

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DUYGUSAL İŞÇİLİK VE İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIĞA
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İŞİL TABAK

BOLU- 2017

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DUYGUSAL İŞÇİLİK VE İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIĞA
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Işıl TABAK

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, NİSAN- 2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İşıl TABAK tarafından hazırlanan “**Duygusal İşçilik Ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri** ” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.(25.04.2017)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Türkan ARGON



Üye : Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN



Üye : Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum **“Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri”** başlıklı araştırmamı yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede ya da başka üniversitelerde bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./.../2017



Işıl TABAK

**Aramızdan zamansız ayrılan Türkçe öğretmeni
Babam İsmail Tabak ile
ömrüm boyunca yanımda olan
annem Nezahat Tabak’a**

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmam süresince bana sabırlı davranıp benden özellikle anlayışını esirgemeyen ve her türlü desteği veren danışman hocam Sayın Prof. Dr. Türkan Argon'a en içten duygularıyla sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana katkılarda bulunup benim güzel deneyimler yaşamamı sağlayan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalının tüm değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda veri analizleri konusunda bana en büyük desteği veren Alp Eren Özçelik ve eşi Yasemin Özçelik'e çok teşekkür ederim.

Tüm yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmamda bana yardımcı olup anlayış gösteren mesai arkadaşlarıma ve araştırmama görüşleriyle katılan Bolu ili merkez ilçedeki Ortaöğretim kurumlarında çalışan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın tüm dönemlerinde yanımda olup özellikle eğitim öğretim hayatımda her zaman beni destekleyen annem iyi ki varsın.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
ÖZET	xiv
ABSTRACT	xvi

I. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sayıtlıları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve	6
2.1. Duygu Tanımı	6
2.1.1. İş yerinde duygular	9
2.2. Duygusal İşçilik	14
2.2.1. Duygusal işçiliğin tarihsel evrimi	14
2.2.2. Duygusal işçilik Kavramı	15

2.2.3. Duygusal işçiliğin ilişkide olduğu kavramlar	19
2.2.4. Duygusal işçiliğin öncelleri	22
2.2.4.1. Bireysel faktörler	22
2.2.4.2. Örgütsel faktörler	24
2.2.4.3. Etkileşim özellikleri	25
2.2.5. Duygusal işçiliğin boyutları	26
2.2.6. Duygusal işçilik yaklaşımları	30
2.2.7. Duygusal işçiliğin sonuçları	32
2.2.7.1. Bireysel sonuçlar	33
2.2.7.2. Kurumsal sonuçlar	34
2.2.8. Öğretmenlerde duygusal işçilik	36
2.3. Yalnızlık	39
2.3.1. Yalnızlık tanımı ve özellikleri	39
2.3.2. Yalnızlığın sebepleri ve sonuçları	42
2.3.3. Yalnızlıkla ilgili değişkenler	45
2.3.4. Yalnızlıkla başa çıkma	48
2.3.5. Yalnızlığın boyutları	49
2.3.6. Kuramsal yaklaşımlara göre yalnızlık	51
2.3.7. İş yaşamında yalnızlık	54
2.3.8. İş yerinde yalnızlığın boyutları	57
2.3.9. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığı	58
2.3.10. Duygusal işçilikle iş yaşamında yalnızlık ilişkisi	61
2.3.11. İlgili Araştırmalar	64
2.3.11.1. Öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerine ilişkin yurtiçi araştırmalar	64
2.3.11.2. Öğretmenlerde duygusal işçilikle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	68
2.3.12. Öğretmenlerde iş yaşamında yalnızlıkla ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	70
2.3.12.1. Öğretmenlerde iş yaşamında yalnızlıkla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	74

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	76
3.1. Araştırma Modeli	76
3.2. Çalışma Evreni	76
3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	77
3.3. Veri toplama araçları	79
3.3.1. Kişisel bilgi formu	79
3.3.2. Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ).....	80
3.3.3. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ), ...	81
3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması.....	81
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	82

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	87
4.2.2. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	90
4.2.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	92
4.2.4. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular	93
4.2.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	95
4.2.6. Çalışılan kurum türü değişkenine ilişkin bulgular	97
4.2.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular.....	100
4.2.8. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular	101
4.2.9. Şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	104
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve yorumlar	105

IV. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler:.....	109
5.1. Sonuçlar.....	109
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	109
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	109
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	111
5.2. Öneriler	111

KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	130
EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	130
EK- 2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ KULLANIM İZNİ.....	132
EK- 3 VERİLERİN DAĞILIM TABLOSU	136
ÖZGEÇMİŞ	137



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Duygusal işçilik tanımları.....	17
Tablo 2.2. Duygusal işçilik modellerinin karşılaştırılması	32
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelikleri.....	77
Tablo 3.2. Duygusal işçilik ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	82
Tablo 3.3. İş Yaşamında yalnızlık ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	83
Tablo. 4.1. Öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa yönelik görüşleri	84
Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	87
Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	90
Tablo 4.4. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	92
Tablo. 4.5. Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	94
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	96
Tablo 4.7. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türü değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	98
Tablo 4.8. Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	100
Tablo 4.9. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	102

Tablo. 4.10. Öğretmenlerin şimdiki kurumunda çalışma süresi değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	104
Tablo 4.11. Öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa yönelik korelasyon analizi tablosu.....	106



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Duygusal işçilik süreci	26
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
İYYÖ	: İş Yaşamında yalnızlık ölçeği
ÖDiÖ	: Öğretmenlerin Duygusal İşçilik Ölçeği
ÖVD	: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı
akt	: Aktaran
bkz	: bakınız
vb	: ve benzeri

ÖZET

DUYGUSAL İŞÇİLİK VE İŞ YERİNDE YALNIZLIĞA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tabak, Işıl

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Nisan, 2017; xvii + 137 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; orta öğretim kurumları öğretmenlerinin duygusal işçilikle, iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik görüşlerini belirleyerek görüşleri arasında anlamlı ilişki var mı yok mu ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmektir.

İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görev yapan 791 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmış 449'u veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Duygusal İşçilik Ölçeği ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

Öğretmenlerin duygusal işçiliğe ilişkin görüşleri hem toplam ölçekte ve hem de alt boyutları olan otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma ve derinden rol yapmada “kısmen tanımlanıyor” düzeyindedir. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşleri toplam ölçeğe yönelik “biraz uygun” düzeyindeyken alt boyutlarında

duygusal yoksunlukta “uygun değil”, sosyal arkadaşlık boyutunda “uygun” düzeyindedir.

Öğretmenlerin kişisel değişkenleri doğrultusunda; duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşleri şu şekildedir.

Eğitim durumu, okul türü, yaş ve şu an bulundukları okullarda çalışma süreleri öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin; lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olması, çalıştığı okulun türü, yaşı, şu an bulundukları okulda çalışma süreleri duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni duygusal işçiliğe ilişkin duygusal sapma alt boyutunda, medeni durum toplamda ve duygusal sapma alt boyutunda, çalışılan kurum türü duygusal sapma alt boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur.

Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve şu an bulundukları okullarda çalışma süreleri öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin; kadın ya da erkek, lisans ya da lisansüstü, çalıştığı okul türü, sahip oldukları kıdem, şu an bulundukları okulda çalışma süreleri iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir. Bununla birlikte yaş değişkeni iş yaşamında yalnızlığa ilişkin toplamda, çalışılan kurum türü toplamda ve duygusal yoksunluk alt boyutunda, branş değişkeni ise sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur.

İş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu, duygusal işçiliğin otomatik duygusal düzenleme ve toplamı ile negatif, derinden rol yapma boyutu ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki ortaya çıkarmıştır. İş yaşamında yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutu duygusal işçiliğin otomatik duygusal düzenleme, derinden rol yapma ve toplam görüşlerle düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim kurumları, Duygusal İşçilik, İş Yaşamında Yalnızlık, Öğretmen.

ABSTRACT

TEACHERS OPINIONS FOR LONELINESS AND EMOTIONAL LABOR AT WORK

Tabak, Işıl

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

April, 2017; xvii + 137 Pages

The aim of this research secondary education institutions teachers' emotional labor with the level of loneliness in business life regarding uncover whether or not there is significant relationship between the views by selecting the views and the views of teacher according to personal variables is to determine whether a significant difference.

The study was performed with relational screening model Bolu in the academic year 2015-2016 serving central institutions constitutes 791 teachers. Almost all of the teachers were used as data. During the research process, personal information form, emotional labor and loneliness scale has been used in the business life. Research data has been resolved with the SPSS program, data analysis frequency, percentage, average, standard deviation Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Rho analysis reviewed.

According to results from the survey;

The opinions of both the teachers and the total scale and sub-dimensions with automatic emotional regulation, emotional bias and deeply in the act "partly defined" is the level. A little for the total scale, "appropriate" while in the lower dimensions in the

emotional deprivation at the level of “not applicable” in the size of social companionship “appropriate” level .

In the with the personal variables of teachers, emotional labor and the opinions of loneliness in business life are as follows.

Educational status, type of schools, age, where they are now in the schools and the duration of the study teachers' emotional labor haven't been for a difference in opinion. In other words the teachers have undergraduate or graduate training, type of school, age, emotional labor variables and duration of study is similar to the views of the teacher aren't effective. However, the gender variable of emotional labor emotional deviation- sub- size, marital status, total size and the lower deviation has created a significant difference in the emotional.

Gender, marital status, educational status, seniority and type of school teachers work in the lives of loneliness wasn't a significant difference and teacher opinions are similar. However, this life of loneliness in the work of the age variable total, total type of institution and employee to the emotional deprivation sub- dimension the variable branch has created a significant difference in the size of the bottom of school companionship.

Business life of loneliness in the emotional deprivation sub- dimension in automatic emotional regulation and emotional labour the sum negative way of deeply low- level the relationship has revealed. Loneliness in business life a social networking sub- dimensions of the sensory workmanship automatic editing, at a low level role play and there is a positive correlation with the total views.

Keywords: Secondary education institutions, emotional labor, loneliness in business life, Teacher.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, ilgili bazı kavramların tanımları ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çalışanların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri iş ortamlarında olumlu ve olumsuz pek çok farklı kişi ve olayla karşılaşmalarının gerçek duygularıyla birlikte zaman zaman gerçek olmayan duygularını da yansıtmalarına neden olması, iş ortamında duyguların önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Yaşanılan ortam çalışanların duygularını kontrol etmek, bastırmak veya rol yapmak zorunda kaldığı durumlar olduğu için duygular, yapılan işin bir parçası olarak da görülebilmektedir. Çalışanların yaşadıkları bu durum, onların performanslarına da yansıdığı için duygu durumuna yönelik çalışmalar, son zamanlarda ele alınan çalışmalardan biri haline gelmiştir. Duygusal işçilik ise ele alınan bu konuların önde gelenlerinden birisidir. Duygusal yönetim ya da duygusal çelişme olarak da adlandırılan duygusal işçilik, duygusal gösterim kuralları çerçevesinde işlerinin bir parçası olarak çalışanların sergiledikleri duygular ve bu bağlamda ortaya koydukları duygusal düzenleme yöntemleri ile onların içsel duygu durumları gibi farklı süreçleri yansıtan oldukça kapsamlı bir kavramdır (Çukur, 2009). Bazı çalışmalarda duygusal işçilik (emotional labour); duygusal emek, duygu işi, duygu yönetimi kavramları ile aynı anlamda kullanılmasına karşın (Uysal, 2007; Zapf ve Holz, 2006; Zapf, 2002; Zapf, Ucgt, Seifert, Mertiini ve Isic, 2001. Akt; Kaya ve Serçeoğlu, 2013) bu çalışmada temel kavram olarak duygusal işçilik kavramı

kullanılmıştır. Çok kısa olarak duygusal işçilik iş görenlerin duygularını jest ve mimiklerini kullanarak herkes tarafından gözlemlenebilecek şekilde yönetilmesidir (Hochschild, 1983). Daha çok bireyler arası etkileşimin yoğun olduğu hizmet sektöründe ortaya çıkan bu kavram, son zamanlarda iş yerinde paylaşımın yoğun olduğu diğer meslek gruplarında da (doktor, hemşire, avukat öğretmen, turizm sektörü vb.) araştırılan konulardan biri haline gelmiştir (Eroğlu, 2010).

İnsanın sadece günlük ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirmiş olduğu bir eylem olarak nitelendirilen çalışma kavramı, sanayi devriminden sonra düzenli bir örgütte çalışma ve istihdam edilme ve bu emeğin karşılığı olarak da ücret ödeme olgusu olarak ortaya çıkmıştır (Ören ve Yüksel, 2012). Dolayısıyla başlangıcından beri var olan çalışma bugünkü karşılığını sanayi devrimiyle bulmuştur. Kişinin günlük yaşam içerisinde geçirdiği süreler göz önüne alındığında hayatını idame ettirmek için büyük bölümünü geçirdiği çalışma yeri ve ortamı, bireysel olarak onun yaşamında büyük önem taşımaktadır. Çünkü çalışma ortamına yönelik olarak geliştirdiği duygular, yaşadığı etkileşim ve iletişim yetersizliği sonucu ortaya çıkan yalnızlık hem çalışma ortamını hem de günlük yaşamını etkileyen değişkenlerin başında gelmektedir.

Duygusal işçilik ve yalnızlık konuları insanların yoğun olarak bulunduğu ve etkileşimde olduğu eğitim kurumlarında ise oldukça önemlidir. Çünkü eğitim kurumları hem çalışanı hem süreci hem de ürünü insan üzerine odaklanan kurumlardır. Bu kurumlardaki en etken ve üretken kişi öğretmendir (Can, 2013). Verimin makine ile değil de insanla gerçekleştirildiği eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, duygusu, coşkusu, heyecanı ve iş yerinde hissettiği duyguları yapabildiği ve yapabileceklerini oldukça yoğun bir şekilde etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmen, sistemin en kritik parçasıdır (Bursalıoğlu, 2012; Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin gün içinde karşılaştığı kişiler ve olaylara karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar, onların duygularının iş performanslarını etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Yalnızlık ise iş ortamında çalışanları olumsuz etkileyen değişkenlerin başında gelmektedir. Yalnız olma durumu ya da kimsesizlik (TDK, 2016) olarak tanımlanan bu kavram, toplumun bir kişiye dışlamak, yok saymak, yalnızlaştırmak şeklinde verdiği bir

cezadır (Gün, 2006). Sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk olarak da adlandırılan yalnızlık (Weiss, 1973; akt. Keser ve Karaduman, 2014), sosyal psikologlar tarafından da kendini yalnız hissetme anlamında tanımlanmaktadır (Budun, 2016). Yalnızlık istenmeyen ve acı veren sübjektif bir yaşantı olup, sonuçları itibarıyla bireyleri derinden etkileyen bir duygudur. Aynı zamanda bireyin sosyalleşmesini engelleyen bir duygu durumudur. Özellikle çalıştıkları iş yerlerinde kendilerini yalnız hissedip çalışma arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramayan çalışanlar, yaptıkları işlerinde yüksek performans gösteremedikleri gibi üzerlerinde baskı hissedip duygularını çevrelerine stresle yansıtmakta ve arkadaşları tarafından dışlanarak kendilerini yalnız hissetmektedirler (Eroğlu ve Yılmaz, 2015). Bu yüzden çalışma ortamında yalnızlığa yönelik yapılan çalışmalara ilgi artmaktadır. Eğitim örgütlerinin en temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin kendilerini bulundukları ortamın bir parçası olarak görmemeleri, iş yerinde kendilerini yalnız hissetmelerine neden olacaktır (Yılmaz ve Kaplan, 2011). Eğitim kurumları ise çalışanların yalnız olmalarının ötesinde, biz ruhuyla takım halinde çalışmaları gereken kurumlardır. Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde öğretmenlerin duygu durumları ve yalnız kalmamaları hem bireysel hem de kurumsal amaçlar için olumlu olduğu gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda yapılan bu çalışma ile eğitim kurumlarının çalışanı olan öğretmenlerin duygusal işçilik ve yalnızlık durumları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri ve görüşleri arasındaki ilişki nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; orta öğretim kurumları öğretmenlerinin duygusal işçilikle, iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik görüşlerini belirleyerek görüşleri

arasında anlamlı ilişki var mı yok mu ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin;

1. Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Duygusal işçilik ve iş yaşamındaki yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, kurumdaki istihdam türü, aynı kurumda çalışma süresi, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, yaş, branş, mezun olunan okul türü) göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Duygular bireyin yaşadığı olaylar karşısında hissettiklerinin davranışlara yansımalarıdır ve birey her zaman hissettiğini olduğu gibi gerek kişisel gerekse toplumsal sebeplerden doğrudan davranışa aktaramayabilir. Bununla birlikte bireyler kendileri istemeseler bile yaşamının büyük bölümünü geçirmek zorunda olduğu iş ortamlarında iş yerinin kendisinden beklediği davranışları müşterilerine sergilemek zorunda kalabilirler. Duygusal işçilik adı verilen bu durum özellikle birebir ilişkilerin yoğun olduğu eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için çok büyük öneme sahiptir. Çünkü öğretmenler davranışlarıyla öğrencilerine rol model olan kişilerdir. Duyguları ve davranışlarının tutarlı olması yetiştirecekleri bireyler açısından oldukça önemlidir. Bu durum aynı zamanda onların motivasyonları, performansları, istekliliklerinin de temelini oluşturur. Diğer yandan bireyi mutsuz eden bir yaşantı olarak tanımlanan yalnızlık, bireyin hem özel hem de iş yaşamında karşılaşılabileceği bir durumdur. İş yerinde yaşanan yalnızlık durumu, çalışanın performansı, motivasyonu, iletişimi gibi pek çok süreci olumsuz etkileyen bir unsurdur. Gerek duygusal işçilik gerekse iş yaşamında yalnızlık çalışanlar için önemli iki unsurdur. Bu iki önemli unsura ilişkin bireyleri ve toplumu şekillendiren önemli bir meslek olan öğretmenlerin yaşantıları oldukça önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıtlıları

Araştırmada;

1. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenlerin ölçek formundaki soruları doğru ve içtenlikle cevapladıkları,
2. Veri toplamak için kullanılan araçların ve ulaşılan öğretmenlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bolu ili merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 449 öğretmenin görüşü ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ) ile Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği'nden (ÖDİÖ) elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygusal İşçilik: Çalışanların iş yerinde duygularını kontrol etme, bastırma veya rol yapma zorunda kalmaları durumudur.

İş yerinde yalnızlık: Çalışanların kendilerini bulundukları ortamın bir parçası olarak görememeleri durumudur.

Ortaöğretim Kurumları: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liseler.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlıkla ilgili kavramlara ayrıntılı olarak yer verilmiş ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Duygu Tanımı

Tüm organizmaların en değerli yapı taşlarından olan insan, anlaşılması ve çözümlenmesi güç bir varlıktır ve onu diğer organizmalardan ayıran en önemli özelliklerden biri duygularıdır (Begenirbaş ve Basım, 2013). Duygular bireyler için oldukça önemlidir. Çünkü yaşamları boyunca bulundukları ortamlarda çeşitli faaliyetlerini sürdürürken bireyler pek çok duygu durumu yaşarken, pek çok duygu durumundan da etkilenmektedirler. Her an duygularıyla iç içe olan birey için duyguları, aynı zamanda varlığının anlam kaynağı olup, yaşamını anlamlandırmaktadır. Ayrıca duygu ve düşüncelerinden soyutlanamayan bireyin davranışlara yön veren temel unsur duygulardır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015; Savaş, 2012).

Duygular evrensel olup herkes için aynıdır ve 1800'lü yılların sonlarından beri üzerinde çalışılan bir alandır. Özellikle çalışma yaşamında duyguların varlığı, dışavurum biçimleri, örgütsel başarıdaki rolünün belirlenmesi bu alanda giderek artan bir şekilde tartışılmaya başlanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte zamanla duygularıyla mantığı arasında kalan insanların bazılarının duyguların aldatıcı olduğunu düşünüp mantığına göre karar vererek davranışlarını düzenlemesi bazılarının da özellikle günümüzde insana verilen değerin artmasıyla birlikte hem özel yaşamda hem de iş yaşamında öneminin sıkça vurgulanması insan yaşamında duyguların rehber kabul

edilmesine neden olmuştur. Zamanla bireyin hedefine varması için davranışlarına rehberlik eden tepkiler olarak değerlendirilen duygular, insanlarda hem merak uyandıran hem de üzerinde konuşulan, yorum yapılan ve tartışılan konu haline gelmesine neden olmuştur. 1990'lı yıllarda Salovey ve Mayer tarafından “duygusal zeka” kavramının ortaya konulmasından sonra da duygularla ilgili çalışmalarda artma görülmüştür (Ayçiçek, 2012; Çoruk, 2012).

Latince’de hareket anlamına gelen “emote” kelimesinden türeyen duygu, somutlaştırılması ve ölçülmesi zor bir kavram olduğu için (Ayçiçek, 2012) çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Cüceloğlu (2000) tarafından bireyin doğaya uyum sağlaması şeklinde tanımlanan duygu, Barutçugil (2004) tarafından yaşamsal değeri olan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Duyguları tarif etmek basitmiş gibi görünmesine rağmen neredeyse imkânsız olduğundan (Pala Morkoç, 2014), duygular insanı anlamada ve davranışlarını anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. Çünkü duygular bireyin iç ve dış dünyasından gelen uyaranlara karşı önce iç dünyasını sonra da duruşunu ve davranışını etkileyen hislerdir (Çoruk, 2012). Soyut ve öznel olan duygular aslında kişilerin iç dünyasındaki hissiyatı ifade etmektedir (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015). Kurt (2013) ise duyguyu, bir olay kişi ya da nesnenin bir kişinin iç dünyasına yansımaları olarak görmektedir. Davranışa dönüştüğünde anlam kazanan duygular, bireyler için çok önemlidir ve daha çok belirli bir uyarıcıya verilen kısa süreli tepkilerdir (Çukur, 2012). Diğer bir ifadeyle duygu, insan yaşamının en önemli yönlerinden biri olup, başlıca görevi tepki sistemlerini ayarlamaktır (Şarlak, 2008). Zira belirli nesne, olay ya da kişilerin iç dünyasında uyandırdığı izlenim olan duygularda bir uyarıcının olması ve hissedilen şeyin harekete sebep olması ortak noktalardır (Kaya, 2014). En açık şekilde hayvanlarda ve çocuklarda görülen duyguların birden bire ve şiddetli olanlarına coşku adı verilmektedir. Bireyin yaşadığı şiddetli duygular, onun bedeninde de değişiklikler oluşturmaktadır. İnsanın korktuğunda kalp atışlarının hızlanması bu durumun en güzel örneğidir (Ayçiçek, 2012). Ayrıca duyguları incelemek insan davranışlarına hükmetmeyi kolaylaştıran bir durum olduğundan psikiyatri, psikoloji, felsefe gibi bilimlerin çalıştığı bir alan olmuştur (Çoruk, 2012). Çünkü birey her zaman saf ve tek bir duygu yaşamaz, yaşadığı duygular birçok duygunun karışımıdır ve bu duyguların yansımaları olan davranışlarının çevresindeki bireyler tarafından anlamlandırmayı da

çoğu zaman zorlaştıran bir durum olmaktadır (<http://www.psikoloji.web.tr/duygu.htm>). Bu nedenle de bireyin yaşadığı duyguyu hem kendisinin hem de çevresindeki kişilerin anlayıp anlamlandırması önem taşımaktadır (<http://www.psikolojik.gen.tr/duygular.htm>). Kendisini ve çevresini çok iyi anlayan bireylerin davranışlarını yönlendirmesi de kolaylaşacaktır ve bu kişiler iş yerlerinde de kendilerine uygun pozisyonlardaki işe yerleştirilecek ya da kendilerinden beklenen duygusal davranışları sergilemekte zorluk yaşamayacaklardır.

Ayçiçek (2012), duyguları olumlu ve olumsuz duygular olarak gruplandırmıştır. Bireyin içinden gelerek, bağlayıcılık gücü yüksek olan bazen neşeyle bazen de gözyaşlarıyla kendini gösteren etkili bir güç olan sevgi, dürüstlük ve doğrulukla birlikte kullanılan güven, olumlu sonuçlar beklemeye yönelik bir düşünce biçimi olan iyimserlik ve çağlar boyu insanın elde etmek için çabaladığı mutluluk olumlu duygular olarak kabul edilirken; kan basıncının artması, kalp atışlarının hızlanması, yüzün kızarması gibi bir takım fizyolojik belirtilerin de gözlendiği öfke, hedeflerin gerçekleşmemesi ya da travmatik olaylarla karşılaşıldığında ortaya çıkan üzüntü, gücenme, kendini rakiple kıyaslama, kendini suçlama gibi düşüncelerle ortaya çıkıp terleme, mide bulantısı gibi fizyolojik durumları da barındıran kıskançlık, bireyin bulunduğu ortama ısınamaması durumunda yaşadığı utanç ise olumsuz duygular olarak ifade edilmektedir. Bir birey güzel bir haber aldığında ya da bir başarı elde ettiğinde mutluluk, gurur gibi olumlu duygular hissederken; üzücü bir haber aldığında ya da başarısızlığa uğradığında da üzüntü, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular hissetmekte ve bu hissettiği duygular da onun davranışlarına yansımaktadır.

Duygular kişinin performans, karar verme ve liderlik gibi kişisel becerilerini de derinden etkileyen durumlardır (Çoruk, 2012). Nitekim olumlu duygulara sahip ve hayata olumlu bakan bireyler zihinsel ve bedensel olarak güçlü oldukları için içinde bulundukları durumları daha doğru görüp değerlendirme olanağına sahiplerken; olumsuz duygulara sahip bireyler ise zihinsel ve bedensel olarak kendilerini güçlü hissetmedikleri ve moralleri bozuk olduğundan içinde bulundukları durumları sağlıklı görüp değerlendirememekte, bunun yanında çabuk yorulup çözüm üretememektedirler. (Ayçiçek, 2012). Bu durum olumlu duygulara sahip bireylerin kendilerini ve çevrelerini

daha doğru tanıyıp değerlendirmelerini sağlayarak, motivasyonlarını yükseltecek başarılı ve mutlu bireyler olmalarını sağlayabilecekken; olumsuz duygulara sahip bireylerin de sağlıklı düşünemeyen, depresyon gibi sağlık sorunları yaşayan mutsuz bireyler olmalarına neden olacaktır. Bu durum bireylerin hem özel yaşamına hem de çalışma hayatlarına etki edecektir.

2.1.1. İş yerinde duygular

Yaşamsal varlığın temel öznelerinden olan duygular insanın bir uzvu gibi işlem görmektedir. Ancak birey için bu kadar hayati öneme sahip duygular, sanayileşmenin ilk dönemlerinde çalışanlardan ayrı kabul edilerek salt mantığıyla çalışan kişilerin daha başarılı olacağı düşünüldüğünden çalışana makine gözüyle bakılmış, örgüt hedeflerini gerçekleştirmede sadece bir araç olarak görülmesine neden olmuştur. Her ne kadar insan basit bir makine gibi düşünülmüş olsa da, duygularından ayırmak mümkün değildir. Zira her çalışan işini yaparken, belli bir yere kadar mutlaka o an hissettiği duygularını işine yansıtılmamaktadır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015). Ayrıca bir iş yerinde istenilen hedefe ulaşmak ve başarılı olmak için bulunulan ortamda işlerin ve ilişkilerin sağlıklı yürütülebilmesi ancak yönetici ve çalışanların duygularının doğru anlaşılıp, doğru yönetilmesine bağlıdır (Barutçugil, 2004). Çünkü bireyler duygularından ayrı düşünülemez ve bireyi anlayabilmek için de hissettiği duyguları iyi bilmek gerekir. Örneğin olumlu duygulara sahip bir bireyin kendine ve örgütün hedeflerine uygun bir pozisyonda çalıştırılarak üst düzeyde verim alınması sağlanabileceği gibi; olumsuz duygulara sahip bir bireyin de bu duygulardan kurtulması ya da işini yaparken işin gerektirdiği duygu durumlarını nasıl sergileyeceği konusunda eğitim alması sağlanabilir.

İnsan yaşamında önemli bir yer teşkil eden, kişinin zamanını ve emeğini harcadığı çalışma yaşamı duygulardan ayrı düşünülmemelidir. Bununla birlikte insanlık tarihi boyunca ilgi alanı olan duygular, çalışma hayatında son dönemlere kadar ihmal edilmiştir (Kaya ve Özhan, 2012). Hâlbuki insanın ön planda olduğu, iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu işlerde duyguların önemi oldukça fazladır. Bununla birlikte

belli bir döneme kadar örgüt çalışanı tıkr tıkr işleyen bir makine olarak gördüğü için sahip olduğu duygular örgütlerde bir yer edinememiştir (Güngör, 2009). Özellikle klasik örgüt anlayışının hâkim olduğu dönemde duygu konusu üzerinde hiç durulmamıştır. Hawthorne çalışmaları ile başlayan davranışçı yaklaşımla insanın duygularıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmış, böylece örgütlerde akılcılıkla birlikte duyguların da önem kazandığı bir dönem başlamıştır. Nitekim insanoğlunun sosyal yönünün belirleyicisi olan çalışma yaşamı sevmeye, nefret etmeye, acıma, korkma, sevinç, suçluluk, kıskançlık gibi olumlu ve olumsuz duyguların hem hissedildiği hem de sergilendiği alan olmuştur. Yaşanılan bu süreç duyguların ve duyguların sebep olduğu davranışların da araştırma konusu olarak artmasını sağlamıştır. Özellikle de son dönemde müşteriye ya da işin muhatabı kişiye karşı sergilenen davranışlar önemli bir konu olmuştur. Zira bir iş yerinde kişinin işini yaparken sergilediği davranışlar ile karşısındakilere iletmek istediği mesajı iletebilmesi işinin bir gereği olmuştur (Oral ve Köse, 2011; Seçer, 2005). Bunun yanında iş yerlerini insanlardan, insanları da duygularından ayrı düşünmek mümkün olmadığından (Özkan, 2011) artık birçok işyeri bir personeli işe alma ve terfi ettirme sürecinde çalışanın teknik bilgisi yanında duygusal özelliklerini de dikkate almaya başlamışlardır (Ayçiçek, 2012).

Birçok kişinin gerek isteyerek gerekse zaruretten çalışmak zorunda olduğu için bir arada bulunduğu iş yerlerinde, tüm bireyler her gün ya da aynı gün içinde farklı duygular hissedebilmektedir. Bu doğal bir durum olmasına rağmen ister yönetici ister çalışan olsun duygularını kontrol altında tutması gerekmektedir. Çünkü bireyler kararlarından ve davranışlarından sorumlu oldukları kadar, davranışlarının sonuçlarından da sorumludurlar. İş yerinde bulunan çalışanlar farklı kişiliklere sahip, farklı aile ve sosyal çevrelerden gelen, birbirinden farklı deneyim ve beklentileri olan kişilerdir ve kendilerinden üzerine düşen görevleri başarıyla yapmaları ve yüksek performans göstermeleri beklenmektedir (Barutçugil, 2004). Bununla birlikte sahip olunan bu bireysel farklılıkların duygularda da farklılığa yol açacağı göz ardı edilmektedir.

Duygular birey için hem özel hayatında hem de iş yaşamında önemlidir. Çünkü duygular, bireyin dikkatinin odaklanması sağlayan, düşüncelerini şekillendiren ve onu

harekete geçiren temel dürtüler olup, iş hayatında da örgütsel etkileşimin yayılması ve bunların sonucunu şekillendiren önemli bir unsurdur (Çoruk, 2012). Bu bakımdan bireyler iş yaşamında duygularının etkisinde kalabileceğini düşünerek, kendini ve duygularını iyi tanımalı ve duygularından sorumlu olduğunu bilmelidirler (Barutçugil, 2004). Dikkat edilmesi gereken özünde olumlu ve olumsuz pek çok duyguyu barındıran ve bunlardan kurtulması imkânsız olan bir kişi için önemli olanın bu duyguların iyi yönlendirilmesini sağlamasıdır. Çünkü olumlu ya da olumsuz iyi yönlendirilmiş duygular, iyi davranışlara dönüşebildikleri gibi bu durum aynı zamanda da iş yerinde çalışan için başarının anahtarı olarak değerlendirilmelidir (Ayçiçek, 2012). Unutulmamalıdır ki iş yerlerinin faaliyetlerinde etkili ve verimli olabilmesi çalışanlarının başarılı performanslarına bağlıdır. Özellikle de günümüzde başarı odaklı örgütlerde hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti ön plana çıkmış durumdadır. Örgütün bu konularda başarılı olabilmesi ise çalışanların müşterilerine sergiledikleri duygu gösterimlerine yoğun bir şekilde bağlıdır. Bu nedenle çalışanların duygu gösterimlerinin hizmet kalitesini arttıran bir unsur olarak gören iş yerleri, çalışanlarından müşterileri memnuniyetini en üst seviyede tutmalarını beklemektedir (Begenirbaş ve Meydan, 2012). Çünkü genel anlamda “müşteri” olarak adlandırılan hizmet alan kişiler çalışanlardan sadakat, hassasiyet, misafirperverlik gibi davranışların yansıra örneğin, çağrı merkezinde çalışan birinden mutlu bir ses tonu, polisten sert ve ciddi bir tavır, hâkimlerden tarafsızlık, öğretmenlerden müşfik ve sevecen olma gibi davranışlar da beklemektedirler (Kaya, 2009; Özkan, 2013).

Bireyler çoğu zaman günlük yaşantılarında duygularını olduğu gibi değil de toplumsal kurallara uygun şekilde göstermeyi tercih ederler. Bu durum onların çoğu zaman duygularını denetim altında tutmalarını gerektirmektedir. Bir iş yerinde çalışanlar ise duygularını denetim altında tutup çalıştığı iş yerini kurallarına göre tepki vermeyi aldığı ücret karşılığında yapmaktadırlar. İşi gereği müşterilerle birebir iletişim kuran çalışanlar duygusal tepkilerini iş yerinin istekleri doğrultusunda şekillendirip iş yerinin amaçlarına uygun hale getirmek için bazen çaba göstermek zorunda kalabilirler. Nitekim duygularını işinin bir parçası olarak gören çalışanların işteki başarısı duygularını kullanma şekilleriyle yakından ilgilidir. Dolayısıyla bir iş yerinin etkili ve verimli olmasında, çalışanların başarısı önemlidir. Çalışanların iş yerine bulundukları

katkı ise onların iş yerindeki psikolojileri ile müşterilerine ve iş arkadaşlarına karşı tutumlarına yoğun biçimde bağlıdır (Begenirbaş, 2015; Oral ve Köse, 2011).

Tarım ve sanayi gibi bazı sektörlerde sadece işi yapmak önemli iken, çalışanlarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu özellikle hizmet sektöründe çalışanlardan işlerini yapmaları yanında doğru davranışlar sergileyerek nezaket içeren davranışlarla müşterilerinin taleplerine uygun cevaplar vermeleri beklenmektedir. Çalışanların müşterilerini memnun edecek duygu gösterimleri, duruma ve yaptıkları işe göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin insanların dinlenmek ve eğlenmek için gittikleri tatil köyündeki çalışanlardan neşeli, sakin ve sıcak davranışlar sergilemesi beklenirken üzgün insanlara hizmet veren cenaze levazımcısının üzgün, şefkatli ve nazik davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bazen de aynı sektörde çalışanlardan farklı durumlar için farklı davranışlar sergilemeleri de beklenebilmektedir. Örneğin sağlık sektörü çalışanlarından doğum, hastanın iyileşmesi gibi durumlarda mutlu, neşeli ve güler yüzlü olması istenirken, hastanın durumunun kötüleşmesi ya da ölüm olaylarında üzgün, sakin bir duruş sergilemesi talep edilmektedir (Çelik ve Turunç, 2011). Görüldüğü gibi yapılan işin niteliği, yeri, zamanı çalışanların farklı duygu durumları sergilemelerini gerektirebilmektedir. Müşteri beklentileri kadar çalışanların içinde bulundukları örgütün politika ve stratejilerine uygun duygu gösterimleri sergilemelerini de beklemektedirler. Müşterilerle empati kurmak, inanmasalar da kendilerinden istenen duyguları sergilemek (Güngör, 2009) olduğu gibi ve beklenti zaman içinde kurum kültürünün bir parçası haline de gelmektedir (Onay, 2011). Duygular özellikle örgütsel değişme ve değişen örgütlerde de önemli bir rol oynamaktadır (Çoruk, 2012). Önceden çalışan için sadece işini yapmasının yeterli olduğu düşünürken artık müşteri odaklı hizmet sunan sektörlerde özellikle müşteri memnuniyetinin ön plana alınmasından dolayı çalışandan müşterinin isteği doğrultusunda davranış sergilemesi beklenmektedir. İş ortamında çalışanlar çok çeşitli duygular hissedebilmektedir. Örgütler çalışanların çok çeşitli duygularına doğru yön vermek suretiyle bu duyguları kazanca dönüştürebildiği gibi karşılığında çalışanlar da hizmetleri esnasında kendilerinden beklenen görevin gereği olarak gösterdikleri duygu gösterimiyle maddi kazanç sağlayabilmektedirler. Nitekim Son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde bir atılım içinde olan hizmet sektöründe, çok geniş bir görev yelpazesi bulunmakta olup, bu sektörde çalışanlar daha fazla duygu

gösterimi sergilemek zorunda kalmaktadırlar (Başbuğ, Benli ve Aktuğ, 2010; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Kaya, 2014). Çünkü hizmet sektöründe müşteri-çalışan arasındaki ilişkilerin temeli duyguları anlama ve yansıtma şekillerine dayanmaktadır. Rekabetin öne çıktığı bütün sektörlerde müşterilerin duygularını anlamak onlara ürün satmaktan daha önemli olduğu anlayışının hâkim olması (Kaya, 2009; Oral ve Köse, 2011) çalışanların tüm duygusal tepkilerini müşteri memnuniyetine göre ayarlamasını gerektirmiştir.

Duyguların etkileri araştırıldığında öfke, üzüntü gibi olumsuz duyguların çalışanların iş yerindeki arkadaşlarına karşı olumsuz tutum takınmasına, iş memnuniyetsizliği yaşamasına, işe devamsızlık yaptığı için iş performansının düşmesine yol açmaktadır (Çoruk, 2012). Bunun yanında kişiler hem özel hem de iş yaşamlarında bazı olumsuz durumlarla karşılaşabilmekte ve bu durum onlara depresyon, üzüntü, düşmanlık gibi olumsuz duygular hissettirebilmektedir (Barutçugil, 2004). Bu nedenle bireyler kendi duygularını iş yerleri de çalışanlarının ve müşterilerinin duygu durumlarını anlamak ve doğru yönlendirmek için tedbirler almalıdırlar. Duygularını doğru yönetebilmek için ve hem kendinin hem de karşısındaki kişinin duygularını tanıyıp anlamaya çalışmalı, duygularının kaynağını belirleyip, duyguları hakkında konuşmalı; ancak çatışmacı olmayan bir şekilde ifade etmelidirler. Karşısındakinin duygularını anladığını ve onlara önem verdiğini söyleyip duygusal patlamalar yaşadığında ise aşırı duygusal tepkiler göstermemelidirler. Bireyin iş yerinde duyguların doğru sergileyebilmesi iş yerinde çalışanların olumlu duygular geliştirip olumsuz duygularını da azaltabileceği bir yapı oluşturulmalıdır. Etkili ve açık iletişimi özendirecek eğitimlere önem verilmeli, çalıştıkları organizasyonun vizyonu tanıtılmalı ve bu vizyona nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgi verilip, yaptıkları iş konusunda da sorumluluk ve söz sahibi olmaları sağlanmalı, iş yerinde güven ortamı sağlanmalı, yöneticiler çalışanlara yol gösterici olmalı başarılı olmak için eğlenceli aktiviteler yapmaları sağlanarak başarılı olanlar her zaman ödüllendirilmelidir (Barutçugil, 2004).

Görüldüğü gibi duygular insanın hem günlük hayatı hem de iş hayatıyla ilgili verdiği kararlarda ve karşılaştığı olaylarla ilgili verdiği tepkilerinde belirleyici bir rol

üstlenmektedir. Hayatın kaçınılmaz süreci olan duygularla başa çıkabilmek içinse ya duyguları görmezden gelip bastırmaya çalışmalı, ya çözüm aramaktansa duygulara sarılmalı ya da duygulardan korkmadan onlarla yüzleşilmelidir (Barutçugil, 2004). İlk ikisinin insan hayatı için sorunları çözmek yerine ya ötelediği ya da daha büyük sorunlar yaratabileceği söylenebilirken; çözüm için üçüncü yolun tercih edilmesi gerekmektedir. Çünkü kişinin duygulardan korkmadan onlarla yüzleşmesi sorunlarının üstesinden gelmesi için oldukça önemlidir. Zira insan yüzleşmediği şeyi iyileştiremediği gibi anlayamaz, anlamadığı şeyi ise çözemez (<http://www.basarakman.com/bireysel-psikoterapi>). Bu bakımdan insan olumsuz duygularından kurtulmak için önce duygularını tanımalı ve bu duygularını olumlu duygulara dönüştürmek için çaba göstermelidir. Bu durum bireylerin mutlu ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

2.2. Duygusal İşçilik

İş yerinde çalışanlar gerçek duyguları gibi bazen hissetmedikleri duyguları da sergilemek durumuyla karşılaşabilmektedirler. Zira örgütler çalışanlarından, duygularını örgütün duygusal kültür ve iklimine uyum sağlayabilmeleri için kontrol etmelerini istemektedir. Çünkü örgüt içindeki uyumun artması ve çatışmaların azalması için bu durum bir gerekliliktir. Birçok iş yerinin özellikle de hizmet sektörünün çalışanlarında sürekli güler yüzlü olmaları istenmeleri gibi (Ayçiçek, 2012; Pala Morkoç, 2014), kişinin kendi duyguları yanında istenilen ortama uygun bir şekilde duygu durumu yaşaması duygusal işçilik olarak ifadelendirilebilir. Aşağıda duygusal işçiliğin tarihsel süreçte ele alınışı ve kavramın açıklanmasına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Duygusal İşçiliğin Tarihsel Evrimi

Sanayi Devrimine kadar bir insanın günlük ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirdiği bir faaliyet olarak nitelendirilen çalışma kavramı, sonraları bir örgütte düzenli olarak çalışma, istihdam edilme ve bu emeğinin karşılığında bir ücret alma gibi yeni anlamlar kazanmıştır. Buna bağlı olarak da iş yaşamında 1980’li yıllardan itibaren

gündeme gelen iş ortamı ise çalışan için sevmeye, nefret etme, acıma, korku, mutluluk, hüsrana gibi çeşitli duyguların hissedildiği ve ortaya konulduğu bir alan olmuştur. Tarım ve sanayi toplumlarında sadece işin yapılması önemliyken sürecin devamında özellikle de hizmet sektörünün gelişmesiyle klasik yönetim yaklaşımçıların adeta bir makine gibi gördüğü insanın, neo – klasikçilerle birlikte duygularının da önemini görmezden gelinemeyeceğinin farkına varıldığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, hizmet sektörü çalışanlarına müşteriyle hangi üslupla konuşacağı, sözlü iletişimde hangi ifadeleri kullanacağı, ses tonunu nasıl ayarlayacağı, jest ve mimiklerinin nasıl olacağı gibi kurallar önceden belirlenip çalışanın bu kurallara uyması beklenilmiştir (Begenirbaş ve Basım, 2013; Kaya, 2009; Kaya ve Serçeoğlu, 2013; Ören ve Yüksel, 2012). Bu durum günümüzde de çalışma ortamında hala önemini korumaktadır. Yaşanılan bu süreçte çalışanlara yönelik olarak ortaya çıkan kavram duygusal işçilik olarak adlandırılmış ve bu kavram ilk kez “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling” adlı kitabında Hochschild tarafından kullanılmıştır. Hochschild özellikle hostesler, garsonlar, çağrı merkezi çalışanları gibi hizmet sektöründe çalışanlarda görülen duygusal işçiliği “gözlemlenebilir davranışlar oluşturmak için duyguları yönetme” olarak tanımlamıştır ve ücretlendirme sistemiyle çalışanlarda daha çok görülmektedir (Hochschild, 1982).

2.2.2. Duygusal işçilik Kavramı

Duygu, bireyin hissettiklerini davranışlarına yansıtmasıdır. İş yerlerinde çalışanlardan yaptıkları iş süresinde çok çeşitli duygular sergilemesi beklenmektedir. Çalışandan beklenen duygular hissettiğinden farklı olabildiği gibi hissettikleriyle aynı kalabilmekte bazen de duruma göre kişinin geliştirmesi beklenmektedir (Kurt, 2013). Duygusal işçilikte hizmetin sunulması sırasında müşteriyle etkileşim sürecinde kurumun beklediği davranışları sergileme durumu söz konusudur. Dolayısıyla duygusal işçilik çalışanların davranışlarını, kurumların istekleri doğrultusunda biçimlendirmek için gösterdiği çaba (Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013) olarak açıklanabilir. Duygusal işçilik hizmet sektörüne özel bir kavram olarak görülmesine rağmen, aslında her meslekte görülebildiği için (Yılmaz, 2014), çalışma hayatında başarılı olmak isteyen kurum ve kuruluşlar çalışanlarını duygusal işçiliği başarıyla sergileyebilecek olanlardan

seçmelidirler. Zira duygusal işçilik, çalışanların durumunu nasıl anlamlandırdıklarına göre olumlu veya olumsuz olarak iki şekilde değerlendirilmektedir. Olumlu duygular besleyen, yaptığı işe inanan, çalıştığı kurumla güçlü bağlar kuran çalışanlar duygusal işçiliği işlerinin bir parçası olarak görürlerken; olumsuz duygulara sahip yaptığı işi sevmeyen çalışanlar bu durumu hoş karşılamamaktadırlar. Örneğin bir uçuş görevlisinin ikramları soğuk bir tavır ve asık suratla yapması ile güler yüzle ve samimi bir tavırla yapması arasındaki fark hemen dikkat çekmektedir. Bu nedenle kurumların eleman seçerken dikkatli davranması ve onları doğru pozisyonlara yerleştirmesi önemlidir (Kaya, 2009).

Duygusal işçilik, bireyin özel hayatında ya da iş yerinde ifade ettiği, bastırıldığı ya da ürettiği duygular olup temelinde iletişim bulunmaktadır. Hochschild'e (1983) göre duygusal işçiliğin oluşabilmesi çalışanların yüz yüze iletişimle müşterilerinde duygusal bir durum oluşturarak işverenlerinin davranışlarını kontrol etmesine fırsat vermesi gerekmektedir (Pala Morkoç, 2014). Duygu, zihinsel tutumların etkileri ve fizyolojik değişikliklerle ortaya çıkan bu değişiklikleri tanımlayan ve kişiyi ele veren "hareketir". Bir bireyin kızgın mı yoksa mutlu mu olduğu yüzündeki ifadelerden anlaşılabilir; ancak bireyler bazen hissettikleri duyguyu değil de farklı bir duyguyu yaşıyormuş gibi davranmak isteyebilirler (Barutçugil, 2004). Benzer şekilde de gerçekte hissettiği duyguları göstermekten çekinmeyen bir birey, bazen toplumun beklentilerine göre duygularını bastırmak zorunda kalabilir. Bu durum yüz yüze iletişimin çok sık olduğu hizmet sektöründe, çalışanlardan müşteri bağlılığını sağlamak için örgüt kurallarına uygun, istedik davranışlar sergilemeleri gerektiğinde ortaya çıkmaktadır (Kurt, 2013). Zira özellikle eğitim, sağlık, bankacılık, turizm gibi insan odaklı yaklaşımın hâkim olduğu ve karşılıklı ilişkilerin yoğun yaşandığı alanlarda, çalışanlardan zihinsel ve fiziksel çabalarının yanında duygularını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri beklenmektedir (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015).

Görüldüğü gibi duygusal işçilik bir çalışanın kendisinden beklenen duyguları taşıyıp göstermesi (Savaş, 2012), çalışanların kurumun beklentileri doğrultusunda davranışlarını sergilemesidir (Güngör, 2009). Aynı zamanda müşteriyle yüz yüze iletişim halinde olan çalışanların, örgüt tarafından belirlenmiş belli kurallara göre

duygularını sergilemesi ve bu süreçte harcadıkları çabadır (Oral ve Köse, 2011). Bu durum personelin bir işletme için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim duygusal işçilik aynı zamanda “personelin işletmeye kattığı çaba”dır (Baş, 2012). Diğer bir ifadeyle duygusal işçilik bireyin kendini gerçekleştirmesinde önemli bir faktör olan işini yaparken duygularını ayarlaması (Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2010); çalışanların, çalıştıkları kurum tarafından benimsenen ve talep edilen duyguları gösterebilmek için kendi duygularını yönetebilmesidir (Karamaraş, 2014).

Aşağıdaki tabloda bazı duygusal işçilik tanımları bulunmaktadır.

Kızanlıklılı (2014) duygusal işçiliğe yönelik yabancı literatürde yapılan tanımları bir tabloda toplamış ve bu tanımlar Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Duygusal İşçilik Tanımları

Yazar/lar	Tanımlama
Hochschild (1983)	Açıkça gözlenebilen bedensel ve mimiksel gösterimleri oluşturmak için hislerin yönetilmesi
Ashforth ve Humphrey (1993)	Hizmet sunumu esnasında beklenen duyguları ifade etme davranışı
Morris ve Feldman (1996)	Kişilerarası etkileşimlerde örgüt tarafından istenen duyguları ifade etmek için gerekli olan çaba, planlama ve kontrol
Grandey (2000)	Duygusal ifadeleri düzenlemek için duyguları yoğunlaştırma, bastırma veya rol yapmaktır.
Krulm ve Geddes (2000)	Çalışanların hissetmeleri gereken veya en azından ilgili işleriyle etkileşimlerde belirli duyguları yansıtmak gerektiği zaman ortaya koyduğu davranışlardır.
Chu (2002)	Kişinin davranış kuralları veya mesleki normlarla uyumlu davranışları sergileyebilmesi için hislerini veya davranışlarını beceriyle yönetme derecesidir.
Diefendorff ve Gosserand (2003)	Örgütsel amaçlara ulaşabilmek için, müşteriler veya çalışma arkadaşları gibi etkileşimde bulunulan kişilerin duygularını etkilemeye yönelik davranışlardır.

Kaynak: M. Murat Kızanlıklılı (2014) Otel İşletmelerinde Duygusal Emek Öncüllerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma.

Tablo 2.1 incelendiğinde duygusal işçiliğin genel olarak bireyin gerek özel yaşamında gerekse iş yaşamında gerçekte hissettiği duygular yerine ortama göre kendisinden beklenen davranışları bastırarak ya da rol yaparak değiştirmeye çalışmak için gösterdiği çaba olarak değerlendirildiği görülmektedir. Çünkü birey sosyal bir varlıktır ve çevresiyle iletişim halindedir. Hem çevresindeki insanlar tarafından anlaşılacak hem de onları anlamak istemektedir. Bu nedenle de birey, sadece

hissettiklerini yansıtmak yerine bulunduğu ortama göre kendisinden beklenen duyguyu yansıtmak zorunda kalabilmektedir. Bu özellikle de müşteri odaklı günümüz iş yaşamında daha da önem arz etmektedir. Bu da çalışanı çalışma ortamının özellikle kendisinden beklediği davranışları sergilemek zorunda bırakmaktadır.

Duygusal işçiliği kavramlaştıran araştırmacılar özellikle çalışanların iş yerinde işe uygun duyguların sergilenmesi, gerçekte hissedilen duyguların yerine çalışanlardan beklenen duyguların gösterilmesi için taklit etme, rol yapma, bastırma gibi yöntemlerin kullanılması gerektiği ve bütün bunlar için duygu yönetiminin önemini vurgulamışlardır. Bununla birlikte duygusal işçiliği ölçme kriterleri netlik kazanamamış, Türk kültürüne uygun duygusal işçilik ölçüm kriterleri de tam olarak belirlenememiştir. Ancak yapılan duygusal işçilik tanımlarındaki bir ücret karşılığında duygu düzenlemenin yapılması, çalışanın duygularını işinin bir parçası olarak görmesi, genel olarak müşteri olarak nitelenen hasta, öğrenci, yolcu, zanlı rolündeki hizmet alanlara duygusal ifadeleriyle hizmet vermesi gibi ortak noktalar dikkat çekmektedir (Albayrak, 2015; Kaya, 2014; Pala Morkoç; 2014; Özkan; 2013). Duygusal işçilik olarak adlandırılan bu durum özel sektörde satış elemanı, hostes, sağlık personeli, çağrı merkezi çalışanları gibi personelin iş sonuçlarını ve verimliliğini önemli ölçüde etkilediği gibi hem özel sektör hem de kamu sektöründe çalışan doktorlar, avukatlar, öğretmenler için de önemlidir (Kaya, 2009). İşin karakteristiği gereği müşteri- çalışan etkileşiminin yoğun şekilde yaşandığı bu işlerde çalışanlar ise duygu işçisi olarak adlandırılmaktadır (Gök, 2015).

Duygu çeşitliliği, sıklık ve süre gibi öncelleri bulunan duygusal işçilik (Özkan, 2013) cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir, eğitim durumu, çalışma süresi gibi etkenlerden de etkilenebilmektedir. Zira Hochschild (1982)'e göre kadınlar erkeklere oranla duygularını daha iyi yönetirken, ülkemizde yapılan çalışmalarda etkili bir değişken olarak bulunamamıştır. Kazanç ise duygusal işçiliğin çalışanlara sağladığı en büyük faydadır. Çünkü asık suratlı bir garson bahşişi, samimiyetsiz ve empati yoksunu bir doktor hastalarını, soğuk ve kaba avukatlar da müvekkillerini kaybedebilmektedirler (Kaya ve Özhan, 2012). Çalışanların sağladığı faydalar kadar örgütlerde faydası olan duygusal işçilikte yaşanan duygular personelin iş motivasyonu düşebilmektedir (Baş ve Kılıç, 2014). Bu durum müşterilere yansıdığı anda ise müşteri memnuniyetini olumsuz

etkileyecektir. Dolayısıyla İşveren çalışanlardan işlerini gereği olarak fiziksel ve zihinsel süreçlerine duygularını da katmalarını beklemektedirler. Çünkü aldığı hizmet ve ürünlere manevi anlamlar da yükleyen günümüz tüketicileri için hizmet ve ürünlerin duygusal ve manevi yönü de önem taşımaktadır (Kaya ve Özhan, 2012).

Duygusal işçilik anlaşılması kolay olmayan bir kavram olup, sergilenmesi esnasında hem sert hem yumuşak duyguları da taşıyabilmektedir. Örneğin hapishanede görevli infaz koruma memurlarından sürekli sert bir görünüm sergilemeleri beklenirken, hosteslerden ise işlerini gereği olarak sürekli gülümsemeleri ve sempatik davranışlar sergilemeleri istenmektedir (Basım ve Begenirbaş, 2012). Özellikle eğitim, sağlık, hizmet gibi sektörlerde çalışanlar görevlerini yaparken bazı duygularını bastırıp müşterinin ya da işverenin istediği davranışları sergilemek durumundadırlar. Bu durum duygularını da kontrol altına alabilen nitelikli insan gücünü örgütlerin en değerli unsur haline getirmiştir (Begenirbaş, 2015; Tokmak, 2016). Duygular yaşam deneyiminin ve örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu için kurum ve kuruluşlardaki yöneticiler, başarı ve verimliliğin ölçütleri içinde artık sadece iş görenlerin işlerini yaparken gösterecekleri davranışlarla değil aynı zamanda müşteri ile iletişim halindeyken hissettikleri duygularla bu duyguların yansıtılması olan davranış biçimleri ile de ilgilenmelidirler. Görüldüğü gibi duygusal işçilik bireyin iş yaşamının bir parçası olmakla birlikte, duygusal işçiliği gösterme oranı yaptığı işin sonuçlarını etkilemektedir (Oral ve Köse, 2011) ve duygusal işçilik davranışı her meslek alanına göre farklılık göstermektedir. Ancak müşteri ilişkilerinde özellikle nezaket gösterme, aktif, güler yüzlü, dürüst, samimi ve ciddi olma gibi olumlu duyguların sıklıkla kullanılması beklenmektedir. Çalışandan beklenen bu duygular müşterini iyi hizmet beklentisini ifade etmektedir. Çalışanların davranışları müşteride memnuniyetsizlik yaratması istenmeyen bir durumdur (Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013).

2.2.3. Duygusal İşçiliğin İlişkide Olduğu Kavramlar

Duygusal işçilik izlenim yönetimi, sosyal kimlik, duygu yönetimi, etkileycilik, duygusal çelişki, duygusal sapma, duygusal zekâ ve duygu düzenlemesi ile yakından ilişkilidir. Bu kavramların ilişki durumuna aşağıda yer verilmiştir.

İzlenim Yönetimi: Sosyal çevrelerinde ve iş yerlerinde bireyler iletişim kurdukları diğer kişiler üzerinde fiziksel görünüş jest ve mimiklerle çeşitli izlenimler oluşturmaktadırlar. Duygusal işçilik de çalışanın müşteri üzerinde bıraktığı izlenim olarak düşünülürse izlenim yönetimi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Kaya, 2014). Bu durum müşterisi üzerinde olumlu izlenim bırakan bir çalışanların müşterilerin tatminini daha kolay sağladığı, dolayısıyla kurum amaçlarına daha fazla katkı yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Kimlik: Kişinin bir gruba üye olup kendini algılaması olarak tanımlanan ve 1979 yılında Henri Tajfer ve John Turner tarafından oluşturulan sosyal psikoloji teorilerinden biri olan sosyal kimlik, gruplar arası davranış ve grup süreçlerini ele almaktadır (<http://www.guncelpsikoloji.net/sosyal-kimlik-teorisi/>). Zira toplumsal yaşamın bir parçası olan bireyler mutlaka bir grubun üyesi olurlar ve iş yerinde çalıştıkları ortamın bir parçası olarak kabul edilirler (Kaya, 2014). Kendini çalıştığı örgütün bir parçası kabul eden çalışanın performansı bu durumdan olumlu etkilenecektir.

Duygu Yönetimi: Hochschild (1979)'a göre duyguların yönetim teknikleri; bilişsel teknik (İşin sergilenmesi sırasında duyguların değişmesi) ve fiziksel teknik: (bireyin fiziksel görüntüsünde değişiklik meydana gelmesi) şeklinde iki şekildedir. Değişen koşullarda örgüt çalışanlarının bu değişime uyum sağlaması, bulunduğu ortamdan memnun olması (akt.Töremen, 2008), örgütün kendisinden beklediği davranışları sergileyebilmesi çalışanın iş verimini yükseltebileceği gibi örgütün çıkarları açısından olumlu etki yaratacaktır.

Etkileyicilik: Hizmet sunumu esnasında jest ve mimiklerin kullanılarak karşı tarafın duygularında değişiklik meydana getirmektir ki; çalışanlar müşteriye gerçek duygularını göstermeyip onları memnun edecek davranışlar sergilemek zorunda kalabilmektedirler. Bu durumda çalışanın müşterinin üzerinde olumlu izlenim bırakmak için beden dilini etkili bir şekilde kullanmaya çalışmasına neden olmaktadır.

Duygusal Çelişki: Çalışanın gerçekte hissetmediği ancak işindeki rolü gereği ortaya koyduğu duygu durumudur (Uysal, 2007) ki duygusal işçiliğin sonucu olarak da ele alınabilir (Savaş, 2012). Örgütlerin çalışanlardan beklediği duygular ile çalışanların uygulamak istediği duyguların farklı olmasıdır. Örneğin satış elemanlarının bir ürünü beğenmemelerine rağmen satmak zorunda oldukları için güzel bir ürün gibi anlatması (Baş, 2012) bu durumu göstermektedir.

Duygusal Sapma: Çalışanların gerçekte hissettiği duyguları yansıtması ancak yansıttığı bu duyguların ondan beklenen duygular olmaması durumudur (Uysal, 2007) ki duygusal işçilik yaşanan süreçtir.

Duygusal Zekâ: Duygulanma yetisi (Baş, 2012) olup, bireyin hem kendi duygularını hem de karşısındaki kişiyi duygularını gözlemleyip sorgulayarak bu duyguları yönetebilmesidir (Kurt, 2013). Yılmaz (2014)'a göre kişinin kendisine toplum tarafından benimsenen bir kişilik modeli geliştirip bunu yaşamına yansıtmasıdır. Duygusal zekâ duygusal işçilik gerektiren işlerde bir avantaj olarak görülmektedir, zira duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin kendi duygularını farkında olup kontrol edebilmeleri ve karşısındakilerin de duygularını anlayıp yönlendirmeler konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. İş yerinde duygusal zekâsı yüksek olan çalışanların ise diğerlerine oranla işlerini daha iyi yaptıkları bilinmektedir. (Oral ve Köse, 2011).

Duygu Düzenlemesi: Herhangi bir olay karşısında kişinin duygularını nasıl yansıtması gerektiği konusunda duygularında yaptığı ayarlamadır. Bununla birlikte duygular her zaman otomatik olarak ayarlanamamaktadır. Kişi bazen gireceği ortama göre önceden duygularını hazırlarken, bazen de anlık hislerine göre davranabilmektedir (Savaş, 2012). Özellikle iş yerlerinde işin gereği olarak ve örgütün amaçlarını geliştirmeye yönelik çalışanlardan duygularını düzenlemesi istenmektedir. Yani duygu düzenlemesi örgütün çalışandan beklediği duyguları sergilemesi durumudur (Çoruk, 2012). Duygusal düzenleme aşamalarından ilki hangi duyguyu yaşamak istiyoruz, ikincisi ne zaman yaşamak istiyoruz, üçüncüsü duyguyu hangi yoğunlukta yaşamak istiyoruz ve sonuncusu, duyguyu yaşadık, bunu dışarıya nasıl yansıtacağız şeklinde gerçekleşmektedir (Çukur, 2012). Örneğin, eşinin annesini babasını kaybeden ve

cenazesine giden birinin orada ağlaması beklenmektedir. Kişi istemese bile ağlamak durumunda kalabilmektedir.

Bu kavramlar duygu durumuyla ilgili olup bir bireyin kendisini içinde bulunduğu sosyal yaşamın bir parçası olarak görmesi, bulunduğu ortama göre duygularını düzenleyebilmesi, çevresindeki insanlar üzerinde iyi izlenimler oluşturabilmesi yine bireyin duygu durumlarının gözetilerek iş ortamlarında uygun pozisyonlara yerleştirilmesi bireyin ve iş örgütlerinin yüksek performans sağlayacağını göstermektedir.

2.2.4. Duygusal işçiliğin öncelleri

Birçok araştırmacı duygusal işçiliğin öncellerini bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve etkileşim özellikleri olmak üzere üç gruba ayırmışlardır (Baş, 2012; Çaldağ, 2010; Köksal, 2009; Oral ve Köse, 2011; Özgün 2015; Pala, Morkoç, 2014; Yılmaz, 2014). Belirtilen öncüllere yönelik açıklamalar aşağıda bulunmaktadır.

2.2.4.1. Bireysel faktörler

Araştırmalarda cinsiyet, medeni durum, yaş, duygulanım, empati, uyarılma duygusal işçiliğin bireysel faktörleri olarak ele alınmıştır (Baş, 2012; Begenirbaş ve Basım, 2013; Gülova, Palamutçuoğlu ve Palamutçuoğlu, 2013; Oral ve Köse, 2011; Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013; Kaya, 2014; Kaya ve Özkan 2012; Kızanlıklılı, 2014; Yılmaz, 2014).

Cinsiyet bireyin toplumsal rollerini belirleyen temel öğelerden biri olup kadın ve erkek davranışları ile ilgili beklentilerin çok küçük yaşlardan itibaren cinsiyet temelli yetiştirilmesinden kaynaklandığı bilinmektedir (Yılmaz, 2014). Çalışma ortamında özellikle de hizmet sektöründe daha yetenekli görülen kadınlar erkeklere oranla doğası gereği başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları gibi duygularını kontrol etme ve

daha olumlu duygusal tepkiler verebilme gibi konularda erkeklerden daha başarılıdırlar (Oral ve Köse, 2011). Bunun yanında Kızanlıkl (2016)'ya göre, yapılan işler, cinsiyete göre değişebilmektedir. Örneğin polislik, uzun yol şoförlüğü gibi meslekler daha çok erkek mesleği olarak görülürken, öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesi cinsiyetin toplumsal rollerini göstermektedir. Ayrıca bireylerin yaşları, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmamaları da duygusal işçilik performanslarını etkilediği söylenebilir.

Bireyler, sahip oldukları farklılıkları doğrultusunda değerlendirildiklerinde insanların sürekli olarak içinde yaşadıkları ruhsal bir durum olan (Yılmaz, 2014) ve olumlu ya da olumsuz iki çeşidi bulunan duygulanım, bireylerin sahip oldukları farklılıklar doğrultusunda farklı duygusal eğilimlerle yaklaşmalarına neden olmaktadır. Ancak olumsuz duygulanıma sahip bireylerin diğerlerine oranla daha fazla ve tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (Oral ve Köse, 2011). Benzer şekilde bir kişinin karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini tarafsız olarak değerlendirmesi olan empati (Oral ve Köse, 2011), bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması ve onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması (Yılmaz, 2014) durumu olup bireyden bireye farklılık göstermektedir.

Bireylerin özel ya da iş yaşamında karşılaştıkları uyarıcılara yönelik kendini uyarlamaları ve bu uyarıcılara karşı hazır olmaları davranışlarını yönlendirmeleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Nitekim kendini uyarılama düzeyi düşük olan bireyler duygusal işçilik gerektiren görevlerde diğerlerine göre daha çok zorlanmaktadır (Oral ve Köse, 2011). Duygusal işçilik sürecinde stres, cinsiyet, ücret farklılıkları gibi çalışanların bireysel farklılıkları da önemlidir (Baş, 2013). Bireyin fiziksel ve ruhsal dengesini bozan, bireyin çevresiyle olan ilişkilerine zarar veren bir süreç olan (<http://www.saglik.net/stres.html>) stres, bireyi kadın ya da erkek olarak tanımlayan ve farklı yaradılışa sahip olmalarından dolayı bireysel farklılıklara sebep olan cinsiyet ve gelir düzeyindeki adaletsizlik de bireyin duygu durumlarının değişmesinde ve duygusal işçilik yaşama süreçlerinde farklılaşma olmasına neden olabilmektedir.

2.2.4.2. Örgütsel faktörler

Duygusal gösterim kuralları ve otonomi duygusal işçiliği etkileyen örgütsel faktörlerdir (Baş, 2012; Eroğlu, 2010 ; Gülova, Palamutçuoğlu ve Palmutçuoğlu, 2013; Kaya, 2014; Oral Köse, 2011; Savaş, 2012).

İnsanlarla birebir iletişim gerektiren tüm meslek gruplarında veya örgütlerde karşı tarafa gösterilmesi gereken duygu ve davranışları belirleyen birtakım kurallar vardır. Özellikle kaliteli hizmet vermek isteyen iş yerleri bu konuya çok daha özen gösterirler. Kurallar, iş yerlerine ve yapılan işin niteliğine göre değişiklik gösterebildiği için örgütler kendi kurallarını oluşturup çalışanların bu kurallara uymalarını beklemektedirler (Oral Köse, 2011). Duygusal gösterim kuralları bazı işler çok dikkat gerektirdiği için yorucu olabilmektedir (Baş, 2012). Yani özellikle yüz yüze iletişimin yoğun yaşandığı, kasiyerlik, servis elemanlığı, bankacılık gibi kısa sürede daha yoğun ve çeşitli duygular gerektiren işler daha fazla duygusal işçilik gerektirebilmektedir (Savaş, 2012). Çalışanların iş yerlerinde uymak zorunda oldukları bu kurallar çalışanlara; çalışanlara iş yerinde eğitimler verilerek veya ödül ceza yöntemiyle benimsetilerek öğretildiği gibi veya çalışan henüz işe alınırken gösterim kurallarına uygunluğu tespit edilerek eleme de yapılabilir (Eroğlu, 2010).

Duygusal işçilik işverenin çalışanlarının duygularını yönetiyor olmasıyken; otonomide ise çalışanların işleriyle ilgili konularda inisiyatif sahibi olabilmeleridir. Bir iş yerinde otonominin yüksek olması iş doyumu, stres ve tükenmişlik gibi duygularda olumlu etki uyandırırken; duygusal tepkilerin katı kurallara bağlanması duygusal işçiliğin olumsuz sonuçlarını tetiklemektedir (Oral ve Köse, 2011). Baş (2012)'a göre otonomi personelin çalıştığı kuruma kendi yorumunu katmasıdır. Özellikle iş yerinde otonomi örgütün amaçları, ihtisaslaşma derecesi, merkezileşme derecesi gibi konuları kapsamaktadır. Eğer bir kurumda iş bölümü önceden yapılmışsa ve hangi işin kim tarafından ve nasıl yapılacağı önceden belirlenmişse, böyle bir kurumda iş otonomisi çok az uygulanabilir. Oysa çalışanlar özgür hareket edemedikleri bu tür kurumlarda kendilerini baskı altında hissedeler.

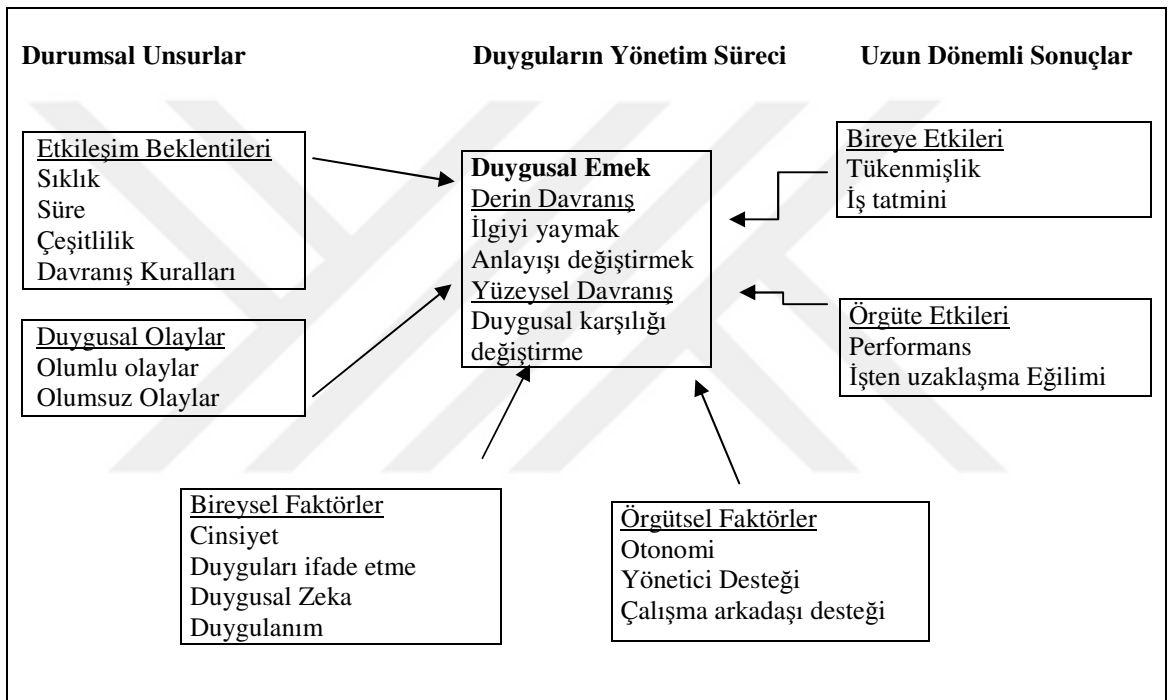
2.2.4.3. Etkileşim özellikleri:

Süre, sıklık ve çeşitlilik de duygusal işçiliği etkileyen etkileşim özellikleridir (Albayrak, 2015; Baş, 2012; Güngör, 2009; Oral ve Köse, 2011; Özkan, 2011; Savaş, 2012).

Çalışanların müşteriyile olan etkileşimin süresi, çalışanların müşteriyile olan iletişimin kısa veya uzun olması duygusal işçiliği etkileyen bir faktördür (Oral ve Köse, 2011). Çalışan işi gereği müşterileriyle etkileşim içinde olmak zorundadır, ancak müşteri ile ilişki kurmadaki sıklığı onun duygusal işçilik sürecini ve sonucunu etkileyen bir durumdur (Baş, 2012). Bu durum yapılan işin niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Zira kimi meslekler kısa zaman aralıklarıyla etkileşime girmeyi gerektirirken, kimilerinde daha seyrek olarak etkileşime girmek gerekebilir (Oral ve Köse, 2011). Bunu yanında örgütler çalışanlarından bazen olumlu (bütünleyici/pozitif) bazen olumsuz (farklılaştırıcı/negatif) bazen de nötr (maskeleyici) davranışlar beklemektedirler. Örneğin çoğu iş yeri çalışanlarından güler yüzlü ve sevecen olmalarını beklerken, polislik gibi bazı mesleklerde öfkeli ve sert davranışlar, hakim ve psikologlardan ise nötr davranışlar beklenmektedir. Bazı meslek gruplarında ise aynı çalışandan aynı gün içinde birden fazla davranış beklenebilmektedir. Örneğin öğretmenlik, öğretim görevliliği gibi meslekleri icra edenlerden aynı gün içerisinde öğrencilerde ilgi uyandırmak için olumlu, disiplini sağlaması için olumsuz, profesyonelli sağlamak için ise nötrize edilmiş davranışlar sergilemelidirler. Bir anaokulu öğretmeninden öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilemeleri beklenirken hakimlerden nötr, avukatlardan ise icra için gittikleri yerlerde sert ve taviz vermez bir tutum sergilemeleri beklenmektedir. Belirtilen nedenler duyguların çeşitliliği duygusal işçiliğin düzeyini de etkilediğini göstermektedir (Savaş, 2012; Oral ve Köse, 2011).

Duyusal işçilik üzerine çalışan Grandey (2000; akt: Güngör, 2009) bu süreci ve sonuçlarını Şekil 2.1’de göstermiştir. Buna göre duygusal işçilik derin davranış ve yüzeysel davranış olmak üzere iki şekilde görülmektedir. Sıklık, süre, çeşitlilik ve gösterim kurallarından oluşan etkileşim beklentileri ile negatif ve pozitif olaylardan oluşan duygusal olaylar duygusal işçiliğin işaretleridir. Duygusal işçilik süreci ise hem

bireysel hem de kurumsal faktörlerden etkilenmekte olup bireyi ve kurumu etkilemektedir. Bireyin gerçekte hissetmeyip sergilemek zorunda kaldığı duygu durumlarını kısa sürede çok sık ve çeşitli olarak göstermek zorunda kalması veya bu durumun süreklilik arz edip davranış kuralı haline gelmesi bireyi ve çalıştığı kurumu olumsuz etkileyebilir. Diğer taraftan duygularını iyi yönetebilen ve çalıştığı kurumda destek gören bir birey hem özel yaşamında hem de iş yaşamında olumlu sonuçlar alabilir.



Şekil 2.1. Duygusal işçilik süreci

Kaynak: Grandey, A. A, Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor, Journal of Occupational Health Psychology, Vol:5 No:1, pp.95-110,2000 (Akt. Güngör, 2009)

2.2.5. Duygusal işçiliğin boyutları

Çoğu araştırmacı duygusal işçiliği yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış olmak üzere üç boyutlu olarak ele almışlardır (Baş, 2012; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Çaldağ, 2010; Eroğlu, 2014; Kaya, 2014; Kaya ve Serçeoğlu, 2013; Keleş, 2014;

Korkmaz, Sünnetçioğlu ve Koyuncu, 2014; Köksal, 2009; Kurt, 2013; Oral ve Köse, 2011; Özgün, 2015; Pala, Morkoç, 2014; Saltuk ve Asunakutlu, 2016 ve Yılmaz, 2014).

Yüzeysel davranış; görüntüde davranış (Kozak ve Güçlü, 2008) ya da yüzeysel rol yapma olarak da ifade edilen yüzeysel davranış çalışanın örgütün istekleri doğrultusunda duygularını sergilemesidir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013; Kurt, 2013). Bıyık ve Aydoğan (2014)'a göre ise çalışanların gerekli duyguları sergilerken, karşısındakine yönelik ifadelerini (jest ve mimikler, ses tonu) değiştirerek aslında hissetmediği duyguları taklit etmeleridir (Gün Eroğlu, 2014). Çalışanın o an hissetmese de kendisinden beklenen davranışları nasıl sergilediğini göstermektedir (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013). Yüzeysel davranış aslında gün içinde birçok duygu hisseden bir çalışanın, hissetmediği bir duyguyu hissediyormuş gibi davranması olup (Kızanlıkl, 2014; Savaş, 2012; Uysal, 2007) çalışanların olumsuz duygularını bastırarak olumlu duygular taşıyormuş gibi davranmalarındır (Begenirbaş, 2015; Yılmaz, 2014). Bir satış elemanının moralinin bozuk olmasına rağmen her şey yolundaymış gibi müşterisiyle ilgilenmesi (Baş, 2012) bu duruma örnek gösterilebilir. Bağcı ve Mohan Bursalı (2015)'ya göre bu süreçte çalışanlar içsel olarak hissetlikleri aynı kalmasına rağmen, fiziksel görünüşlerinde değişiklik yaparak kendilerinden beklenen duyguyu yansıtmaya çalışmaktadırlar. Örneğin doğum ya da ölüm haberi vermesi gereken bir sağlık personelinin o anda hangi duyguyu yaşıyorsa yaşasın o ana uygun bir maske takması beklenmektedir ya da kızgın bir müşteriyle konuşan bir satış elemanını kendi içinde ona karşı öfke duysa bile güler yüzlü bir şekilde ilgilenmeye devam etmesi bu duruma örnektir (Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2010).

Derin davranış; derinden rol yapma olarak da adlandırılan, Ashforth ve Humphrey'in (1993 akt: Kurt, 2013) duygusal işçiliğin üçüncü davranışı olarak önerdiği derin davranış, iş yerlerinin çalışandan beklediği duyguları çalışanın gerçekte yaşıyor gibi göstermeye çalışmasıdır. Örgütlerde çalışanların hissederek, benimseyerek sergilediği davranışlar olup, çalışanın içinde bulunduğu şartlara göre duygularını ayarlamaya çalışarak gerçekte hissetmediği duyguyu hissetmeye çabalaması, var olan ya da hissedilen duyguların ayarlanmasıdır (Savaş, 2012; Uysal, 2007). Yüzeysel davranış görünüşte bir değişikliği ifade ederken derin davranış istenilen davranışı

sergileyebilmek için özel bir gayreti ifade etmektedir (Kızanıklı, 2014). Diğer bir ifade ile davranış kuralları gereği çalışanın sergilemek durumunda kaldığı duyguları hissetmeye çalışmasıdır (Yılmaz, 2014). Çalışanın moralinin bozuk olmasına rağmen geçmişteki güzel anılarını düşünerek kendini motive etmeye çalışması (Baş, 2012; Begenirbaş, 2015), örgütün niteliğine ve kültüre uygun olarak belirlenmiş duyguların çalışanlar tarafından içselleştirilmesidir (Bağcı ve Mohan Bursalı 2015). Kendisinden derinden rol davranışı yapması beklenen çalışan, dış görünüşünü değiştirmek yerine konuyla ilgili daha önce yaşadığı olumlu yaşantıları düşünmektedir ve iç duygularına odaklanmaktadır (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013). Bir anaokulu öğretmeninin yaramaz bir öğrenciye duyduğu kızgınlığını, daha önce o öğrenciyle yaşadığı olumlu anıyla değiştirmesi derinden rol yapmaya örnek gösterilebilir (Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2010; Kaya ve Serçeoğlu, 2013).

Samimi davranış ise çalışanların normalde hissettiği duygularla iş yerinin kendisinden beklediği duyguların örtüşmesidir (Kozak ve Güçlü, 2008). Bu durum örgütlerde çalışanlardan beklenen davranış türü olup çalışanın kendi içinden geldiği gibi davranması (Baş, 2012) olup doğal duygularını ortaya çıkartmaktadır (Yılmaz, 2014). Begenirbaş (2015)'a göre samimi davranış çalışanların yansıtmak zorunda kaldıkları davranışları içinden gelerek sergilemeleri olduğunu belirtmektedir. Yani çalışan örgütün kendisinden beklediği duygu davranışlarını zorla değil içinden geldiği ve gerçekten hissettiği için yapmaktadır (Bıyık ve Aydoğan, 2014). Bu durum çalışanın gerçekte ne hissediyorsa davranışlarına onu yansıtmasıdır (Bağcı ve Bursalı, 2015); ki doğal duyguların sergilendiği örgütlerde olumlu davranışlar, olumlu davranışları doğuracağından, bu davranış türü kolay yaygın ve başarılı bir yöntem olarak görülmektedir (Savaş, 2012). Bununla birlikte bu yöntemin iyi işleyebilmesi, işe alınan çalışanların pozisyonlara göre iyi seçilip iyi yerleştirilmesine bağlıdır. İşini severek yapan kabin memuru, bankacı veya kasiyerin sürekli güler yüzlü olması samimi davranış örneğidir.

Güngör (2009) ise duygusal işçiliğin duygusal gösterim sıklığı, gösterim kuralları için sarf edilen dikkat, sergilenmesi talep edilen duyguların çeşitliliği, duygusal uyumsuzluk olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmektedir. Duygusal

gösterim sıklığında mesleklere göre farklılıklar olsa da çalışanların kendilerinden beklenen duyguları göstermek zorunda oldukları sınırlılıklar bellidir. Gösterim kuralları için sarf edilen dikkat, çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri dikkat seviyesini göstermektedir. Burada çalışanlar duygusal işçiliklerini yüzeysel ve derinden rol yapma olmak üzere iki şekilde sergilemektedirler. Kısa süren duygu gösterimleri daha az duygu yoğunluğu gerektirirken uzun süren duygu gösterimleri daha yoğun bir gösterim gerektirmektedir. Duygusal gösterimin süresi ile yoğunluğu arasında ise pozitif bir ilişki vardır. Sergilenmesi talep edilen duyguların çeşitliliği; çalışanlardan istenen bütünleyici, maskeleyici ve farklılaştırıcı duyguları ifade etmektedir. Örgütler çalışanların duygularını yöneterek, kendilerinden istedikleri davranışlar zaman içinde o örgütün kurum kültürünü bir parçası olmaktadır. Bunun için örgütler çalışanlardan duygularını sergilerken bazen bütünleştirici, bazen ayrıştırıcı bazen de duygusal maskeleme şeklinde tepkiler beklemektedirler (Kurt, 2013). Duygusal uyumsuzluk ise çalışanların hissettiği duygularla kurumların kendilerinden beklediği duygular arasındaki çatışmadır. Çalışanın hissettiği duygularla kendisinden beklenen duygular zaman zaman farklı olabilmektedir. Bu durum bireyde duygusal çelişkiye neden olabileceğinden duygusal işçilik örgütsel davranış alanında önemli bir konu haline gelmiştir (Kurt, 2013). Çünkü çalışanların hissettiği duygularla sergilediği duygular arasındaki ilişki duygusal işçiliğin temelini oluşturmaktadır. Çalışanın hissettiği duygularla sergilediği duygular arasında bazen uyum, bazen uyumsuzluk, bazen de sapma olabilmektedir. Bütün bunlar hissedilen duygularla sergilenen duygular arasındaki ilişkinin hem çalışan hem de iş yeri için önemli olduğunu göstermektedir.

Çukur (2009) ise yaptığı çalışmada duygusal işçiliği derinden rol yapma, yüzeysel rol yapma otomatik duygusal düzenleme ve duygusal sapma olarak dört boyutta ele alınmıştır. Bu çalışma duygusal sapmayı duygusal işçiliğin bir boyutu olarak değerlendirdiği gibi duygusal işçiliğin çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmasına katkı sağlamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde bir anlamda maskeleme olarak adlandırılabilir olan duygusal işçilik hem pozitif hem de negatif yönde olabilmektedir. Çünkü olumlu ya da olumsuz duygular yaşayan bir birey bunu gerçek

izlenimi olarak veya herhangi bir sebepten dolayı gereklilik olarak sergilemektedir. Dolayısıyla bireyin duygularını aynı zamanda onun amacı belirlemektedir. Bir doktor iğneden korkan bir hastasına olumlu ve yatıştırıcı bir yaklaşım sergilerken, bir polis suç potansiyeli olan birini konuşturmak için kaba ve olumsuz bir yaklaşım sergilemesi bu duruma örnektir (Kurt, 2013). Çünkü birey bazen isteyerek bazen de zorunda kaldığı için kendisinden istenen davranışları sergilemek durumunda kalabilmektedir.

2.2.6. Duygusal işçilik yaklaşımları

Sosyal bilimciler duygusal işçiliği olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çekerek iki farklı yaklaşım olarak ele almışlardır. Hochschild (1983)'in de aralarında bulunduğu ilk grup, çalışanın işini yaparken gerçek duygularını gizlemek zorunda kalmasından dolayı işe yabancılaşma gibi olumsuz duygular yaşattığı için duygusal işçiliğin olumsuz yönü üzerinde durmuştur. Buna göre çalışanların duygusal işçilik göstermesinin üç olumsuz sonucu vardır. Bunlar, çalışanın kendini çok fazla işe kaptırması sonucu hissettiği tükenmişlik, çalışanın samimi duygularından uzaklaşması sonucu işini bir aktör gibi yapmaya başlaması ve sonuncusu çalışanın kendini işten ayırmasıdır. Paula England ve George Fark'ın temsilcisi olan ikinci grup ise kavramı olumlu yönüyle ele almış olup, onlara göre özellikle eğlence sektöründe çalışanlar hem kendileri eğlenmekte hem de müşterilerini eğlendirmektedirler ve bu durum onların işe bağlılıkları artmaktadır (Man ve Selek, Öz, 2009). Bundan dolayı çalışanların kendilerine uygun sektörlerde çalışmaları önem arz etmektedir.

Belirtilen iki yaklaşımın dışında duygusal işçilik için geliştirilen başlıca dört modelden bahsedilmektedir. Bunlar; Hochschild (1983) modeli, Ashfort ve Humphey (1993) modeli, Morris ve Feldman (1996) modeli ve Grandey (2000) modeli şeklindedir ve aşağıda kısaca değinilmiştir.

Hochschild (1983) modeli

Kavramının isim babası olarak kabul edilen Hochschild (1983)'e göre duygusal işçilik, jest ve mimiklerin kullanımıyla dışarıdan gözlemlenen duyguları yönetmektir (Baş, 2012), ve özellikle serbest meslek çalışanları, işletmeciler, yöneticiler, satış görevlileri, memurlar evde çalışan yardımcı personel en çok duygusal işçilik göstermesi gereken mesleklerdir. Ayrıca Hochschild (1983) çalışanların duygusal davranış kurallarını gösterirken duygusal işçiliği yüzeysel rol yapma ve derinden rol davranış boyutunda sergilediklerini ifade etmiştir.

Ashforth ve Humphrey (1993) modeline göre duygusal işçilik bireylerin uygun duyguyu hissedip sergilemesidir. Ayrıca bu yaklaşımda sunulan hizmetin kalitesini müşteride izlenim olarak oluşturma söz konusudur. Ashforth ve Humphrey, Hochschild'in çalışmasına ek olarak yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranış boyutlarına samimi davranış boyutunu eklemişlerdir. Samimi davranışta doğal duyguların doğal olarak ortaya konulması gerekmektedir (Baş, 2012; Savaş, 2012).

Morris ve Feldman (1996) modeline göre duygusal işçilik, çalışma sürecinde iş yeri tarafından belirlenen kuralları gösterebilmek için çalışanın harcadığı çabadır. Bu yaklaşımda Ashforth ve Humphrey modelinden farklı olan, çalışanların özellikle çaba göstermesi gerektiğidir. Ayrıca, bu yaklaşımda duygusal işçiliği etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler üzerinde durulmuştur (Savaş, 2012).

Grandey (2000) modelinde duygusal işçilik hem duyguların hem de davranışların örgütsel amaç için düzenlenip gösterilmesidir. Model, duygusal işçiliğin duygusal tükenmişlik, stres, duygusal tükenmişlik, iş tatmini gibi çıktıları üzerinde durmuştur (Baş, 2012).

Duygusal işçilik modellerinin bir arada bulunduğu karşılaştırmalı tablo Savaş (2012) tarafından hazırlanmış ve Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Duygusal işçilik modellerinin karşılaştırılması

Hochschild (1983)	Ashforth ve Humphrey (1993)	Morris ve Feldman (1996)	Grandey (2000)
Model Türü: Duyguların yönetilmesi tabanlı	Model Türü: Davranışların yönetilmesi tabanlı	Model Türü: Örgütsel ve bireysel faktörler tabanlı	Model Türü: Karma
Tanım: “Herkes tarafından gözlemlenebilen bedensel ve mimiksel gösterimler oluşturabilmek için hislerin yönetilmesidir.”	Tanım: “İşgörenin duygularını yönetiminden çok gözlemlenebilir davranışlar meydana getirme sürecidir.”	Tanım: “İş süreçlerinde çalışanın belirlenen bu duyguları (davranış kurallarını) sergileyebilmek için sarf ettiği çabadır.”	Tanım: “Çalışanların örgütün taleplerini yerine getirmek için duygularını düzenleme sürecinde gösterdikleri çabadır.”
Temel Boyutları: Yüzeysel rol yapma Derinden rol yapma	Temel Boyutları: Yüzeysel rol yapma Derinden rol yapma Samimi rol yapma	Temel Boyutları: Duygusal gösterim sıklığı Gösterim kuralları için sarf edilen dikkat Duyguların çeşitliliği Duygusal uyumsuzluk	Temel Boyutları: Yüzeysel rol yapma Derinden rol yapma
Genel Özelliği: Duygusal işçilik örgütler için olumlu sonuçlar doğururken çalışanlar için olumsuz sonuçlar doğurur.	Genel Özelliği: Duygusal işçilik sadece davranışların yönetilmesidir, çalışanlar üzerinde olumlu ve olumsuz sonuç (duygusal çelişki) doğurabilir.	Genel Özelliği: Her türlü duygu için belli bir çaba düzeyi olmalıdır. Örgütsel ve bireysel faktörler duygusal işçilik için önemlidir.	Genel Özelliği: Diğer yaklaşımların tüm özelliklerini birleştirmiştir. Duygusal işçiliği duygu düzenleme süreci olarak görmüştür.

Kaynakça: Savaş, A. C. İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, Gaziantep, 2012.

Tablo incelendiğinde duygusal işçilik hangi modelde olursa olsun bireyin ya da çalışanın dışarıdan gözlemlenebilmesi için davranışlarında düzenleme oluşturmak için bir çaba sarf etmesi söz konusuyken, bunu yaparken yüzeysel, derinden, samimi rol yapma boyutlarını kullanmakta ve bu durum olumlu ve olumsuz sonuçlar meydana getirebilmektedir.

2.2.7. Duygusal işçiliğin sonuçları

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmekte temel öge olan insanın işyerinde yaşadığı olumsuzluklar onun hem iş yaşamına hem de özel yaşamına olumsuz etki yapabilmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar ise hem çalışanı hem de çalıştığı örgütü etkileyecektir (Argon, 2015). Duygusal işçilik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında da benzer şekilde duygusal işçiliğin hem birey hem de iş yeri üzerine etkileri

tartılmaktadır (Korkmaz, S nnet io lu ve Koyuncu, 2016). Dolayısıyla duygusal i  ili in bireysel ve örgütsel sonuçlar olmak üzere iki tür sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.2.7.1. Bireysel sonuçlar

Duygusal i  ili in birey üzerindeki etkisi genelde olumsuzmu  gibi ele alınsa da olumlu sonuçları da bulunmaktadır. Olumsuz sonuçlar ele alındığında bir çalışanın iş yerinde benimsediği duyguları uzun süre göstermek zorunda kalması duygusal t kenmi li e neden olabileceği gibi strese ba lı yabancılaşma, başarının azalması gibi durumlara da sebebiyet verebilmektedir. Bununla birlikte stresi kontrol altına alabilmek duygusal t kenmi li i azaltacak bir önlemdir. Bu konuda yapılması gereken öncelikli i , personelin duygusal ifadelerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca duyguları ifade ederken gülümsemek, yardımcı olmak pozitif davranmak empati kurmak çalışanların iş performansını arttıracaktır (Ba , 2013). Yılmaz (2014)'a göre yoğun iletişim gerektiren öğretmenlik, doktorluk, yöneticilik gibi mesleklerde strese bağlı olarak yaşadığı tükenme çalışanların hayatını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kendini başarısız olarak görmeye ba layan çalışan, zamanla içinde duyarsızla ıp müşterilerine insan olarak değil de nesne gibi davranmaya ba lamaktadır. Çalışanın i  ortamında yaşadığı olumsuzluklar karşısında göstermiş olduğu tepki olarak tanımlanan geri  ekilme (Ba , 2012) de duygusal i  ili in bireye olumsuz etkilerinden biridir ve duygusal bireyde stres, tükenmişlik gibi sorunlara sebep olabilmektedir (Güngör, 2009).

Çalışanlar  alı ma hayatlarına hem fikirlerini hem de duygularını katmaktadırlar. Özellikle hizmet sektöründe müşteri ile yüz yüze iletişimin gerekli olduğu mesleklerde çalışanlardan güler yüzlülük, nezaket ve kaliteli bir hizmet beklenmektedir. Çalışanların bu talebi karşılayabilmesi için ve bulundukları durum ne olursa olsun olumlu duygular yansıtmaları gerekmektedir. Çalışanlar bazen ilgiyi yayararak, bazen mevcut duruma ilişkin anlayışı de i tirerek, bazen de hissettiği duyguları de i tirmeye çalışarak olumlu duygular göstermeye çalışırlar. Ancak bu durum bazı  alı anda baskı olarak algılanıp strese sebep olabilmektedir (Güngör, 2009). Hissetmedi i ya da kişisel yapısına uymayan davranışlar sergilenmesi istenen bir çalışan, hissettiği duygularla kendisinden

beklenen duygular arasında kalabilmekte ve stres, endişe ve duygusal tükenme yaşanabilmektedir. Bu durum aynı zamanda çalışanların hem duygusal hem de bedensel sağlığı olumsuz etkileyebilir (Güngör, 2009). Mesleki tükenmişlik de bu durumun olumsuz sonuçlarından biri olmaktadır (Gün, Eroğlu, 2014).

Olumlu sonuçları göz önüne alındığında ise duygusal işçiliğin bireye sağladığı en önemli fayda personelin işinden memnun olmasıdır (Baş, 2013). İş yerinin çalışanlarından beklediği olumlu duyguların çalışanlara en büyük etkisinden biri maddi kazançtır. Özellikle de yüzde sistemiyle çalışanlar, iş yerinde olumlu duyguları göstermeleri hem iş yerinden alacakları yüzdelerini, hem de müşterilerinden alacakları bahşişlerini yükseltebilmektedir. Duygusal işçiliği etkili olarak kullanan bir çalışan, yaptığı işte başarı sağlayacak bu da yaptığı işte aranan eleman olacağı için işsiz kalmasını engelleyebileceği gibi prim, terfi gibi ödülleri de elde etmesini kolaylaştıracaktır (Güngör, 2009). Dolayısıyla çalışanın kendisinden beklediği davranışları sergilemesiyle yükselen iş performansı çalışan için yüksek kazanç anlamına gelmektedir. Ortama ve kişiye göre değişiklik gösteren duygusal işçiliğin kişi için etkili ve olumlu sonucu iş doyumudur (Oral ve Köse, 2011).

Görüldüğü gibi duygusal işçilik kurallarını yerine getirmek çalışan için terfi etme, ücret artışı, takım çalışmasında başarılı olma, yüksek motivasyon, prim elde etme ve kurum tarafından ödüllendirme gibi imkanlar kazandırmaktadır (Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013). Dolayısıyla başarılı olmak için çalışanın işine duygularını da katması gerekmektedir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Ayrıca işverenler özellikle hizmet sektörü çalışanlarından bedensel olarak iş yapmak yapmasını yeterli görmemektedir. Çünkü örgüt için temel yapı taşı olan çalışanın başarısı örgütün başarısına da olumlu katkı sağlayacaktır.

2.2.7.2. Kurumsal sonuçlar

Tüm iş yerleri için çalışanların performansları çok önemlidir. Çalışanları etkileyen önemli bir unsur olan duyguları yönetme işi olarak duygusal işçilik, iş

yerlerine kısa ve daha uzun sürede kazanç sağlayabilmektedir. Örneğin duygusal işçiliği başarılı şekilde sergileyen bir eleman ürünlerini kısa sürede satabilirken, duygusal işçiliği sergileme esnasında çalışanlardan birin başarısız olması o kişinin stres yaşamasına ve işe devamsızlık yapmasına neden olabilmektedir. Bu durumun sık yaşanması ise iş yerinde sürekli çalışan değişiminin olmasına sebep verdiği gibi en sonunda iş yerine hizmet kalitesinin düşmesine de neden olabilmektedir (Güngör, 2009).

İş yerleri müşterilerle iletişimde, çalışanlardan sadece doğru davranmaları değil aynı zamanda doğru duygusal tepkiler vermeleri de beklenmektedir. Özellikle hizmet sektöründe çalışanlar için duygu gösterimi önemlidir. Müşterilerle yüz yüze iletişim halinde olan çalışanların iş yerlerinin belirlemiş olduğu kurallara uygun şekilde duygularını sergilemek anlamına gelen duygusal işçiliğin verimlilik artışı, hizmet kalitesinde yükselme, satışlarda ve müşteri memnuniyetinde artış gibi olumlu etkilerinin yanı sıra iş doyumsuzluğu, tükenmişlik, psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar gibi olumsuz etkileri de olabilir (Oral ve Köse, 2011).

Duygusal işçilik kurumlara rakiplerinden farklılaşma, pazarda büyüme, olumlu bir imaja sahip olma, güçlü bir örgüt kültürü oluşturma gibi olumlu sonuçlar sağlayacaktır (Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013) ve örgütlerin çalışanlarının işe almadan emekli etmeye kadarki sürede duygularını farkına varıp bu duyguları örgütün çıkarları doğrultusunda yönlendirebilmeleri bu durumu kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda duygusal işçilik kurumların geleceğini belirlemede de önemli bir etkidir. Zira çalışanların duygularını sergilemeleri ve kontrol edebilmeleri aynı zamanda kuruma sadık müşteriler kazandırmada oldukça önemlidir (Özdemir Yalçın ve Akbıyık, 2013). Kalıcı müşteriler örgütlerin başarılı olduklarını göstermektedir ve örgüte sürekli bir gelir sağlamaktadır. Bu aynı zamanda çalışanlara da iş ve gelir getirmektedir.

Bütün bunlar bize hem çalışan hem de örgüt için duyguların ne kadar önemli olduğunu ve duyguların ortama göre düzenlenmesi olan duygusal işçiliğin doğru yapıldığı takdirde bireye ve örgüte önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Duygusal

işçilik önemslenmediği zaman da çalışanın mutsuz olmasına sebep olup örgütün de bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olacaktır.

2.2.8. Öğretmenlerde duygusal işçilik

Bireyler arası iletişimde ve sosyal etkileşimde önemli bir yere sahip olan duygular, bireyin tüm hayatında olduğu kadar yaşamının büyük bir bölümünü oluşturan iş ortamında da oldukça etkilidir. Özellikle çalışanların duyguları çalıştıkları kurum eğitim kurumu olunca daha önemli olmaktadır. Çünkü insan yetiştiren kurumlar olan eğitim kurumlarının nihai hedefleri topluma katkı sağlayacak iyi insan, iyi vatandaş ve meslek sahibi mutlu ve üretken bireyler yetiştirmektir (Argon, 2015). Bu çalışma ortamında, çalışanların çoğu, iş yerlerinde ücret, kurum kültürü gibi sebeplerden hissettiği duyguları değil de iş yerinin kendisinden beklediği duyguları yansıtmak durumunda kalmaktadır. “İş yerinde duygusal düzenleme” olarak da adlandırılan duygusal işçiliği ülkemizde en çok sergilemesi gereken mesleklerden biri öğretmenlik mesleği olduğu söylenebilir. Zira eğitim kurum ve kuruluşlarında çalışan öğretmenlerden kendilerinden istenen rol davranışları dışında ekstra davranışlar sergilemelerini beklenmektedir (Begenirbaş ve Meydan, 2012). Zira okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencileri, velileri, meslektaşları ve diğer personelle de ilişkilerini düzenlemek gibi görevleri yerine getiren öğretmenler; kalabalık sınıflar, düşük ücret politikaları, kendini geliştirme fırsatının sınırlı olması, eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda kısıtlı profesyonel destek gibi nedenlerle duygularını düzenleme ihtiyacı duymakta ve göstermiş oldukları yüksek duygusal işçilik nedeniyle duygusal işçiler olarak değerlendirilmektedirler. Bu durum sahip olduğu problemlerle birlikte öğretmenlerin çevrelerinin onlardan beklentilerini göz önüne alarak yüzeysel ve derinden rol yapma stratejilerini yoğun olarak kullanılmalarına neden olmaktadır (Uysal, 2007).

Duygusal işçiliğin özellikle gözlem gerektiren, içten gelen davranış ya da yüzeysel rol yapma davranışlarının oldukça sık görüldüğü mesleklerde daha çok kendini gösterdiği göz önüne alınırsa, bu durumda öğretmenlik mesleğinde duygusal işçiliğin

daha çok yaşandığı bir kez daha ortaya çıkacaktır. Nitekim bu mesleklerin ortak noktalarından bazıları ses sese, yüz yüze iletişimin olması, müşterilerde minnet, korku gibi duygular yaşatması gerekmesidir. Öğretmenlik mesleğini yapanlarda da ise öğretim eylemini gerçekleştirirken bazen sevecen ve merhametli olması beklenirken, sınıf ortamında disiplini sağlamak için adil ve sert davranması da beklenebilmektedir. Öğretmenler de kendilerinden beklenen bu davranışları ortaya koyarken ya rol yapmakta ya da içten davranışlar sergilemektedirler (Hochschild, 1983).

Sınıf içinde uygulanan öğrenme ortamları beklentileri birbirinden farklı olan öğrencilerde başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin velilerle de ortak bakış açısına sahip olması önemlidir. Bunun için birbirini anlamalı ve karşdakini olduğu gibi kabullenmelidirler. Ayrıca bir öğretmen, mesleği gereği öğrencisinin yaptığı olumsuz bir davranışı yapıcı bir yaklaşımla olumlu hale getirme çabasında olmalıdır. Öğretmenin bu süreçte sergilediği davranışlar göz önüne alındığında duygusal işçiliğin yoğun şekilde olduğu görülecektir. Çünkü bu süreçte öğretmen hissettiklerinden, ziyade kendisinden beklenen davranışları sergilemektedir. Aynı durum velilerle iletişim yaşandığı veli toplantılarında ya da yapılan özel görüşmelerde de görülebilir. Bu süreçte öğretmenler velilere yönelik davranışlarını ve ilettikleri mesajların olumlu olması yönünde telkinlerde bulunmaktadır. Çünkü bu durum veli memnuniyetinin bir ölçütü kabul edilmektedir (Kaya, 2009).

Öğretmenin sınıfta öğrenciyle arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini oluştururken, bu sürecin kalitesini de belirlemektedir. Eğer sınıf içi ilişkiler iyiyse sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşurken; olumsuz bir ortamda eğitim amacına ulaşamamaktadır. Öğretmenin beden dilinin söylediklerinden daha etkili olduğu düşünülürse öğrencinin öğretmenin beden dili ile söyledikleri arasında bir çelişki hissetmesi öğretmenin söylediklerini yapmacık olarak kabul etmesine neden olacaktır (Kaya, 2009). Görüldüğü gibi özellikle öğrencilerle yüz yüze iletişimin yoğun olduğu birimlerde çalışanlar yoğun bir şekilde duygusal işçilik sergilemektedir (Gülova Pamukçuoğlu ve Pamukçuoğlu, 2013). Bu durum diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenler de olumsuz duygulara neden olmasına rağmen eğitim ve öğretimin vazgeçilmez en önemli ögesi olan öğretmenlerden (Basım, Begenirbaş ve Can, 2013)

alçak gönüllük, erdemlilik öğrencilerine sevgisini göstermek ve onlara karşı sürekli güler yüzlü ve sevecen olmaları beklenmektedir (Uysal, 2007). Ayrıca öğretmenler kendi duygusal durumları ne olursa olsun öğrencilerini dinlemeli, kaygılarını gidermelidir. Bütün bunlar öğretmenlerin öğrencilerinin dikkatini toplayabilmek ve etkin bir öğretim gerçekleştirebilmek için çok fazla çaba sarf etmesi gerektiğini de göstermektedir (Basım, Begenirbaş ve Can, 2013).

İnsan hayatının önemli bir bölümünü oluşturan işe yönelik faaliyetlerinin barındırdığı problemler insanların hem özel hem de iş yaşamında olumsuz etkilemektedir. Bu durum kişide genel ve süreklilik arz eden bir mutsuzluğa dönüşür. Bireysel olarak yaşanan ve tükenmişlik olarak adlandırılan uzun dönemli mutsuzluk hem çalışan hem de istenmeyen bir durumdur ve özellikle yüz yüze iletişimi gerektiren meslek gruplarında da sık sık rastlanan bir durum olduğu için öğretmenlerde de ciddi bir tehlike olarak görülmektedir Uysal, 2007). Çünkü eğitim kurumlarında çalışan ve eğitimin önemli bir parçası olan öğretmenler eğitim ortamında mutlu olmayan öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu görevi yerine getirmeleri zor olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin yaptığı işten mutluluk duyması, okulda kurum ve yönetici desteğini arkasında hissetmesi, okula duygusal bağlılığını sağlayıp üretkenliğini artırıp stres, öfke, çekinme, kaygı gibi olumsuz duyguların üstesinden gelmesine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin okulda mutlu olmalarının sağlanması okulun amaçlarını gerçekleştirmek için önemli olup, okul yöneticisinin bu sürece etkisi fazladır. Yöneticilerin öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen unsurları bilmesi, eğitim ortamına yönelik pek çok olumlu özelliği beraberinde getirecektir. Çünkü mutsuz bir öğretmenden işine odaklanması beklenemez (Argon, 2015).

Çalıştıkları kurumlarda kendilerinden beklenen duygu durumları dışında da birçok özellikle olumlu davranışlar beklenen duygu işçisi öğretmenlerin hem kendi mutlulukları hem de geleceğimizin teminatı olan çocukların yetiştirilmesindeki önemli rollerinden dolayı görevlerini yaptıkları sürece iletişimde bulundukları herkesten destek görmeleri gerekir. Çalıştığı ortamda kendini mutlu ve huzurlu hisseden ve arkadaşlarıyla sosyal iletişimi iyi olan bir öğretmenin yetiştirdiği mutlu bireyler toplumu olumlu etkileyecektir.

2.3. Yalnızlık

2.3.1. Yalnızlık tanımı ve özellikleri

İnsanın varlık temelini oluşturan duygular, kişinin düşünce ve davranışlarına yön veren ve hayatına değer katan önemli unsurlardır. Sosyal bir varlık olan insanın sosyal ilişkilerini düzenlemede duyguların önemli bir yeri vardır. Çünkü bireyler gerek gün içinde gerekse tüm hayatları boyunca farklı duygular yaşayabilmektedirler. Bu duygular sevinç, neşe, mutluluk gibi olumlu duygular olabileceği gibi, hüznün, kaygı, endişe gibi olumsuz duygular da olabilmektedir. Hayatı boyunca sosyal çevreyle iletişim halinde olmak isteyen bireyin hayatının her döneminde yaşayabileceği olumsuz duygulardan biri de yalnızlıktır (Kızıldağ, 2009). Bireyin tüm hayatını etkileyen bir duygu olan yalnızlık, tam bir tanımı olmamasına rağmen üzerinde çokça durulan ve araştırılan bir konudur (İmamoğlu, 2008; Kaplan, 2011; Yılmaz ve Altınok 2009).

Duyguları tanımlamak tarif etmek zordur. Zira tarif edilemeyecek kadar korkunç bir deneyim (Yaşar, 2007) olarak nitelendirilen yalnızlığa yönelik çeşitli anlamlandırmalar bulunmaktadır. Yalnızlık farklı şekillerde görülebilmektedir. Zira bireyin tek başına yaşaması biçimindeki somut yalnızlık, kendi toplumuna yabancılaşma şeklindeki yalnızlık, çevresi tarafından itilme sonucu yaşadığı yalnızlık, insanın isteyerek çevresindeki kişileri en aza indirerek yaşadığı yalnızlık, insanın kendisini alışılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık da farklı yaşantılar olmalarına rağmen “yalnızlık” sözcüğüyle karşılanmaktadır (Erözkan, 2004).

Sözcük olarak başkalarından uzak olma anlamına gelen yalnızlık, özellikle kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hisseden bireylerde daha yoğun hissedilen bir duygudur. Ayrıca, hoş olmayan ve kabul edilemeyen bir durum olarak da görülen yalnızlık, bireyin yaşadığı ilişkilerdeki kalite eksikliğinden de kaynaklanabilmektedir (Eroğlu ve Yılmaz, 2015). Peplay ve Perlman (1979) ise yalnızlığı insanın tümünü duygular- düşünceler- eylemler- etkisi altına alan karmaşık bir tecrübe olarak

tanılamaktadır. Yalnızlık aynı zamanda kişiye öznel olup bireyin beklentilerini karşılık bulamasından ortaya çıkabilmektedir (Bakioğlu ve Korumaz, 2014).

Pepleu ve Perlman (1982 akt; Akbağ ve İmamoğlu, 2010) yalnızlığı “bireyin sosyal ilişkilerinde niteliksel ve niceliksel olarak ortaya çıkan ve hoş olmayan psikolojik bir durum” olarak tanımlarken; yalnızlığa sebep olarak duygusal, davranışsal ve sosyal problemleri göstermektedir. Özkürkçügil (1998) , yalnızlığı tanımlanması güç, karmaşık ve sıkıntı verici bir yaşantı, Duru (2008) ise bireyin psikolojik olarak mutluluğunu ve iyi olma halini olumsuz etkileyebilecek yaşantılardan biri olarak değerlendirmiştir. Yalnızlık sübjektif olarak düşünüldüğünde boş hissetme ve kendini bırakmanın duygusal bir ifadesidir (Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2014).

Yalnızlık öznel (Tezer ve Arkar, 2013) olup, hoş olmayan ve stres yaratan bir duygudur (Akbağ ve İmamoğlu, 2010). Yalnızlık, olumsuz, huzursuz eden ve hatta acı veren bir duygu durumu olup, bireyin yaşamını yakın ilişkide bulunduğu biriyle paylaşma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Altundağ, 2013). Demirbaş ve Haşit (2016) ’e göre ise yalnızlık evrensel bir yaşam tecrübesi olup, bireyin arzuladığı sosyal ilişki düzeyine erişememesinden dolayı maruz kaldığı rahatsızlık verici psikolojik bir durumdur ve günümüzde hızlı nüfus artışı, gelişen teknoloji, bireyselliğin ön planda olduğu modern kent yaşamı ile daha büyük sorun haline gelmiştir.

Ay’a (2015) göre psikolojik bir durum olarak kabul edilen yalnızlık, insanların diğer insanlarla ilişki kurmalarındaki sosyal yetersizliğinden ve kendi durumlarına ilişkin yaptıkları sevimsiz, çirkin, beceriksiz gibi olumsuz kişilik özellikleri yüklemelerinden kaynaklanmaktadır. Yalnızlık bireyin çevresiyle iletişimini sınırlaması sonucu, kendi iradesiyle yaşadığı ve sonucunda acı ve sıkıntı duyduğu bir duygu hali olup, temelinde bireyin sosyal ilişkilerindeki yetersizlik sonucu yaşadığı doyumsuzluk vardır. Ona göre yalnızlığın çevre tarafından itilme sonucu yaşanan yalnızlık, içinde yaşanan topluma karşı yabancılaşma biçiminde yaşanan yalnızlık, insanın kendini alışmamış, kimsesiz hissettiği yalnızlık gibi çeşitleri vardır.

Yalaz, Seçim, Alpar, Algür (2014)’e göre ise yalnızlık iki şekilde görülebilmektedir ve bunları birbirinden ayırt etmek gerekir. İlki fiziki bir durumdur ve

bireyin çevresinde kimsenin olmadığı anlamına gelir. İkincisi ise mutsuzluk ve umutsuzluk içeren, bireye acı veren, bireyde var olan sosyal ilişkiler ile arzuladığı sosyal ilişkilerin farklı olması sonucunda ortaya çıkan ve bireye hoş olmayan duygular yaratan bir durumdur. Daha çok düşük öz saygı bireyi yalnızlıkla karşı karşıya getirmektedir. Zira İnsanlar “ben yalnızım” sonucuna varırken, etkisel (yalnızlık acı verici bir tecrübe olduğundan yalnız birey gözle görülür biçimde yalnızdır), davranışsal (çift olarak gidilen parti, yemek gibi yerlere tek başına girme), ve bilişsel (girişken bir kültürde arkadaşsız olma) işaretler kullanmaktadırlar. Yani insanlar yalnızlıklarını tek bir özellikleriyle değil de bir dizi his, davranış ve düşüncelerle birleştirmektedir (Peplau, 1982).

Yapılan tanımlar incelendiğinde yalnızlığa yönelik bazı ortak noktaların göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki yalnızlığın “öznel” olması durumu yani bireye özgü bir durum olmasıdır. Çünkü her bireyin duyguya kapılma ve bu duyguyu yaşama süreçleri birbirinden farklıdır. Yalnızlık, pek çok kişi için benzer bir deneyim olsa bile, bir anlamı olmayan insana özgü doğal bir özelliktir (Duyan, Çamur, Duyan ve Arslan, 2008). İkinci ortak nokta ise yalnızlığın nicelikten öte niteliksel olmasıdır. Yalnızlık her ne kadar bireyin hem mevcut durumda hem de gelecekte etraflarında kimsenin kalmaması korkusuyla ortaya çıkan bir duygu durumu olsa da, bireyler bazen birçok arkadaşın ve çevresindeki kalabalığa rağmen kendilerini yalnız hissedebilmektedirler (Karaduman, 2013; Yalaz, Seçim, Alpar ve Algür, 2014). Üçüncü ortak nokta ise yalnızlığın istenmeyen, rahatsız edici, üzüntü ve öfke gibi olumsuz duygularla ilişkili olmasıdır. Her an herkesin yaşayabileceği yalnızlık, daha ileri boyutta anksiyete bozukluğu gibi ruhsal hastalıkların özellikle de depresyonun oluşmasında belirleyici bir etkiye sahiptir (Eroğlu ve Yılmaz, 2015; Karaduman, 2013; Köse, 2009; Yaşar, 2007).

Çok çabuk harekete geçip uzun süren ve negatif sonuçları olan yalnızlık önemli bir problemdir. Yalnız bireyler sık sık zayıf ilişkiler geliştirirler. Yalnızlık bireyin yalnız kalmasını ya da yalnız olmasını gerektiren bir durum değildir. Çünkü birey üç yüz öğrencini bulunduğu bir sınıfta, arkadaşlarıyla gittiği bir partide veya konserde, ya da yüzlerce kişinin bağırarak izlediği bir spor müsabakasında da kendini yalnız hissedebilmektedir (Erözkan, 2004).

Yalnızlık genellikle bireyler arası ilişkilerin zayıf olması durumunda ortaya çıkan bir duygudur. Çünkü birey hayatının her döneminde sosyal ilişkilere ihtiyaç duymaktadır. Bireyin sosyal ilişkilerinde zayıf olması yalnızlığı daha yoğun yaşaması anlamına gelmektedir. Bu durum ise özellikle çevresiyle bir bütün olan bireyin hem gelişimini hem de yaşam biçimini olumsuz etkilemektedir (Aral ve Gürsoy, 2000; İmamoğlu, 2008; Yılmaz ve Altınok, 2009). Çünkü çevresi ve ilişkileri ile bir bütün olan insanın, sosyal ilişkileri, hem duygusal yapısını hem de kişiliğini etkileyen temel unsurlardır. Birey samimiyetsiz bulduğu kişilerle arasına mesafe koymaktadır. Çünkü samimiyetsiz ilişkiler bireyin yalnızlık duygusunu artıracak unsurlardır. Bu nedenle doyurucu, sağlıklı, duygusal ve sosyal ilişkiler geliştirmek, her birey için hayati önem taşımaktadır (Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013). Kendini bir gruba ait hissetmeyen, bir topluluğun parçası olamayıp ilgili değer ve normları paylaşamayan birey kendini yalnız hissedecektir. Bu yalnızlık bireye acı verip bireyde duygusal zorlanmaya sebep olacaktır (Altundağ, 2013; Duy, 2003; Sezen, 2014).

Bireyin sosyal yaşama uyum sağlayamaması durumunda yaşamış olduğu duygu durumu olan yalnızlık, bireyin hem özel yaşamında hem de sosyal hayatında önemli bir yeri vardır. Bunun yanında Bireyin yalnızlık duygusuna kapılması çevresinde insanların olmamasıyla ilgili olmayıp kalabalıkta bile yalnızlık hissedebilmesi şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Yalnızlık, bireyin yaşam kalitesini düşüren önemli bir duygu olup, bireyin bu duyguyu yaşamaması için sosyal ilişkilerini geliştirmesi ya da yalnızlık yaşayan birine bu konuda gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir. Çünkü bireyin iş yaşamında yaşayacağı yalnızlık onun iş performansını, verimliliğini, motivasyonunu, aidiyetini vb. pek çok durumu olumsuz etkileyecek bu da örgütün çıkarlarına ters düşen bir durum olacaktır.

2.3.2. Yalnızlığın sebepleri ve sonuçları

Yalnızlığın tarihçesine bakıldığında, Paleolitik çağda kabileler halinde yaşayan insanlık tarihine kadar uzandığı, bu dönemde yalnız olmanın çetin bir hayatı göze almak ya da ölmekle eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde yaşayan

insanların arasında yüz yüze iletişimin hâkim olduğu ve iletişim araçlarının henüz icat edilmediği için dünyanın başka yerlerinde yaşayan insanlarla iletişime geçilemediği, ancak bulundukları toplumdaki insanları iyi tanıyıp karşılaştıklarında selamlaşmadan öteye geçmeyen bir süreç yaşandığı görülmektedir (Kaplan, 2011). Tarım toplumuna geçilmesi ile birlikte kabile yapısı yerini geniş ailelere bırakmış, Sanayi devrimiyle birlikte ise yaşam biçimi tamamen değişmiştir. Ailenin anne baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile yapısına dönüştüğü, bunun temel nedeninin de çalışanların yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücretle geniş aileye bakmasının sağlanamaması olduğu bilinmektedir (Akyol, 2013). Sanayi Devrimiyle oluşan modern toplumlar ise baktığımızda ise bireyin eğitim, iş, evlilik gibi farklı sebeplerle yer değiştirdiği, sahip olduğu bilgi, birikim ve teknolojik imkânların her geçen gün arttığı, kişilerarası ilişkilerini şekil ve kalitesinde değişiklikler yaşandığı aile yapısının değiştiği, iş yerinde geçirilen zamanın artması gibi sebeplerle bireylerin daha kısa süreli ve yüzeysel iletişim şekillerini kullanmaya başladığı görülmektedir (Kaplan, 2011). Teknolojik gelişmelerdeki artış ve kırsal kesimden kentlere veya yurt dışına göç, kuşaklar arasındaki çatışmayı da arttırmıştır (Erözkan, 2004). Ayrıca teknolojik gelişmeler toplumsal varlık olan bireyin yüz yüze olan ilişkilerini, insan-makine- insan yoluyla dolaylı hale getirmiştir. Meydana gelen tüm değişimler diğer içsel ve çevresel faktörlerle birleşip bireyi sosyal yaşamdan koparmış sosyal edinimlerinin azalmasına sebep olmuştur (Ayık, 1999; Gümüş, 2002). Sosyal ilişkilerinde istediğini bulamayan bireyler ise yalnızlık yaşamaya başlamışlar, bunun yanında içten olmayan, çıkara dayalı ilişkilerin ortaya çıkması yalnızlık duygusunu arttırmıştır (Kızıldağ, 2009).

Aslında bu süreçte modernleşmenin ve teknolojinin birlikte ortaya çıkardığı insan makine ilişkisinin, sosyal ilişkilerin yapısının değişmesindeki en temel ve etkili etken olduğu söylenebilir. Zira artan makine kullanımı sosyal ilişkileri azaltmış ve bilgisayar ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerle de bu süreç sanallaşmıştır. Arkadaşlık ve komşuluk gibi ilişkilerin meydana gelen daralma, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemiş, artan nüfus ve nüfuz yoğunluğuyla değerlerde, iş ve amaçlarda farklılaşmaya sebep olmuş sosyal ilişkilerde derinliği ve toplumdaki güveni azaltarak yalnızlık duygusunu tetiklemiştir (Yaşar, 2007). Bu duygu diğer duygular gibi evrensel olup çoğu insanın tecrübe ettiği bir duygudur. Geçici durumlar hariç hoş olmayan

yalnızlık duygusu rahatsızlık veren sıkıntılı bir yaşantıdır ve birçok kişinin karşılaşmak istemediği bir duygudur (Ayık, 1999). Çünkü bu duygu uzun süre yaşayan bireylerde anksiyete ve özgüven azlığı oluşmakta, bu durum ise bireylerde öfke ve sosyal izolasyona sebep olmaktadır (Karakurt, 2012).

Yalnızlık birey için birçok duygunun hem sebebi hem de sonucu olabilmektedir. Örneğin, yalnız bireylerin sosyal ilişkilerinde uğradıkları bozgun, onlarda reddedilmişlik, değersizlik, yetersizlik ve hayal kırıklığı gibi duygular oluştururken, aynı zamanda bu duygular yalnızlığa da sebep olabilmektedir. Bu süreçte fakirlik durumu da, bireyin sosyal desteğini azaltan unsurlardan olup yalnızlık riskini arttırmaktadır (Yaşar, 2007). Zira sosyoekonomik düzeyin kötü olması, eğitim düzeyinin düşük olması yalnızlığı arttırmaktadır (Özkürkçügil, 1998). Yapılan araştırmalarda cinsiyet, yaş, bireye ait kişisel özellikler, aile ve arkadaşlık ilişkileri gibi bir takım etkenlerin, kişinin duygu ve düşüncelerini paylaşabileceği birini bulamamasının, kendisi için çok önemli birini kaybetmesinin, bilinmeyen bir yere taşınmasının, reddedilme, çatışma, umursamamak gibi nedenlerin de artması ve yaygınlaşmasının da yalnızlıkta rol oynadığı göstermektedir (Karakurt, 2012).

Yalnızlık daha çok kişiyi belli bir çevre içinde ve/ veya gelecekte çevresinde kimse olamayacağına ilişkin bir korku ya da endişe ile birlikte yaşanmaktadır. Çevre içinde yalnız kalma korkusu bireyin alıştığı ve tanıdığı bir yerden fiziksel ve sosyal olarak uzaklaşması sebep olmaktadır. Ayrıca tutuklanmak, hapse girmek, hastaneye yatmak gibi olaylar da bireyi evinden, ailesinden ve sosyal yaşamından uzaklaştıran durumlardır (Özkürkçügil, 1998). Arkadaşsızlık da yalnızlığın en büyük göstergelerinden biridir. Herhangi bir sebepten dolayı grubundan ayrılan birey sosyal yalıtılmışlığın sıkıntısını duymaktadır. Samimi ve yakın ilişkiler içinde arkadaşlık kuramama yalnızlığı arttırmaktadır. Yeni bir ev ya da okul ortamına girme, taşınma, samimi bir arkadaştan uzaklaşma, sahip olunan bir nesnenin ya da evde beslenen bir hayvanın kaybolması, ebeveynlerin boşanması ya da ölmesi gibi olaylar da bireyin yalnızlığını attırmaktadır (Erözkan, 2004). Her birey farklı olup, kendine özgü yaşam deneyimine sahip olduğundan, korkunç, yıpratıcı bir duygu olan yalnızlığı kavraması da birbirinden farklı olup yaşamı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Yaşar, 2007).

Nitekim istenmeyen ve rahatsız edici bir durum olan yalnızlık yaşayan kişilerde, fiziksel ve ruhsal olarak rahatsızlıklar da farklı şekillerde ortaya çıkıp yaşanmaktadır (Karaduman, 2013).

Görüldüğü gibi insanlık tarihi kadar eski olan yalnızlık duygusu güçlü bir şekilde hissedilen, bireysel bir yaşantıdır. Bu nahoş duygu, birçok kişi tarafından yaşansa da öznedir ve tek başına sosyal soyutlanma ya da sosyal yalıtımla aynı anlamlara gelmemektedir (Altundağ, 2013; Aral ve Gürsoy, 2000; Duy, 2003). Yalnızlık birçok sosyal değişkenle yakından alakalıdır. Örneğin depresyonun hem sonucu hem de sebebi olabilmektedir. Yalnızlık süreç olarak kimine göre kimsesizlik, kimine göre de tek başına kalmak anlamına gelmektedir (Gümüş,2002; Yaşar, 2007). Kötümserlik, depresyon, umutsuzluk gibi duygular yalnızlığa eşlik eden duygulardır (Peplau, 1982) ve bu duyguların aşırı yaşanması bireyi hem özel yaşamında hem de iş yaşamında olumsuz etkilemektedir. Çünkü bu duygular bireyin sağlıklı düşünmesini ve doğru kararlar vermesini etkileyecektir.

2.3.3. Yalnızlıkla ilgili değişkenler

İlgili literatür incelendiğinde (İmamoğlu, 2008; Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Karakurt, 2012) yalnızlık olgusunun ortaya çıkmasında da yalnızlık sürecinde de yalnızlığa eşlik eden kişisel özellikler, cinsiyet, yaş, aile ilişkileri, sosyal ilişkiler gibi bir çok değişken olduğu görülmektedir.

Kişilik özellikleri, bireyin yalnızlık yaşamasında temel unsurdur. Carpenter ve Quinnata (1985, akt; İmamoğlu, 2008) yalnızlığı etkileyen kişilik özelliklerini; utanma, içe dönüklük, çekingenlik gibi yetersiz sosyal beceriler; depresyon, nörotiklik gibi duygusal uyarılma ve çatışma; düşük benlik saygısı gibi zayıf benlik algısı ile düşmanlık, kişilere, yaşama ve topluma karşı karamsar bakış gibi negatif tutumlar olduğunu belirtmektedir. Peplau (1982) ise yalnızlığın kişilik özelliklerle ilgisini bireylerin biten bir ilişkiyi bahane göstermesiyle yalnızlığın başlaması, zamanla değişen duygularla birlikte utangaçlık yaşayıp yeni insanlarla tanışamaması ve yalnız kalan insanların bu durumdan kurtulabilmek için yeni arkadaşlar edinme ya da var olan

ilişkilerindeki yakınlık derecesini arttırarak bu durumdan kurtulmaya çalışması şeklinde açıklamıştır.

Aile ilişkileri birey için yeri doldurulamaz bir sosyal yapı olan aile, bireye duygusal bağlanma hissi vermektedir (İmamoğlu, 2008). Aile, bireyin hem kişiliğini oluşturup hem de iletişim yeteneklerinin artmasını sağlamaktadır. Birey hayatının ilk ilişkilerini okula gidinceye kadarki dönemde ailesiyle kurmakta, ilerleyen süreçte bu ilişkiyi evin dışında da yaşamaktadır. Okula başlamayla birlikte bireyin sosyal çevresi büyüyüp, karmaşık hale gelmektedir (Gümüş, 2002). Bireyin özellikle aile içinde yaşadığı olumsuz durumlar, onun küçük yaşlardan itibaren bireyin psikolojisini doğrudan etkileyip, daha sonraki yıllarda yaşadığı yalnızlıkta etkili olmaktadır (Karaduman, 2013). Örneğin, birey için önemli kişilerin kaybı her yaşta yıkıcı olabilirken özellikle çocukların tepkileri ciddi olabilmektedir (Peplau, 1982). Özellikle de aile bireylerinden birinin kaybı bireyin daha sonraki yaşamında yaşayacağı yalnızlık için bir sebep teşkil edebilir.

Yaş, yalnızlık bireyin yaşamında her zaman ortaya çıkabilecek bir duygu olmakla birlikte bu duyguyu en çok hissedenenler ergenler ve yaşlılardır (Yaşar, 2007). Bireyin daha fazla başkalarıyla birlikte olmak ve samimi ilişkiler kurmak istediği ergenlik döneminde yalnızlık daha belirgin olarak gözlemlenebilmektedir (Kızıldağ, 2009). Nitekim bu dönemde birey hem sosyal çevresinde insanlara ihtiyaç duymakta hem de ideal insan olarak gördüğü kişilerin öyle olmadığını, pek çok hayal kırıklığı yaşamaktadır. Aslında bu dönemde bireyin yalnızlığı dost ve arkadaşlarının çokluğundan ziyade, ideallerine uyup uymamasıyla ilgilidir (Erözkan, 2004; Erözkan, 2009). Ergenlik dönemindeki yalnızlığın sebepleri genel olarak; sosyal çevreyi değiştirmek istemesi, başkaları tarafından beğenilme, popüler olma, başarılı olma gibi sosyal normlar, kontrol edilemeyen öfke sosyal ağ içinde geliştirdikleri arkadaşlık ilişkilerinin üniversite öğrenimi için evden ayrılma gibi nedenlerle sekteye uğraması gibi sebeplerdir (Altundağ, 2013; Atli, Keldal ve Sonar, 2015). Bunun yanında ergenlerin aileden kopma, özerkleşme ve topluma açılma dönemi olan üniversite hayatı da yeni bir ortam olduğu için yalnızlığa sebep olabilmektedir (Köse, 2009). Yaşlılık döneminde de yalnızlığın görülme olasılığı daha yüksektir. Bu dönemde yaşanan eş ya

da arkadaşların ölümü, emekli olma, evinden ayrılma, kronik hastalıklar, duygusal kayıplar, fiziksel sınırlılıklar, ekonomik güçlükler, başkalarına bağımlı olma gibi nedenler yalnızlık duygusunu daha da arttırmaktadır (Yıldırım, 2008). Ayrıca emeklilik dönemine denk gelen bu dönemde emekli olup, kendini işe yaramaz hissetmesi, statü kaybı da yalnızlık hissi oluşturabilmektedir (Yaşar, 2007). Çünkü yaşlılık dönemi birey için aktif çalışma hayatını bitip emekliliğin başladığı döneme rastlamaktadır. Yaşlı bireylerin yoğun şekilde maruz kaldıkları izolasyonu bu dönemde daha çok hissetmekte devamında yalnızlık duygusu daha yoğun yaşanmaktadır (Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013) ve yaşlılık döneminde yalnız hissetmek istemiyorsa sosyal ilişkilerin canlı tutmak zorundadır (Kahraman, Zincir, Kaya ve Esen, 2011). Yaşlı bireyler bu dönemi daha verimli geçirmek için emekli olmadan emeklilik döneminde ne yapmak istediğini belirlemeli ya da sosyal olmaya devam edebileceği hobiler edinmelidir.

Sosyal ilişkiler, her yaştaki birey için önemli olan sosyal ilişkiler günümüzde kişiler arasındaki ilişkiler birçok nedenden dolayı bozulmakta ve yakınlık duygusu yaşayan insanların sayısında önemli derecede bir artış gözlenmektedir (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008). Çağın getirdiği hızlı değişimler ve hareketli yaşam koşulları, insanların dengesini zorlamakta ve beraberinde getirdiği güvensizlik ve yabancılaşma ilişkilerde yüzeyselliği ortaya çıkarmaktadır. Bu durum ise bireylerin sosyal ilişkilerinin sınırlandırılmasına neden olmuştur (Özler ve Oyur, 2015). Ancak sosyal bir varlık olan insan iç ve dış dünya ile doyum verici ilişkiler kurdukça varlığını sürdürüp zenginleştirecektir (Gümüş, 2002). Her birey yaşadığı toplumda değer ve ilgi görmek ve sevilme istemekte, mutlaka bir topluluğa ait olma gereksinimi hissetmektedir. Bu nedenle yalnız bırakma, insanlara en ağır cezalardan biri olarak görülmektedir. Kimi zaman tek başına bir yerde yaşamaya mahkûm edilmesi (hapishanelerdeki tecrit gibi) kimi zaman toplumdan dışlanması gibi sosyal bir ceza olarak kullanılan yalnızlık, bireyin hoşlanmadığı ve istemediği bir durumdur. Çünkü insan toplumda bir varlık olup sürekli iletişim ve etkileşim halindedir (Karakurt, 2012). Bu nedenle de bir gruba kendini kabul ettirmek istemekte ve gruba dâhil olamadığında da kendini yalnız hissetmektedir. Bu durum süreklilik arz ettiğinde ise birey sosyal yaşamdan daha da uzaklaşmakta ve ağır psikolojik sorunlarla karşılaşabilmektedir.

2.3.4. Yalnızlıkla başa çıkma

Yalnızlık, bireye rahatsızlık veren durumlara sebep olduğundan azaltıcı önlemler alınmalı, başa çıkmak için yalnızlığın kaynaklarının iyi bilinmesi gerekmektedir (Duy, 2003; Karaduman, 2013). Yalnızlıkla başa çıkabilmenin en iyi yolu sosyal ilişkiler kurmaktan geçmektedir. Bunun için kişinin içinde bulunduğu sosyal ağın incelemesi gerekmektedir. Çünkü kişiler yaşadığı geçici yalnızlığı yok ederek rahatlamak için yalnızlıklarını azaltmak için alkol, uyuşturucu gibi zararlı maddeleri kullanabilmektedirler. Hatta kişi bu yöntemleri ile yalnızlığın üstesinden gelemese deneyim son olarak intiharı bile düşünebilmektedir. Bütün bunlara bakıldığında yalnızlıkla mücadelenin doğru ve dikkatli bir şekilde yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Hayatın tüm alanlarında karşılaşılabilecek bir duygu olan yalnızlık her ne kadar bireyi rahatsız etse de birey yalnızlıktan kurtulmak istiyorsa kendisini ve sosyal çevresini iyi tanımalı yalnızlık yaşadığında da sosyal çevresini etkili bir şekilde kullanmalıdır (Karaduman, 2013).

Rogers (akt; Duy, 2003) bireyin yalnızlıktan kurtulmasının gizlediği ya da kabul görmeyeceğini düşündüğü gerçek benliğini ortaya çıkarmasıyla olacağını ifade etmektedir. Ancak ona göre birey bunu tek başına yapamazsa da bireyin etrafındaki samimi ve yargılamayan sosyal gruplar ona yardımcı olacaktır. İnsanoğlunun başlangıçtan günümüze kadar yaşadığı mutluluk, hüznün gibi duygulardan biri olan yalnızlık, eğer duygusal tarzda ise birey bunu doyum sağlayacağı yakın bir ilişki ile aşabilmektedir (Pamuk, Atli ve Kış, 2015). Bunun yanında bireylerin ilişkilerindeki standartlarda meydana gelen değişikliklere göre yalnızlık arttığı gibi azabilmektedir.. Eğer bireyin yalnızlığı sahip olduğu sosyal ilişkiden daha fazlasını istemekten kaynaklanıyorsa, birey bu durumdan kurtulmak için standartlarında bir daraltma yapma yoluna gidebilir (Peplau, 1982).

Duy (2003) yalnızlıkla başa çıkmayı üç adımda anlatmıştır. Buna göre; ilk adım “kabul ve kendi benliğini iyileştirme”dir. Birey bu aşamada yaşadığı yalnızlığı kendisiyle ilgili düşünme, kendini geliştirme, yaratıcı etkinliklere zaman ayırma gibi olumlu yaşantıya dönüştürmelidir. “Dönemsel - yeniden yapılandırıcı kaynaklar” olan

ikinci aşamada, birey yalnızlıkla başa çıkabilmek için bir uzmanın yardımına ve desteğine başvurarak kişisel özelliklerinde ya da davranışlarında değişiklikler yapma kararı alabilir. Böylece ilişkilerinde değiştirdiği davranışlarıyla yaşama dair amaçlarında da değişiklik olacaktır. Son adım ise “iletişime geçmek- sosyal ağlar kurmak” tır. Bu aşama bireyin sosyal destek ağını geliştirmek için çeşitli gruplara girip yalnızlığın verdiği olumsuz duygudan kurtulmaya çalışmalıdır.

Bireydeki yalnızlık düzeyi değişken olup, bazen artarken bazen azalabilmektedir. Örneğin sevgilisini ya da eşini kaybeden çiftlerde ya da terk edilen bireylerde yalnızlık, zamanla artmaktadır (Kaplan, 2011; Yaşar, 2007). Bu süreç devamında olumsuz duygulara neden olacağından için azaltılması için önlemler alınmalıdır. Bireyin yalnızlıkla başa çıkabilmesi için başkaları ile yakın ilişkiler kurması ve sosyal beceri eğitimi öne çıkmaktadır (Karakurt, 2012). Yalnızlığın azalması yalnızlığın sebep olduğu hastalıkların da azalması anlamına gelmektedir (Yaşar, 2007). Bireylerin olumsuz duyular yaşamasının hem sebebi hem de sonucu olan yalnızlık, birey için tehlikeli bir hal almadan önlem alınması gerekmektedir. Bu durumda bireyin yaşadığı olumsuz bir durum karşısında yalnızlık yaşayabileceği düşünülmeli ve yakın çevresi tarafından bu kişiler desteklenmelidir. Ayrıca birey sosyal aktivitelere yönlendirilebilir.

2.3.5. Yalnızlığın boyutları

Psikoloji bilimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde yalnızlığın boyutları konusunda net bir görüş birliğine varılamadığı, hem tek boyutlu hem çok boyutlu görüşlerin olduğu görülmektedir (Kaplan, 2011; Karakurt, 2012; Karaduman, 2013; Sezen, 2014). Yalnızlığı tek boyutlu ele alan çalışmalar bireyin kişilerarası, sosyal, kültürel, psikolojik deyimlerini tüm yönleriyle etkilemesini ele alırken, çok boyutlu olan çalışmalar yalnızlıkta, yalnızlığın birçok yönünün olması ve çeşitli şekillerde yaşanmasının söz konusu olduğunu belirtmektedir.

Weiss'in (1974) çalışmaları incelendiğinde yalnızlığı sosyal boyutta ele almış ve ilk defa duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık olmak üzere iki biçimde sınıflandırmıştır (akt. Gümüş, 2002; Karaduman, 2013). Duygusal yalnızlık, bağlanma unsurlarının olmamasından, yani ikili ilişkilerdeki bağlanma ihtiyacının karşılanamamasından kaynaklanmaktadır. Dostluk, arkadaşlık gibi ilişkiler örnek olarak gösterilebileceği gibi bu yalnızlık türü, genellikle eşinden boşanmış bireylerde, gençlerde ve yakınıni kaybetmiş kişilerde görülmektedir (Danış, 2007; Kaplan, 2011; Karaduman, 2013). Sosyal yalnızlık ise sosyal ilişkilerin oluşmamasıyla, yani kişinin akran, akraba ve diğer sosyal gruplarıyla ilişkisinin kesilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun ortadan kalkması ise sosyal yalnızlığı ortadan kaldırmaktadır (Danış, 2007; Kaplan, 2011; Karaduman, 2013).

Birçok araştırmacı (Akyol, 2013; Ay, 2015; Erözkan, 2004; Sezen, 2014; Şişman ve Turan, 2004) yalnızlığı sosyal arkadaşlık veya sosyal yalnızlık ve duygusal yoksunluk veya duygusal yalnızlık boyutuyla incelemiştir. Buna göre sosyal arkadaşlık bireyin kendisini kabul edecek bir topluluğun içinde yer alamamasından kaynaklanmaktadır ve temelini sosyal yalnızlıktan almaktadır. Bu boyutta birey diğer insanlarla ilişki kuramamakta ve kendini kabul ettirecek bir toplum içinde yer alamayacağı için de sıkılganlık, arkadaşları tarafından reddedilme korkusu, marjinalleşme gibi durumlar yaşayabilmektedir. Duygusal yoksunluk ise bireyin çevresindeki insan sayısından çok bu insanlarla arasındaki iletişimin kalitesinin önemli olmasından dolayı niteliksel bir boyuttur. İnsanlar arasında yakın samimi ilişkiler yoktur. Ölüm, boşanma gibi bazı olaylar sonucunda ilişkinin ortadan kalmasından kaynaklanabilmekte, yakınlaşmanın azalmasıyla kendini hissettirmektedir. Duygusal yalnızlık da denen duygusal yalnızlık bir nevi içsel dünyanın boşluğu ve çok yakın, romantik bir ilişki kuracak birinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Duygusal yoksunluk gruptan ya da toplumdan uzaklaşmayla kendini gösterirken, bireyde uzaklaştırılmış ve itilmiş olma duygusu doğurabilmektedir.

Beck ve Young (1978, akt. Karaduman, 2013) yalnızlığı kronik, durumsal ve geçici yalnızlık olarak üç farklı alt boyutta incelemiştir. Kronik yalnızlık, bireyi tatmin ve mutlu etmeyen ilişkilerin sonucu ortaya çıkıp uzun süre devam eden yalnızlık

türüdür. Durumsal yalnızlık daha çok kişni yaşamında meydana gelen değişikliklere göre şekillenen yalnızlık türüdür. Geçici yalnızlık ise en sık rastlanan yalnızlık türü olup herhangi bir kimsenin gün içinde herhangi bir anda yaşayıp herhangi bir kimseyle iletişime geçtiğinde de sonlanan yalnızlık türüdür. Saler ise (1978, akt. Karaduman, 2013) yalnızlığı, sosyal, kişilerarası, psikolojik, kültürel ve kozmik olarak beş farklı alt boyutu olduğunu savunmuştur.

Görüldüğü gibi yalnızlık pek çok faktörden etkilenebilen ama bireysel olarak yaşanan duygusal bir durumdur. Yaşanılan bu durumu etkileyen faktörlere göre etkisi ve sonucu değişebilmektedir. Önemli olan kişiye yalnızlığın neyin neden olduğunu ortaya çıkartıp en az olumsuz etki ve sonuçları ortadan kaldıracaktır.

2.3.6. Kuramsal yaklaşımlara göre yalnızlık

Yalnızlığın çeşitli yaklaşımları vardır. Aşağıda bu yaklaşımlardan Psikanalitik kuram, Bağlanma teorisi, Varoluşçu yaklaşım, Bilişsel yaklaşım, Psikodinamik yaklaşım, Fenomolojik yaklaşım, Etkileşimsel yaklaşım, Gizlilik yaklaşımı, Genel sistem yaklaşımı, Durum merkezli yaklaşım, Bilişsel davranışçı yaklaşıma aşağıda kısaca değinilmiştir.

Psikanalitik kuram, yalnızlığın psikolojik analizini yapan ilk kuram olup bu kuramda yalnızlığı ilk kez zamansal olarak ele alan Zilboorg'tur. Zilboorg yalnızlık ve tek başına olma kavramlarını ayırmış tek başına olmayı” lonesome” olarak kavramlaştırmıştır. Lonesome özel birini kaybetme ya da bir kişinin kısa süreliğine bireyin hayatında olmaması durumu iken, yalnızlık daha ağır, boğucu ve süregelen bir yaşantı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yalnızlık narsizm, megalomani, bencillik ve düşmanlık gibi bireyin kişisel özelliklerinin bir yansıması (İmamoğlu, 2008; Karaduman, 2013) olup ayrıca bu kişisel özellikler yalnızlığı destekleyen unsurlar da olabilmektedir.

Bağlanma teorisinde çocuğun bakımını üstlenen kişilerin (anne-baba vb.) çocuğun olumlu duygulara sahip olup sağlıklı ilişkiler kurarak yaşamını sürdürmesine

zemin hazırlamaları söz konusudur. Bu süreç sağlıklı gerçekleştirilemezse, çocuk kaygı, üzüntü, yalnızlık gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir (İmamoğlu, 2008). Örneğin aile içinde şiddet gören bir çocuk, yine çocuğun erken yaşlarda anne baba ya da diğer yakınlarını kaybetmiş olması da yalnızlık duygusunun oluşmasına neden olabilmektedir.

Varoluşçu yaklaşıma göre kişi zaten yalnızdır ve bu durum kişni kendisinin farkına varmasına olanak sağlamaktadır (İmamoğlu, 2008). Ayrıca insan hayatından sorumlu olduğu derece yalnızdır (Akyol, 2013). Bu yaklaşıma göre ilişkiler yalıtımı yok edemez. Çünkü hiç kimse, bir diğerinin duygu ve düşüncelerini birebir yaşamamaktadır. Bununla birlikte yalnızlık paylaşıldığında, sevgiyle telafi edilebilmektedir (Sezen, 2014). Yalnız bir birey evlenip çoluk çocuğa karışabilir, evde kalmak yerine arkadaşlarıyla sosyal bir aktiviteye katılabilir.

Bilişsel yaklaşımda biliş, bireyin sosyal ilişkilerindeki yetersizliği ile yaşadığı yalnızlık arasında arabulucu bir rol üstlenmektedir. Yaklaşımın öncüleri olan Peplau, Miceli ve Morasch'a göre yalnızlığın görülme sebebi sosyal ilişkilerdeki niteliksel ve niceliksel eksikliklerdir (Karaduman, 2013). Bireyin bakış açısı ile sahip olduğu bilişsel süreçleri, yalnızlık yaşantısını ortaya çıkaran önemli unsurlardır. Çünkü bireyin mevcut ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkiler arasında oluşan farktan sonra ortaya çıkan duygu olarak görülmektedir (İmamoğlu, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal ilişkilerdeki memnuniyetsizlik yalnızlıkla sonuçlanmaktadır (Sezen, 2014). Bilişsel yaklaşımda vurgulanan başka bir öge ise bireyin yalnızlığının nedenlerine dair yapmış olduğu yüklemelerdir. Çünkü yalnız bireyin yalnızlığına yapmış olduğu yüklemeler onun bu duyguyla baş edebilme davranışını, duygularını ve geleceğe dair beklentilerini etkilemektedir (Duy, 2003). Yalnızlığı kendisi tercih eden ya da geçici bir süreç olarak görebilen kişilerin bu duygudan kurtulmaları da kolaylaşacaktır.

Psikodinamik yaklaşım, yalnızlığa ilişkin ilk kuramsal açıklamaları yapan bu yaklaşımdır (Duy, 2003). Bu yaklaşıma göre Bir mantığı olan bilinçli olarak bir eylem tercih ettiği normal yalnızlıktır (Akyol, 2013). Yaklaşımın önde gelen isimlerinden olan Freud eserleri incelendiğinde yalnızlıkla ilgili doğrudan bir açıklama bulunmamakla birlikte yalnızlığın çocukların iki temel korkusundan biri olduğuna dikkat çektiği

görülmektedir. Yaklaşımın diğer öncülerinden olan Sullivan ise çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin yetişkinlik döneminde yaşanan yalnızlık duygusunun nedeni olduğunu söylemekte; buna göre eğer birey çocukluğunda insan ilişkilerine dair olumlu durumlar ve iletişim becerileri geliştirmişse bu durum onun ileriki dönemlerde sağlıklı, samimi ve olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır. Fromm ve Reichmann'a (1980) göre ise bireyleri fazlasıyla rahatsız eden ve korkutucu bir deneyim olarak görülen yalnızlığa hiç maruz kalmamak için her şey yapılmalıdır ve yalnızlığın temel nedeni çocuklukta yaşanan aile içi iletişimsizdir (Karaduman, 2013). Ailede sevgi görmeyen, şiddete ya da istismara uğrayan çocuklarda daha yoğun hissedilebilen yalnızlığa maruz kalan çocuklara yardım edilmeli ve bu durumların yaşanmaması için de gerekli önlemler alınmalıdır.

Fenomenolojik yaklaşım yalnızlığı bir nevi çatışma olarak görüp bu durumun toplumun beklentileri ile bireyin gerçek kişiliği arasındaki tutarsızlığın yol açtığı stresten kaynaklandığı belirtilmektedir (Sezen, 2014). Özellikle de iş yaşamında sıkça görülen aşırı stres bireyde mutsuzluğa ve sonunda da yalnızlığa sebep olabilir.

Etkileşimsel yaklaşıma göre yalnızlık hem kişisel tem de sosyal faktörlerle ilgilidir ve bu nedenle de nedeni sadece bireyde ya da sadece toplumda aranmamalıdır. Yalnızlığın hem duygusal hem de sosyal doğasını ele alan bu yaklaşım, bireylerin duygusal ve sosyal yalnızlıklarını hem nitelik hem de nicelik bakımından değerlendirmektedir (Sezen, 2014). Yani bireyin çevresindeki kişilerin sayısı da bu kişilerle ilişkilerinin niteliği yalnızlığı etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Bireyin çevresinde az ancak sağlıklı ilişkiler kurabildiği birilerinin yanı sıra kalabalık çevreye sahip olup ilişki kurmadığı birileri de olabilir. Kalabalık bir fabrikada alışanların etrafında sayıca fazla kişi olabilir ancak sürekli görüştikleri arkadaşları olmayabilir. Ya da çocukluktan beri görüşen iki kişinin iyi arkadaş olup başka kimseye ihtiyaç duymaması ya da iyi bir komşu bireyin yalnızlığını önleyebilir.

Gizlilik yaklaşımını ortaya koyan Derlega ve Margulis'e göre, sosyal ilişkiler bireyin hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirmede kişinin uygun partnerini bulamaması yalnızlığa yol açmaktadır.

Gizlilik yaklaşımının temelinde bireyin sosyal iletişimde istediği ve başardığı seviyeler arasında oluşturduğu denge söz konusudur (Sezen, 2014). Kişini beklentilerini karşılayamayan sosyal ilişkileri bireyin yalnızlık gibi istenmeyen bir duyguyu yaşamasına sebep olabilecektir.

Bunların dışında Genel sistem yaklaşımı organizmaların davranışlarının bir sistem olarak eş zamanlı çalışan farklı seviyelerin birbirine geçmiş karışık etkisini yansıtırken (Sezen, 2014), danışan merkezli yaklaşımı ortaya koyan Rogers'in kastettiği yalnızlık bireyin çevresindekilerle hiçbir gerçek ilişkisi olmadığını fark ettiği anda ortaya çıkan yalnızlıktır (Duy, 2003). Diğer bir yaklaşım olan Bilişsel davranışçı yaklaşım ise daha çok psikiyatrik ve klinik bozuklukların tedavisinde kullanılmak üzere geliştirilmiş olup bu yaklaşıma oldukça sınırlı sayıda kuramcı ilgi göstermektedir (Duy, 2003).

2.3.7. İş yaşamında yalnızlık

Bireyi fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak etkileyen bir duygu olan yalnızlık bireyin hem iş içinde hem iş dışında geçirdiği tüm hayatında etkilidir (Kaplan, 2011). Zira insan toplumda anlam kazanan biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal özellikleriyle bir bütündür ve çalışma koşulları da onun bu özelliklerine hitap etmelidir. Çünkü çalışma yaşamı bireyin hayatını anlamlandıran süreçlerden biri olup, işinde başarı sağlayan birey, kazancın ötesinde tüm yaşamında tatmin duygusu yaşar (Tutar, 2007). Yapısı gereği sosyal ilişkilere ve sosyal entegrasyona ihtiyaç duyan insan (Yoldaş ve Salihoğlu, 2015), yaşamının her evresinde tüm hayatı boyunca da sürdürmek istediği çevresiyle doğrudan etkileşim ve iletişim içindedir. Ancak olumlu yaşantılarının dışında bazen de hoş olmayan bir yaşantı olarak kabul edilen yalnızlık gibi duygularla karşılaşabilmektedir. Bireye acı veren bir duygu olan yalnızlık ise sadece özel yaşamı değil iş yaşamını da derinden etkilemektedir. Bununla birlikte bireyin sadece iş yaşamında yaşamış olduğu yalnızlık iş yerinde yalnızlık olarak adlandırılmaktadır ve genel yalnızlıktan farklıdır. Çünkü bir çalışan her ne kadar doyum verici bir sosyal iletişime sahip olsa da iş yerinde her an yalnızlık yaşayabilmektedir.

Zira bireyin beklenti ve isteklerinin farklı olması, iş yerindeki yalnızlıklarında çevresel faktörler rol oynamaktadır. Çünkü çalışanların kişisel özellikleri onlarla birlikte iş yerine de taşınmaktadır. Çalışan iş yerindeki her türlü tepkiyi kişisel özellikleriyle vermektedir ve verdiği bu tepkiler sonrası oluşan olumsuz sonuçlar bireyin yalnızlık yaşamasına sebep olmaktadır. Ayrıca iş yerinde yaşanan olumsuz durumlar ve çevresinde çalışanın yalnızlık yaşamasına neden olabilmektedir (Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Keser ve Karaduman, 2014; Oğuz ve Kalkan, 2014).

İş insan için önemlidir. Çünkü yetişkin bir birey uyku dışındaki zamanının üçte birini işte geçirmektedir. Ayrıca, bir işe sahip olmak için aldığı eğitim dâhil tüm çabası, işini kaybetme korkusu yaşaması, işten ayrılma ya da emeklilik gibi durumlarda yaşadığı sıkıntılar işin birey için büyük önem taşıdığını göstermektedir. Zira sosyal çevre eksikliği ya da iletişim kaybından dolayı yaşanan yalnızlık, kişiye huzursuzluk vermekte, bu durum bireyin hem genel hem de iş hayatını olumsuz etkilemektedir (Sezen, 2014). Dolayısıyla yaşanan yalnızlık sadece özel yaşamda değil iş yaşamında da görülmektedir. İş yaşamında kişilerarası sağlıklı ve güçlü ilişkilerin olması hem çalışan hem de kurum açısından önemlidir. İş yerinde çalışanların ilişkilerine bakıldığında kurumsal amaçlar doğrultusunda kurulan ilişkilerin dışında selamlaşmadan evliliğe kadar gidebilecek bir çeşitli ilişkiler yaşayabilmektedir. Bu sosyal ağda, bireyin normal hayatta yaşadığı mutluluk, üzüntü, kızgınlık, endişe gibi duyguların iş yerinde de yaşanması çok doğaldır (Demirbaş ve Haşit, 2016). Bunun yanında iş yerleri çalışanlar için sosyal ve duygusal izolasyona yol açabilecek özellikler sergileyebilmektedirler. Çalışanların bir kısmı işte geçirdiği zaman süresince yaptığı işten zevk alıp arkadaşlarına güven duyduğu bir ortamda çalıştığını düşünürken, bazıları ise dışlanmışlık ve yalnızlık hissedebilmektedirler. Ayrıca karmaşık bir duygu olan yalnızlığın sebepleri her zaman gözle görülen unsurlar da olmayabilir. Çünkü iş yerinde yalnızlığa yönelik çok şey bilinmemektedir. Bununla birlikte yalnızlık temel olarak bireyin sosyal etkileşim ve kişilerarası ilişkilerindeki sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle iletişim becerileri, kişilerarası uyum, insani beceriler bireyin hem sosyal yaşamda hem de iş yaşamındaki performansı için oldukça önemlidir (Sezen, 2014).

Birçok araştırmacı (Kaplan, 2011; Eroğlu ve Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Aslan, 2013) kişinin karakterindeki sosyal uyumsuzluk ve yetersizlik olarak tanımlanan yalnızlığın stres düzeyi yüksek ve rekabete dayalı çalışmanın benimsendiği iş yerlerinde daha fazla görüldüğünü belirtmektedir (Kaplan, 2011). Çalışanların iş yerinde ayrımcılığa uğradıklarını düşünmeleri, yardım görememeleri yalnızlık duygusuna kapılmalarına neden olup, bu duygu beraberinde başka olumsuz duyguları da getirebilmektedir. Oysa bireylerin arkadaşlık, ait olma ve kimlik sahibi olma gibi olumlu duyguları içeren ilişkilere ihtiyacı bulunmaktadır. İş veriminin düşmesi ve iş doyumunun azalması yalnızlığın iş yaşamındaki belirgin sonuçlardır. Çalışanların işe ve sosyal ilişkilere yönelik etkileşimlerini güçlendirmek, dayanışma ve iş birliğini arttıracığından yalnızlık duygusunu da azaltacaktır (Eroğlu ve Yılmaz, 2015).

İş yaşamındaki yalnızlığın doğurguları örgütsel değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Çünkü yalnızlık birey için hem sebep hem de sonuç olabileceğinden için döngüsel süreci ifade etmektedir. Yalnızlık yaşayan bir bireyin kendini anlaşılmamış ve kimsesiz hissetmesi benzer şekilde iş yerinde de yaşanabilmektedir. Çünkü iş yerinde çalışanların ilişkisi, örgütsel vatandaşlık, takım çalışması gibi faktörlere bağlı olduğundan kendini yalnız hisseden çalışan dışlanmışlık hissedip, bu durum iş performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Yılmaz ve Aslan, 2013). İş yerinde yaşanan olumsuz duyguların çalışana verdiği en büyük zarar iş doyumunu azaltmasıdır. İş doyumunu azalan bir çalışanın verimliliği de azalacaktır. Verimliliğin düşmesi hem çalışan hem de iş yeri için hiç istenmeyen bir durumdur. Bu durumu azaltacak önlemlerin alınması gerekecektir. Diğer bir faktör olan stres de yalnızlığın çalışanlara olumsuz etkilerinden biridir. Zira iş yerinde yalnızlık yaşayan bireylerin stres düzeyleri yüksektir ve stres altındaki bireylerin verimliliği azalmaktadır. İş yerinde yaşanan yalnızlık bireylerin iş konsantrasyonunu da azaltmaktadır. Örneğin kariyeri için istekli bir şekilde çalışan bir çalışan, olası bir yalnızlık durumunda hevesinden vazgeçip rutin bir çalışma sergileyebilmektedir. Ayrıca kişide yaşanan bu isteksizlik grup çalışmalarında diğer çalışanların da performansını olumsuz etkileyecektir. Bütün bu sebepler birlikte değerlendirildiğinde yalnızlık bireyde başarısızlığa sebep olmakta bu da iş yerinde verimin düşmesi anlamına gelmektedir (Karaduman, 2013). İş yerindeki yalnızlık, sadece iş yerinde görülmektedir. Çünkü günlük yaşamında oldukça sağlıklı

ilişkiler yaşayan bir kişi, farklı olarak işyerinde yalnızlık yaşayabilmektedir (Karakurt, 2012). Bu durumun en belirgin sonuçları çalışanın iş doyumunun azalıp iş performansının düşmesidir. Yaşadığı yalnızlık nedeniyle iş yerinde performansını yeteri düzeyde sergileyemeyen çalışan başarısızlık duygusuna kapılıp kendini yetersiz görmeye başlamakta ve bu durum iş doyumunun azalmasına sebep olmaktadır (Mercan, Demirci, Özler ve Oyur, 2014).

Görüldüğü gibi iş yerinde kendini yalnız hisseden bir bireyler özgüven sorunu da yaşayabilmekte kendini yetersiz görüp ve başarısız olacağına inanarak iş tatminsizliği ve stres gibi olumsuz sonuçlar yaşayabilmektedir Bu nedenle huzurlu ve güvenli bir iş yeri birey açısından çok önemlidir (Keser ve Karaduman, 2014). Bir iş yerinin temel unsuru olan çalışan duygularından ayrı düşünülemez. Bu nedenle gerek özel yaşamında gerekse iş yaşamında bireysel ya da sosyal ortamdan kaynaklanan yalnızlık duygusu da bunlardan biridir. Yalnızlık duygusu yaşayan bireyin iş yaşamındaki çalışma isteği ve buna bağlı olarak ortaya düşen iş performansı hem bireyi hem de çalıştığı yeri olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle işverenlerin çalışanların sosyal ilişkilerini geliştirecek önlemler almalı bu yöndeki aktiviteleri de arttırmalıdır.

2.3.8. İş yerinde yalnızlığın boyutları

“Sosyal arkadaşlık” ve “duygusal yoksunluk” şeklinde iki boyutta ele alınan iş yaşamında yalnızlığın bu sınıflandırması ilk kez Weiss (1973) tarafından yapılmıştır ve yalnızlığın boyutlarıyla iş yaşamındaki yalnızlığın boyutları benzerdir. Weiss (1973) sosyal arkadaşlığı, çalışanların iş yerindeki ilişkilerin niceliğine bağlamış ve çalışanların iş yerindeki sosyal ağa katılamaması, mesai arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramaması, iş yerinde düzenlenen parti, yemek, piknik gibi aktivitelere katılmaması ya da doğum, düğün, cenaze gibi etkinliklere ilgi göstermemesi gibi durumları da iş yaşamında yalnızlık yaşadığının göstergesi olarak görmüştür. Duygusal yoksunluğu ise çalışanların iş yaşamındaki niteliğiyle ilişkilendirip duygusal yalnızlık yaşayan bir bireyin genel bir üzüntü ve boşluk hissi yaşamasını ve ölüm, boşanma ve içi boş evlilikler bu tip yalnızlığı tetiklediğini söylemiştir (Demirbaş ve Haşit, 2016; Keser ve Karaduman,

2014; Oğuz ve Kalkan, 2014). Yine Wright, Burt ve Strongman tarafından hazırlanan “Loneliness at Work Scale (LAWS) İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinde iş yaşamında yalnızlık iki boyutta ele alınmıştır olup, (Karaduman, 2013) bunlardan ilki akran, arkadaş, iş arkadaşı komşu gibi ilişki ağındaki ve arkadaş sayısındaki yetersizlikten ortaya çıkan sosyal arkadaşlık boyutu olup diğeri de çalışanların iş yaşamındaki arkadaşlarıyla olan niteliğini ele alan duygusal yoksunluktur. Ayrıca Wright, Burt ve Strongman (2006) iş yerinde yaşanan yalnızlığı iki boyutta incelemektedirler. Sosyal arkadaşlık boyutunda çalışanın iş yerindeki sosyal ağa katılamaması ve bireyin günlük meseleleri paylaşabileceği, işle ilgili problemleri çözebileceği, kişisel düşüncelerini paylaşp işyerindeki boş zamanlarını birlikte geçirebileceği diğer insanlarla sağlıklı iletişim kuramaması olarak değerlendirmiştir (akt. Bakioğlu ve Korumaz, 2014).

İş yerinde yalnızlık her bireyde farklı düzeyde gerçekleşeceği için bireyin yaşadığı yalnızlığın ortaya çıkardığı duyguların dışa vurumu da farklı olacaktır. Bazı çalışanlar yaşadığı yalnızlık sonucu içe kapanıp iletişim kurmamayı tercih ederken bazıları da stres, kaygı ve hırçınlık şeklinde duygularını dışa vuracaklardır. Yine uzun süre yalnızlık yaşayan biri ile yalnızlık yaşamaya yeniş başlamış birini de tepkileri aynı olmayacaktır. Bu sebeple yalnızlığın boyutları iyi tespit edilmeli ve bu tespitlere uygun şekilde yalnızlıkla baş etme yöntemleri belirlenmelidir (Karaduman, 2013). Bu konuda öncelikle, iş yaşamında yalnızlıkla mücadele konusunda insan ilişkileri dikkate alınmalıdır. İnsan ilişkilerini doğru ve sağlıklı olabilmesi etkili bir iletişimle mümkündür. İletişimin sağlıklı olabilmesi için iş yerinde zaman zaman parti piknik yemek gibi aktivitelerin düzenlenmesi iletişimi artırıcı bir unsur olabilir. Ayrıca iş yerinde çalışanların motivasyonlarını artırıcı etkinliklere yer verilmesi yalnızlığı önleyici olabilir. Çünkü motivasyonu yüksek bir çalışan iş yerindeki sıkıntılara karşı daha dayanıklı olacaktır (Karaduman, 2013).

2.3.9. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığı

Geçtiğimiz yüzyıla göre günümüzdeki iş yaşamı rekabetçi bir yapıyla ön plana çıkan ve bireylerin verimliliğini önemseyen süreçleriyle geçmişteki uygulamalarından

farklılık göstermiştir. İş yerinde her çalışandan üstüne düşen görevi en üst performansla yerine getirmesi beklenmekle beraber artan rekabetçi iş koşulları, çalışanların stresli ve verimsiz olmalarına ve devamındaki dönemlerde de farklı tür ve düzeylerde yalnızlık yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu durum tüm iş yerinde olduğu gibi eğitim örgütlerinde çalışanlar için oldukça önemli bir durumdur (Keser ve Karaduman, 2014). Zira tüm çalışanlar gibi toplum üzerinde etkin role sahip öğretmenler de zaman zaman iş yerinde yalnızlık yaşayabilmektedirler (Yılmaz ve Aslan, 2013). En geniş anlamıyla öğrenmeye rehberlik eden kişi olan öğretmenlerin öğrenme sürecinde önemli görevleri vardır ve üstlendikleri bu önemli görevleri yerine getirirken, her öğretmen yaptığı işten zevk almak, yüksek iş doyumunu sağlamak ve meslektaşlarıyla yakın sosyal ilişkiler kurup deneyimlerini paylaşabileceği bir ortamda çalışmak istemektedir. Çünkü çalışanın iş yerinde kuracağı sosyal ağ, performansları üzerinde oldukça etkilidir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim denildiğinde ilk akla gelen okul örgütlerinde de çalışan ve yaptığı işin kendisi için anlamlı, önemli, değerli, doyurucu ve prestij sağlayıcı olmasını isteyen öğretmenler, kurumdaki sosyal ağın dışında kaldıklarında kendilerini yalnız hissedebilmektedirler. Yine okulun mevcut kültürünün istenilen düzeyde olmaması veya örgütsel güven duygusunun tam olarak yerleşmediği okullarda da öğretmenlerin yalnızlık yaşaması muhtemeldir. Zira güven duymadığı bir ortamda çalışan bir öğretmen, kendisinden beklenen düzenlenen etkinliklere katılma, arkadaşlarıyla veya yöneticileriyle etkin iletişimde bulunma gibi sosyal davranışlar sergilemekte zorlanmaktadırlar (Kaplan, 2011; Kızıldağ, 2009).

Eğitim sisteminin temel öznesinin insan olması bu ve örgütlerden verimin makine ile değil insanla sağlanmasını gerektirmektedir. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin nitelikli hale gelmesi, toplumun temelini oluşturan bireylerin istedik yönde davranış değişikliklerinin gösterebilmesini sağlamak, başarılı ve verimli olabilmek, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak, okulda çalışan paydaşların iş memnuniyeti bu süreçte önem arz etmektedir. Oysa yalnızlık duygusu bütün faktörleri doğrudan ya da dolaylı etkileyen bir unsurdur. Çünkü yalnızlık olumsuz örgüt ikliminin bir göstergesidir. Özellikle okullardaki paydaşların en önemlisi olan öğretmenlerin, iş yerinde iş doyumunun düşmesi ve yaşayabileceği muhtemel yalnızlık düzeyini artırması bir silsile halinde pek çok olumsuzluğu beraberinde getirecektir (Çiftçi ve Dikmenli, 2015).

Eğitme öğretme rolünü oynayan öğretmenler aynı zamanda eğitimde karar verici konumundadırlar. Çünkü öğretmen öğretim sürecini planlayan, harekete geçiren ve değerlendiren kişi öğretmenlerdir ve bu durum öğretmenliği diğer mesleklerden ayırmaktadır. Ayrıca öğretmenlik kişilik mesleğidir ve öğretmene büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu kadar önemli bir görev üstlenmiş öğretmenlerin, çalıştıkları ortamlar onlar üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenler yaptıkları işten zevk alma, tecrübelerini paylaşabileceği ortamlar bulma, maksimum düzeyde iş doyumunu sağlayıp meslektaşları ve diğer çalışanlarla iyi ilişkiler kurma isteklerine sahip oldukları gibi, bu isteklerinin yerine geçirilmesi için öğrenci, veli ve diğer çalışanlar, meslektaşları ve okul yöneticileriyle etkili iletişime girmek, içinde bulundukları okulda kendilerini sosyal ağın bir parçası olarak hissetmek isterler. Bu durum onların yaşayabileceği yalnızlık ve diğer olumsuz duyguları ortadan kaldıracaktır. Diğer bir ifade ile çalıştığı okulda yalnızlık duygusuna kapılmayan, kendini çalıştığı örgütün bir parçası gibi hisseden öğretmenlerin daha sağlıklı ve verimli çalışacakları düşünülebilir (Karakurt, 2012; Sezgin, Nartgün ve Demirer, 2016).

Diğer yandan okulların farklı kültürlerden, farklı aile yapılarından yüzlerce öğrenciyi barındırması, bir taraftan öğretim faaliyetlerini diğer taraftan da çok farklı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Yalnızlık da bu sorunlardan biridir. Zira akran zorbalığı, arkadaş ilişkilerindeki zayıflık gibi sebepler her ne kadar okullar kalabalık olsa da öğrencileri yalnızlığa itebilmektedir. Çünkü yalnızlık insanın tüm hayatı boyunca zaman zaman karşılaşılabileceği bir duygu durumudur ve bu durum öğrenciler için de geçerlidir. Öğrencilerin yaşadıkları yalnızlık duygusuyla başa çıkabilmesindeki en önemli faktör yine öğretmenliktir. Çünkü öğretmenlik bireye doğrudan hizmet veren rehberlik edip yol gösteren meslek gruplarından (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Duyan, Duyan ve Arslan, 2008).

Okul çalışanlarının pek çok role aynı anda sahip olması (ebeveyn, çocuk, öğretmen, yönetici, arkadaş, müşteri vb) örgüt kültürüne uygun hareket etmelerini zorlaştırabilmektedir. Ayrıca doğrudan insana hizmet veren ve insan hayatını büyük bölümünü (hem öğrenci hem öğretmen açısından) geçirdikleri okul örgütlerinin çıktıları yine insan olduğu için bu örgütlerde eğitimin kaliteli olması da gerekmektedir. Çünkü

okul insanların düşüncelerini, davranışlarını, yaşam tarzlarını belirleyen ve yönlendiren yerlerdir. Okul kültürünün oluşması hem okulda çalışanlar hem de okulun müşterileri olan öğrenciler için önemli bir faktördür. Bu durumun nitelikli çıktısı toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Okul kültürünün oluşması çalışanların aralarındaki iletişimin kalitesiyle yakın ilişkilidir. İletişimin iyi olduğu okullarda bireyler hem daha şevkle çalışırlar ve kendilerini de yalnız hissetmezler (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

Eğitim öğretimin temel ögesi olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden beklentilerin yüksek olması, toplumun geleceğine yön verecek öğrencilerin yetişmesinde büyük sorumluluk yüklenmiş olmaları ve bunun yanında çok fazla toplumsal rollerinin bulunması onların çalıştıkları kurumlarda rahatlık istemelerine sebep olmaktadır. Çalıştığı okulda kendini rahat ve huzurlu hissetmeyen öğretmen yalnızlık yaşayacak bu da performansını olumsuz etkileyecektir. Ayrıca yalnız olan öğretmen çok farklı sebeplerden yalnızlık yaşayabilen öğrencilerine de çözüm olamayacaktır. Bu da eğitim öğretimin kalitesini olumsuz etkileyecek bir unsur olabilir. Bu nedenle gerek bakanlık gerek okul yöneticileri öğretmenlerin okulda etkili iletişim kurabilecekleri ortamlar yaratmaya çalışmalıdır.

2.3.10. Duygusal işçilikle iş yaşamında yalnızlık ilişkisi

Örgütler temel taşlarını oluşturan bireylerin duygu ve düşünceleri ile bir bütündürler. Bireyler ise gerek özel yaşamlarında gerekse iş yaşamlarında farklı rollere bürünebilmektedirler. Özel yaşamlarında bazen anne, bazen çocuk bazen komşu vb. rollerini üstlenen bir bireyin örgüt içindeki rolünü ise örgütün yapısı belirlemektedir. Örneğin birey, iş yerinde bazen yönetici bazen çalışan bazen de müşteri rolünde olabilmektedir (Barutçugil, 2004). Bazen ise yapılan işin niteliğine bağlı olarak bazı işler kadın ya da erkek işi olarak da sınıflandırılabilir. Hemşire, öğretmen, diyetisyen, sekreter, satış elemanı, sosyal hizmet çalışanı, kamu hizmeti sunanların büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturup, bu işler kadın işi olarak görülmektedir. Öte yandan mühendislik, bilim ve teknoloji ile ilgili işler ise erkek işi olarak görülmektedir. Fakat yapılan iş ya da işi yapan çalışan kim olursa olsun iş yerinde sahip olduğu

duygular önemlidir. Zira işini yaparken sahip olduğu duygular sergileyeceği performans, motivasyon vb. süreçlerde önem arz etmektedir. Duygusal işçilik olarak adlandırılan bu duyguları gösterme şekli bütün sektörlerde kullanılmakta olup, günümüzde “firmaların müşterilere sattıkları paketin bir parçası” olarak göstermektedir (Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013).

İnsanlar arasındaki ilişkilerin hem başlatılması hem de devam ettirmesi sürecinde duyguların etkisi her geçen gün artmaktadır. İşin önemli bir parçasını oluşturan duygular çalışanlar tarafından belli kalıplara sokulması örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve müşteri memnuniyeti açısından olumlu bir durum olmasına rağmen, çalışandan oluşturacağı duygusal uyumsuzluklar bireysel ya da kurumsal olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Çelik ve Turunç, 2011). Eğitim örgütleri diğer örgütler içerisinde ayrı önemi olan, toplumsal yapı taşıdaki örgütlerden biri olup, çalışanlarının taşıdığı duygular oldukça önemlidir. Zira yetiştireceği nesil, toplumu oluşturacaktır. Okullarda ulusal eğitimin hedefleri, müfredatlar, özel veya devlet okullarının hedefleri ile velilerin hedefleri ortak noktada buluşmaktadır. Son yıllarda özellikle de yapılandırıcı eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilerin ve velilerinin eğitimin odak noktası olmasıyla, müşteri memnuniyeti anlayışı daha çok önem kazanmıştır. Bu durum insan ilişkilerinde iletişim, empati, duyguların kontrolünün farkındalığını arttırmıştır. Çünkü öğretmenler eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle sürekli iletişim halinde olduklarından birçok olayda duygularını kontrol etmek durumunda kalırlar (Kaya, 2009). Bu duygu kontrolü arttıkça öğretmenin iş stresi de artacak ve iş performansını olumsuz etkileyerek yalnızlık yaşamasına neden olacaktır (Demirbaş ve Haşit, 2016). Yaşamış olduğu yalnızlık öfke patlaması ya da geri çekilme olarak ortaya çıkarak öğretmenlerin okullarındaki sosyal beceriler ve sosyal ağlara katılımını engelleyecektir (Kaplan, 2011; Sezen, 2014).

Her an herkesin yaşayabileceği bir duygu olan yalnızlık ise tanımlanması güç ve karmaşık bir durumdur (Yaşar, 2007). Yalnızlığın bireyler üzerindeki etkisi hakkında tam bir kanıya varılamamasına rağmen, “benliği” inşa eden ait olma duygusunu yıpratıp, güvensizlik, huzursuzluk, kötümserlik ve bencillik gibi duyguları beraberinde getirmekte, birey için yıkıcı bir hale dönüşüp ve artarak devam etmesi durumunda da

bireyin dibe vurnmasıyla sonlanabilmektedir (Yoldaş ve Sarioğlu, 2015). Ayrıca Maslow'a göre doğası gereği sosyal bir varlık olan insan yaşadığı bazı sorunlardan dolayı yalnızlık hissedebilmektedir. Bireyin ilişkilerinde yetersiz olması, kendini tatmin etmeyen bir sosyal yaşantı içinde bulunması (Sezen, 2014), duygu ve düşüncelerini paylaşacak bir arkadaşı olmaması bireyler yalnızlık yaşatan duygulardan ilk akla gelendir. Yine stres de iş yerinde yalnızlığı etkileyen önemli unsurlardır. Zira yapılan işin zorluğu, çalışma koşullarını ağırlığı, iş arkadaşlarıyla yaşanan olumsuzluklar iş yerinde yaşanan stresin düzeyini belirleyen unsurlar (Karaduman, 2013), olup bu unsurlarda beklentilerin karşılanması stresi ortaya çıkartıp, yalnızlığa yol açabilecektir.

Çalışma ortamlarında çalışanların yöneticilerinden aldıkları destek, yapılan olumlu bildirimler, işle ilgili kararlara katılmalarına olanak sağlamaması, doğrudan iletişim kurulması öğretmenlik gibi meslek grupları için çok olumlu etkisi olacak eylemlerdir (Oğuz ve Kalkan, 2014). Okullarda okutulacak süreçte bunlara dikkat edilmesi, öğretmenlerin yaşayacağı olumsuz durumları tamamen ortadan kaldırmasa bile azaltacaktır. Zira okullarda öğretmenlerin yalnızlık yaşamalarının sonuçları diğer örgütlerden farklı olacaktır ve bu durum öğretmenlik mesleğinin kendisine has doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü eğitim sistemimizde yaşanan tüm sorunlara rağmen mesleğine olan inancını kaybetmemiş öğretmenler vardır ve bu öğretmenlerin çoğu mesleğini yaparkenki almış olduğu hazzı her şeyin üstünde tutmaktadır (http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf). Ayrıca öğretmenlerin iş yerinde meslektaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmakta ve toplumsal gruplara katılmakta istekli olması mesleğinin bir getirisi olarak değerlendirilmektedir (Bakioğlu, Korumaz, 2014).

Duygusal işçilik ve yalnızlık ikisi de duygularla ilgili kavramlar olup bireyin duygularından ayrı düşünülemeyeceği için ikisi de bireyin hem özel hem de iş yaşamında önemli yere sahiptir. Duygusal işçilik bireyde karşılaştığı olaylar sonucunda gerçekten hissettiği duygular yerine kendisinden beklenen duyguları sergilemek zorunda kalması sonucunda davranışlarındaki değişimlerdir. Yalnızlık ise bireyin sosyal yaşamdan uzak kalmasıdır denilebilir. İnsanların bireysel hayatı kadar günlerinin büyük çoğunluğunu geçirdikleri iş yaşamında da önem arz eden duygular bireyin iş

performansını etkileyen önemli unsurlardır. Çalışanın iş yerinde sergilemek zorunda kaldığı duygulardaki değişimlerin yoğun olması ve buradaki sosyal yaşama katılamaması bireyin iş yerindeki motivasyonunu düşürüp iş yerinde gerginlik, stres gibi olumsuz duyguları beraberinde getirerek bireyi mutsuz edecek ve bu durum iş yerinin örgütsel hedeflerine de olumsuz yönde etki edecektir. Bu nedenle işverenler çalışanlarının duygularını anlamalı ve onların çalıştığı ortamdaki olumsuzlukları kaldırmalı ve sosyal yaşama katılmalarına destek olmalıdır. Tüm meslek grupları için önemli olan duygular, bu duyguların yönetilmesi ve bu duyguların sebep olacağı olumsuzlukları gidermek ve çalıştığı ortamda kendini güvende hissedip mutlu olmalarını sağlamak toplumumuzu yönlendiren öğretmenler için de gereklidir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin sergiledikleri duygusal işçilik davranışları ile iş yaşamında yalnızlık yaşamaları birbiriyle ilişkili görülüp bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.3.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığına yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında araştırmacıların yaptığı çalışmalar ele alınmıştır.

2.3.11.1. Öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerine ilişkin yurtiçinde yapılan araştırmalar

Uysal (2007) “Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin duygusal yaşantılarını farklı değişkenler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin gün içerisinde yaşadıkları bire bir duygular ve bu süreçte ortaya çıkan farklı duygusal işçilik stratejileri (derinden, yüzeysel ve doğal davranma) araştırılmış, bu duygusal yaşantıların ve duygusal işçiliğin öğretmenlerin iş yerinde sergiledikleri tükenmişlik ve iş doyumuna üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma İzmir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev

yapan 199öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genelde daha çok olumlu duyguları sergiledikleri, daha çok derinden rol yapma duygusal işçilik stratejilerini kullandıkları ve duygusal işçilik yapmamanın (duygusal sapma) öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir.

Çukur (2009) tarafından, alandaki ilgili kuramsal tartışmalar ve ölçek geliştirme çalışmaları çerçevesinde doğrudan öğretmenlik mesleği bağlamında Duygusal Emek Ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin güvenirlik/geçerliğini ortaya koymak amacı ile Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan çalışmanın iki amacından birisi kritik iş olayları sürecinde ortaya çıkan duygusal düzenleme stratejilerine dayanarak, öğretmenlerin sergilediği duygusal işçiliği belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek (Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği, ÖDİÖ) ve bu ölçeğin geçerlik-güvenirliğini ortaya koymaktır.

Kaya (2009) “Özel Okul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışını Algılama Biçimleri İle İş Doyumları ve İş Stresleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işlerini yaparken duygularını yönetmek durumunda olup olmadıkları ve bu durum ile iş doyumları ve iş stresleri arasında bir etkileşim olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma İstanbul’daki özel okullarda çalışan 174 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kurumların öğretmenlerden duygusal emek davranışı beklediği, öğretmenlerin duygusal emek davranışına uygun davrandığı, görülmüştür. Özel okullarda duygusal emek harcanma düzeyinin ve iş doyumunun yüksek, iş stresinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Begenirbaş ve Meydan (2012) “Duygusal Emeğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” adlı çalışmalarında eğitim kurumlarının ana yapı taşlarından olan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin, o örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma, Ankara’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan 169 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal emeklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle, görevleri sırasında

yüzeysel rol yapan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışları düşük, duygularını doğal olarak yaşayabilenlerin ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca derinden rol yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin düşük olmasına karşın yüzeysel rol yapanların örgütsel vatandaşlık davranışlarında artma tespit edilmiştir. Çalışmada, duygusal emeğin alt boyutları bazında, kişiye ve örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkileri de ortaya konulmuştur.

Savaş (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” isimli çalışmasında okul müdürleri ve öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırması sonucunda okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı tespit etmiştir. Ayrıca müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin genel iş doyumunu yordamasında, müdürlerin duygusal emek düzeylerinin kısmi ara yordayıcı olduğunu belirlemiştir.

Basım, Begenirbaş ve Can Yalçın (2013) “Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emeğin Aracılık Rolü” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaşadıkları duygusal tükenmeye etkisi ve bu etkide onların göstermiş oldukları duygusal emek davranışlarının aracılık rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Ankara ve Eskişehir’de görevli 798 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kişiliğin duygusal emeği yordadığı, duygusal emeğin tüm alt boyutlarının duygusal tükenme üzerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada yüzeysel rol yapma davranışının, nörotiklik ve duygusal tükenme ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Argon (2015) “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilkokullarda öğretmenlerin yaşadıkları duygu durumlarını etkileyen değişkenler belirlenerek okul yöneticilerinin öğretmenlerin duyguları üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma ilkokullarında görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen

değişkenlerin kurum, yönetici, öğretmen özellikleri, yönetsel süreçler, iletişim, akademik etkinlikler ve okul çevresi olduğu; yöneticilerin öğretmenlerin duygularını dikkate alması gerekmekle beraber bu durumun uygulamada görülmediği ortaya konulmuştur.

Özgün (2015) “Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi (Eğitim Sektöründe Bir Uygulama)” isimli çalışmasında Duygusal emeğin iş stresi üzerindeki etkisini incelemiştir. İzmir’de özel bir dershanede görev yapan 130 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada duygusal emek davranışlarından samimi davranış boyutunu erkek öğretmenlerin daha fazla kullandıkları duygusal emek ile yaş ve medeni durum arasında anlamlı fark olmadığı, yüzeysel davranış ile iş stresi arasında çeşitli yönlerden ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş (2016) “Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları İle Duygusal Emek Düzeyleri Atasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel politika algıları orta düzeyde ve bu algı cinsiyet ve okullarındaki öğretmen sayısına göre bazı boyutlarda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ise cinsiyetlerine, kıdem ve aynı okulda çalışma sürelerine göre derinden rol yapma boyutunda farklılaşmaktadır ve öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karakaş, Tosten, Kansu ve Aydın (2016) çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları kurumda öğrenci ve velileriyle girdikleri etkileşimlerde “sıkça” duygusal emek davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Polatkan (2016) “Ortaokul öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışı daha sonra samimi ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri, erkek öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde daha

yüksek olduğu mesleğini seven öğretmenlerin samimi davranış düzeyleri mesleğini sevmeyenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel davranışlarının; samimi davranış ve içsel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; samimi davranışlarının, derinlemesine rol yapma davranışı, içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; derinlemesine rol yapma davranışının, içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; içsel doyum düzeyinin, dışsal doyum düzeyi ile orta düzeyde pozitif yönde ve genel doyum düzeyi ile yüksek düzeyde pozitif yönde; dışsal doyum düzeylerinin, genel doyum düzeyleri ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

2.3.11.2. Öğretmenlerde duygusal işçilikle ilgili görüşlerine yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar

Hargreaves (2000) “Mixed emotions: teachers' perception of their interactions with students (Öğretmenlerin Öğrenci İle İlgili Etkileri İle İlgili Görüşler)” çalışmasında, kavramsal çerçeve, metodoloji ve eğitim ve eğitim değişiminin duyguları üzerine bir projeden elde edilen bazı sonuçları açıklayarak, duygusal zeka, duygusal emek, duygusal anlayış ve duygusal coğrafyalar kavramları açıklayıp 15 okulda 53 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmanın ilkökul ve orta öğretimdeki duygusal coğrafyalardaki önemli gelişmeleri anlatmıştır.

Hargreaves (2001) “The emotional geographies of teachers' relations with colleagues (Öğretmenlerin Konaklama İle İlişkilerinin Duygusal Coğrafyaları)” adlı çalışmasında, öğretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkilerinin duygusal dinamiklerini, duygusal coğrafyaların kavram ve teorik çerçevesini açıklayarak, 53 ilk ve ortaokul öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin takdir ve bildirimin yanı sıra kişisel destek ve kabul edilmelerini de önemsediklerini ancak kendilerini yakın arkadaş veya daha uzaktaki meslektaşları olarak görüp görmedikleri konusunda anlaşmazlık ve çatışmalardan kaçınmaya eğilimli oldukları bulgusuna rastladığını ifade etmiştir.

Sutton (2004) “Öğretmenlerin Duyusal Düzenleme Hedefleri ve Stratejileri” adlı çalışmasında öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemek için ne gibi hedefleri vardır? ve duygularını düzenlemek için hangi stratejileri kullanırlar? olmak üzere iki sorunun cevabını araştırmış ve ABD’de Kuzey Doğu Ohio’daki ortaokul öğretmenlerinden alınan verilere göre öğretmenlerden biri hariç hepsi duygularını düzenlediğini ifade etmiştir.

Wrobel (2013), empati, duygusal emek ve duygusal tükenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında duygusal emeğin yüzeysel ve derinden rol yapma boyutlarının ikisini de dikkate almış ve öğretmenlerde duygusal emeğin duygusal tükenme ve empati arasındaki ilişkiye vasıta olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışmasının diğer amacı ise empati ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide ruh hali düzenleme stratejilerinin aracı olma rolünü analiz etmek olmuştur. Sonuçta her iki duygusal emek türünün, olumsuz ruh halinin ve duygusal tükenmenin pozitif olarak birbirleri ile bağlantılı olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışma ayrıca öğretmen tükenmişliğinin gelişiminde, duygusal emek ve empatinin rolünde sezgi sağlamıştır.

Brown, Horner, Kerr ve Scanlon (2014), “Amerika’daki Öğretmenlerin Duyusal İşçiliği ve Profesyonel Kimlikleri” adlı çalışmasında ABD deki 22 okuldaki 468 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin İş yerinde gerçekten hissettiği duyguları mı yoksa kendisinden istenen duyguları mı sergiledikleri araştırılmıştır.

Trutaa (2014) “Öğretmenlerde Duyusal İşçilik ve Motivasyon” adlı çalışmasında öğretmenliğin duygusal işçilik gerektiren bir meslek olduğunu söyleyip, duygusal işgücü ile ilişkili motivasyon boyutlarını belirlemek amacıyla, iş yerinde benimsenen özel duygusal düzenleme stratejileri, iş için içsel /dışsal motivasyonları Romen öğretmenler üzerinde incelenmiştir.

Ye ve Chen (2015) “Öğretmenlerin Duyusal İşçiliği Hakkında Özet” adlı çalışmalarında öğretmenlerin duygusal emeğiyle ilgili dört yönünü özetleyip duygusal emek kavramını tanımlayarak, öğretmenlerin duygusal görüntüleme kurallarını,

duygusal önceliklerini ve iş gücü stratejilerini ve öğretmenlerin duygusal işçiliğinin sonuçlarını tartışmışlardır.

2.3.12. Öğretmenlerde iş yaşamında yalnızlıkla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yılmaz ve Altınok (2009) “Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarını 2007 yılında İç Anadolu Bölgesinde ilköğretim okullarında çalışan 530 okul yöneticisi üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyumları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, hizmet yılı, öğrenim düzeyi değişkenine göre, okul yöneticilerinin yalnızlıklarının puan ortalamaları anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaplan (2011) “Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 2010-2011 öğretim yılında Konya İli büyükşehirde ilköğretim okullarında görev yapan 405 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda iş yaşamında yalnızlık duygularını daha yoğun yaşayan öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel güven düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Karakurt (2012) “Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Düzeyinin Örgütsel Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık duyguları ile örgütsel destek düzeyleri arasındaki ilişki durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet desteği arttıkça öğretmenlerin yaşadığı yalnızlığın azaldığı tespit edilmiştir.

Sezgin, Nartgün ve Demirer (2012) “Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik görüşlerini tespit ederek, iki değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda cinsiyetin görüşlerde anlamlı fark oluşturmazken;

okuldaki çalışma süresinin sessizlik ve yalnızlık üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin uysal ve savunmacı sessizlik alt boyutları ve iş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Karaduman (2013) “İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama” adlı araştırmasında öğretmenlerin iş yaşamında yaşadıkları duygusal yalnızlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki ortaya çıkartılıp bazı demografik değişkenler açısından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları arttıkça, örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumsuz etkilendiği ve ters yönde hareket ettiği saptanmıştır.

Yılmaz ve Aslan (2013) “Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarını 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ilköğretim okullarında 402 öğretmen üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı, medeni durumları ile iş yerlerindeki yalnızlıklarının arasında duygusal yoksunluk boyutunda anlamlı bir fark olmazken, sosyal arkadaşlık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Yine çalışmaya göre bekâr öğretmenler kendilerini sosyal arkadaşlık boyutunda evlilere göre iş yerinde daha fazla yalnız hissetmektedirler. Yine araştırma öğretmenlerin yaşam doyum puanları ile iş yerindeki yalnızlıkların duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıklarının duygusal yoksunluk boyutuyla ve yaşam doyumlarının sosyal arkadaşlık boyutu arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukay Yüksel, Özcan v Kahraman (2013) “Orta Yaş Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarını, İstanbul Çekmeköy’de farklı düzeylerde çalışan 106 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, meslek lisesi öğretmenlerinin diğer öğretmen gruplarına göre anlamlı düzeyde yalnız oldukları, öğretmenlerin

yalnızlık puanlarının emeklilik yaşı gelince emekli olup olmamaya dair düşüncesi değişkeninde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bakioğlu ve Korumaz (2014) “Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıklarının Kariyer Evrelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin okullardaki yalnızlık durumları hem nicel hem de nitel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kariyer evrelerine göre, medeni durumları ve öğrenim seviyelerine göre okulda yalnızlıkları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel boyuttaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okulda yalnızlığı bireysel ve örgütsel bir durum olarak algıladıkları; okulda yalnızlığın sebebi olarak eğitim sistemi, bireysel farklılıklar, algı sorunları ve mesleki uyumsuzluğu gördükleri; okulda yalnızlığın sonucu olarak bireysel ve örgütsel kayıp, baş etme isteği ve duygusal yoksunluğun ortaya çıktığı; okulda yalnızlıkla baş etme stratejisi olarak ortadan kaldırma, sorgulama ve kabullenme yolunu seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Keser ve Karaduman (2014) “İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları duygusal yalnızlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmada 2012-2013 öğretim yılında Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 414 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda iş yaşamında yalnızlık algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Oğuz ve Kalkan “(2014) Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan 170 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık ve düşük düzeyde sosyal desteği yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ayrıca araştırma sonucuna göre iş yaşamında yalnızlık ile sosyal destek arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Sezen (2014) “Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, bazı değişkenlerin etkisini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıseven (2014) “Yatılı Bölge Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)” adlı çalışmasında yatılı bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel bağlılık düzeyi ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaş, branş, kıdem, aylık gelir, öğretmen sayısı değişkenlerine göre iş yaşamında yalnızlığın anlamlı olduğunu bulmuştur.

Çifçi ve Dikmenli (2015) “Coğrafya Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırması coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri incelenmiş cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve haftalık ders yüküne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sivas ve Kırşehir illerinde görev yapan 85 coğrafya öğretmeniyle yapılan araştırmanın sonunda, coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu artarken iş yaşamında yalnızlıklarının azaldığı belirlenmiştir.

Yoldaş ve Salihoğlu (2015)’nin yapmış olduğu “Türkiye’de Akademisyenlerin İş Yaşamında Yalnızlık ve Örgütsel Sinizm Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma” adlı çalışmalarında iş yaşamında yalnızlığın, örgütsel sinizm yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yakut ve Certel (2016)’in “Öğretmenlerde Yalnızlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.3.12.1. Öğretmenlerde iş yaşamında yalnızlıkla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Cubitt ve Burt (2002), yaptıkları araştırmada 293 okul müdürünün iş yerindeki yalnızlıklarını incelemişler, yalnızlık ile mesleki tükenmişliğinin eğitimcilerde kişilik bozukluğa ve kişisel başarının azalmasına etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Galanaki (2004) “Öğretmenler ve Yalnızlık: Çocukların Bakış Açısından” adlı çalışmasının amacı öğretmenlerin öğrencilerin yalnızlıklarını gidermek için yapmaları gerekenler üzerine öğrencileri beklentilerini incelemiştir. Çalışmada dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfa giden 180 öğrencinin görüşleri kullanılmıştır.

Wright, Burt ve Strongman (2006) “İş Yaşamında Yalnızlık” adlı çalışmasında iş yaşamında yalnızlığı ölçmek için 16 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. 362 kişiye online anket yoluyla yapılan ana çalışmada, çeşitli öncüllerin (kişilik özellikleri, sosyal destek, iş özellikleri ve duygusal iklim) öncelikle işe yönelik yalnızlığın gelişmesini, daha sonra da bu durumun çalışanların tutum ve iyi oluşlarını etkileyeceği hipotezi kurulmuştur. Bu hipotezler doğrultusunda düzenlenen model, örgüt ikliminin yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile çalışan tutumları ve iyi oluşu tahmin etme konusunda hizmet etmesi gerektiğini önermektedir. Araştırmanın sonuçları korku, topluluk ruhu eksikliği, değer uyumu gibi çevresel faktörlerin işe yönelik yalnızlığın yaşanmasında rol oynadığı ve çalışanların doyumları üzerinde tamamıyla negatif bir etki yarattığı bulgularına ulaşılmıştır.

Rokach ve Sha’ked (2013), “Okullarda Yalnızlık: Öğretmenler, Öğrenciler ve Akranları” adlı çalışmalarında yalnızlık ve yalnızlığın bireyin günlük yaşantısındaki ilişkilere etkisi, okul çocuklarında yalnızlık ve çocukların bu durumla baş edebilmeleri için neler yapılabileceği konusunu incelemişlerdir.

Johnson, Harrold, Cochran, Ph. D. ve Bleistein (2014), “İlk Yılların İncelenmesi: Acemi Eğitimi Öğretmenlerinin Yalnızlık ve Stres Deneyimleri” adlı çalışmalarında, yeni öğretmenlerin, ilk çalışma yıllarının özellikle zor olabilmesinden dolayı, özellikle mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerde yalnızlık ile stres arasındaki ilişkiyi incelemişler ve kırk yedi acemi öğretmenin, algılanan stres ve yalnızlık düzeylerini değerlendirdikleri raporlarında, yalnızlığın algılanan stresin belirgin olarak öngördüğünü ortaya koymuşlar, analizlerin sonucunda ise, medeni durumun yalnızlık derecelerini etkilediğini, ancak stres düzeylerini etkilemediğini, ayrıca bulguların da, çoğu zaman yurtdışında öğretmenlik yapan acemi öğretmenlerin yalnızlık duygularında dikkate alınması gereken önemli bir husus olduğunu ortaya koymuşlardır

Lau (2016) “Yalnızlık İş Yaşamında Önemli mi?” adlı çalışmasında Makao’daki 18 kamu ve özel okulda çalışan 532 öğretmenin iş yaşamında yalnızlığını sorgulamış ve iş yaşamında yalnızlığın çalışma performansına etkisini değerlendirmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümü; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin uygulanması, toplanması, analizi, yorumlanması alt bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2014) ilişkisel tarama modelinde olup, Bolu ili merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal işçilik ile iş yerindeki yalnızlık düzeylerine yönelik görüşleri belirlenerek aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur.

3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 791 öğretmene ölçek dağıtıldı. Araştırmada öğretmenlerin tamamına ulaşılmış ancak 511 öğretmen geri dönüş yapmış bu öğretmenlerin doldurduğu formlardan 62'si eksik doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilen form sayısı 449'dur.

3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden olan cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu okul, yaş çalıştığı kurum türü, branş, kıdem ve şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3-1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	230	51,2
	Erkek	219	48,8
MedeniDurum	Evli	343	76,4
	Bekar	106	23,6
Eğitim Durumu	Lisans	363	80,8
	Lisans Üstü	86	19,2
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	234	52,1
	Fen Edebiyat Fakültesi	131	29,2
	Diğer	84	18,7
Yaş	25-30 Yaş	68	15,1
	31-40 Yaş	199	44,3
	41-50 Yaş	145	32,3
	51 Yaş ve Üzeri	37	8,2
Çalışma Kurumu Türü	Anadolu Lisesi	152	33,9
	Mesleki ve Teknik Lise	206	45,9
	Diğer	91	20,3
Branş	Sözel Grup Dersleri	195	43,4
	Sayısal Grup Dersleri	104	23,2
	Yetenek ve Beceri Dersleri	33	7,3
	Meslek Dersleri	117	26,1
Kıdem	1-10 Yıl	142	31,6
	11-20 Yıl	198	44,1
	21 Yıl ve Üzeri	109	24,3
Şimdiki Kurumda Çalışma Süresi	1-5 Yıl	236	52,6
	6-10 Yıl	107	23,8
	11 Yıl ve Üzeri	106	23,6
	Toplam	449	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin şu şekilde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin %48,8’i kadın %51,2’si erkektir ve buna göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin %76'sı evli, %23,6'sı bekârdır. Buna göre araştırmaya katılan evli ğretmen sayısı bekâr ğretmen sayısından fazladır.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin %80,8'i lisans, %19, 2'si lisansüstü eğitim almıştır. Buna göre lisansüstü eğitim yapan ğretmen sayısının az olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,1'i eğitim fakültesi mezunuyken, %29,2'si fen-edebiyat fakültesi ve %18,7'si ise diğer (teknik eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, mühendislik fakültesi gibi) fakültelerden mezun olmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınının eğitim fakültesini dışında farklı bir faklten mezun olup pedagojik formasyon olarak ğretmen oldukları görülmektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %15,1'i, 25-30 yaş arasında, %44,3' 31-40 yaş arasında %32,3' 41-50 yaş arasında ve %8,2'si ise 51 yaş ve üzeridir. Buna göre öğretmenlerden büyük bölümünün 31 ila 40 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin %33,9'u Anadolu Lisesinde, %45,9'u Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesinde ile Anadolu İmam Hatip Lisesi, %20,3' de Diğer (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) liselerde görev yapmaktadır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin %43,4' sözel grup derslerine (Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı dil, Tarih, Coğrafya, Felsefe grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehber ğretmen), %23,2'si sayısal grup derslerine (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji), %7,3' yetenek ve beceri derslerine (Resim, Müzik, Beden Eğitimi) ve %26,1'i ise meslek derslerine girmektedir.

Öğretmenlerin %31,6'sı 1-10 yıl; %44,1'i 11-20 yıl; %24,3' 21 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Bu tabloda öğretmenlerin çoğunluğunun 11 ile 20 yıl arasında öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Şimdiki kurumda çalışma sürelerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,6'sı 1- 5 yıldır, %23,8'i 6 -10 yıldır, %23,6'sı ise 11 ve üzeri yıl aynı okulda görev yapmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin yarıdan fazlası çalıştığı okulda, 1-5 yıl arasında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu", "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği" ve "Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği"dir. Kişisel bilgi formunun hazırlanması, İş Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlık ölçeklerinin puanlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgiler formunda katılımcılara cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, mezun olduğu okul türü, yaşı, çalıştığı kurumun türü, branşı, kıdemi, şimdiki kurumunda çalışma süresi ve kurumdaki istihdam türü sorulmuştur. Veriler toplandıktan sonra bazı değişkenlerde yeterli sayıda veriye ulaşılamadığı ve analizlerin çok dağınık çıkmasından dolayı bu bilgi formunda bazı değişiklikler yapılmıştır. (EK-1) Bunlar;

Kıdem: Araştırmada kıdem değişkeni (1-5 yıl/ 6-10 yıl /11 -15 yıl / 16-20 yıl / 21 yıl ve üzeri) sorulmuş, ancak daha sonra veri dağılımı göz önüne alınarak onlu aralık (1-10 yıl / 11-20 yıl / 21 yıl ve üzeri) değerlendirmeye alınmıştır.

Bulunduğu kurumda çalışma süresi: Araştırmada bulunduğu kurumda çalışma süresi beş aşamalı (1-5 yıl /6-10 yıl / 11 -15 yıl /16-20 yıl /21 yıl ve üzeri) sorulmuş ancak veri dağılımının dağınıklığından dolayı onlu aralık olarak (1-5 yıl / 6-10 yıl / 11 yıl ve üzeri) düzenlenmiştir. Benzer şekilde kurumdaki istihdam tipi okullarda görevlendirme ve ücretlendirme yoluyla çok az sayıda öğretmen olduğu için araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır.

3.3.2. Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ)

Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ): Ölçek, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapma olmak üzere dört boyuttan oluşan 20 maddelik bir ölçektir. Ölçek Çukur (2009) tarafından geliştirilmiş, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçektir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları otomatik duygusal düzenlemede 74; yüzeysel rol yapmada 70; derinden rol yapmada 80; duygusal sapmada 81 olarak, belirtilirken ölçeğin tamamı için ise. 79 olarak belirtilmiştir. Ölçekte bulunan yirmi maddenin ayırt ediciliklerini saptamak için tüm maddelerin toplam puan ile olan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizlerine göre düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon katsayıları .20-.53; aritmetik ortalamalar 1.01-2.55; standart sapmalar ise 1.04-1.27 arasında değişmektedir. 5'li likert tipinde olan (0 Hiç tanımlamıyor, 1 Çok az tanımlıyor, 2 Kısmen tanımlıyor, 3 Oldukça tanımlıyor, 4 Tamamen tanımlıyor) kullanılan ölçeğin; bütün boyutları 5'er maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeğinin (ÖDİÖ) Cronbach alpha değerleri toplamda 70 olarak hesaplanırken, doğal duygular alt boyutunda 45, yüzeysel rol yapma boyutunda 31, duygusal sapma alt boyutunda 63, derinden rol yapma boyutunda 60 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler göz önüne alındığında yüzeysel rol yapma alt boyutunda ölçeğin güvenilir olmadığı tespit edilmiş ve araştırmada bu boyut değerlendirme dışı tutulmuştur. Doğal duygusal boyutunda 45 olan Cronbach alpha değeri düşük düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Bu boyutta medde çıkarımına gidildiği halde değer 52 olarak kaldığı düşük düzeyde güvenirlik elde edildiği için, boyut olduğu gibi kabul edilmiştir. Diğer boyutlar olan duygusal sapma ve derinden rol yapma boyutları ile toplamda oldukça güvenilir düzeydedir. Bu doğrultuda araştırmada yüzeysel rol yapma boyutu dışında diğer boyutlar işleme alınmıştır.

3.3.3. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ),

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ), çalışanların iş yaşamlarında yaşadıkları yalnızlığı ölçmek amacıyla Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiş Doğan, Çetin ve Sungur (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçek duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlık katsayısı toplamda .90, duygusal yoksunluk alt boyutu için. 87 ve sosyal alt boyutu için. 83 olarak belirtilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşup ölçeğin özgün formu 7'li Likert tipi (1-Hiç Katılmıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum) bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ancak Doğan Çetin ve Sungur (2005) Türkçe açısından daha anlaşılır olduğu gerekçesiyle 5'li Likert tipi (1-Hiç uygun değil, 2- Uygun değil, 3- Biraz uygun, 4-Uygun, 5- Tamamen uygun) cevaplamanın daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal yoksunluk boyutu dokuz, sosyal arkadaşlık boyutu ise diğer yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan maddeler bulunmaktadır.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değerleri alt boyutlarda, duygusal yoksunluk alt boyutu için 0.87, sosyal arkadaşlık alt boyutu için 0.86', ölçeğin tümü için 0.91'dir.

3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçekleri uyarlayan araştırmacılara ulaşılarak ve kendilerinden ölçeklerin kullanılması konusunda gerekli izinler alınmıştır (EK 3-4.). Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler öğretmenlere gönüllülük esasına göre uygulanmış ve uygulama esnasında öğretmenlerin çalışmayla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Ayrıca Etik Kurul Raporu bulunmaktadır. (EK 5)

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın evrenindeki 791 öğretmene dağıtılan ölçeklerden 511'i geri dönüş yapmış, dönen ölçeklerden 62'si eksik veri bulundurduğundan geçersiz sayılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada 449 kullanılarak çözümlemeye SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin dağılımının normallik Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$) (EK-3). Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde şu işlemler yapılmıştır.

Birinci alt problem olan ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin duygusal işçilikle iş yerinde yalnızlığa yönelik görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel analizler kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin duygusal işçilik ve iş yerinde yalnızlığa yönelik görüşlerinde demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan okul, yaş, çalışılan kurumun türü, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi) anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Üçüncü alt problem olan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal işçilikle iş yerinde yalnızlığa yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sperman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yorumlanmasında puan aralıkları Tablo 3.2. ve Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2. Duygusal işçilik ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Hiç Tanımlamıyor(0)	1.00-1.80
2	Çok az Tanımlıyor(1)	1.81-2.60
3	Kısmen Tanımlıyor(2)	2.61-3.40
4	Oldukça Tanımlıyor(3)	3.41-4.20
5	Tamamen Tanımlıyor(4)	4.21-5.00

Tablo 3.3. İş Yaşamında yalnızlık ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Hiç Uygun Değil(1)	1.00-1.80
2	Uygun Değil(2)	1.81-2.60
3	Biraz Uygun(3)	2.61-3.40
4	Uygun(4)	3.41-4.20
5	Tamamen Uygun(5)	4.21-5.00

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin araştırmaya katılanlardan ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki Tablo 4.1 de ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo. 4.1. Öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşleri

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	449	2,06	,684
	Sosyal Arkadaşlık	449	4,06	,684
	Toplam	449	2,93	,210
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	449	3,24	,642
	Duygusal Sapma	449	2,67	,718
	Derinden Rol Yapma	449	3,40	,599
	Toplam	449	3,11	,422

Tablo 4.1’de öğretmenlerin duygusal işçiliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde hem toplamda ($\bar{X}$ =3,11) hem de alt boyutlar olan otomatik duygusal düzenleme ($\bar{X}$ =3,24), duygusal sapma ($\bar{X}$ =2,67) ve derinden rol yapma ($\bar{X}$ =3,11) alt boyutlarında ‘kısmen tanımlıyor’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal işçiliğe

yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda ve toplamda ‘kısmen tanımlıyor’ düzeyinde olması, işlerini yaparken kısmen düzeyinde ki orta düzeye yakın duygusal işçilik yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda hem tüm duygu durumlarına uygun davranışlar hem de gerçekten hissettiği davranışları kısmen sergilediklerini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yüz yüze iletişimin hakim olduğu ve gün içinde pek çok duyguyla karşılaşan öğretmenlerin bazen gerçek duygularını yansıtırken bezen de kendisinden beklenen davranışları sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler sınıf ortamında veya öfkeli bir veli karşısında ya da kendisinden sürekli evrak isteyen okul yöneticilerine karşı gerçekte hissettiği duyguları sergilerken aynı zamanda bu duyguları sergilemekten kaçınıp, duygularını kendisinden beklenen şekilde düzenleyip sergilemeye gayret ederler. Çünkü öğretmenlik fedakârlık mesleği olarak görülür. Ayrıca bazı davranışları meslekleri gereği yapmaları istenir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akbaş (2016) ortaokul öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada toplamda ve duygusal emeğin dört alt boyutunda, Mavi (2015) ise toplamda ve derinlemesine davranış boyutunda öğretmenlerin ‘orta’ düzeyde duygusal işçilik yaşadıklarını tespit etmiştir. Ancak Begenirbaş ve Meydan (2012) araştırmalarında duygusal emeğin alt doğal duygular boyutunun ‘ortalamanın üzerinde’, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarının ise ‘ortalamanın altında’ olduğunu tespit etmiştir. Polatkan (2016) da ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışını daha sonra samimi ve derinden rol yapma davranışını sergilediklerini tespit etmiştir.

Tablo 4.1’de öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşleri incelendiğinde toplamda ($\bar{x}=2,93$) ‘uygun değil’; duygusal yoksunluk alt boyutunda ($\bar{x}=2,06$) ‘biraz uygun’ ve Sosyal Arkadaşlık ($\bar{x}=4,6$) alt boyutunda ise ‘uygun’ düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığı toplamda ‘orta’ düzeyde yaşarken sosyal arkadaşlık boyutunda ise orta düzeyin üzerinde yaşadıkları söylenebilir. Bu durum bazı öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık yaşadıklarını göstermektedir. Değişen toplum düzeninde, ilişkilerin zayıflamasıyla birlikte yalnızlaşan bireylerin durumu öğretmenlerde de görülmektedir. İş yaşamında sosyal arkadaşlık boyutundaki yaşanan yalnızlığın genel anlamda iletişim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Zira

öğretmenler okulda bir aile gibi görülseler de zamanlarının çoğunu sınıflarında öğrencileriyle geçirmektedirler. Öğretmenlerin kendi aralarında sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabilmelerinde ise okul yönetiminin tutumu oldukça önemlidir. Çünkü okuldaki öğretmenlerden birinin doğum yapması, yakınının kaybetmesi gibi özel durum ve zamanlarında yanında olması ya da genel anlamda kadınlar günü, anneler günü, öğretmenler günü gibi özel günlerde etkili organizasyonlar yaparak öğretmenlerin katılımını sağlaması öğretmenler arasındaki ilişkiyi kuvvetlendireceği gibi bu tür etkinliklerin yapılmaması kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyinde yaşadıkları yalnızlık düzeyi daha düşük olup, orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okulda dışlanmışlık hissetmediğini, düşüncelerini paylaşabileceği arkadaşlarının olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin genel anlamda kendilerini iyi ifade edebilen kişiler olduğu ve öğretmenlerin iletişimini güçlendiren yerin öğretmenler odasının olduğu söylenebilir. Öğretmenler odası öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili olduğu kadar kendi kişisel durumları ve sorunlarını konuştukları, yaşadıkları sorunları paylaştıkları ve çözüm üretebildikleri bir mekândır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de benzer şekilde öğretmenlerin ‘orta’ düzeyde yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Genelde öğretmenlerin düşük düzeyde yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiş olmasına rağmen (Sezen, 2014; Kaplan, 2011; Sezgin Nartgün ve Demirel, 2012; Oğuz ve Kalkan, 2014; Karaduman, 2013; Akar, 2015; Yılmaz ve Altınok, 2009; Yılmaz ve Aslan, 2013; Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2012; Bakioğlu ve Korumaz, 2014). Çiftçi ve Dikmenli (2015) öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin toplamında ve duygusal yoksunluk alt boyutunda ‘orta’ düzeyde sosyal arkadaşlık alt boyutunda ise ‘düşük’ düzeyde yalnızlık yaşadığını tespit ederler. Yoldaş ve Salihoğlu (2015) da duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutunda orta düzey değere ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgular ve yapılan araştırma öğretmenlerin davranışsal açıdan değil de duygusal anlamda yalnızlık yaşadıklarını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan duygusal işçilik ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, kurumdaki istihdam türü, aynı kurumda çalışma süresi, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, yaş, branş, mezun olunan okul) göre anlamlı fark gösterip göstermediği sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış sonuçları Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	Kadın	230	222,87	51261,00	24696,00	,722
		Erkek	219	227,23	49764,00		
	Sosyal Arkadaşlık	Kadın	230	233,42	53687,00	23248,00	,157
		Erkek	219	216,16	47338,00		
	Toplam	Kadın	230	229,87	52869,50	24065,50	,414
		Erkek	219	219,89	48155,50		
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Kadın	230	230,71	53063,50	23871,50	,337
		Erkek	219	219,00	47961,50		
	Duygusal Sapma	Kadın	230	211,56	48659,00	22094,00	,024*
		Erkek	219	239,11	52366,00		
	Derinden Rol Yapma	Kadın	230	228,34	52518,50	24416,50	,574
		Erkek	219	221,49	48506,50		
	Toplam	Kadın	230	213,98	49216,00	22651,00	,065
		Erkek	219	236,57	51809,00		

*p<0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal işçilik ölçeğinin toplamında U=22651,00) ve alt boyutlar olan otomatik duygusal düzenleme (U= 23871,50) ve

derinden rol yapma ($U=24416,50$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin duygusal sapma alt boyutundaki görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır (Duygusal Sapma; $U=22094,00$, $p<.05$). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duygusal sapma davranışını sergiledikleri söylenebilirken, otomatik duygusal düzenleme, derinden rol yapma ve toplamda kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre gerçek duygularını daha iyi gizleyebildikleri ve erkek öğretmenlerin bir anda ortaya çıkan durumda gerçek duygularını yansıtmada kadın öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile kadınların gerçek duygularını bastırmada daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu durumun altında yatan nedenlerden en dikkat çekeninin Türk toplumunda kadınların erkeklere göre geri planda kalması, daha pasif yetiştirilmesi, okulda yönetim, karar verme gibi süreçlerde daha az yer alıp, görüşlerine az başvurulması olduğu söylenebilir. Ayrıca kadınlar anaç yapıya sahip olduklarından ailede genelde arabulucu rolü üstlenen kişiler olup duygularını daha kolay yönlendirirken, erkekler toplumda daha baskın karakterler olup duygu anlamında da kadınlara göre daha nettirler. Bu durumun duygularını gizlemekte zorlanmalarına da neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal işçiliğine ilişkin daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Akbaş (2016) öğretmenlerde duygusal işçiliğin kadın öğretmenlerde otomatik duygu düzenleme, duygusal sapma ve derinden rol yapma boyutlarında erkek öğretmenlerde yüzeysel rol yapma boyutunda daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karşısındakilerin duygularını daha çok önemseyerek dikkatle davrandıklarını ileri sürmüştür. Basım, Begenirbaş ve Yalçın (2013) ise cinsiyetin yüzeysel rol yapmada negatif etkiye sahipken, doğal duygu gösteriminde pozitif etki yarattığını tespit etmiştir. Kaya (2009) ve Polatkan (2016) ise yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadıklarını tespit etmişlerdir.

Tablo 4.2’de cinsiyet değişkenin iş yaşamında yalnızlık ölçeğinde öğretmen görüşlerinde anlamlı fark oluşturmadığını ortalamalara bakıldığında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin duygusal yoksunluk boyutunda ‘uygun değil’ sosyal arkadaşlık boyutunda ise kadın öğretmenlerin ‘uygun değil’ erkek öğretmenlerin ‘uygun’ düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum hem kadın hem de erkek öğretmenlerin duygusal yoksunluk boyunda düşük düzeyde yalnızlık yaşarken, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalıştıkları okulda daha fazla sosyal arkadaşlık boyutunda yalnızlık yaşadıklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile hem kadın hem de erkek öğretmenler çalıştıkları okulda belli düzeyde yalnızlık yaşamaktadırlar. Bu durum erkek öğretmenlerin çalıştıkları okulda sosyal faaliyetlere çok fazla rağbet etmediklerini, kadın ve erkek ayrımı yapılmadan tüm öğretmenlerin çalıştıkları kurumda az da olsa yaşadıkları ilişkilerden memnun oldukları kadar kendini kurumun bir parçası hissedemeyip dışlanmış hissedenden öğretmenlerin de olduğunu göstermektedir. Bu duruma temel neden olarak öğretmenlerin çoğunun bulunduğu kurumda kısa süredir çalışmaları gösterilebilir. Ayrıca özellikle son yıllarda okul kurslarını olması ve bu kurslara da genellikle erkek öğretmenlerin katılması, onların hafta içi ve hafta sonu da çalışmak zorunda kalmalarına neden olmakta; bu durum ise erkek öğretmenlerin sosyal arkadaşlık boyutunda kendilerini daha yalnız hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlıklarıyla ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin göre farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde, farklı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda Sezen (2014), Yılmaz ve Arslan, (2013), Karaduman (2013), Sezgin Nartgün ve Demirer (2012) öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, bunun yanında duygusal yoksunluk boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin ‘katılmıyorum’ düzeyinde yoğunlaşırken sosyal arkadaşlık boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenlerin “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yüksel, Özcan ve Kahraman’nın (2013) ve Yakut ve ‘in (2016) araştırmasında ise erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çitçi ve Dikmenli (2015)’de coğrafya öğretmenlerinin cinsiyetlerinin iş yaşamındaki yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutuyla toplam boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kaplan (2011) ve Karakurt (2012) duygusal yoksunluk alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

4.2.2. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Medeni Durum	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	Evli	343	229,33	78661,00	16693,00	,202
		Bekar	106	210,98	22364,00		
	Sosyal Arkadaşlık	Evli	343	223,64	76708,50	17712,50	,688
		Bekar	106	229,40	24316,50		
	Toplam	Evli	343	227,75	78118,50	17235,50	,418
Duygusal İşçilik		Bekar	106	216,10	22906,50		
	Otomatik Duygusal Düzenleme	Evli	343	219,31	75223,00	16227,00	,093
		Bekar	106	243,42	25802,00		
	Duygusal Sapma	Evli	343	216,27	74179,50	15183,50	,010*
		Bekar	106	253,26	26845,50		
	Derinden Rol Yapma	Evli	343	219,51	75291,00	16295,00	,105
		Bekar	106	242,77	25734,00		
	Toplam	Evli	343	216,37	74215,00	15219,00	,011*
		Bekar	106	252,92	26810,00		

*p< 0.05

Tablo 4-3’te öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde medeni durum değişkenine göre toplam ölçekte ve duygusal sapma alt boyutunda almış oldukları puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği, bekar öğretmenler lehine olduğu görülmektedir (Duygusal Sapma; U=15183,50, p<.05, Duygusal İşçilik; U=15219,00, p<.05). Bunun yanında medeni durum değişkenine göre duygusal işçiliğin otomatik duygusal düzenleme ve derinden rol yapma boyutlarında öğretmen görüşleri “çok az tanımlıyor” düzeyinde olup istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda duygusal işçiliğe yönelik evli ve bekar öğretmenlerin görüşlerinin duygusal sapma ve toplamda birbirlerinden farklı iken, diğer alt boyutlarda birbirine benzer olduğu söylenebilir. Evli öğretmenler duygularını düzenleme konusunda bekârlara göre daha başarılıdırlar. Çünkü özel yaşamlarında karşılaştıkları olaylar farklı olup, bu olayları farklı gözle değerlendirip, istenildiği şekilde bakabilmeye yönelik öğrenme süreçleri geçirmektedirler. Edinilen tecrübeler ise iş yaşamında

olaylara bakışlarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca evli ve çocuğu olan öğretmenler çoğu çocuklardan oluşan bu kurumda karşılaştıkları durumları daha fazla içselleştirebilmekte yaşadıkları olayları kendilerinin de yaşayabileceğini düşünmektedirler. Bunun yanında bekâr öğretmenlerin genelde öğretmenliğinin ilk yıllarında oldukları düşünülürse; duygu kontrolünü zaman içinde öğrenecekleri de söylenebilir. Ayrıca diğer alt boyutlarda öğretmenlerin benzer duyguları sergilemeleri mesleğini onlardan beklediği davranışları sergilemek zorunda kalmalarından kaynaklanabilir. Bu araştırmada evli ve bekar öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarken, ilgili alan yazınında yapılan çalışmalar olan Polatkan, (2016); Kaya, (2009) ve Özgün'ün (2015) çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin ne genelinde ne de alt boyutları olan duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında ortaya çıkmadığı görülmektedir. İstatistiki olarak anlamlı fark bulunmamakla birlikte ortalamalara bakıldığında hem evli hem de bekar öğretmenlerin tüm ölçeğe 'uygun değil' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum da öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının iş yaşamında yalnızlık yaşamalarına etki etmediği sonucunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kendilerini yalnız hissetmediklerini ve sosyal ilişkilerin iyi olduğunu göstermektedir. Öğretmenliğin bir iletişim mesleği olması kendilerini ifade etmeleri ve sağlıklı ilişkiler kurmalarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerini kolaylaştırmaktadır. Genç ve bekar öğretmenlerin birlikte bir şeyler yapmaları ya da evli öğretmenlerin günler düzenleyip, çocukları olanların ortak paylaşımlarını olması onların iş yaşamında yalnızlık yaşamalarına engel olduğu söylenebilir. Ayrıca okullarda hediye fonlarının olması ev alan, evlenen ya da çocuğu olan öğretmenlere hediye alınıp gidilmesi ayrıca yaşadığı olumsuz olaylarda da yanında bulunulmasına gayret edilmesi öğretmenlerin yaşadığı yalnızlığı azaltmaktadır. İlgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmektedir (bkz. Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen, 2014; Yakut ve Certel, 2016). Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin Yılmaz ve Aslan (2013) ile Bakioğlu ve Korkmaz (2014)

araştırmalarında öğretmenlerin medeni durumlarına göre sosyal arkadaşlık boyutunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark çıkıp bekarların iş yerinde daha fazla yalnız hissettikleri tespit edilmiştir. Kaplan (2011) ise araştırmasında ise evli öğretmenlerin duygusal yoksunluk boyutunda daha fazla yalnızlık yaşadığını belirlemiştir. Karakurt (2012) da duygusal yoksunluk boyutunda bekâr öğretmenler lehine sosyal arkadaşlık alt boyutunda da evli öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit etmiştir.

4.2.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları, Tablo 4-4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal	Lisans	363	226,06	82061,50	15222,50	,720
	Yoksunluk	Lisans Üstü	86	220,51	18963,50		
	Sosyal Arkadaşlık	Lisans	363	222,97	80936,50	14870,50	,493
		Lisans Üstü	86	233,59	20088,50		
	Toplam	Lisans	363	224,18	81378,50	15312,50	,783
	Lisans Üstü	86	228,45	19646,50			
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Lisans	363	224,28	81415,00	15349,00	,809
		Lisans Üstü	86	228,02	19610,00		
	Duygusal Sapma	Lisans	363	223,36	81079,00	15013,00	,580
		Lisans Üstü	86	231,93	19946,00		
	Derinden Rol Yapma	Lisans	363	220,93	80196,00	14130,00	,169
		Lisans Üstü	86	242,20	20829,00		
	Toplam	Lisans	363	224,30	81422,00	15356,00	,815
		Lisans Üstü	86	227,94	19603,00		

*p< 0.05

Tablo 4.4’de eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde ne toplam görüşlerde ne de alt boyutlarda fark tespit edilmemiştir. Bütün düzeylerde öğretmenler ‘çok az tanımlıyor’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da görüşler incelendiğinde duygusal işçilik toplamında ve otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin görüşlerinin

ortalamaları lisans eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin duygusal işçilik gösterimi artmaktadır. Zira öğretmenler eğitim düzeyi arttıkça ortama göre kendisinden beklenen davranışları göstermeyi, duygularını kontrol etmeyi öğrenmektedirler. Ayrıca eğitim düzeyini artması öğretmenlerin karşısındaki kişiyi duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Polatkan'ın (2016) araştırmasında da öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmaması bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.4'te eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerinde de ne toplamda ne alt boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim durumu iş yaşamında yalnızlık durumlarını etkilemektedir ve öğretmenler bu konuda benzer görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler belli düzeyde eğitim almaları, okulda çok fazla iletişim vb. sorunla karşılaşmamaları yalnızlık yaşamalarına engel olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okulda genel anlamda aynı eğitim düzeyinden mezun olmaları da eğitim durumunun öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini ölçmede önemli bir değişken olmamasına neden olmuş olabilir. Alan yazınına bakıldığında Karaduman'ın (2013), Keser ve Karaduman 'ın (2014) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ancak bazı araştırmacılar farklı sonuçlar da elde etmiştir. Nitekim Kaplan (2011) öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda ön lisans düzeyindeki öğretmenlerin, sosyal arkadaşlık alt boyutunda ön lisans mezunlarının lisans ve lisansüstü mezunlara göre daha fazla yalnızlık çektiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Korkmaz (2014) da a yüksek lisans mezunu olan ve lisans mezunu olan öğretmenlerin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo. 4.5. Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Mezuniyet	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	Eğitim Fakültesi	234	225,00				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	240,48	2	4,785	,091	-
		Diğer	84	200,87				
	Sosyal Arkadaşlık	Eğitim Fakültesi	234	226,59				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	213,32	2	2,061	,357	-
		Diğer	84	238,79				
	Toplam	Eğitim Fakültesi	234	224,47				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	235,29	2	1,902	,386	-
		Diğer	84	210,42				
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Eğitim Fakültesi	234	229,80				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	220,23	2	,681	,712	-
		Diğer	84	219,06				
	Duygusal Sapma	Eğitim Fakültesi	234	231,21				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	210,21	2	2,422	,298	-
		Diğer	84	230,77				
	Derinden Rol Yapma	Eğitim Fakültesi	234	232,03				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	215,35	2	1,529	,466	-
		Diğer	84	220,47				
Toplam		Eğitim Fakültesi	234	235,20				
		Fen Edebiyat Fakültesi	231	208,60	2	3,584	,167	-
		Diğer	84	222,17				

*p< 0.05

Tablo 4.5’de mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde ne toplamda ne de alt boyutlar olan otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma, derinden rol yapma alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı, öğretmen görüşlerinin ‘kısmen tanımlıyor’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen görüşleri incelendiğinde otomatik duygusal düzenleme alt boyutunun diğerlerinden yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin hangi fakülteden mezun olursa olsun öğretmen olabilmek için aldıkları pedagojik formasyon derslerinin etkisi olabilir.

Tablo 4.5’de mezun olunan okul değişkenine yönelik iş yaşamında yalnızlıkla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde benzer şekilde toplamda ve alt boyutları olan duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlıkta anlamlı fark çıkmadığı görüşlerin ‘uygun değil’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal yoksunluk alt boyutu puanlar sosyal arkadaşlık boyutundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık yaşamalarında mezun

oldukları fakültelerin etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kurumda az da olsa arkadaşlık ilişkilerinden memnun olmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin belki bu konuda diğer öğretmenler tarafından dışlanmış hissetmesi bu duruma neden olmuş olabilir. Özellikle günümüzde atanamayan öğretmenler de göz önüne alındığında farklı fakültelerden mezun olup atanan öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından hoş karşılanmadıkları bilinen bir durumdur.

4.2.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	25-30 yaş	68	197,05	3	4,014	,260	-
		31-40 yaş	199	226,97				
		41-50 yaş	145	234,46				
		51 ve üstü	37	228,68				
	Sosyal Arkadaşlık	25-30 yaş	68	213,60	3	,626	,890	-
		31-40 yaş	199	226,68				
		41-50 yaş	145	227,51				
		51 ve üstü	37	227,04				
	Toplam	25-30 yaş	68	181,60	3	9,128	,028*	1-2 1-3
		31-40 yaş	199	230,97				
		41-50 yaş	145	235,49				
		51 ve üstü	37	231,53				
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	25-30 yaş	68	244,86	3	3,838	,279	-
		31-40 yaş	199	221,97				
		41-50 yaş	145	227,61				
		51 ve üstü	37	194,55				
	Duygusal Sapma	25-30 yaş	68	225,17	3	1,471	,689	-
		31-40 yaş	199	217,99				
		41-50 yaş	145	235,06				
		51 ve üstü	37	222,97				
	Derinden Rol Yapma	25-30 yaş	68	219,10	3	3,138	,371	-
		31-40 yaş	199	229,75				
		41-50 yaş	145	229,85				
		51 ve üstü	37	191,30				
	Toplam	25-30 yaş	68	222,83	3	2,625	,453	-
		31-40 yaş	199	220,10				
		41-50 yaş	145	237,88				
		51 ve üstü	37	204,89				

*p<.05 (1= 25-30 yaş, 2=31-40 yaş, 3=41-50 yaş, 4= 51 ve üstü)

Tablo 4-6 da duygusal işçiliğe yönelik öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde toplamda ve alt boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı öğretmen görüşlerinin ‘çok az tanınıyor’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş değişkeninin öğretmenlerin duygusal işçiliğinde bir değişken olmadığını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin yaşı, onların kendi duygularını göstermesine engel teşkil etmemektedir. Bu öğretmenlerin aldığı eğitim ile ilgili de olabilir. Özgün (2015) ve Kaya (2009) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşılmışlardır. Buna karşın Polatkan (2016) “araştırmasında öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin, derinlemesine rol yapma davranışı boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, Araştırmada 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, bu davranışı yapma düzeylerinin diğer yaş gruplarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Tablo 4-6’da yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri iş yaşamında yalnızlığına yönelik incelendiğinde alt boyutlarda fark çıkmazken toplamda anlamlı fark çıktığı görülmektedir ($\chi^2=9,128$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney-U Testine göre anlamlı farkın 25-30 yaş ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 25-30 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı fark ilk analizde 31-40 grubu lehine ($U=5260,00$, $p<.05$) ikinci analizde ise 41-50 grubu lehine ($U=3758,00$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu bulgu iş yaşamında yalnızlığın mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile emekliliği yaklaşan öğretmenler arasında daha yoğun görüldüğünü göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeni atandıkları ortama alışmakta zorluk çekmeleri, öğretmenliğe alışmalarının zor olabilmesi, emekliliği yaklaşan öğretmenlerin de mesleki tükenmişlik yaşamaları, emeklilik yaşlarının yaklaşmasından kaynaklanan yalnızlık yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Karaduman (2013) ve Çifçi ve Dikmenli (2015) araştırmalarında öğretmenlerin sosyal arkadaşlık alt boyutunda yaş değişkenine göre yalnızlık yaşadığı, bu durum daha çok 20-25 yaş grubunda olan öğretmenlerde olduğunu tespit etmişlerdir. Sezen (2014) ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Toplam boyutta duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında arasında kurumlarındaki yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yakut ve Certel (2016)’in yaptıkları çalışmada yalnızlığın istatistiksel olarak 50-59 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

4.2.6. Çalışılan kurum türü değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalışılan kurum türü değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4-7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türü değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Çalışma Kurumu Türü	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği	Duygusal Yoksunluk	Anadolu Lisesi	152	201,00				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	233,55	2	8,448	,015*	1-2
		Diğer	91	245,74				1-3
	Sosyal Arkadaşlık	Anadolu Lisesi	152	241,53				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	209,65	2	5,668	0,59	-
		Diğer	91	232,14				
	Toplam	Anadolu Lisesi	152	210,69				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	221,22	2	7,764	,021*	1-3
		Diğer	91	257,45				2-3
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Anadolu Lisesi	152	224,11				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	230,09	2	,877	,645	-
		Diğer	91	214,97				
	Duygusal Sapma	Anadolu Lisesi	152	202,61				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	241,09	2	7,756	,021*	1-2
		Diğer	91	225,98				
	Derinden Rol Yapma	Anadolu Lisesi	152	227,00				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	221,54	2	,294	,863	-
		Diğer	91	229,49				
	Toplam	Anadolu Lisesi	152	212,44				
		Mesleki ve Teknik Lise	206	231,77	2	2,160	,340	-
		Diğer	91	230,64				

*p < 0.05 (1= Anadolu Liseleri, 2= Mesleki ve Teknik Liseler, 3= Diğer)

Tablo 4.7’de öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkeninin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde toplamda ve boyutunda ve otomatik duygusal düzenleme ve derinden rol yapma alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmazken, duygusal sapma ($\chi^2=7,756$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre duygusal sapma alt boyutunda anlamlı fark Anadolu liseleri ($U=202,61$) ile Mesleki ve Teknik Lise ($U=241,09$) arasında Mesleki ve Teknik lise lehinedir. Meslek liselerindeki öğrenci profili öğretmenlerin hissettiği duygulardan daha farklı duygular sergilemesini gerektirebilmektedir. Çünkü bu tür okullardaki öğretmenler hem sosyo ekonomik açıdan ve hem de akademik başarı anlamında diğer okullara göre daha düşük seviyedeki öğrencilerle çalışmakta, ayrıca meslek liselerinde meslek öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri bir arada çalışmakta ve kalabalık bir öğretmen grubu bulunmaktadır. Çok farklı öğrenci, veli ve meslektaşla birlikte çalışmak zorunda kalan meslek lisesi öğretmenleri çok fazla gerçek duygularını sergileyememekte ve hissettiği duyguların dışında davranışlar

sergilemektedir. Anadolu liselerinde ise belli akademik seviyede öğrenci ve biraz daha bilinçli velilerle karşılaşan öğretmen gerçek duygularını yansıtmaktan çekinmemektedir.

Tablo 4.7’de öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre iş yaşamında yalnızlıkla ilgili görüşleri incelendiğinde iş yaşamında toplam yalnızlıkta ($\chi^2=7,764$, $p<.05$) ve duygusal yoksunluk ($\chi^2=8,448$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre; Duygusal Yoksunluk alt boyutunda anlamlı fark Anadolu Liseleri ($U=201,00$) ile Mesleki ve Teknik Liseler ($U=233,55$) ve Anadolu Liseleri ($U=201,00$) diğer okul türleri (245,74), toplamda ise Anadolu liseleri ($U=210,69$) ile diğer okul türleri ve Mesleki ve teknik liseleri ($U=221,22$) ile diğer okul grupları ($U=257,45$) arasında olduğu görülmektedir. Duygusal yoksunluk alt boyutuna göre meslek liselerinde çalışan öğretmenler Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerden daha fazla yalnızlık yaşamaktadırlar. Meslek lisesindeki öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci ve veli profili Anadolu liselerinde çalışanlardan daha düşük seviyede olması, öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik ve yıpranma yaşamalarına, strese maruz kalmalarına sebep olmakta; bu da öğretmenlerdeki yalnızlık duygusunu arttırmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci bakımından kalabalık ortamda çalışan bu öğretmenler okul yönetiminden daha az ilgi ve destek gördüğü için de yalnızlık yaşayabilmektedirler. Bu durum da onları sosyal ortamda dışlanmışlık hissine kapılmalarına sebep olabilir. Toplam yalnızlık düzeyleri incelendiğinde ise fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, spor lisesi ve güzel sanatlar lisesindeki öğretmenler ise yalnızlığı daha yoğun yaşamaktadırlar. Bu okulların illerde sayıca az olması ve bu okullara alınan öğrenci sayılarının az olması bu kurumlardaki öğretmen sayısının da az olmasına sebep olmaktadır. Ya da bu okullardaki öğretmenlerin çevresinde olan öğretmen sayısının azlığından dolayı paylaşımda bulunacağı kişi sayısının az olması ve kişisel bir süreç olan duygularını meslektaşlarına açmakta zorluk yaşamaları yalnızlık yaşamalarına neden olabilir. Bu konuda çalışma yapan Yakut ve Certel (2016) ise çalışmalarında görev yapılan okul türü değişkenine göre yalnızlık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

4.2.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	Sözel Grup Dersleri	195	222,97	3	2,941	,401	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	238,02				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	194,41				
		Meslek Dersleri	117	225,44				
	Sosyal Arkadaşlık	Sözel Grup Dersleri	195	236,18	3	11,164	,011*	1-2 2-3 3-4
		Sayısal Grup Dersler	104	200,34				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	275,68				
		Meslek Dersleri	117	213,99				
	Toplam	Sözel Grup Dersleri	195	230,65	3	1,061	,787	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	225,50				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	225,20				
		Meslek Dersleri	117	215,09				
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Sözel Grup Dersleri	195	215,65	3	5,497	,139	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	219,67				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	269,15				
		Meslek Dersleri	117	232,87				
	Duygusal Sapma	Sözel Grup Dersleri	195	206,93	3	7,462	,059	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	230,83				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	248,74				
		Meslek Dersleri	117	243,24				
	Derinden Rol Yapma	Sözel Grup Dersleri	195	229,95	3	1,863	,601	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	226,41				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	238,09				
		Meslek Dersleri	117	211,80				
	Toplam	Sözel Grup Dersleri	195	207,03	3	7,697	,053	-
		Sayısal Grup Dersleri	104	241,00				
		Yetenek ve Beceri Dersleri	33	257,44				
		Meslek Dersleri	117	231,58				

p < 0.05 (1= Sözel Grup Dersleri, 2= Sayısal Grup Dersleri, 3= Yetenek ve Beceri Dersleri, 4= Meslek Dersleri)

Tablo 4.8’de branş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde branş değişkenine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark çıkmadığı, farklı grupta olan branş öğretmenlerinin birbirine benzer görüşlere sahip

oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi öğretmenlerin hangi branşta olursa olsun pedagojik formasyon derslerini ortak almaları ile çoğu konuda hangi dersin öğretmeni olursa olsun tümünden aynı davranışları sergilemelerinin beklenmesi olabilir. Çünkü öğretmenlerden öğrencilere velilere ve meslektaşlarına karşı davranışlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili toplumda bir beklenti vardır. Bu beklenti de öğretmenin branşına göre değişmemektedir.

Tablo 4-8’de branş değişkenine ilişkin öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşleri incelendiğinde sosyal arkadaşlık boyutunda ($\chi^2=11,164$, $p<.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testine göre bu boyutta anlamlı fark sözel grup sayısal grup dersleri arasında sözel grup ($U=8550,00$, $p<.05$) lehine; sayısal grup yetenek beceri dersleri arasında yetenek ve beceri dersleri ($U=1129,00$, $p<.05$) lehine; yetenek beceri dersleri ve meslek dersleri grupları arasında ise yetenek ve beceri dersleri grubu ($U=1374,50$, $p<.05$) lehine olduğu görülmektedir. Ancak duygusal yoksunluk alt boyutunda ve toplam boyutta branş değişkeni öğretmen görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin sosyal yaşamı ve duygularını arkadaşlarına açması konusunda branşın etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. İlgili literatürde Yüksel, Özcan ve Kahraman (2013) öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin branş değişkenine sınıf öğretmenleri ile lise meslek öğretmenleri arasında lise meslek öğretmenleri lehine; ortaokul branş öğretmenleri ile lise meslek öğretmenleri arasında lise meslek öğretmenleri lehine; lise kültür öğretmenleri ile lise meslek öğretmenleri lise meslek öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Buna karşın Oğuz ve Kalkan (2014), Sezen (2014), Kaplan (2011) ile Yakut ve Certel (2016) araştırmalarında öğretmenlerin branşlarına göre iş yaşamında algıladıkları yalnızlık arasında anlamlı olmadığını belirlemişlerdir.

4.2.8. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	1-10 Yıl	142	211,02	2	3,092	,213	-
		11-20 Yıl	198	235,96				
		21 Yıl ve Üzeri	109	223,30				
	Sosyal Arkadaşlık	1-10 Yıl	142	225,02	2	2,146	,342	-
		11-20 Yıl	198	216,97				
		21 Yıl ve Üzeri	109	239,56				
	Toplam	1-10 Yıl	142	208,92	2	3,350	,187	-
		11-20 Yıl	198	230,38				
		21 Yıl ve Üzeri	109	236,17				
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	1-10 Yıl	142	242,51	2	4,919	,085	-
		11-20 Yıl	198	211,18				
		21 Yıl ve Üzeri	109	227,29				
	Duygusal Sapma	1-10 Yıl	142	231,57	2	3,191	,203	-
		11-20 Yıl	198	213,04				
		21 Yıl ve Üzeri	109	238,16				
	Derinden Rol Yapma	1-10 Yıl	142	219,69	2	,381	,827	-
		11-20 Yıl	198	226,52				
		21 Yıl ve Üzeri	109	229,16				
	Toplam	1-10 Yıl	142	223,60	2	3,764	,152	-
		11-20 Yıl	198	215,03				
		21 Yıl ve Üzeri	109	244,93				

*p < 0.05

Tablo 4.9’da kıdem değişkenine ilişkin öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde alt boyutlarda ve toplamda birbirine benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu şeklinde belirtilebilir. Diğer bir ifade ile kıdem öğretmen görüşlerini etkileyen bir değişken değildir. Ayrıca mesleğindeki kıdemi ne olursa olsun öğretmenler bu alt boyutlarda duygusal işçilik sergilememekte ve duygularını olduğu gibi yansıtmaktadır. Çünkü öğretmenlerden meslekleri gereği beklenen davranışlar vardır. Öğrencilere karşı sevecen, okulda gün içinde karşılaştığı velilere, meslektaşlarına, çalışan personele karşı ise güler yüzlü olması beklenmektedir. Bu durum da öğretmenlerin tüm mesleki hayatı boyunca devam etmektedir. Bu nedenle de mesleki kıdem öğretmenlerin duygusal işçilik görüşlerini birbirinden farklı olmamasına sebep olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Akbaş (2016) da öğretmenlerin kıdem değişkeninin öğretmenlerin duygusal emeğin derinden rol yapma boyutunda anlamlı fark oluşturduğunu mesleki

kıdem arttıkça öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin de arttığını belirlemiştir. Ancak Polatkan (2016) araştırmasında kıdemin duygusal emekte anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir.

Tablo 4.9’da kıdem değişkenine ilişkin öğretmenlerin iş yerinde yalnızlığa yönelik görüşleri incelendiğinde hem toplamda hem de duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. İstatistiki olarak anlamlı fark çıkmasa da toplamda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=236,17$) en yüksek; 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise ($\bar{X}=208,92$) en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Duygusal yoksunluk alt boyutunda ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=235,96$) en yüksek ortalamaya sahipken; 1-10 yıllık öğretmenler ($\bar{X}=211,02$) en düşük ortalamaya sahiptir. Sosyal arkadaşlık boyutunda ise 21 yıl ve üzeri öğretmenler ($\bar{X}=239,56$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=208,92$) en az ortalamaya sahiptir. Bu durumda kıdemi yüksek olan öğretmenler hem toplamda hem de duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Onların böyle hissetmelerinde belki mesleğine ilginin azalmış olması, duyarsızlaşması, iş doyumunun azalması gibi durumlar sebep olabilmektedir. Kaya (2009) ve Karakurt (2012)’un araştırmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak Karaduman (2013) duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Bu farkın 5-10 yıl kıdeme sahip olanların lehine olduğunu tespit etmiştir. Oğuz ve Kalkan (2014) da araştırmasında kıdemin iş yaşamında algılanan toplam yalnızlıkta anlamlı fark oluşturduğunu kıdemi 10 yıldan daha fazla olanların algıladıkları iş yaşamında yalnızlık düzeyleri daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yakut ve Certel (2016) mesleki kıdem değişkenine göre yalnızlık puanlarının istatistiksel olarak 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Sezgin Nartgün ve Demirer (2012) ise öğretmenlerle yürüttüğü araştırmalarında sosyal arkadaşlık alt boyutunda Çifçi ve Dikmenli (2015) ise bütün alt boyutlarda ve toplamda kıdemin anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda öğretmen görüşlerinde kıdem değişkeni incelendiğinde Kaplan (2011) duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt

boyutlarında, Keser ve Karaduman (2014) ise sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu belirlemişlerdir.

4.2.9. Şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo. 4.10. Öğretmenlerin şimdiki kurumunda çalışma süresi değişkenine göre duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Şimdiki Kurumunda Çalışma Süresi	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	1-5 Yıl	236	217,03	2	1,952	,377	-
		6-10 Yıl	107	231,55				
		11 Yıl ve Üzeri	106	236,15				
	Sosyal Arkadaşlık	1-5 Yıl	236	219,53	2	1,227	,542	-
		6-10 Yıl	107	225,96				
		11 Yıl ve Üzeri	106	236,22				
	Toplam	1-5 Yıl	236	212,09	2	5,071	,079	-
		6-10 Yıl	107	236,32				
		11 Yıl ve Üzeri	106	242,32				
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	1-5 Yıl	236	226,59	2	1,980	,372	-
		6-10 Yıl	107	235,39				
		11 Yıl ve Üzeri	106	210,98				
	Duygusal Sapma	1-5 Yıl	236	220,03	2	1,027	,598	-
		6-10 Yıl	107	225,76				
		11 Yıl ve Üzeri	106	235,31				
	Derinden Rol Yapma	1-5 Yıl	236	232,94	2	1,981	,371	-
		6-10 Yıl	107	218,97				
		11 Yıl ve Üzeri	106	213,41				
	Toplam	1-5 Yıl	236	223,29	2	,100	,951	-
		6-10 Yıl	107	225,89				
		11 Yıl ve Üzeri	106	227,92				

p < 0 .05

Tablo 4.10’da bulundukları kurumda çalışma süresi değişkenine göre görüşleri incelendiğinde toplamda ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamış bütün boyutlarda öğretmen görüşlerini ‘çok az tanımlıyor’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bulunduğu kurumda çalışma süresi duygusal işçiliği etkileyen bir değişken değildir. Nitekim bir öğretmen hangi kurumda çalışırsa çalışsın kendinden beklenen davranışları göstermeli ve duygularını yerinde ve etkili bir şekilde yansıtmalıdır. Kaya (2009) da araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Akbaş (2016) ise öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini araştırdığı çalışmasında aynı okulda çalışma süresine göre derinden rol yapma boyutunda anlamlı fark bulmuştur.

Tablo 4.10’da bulundukları okulda çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin ayrıca iş yaşamında yalnızlığa yönelik görüşlerinde de anlamlı fark oluşturmamış, öğretmenler benzer görüş belirtmektedirler. Diğer bir ifade ile okulda çalışma süresi öğretmenin yalnızlığını etkilememektedir. Öğretmenlerin sosyal yapıları ve iletişime açık olmaları buna neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda Sezgin Nartgün ve Demirer (2012) öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlığına ilişkin görüşlerinin kurumda çalışma süresi değişkenine göre ‘katılmıyorum’ düzeyinde olduğunu, toplamda ve duygusal yoksunluk ile sosyal arkadaşlık alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Yine Sezen (2014)’in araştırmasında benzer şekilde kurumdaki çalışma yılı öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlığa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Katılımcıların iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşleri arasında kurumlarındaki çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Katılımcıların duygusal yoksunluk sosyal arkadaşlık alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında kurumlarındaki çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve yorumlar

Bu başlıkta öğretmenlerin duygusal işçilik düzeyleri ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik korelasyon analizi tablosu

		İş Yaşamında Yalnızlık		
		Duygusal Yoksunluk	Sosyal Arkadaşlık	Toplam
Duygusal İşçilik	Otomatik Duygusal Düzenleme	r	-,094*	,119*
		p	-,047	,011
		N	449	449
	Duygusal Sapma	r	,062	-,025
		p	,189	,602
		N	449	449
	Derinden Rol Yapma	r	,197**	,272**
		p	,000	,000
		N	449	449
	Toplam	r	-,075	,147**
		p	,114	,002
		N	449	449

*p< 0.05, **p < 0.01

Tablo 4.11 de öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık ve duygusal işçiliğe yönelik görüşleri incelendiğinde bazı alt boyutlarda düşük düzeyde ve pozitif /negatif yönlü çeşitli ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ilişkiler incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Duygusal işçiliğin, otomatik duygusal düzenleme boyutu ile iş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile çok düşük düzeyde negatif yönlü ($r=-,094$, $p<.05$), sosyal arkadaşlık boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=,119$, $p<.05$) anlamlı ilişki tespit edilmiş. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerde otomatik duygusal düzenleme arttıkça, duygusal yoksunluk çok düşük düzeyde azalırken, sosyal arkadaşlık düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Öğretmenler duygularını ortama göre düzelttiklerinde kendilerini dışlanmış hissetmeyecekleri ve sosyal ortama uyumu artacağı için de sosyal arkadaşlığı artacaktır. Öğretmen iş yerinde kendisinin yönetim tarafından desteklendiğini, kendisini dinleyen birilerini olduğunu düşündüğünde mutlu olacak ve bu durum okuldaki arkadaşlık ilişkilerini güçlendirip kendisini sosyal yaşamın bir parçası kabul edecektir.

Duygusal işçiliğin derinden rol yapma boyutu ile duygusal yoksunluk ($r=,197$, $p<.01$) ve sosyal arkadaşlık ($r=,272$, $p<.01$) boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerde derinden rol

yapma arttıkça, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlığın da düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Yine öğretmenler duygularını düzenleyebildikleri ölçüde iş yaşamındaki yalnızlık azalacaktır. Çünkü karşısındaki kişiyi duygularını anlatıp ona göre duygularını düzenleyen öğretmenler hem dışlanmışlık hissetmeyecek hem de arkadaşlıkları gelişecektir. Kendini çalıştığı iş yerinin bir parçası kabul ederek muhtemel yaşanacak bir yalnızlığı da engelleyecektir.

Öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik toplam görüşleri ile iş yaşamında yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutu ile ($r = ,147, p < .01$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerde duygusal işçilik arttıkça, sosyal arkadaşlığın da düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Duygusal işçilik duyguları kontrol edebilmekle ilgili bir durum olduğu için bir öğretmen de duygularını düzenlediği ölçüde yalnız kalmayacaktır. Çünkü çevresindeki insanlara onların beklediği davranışları sergilemiş olacaktır. Öğretmenlerin iş yerinde kendisinden beklenen duyguları sergilemesi meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle iletişimini güçlendirecek ve iş yaşamında yalnızlık yaşamalarını azaltacak bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca iş yaşamında duygusal işçilik sergileyen öğretmenlerin öğrenci ve velilerinin de memnuniyetini arttıran bir unsur olacaktır.

Anlamlı ilişki çıkan boyutların yanında duygusal işçiliğin duygusal sapma alt boyutu ile iş yaşamındaki yalnızlığın toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Duygusal işçiliğin bu boyutu iş yaşamındaki yalnızlıkla yakından ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin iletişim yönünün kuvvetli olup, iş ortamında isteyerek veya işi gereği (kurul, zümre toplantıları gibi) sürekli iletişimde olmaları gerekmektedir şeklinde yorumlanabilir. Bu süreçte de öğretmenlerin duygularını yapmacık olarak sergilemesi zordur. Yapmacık davranışlar da öğretmenlerin iş yaşamında sergileyebileceği davranışlar değildir.

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin duygusal işçilikle iş yaşamına yönelik ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanılamamış olup bu değişkenlerin farklı değişkenlerle ilişkilerine ait çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları Keser ve Karaduman (2014) çalışmalarında iş yaşamında yalnızlık algısı ile örgütsel vatandaşlık arasında ters yönlü

ilişki saptamışlar, Yılmaz ve Aslan (2013) ise öğretmenlerin yaşam doyum puanları ile iş yerindeki yalnızlıkların duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Akbaş (2016) öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlara göre de örgütsel politikanın tüm alt boyutları ile duygusal emeğin duygusal sapma boyutu arasında olumlu yönde düşük dereceli bir ilişki bulunmuştur. Polatkan (2016) Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel davranışlarının; samimi davranış ve içsel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; samimi davranışlarının, derinlemesine rol yapma davranışı, içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; derinlemesine rol yapma davranışının, içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönde; içsel doyum düzeyinin, dışsal doyum düzeyi ile orta düzeyde pozitif yönde ve genel doyum düzeyi ile yüksek düzeyde pozitif yönde; dışsal doyum düzeylerinin, genel doyum düzeyleri ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Özgün (2015) ise yüzeysel davranış ile iş stresi arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Karakaş, Tosten, Kansu ve Aydın (2016) çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları kurumda öğrenci ve velileriyle girdikleri etkileşimlerde “sıkça” duygusal emek davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir.

IV. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler:

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin duygusal işçiliğe ilişkin görüşleri duygusal işçilik ölçeğinin toplamında ve alt boyutları olan; otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma ve derinden rol yapma boyutlarında ‘kısmen tanımılıyor’ düzeyindedir.

Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlığa ilişkin görüşleri, duygusal yoksunluk boyutunda ‘uygun değil’, sosyal arkadaşlık boyutunda ‘uygun’ toplamda ise ‘biraz uygun’ düzeyindedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin kişisel değişkenleri doğrultusunda; duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşleri şu şekildedir.

Eğitim durumu, okul türü, yaş ve şu an bulundukları okullarda çalışma süreleri öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin; lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olması, çalıştığı okulun türü, yaşı, şu an bulundukları okulda çalışma süreleri duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni duygusal işçiliğe ilişkin duygusal sapma alt boyutunda, medeni durum toplamda ve duygusal sapma alt boyutunda, çalışılan kurum türü duygusal sapma alt boyutunda, anlamlı fark oluşturmıştır. Buna göre cinsiyet bakımından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duygusal sapma davranışını sergiledikleri, bekar öğretmenler evli öğretmenlerden daha fazla duygusal işçilik sergiledikleri, çalışılan kurum türü açısından da Anadolu liseleri ile Mesleki ve teknik lisede çalışan öğretmenlerde duygusal sapma boyutunda olan farkta meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin daha yoğun duygusal işçilik sergiledikleri görülmüştür.

Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve şu an bulundukları okulda çalışma süreleri öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifade ile kadın ya da erkek, lisans ya da lisansüstü, sahip oldukları kıdem ve şu an bulundukları okulda çalışma süreleri iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri birbirine benzerdir. Bununla birlikte yaş değişkeni iş yaşamında yalnızlığa ilişkin toplamda, çalışılan kurum türü toplamda ve duygusal yoksunluk alt boyutunda, branş değişkeni ise sosyal arkadaşlık boyutunda anlamlı fark oluşturmıştır. Buna göre yaş olarak karşılaştırma yapılan gruplarda yaşı daha ileri olanlar iş yaşamında daha fazla yalnızlık yaşamaktadır. Çalışılan kurum türü olarak Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Mesleki teknik lise ve diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde duygusal yoksunluk yaşadıkları, toplam iş yaşamında yalnızlığın ise diğer grubunda yer alan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Branş değişkeni açısından ise öğretmenlerin iş yaşamında yaşadıkları sosyal arkadaşlık alt boyutunda sözel grup sayısal grup dersleri arasında sözel grup dersleri öğretmenlerinin sayısal grup dersleri, yetenek ve beceri dersleri öğretmenlerinden daha fazla; yetenek ve beceri dersleri öğretmenleri ise meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla yalnızlık hissetmektedirler.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Duygusal işçiliğin, otomatik duygusal düzenleme boyutu ile iş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile çok düşük düzeyde negatif yönlü, sosyal arkadaşlık boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönlü; yine duygusal işçiliğin derinden rol yapma boyutu ile duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönlü ve öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik toplam görüşleri ile iş yaşamında yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin duygusal işçiliğe ilişkin görüşleri duygusal işçiliğe göre ölçeğin toplamında ve alt boyutları olan; otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma ve derinden rol yapma boyutlarında ‘kısmen tanımlıyor’ düzeyinde olması düşük düzeyde de olsa duygusal işçilik yaşadıklarını göstermekte olup bu durumun nedenleri araştırılarak öğretmenlere duygu düzenlemesi konusunda seminerler verilebilir. Ayrıca bu durum pedagojik formasyon derslerinde ele alınıp öğretmen adayları da bilgilendirilebilir.

Yine öğretmenlerin iş yerinde yalnızlığa ilişkin görüşleri, duygusal yoksunluk boyutunda ‘uygun değil’, sosyal arkadaşlık boyutunda ‘uygun’ toplamda ise ‘biraz uygun’ düzeyindedir. Çok belirgin bir yalnızlık yaşadığı söylenememekle birlikte öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini azaltıcı aktiviteler düzenlenmelidir. Özellikle okul yönetimi öğretmenlerin mutlu veya mutsuz olduğu dönemlerde öğretmenlerini yalnızlık hissetmemesi için yanında olduğunu hissettirmeli En azından öğretmenler aranıp yardıma ihtiyacı olup olmadığı sorulabilir. Bu konuda da okul yöneticilerine gerekli eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmenleri kaynaştırıcı piknik, yemek, gün gibi

aktiviteler, özellikle de öğretmenler gününde tüm öğretmenlerin katılımını sağlayıcı etkinlik düzenlenebilir.

Eğitim durumu, okul türü, yaş ve şu an bulundukları okullarda çalışma süreleri öğretmenlerin duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin; lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olması, çalıştığı okulun türü, yaşı, şu an bulundukları okulda çalışma süreleri duygusal işçiliğe yönelik görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir. Ancak cinsiyet bakımından erkek öğretmenlerin, yine meslek lisesinde çalışan ya da 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal işçilik sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin bu davranışlarının nedenleri araştırılıp bu konuda okul yönetimlerinin gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Öğretmenlerin duygularını olduğu gibi yansıtabileceği ortam oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlere duygu kontrolü konusunda bilgilendirmeler yapılmalı veya bu konuda eğitim almaları desteklenmelidir.

Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve şu an bulundukları okulda çalışma süreleri öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamış olup, Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerde sözel grup dersleri ile yetenek ve beceri dersi öğretmenlerinin yalnızlık yaşadıkları gözlemlendiği için özellikle bu grup ders öğretmenlerinin görüşleri incelenmeli, bu durumun sebepleri araştırılmalı ve yalnızlık yaşayan öğretmenlere bu konuda destek olunmalıdır. Özellikle okul yönetimleri okulda yalnızlık hissine kapılan öğretmenlerinin bu durumdan kurtulması için yardımcı olmalı ve okulda sosyal ilişkileri kuvvetlendirici piknik, yemek, arkadaşların evlenme gibi özel günlerine katılım gibi etkinliklerin planlanmasına önem vermelidir.

İş Yaşamında Yalnızlık ölçeğinin Duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında ki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda negatif yönde orta dereceli anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yönetimleri okullarda hem nitelik hem de nicelik yönünden ilişkilerin iyileştirilmesi için bir takım önlemler almalıdır. Öğretmenler okulda problem yaşadıklarında okul yönetimi problem çözücü olmalıdır. Öğretmenlerin okulun kaynaklarından maksimum düzeyde

yararlanmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, iç dünyasında mutlu olup kendini dışlanmış hissetmezse bu durum öğretmeni öğrencileriyle, velilerle ve meslektaşlarıyla iletişimini kuvvetlendirecek ve kendini yalnız hissetmeyecektir.

İş yaşamında yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutunda alınan puanlarla otomatik duygusal düzenleme alt boyutundan alınan puanlar arasında ortaya çıkan düşük düzeyde olsa bile pozitif yönlü ilişki doğrultusunda okullarda öğretmenlerin sosyal arkadaşlıklarının azalma sebepleri araştırılmalı ve bu durumun azaltılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Okullarda sosyal etkinlikleri düzenleyenler de bu etkinliklere katılanlar da öğretmenler olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin etkinlikleri düzenleyen değil de katılımcı oldukları etkinlikler arttırılmalıdır. Ayrıca öğretmenler gerçekte hissettiği duyguları değil de kendisinden beklenen davranışları sergilediklerinde arkadaş çevresi daha kalabalık olacağı için duygu düzenleme konusunda gerekli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum hizmet içi ya da uzaktan eğitimlerle sağlanabilir.

Araştırmacılar için geliştirilmiş öneriler ise şu şekildedir:

- Bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülmelidir.
- Benzer bir çalışma da özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde yürütülüp, özel okulla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştırılması yapılmalıdır.
- Benzer bir çalışma okul yöneticileri için de yapılmalı ve onların da duygusal işçilik ve iş yaşamındaki yalnızlığa yönelik görüşleri tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2015). Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 405-417
- Akbağ, M. ve Erden İmamoğlu, S. (2010). Cinsiyet ve Bağlanma Stillerinin Suçluluk ve Yalnızlık Duygularını Yordama Gücünün Araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 651-682
- Akbaş, A. (2016). Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Akyol, S. U. (2013). Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Altundağ, Y. (2013). Anne-Babası Boşanmış Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinde Yordayıcısı Değişkenler Olarak Yaşam Doyumu ve Yalnızlık. Yüksek Lisan Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bolu.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 25(116) 1300-1337
- Altın Gülova, A, Palamutcuoğlu, B.T. ve Terzi Palamutcuoğlu (2010), Duygusal Emek İle İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Amir Desteginin Rolü: Üniversitede Öğrenci İşleri Personeline Yönelik Bir Araştırma. *Europen Journal of Work and Organization Psychology*. 8(3). 371-400

- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1). 377-404
- Arslan, H. Kuru, M. Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 449-472
- Atli, A. Keldal, G. Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(29), 149-160
- Avşaroğlu, S. Deniz, M E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu, Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 95-114
- Ay, F A. (2015). İstismarcı Yönetim, İşyeri Yalnızlığı Ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Çalışma. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (41), 1307-9581.
- Ayçiçek, G. (2012). *Olumlu ve Olumsuz Duyguların İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkileri ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ayık, N Z. (1999). *Yalnızlık Teması Üzerine Anlamlandırılmış Nesnelerin Resimsel Çözümlemeleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bağcı, Z. ve Bursalı Mohan, Y. (2015). Duygusal Emeğin İş Performansı Üzerindeki Etkisi, Denizli İlinde Hizmet Sektöründe Görgül Bir Araştırma *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 6 (10), 70-90
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıklarının Kariyer Evrelerine Göre İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 39, 25-54.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duygu Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

- Basım, N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 19 (1), 77-90
- Basım, H N. Begenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerini Duygusal Tükenmeye Etkisi, Duygusal Emeğin Aracılık Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1477-1496
- Baş, M. (2012). *Duygusal Emek-Müşteri Memnuniyeti İlişkisi Engelli Turizm Pazarında Bir Araştırma*. Yüksel Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Başbuğ, G. Benli, E. Oktuğ, Z. (2010). *Duygusal Emeğin İş Memnuniyetine Etkisi, Çağın Merkezi Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/9094>
- Begenirbaş, M. (2015). Psikolojik Sermayenin Çalışanların Duygu Gösterimleri Ve İş Yabancılaşmalarına Etkileri, Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20(3), 249-263.
- Begenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal Emeğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 14/3 (2012). 159-181
- Begenirbaş, M. ve Basım H. N. (2013). Duygusal Emekle Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü, Görgül Bir Araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*. 10 (1), 45-57.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık ilişkisi bir araştırma, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 16(3), 159-180
- Budan, A. (2016). Yalnızlık Duygusu. 05 Şubat 2016 tarihinde <http://psikoloji-alperbudan.tr.gg/YALNIZLIK-DUYGUSU.htm> adresinden alınmıştır.

- Bulut Bozkurt, N. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılanan Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4). Bu çalışmanın bir bölümü, 8. Eğitim Bilimleri Kongresinde, (Gazi Üniversitesi-Antalya, 15-18 Ekim 2003) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Buluş, M. (2000). Ergen Öğrencilerde Denetim Ölçeği-Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. *D.E.U Buca Eğitim Fakültesi*. 12, 165-176
- Buluş, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık. Pamukkale Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*.3, 82-90.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brown, E L. (2001). *EmotionMatters: Exploring the Emotional Labor of Teching*, University of Pittsburg School of Eucation.
- Brown, E L. Horner, C G. Kerr, M M. Scanlon, C L (2014). United States Teachers' emotional Laborand Professional Identities. *KJEP*, 11(2), 205-225.
- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cubitt, S. & Burt, C. (2002). Leadership style, loneliness and occupational stress in New Zealand primary school principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37 (2), 159-169.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitapevi.
- Çaldağ, M A. (2010). *Duygusal emek davranışlarının sağlık çalışanlarında iş sonuçlarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal emek ve psikolojik sıkıntı iş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*. 40(2), 226-250

- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (21), 142-160.
- Çoruk, A. (2011). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Met Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Çanakkale.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(2), 527-574.
- Çukur ,C. Ş. (2012). Duygusal Düzenleme ve Duygusal İşçilik. 13.04.2012 tarihinde gerçekleştirilen “Duygusal Düzenleme ve Duygusal İşçilik” konulu konferans metnidir.
- Danış, M. Z. (2007). Yaşlılık, Yoksulluk ve Yalnızlık. http://www.gebam.hacettepe.edu.tr/sosyal_boyut/yaslilik_yoksuluk_yanlizlik.pdf
- Değirmenci, S. (2010). *Hemşirelerde Duygusal Emek Davranışı ve Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş Yerinde Yalnızlık Ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.16 (1), 137-158
- Doğan, T. Çetin B ve Sungur Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek Ve Sosyal Bağlılığın Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*. 23 (61), 15-24
- Duru, E. (2008). Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek Ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan Ve Dolaylı Roller, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(29), 13-22

- Duy, B. (2003) *Bilişsel- Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duyan, V. Çamur Duyan, G. Gökçearslan Çifti, E. Sevin, Ç. Erbay, E. İkizoğlu, M. (2008) Lisede Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (150), 28-41
- Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel İletişimin İşgörenlerin Duygu Gösterimlerinin Yönetimine Olan Etkisi. *Selçuk İletişim*. 6 (3), 18-33.
- Eroğlu, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). *Etik Liderlik Davranışlarının Algılanan Örgüt İklimi Üzerine Etkisine Yönelik Bir Uygulama İş yaşamında Yalnızlık Duygusunun Aracılık Etkisi: İşletme Araştırmaları Dergisi*. 7(1), 280-308.
- Eroğlu, Gün, Ş. (2014). Örgütlerde Duygusal Emek Ve Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 147-160.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 4(2), 155-175.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde Yalnızlığın Yardacıları, *Elementary Education Online*, 8(3), 809-819.
- Galanaki, E. (2004). Teachers and Loneliness the Children's Perspective. *School Psychology International Publications*. 25(1), 92-105.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2013). *Parametrik Olmayan Yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2015). *Regresyon Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Güloğlu, B.ve Kararımak, Ö (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık, *Ege Eğitim Dergisi*. 11(2): 73–881
- Gün, F. (2006). *Kent Kültüründe Yalnızlık Duygusu. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Gök, A.G. (2015). “Presentable” duygusal emek ilaç mümessillerinde duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*. 10(3), 277-300
- Gümüş, A. E. (2002). Üniversite Öğrencilerini Yalnızlık ve Beden İmgelerinden Doyum Düzeylerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*. 33 (1), 301-371
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı süreci ve sonuçları, *Kamu-İş*. 11 (1), 167-184.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers’ relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*. 35, 503-527
- Hochschild, A R. (1983). *The Managed Heart Commercialization of Human Feeling*, University of California Pres, London, England.
- Izgar, H. (2009). Okul Yöneticilerinde Yalnızlık ve Depresyon Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9 (1), 231-258
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç Yetişkinlikte Kişiler Arası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

- Johnson, R K. Harrold, M L. Cochran, D J. Phe D, D.B. ve Bleistein, T. (2014), An Examination of the First Years: Novice ESOL Teachers' Experiences with Loneliness and Stress *Pure inghtsis* 3 (8).
- Kahraman, S. Zincir, H. Kaya, Z. Esen, F. (2011). Bir Huzurevinde Yaşlı Kadın ve Erkeğin Ayrı Yaşamı Onların Yalnızlık ve Yaşam Doyumuna Etkisi, *Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14 (2) 1-16
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Konya.
- Kara, F. M. Kelecek, S., Aşçı, F. H. (2014). Sporcu Eşlerin Yaşam Doyumu ve Yalnızlık Düzeylerini İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*. 25 (2), 56–66
- Karaduman, M. (2013). *İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karakaya, A. Büyükyılmaz, O. Ay, A. F. (2015). İşyeri Yalnızlığının İşkoliklik Üzerindeki Etkisi Kardemir A.Ş'de Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (3), 56-78
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2, 3-14
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Düzeyinin Örgütsel Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karamaraş, S. (2014). *Satış Çalışanlarında Duygusal Emek ve İş Tatmini İlişkisi*. İkinci Örgütsel Davranış Kongresi, 545-552.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, E. (2009). *Özel Okul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışını Algılama Biçimleri ile İş Doyumları ve İş Stresleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, E. ve Tekin, A. (2013). Duygusal Emek Kavramı Çerçevesinde Sağlıkta Yeniden Yapılanma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8) 110-119.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal Emek İle Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Huzurevlerinde Çalışan Yaşlı Bakım Personeline Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisan Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu İşçilerinde İşe Yabancılaşma: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. *Çalışma ve Toplum*. 311-346
- Keleş, Y. (2014). *Örgütsel Adaletin Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi: Antalya'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*.
- Keser, A. ve Karaduman M. (2014). İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma, *Emek ve Toplum HAK- İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3 (7), 2147-3668.
- Kızanlıklılı, M. M, (2014). *Otel İşletmelerinde Duygusal Emek Öncüllerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Korkmaz, H. S nnet io lu, S. Koyuncu, M. (2015). Duygusal emek davranışlarının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi, yiyecek içecek çalışanları üzerinde bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (12), 14-33
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir  alışma*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Köksal, O. Dilci, T. ve Koç, M. (2013). ocuklarda Görülen Sosyal Problemlerin Akademik Başarıya Etkisi  zerine   retmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies– International Periodical for the Languages, Literature and History*, 8 (8). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5440>
- Köse, E. (2009). *Yurtta Kalan ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan Lise   rencilerin Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*.
- Kurt, Z. (2013). *Duygusal Emek Faktörünün Yabancılaşmaya Etkisi, İstanbul'daki Otel İşletmeleri ve Seyahat Acentelerine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Lau, D. (2016). Does Loneliness Matter At Workplace? CUHK Buusiness School. <http://www.bschoo.cuhk.edu.hk/faculty/cbk/article.aspx?id=89064802>
- Mavi, D. (2015). *  retmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş  zellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Üniversitesi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- M. R. KrespiBoothby, P. Tunç(2015). Duygusal Emek  l  e inin Türkçe'ye Uyarlaması ve Psikometrik  zellikleri, *Journal of Counseling Eğitim Dergisi and Education*, 1(2), 1-11

- Man, F. ve Selek Öz, C (2007). Göründüğü Gibi Olamamak Ya Da Olduğu Gibi Görünmemek: Çağrı Merkezlerinde Duygusal Emek, *Çalışma ve Toplum*, 1, 75-94. Bu çalışma 25-27 Mayıs 2007 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi'nin düzenlediği 15.Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde "Çalışan Bedenin Düşen Son Kalesi: Duygular/Çağrı Merkezlerinde Çalışanların Duygusal Emek Süreçleri" başlığı ile sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.
- Mercan, N. Demirci, K. Özler, Ergun, D. Oyur, E. (2015). İş yaşamında yalnızlık, duygusal zeka ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma, *15-16 Kasım 2013 Sakarya'da Örgütsel Davranış Kongresinde özet halinde sunulmuş bildirinin geliştirilmiş halidir.*
- Mercan, N. Oyur, E. Alamur, B. Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri Yalnızlığı ve Sosyal Fobi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1),1309 -8039.
- Nartgün, Sezgin, Ş. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 139-156
- Negis, N. ve Tokmakçı, E. (2011). Çalışma Yaşamında Kadının Tükenmişliği, Aile-İş-Sosyal Yaşam Açısından Tükenmişliği. *Journal of Yasar University*. 6 (24) 4041-4070.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Elementary Education*,13(3), 787-795., [Http://ilkogretim - Online.Org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr).
- Onay, M. (2011). Çalışanın Sahip Olduğu Duygusal Zekasının ve Duygusal Emeğinin Görev Performansı ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, Cilt 11(4) 587-600

- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin Duygusal Emek Kullanımı İle İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 463-492.
- Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten Günümüze Çalışma Hayatı. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1 (1), 2147-3668.
- Özdemir, G. Yalçın, M. Akbıyık, M. (2012). Hizmet Sektöründe Duygusal Emek Davranışlarının Müşteri İlişkileri Üzerindeki Etkisi, *NWSA-Humanities*, 8 (3), 301-320.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi (Eğitim Sektöründe Bir Uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, G. (2011). Duygusal Emek Gerektiren Mesleklerde Örgütsel İletişim Doyumunun Duygusal Emeye Bağlı İş Doyumuna Etkisi, Çağrı Merkezlerinde Bir Uygulama Örneği. *Selçuk İletişim*, 7(4),64-80
- Özkaplan, N. (2009). Duygusal Emek ve Kadın İş/Erkek İş, *Çalışma ve Toplum*, 2, 15-23
- Özkürkçügil Çorapçıoğlu, A. (1998). Cezaevinde Yalnızlık ve Yalnızlığın Depresyonla İlişkisi *Kriz Dergisi* 6(1) 21-31
- Pala, Markoç, T. (2014). Otel Çalışanlarında Duygusal Emek ve İş-Aile Çatışması İlişkisi İzmir Şehir Otelleri Örneği. *Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Pamuk, M. Atli, A. Kış, A. (2015). Türkiye’de Yalnızlık Üzerine Yazılan Tezleri, Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi, Meta Analitik İçin Çalışma. *Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1392-1414
- Peplau L. A ve Perlman D. (1979). Loneliness A Sourcebook of Current Theory Researchand Therepy, *peplaulab.ucla.edu*.

- Polatçı, S. ve Özyer, K. (2015) Duygusal Emek Stratejilerinin Duygusal Zekanın Tükenmişliğe Etkisindeki Aracılık Rolü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,(3), 131-156.
- Polatkan, N N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksel Lisans, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Rokach, A. ve Sha'ked, A. (2013), Loneliness in Schools: Teachers, Students and Their Peers, *Category Archives*: 50. 3-4.
- Saltık, A. I. ve Kutlu, T. A. (2016). Duygusal Emek ve Kültür, Konaklama Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 88-108.
- Savaş, A.C. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 139-148
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek, sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834
- Seçim, Yalaz, Ö. Alpar, Ö. Algür, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Akdeniz Üniversitesinde Yapılan Ampirik Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 13(48), 200-215
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sutton, R E.(2004). Emotional regulation goal sand strategies of teachers, *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.

- Şarлак, K. (2008). *Duygusal Yaşantılarda ve Duygusal Düzenlemede Gözlenen Bireysel Farklılıkların Çok Boyutlu Olarak Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2014). Bazı Örgütsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu ve Sosyal – Duygusal Yalnızlık Düzeyleri (MEB Şube Müdür Adayları Üzerinde Bir Araştırma). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1). 117- 128
- Tanrıseven, Ö. (2014) *Yatılı Bölge Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Pegem Akademi.
- Tezer, N. ve Arkar, H. (2013). Sosyal İlişkilerde Kişilik Özellikleri Etkili Mi? Sosyal Ağ, ve Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Etki Olarak İncelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*,14(1): 46-52doi: 10.5455/apd.34468
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal Emek İle İşe Yabancılaşma İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*,6/3, 134-156
- Topateş ,H. ve Kalfa, A. (2011). Yeni Çalışma İlişkileri Bağlamında Örgütsel Yurttaşlık Ve Duygusal Emek. *İktisat Dergisi*, 423-431.
- Turan, S. Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259
- Tutar, H. (2007). Katı Olan Her “İş” Sanallaşılıyor ve İşgörenin Artan Yalnızlığı Üzerine Kurgusal Bir Yaklaşım.“İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9 (2) , 116-141.
- Türk Dil Kurumu, (2016). Türkçe Sözlük , <http://www.tdk.gov.tr>.

- Truta, C. (2014). Emotional Labor and Motivation in Teachers, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ünlü, O. Yürür, S. (2011). Duygusal emek duygusal tükenme ve görevi, bağlamsal performans ilişkisi, Yalova da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 184 (37), 183-207
- Wright SL, Burt CDB, Strongman KT. (2006) Lone liness in the workplace: Construct definition and scale development. *NZ J Psychol* , 35:59-68.
- Wrobel, M. (2013) Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor, *Int J Occup Med Environ Health*. 26(4):581-92. doi: 10.2478/s13382-013-0123-1
- Yalçın, Can, R. (2012). *Bazı Öncülleri Ve Sonuçları İle Duygusal Emek, Görgül Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M R(2007). Yalnızlık, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi *Fırat University Genel Tıp Dergisi*, 17 (1), 237-260.
- Yıldırım, E. (2008) *Yaşlı Bayanlarda Fiziksel ve Rekreatif Aktivitenin Yalnızlık Düzeyine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, E. (2014). *Duygusal Emegin Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi, Algılanan Örgütsel Desteğin Biçimlendirici Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, E. Yılmaz, E. Karaca, F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.

- Yılmaz, E. Altınok, V. (2009). Okul Yöneticilerin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 451-469
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69
- Yoldaş, A. ve Salihoğlu, H. G. (2015). Türkiye’de Akademisyenlerin İş Yaşamında Yalnızlık ve Örgütsel Sinizm Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(3), 451-470.
- Yüksel, Yukay, M. Özcan, Z. Kahraman, A. (2013). Orta Yaş Öğretmenlerinin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 277-285.
- (<http://www.basarakman.com/bireysel- psikoterapi>).
- (<http://www. Psikoloji. web.tr/duygu.htm>).
- (<http://www.psikolojik.gen.tr/duygular.html>).
- (http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf).
- (<http://www.saglik.net/stres.htm>)

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU VE İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU VE ÖLÇEKLER

Değerli Meslektaşım;

Size aşağıda mesleğiniz sırasında karşılaşılabileceğiniz farklı olay ve durumlarda verilebilecek bazı tepkiler sunulmuştur. Bu yüzden aşağıdaki **maddeleri** dikkatlice okuduktan sonra; size **en uygun** düşen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. “Doğru” ya da “Yanlış” cevap diye bir durum söz konusu değildir. Ölçek sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur. Tüm maddeleri eksiksiz olarak ve içtenlikle cevaplayacağınızı umuyor, araştırmaya yardımcı olduğunuz için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

İşil Tabak
Bolu Atatürk Anadolu Lisesi
Tel: 0554 584 8179

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☒ ☐ Erkek	2. Medeni Durumunuz: Evli ☐ ☒ Bekar	
3. Eğitim Durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans /Doktora	4. Mezun olduğunuz okul: ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer	5. Yaşınız: ☐ 25- 30 yaş ☐ 31-40 yaş ☐ 41-50 yaş ☐ 51 ve üstü
6. Çalıştığınız Kurumun Türü: ☐ Anadolu Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Lise ☐ Anadolu İmam Hatip Lis. ☐ Fen Lisesi ☐ Spor Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi	7. Branşınız: ☐ Sözel grup dersleri (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bil., Yabancı dil, Rehberlik) ☐ Sayısal grup dersleri (Matematik, Fizik/Kimya/Biyoloji) ☐ Yetenek ve Beceri dersleri (Resim, Müzik, Beden Eğitimi) ☐ Meslek dersleri	
8. Kıdeminiz: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri	9. Şimdiki Kurumunuzda Çalışma Süreniz: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri	10. Kurumdaki istihdam tipiniz: ☐ Kadrolu ☐ Görevlendirme ☐ Ücretli

Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.					
Cevaplarınızı ilgili seçeneği ☒ şeklinde karalayarak ya da ☒ şeklinde çarpı koyarak işaretleyebilirsiniz.					
	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. İş ortamında baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hissedерim.	1	2	3	4	5
2. Çoğunlukla iş arkadaşlarımla bana mesafeli durduklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hissediyorum	1	2	3	4	5
4. Kendimi iş arkadaşlarımdan duygusal olarak uzak hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. İş yerindeki ilişkilerimden memnunum.	1	2	3	4	5
6. Çalıştığım iş yerinde dostluk anlayışı hâkimdir.	1	2	3	4	5
7. İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. İş yerinde çoğu zaman diğer çalışanlarla aramda bir kopukluk hissedерim.	1	2	3	4	5
9. İş yerindeyken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hissedерim.	1	2	3	4	5
10. İş yerinde sosyal ilişkilerim vardır.	1	2	3	4	5
11. İş yerimdeki sosyal etkinliklere katılırım. (piknik, parti, yemek vs.)	1	2	3	4	5
12. İş yerinde gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var.	1	2	3	4	5
13. İş yerinde istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.	1	2	3	4	5
14. İş yerinde mola zamanlarında beraber zaman geçirebileceğim biri vardır.	1	2	3	4	5
15. Kendimi iş yerindeki arkadaş grubunun bir parçası olarak hissedерim.	1	2	3	4	5
16. İş yerinde beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır.	1	2	3	4	5

II. BÖLÜM DUYGUSAL İŞÇİLİK ÖLÇEĞİ

	BENİ;				
	Hiç Tanımlamıyor	Çok Az Tanımlıyor	Kısmen Tanımlıyor	Oldukça Tanımlıyor	Tamamen Tanımlıyor
Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.					
Cevaplarınızı ilgili seçeneği ☐ şeklinde karalayarak ya da ☐ şeklinde çarpı koyarak işaretleyebilirsiniz.					
1. Yöneticiniz sınıf içinde yeterli disiplini sağlayamadığınız için sizi eleştiriyor. O an hissettiklerimi yöneticimle olduğu gibi paylaşıyorum.	0	1	2	3	4
2. Öğrencilerden bir tanesi yakınına kaybetmiş ve siz bu haberi sınıfla paylaşıyorsunuz. Hissettiğim gerçek duyguları bastırarak, soğukkanlı görünmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
3. Ders anlatırken öğrencilerden bir tanesi hatanızı buldu ve bunu sınıfla paylaştı. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım.	0	1	2	3	4
4. Ders öncesi oldukça olumsuz bir haber aldınız. Ders anlatmaya başlamadan önce; duygularımı ayarlayarak daha olumlu duygu durumunda olmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
5. Öğrencilerinizden bir kısmı iyi ders anlatmadığınızı iddia ederek sizinle tartışıyor. O an içimden geçen duyguları öğrencilerime yansıtırım.	0	1	2	3	4
6. Öğrencileriniz beklentilerinizin ötesinde sınavda çok başarılı oldular. On hissettiğim coşku ve sevincimi öğrencilere bire bir yansıtmamaya çalışırım.	0	1	2	3	4
7. Yöneticiniz ders programında yapmak istediğiniz önerileri kabul etmediğini size bildirdi ve bu sizin planınızı alt üst etti. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım.	0	1	2	3	4
8. Çalışma arkadaşlarınızın yaptığı şakaları genelde çok komik bulmuyorsunuz. Ancak bu tür durumlarda sergilemem gereken duyguları gerçekten hissetmek için caba sarf ederim.	0	1	2	3	4
9. Çalışma arkadaşlarınız toplantı sırasında öğrencilerinizin kazandığı önemli başarı haberini size ilettiler. O an ne hissettiğim mutluluğu olduğu gibi dışarı yansıtırım.	0	1	2	3	4
10. Çalışma arkadaşınız bir tanesi toplantı sırasında sizi oldukça inciten şakalar yapıyor. Rolüm gereği öfkemi kontrol ederek; duygusal tepkimi ortaya koymaya çalışırım.	0	1	2	3	4
11. Beklemediğiniz bir anda çalışma arkadaşlarınızın önünde yöneticiniz size övgülerde bulundu. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an sevincimi olduğu gibi dışarı yansıtırım.	0	1	2	3	4
12. Sevmediğiniz bir sınıfa sevmediğiniz bir ders anlatmanız gerekiyor. Derste sergilemek istediğim olumlu duyguları gerçekten hissetmek için önceden kendimi hazırlanırım.	0	1	2	3	4
13. Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim öfkeyi doğrudan belli ederim.	0	1	2	3	4
14. Yöneticiniz okulla ilgili bir gelişmeyi aktarıyor ve bu haber sizin dışınızda çoğunu oldukça mutlu ediyor. Öyle hissetmesem de, mutlu gibi görünmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
15. Öğrenciniz sorduğunuz soruya oldukça yanlış bir cevap verdi ve sınıfta gülüşmeler başladı. O an sınıfta olduğumu unutarak; bende duygusal tepkimi ortaya koyarım.	0	1	2	3	4
16. Yöneticiniz genelde olumsuz, kırıcı yorumlarda bulunuyor. Böyle durumlarda sakinliğimi korumak için önceden hazırlıklı olduğum için duygusal tepkimi zorlanmadan ortaya koyarım.	0	1	2	3	4
17. Sevdiğiniz öğrencilerden bir tanesi oldukça düşük bir not aldı ve bunu sınıf içersinde açıklıyorsunuz. O an hissettiklerimi dışarı yansıtırım.	0	1	2	3	4
18. Öğrencileriniz çoğunun sizin çok önem verdiğiniz ödevi yapmadığını görüyorsunuz. Bu duruma çok sinirlensem de; sakin kalmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
19. Öğrencilerden bir tanesi kendisine haksızlık yapıldığı için dersten kaldığını ve notunu değiştirmek istiyor. Öğretmen rolümü bir kenara bırakarak; hissettiğim olumsuz duyguları net bir şekilde yansıtırım.	0	1	2	3	4
20. Öğrenciler ile notlar konusunda tartışıyorsunuz. Bu tür durumlarda genellikle mesleğim gereği nasıl duygusal tepkiler vereceğim konusunda hazırlıklı olduğumdan zorlanmadan tepkilerimi ortaya koyarım.	0	1	2	3	4

EK- 2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ KULLANIM İZİNİ

I. Bölüm Duygusal İşçilik Ölçeğinin Kullanım İzni Belgesi

Ölçek İzni - tabakisil@gmail.com - Gmail

Page 1 of 2

is:starred

Gmail

E-POSTA YAZ

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

Gelen Kutusu (4)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Tasarıklar (11)

Çevreler

Arkadaşlar

Aile

Tanıdıklar

İzlediklerim

FATİH PROJESİ EKİ...

Diğer etiketler

Bir sorun var.

Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz.

Bu, ağı veya proxy sorunlarından kaynaklanıyor olabilir. [Daha fazla bilgi edin](#).

İŞİL TABAK

Merhaba ben İşil TABAK Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Den...

cemsafak cukur <cemsafak@yahoo.com>

Alıcı: bana

ölçek maddeleri makalede mevcut. Ama yine de yolluyorum. kolay gelsin.

cem şafak

From: İŞİL TABAK <tabakisil@gmail.com>

To: cemsafak <cemsafak@yahoo.com>

Sent: Wednesday, December 23, 2015 3:50 PM

Subject: Ölçek İzni

Merhaba ben İşil TABAK Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. yaptığınız "Öğretmenlerde Duygusal İşçilik " ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum ve ölçek maddelerine nasıl Şimdiden teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

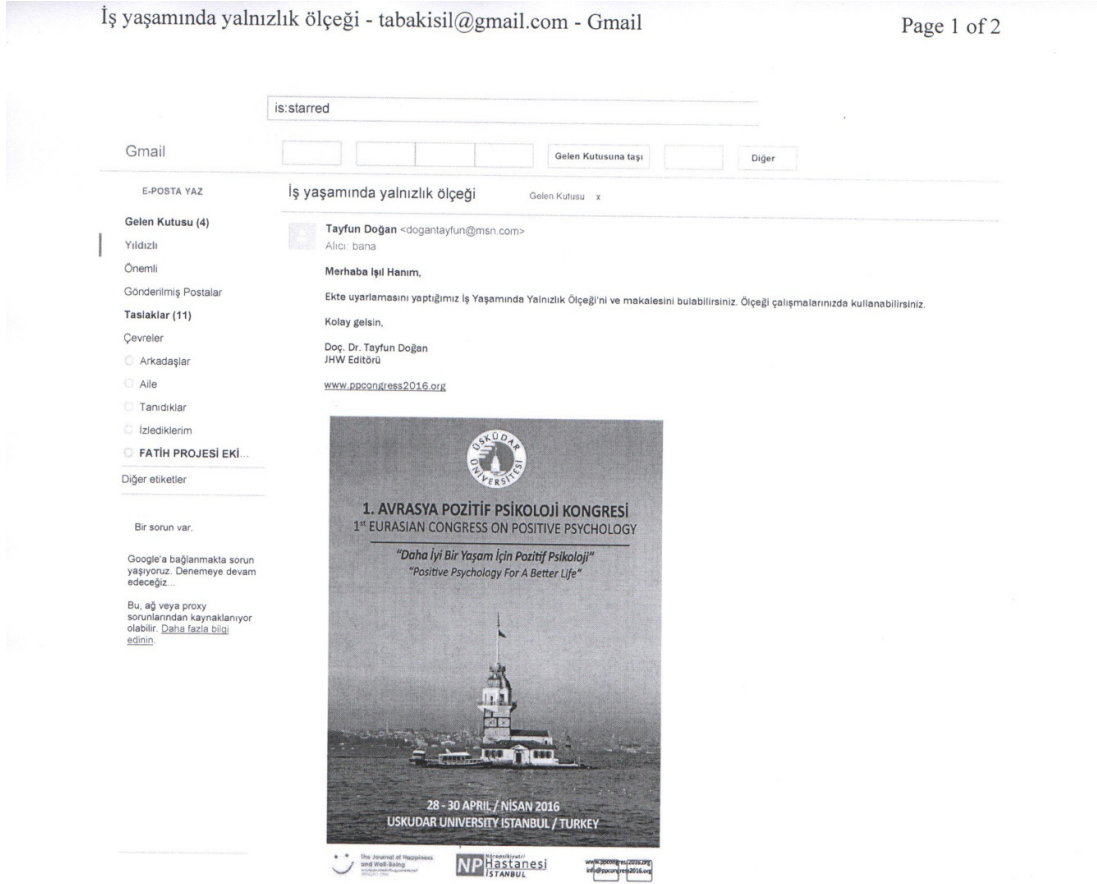
3 Ek

Yanıtla veya Yönlendir

15 GB'lık kotanın 0,76 GB'yı (%5) kullanılıyor
Yönet

Satır - Gizlilik

II. Bölüm İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin Kullanım İzni



III. Bölüm Etik Kurul İzni

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Işıl TABAK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

Sayın Işıl TABAK,

“Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/42) Kurulumuzun 02.03.2016 tarihli ve 2016/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

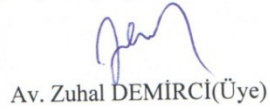

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

IV. Bölüm İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanım İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81622018-605.01-E.2907730
Konu : Araştırma İzni

11.03.2016

DAĞITIM YERLERİNE

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Işıl TABAK' ın, "Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için İl Merkezindeki Ortaöğretim Okullarında ölçekleri uygulama istediğinin uygun görüldüğüne ilişkin 10.03.2016 tarihli ve 81622018-605.01-E.2849756 sayılı onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

Eki :

1- Yazı ve ekleri (6 sayfa)

Dağıtım:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Merkez Tüm Resmi Ortaöğretim Okul Müdürlüklerine

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

EK- 3 VERİLERİN DAĞILIM TABLOSU

Ortalama Tablosu

	Yoksunluk	Sosyallik	Otomatik Duygusal Düzenleme	Yüzeysel Rol Yapma	Duygusal Sapma	Derinden Rol yapma	Yalnızlık Toplam	Duygusal Toplam
Kolmogorov- Smirnov Z	1.806	1.935	1.711	1.778	1.414	1.568	2.143	1.507
p	.003	.001	.006	.004	.037	.015	.000	.021

$p < .05$

p Değerleri hepsi $p < .05$ olduğundan dağılımların normal olmadığını göstermektedir.

Betimsel Dağılım Tablosu

	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Mezuniyet	Yaş	Çalışma Kurumu Türü	Branş	Kıdem	Şimdiki Kurumda Çalışma Süresi
Kolmogorov-Smirnov Z	7,361	10,056	10,187	6,920	5,331	5,304	5,517	4,190	6,302
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tek Yönlü Kolmogorov- Smirnov Z testi sonuçları

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Işıl TABAK

Adres : Merkez - BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : BOLU, 1979

Yabancı Dil : İngilizce

İlkokul : Bakırlı Köyü İlkokulu (Birleştirilmiş sınıf)

Ortaokul : Atatürk Ortaokulu (BOLU- Merkez)

Lise : Bolu Anadolu Lisesi (Atatürk Lisesi) (BOLU- Merkez)

Lisans : Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (NİĞDE)

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalışma Hayatı : İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Bolu, Öğretmen, 2001-2004)

Tevfik İleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Rize, Öğretmen -Zorunlu Hizmet, 2004-2008)

İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Bolu, Öğretmen, 2008-2011)

Atatürk Anadolu Lisesi (Bolu, Öğretmen- Müdür Yardımcısı, 2011-2017)

Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi (Bolu, Görevlendirme Öğretmen) 2017-

İletişim : tabakisil@gmail.com