

T. C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK LİDERLİK ALGILARI İLE
DUYGUSAL EMEK VE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans

Zeynep Tansu MUNGAN

AMASYA
Ocak – 2026

T. C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK LİDERLİK ALGILARI İLE
DUYGUSAL EMEK VE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Zeynep Tansu MUNGAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

AMASYA – 2026

TEZ ONAY SAYFASI

Zeynep Tansu MUNGAN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algısı ile Akademik İyimserlik ve Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 12/01/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

Doç. Dr. Hadi BELGE
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

12/01/2026

Zeynep Tansu MÜNGAN

İmza

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK LİDERLİK ALGILARI İLEDUYGUSAL EMEK VE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zeynep Tansu MUNGAN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2026

Danışman: Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Okul yöneticilerinin sergilediği liderlik anlayışı, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, iş yaşamlarını ve duygusal süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle otantik liderlik, şeffaflık, güven ve etik değerlere dayalı yaklaşımıyla öğretmenlerin iş ortamında kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Akademik iyimserlik, öğretmenin okul örgütü içindeki başarıyı yakalama potansiyeline ilişkin inancını ifade ederken, öğretmenler mesleki rollerini yerine getirirken yoğun biçimde duygusal emek harcamaktadırlar. Bu bağlamda, yöneticilerin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim örgütlerinde kurumsal verimlilik ve öğretmenlerin bireysel iyilik hali açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarının, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve duygusal emek düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Mardin il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne kayıtlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 238 öğretmen ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle desenlenen araştırmanın veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Walumbwa (2008) vd. tarafından geliştirilen, Tabak (2012) vd. tarafından Türkçe'ye uyarlanan Otantik Liderlik Ölçeği ve Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilen, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği, Wayne K. Hoy (2006), tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin otantik liderlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu, duygusal emek unsurunda derinden rol yapma ve doğal duygular düzeylerinin yüksek, yüzeysel rol yapma alt boyutunun ise düşük olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak

düşük olduğu, cinsiyete göre yalnızca güven boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Her üç değişken arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde ancak pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Otantik liderliğin toplam puanı ile akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu boyutları arasında pozitif; öz yeterlik ile ise negatif yönde zayıf ilişkiler saptanmıştır. Buna karşılık, otantik liderlik ile duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Duygusal emek ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise yalnızca doğal duygular boyutunda anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otantik liderlik, duygusal emek, akademik iyimserlik, öğretmen, eğitim yönetimi



ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF AUTHENTIC LEADERSHIP AND EMOTIONAL LABOR AND ACADEMIC OPTIMISM

Zeynep Tansu Mungan

Amasya University, Institute of Social Science

Educational Sciences, M. A., January/2026

Supervisor: Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

The leadership styles exhibited by school administrators directly influence teachers' Professional experiences, work lives and emotional processes. Specifically, authentic leadership with its emphasis on transparency, trust and ethical values, enables teachers to Express themselves more freely in the work place. While academic optimism represents a teacher's belief in the potential for success within the school organization, teachers also exert significant emotional labor while fulfilling their Professional roles. In this context, examining the relationship between administrators' authentic leadership behaviors and teachers' levels of emotional labor and academic optimism constitutes a vital research area for institutional productivity and individual well-being in educational organizations. This study investigated the relationship between teachers' perceptions of authentic leadership behaviors and their levels of academic optimism and emotional labor. The research was conducted with 238 teachers working in primary, secondary and highschool affiliated with the Provincial Directorate of National Education in Mardin during the 2024-2025 academic year. Designed using the relational survey model, a quantitative research method, the study utilized descriptive statistics and Pearson Product-Moment Correlation analysis for data evaluation. The data collection instruments included the Authentic Leadership Questionnaire developed by Walumbwa et al. (2008) and adapted into Turkish by Tabak et al. (2012); the Emotional Labor Scale developed by Diefendorff et al. (2005) and adapted by Basım and Beğenirbaş (2012); and the Academic Optimism Scale developed by Wayne K. Hoy (2006) and adapted by Çoban and Demirtaş (2011). The results indicated that teachers' perceptions of authentic leadership were above moderate levels. Regarding emotional labor, levels of "deep acting" and "expression of naturally felt emotions" were high, while "surface acting"

was low. Academic optimism levels were generally low, with a significant difference found only in the “trust” dimension in favor of male teachers. Correlations among all three variables were found to be low but positive and significant. A positive relationship was identified between total authentic leadership scores and the “trust” and “academic emphasis” dimensions of academic optimism, while a weak negative relationship was found with “self-efficacy”. Conversely, no significant relationship was found between authentic leadership and emotional labor. When examining the relationship between emotional labor and academic optimism, a significant relationship was observed only in the dimensions of “naturally felt emotions”.

Keywords: Authentic leadership, emotional labor, academic optimism, teacher, educational administration.



ÖNSÖZ

Çalışmamın her aşamasında büyük bir özveriyle beni destekleyen, yönlendiren, elini her daim omuzumda hissettiğim, bilgi ve tecrübesi sayesinde hızlıöğretiliyol katettiren, koşulsuz kabulünü ve hoşgörüsünü çok sevdiğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU’nagönülden teşekkürü borç bilirim.

Araştırma sırasında gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm okul yönetici ve öğretmenlerine, beni her koşulda destekleyen, güçlü hissettiren canım babam Edip MUNGAN’a, duygusal desteği ile en az benim kadar yorulan canım annem Bedia MUNGAN’a, sürekli yanımda olan, beni motive eden canım kardeşlerim İbrahim MUNGAN ve M. Fatih MUNGAN’a, onsuz yarım kalacağım kız kardeşim Aslı MUNGAN’a, nazımı çeken, can bağıyla kardeşim olan Enes Furkan’a, hayat yolunda varlıklarıyla şanslı olduğumu hissettiren değerli dostlarıma ve Biray KALKAN’a teşekkür ederim.

Zeynep Tansu MUNGAN

12/01/2026

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırma Problemi	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Otantik Liderlik	7
2.1.1. Otantik Liderliğin Boyutları ve Özellikleri	9
2.1.1.1. Olumlu Psikolojik Sermaye	10
2.1.1.2. Öz farkındalık	13
2.1.1.3. İlişkisel Şeffaflık	14
2.1.1.4. Bilgiyi Tarafsız ve Dengeli İşleme	15
2.1.1.5. İçselleştirilmiş Ahlakî Yapı	16
2.1.2. Otantik Liderlik ve Eğitim Alanında Uygulamalar	17
2.2. Akademik İyimserlik	19
2.2.1. Akademik İyimserliğin Boyutları ve Özellikleri	23
2.2.1.1. Akademik Vurgu: Öğretmenin Akademik İyimserliğini Belirleyici Bir Boyutu	23

2.2.1.2. Öğrenciye ve Veliye Güven	25
2.2.1.3. Kollektif Öz Yeterlilik	27
2.3. Duygusal Emek	29
2.3.1. Duygusal Emegin Boyutları ve Özellikleri	36
2.3.1.1. Yüzeysel Rol Yapma.....	37
2.3.1.2. Derinden Rol Yapma.....	38
2.3.1.3. Samimi Davranış	39
2.3.2. Duygusal Emegi Etkileyen Faktörler	40
2.3.2.1. Bireysel Faktörler	40
2.3.2.2. Kişilik Özellikleri	42
2.3.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek.....	43
2.4. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar	45
2.5. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar	48
2.6. Duygusal Emek Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar.....	50
2.7. Duygusal Emek Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar	52
2.8. Akademik İyimserlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar	54
2.9. Akademik İyimserlik Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar.....	58

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Otantik Liderlik Ölçeği	65
3.3.3. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	66
3.3.4. Duygusal Emek Ölçeği	66
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	67

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	71
4.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Bulgular	71
4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
4.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
4.4. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İle Duygusal Emek Düzeyleri ve Otantik Algıları İle Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	86

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	89
5.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Tartışma	89
5.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Tartışma	91
5.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	97
5.4. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algıları İle Duygusal Emek ve Akademik İyimserlik Düzeylerinin İlişkisine Yönelik Tartışma	100

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	102
6.1. Sonuçlar.....	102
6.2. Öneriler.....	104
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	104
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	127
Ek 1. Kullanılan Ölçekler	128
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri.....	133
Ek 3. Etik Kurul İzinleri	137
Ek. 4. Milli Eğitim Araştırma İzni.....	139
ÖZ GEÇMİŞ	140

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Duygusal emek yaklaşımları ve boyutları	36
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	64
Tablo 3.2. Güvenirlilik Testi Sonuçları (Cronbach's Alpha).....	68
Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin AİÖ, DEÖ, OLÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Normallik Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin OLÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri	71
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait t testi	72
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları	72
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Branşına Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analizi.....	73
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları	74
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin DEÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri	76
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları	76
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Branşına Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.13. Öğretmenlerin AİÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri	80
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Test Analiz Sonuçları	81
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Branşına Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	85

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ile Duygusal Emek ve Otantik Liderlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi	86
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Kavramsal model	23
Şekil 2.2. Akademik vurgu, güven ve öğretmenin yeterliliğinin karşılıklı ilişkisi	27
Şekil 2.3. Duygu Çarkı.....	31
Şekil 2.4. Morris ve Feldman Duygusal Emek Boyutları	35



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim kurumları, yalnızca akademik bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarak, çok boyutlu sosyal etkileşim alanlarına dönüşmektedir. Bu dönüşüm, okul liderlerinin rolünü daha da kritik hâle getirmektedir. İnsan yaşamında değişim ve gelişimin en temel kaynağı, bireyin öğrenme isteğidir. Bu öğrenme isteği ise planlı ve sistemli bir şekilde ancak eğitim yoluyla desteklenebilir. Okullar, eğitimin örgütlü bir biçimde yürütüldüğü temel kurumlar olarak, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Çağlar, 2013). Bir eğitim örgütü olarak okul, hem değişimi tetikleyen hem de kendini sürekli yenileyen dinamik bir yapıya sahiptir.

Okullar, sahip oldukları örgütsel yapı gereği belirli hedeflere ulaşmayı amaçlar. Bu hedeflerin başında, öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek gelmektedir. Karakaş ve arkadaşları (2021), okulların bireylere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda istenilen davranış, değer ve becerileri kazandırma sorumluluğu taşıdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, içeriklerin güncellenmesi ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gibi adımlar, öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan temel stratejiler arasında yer almaktadır.

Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, tüm bu unsurların yanında okullardaki akademik iyimserlik düzeyinin de öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Hoy, Tarter ve Hoy (2006), okulun akademik iyimserlik düzeyini; öğrenme ortamlarının etkili biçimde düzenlenmesi, öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarının öğrenmeye yönlendirilmesi, öğrenci başarısının okulun temel hedeflerinden biri olarak görülmesi ve okul bileşenleri arasında sağlıklı ilişkilerin kurulması olarak tanımlamaktadır. Akademik iyimserlik, Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen bir yapı olup, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına duyduğu inanç, okula yönelik güven ve velilerle kurulan iş birliği düzeyinin birleşiminden oluşmaktadır. Akademik iyimserliğin güçlü olduğu okullarda, öğretmenler hem öğrencilerden hem velilerden destek gördüklerini hisseder ve bu durum öğretim kalitesini olumlu yönde etkiler (Beard vd., 2010).

Diğer taraftan, birey yaşamının büyük bir bölümü duygularla örülü olup, duygular iş yaşamında da önemli bir belirleyici konumundadır. Goleman (2020), duyguların insan davranışlarını yönlendiren temel bir unsur olduğunu vurgularken, Seçer (2010) ise çalışma yaşamının bireylerin en yoğun duygusal etkileşim yaşadığı alanlardan biri olduğuna dikkat

çekmektedir. Modern örgütler, çalışanlardan yalnızca fiziksel ve zihinsel performans değil, aynı zamanda duygusal bir katkı da beklemektedir. Güngör (2009), bu durumu modern çağınbirgetirisi olarak kurumların çalışanlardan duygusal bir performans ortaya koymasını talep etmeleriyle açıklamaktadır. Eğitim örgütlerinde bu durum duygusal emek kavramıyla karşılık bulmaktadır. Öğretmenlerin duygusal emeği, okulun genel iklimini ve öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğretmenler, öğrenci, veli ve yönetici üçgeninde sürekli etkileşim hâlinde olduklarından, kendi duygularını işin gerektirdiği biçimde şekillendirmek durumundadırlar (Yin, 2015). Sınıf içindeki etkileşimlerinde, gerçek duygularını kontrol ederek ya da değiştirerek duygusal emek harcarlar. Bu süreç, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma gibi farklı biçimlerde kendini gösterebilir ve öğretmenlerin mesleki doyumu, tükenmişliği ve örgütsel bağlılığı üzerinde doğrudan etkili olabilir (Hochschild, 1983). Yüzeysel rol yapma, öğretmenin içten gelmeyen ama örgütsel normlara uygun duygular sergilemesi anlamına gelirken, derinden rol yapma duygunun gerçekten içselleştirilerek davranışa yansıtılmasıdır (Brotheridge ve Lee, 2002). Her iki türün de öğretmen performansı üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

Özellikle öğretmenlerin iş doyumları, mesleki bağlılıkları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde yöneticilerin sergilediği liderlik anlayışlarının etkisi, son yıllarda kapsamlı şekilde incelenmektedir (Avolio ve Walumbwa, 2014). Günümüzde hızla değişen eğitim sistemleri ve artan beklentiler, okullarda etkili bir liderlik anlayışını zorunlu kılmaktadır. Tabak vd. (2012), küreselleşmenin ve bilgi teknolojilerindeki hızlı değişimin liderlik rolünü her zamankinden daha önemli hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, okulun vizyonunu gerçekleştirme, öğretmen, öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma açısından kritik bir rol oynamaktadır (Emirbey, 2017). Çağdaş liderlik yaklaşımları arasında öne çıkan otantik liderlik, okul müdürlerinin öğretmenlerle güvene dayalı, açık ve dürüst ilişkiler kurmasına imkân tanıyan bir yönetim tarzı olarak değerlendirilmektedir (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderlik, liderin kendi değerleriyle uyumlu hareket etmesini, çalışanlarının gelişimini desteklemesini ve örgütte etik bir iklim oluşturmalarını önceler. Bu bağlamda otantik liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin güven duygusunu ve örgütsel bağlılığını besleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Walumbwa vd., 2008). Otantik liderlik; liderin kendini tanıması, değerleriyle tutarlı hareket etmesi, ilişki şeffaflığı sağlaması ve çalışanlarının fikirlerine içtenlikle değer vermesi gibi temel bileşenleri içerir (Gardner vd., 2005). Eğitim ortamında otantik liderlik uygulamaları, öğretmenlerin kendilerini ifade etme özgürlüğünü destekleyerek, iş ortamındaki duygusal yüklerini daha yönetilebilir bir düzeye çekmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin duygusal emek süreçlerini de doğrudan etkilemektedir (Hochschild, 1983). Bubağlamdayöneticilerin sergilediği otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu üzerinde de etkili bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Akan ve Kılıç, 2021).

Turan vd. (2015) okul müdürünü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir lider olarak tanımlamaktadır. Açıkalın vd. (2015) ise okulun kalitesini okul müdürünün kalitesiyle ilişkilendirerek, liderliğin eğitimin niteliği üzerindeki belirleyici gücünü vurgulamaktadır. Dolayısıyla, çağdaş eğitim anlayışında okul müdürlerinin yalnızca yönetici değil, aynı zamanda vizyoner ve otantik bir lider rolü üstlenmesi gerekliliği gün geçtikçe daha da belirginleşmektedir. Otantik liderliğin varlığı, öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissetmesine, duygusal olarak tükenmişlik düzeylerinin düşmesine ve iş doyumlarının artmasına katkı sağlamaktadır (Banks vd., 2016). Otantik liderlik, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini de dolaylı yoldan etkilemektedir. Etkili bir liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin okul topluluğuna duyduğu güveni artırmakta, velilerle kurulan ilişkileri güçlendirmekte ve öğretmenlerin kendi yetkinliklerine dair inançlarını desteklemektedir (Bird vd., 2012).

Türkiye bağlamında ise Karataş'ın (2023) doktora tezi gibi otantik liderlik, duygusal emek ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi bir arada inceleyen bütüncül çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu tez çalışması, öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarının, duygusal emek düzeyleri ve akademik iyimserlik eğilimleri ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu kapsamlı biçimde ele almayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda elde edilecek bulguların, hem okul yöneticileri için uygulanabilir öneriler sunması hem de eğitim yönetimiliteratürüne katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemlerinin sürdürülebilir başarıya ulaşmasında öğretmenlerin mesleki tutumları, duygusal süreçleri ve liderlik anlayışları önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek düzeyleri ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi anlamının, okul ikliminin geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim politikalarının etkinleştirilmesi açısından önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarına yönelik algısı ile öğretmenlerin duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırma Problemi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışına ilişkin algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışına ilişkin algıları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Bu araştırmanın önemi, üç temel değişkenin-otantik liderlik algısı, duygusal emek ve akademik iyimserlik- bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak, aralarındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesinden kaynaklanmaktadır. Karataş (2023), Kulophasvd.'ne (2018) ait çalışmalar gibi alanyazında bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini bir arada değerlendiren çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, yapılacak bu çalışma hem teorik hem

de pratik açıdan literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır aynı zamanda araştırma sonuçlarının yönetim kademesindeki uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teorik açıdan, eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacılar ve akademisyenler için öğretmen davranışlarının ve tutumlarının daha iyi anlaşılmasına yönelik yeni bir çerçeve sunarken; pratik açıdan, okul yöneticilerine öğretmenlerin liderlik algılarını güçlendirecek stratejiler geliştirme, duygusal emeği destekleyen ortamlar oluşturma ve akademik iyimserliği besleyen okul kültürleri inşa etme konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Mardin merkez ve ilçede yer alan her kademedeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma; otantik liderlik, duygusal emek ve akademik iyimserlik ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma gönüllük esasına dayalı olarak yürütülmüş olup, katılımcılara tüm verilerin gizli tutulacağı ve sadece akademik amaçla kullanılacağı konusunda gerekli rehberlik ve bilgilendirme yapılmıştır. Bu husustan ötürü öğretmenlerin ölçek maddelerine içten ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Emek: Duyguların etkili bir şekilde yönetilmesi ve koşullara uygun olarak sergilenmesi anlamına gelen duygusal emek, okul örgütü içerisinde öğretmenlerin kendilerinden beklenildiği biçimde şartlara uygun olarak duygularını yönetme ve ifade etmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Hochschild, 2012; Schutzve Lee, 2014).

Otantik Liderlik: Örgütlerin içinde yer aldıkları ekstrem koşullarda dahi kendi içinde özgünlük, şeffaflık, iyimserlik, öngörü yeteneği gibi faktörleri bütünlleştirerek, örgütü daha iyiye götürmeyi hedefleyen liderlik tarzıdır (Begley, 2001).

Öğretmen Akademik İyimserliği: Akademik iyimserlik, öğretmenin bilimsel bilgiye ve öğrenmeye değer vermesi, öğrenci ve ailelerle iş birliği içinde olmanın önemine inanması, karşılaşılan güçlükleri aşma ve başarısızlık durumlarında çözüm üretme konusunda kendi yetkinliğine güvenmesiyle ortaya çıkan; öğrencilerin akademik başarılarını geliştirebileceğine dair olumlu inançlarını ifade eden bir kavramdır (Hoy vd., 2008).

Okul: Mardin ilinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamuya ait eğitim – öğretim kurumlarını ifade etmektedir.

Öğretmen: Mardin il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamuya ait eğitim – öğretim kurumlarında görev yapan eğitici personeli ifade etmektedir.



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde araştırmanın kavramsal ve kuramsal temeli sunulmaktadır. Bu kapsamda otantik liderlik, duygusal emek ve akademik iyimserlik konularına yer verilmiş olup, ilgili konulara ilişkin ülkemizde ve yurt dışında yürütülmüş araştırmalar rapor edilmiştir.

2.1. Otantik Liderlik

Günümüzde birçok liderlik tanımı bulunmakla birlikte, en genel tanımıyla liderlik belirli bir insan topluluğunu, hedeflerini gerçekleştirme yolunda etkilemektir (Çakar ve Arbak, 2003). Çok boyutlu bir yapıya sahip olan liderlik, kişinin dışındakileri etkileme süreci olarak tanımlanmıştır. Lider de ardından gelenleri etkileyen, yönlendiren, onlara ışık tutan kişidir, aynı zamanda etki ve izleyen boyutları bulunmaktadır. İzleyenlerine rota oluşturarak, onların da aynı yönde hareket etmesini sağlar (Doğan ve Özdemir, 2021). Liderlik kavramı, insanlığın topluluk olarak yaşamaya başlamasından beri var olmakla birlikte, sanayi devrimi ile önem kazanmıştır (Akyürek, 2020). Liderliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; liderin kendisi, lideri izleyen üyeler ve koşullardır (Akyürek, 2020; Koçel, 2004). Lider; örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi amacıyla örgüt içi dinamikleri düzenler, üyelere yön verir ve gerekli motivasyonu sağlar. Aynı zamanda işlerine odaklanıp, doğasını doğru algıladıkları takdirde örgütler yetkinleşir (Akyürek, 2020). Pozitif psikoloji insanların, grupların ve örgütlerin en üst düzeyde işlev gösterebilmesi ve gelişebilmesi için gereken koşulların incelenmesini sağlar (Gable ve Haidt, 2005). Son yıllarda pozitif psikoloji literatüründe yapılan çalışmalarda örgüt üyelerinin olumlu yönleri üzerinde durulması gerektiği ve klasik liderlik davranışlarının revize edilip, değiştirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu beraberinde liderlik tarzlarının ortaya çıkışını sağlamaktadır. Söz konusu liderlik tarzlarından biri de; örgütün ihtiyaçlarına etkili bir biçimde cevap vermeyi içeren, liderin pozitif, samimi, etik, içten ve şeffaf özellikleri bünyesinde barındırdığı otantik liderliktir.

Otantik liderlik, etik liderliğin bir türü olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda liderlerin etik olmayan davranışlarla daha çok karşılaşılması sonucu bu alanda araştırmalar artış göstermiştir (Şahin, 2019). Etik liderlik, üyelerin davranışlarını doğru bir biçimde yönlendirmek amacıyla, etik ilkeler geliştirip bunları insani değerlerle bütünleştirerek, etkili bir şekilde hayata geçiren liderlik çeşididir (Dicle ve Ertop, 2019). Otantik liderlik ise

liderlerin bahsedilen etik yönlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir (Şahin, 2019). Etik liderliğin türü olan otantik liderlik; pozitif iyi olma hali, Goleman'ın literatüre kazandırdığı duygusal zeka, iyimserlik, empati, geleceğe dair umut şeklindeki duyguları içerisinde barındırdığı için pozitif örgütsel davranış içerisinde yer alan liderlik kuramları arasında kabul görmektedir (Yammarino vd., 2008). Otantik liderlik, etik ve dönüşümcü liderliklerle benzerlik gösterse de bazı temel farklılıkları vardır. Özellikle, otantik liderler güçlü öz farkındalığa sahiptir; neye inandıklarını, hangi değerlere sahip olduklarını bilirler ve bu doğrultuda şeffaf iletişim kurarlar (Walumbwa vd., 2008). Önceki dönemlerde üyeler, karizmatik liderlere uyum sağlarken günümüzde bu liderler de önemini yitirmiş ve örgütler otantik liderlere ihtiyaç duymaya başlamıştır (Aronoff vd., 2003). Günümüz dünyasında otantik liderlerin yönettiği örgütlerin başarısının ve işlevselliğinin yüksek düzeyde olduğunun fark edilmesiyle birlikte önemi artmaktadır (Erkutlu, 2014).

Otantik liderliğin kökleri eski Yunan bilim ve felsefesine dayanmaktadır, modern çağda ise 1980 ve sonrasında çalışılmaya başlanmıştır (Şahin, 2019). Literatüre kazandırılma noktası ise Avolio'nun "dönüşümcü, bütünsel liderlik, olumlu örgütsel davranış ve liderliğe olumlu yaklaşımlar" çalışmalarına dayanmaktadır (Hassan ve Ahmed, 2009; Şahin, 2019). Otantik liderlik, yalnızca olumlu psikolojik kapasitelere ve etik iklime dayanan değil aynı zamanda bunları güçlendiren bir liderlik davranışı modelidir (Aria vd., 2019). Otantik liderlik olumlu liderlik kategorisinde yer almakta olup, geleneksel liderlik tarzlarından ayrı olarak izleyenleri etik ve ahlaki davranışıyla etkileme yoluna gider (Şahin, 2019). Walumbwa ve meslektaşları (2008) otantik liderliği "daha fazla kişisel farkındalığı, içselleştirilmiş ve yaşam tarzı haline getirilmiş bir ahlaki bakış açısını, bilginin tutarlı biçimde işlenmesini, ilişkiselliği teşvik etmek için olumlu psikolojik kapasitelerden ve etik iklimden yararlanan, aynı zamanda bunları destekleyen lider davranış modeli" olarak tanımlamışlardır.

Otantik lider özgüvenli, iyimser bakış açısına sahip, geleceğe umutla bakan, esnek, etik ilkelere riayet eden, izleyenlerin ihtiyaç ve değerlerini dikkate alan, takipçileri ile gerçek ve güven esaslı ilişkilerde bulunan bireyi belirtmektedir (George, 2003). Aria'nın (2019) yaptığı çalışmada etik kararlar ve eylemler ile kişilerarası ilişkileri güçlendirmek yoluyla, otantik liderler iç motivasyonu artırır, motive olmuş insanlar engeller ve zorluklar karşısında daha fazla hoşgörü gösterir, gelecek hakkında daha umutludur, görevlerini ve kurumsal hedeflerini başarmak için ısrarcıdır, kurumda kalma niyeti daha fazla olabilir. Otantik liderlikte yekpare şekilde hareket etme, hedefe ulaşmakta kararlılık ve bireyin değerlerine bağlılık vardır (Şahin, 2019). Bu bağlamda hem kurumsal hedeflere ulaşmada hem de kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirmede etkili bir liderlik türü olarak değerlendirilebilir.

Otantik liderlik, liderin içsel değerleriyle tutarlı davranarak kendisini açık ve dürüst biçimde ifade ettiği, çalışanlarla güvene dayalı bir ilişki kurduğu liderlik biçimidir. Bu yaklaşım, liderin kendilik farkındalığını, ilişkisel şeffaflığı, dengeli karar verme sürecini ve içsel ahlaki perspektifini temel alır (Walumbwa vd., 2008). Eğitim örgütlerinde otantik liderlik, öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güveni pekiştirirken, mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerini de artırmaktadır (Begley, 2006). Bu durumun öğretmen performansına da olumlu yansımalar sağlayacağı söylenebilir.

2.1.1. Otantik Liderliğin Boyutları ve Özellikleri

Alanyazında otantik liderliğin farklı boyut ve özelliklerden meydana geldiği belirtilmektedir. Walumbwa'a (2008) göre otantik liderliğin dört bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, objektif karar verme (dengeli işleme) ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısıdır. Öz farkındalık, liderlerin zayıf ve güçlü yönleri ile durumlar ve insanlar üzerindeki etkileri konusundaki farkındalığını ifade eder (Walumbwa vd., 2008). Kendini tanıyan liderler, öz değerlendirme yoluyla kişisel gelişim ve sürekli kendini iyileştirme arayışındadırlar (Aria vd., 2019; Glowacki-Dudka vd., 2016). Dengeli işleme, herhangi bir karara varmadan önce bilginin objektif bir şekilde işlenmesini ve ilgili tüm verilerin objektif olarak analiz edilmesini ifade eder. Bu davranıştan yararlanan liderler, içsel bilgiye ve dışarıdan üretilen bilgiye gereğinden fazla vurgu yapmaktan kaçınırlar (Gardner vd., 2005). İlişkisel şeffaflık, liderlerin başkalarıyla olan iletişimlerinde ve ilişkilerinde gerçek ve dürüst olmaları (Northouse, 2011) ve düşünceleri ve duyguları hakkındaki bilgileri açık bir şekilde paylaşarak gerçek benliklerini göstermeleri anlamına gelir (Walumbwa vd., 2008). İçselleştirilmiş ahlaki perspektif, liderin içsel etik standartlar tarafından yönlendirildiği ve bunu kendi davranışlarını düzenlemek için kullandığı gerçeğini ifade eder. Bu özelliklere sahip bir lider, değerlerini ve eylemlerini iç ahlaki değerlere göre bütünleştirir (Walumbwa vd., 2008). Luthans ve Avolio'ya (2003) göre otantik liderlik; öz farkındalık, bilgiyi etkili bir biçimde kullanma ve değerlendirme, özümsemiş ahlaki bakış açısı ve diğer insanlar ile ilişkilerde açıklık boyutundan meydana gelen; hem bilişsel esnekliği, hem de olumlu etik iklimi kullandığı gibi aynı zamanda destekleyen, böylelikle olumlu kişisel gelişimi destekleyen ve izleyenlerini de buna yönlendiren lidere ait davranış örüntüsüdür. Otantik lider özgüvenli, iyimser bakış açısına sahip, geleceğe umutla bakan, esnek, etik ilkelere riayet eden, izleyenlerin ihtiyaç ve değerlerini dikkate alan, takipçileri ile gerçek ve güven esaslı ilişkilerde bulunan bireyi belirtmektedir (George, 2003). George'a

(2003) göre otantik liderlik amaç, değerler, ilişkiler, öz disiplin ve gönül olmak üzere beş kapsamdan ve bunlar doğrultusundaki özelliklerden oluşmaktadır. Bu boyutlar doğrultusunda otantik liderler öncelikle gerçek bir amaca sahiptirler. Amaçlarını bulmak ve içselleştirmek liderin en başta kendisini, tutkularını, isteklerini ve yaşamdaki temel güdüsünü anlamasına bağlıdır. Bu nedenle otantik liderlerin temel özelliklerinden biri yaşama dair amaçlarını keşfedip, ona ulaşma konusunda tutkulu olmaktır. Bir sonraki adımda ise liderin kendi amacı ile örgütün amacını tutarlı bir biçimde bir araya getirmesi kritik önem arz etmektedir. Diğer bir boyut ise değerlerdir. Otantik liderler örgütte etik ve sağlam değerleri uygulayarak, doğru ve yanlışın ne olduğunun ayırımına varır, bu doğrultuda hareketlerini düzenler. Dolayısıyla otantik liderler değer ve eylemlerini aynı düzlemde kullanarak örgütte güven duygusunu oluştururlar. Sonraki boyut ise gönüldür, bu boyut otantik liderin gönülden liderlik etmesidir. Otantik liderler görev ve sorumluluklarını gönülden, sevekle ifa ederler. Gönülden yapmaları dolayısıyla bunu izleyenlerine hissettirir ve onları da örgütün başarısını artıracak ortak amaçlar düzleminde birlikte çalışmalarını için güdülerler. Otantik liderliğin en önemli boyutlarından biri de ilişkilerdir. Otantik liderler izleyenleri ile açık, güven ve sadakat temelli bağ kurarak, onların örgüte aidiyetlerini ve bağlılıklarını geliştirirler. Son boyut ise öz disiplindir. Otantik liderler söylem ve eylemlerini aynı yönde tutarlı bir biçimde sergileyerek öz disiplin oluştururlar. Bu da takipçilerin gözünde saygınlık kazanmalarını sağlar (George, 2003). Otantik liderlik boyutlarından biri olan umut, liderin karşılaştığı zorluklara rağmen geleceğe dair olumlu beklentiler içinde olmasıdır. Lider, bu tutumuyla izleyenlerini de olumlu yönde motive eder. İyimserlik ise, liderin olayları olumlu bir çerçevede yorumlaması ve örgütsel moralin korunmasında önemli bir araç olarak görülür (Puls, 2011). Esneklik ise, değişen koşullara uyum sağlama kapasitesidir ve liderin belirsizlik karşısında ayakta kalmasını sağlar (Luthans vd., 2003).

Şahin (2019) otantik liderliğin boyutları üzerine yaptığı çalışmada, otantik liderliğin ortaya çıkmasında pozitif psikolojide yer alan olumlu psikolojik sermaye kavramının etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Boyutlara geçmeden önce olumlu psikolojik sermaye kavramının literatürdeki yeri incelenmiştir.

2.1.1.1. Olumlu Psikolojik Sermaye

Küresel rekabetin hız kazandığı günümüz ekonomi düzeninde, işletmelerin sürdürülebilir başarı elde edebilmeleri açısından insan kaynaklarına olan ilgi dikkat çekici biçimde artış göstermiştir. Başlangıçta ön plana çıkan insan sermayesi, daha sonra sosyal

sermaye kavramıyla birlikte teorik ve uygulamalı çalışmalarda daha kapsamlı biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte, pozitif psikoloji akımının yükselişi ve bu akımın örgütsel davranış alanına yansması olan pozitif örgütsel davranış yaklaşımı, bireylerin güçlü ve olumlu yönlerine odaklanan “psikolojik sermaye” adı verilen bir anlayışı ön plana çıkarmıştır (Luthans vd., 2004). Bu bağlamda psikolojik sermaye, geleneksel ekonomik sermaye (bireyin sahip olduğu maddi kaynaklar), insan sermayesi (bilgi, yetenek, deneyim gibi bilişsel unsurlar) ve sosyal sermaye (ilişkisel ağlar ve sosyal bağlantılar) kavramlarının ötesine geçen bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu yeni yaklaşım, bireyin “kim olduğu” ve “potansiyel olarak ne olabileceği” sorularına yanıt arayan bir psikolojik kapasiteyi işaret etmektedir (Luthans vd., 2010). Otantik liderlik kuramı incelendiğinde, liderliğin farklı boyutlarını oluşturan unsurlar arasında özellikle içsel farkındalık, ahlaki perspektif, dengeli bilgi işleme ve kişilerarası şeffaflık gibi öğeler öne çıkmaktadır (Avolio vd., 2005). Bazı araştırmalarda olumlu psikolojik sermaye doğrudan bu boyutlardan biri olarak ele alınmasa da, liderlik pratiği üzerindeki etkisi göz ardı edilemeyecek ölçüde belirgindir (Şahin, 2019). Literatürde kimi araştırmacılar, olumlu psikolojik sermayeyi içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı kapsamında değerlendirmekte; bazıları ise bu yapıyı daha geniş bir psikososyal dinamiğin parçası olarak görmektedir (Luthans vd., 2003).

Kişinin kendi iç dünyasındaki etik anlayışı, farkındalık düzeyi ve karar verme süreçlerinde gösterdiği bütünlük, otantik liderliğin içsel yönlerini tanımlarken; güven, şeffaflık ve kişilerarası ilişkiler bu içsellikğin dışa vurulan bileşenlerini temsil eder. Liderin sahip olduğu içsel ahlaki standartlar kadar, dış dünyayla kurduğu ilişkilerde sergilediği açıklık ve güvenilirlik de otantik liderlik anlayışının merkezinde yer almaktadır. Özellikle gözlemciler, iş arkadaşları ve takipçiler açısından bu dışavurumsal yönler liderin güvenilirliğini doğrudan etkileyen faktörlerdir (Ilies vd., 2005). Bu bağlamda psikolojik sermaye özgüven, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi yapıları kapsayan liderlik davranışlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Luthans ve Avolio (2003), otantik liderliğin yalnızca yüksek ahlaki standartlara değil, aynı zamanda güçlü bir psikolojik sermaye yapısına da gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Otantik liderlerin, karşılaştıkları etik ikilemleri analiz edebilecek ve çözümleyebilecek düzeyde psikolojik olgunluk ve farkındalığa sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Luthans ve çalışma arkadaşlarının tanımlamasına göre psikolojik sermaye; dört temel psikolojik özelliğin bir bileşimi olarak şekillenmektedir. Bu özellikler şunlardır: Bireyin belirli bir görevi yerine getirebileceğine dair inanç taşıması ve bunun için çaba göstermesi (öz yeterlik), olumlu sonuçlar bekleme ve gelecek için iyimser beklentiler taşıma (iyimserlik),

bireyin hedeflerine ulaşmak için sebat göstermesi ve gerektiğinde alternatif yollar üretebilmesi (umut), son olarak ise karşılaşılan güçlükler karşısında direnç gösterebilmesi ve psikolojik olarak toparlanabilmesi (psikolojik dayanıklılık) (Luthans vd., 2007). Başka bir tanıma göre psikolojik sermaye kavramı, pozitif örgütsel davranışın altında yer alan özgün ve yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilmekte; bu kavramın temel amacı ise örgütlerde mevcut fakat farkında olunmayan insan potansiyelini açığa çıkarmak ve bu yolla rekabet üstünlüğü elde edebilmektir (Avey vd., 2011; Avolio, 2005). Bu açıdan bakıldığında psikolojik sermaye, sadece motivasyonel süreçleri değil, aynı zamanda bireyin iş performansı, azim, içsel motivasyon ve başarı beklentileri ile olan güçlü bağları sayesinde örgütsel verimlilik açısından da stratejik bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Avey vd., 2010). Otantik liderlik kuramı, liderlerin yalnızca dışsal davranışlarıyla değil, içsel dünyaları ve psikolojik kaynaklarıyla da değerlendirilmesini gerektirir. Bu çerçevede yapılan çeşitli araştırmalar, otantik liderliğin dört temel boyutu üzerinde uzlaşmakla birlikte (öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlaki bakış, dengeli bilgi işleme ve ilişkilerde şeffaflık), olumlu psikolojik sermaye kavramı bu çerçevede farklı şekillerde ele alınmaktadır (Avolio ve Gardner, 2005; Luthan vd., 2003). Bazı araştırmacılar olumlu psikolojik sermayeyi ahlaki perspektifin bir bileşeni olarak değerlendirirken (Walumbwa vd., 2008), diğerleri bu kavramı daha bağımsız bir psikolojik kaynak olarak ele alır.

Olumlu psikolojik sermaye; bireyin sahip olduğu güven, umut, iyimserlik ve esneklik gibi psikolojik kaynakları içerir ve liderin hem bireysel hem de kişilerarası boyutlarda sergilediği davranışlara doğrudan etki eder (Luthans vd., 2007). Pozitif psikolojinin öncüsü Seligman'a (2002) göre, geleneksel psikoloji bireyin zaaflarını analiz ederken, olumlu psikoloji bireyin güçlü yönlerine odaklanır. Bu anlayışla değerlendirildiğinde, otantik liderliğin merkezinde yer alan psikolojik sermaye bileşenleri, liderin hem kişisel gelişimini hem de örgütsel katkısını artırıcı rol oynar. Otantik liderliğin inşasında ilk basamak, liderin içsel süreçlerine yönelik farkındalığıdır. Ancak bu içsel farkındalık, kişilerarası ilişkiler aracılığıyla dışa yansır. Güven, şeffaflık ve olumlu psikolojik sermaye, liderin ilişkisel boyutunu şekillendiren en belirleyici faktörlerdir. Luthans ve Avolio (2003), otantik liderlerin güçlü bir etik tutum geliştirdiklerini, bu tutumun da yüksek düzeyde olumlu psikolojik sermaye ile desteklendiğini savunur. Olumlu psikolojik sermaye, liderlerin durumlara uygun kararlar almalarını ve duygusal dayanıklılıklarını artırmalarını sağlar. Bu doğrultuda psikolojik sermaye kavramının gelişiminde temel güdü, yalnızca klasik insan sermayesinden farklılaşmak değil, aynı zamanda bireylerin içsel kaynaklarını tanımlayarak onların performans ve esenlik düzeylerini artırmaya yönelik bir paradigma sunmaktır. Sonuç olarak,

olumlu psikolojik sermaye; otantik liderlerin tutumlarını belirleyen, onların davranışsal tutarlılığını destekleyen ve sürdürülebilir liderlik anlayışına katkı sunan temel yapılardan biri olarak değerlendirilmekte olup, söz konusu özellikler, hem bireysel liderlik profiline hem de liderin çevresiyle kurduğu ilişkilerin kalitesine doğrudan etki etmektedir.

2.1.1.2. Öz farkındalık

Öz farkındalık, bireyin kendi iç dünyasını anlayabilme ve bu farkındalığa güven duyabilme kapasitesini ifade eder. Bu kavram; bireyin güdülerini, duygularını, değerlerini, isteklerini ve karakteristik özelliklerini tanımasını, aynı zamanda bu içsel bilgileri davranışlarına nasıl yansıttığını kavrayabilmesini içerir. Kapsamlı bir öz farkındalık, yalnızca bireyin güçlü yönlerine değil, aynı zamanda zayıf taraflarına dair de açık bir bilinç geliştirmesini gerektirir. Bu yönüyle öz farkındalık, bireyin kişisel gelişimi kadar, psikolojik sağlamlığı açısından da önemli bir belirleyici olarak kabul edilmektedir (Kernis, 2003).

Liderlik bağlamında ele alındığında öz farkındalık; liderin kendi değerleri, kişilik özellikleri, duygusal eğilimleri ve güdeleri hakkında derinlemesine bir bilgiye sahip olmasını ifade eder (Ilies vd., 2005). Bu bilinç, liderin otantik davranışlar sergilemesini kolaylaştıran bir temel oluşturur. Avolio ve Gardner (2005), öz farkındalığı liderlerin kendilerine ait deneyim, bilgi ve yetenekleri tanıyarak, bu öğeleri geliştirmeye dönük çaba göstermeleriyle ilişkili bir süreç olarak tanımlar. Öz farkındalığın gelişmesi, liderin içsel değerleri ve zihinsel modelleri hakkında netlik kazanmasına da katkıda bulunur. Bu bağlamda, “kendini yansıtma” (self-reflection) süreci, öz farkındalıkla sıkı bir ilişki içindedir. Gardner vd.’ne göre (Gardner vd., 2005), liderin kendini yansıtması; düşüncelerini ve duygularını derinlemesine analiz etmesini, kendi davranışlarını değerlendirmesini ve içsel tutarlılığı sağlamasını mümkün kılar. Begley (2001), liderlerin değerlerinin, hedeflerinin anlaşılır ve ulaşılabilir olmasında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin öz farkındalığa sahip olmaları, bu değerlerin liderlik davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamalarına yardımcı olur. Öz farkındalık aynı zamanda bireyin içsel çatışmalarını tanımasını ve bunlarla yüzleşmesini de içermektedir. Birey yalnızca olumlu özelliklerini değil, olumsuz yönlerini ve doğasında barınan zıtlıkları da kabul edebilecek bir olgunluk düzeyine ulaşmalıdır (Keser, 2013). İç gözlem ve dış geri bildirimlerle öz farkındalıklarını geliştiren otantik liderler, elde ettikleri bilgileri çarpıtmadan, abartmadan ve göz ardı etmeden kullanırlar (Kernis, 2003). Bu tür bir tarafsızlık yalnızca karar süreçlerini değil, liderin etik duruşunu ve kişisel bütünlüğünü de

yansıtır. Ilies ve arkadaşları (2005), tarafsız karar almanın kişisel bütünlüğün ve etik karakterin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, öz farkındalık hem bireyin içsel dengesini kurabilmesi hem de liderin kendisine ve çevresine karşı daha şeffaf ve tutarlı davranışlar sergileyebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öz farkındalığı yüksek liderler, duygusal zekâ, empati ve etik davranışlar gibi çok sayıda olumlu liderlik özelliğini de daha etkili bir şekilde yansıtabilmektedir.

2.1.1.3. İlişkisel Şeffaflık

Otantik liderlik kavramının temel bileşenlerinden biri olan ilişkisel şeffaflık, liderin başkalarıyla kurduğu etkileşimlerde dürüst, açık ve samimi bir iletişim tarzı benimsemesiyle ilgilidir. Bu kavram, liderin içsel düşüncelerini, inançlarını ve duygularını saklamadan, olduğu gibi ortaya koymasını ve bu yolla güven temelli ilişkiler inşa etmesini içerir (Walumbwa vd., 2008). Otantik liderlik yaklaşımında yer alan temel unsurlardan biri olan ilişkisel şeffaflık, liderin düşüncelerini ve hislerini içtenlikle paylaşması ve hata yaptığına bunu açıkça kabul etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu liderlik tarzına sahip kişiler, duygularını ve içsel deneyimlerini takipçileriyle paylaşırken samimi, dürüst ve güven verici bir iletişim biçimi benimserler (Gardner vd., 2005).

İlişkisel şeffaflık, bireyin kendisiyle tutarlı bir biçimde davranması ve bu tutarlılığı ilişkilerinde sürdürebilmesi anlamına da gelmektedir. Bu yönüyle hem liderin kendisiyle hem de çevresiyle olan etkileşiminde açıklık ve güvene dayalı bir zemin oluşturur. Aynı zamanda yalnızca sözlü açıklıkla sınırlı olmayan; duyguların ve değerlerin paylaşımını da kapsayan daha derin bir iletişim biçimini ifade eder. Bu bağlamda lider, sadece başarıları değil, aynı zamanda zayıflıkları, belirsizlikleri ve hataları konusunda da açık olabilir. Böylelikle lider ile izleyiciler arasında daha özgün ve güçlü bir bağ kurulur (Kernis vd., 2006). Bu tür bir etkileşim, çalışanların da kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, geri bildirim vermekten çekinmedikleri ve aidiyet hissinin geliştiği bir örgütsel iklim yaratır. İlişkisel şeffaflık, liderin başkalarının beklentilerine göre şekil alması ya da onay arayışında olması yerine, kendi değerlerinden ve ilkelerinden sapmadan ilişkilerini yürütmesi anlamına gelir. Bu tür bir yaklaşımda liderler, başkalarının hoşuna gitmeyi değil, gerçekliği ve doğruluğu önceleyerek ilişki kurmayı tercih ederler (Ilies vd., 2005). Dolayısıyla dürüstlük, güven ve açık iletişim temelinde şekillenen, liderin benliğini ifade etmesiyle sosyal çevresi arasında uyum kurabilen bir tutumdur. Bu özellik, çalışanlar açısından da güven duygusunu besler ve psikolojik

güvenliğin gelişmesini destekler. Birçok araştırmacı, lider ile üyeler arasındaki güvenin etkili iş yapmanın temel unsurlarından biri olduğunu vurgulamaktadır (Gardner vd., 2005). Ancak, liderin güven oluşturma noktasındaki spesifik uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmalar sınırlıdır.

Çalışanlar, açık ve samimi bir liderle çalıştıklarında, fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, geri bildirim almaktan ve vermekten çekinmedikleri bir ortamda bulunurlar. Bu da iş birliğini, örgütsel bağlılığı ve genel performansı olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür (Gardner vd., 2005). Bununla birlikte, liderin açıklık düzeyi yalnızca duygu paylaşımına indirgenmemekte; bu duyguların uygunluğu, aktarım şekli ve bağlama göre düzenlenmesi de ilişkisel şeffaflık kapsamında değerlendirilmektedir. Hughes (2005) tarafından geliştirilen bir çerçeveye göre, ilişkisel şeffaflığın dört temel bileşeni; hedefler, kimlik, değerler ve duygulardır. Söz konusu unsurlar, liderin kendisini içten ve dengeli bir şekilde ifade etmesini sağlayarak, güven temelli lider-izleyici etkileşiminin temelini oluşturmaktadır. Gardner ve arkadaşları (2005), liderin kendi değerleriyle örtüşen davranışlar sergilemesinin, izleyenler açısından tutarlılık ve öngörülebilirlik sağladığını belirtirler. Bu yönüyle şeffaflık, yalnızca etik bir gereklilik değil, aynı zamanda liderliğin güvenilirliği için zorunlu bir koşuldur.

Gerçek benliğin başkalarına sunulması sürecini içeren bu kavram (Walumbwa vd., 2008), uygun olan duyguların ifade edilmesi ve sosyal olarak kabul görmeyen ya da zarar verme ihtimali bulunan duyguların sınırlandırılması ile dengeli bir yapıya sahiptir. Ne var ki, hangi duyguların "uygun" sayılacağı, kültürel normlara ve örgütsel yapıya göre farklılık gösterebilir (George, 2003). Sonuç olarak, ilişkisel şeffaflık; liderin kim olduğunu açıkça ortaya koyması, duygularını ve düşüncelerini dürüstçe ifade etmesi ve ilişkilerinde güven ortamını destekleyen tutarlı davranışlar sergilemesiyle tanımlanabilecek kritik bir liderlik niteliğidir. Otantik liderliğin temel taşlarından biri olan bu unsur, sadece liderin değil, örgütün tamamının psikolojik dayanıklılığını ve etkileşim gücünü artıran bir yapı sunmaktadır.

2.1.1.4. Bilgiyi Tarafsız ve Dengeli İşleme

Otantik liderliğin temel unsurlarından biri, bilginin tarafsız ve dengeli bir biçimde değerlendirilmesidir. Avolio ve arkadaşları (2009), dengeli yönlendirmeyi, karar vermeden önce ilgili bilgilerin savunmacı bir tutum takınılmadan analiz edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, liderin yalnızca kendi görüşlerine değil, aynı zamanda

başkalarının fikirlerine de açık olduğunu ve bu fikirleri dikkate aldığını göstermektedir. Daha önce Kernis (2003), bu durumu “önyargısız yönlendirme” olarak adlandırmış ve liderin hem kendisiyle ilgili içsel değerlendirmelerde bulunmasını hem de dışsal geri bildirimlere açık olmasını içeren bir tutum olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar bireyin kendine dair tamamen tarafsız bir bakış açısına ulaşması zor görünse de, Avolio ve Gardner (2005) bu zorluğa çözüm olarak “dengeli değerlendirme” kavramını geliştirmiştir. Dengeli değerlendirme, liderin karar verme sürecinde kendisine ilişkin olumlu ya da olumsuz bilgileri tehdit algılamaksızın toplayabilmesini ve bu bilgileri objektif biçimde değerlendirebilmesini ifade eder (Gardner vd., 2005; Walumbwa vd., 2008). Bu yönlendirme ve değerlendirme süreçlerinde liderin kendisine yönelik bilgi ve verileri tarafsız biçimde değerlendirmesi, yalnızca içsel farkındalık oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda becerilerini daha gerçekçi analiz etmesine ve gelişim alanlarını tanımlamasına olanak tanır (Csikszentmihalyi vd., 2004). Bu durum, liderin öğrenme kapasitesini artırmakta ve zorlu durumlarla baş etme becerisini geliştirmektedir. Otantik liderler kendi fikirlerine meydan okuyabilecek alternatif görüşlere açık olup karar almadan önce farklı bakış açılarını dinler ve konuya dair bilgi toplarlar. Bu süreci yönetirken liderin sahip olduğu öz güven düzeyi de önem arz etmektedir. Kernis (2003), optimal düzeyde öz güvene sahip olan liderlerin bilgiyi daha az önyargı ile değerlendirebildiklerini belirtmektedir. Tarafsız ve dengeli bilgi işleme süreci, kararların güvenilirliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda izleyenlerin lidere duyduğu güveni de pekiştirir (Walumbwa vd. 2008).

2.1.1.5. İçselleştirilmiş Ahlaki Yapı

Otantik liderlik, bireyin kendi temel değerleriyle uyumlu bir biçimde davranmasını ve kararlar almasını gerektirir. Bu bağlamda içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı, liderin karar verme süreçlerinde dışsal baskılar yerine içsel etik standartlarına dayanmasını ifade eder (Walumbwa vd., 2008). İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısı, bireyin davranışlarını yönlendiren içsel ahlaki standartlarının bütünüdür (Avolio vd., 2009). Otantik liderler, inançlarını tutarlı bir şekilde sergiler, davranışlarıyla örtüşen değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda hareket eder. Bu yaklaşım, liderin şeffaflığı ve güvenilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Hataların kabul edilmesi ve sümen altı edilmemesi, liderin etik bütünlüğünü pekiştirir (Cottrill vd., 2014). İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısına sahip otantik liderler, toplumsal ya da örgütsel normlardan çok, kişisel değerleriyle yön bulurlar. Ancak bu durum, liderin başkalarıyla etkileşimde bulunmadığı anlamına gelmez. Aksine, liderler başkalarının

görüşlerini değerlendirerek bu dışsal etkileri kendi içsel değerleriyle bütünleştirirler. Bu süreç, liderin çevresindeki paydaşların farklı beklenti ve ihtiyaçlarını daha sağlıklı karşılamasına olanak tanır. Ayrıca otantik liderler, öz disiplinlerini dışsal yönlendirmelere ihtiyaç duymadan sürdürebilirler (George, 2003; Walumbwa vd., 2008).

Otantikliğin özü; tutarlılık, açıklık, güvenilirlik, sözünü yerine getirme ve kabullenmeye dayanır. Bu liderlik türü çalışanlarda yüksek düzeyde dürüstlük algısı yaratmakta ve bu algı, otantik liderlikle örgütsel çıktılar arasında arabulucu rol oynamakta ve içsel ahlaki yapısına dayanmaktadır. Liderlerin ahlaki cesaretleri, izleyenlerine de örnek teşkil ettiği ve bu özelliğin örgütsel düzeyde yayıldığı görülmüştür (Zhu, 2004). Otantik liderler, belirsiz ya da etik açıdan zorlayıcı durumlarda dahi “ahlaki pusulalarını” kullanarak uygun davranışları sergilerler (George vd., 2007). Otantik liderliğin etkili olabilmesi için liderin güçlü bir ahlaki kimliğe ve yüksek etik standartlara sahip olması gereklidir. Bu kimlik, bireyin değerleri, seçimleri ve ihtiyaçları ile tutarlı davranışlar göstermesiyle kendini ortaya koyar (Kernis, 2003).

Sonuç olarak otantik liderlik doğuştan gelen bir özellik olmaktan ziyade zamanla geliştirilen ve bireyin çabalarıyla olgunlaşan bir liderlik biçimidir (George, 2003). Bu liderler, güçlü bir kurumsal ve toplumsal kültür içerisinde, hangi davranışların kabul göreceğini ve dönüşüm yaratabilmek adına hangi kültürel değerlere başvurulması gerektiğini kavrama yetisine sahiptirler (Goffee vd., 2005). Kendilerine karşı içten bir tutum sergileyerek, çevresel beklentilere uyum sağlamak uğruna öz benliklerinden ödün vermezler. Otantik liderler, statü ya da kişisel kazançlardan çok, toplumsal fayda odaklı bir motivasyonla hareket ederler. Tutum ve davranışlarının temelini ise içsel ahlaki yapıları yani; benimsedikleri değerler ve inanç sistemleri oluşturur (Avolio vd., 2005).

2.1.2. Otantik Liderlik ve Eğitim Alanında Uygulamalar

Okul örgütü de her örgütte olduğu gibi eğitim camiasındaki hızlı değişimden etkilenmektedir. Okullar için yeniden inşa süreci olarak meydana gelen değişim, öncelikle okul yöneticisinin rollerinde değişimi zorunlu kılmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okul örgütünün amacına ulaşma düzeyi, okul yöneticisinin davranışlarıyla pozitif yönlü bir ilişki içerisinde. Bu nedenle okulun belirlenen hedeflere ulaşması, birincil olarak okul yöneticisinin kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilme becerisine bağlıdır. Bundan ötürü okul yöneticilerinin olumlu öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için etkili liderlik davranışlarını sergilemeleri beklenmektedir (Gökyer vd., 2019). Okul örgütünün istenen

başarı düzeyine ulaşması için, okul içindeki insan kaynaklarının potansiyelinin farkında olmak, ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli gayreti göstermek bir lider olarak okul yöneticisinin görevleri arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Bundan ötürü okul yöneticilerinin aynı zamanda liderlik becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticisinin sergileyeceği liderlik davranışı, takipçiler üzerinde olumlu etki sağlayacağı gibi okulun hedefleri etrafında aynı doğrultuda hareket etmeyi de kolaylaştıracaktır (Kurt, 2009). Son yıllarda eğitim örgütlerinde otantik liderliği benimseyen müdürlerin sayısında artış görülmüştür. Bu durum eğitim örgütleri içinde otantik liderlerin sahip oldukları özellikleri ve hangi davranışları benimsediklerini incelemeyi gerektirmiştir.

Otantik liderler, eğitim kurumlarında kendilerini ve çevrelerini iyi tanıyan, değerleri doğrultusunda tutarlı hareket eden ve karar alma süreçlerinde paydaşların görüşlerini dikkate alan bireyler olarak öne çıkarlar (Avolio vd., 2005). Bu liderlik anlayışı, okul müdürleri, akademik yöneticiler veya öğretmen liderler tarafından benimsendiğinde, örgüt kültüründe açıklık, güven ve bağlılık gibi pozitif yapılar inşa etmektedir (Walumbwa vd., 2008). Öğretmenler ve öğrenciler arasında güven ilişkisini destekleyen bu yaklaşım, aynı zamanda paydaşların motivasyonunu ve katılımını da artırmaktadır (Kernis, 2003). Karataş (2023)'e göre otantik liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri; öğretmenlerin akademik iyimserlik, pozitif psikolojik sermaye, örgüte bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini ve olumlu okul iklimi algılarını artırmaktadır. Müdürün otantik liderliği, okul ikliminde okul liderine güven ve örgüt üyelerinin iş performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Roncesvalles vd., 2021). Öğretmenin duygu durumu ve örgüte aidiyetinin olumlu yönde anlamlı bir yordayıcısı olan otantik liderliğin, öğretmenlerin ekstra görev üstlenmelerinde ve bu konuda gönüllü olmalarında etkili olduğu saptanmıştır (Srivastava vd., 2019). Literatürde yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre, otantik liderlik özelliklerine sahip olan ve bunları davranışa döken okul müdürlerinin öğretmenlerin pozitif yaklaşım, davranış ve performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir (Karataş, 2023).

Eğitim ortamlarında otantik liderlik, öğretmenlerin iş doyumunu artırmada ilişkisel şeffaflıkla doğrudan ilişkilidir. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin düşünce ve değerlerinin önemsinmesi, onların işe olan bağlılıklarını ve işlerine verdiği değeri artırmaktadır (Walumbwa vd., 2008). İyi bir lider, açık bilgi paylaşımı ve doğru düşünceleriyle öğretmenlerin güvenini kazanabilir. Bu güven, öğretmenlerin iş doyumunu artıracak gibi, aynı zamanda okulun genel etkinliğini de yükseltebilir.

Okul müdürünün otantik liderliği ile öğretmen güveni ve bağlılık düzeyi arasındaki ilişki başlıklı çalışmada (Bird vd., 2009), okul müdürlerinin öğretmenlerin güveni ve bağlılık

düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların demografik özelliklerinin bu ilişkiler üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. Bir başka çalışma, “Ortaokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin İş Doyumu” başlığı altında yapılmış (Sinclair, 2010). Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu ile müdürlerin otantik liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, otantik liderlik sergileyen okul müdürlerinin yönetimindeki öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun dışında, otantik liderliğin öz disiplin boyutunda ise herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu da, öğretmenlerin iş tatminlerini artıran bir faktör olarak otantik liderliğin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda otantik liderliğin performans, memnuniyet ve lidere güven gibi olumlu örgüt çıktıları yordadığı belirlenmiştir (Ahmed, 2024). Sonuç olarak müdürün otantik liderliğinin; öğretmenlerin mesleğe bağlı olma, işe ait hissetme ve onunla bütünleşme, iş doyumunu, mesleğe yönelik öz yeterlilik ve akademik iyimserlik düzeyini artırırken, örgütsel sinizm derecesini azalttığı saptanmıştır (Boz, 2016).

Öğretmenlerin okul yöneticilerini otantik lider olarak algılamaları, sadece yönetsel süreçlerde değil, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal emeği ve akademik iyimserlik düzeylerinde de belirleyici olabilmektedir. Bu çerçevede, otantik liderliğin öğretmen davranışları ve algıları üzerindeki etkisini incelemek, eğitim örgütlerinde daha sağlıklı bir liderlik yapısının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

2.2. Akademik İyimserlik

İyimserlik, başarının ayrılmaz faktörlerinden biridir. Yetenek ve motivasyonda olduğu gibi iyimserlik de sonradan öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir yapıya sahiptir (Çoban vd., 2011; Seligman, 1998). İyimserlik literatürde pozitif psikolojinin çalışma alanı içinde yer almaktadır. Pozitif psikoloji geçmişe odaklanmak yerine şu ana odaklanıp, bireydeki iyi ve güçlü yönleri ön plana çıkarmayı, bu güce sahip bireylerin özellik, motivasyon ve içsel kaynaklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu alana göre iyimser insanlar kötü olayların değiştirilme esnekliğinin olduğuna ve sonsuza kadara kötü bir biçimde devam etmeyeceği inancını taşırlar. Girdikleri ortama da pozitif beklentilerle girdikleri için büyük ölçüde pozitif çıktılar alırlar ve bu durum ruhsal iyi olma becerisi olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin ruhsal iyi olma becerileri ile başarıları, mutlulukları ve geleceğe yönelik olumlu bakış açıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Yalçın, 2013). İyimser düşünme ve umut, baş etmesi zor durumlarda bireyi depresyon ve çökkün duygu durumlarına

karşıkoruyan, daha yüksek iş performansına ve daha iyi bir sağlığı oluşturan kavramlardır. İyimser insanlar kötü durumların geçici olduğuna dair yüksek farkındalığa sahip olmaları dolayısıyla, kolayca umutsuzluğa sürüklenmemektedirler (Yalçın, 2013). Aynı zamanda iyimserlik; geleceğe dair umut, sorumluluk alma ve hayatın getirilerine karşı esnek olma unsurlarını kapsayan, öz kontrolü geliştirme yoludur (Hoy vd., 2008). Bu alanın öncülerinden Martin Seligman'ın (1998) öğrenilmiş iyimserlik kavramı ile ilgili çalışmasında iki önemli sonuca varılmıştır; ilki iyimserliğin öğrenilmiş ve öğrenilebilecek bir kavram olduğu, ikincisi ise iyimser bireylerin olay ve durumlara karşı sergiledikleri tutumlar ve seçimleriyle çok daha mutlu ve uzun bir yaşam sürdürdükleridir. İyimserlik kavramına eğitim örgütlerinde de rastlanmaktadır.

Günümüz dünyasında öğretmenlik alan bilgisiyle birlikte, yetkinlik ve belirli düzeyde uzmanlık gerektiren bir meslek dalıdır (Bouley vd., 2015). Girdisinin insan olması dolayısıyla, iyi bir öğretmen kimliği oluşturabilmek için hali hazırda belirli özelliklere sahip olmaları ve bunun farkında olmaları gerekmektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin de kendi alanlarında bilgi ve becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar, yetişkin öğrenme biçimi kapsamında ele alınmaktadır (Yoon vd., 2007). Akademik iyimserlik kavramı da bu özelliklerin içinde yer almaktadır. Akademik iyimserlik teorisi Hoy vd. (2016) tarafından literatüre kazandırılmış olup, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine, Coleman'ın sosyal sermaye teorisine, Parsons'ın örgüt sağlığı teorisine, Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın kültür ve iklim çalışmalarına ve özellikle Seligman'ın öğrenilmiş iyimserlik çalışmalarına dayandırılmaktadır (Üzüm vd., 2023).

Akademik iyimserlik, başkalarının başarılı olacağına dair inancı ifade etmektedir (Yılmaz vd., 2015). Bu iyimserlik öğretmenin eğitim süreci içerisinde bilimselliği mihenk edinerek velilerin ve öğrencilerin iş birliğinin önemine vurgu yaparak, zorluklar karşısında esneklik göstererek, başarısızlık karşısında umutsuzluğa düşmeyip, kendisinin ve öğrencinin başarıya inancına dayanarak, düzenleme yoluyla akademik başarıyı artırabileceğine dayalı pozitif inançlarıdır (Hoy vd., 2008). Üzüm ve Ünal'a (2023) göre akademik iyimserliğin son zamanlarda daha çok ilgi uyandırmasının sebeplerinden biri de öğrencilerin dezavantajlarını arka plana atıp, var olan avantajlı yönlerini kullanmayı hedeflemesidir. Albert ELLİS'in Akılcı Düşünsel Davranışçı Terapi Kuramı'na göre duygular, düşünceleri, düşünceler de davranışları etkiler, yani davranışlarımız büyük ölçüde duygu ve düşüncelerimizle şekillenir, bu döngü kesintisiz biçimde işler. Bu durumu eğitim örgütlerinde de görmek mümkündür. Öğrencilerin başarı sağlayacağı inancına sahip öğretmenler, bu motivasyon ile derse girer, eğitim ortamını da bu yönde düzenledikleri için öğrenci başarısına ulaşmış olurlar. Bu

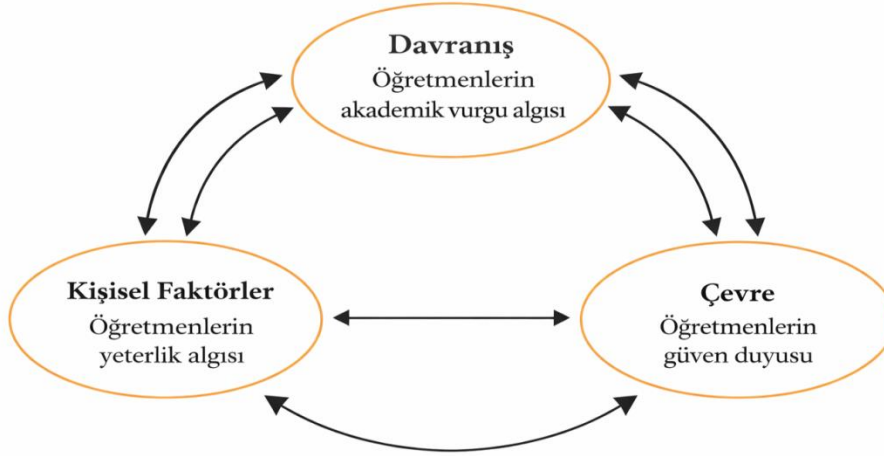
öğretmenler aynı zamanda uygulamadaki müfredatın içeriğinin anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmek için de hem kendilerini hem de öğrencileri kapsayacak biçimde hedefler koyarlar (Çoban vd., 2011). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler her öğrencinin eşsiz bir birey olduğunu, imkan olduğu takdirde tüm öğrencilerin başarabilme kapasitesine sahip olduğunu, velilere güvenilmesi ve onlarla iş birliği içinde çalışarak başarının yakalanabileceğini varsaymaktadırlar (Yılmaz vd., 2015). Akademik iyimserliği yüksek öğretmenler sınıflarında pozitif etkileşimin yanında yeni öğrenme fırsatları oluşturmak için çaba sarf etmektedirler (MacPherson vd., 2009).

Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler ilgili, bağlı, enerjik, dirençli, -sorumluluk sahibidirler ve onlar bu nitelikleri baskı ve ceza yoluyla değil, iş birliği yaparak, öğrencileriyle bağ kurarak elde ederler (Üzüm vd., 2023). Sonuç olarak iyimser öğretmenler kendilerine, öğrencilerine, velilerine ve yürürlükte bulunan müfredata karşı pozitif bir yaklaşım benimsemektedir (Kurz, 2006). Seligman'ın (2006) çalışmalarında kötümserliğin kendini gerçekleştiren kehanete neden olurken, iyimserlik hem bireysel hem de toplumsal seviyede başarıyı sağladığı vurgulanmıştır (Üzüm ve Ünal, 2023). Öğretmen akademik iyimserliğinin öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına büyük ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir (Harris vd., 2015). Akademik iyimserlikte, bireyin kendisini geliştirip aynı zamanda ilerleme kaydedebilecekleri alanlardaki pozitif duygu ve düşüncelerine odaklanılmaktadır (Seligman, 2002). Aynı zamanda akademik çalışma ve sınıf iklimi içindeki etkinliklerin yüksek düzeyde gerçekleşmesi için öğretmen bilişine şekil veren kavramlar arasında yer almaktadır (Hoy vd., 2008). Akademik iyimserlik, öğretmenlerin içsel olarak düzenledikleri, geliştirdikleri, hayata geçirdikleri eğitim ve öğretime yönelik pratiklerle, öğrencinin akademik performansını pozitif yönde etkileyebileceklerine dair olumlu inançlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Hoy vd., 2008). İyimser öğretmenler öğrencilerin, sınıfın ve okul üyelerinin pozitif yönlerine eğilirler (Çoban vd., 2011). Söz konusu inançlar öğrenciye ait güçlü ve geliştirilebilir öğrenme yönlerini açığa çıkarmayı, aile ile daha yakın iletişimde olup, onlar ile iş birliği sağlamayı, öğrencinin öz yeterlilik ve öz düzenleme kapasitesini geliştirmeyi, zorlu durumlarla baş etme becerilerini geliştirmeyi ve onlarla iş birliği içerisinde olmayı içermektedir. Çoban ve Demirtaş'a (2011) göre okul içindeki olumlu akademik atmosferin öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif düzeyde etkilemekte, aynı zamanda öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını da artırmaktadır. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenler, mesleki gelişimlerini diğer öğretmenlere göre daha profesyonel biçimde sürdürdükleri saptanmıştır (McGuigan ve Hoy, 2006; Kurz, 2006; Krier, 2014). Aynı zamanda akademik iyimserlik, okulu örgütünü üst düzey öğrenme topluluğuna dönüştürmede

önemli faktörlerden biridir (McGuian ve Hoy, 2006;). Bireysel akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin yüksek alan bilgisini, öğrenci öğrenmesini artırma boyutunda ön koşul olarak gördükleri, mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinin öğrenci öğrenme sürecine katkıda bulunacağını düşündükleri saptanmıştır (Kılınç vd., 2021).

Akademik iyimserlik öğretmenin yeterliliği, akademik vurgu ve güven boyutlarını kapsar (Smith vd., 2007). Albert Bandura'nın üç boyutlu sosyal bilişsel kuramına göre birbiriyle döngüsel ilişkide olan unsurlar davranışlar, kişisel faktörler ve çevredir. Uyaran tepki bağı, uyaranın davranışlarına göre şekillenir. Uyaranın algısı U-T bağı istenilen yöne evirir. Öğretmenlerdeki akademik iyimserlik algısındaki bu üç bileşen de farklı yönleri temsil eder: Öğretmendeki yeterlilik algısı kişisel faktörlerini, güven boyutu öğrenci ve veliye güveni, davranış boyutu ise akademik vurguyu kapsar (Çoban vd., 2011). Kılınç ve arkadaşlarına (2021) göre akademik iyimserlik öğretmenin öz yeterliliği, güveni ve akademik vurgusu olmak üzere üç bileşenli bir teorik yapıdan oluşmaktadır. Öz yeterlilik; öğretmenin öğrencinin başarı düzeyini ve davranışlarını olumlu yönde etkileme kabiliyetine ilişkin inancıdır (Boonen vd., 2014). Akademik vurgu; başarı odaklılığa ve öğrencinin akademik performans seviyesini yükseltmek için öğrencinin çalışmalarını sebat ve titizlikle değerlendirmeyi ifade etmektedir (Goddard vd., 2000). Üçüncü öge ise öğretmenin öğrencilere ve onların ailesine olan güvenini belirtmektedir. Okul örgütlerindeki akademik iyimserlik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç farklı bileşene sahiptir (Beard vd., 2010). Söz konusu ögeler kolektif yeterliliğe, öğretmenin güven duygusuna ve akademik vurguyu ifade etmektedir. Kolektif yeterlilik, öğretmenlerin eğitim örgütü içindeki öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmaya yönelik inançlarını ifade etmektedir. Güven, öğrenci ailelerinin iş birliğine açık, güvenilir ve dürüst oldukları yönündeki öğretmen algılarını ifade etmektedir. Akademik vurgu öğrencilerin, öğrenme odaklılığını ifade etmektedir. (Kılınç vd., 2021).

Şekil 2.1. Kavramsal model (Kurz, 2006)



Öğretmenlerin Akademik Önem İnancı: Öğretmenlerin akademik önem inancı, akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili öğretmen tutumlarının ifade etmektedir (Yalçın, 2013). Öğretmenin, örgüt içindeki başarıya olan inancı öğrencinin daha gerçekçi hedefler ve başarı farkındalığı tanımlamasını sağlamaktadır (Hoy ve TschannenMoran, 2000). Öğrenciler okul örgütü içinde geçirdikleri zamanın yalnızca üçte birini akademik öğrenme için kullanabilmektedirler (Woolfolk vd., 2006). Bu nedenle akademik önem inancına sahip öğretmenlerin öğrenme sürecinde, öğrencilere etkili öğrenme sağlayacak objektif, fayda sağlayıcı bilgi ve görevler kullanacakları tahmin edilmektedir (Kurz, 2006). Akademik önem odaklı çalışmalarla, öğrencilerin başarı kavramını idrak edip önemseyecekleri ve bu doğrultuda çalışmak için gerekli motivasyonu elde edecekleri düşünülmektedir (Yalçın, 2013). Yapılan araştırmalarda öğrencilerinin akademik olarak başarılı olabileceği konusunda inanaca sahip olan öğretmenlerin olduğu okullarda okul başarısının da arttığı görülmüştür (Hoy ve TschannenMoran, 2000).

2.2.1. Akademik İyimserliğin Boyutları ve Özellikleri

2.2.1.1. Akademik Vurgu: Öğretmenin Akademik İyimserliğini Belirleyici Bir Boyutu

Eğitim kurumlarının öğrenci başarısına katkı sağlama düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biri, okul ikliminde hâkim olan akademik vurgudur. Literatürde “akademik baskı” ya da “akademik önem” gibi kavramlarla da ifade edilen bu unsur, öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilerden yüksek ancak ulaşılabilir başarı beklentileri oluşturmasını ve bu doğrultuda onları destekleyici ortamlar hazırlamasını ifade etmektedir (Hoy vd., 2006). Akademik vurguya sahip okullar, öğretim sürecinde başarıya ulaşmak için çaba gösteren

öğrencileri destekleyerek öğrenmeyi merkeze alan, düzenli ve odaklı bir ortam inşa eder (Hoy, 2012). Yüksek akademik vurgusu olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere yönelik tutumlarında mükemmeliyetçi bir yaklaşımı benimsedikleri, öğrenmeyi destekleyici stratejiler uyguladıkları ve sınıf yönetiminde titizlikle davrandıkları saptanmıştır (Kılınç, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca öğretim süreçlerini yönlendiren bireyler olarak değil, aynı zamanda öğrenmeye dair olumlu tutumları modelleyen kişiler olarak da işlev gördükleri anlaşılmaktadır. Thien ve Chan (2022) da bu yaklaşımı destekleyerek, akademik vurgu düzeyi yüksek okulların, öğrencilere yüksek ama ulaşılabilir hedefler sunduğunu ve bu yolla güçlü bir öğrenme kültürü oluşturduğunu ifade etmektedir.

Akademik vurgu, öğretmenin yalnızca öğrenciyi akademik etkinliklere dâhil etme derecesi değil, aynı zamanda öğretmenin öz yeterlik algısını, öğrenciye ve veliye duyduğu güveni de etkileyen çok boyutlu bir yapıdır (Kılınç, 2013). Bu yönüyle öğretmenlerin öğrencilerin başarıya ulaşabileceklerine dair inançları, hem bireysel öğretim stratejilerine hem de okulun genel kültürel yapısına yansımaktadır (Horner vd., 2019). Dolayısıyla öğretmen akademik vurgusu, öğretmenin öğrenci başarısını artırmak için ne tür çabalar sergilediği ve bu çabaları ne ölçüde anlamlı bulduğu ile doğrudan ilişkilidir. Beard ve arkadaşları (2010), yüksek başarı hedefleri koymanın tek başına yeterli olmadığını; öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmak için öğrencileri motive etmesi, öğrenme süreçlerinde disiplin sağlaması ve öğrenmenin önemine ilişkin farkındalık oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda akademik vurgu, öğretmenlerin yüksek başarı beklentileriyle birlikte, öğrencilerin potansiyelini açığa çıkaracak sistemli ve bilinçli müdahaleleri hayata geçirmeleri anlamına gelmektedir.

Akademik vurgu kavramı yalnızca öğretmen davranışlarıyla sınırlı kalmamakta, okulun kültürünü de şekillendiren temel bir bileşen olarak görülmektedir. Yüksek akademik vurgusu olan okullar, öğrenci başarısını merkez alan politikalar geliştirir ve tüm paydaşların bu amaca yönelik olarak iş birliği içinde çalışmasını teşvik eder (Hoy, 2012). Böylece akademik vurgu, yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de öğrenmeyi ve başarıyı destekleyen bir okul iklimi yaratılmasına olanak tanır. Akademik vurgu boyutu öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Akademik vurgu okul örgütü içinde öğrenciyi başarması ve yüksek performans göstermesi için motive eden, ateşleyici role sahip bir boyuttur. Akademik vurgu öğrenme ortamının düzenli olması, akademik başarının okul tarafından tanımlanması, benimsenmesi, dikkate alınması, bu yönde öğrenci ve velilerle iş birliği yapılması, öğrencinin başarması için güdülenmesidir (Yılmaz vd., 2015). Dolayısıyla akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Cassity,

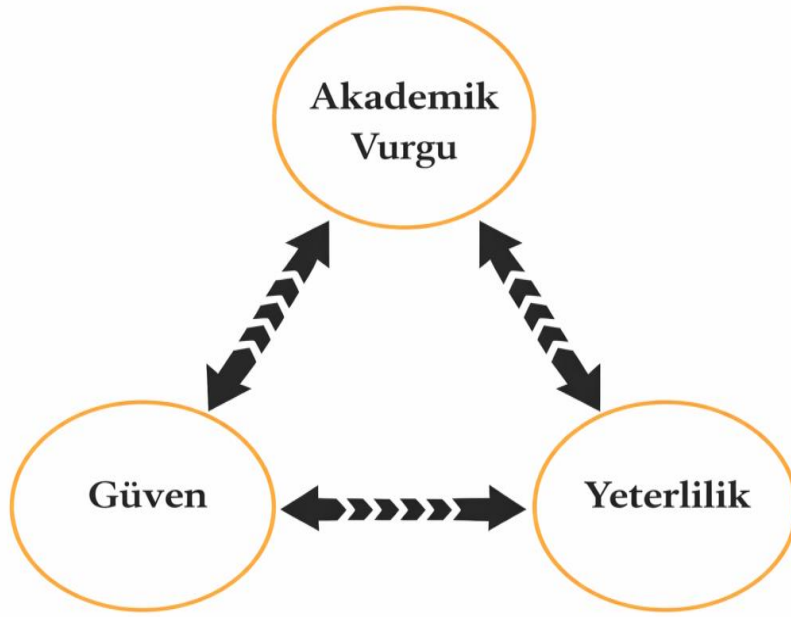
2012). Shouse (1995), akademik vurgunun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ve bu vurguyu oluşturan faktörleri detaylı bir şekilde incelemiştir, akademik vurgu okulların öğrencilerinden yüksek akademik başarı beklentisi taşıması ve bu beklentiyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu vurgu, öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için gerekli olan motivasyonu ve disiplini sağlar ve akademik vurguyu oluşturan başlıca faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: Yüksek akademik beklentiler; öğretmenlerin ve okul yönetiminin, tüm öğrencilerden yüksek düzeyde akademik başarı beklemesini ifade etmektedir. Tutarlı ve disiplinli öğrenme ortamı faktörü, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını sağlayan, düzenli ve disiplinli bir sınıf ortamını belirtmekte. Öğretmenlerin profesyonel tutumu; öğrencilerin başarısı için sürekli çaba göstermeleri ve profesyonel gelişimlerine önem vermeleridir. Okulun akademik misyonu ise okulun, akademik başarıyı öncelikli hedef olarak belirlemesi ve bu hedef doğrultusunda politikalar geliştirmesini ifade etmektedir. Sonuç olarak Shouse'un (1995) araştırması, akademik vurgunun öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip okullarda, güçlü bir akademik vurgu, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Güçlü bir akademik vurguya sahip okullarda, öğrenciler arasında daha güçlü bir topluluk duygusu oluşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırmakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Horner vd., 2019).

2.2.1.2. Öğrenciye ve Veliye Güven

Güven, eğitim ortamlarında öğrenmenin niteliğini ve katılımcıların etkileşim biçimlerini doğrudan etkileyen kritik bir sosyal yapı olarak kabul edilmektedir. Güven, bireylerin ortak hedeflere ulaşmak amacıyla birbirlerine karşı olumlu beklentiler taşıdıkları karmaşık ve dinamik bir ilişkisel yapıdır (Tschannen-Moran vd., 2000). Eğitim ortamlarında ise bu kavram, öğrenci, öğretmen ve veliler arasında kurulan iş birliğinin niteliğini belirleyici bir unsur haline gelmektedir. Öğretmen güveni, yalnızca bir duygusal bağ değil; aynı zamanda pedagojik kararların ve öğretim uygulamalarının temelini oluşturan önemli bir psikolojik dayanak olarak değerlendirilmelidir (Dean, 2011; Lu, 2021). Güven kavramı, literatürde altı temel boyutta ele alınmaktadır: zarar görme riskini göze alma, iyilik, güvenirlilik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık (Hoy vd., 1999). Zarar görme riskini göze alma, bireylerin karşılıklı ilişkilerde açık iletişim kurarak iyi niyet varsayımıyla hareket etmelerini ifade eder (Kurz, 2006). İyilik ve güvenirlilik boyutları, öğretmenlerin öğrencilerin yararını gözeterek hareket etmeleri ve tutarlı davranışlar sergilemeleriyle ilişkilidir (Goddard, 2001).

Yeterlik, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyine olan inancı, dürüstlük ise söz ve eylemlerin tutarlılığı ile ilgilidir (Kurz, 2006). Açıklık ise tarafların gönüllü olarak bilgi paylaşımında bulunmalarıyla ilişkilidir ve güven inşasını destekler. Araştırmalar, öğretmen güveninin öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimleri, motivasyon düzeyleri ve akademik performansları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kirby, 2009; Smith, 2008). Güven duyan öğretmenler, öğrenciler için daha ulaşılabilir hedefler belirleyebilmekte ve onları destekleyici bir yaklaşımla yönlendirebilmekte iken veliler tarafından güvenilen öğretmenler ise akademik yeterlilik konusunda kendilerini daha güçlü hissetmekte, bu da öğretim sürecine olumlu yansımaktadır (Hoy vd., 2006). Güvenin egemen olduğu eğitim ortamlarında, öğrenciler hata yapmaktan çekinmeden öğrenme sürecine katılmakta ve daha yüksek başarı düzeylerine ulaşmaktadırlar (Anwar vd., 2014). Bu bağlamda güven, yalnızca bireysel düzeyde değil; kurumsal anlamda da okulun başarı kültürünü inşa eden temel faktörlerden biridir (Horner vd., 2019). Sınıf ortamının güvenli olduğu örgütlerde köklü değişimlerin gerçekleştiği, güvenli olarak nitelendirilen ortamların koşulsuz saygı, empati ve dürüstlük boyutlarını barındırdığı saptanmıştır. Bu sınıflarda öğrenci duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilmekte, bilgiyi başarılı bir biçimde özümsemekte ve organize etmektedir. Veli ve öğrencilere güven de yeterlilik ve akademik vurguyla aynı biçimde olan okul özelliğidir ve öğrenci başarısı üzerinde aynı biçimde pozitif etkilere sahiptirler (Çoban vd., 2011). Güven, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak, bunu geliştirmek ve sürdürmek için gerekli öğelerden biridir. Tschannen-Moran ve Hoy (2000), okul örgütü içinde öğretmenlerin veli ve öğrencilere olan güveninin, karşıdan oluşabilecek zarar görme riskini göze alma, güvenilirlik, tek taraflılık, dürüstlük, yeterlilik ve güvenilirlik boyutuyla açıklamışlardır (Yalçın, 2013). Zarar görme riski, güven ortamı oluştuğunda kişinin bilgi paylaşımına istekli olma durumunu ifade etmektedir (Yıldız, 2011). Tek taraflılık boyutunda da birey zarara uğrama ihtimalini göz önünde bulundurmakla birlikte karşıdakinden de böyle bir davranış beklememektedir (Kurz, 2006). Öğretmenlerin; öğrenci ve velilerine güvendikleri okul örgütlerinde, öğrenci başarısının da bu güven ortamından olumlu bir şekilde etkilendiği (Kirby, 2009), sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın öğrenci ve velinin öğretmene olan güveninin öğrenci başarısını artırdığı görülmektedir (Henderson ve Mapp, 2002). Güven duygusu, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını güçlendirmekte ve sınıf içi öğretim kalitesini artırmalarını teşvik etmektedir (Kılınç, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere güvenmesi, onları daha fazla motive ederken, öğrenmeye olan açıklıklarını da artırmaktadır (Lu, 2021). Böylelikle güven, eğitimde sürdürülebilir başarı için vazgeçilmez bir unsur haline gelmektedir.

Şekil 2.2. Akademik vurgu, güven ve öğretmenin yeterliliğinin karşılıklı ilişkisi (Hoy vd., 2008)



2.2.1.3. Kollektif Öz Yeterlilik

Akademik iyimserliğin temel bileşenlerinden biri olan kolektif yeterlik, bireylerin kendi davranışlarını ve deneyimlerini yeterli görme becerisiyle ilişkilendirilir ve Bandura tarafından "öz yeterlik" kavramı çerçevesinde ayrıca ele alınmıştır. Goddard ve arkadaşlarına (2000) göre kolektif yeterlik, akademik iyimserliğin önemli bir yordayıcısı olarak, bireylerin bilişsel bir perspektifle olaylara yaklaşabilme yetisini de kapsamaktadır. Senemoğlu'na (2015) göre öz yeterlik, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde davranışlarını düzenleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Kollektif yeterlik, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının okulun hedeflerine inanmasını ve bu hedeflere ulaşmak için yapılan uygulamaların başarıyla sonuçlanacağına dair ortak inancı ifade eder (Goddard vd., 2001). Bu bağlamda, okulun başarısı öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini yeterli görmeleri oranında artmakta; yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğrencilerin daha başarılı oldukları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri gözlemlenmektedir (Kirby, 2009). Bandura ve Walters (1977), bir grubun ortak bir hedef doğrultusunda etkili olabilme kapasitesini, grup üyelerinin hedefi gerçekleştirme yeteneği üzerinden tanımlamışlardır. Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliğin üç temel boyuttan oluştuğunu ileri sürmüş ve bu boyutlardan birini "kollektif öğretmen yeterliliği" olarak ifade etmişlerdir. Gökler ve Taştan'a (2018) göre bu kavram, bir eğitim kurumunda görev yapan

öğretmen ve yöneticilerin okulun başarı potansiyeline dair olumlu algılarını yansıtır. Schwabsky ve arkadaşları (2020), kolektif öğretmen yeterliliğini, öğretmenlerin öğretim stratejileri ile genel öğrenci disiplini gibi alanlarda sahip oldukları ortak beceriler bağlamında değerlendirmiştir. Liu'ya (2018) göre yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmenler, zorlu hedeflere ulaşma konusunda daha motive olmakta ve bu motivasyon okul başarısını artırmada etkili olmaktadır. Benzer şekilde, Horner ve arkadaşları (2019) kolektif yeterliliği öğretmenlerin ortak etkiler yaratma konusundaki inançlarıyla açıklamaktadır. Bu inanç, bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini etkilemekte; öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratma kapasitelerine olan inançları öğrenci başarısını da doğrudan etkilemektedir.

Sezgin ve Erdoğan'a (2015) göre öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki inancını temsil eder ve bireyin görevini tamamlama kapasitesine dair öznel bir değerlendirmesidir. Bu çerçevede, yeterlik inancı bireyin kendi becerilerine duyduğu güveni simgeler ve eğitimdeki başarıya ulaşmada önemli bir faktör olarak öne çıkar. Song (2022), öğretmen yeterliliğini, öğretmenlerin eğitimsel görevlerini yerine getirme kapasitelerine dair içsel inançları olarak tanımlamaktadır. Bu inanç, öğretmenin öğrenci katılımını artırma ve akademik başarıyı yükseltme gibi çıktılara ulaşmasını sağlayan bir motivasyon kaynağıdır.

Öğretmen öz yeterliği, eğitimsel görevlerin etkili biçimde gerçekleştirilmesine yönelik inancı ifade eder. Öğretmen ve öğrencilerin başarıya ulaşabileceklerine dair taşıdıkları inanç, hedeflere ulaşma sürecinde harekete geçmelerini ve bu hareketin devamlılığını sağlayan içsel gücü temsil etmektedir (Gordon vd., 2023). Ware ve Kitsantas (2007) ile Klassen (2010), yüksek öz yeterlik düzeyine sahip bireylerin hedeflere ulaşmada karşılaştıkları engelleri aşma konusunda daha dirençli olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, öz yeterlik bireyin kendine olan inancı, kolektif yeterlik ise ortak hedeflere ulaşmada grup olarak yeterli olduklarına dair inançla ilgilidir. Kolektif yeterlik fiziksel bir yeterliliği değil, başarıya ve hedeflere olan inancı yansıtır. Öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini ortaya çıkararak onların akademik başarılarını artırma konusundaki ortak hedefi, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine doğrudan bağlıdır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler mesleki süreçlerde daha özverili ve yapılandırıcı davranmakta; öğrencilerine karşı ise daha olumlu tutumlar sergilemektedirler (Zee vd., 2016). Öğretmen öz yeterlilik inancı arttıkça, öğrencilerin öğrenme davranışlarında olumlu yöndeki değişiklik yapabileceklerine yönelik inançlarının da arttığı (Hoy, 2006), öğrencilerden beklentilerinin yükseldiği ve bu yönde çabaya sahip oldukları görülmüştür (Kurz, 2006). Tschannen-Moran ve Hoy'a (2000) göre öğretmen

yeterliliği; geçmiş başarı, diğerlerinin başarılarını gözleme, ikna çabaları ve psikolojik sağlık olmak üzere dört kaynaktan meydana gelmektedir (Yalçın, 2013). Öz yeterlilik alanında yapılan çalışmalarda; öğrenci başarısı ile öğretmen öz yeterliliğinin (Pajares, 1997) öğretmen öz yeterliliği ile okul örgütü içindeki öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000), öğretim liderliği ile kolektif yeterliliğin (Çalık vd., 2012) pozitif yönlü olarak ilişkili olduğu görülmüştür (Yalçın, 2013).

Yeterlilik boyutunda bireyin doğruyu bildiği, konuya hakimiyetinin olduğu ve bu konuyu karşıdakine aktarabileceği düşünülmektedir (Kurz, 2006). Sosyal bilişsel kuramın önemli bir boyutunu oluşturan öz yeterlilik kavramı, belirli bir başarı hedefine ulaşmak için gerekten eylemleri kategorize etme ve uygulamaya geçirmek için yeterli kapasiteye sahip olduğuna dair inançtır (Çoban vd., 2011). Kişinin bir işi yapabileceğine veya başarabileceğine dair yeterli olduğu inancını taşıması onu harekete geçiren ana faktörlerden biridir. Bu hususta bilişsel esneklik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Karşılaşılan değişimlerle kolaylıkla zihinsel uyum sağlayan bireylerin, tolere edemeyen bireylere kıyasla daha mutlu ve sağlıklı oldukları saptanmıştır. Bilişsel esneklik kişinin var olan normal veya kriz durumlarına yaklaşımını ve düşünme şeklini değiştirme yeteneği olarak açıklanabilir (Asıcı vd., 2015). Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler kolay ve ani değişimler yapabilir, var olan problemlere çok yönlü yaklaşma stratejisi benimserken, bilişsel esnekliği düşük olan kişiler değişim yapma konusunda problem yaşamaktadırlar (Cox, 1980). Bu doğrultuda bilişsel esnekliği yüksek olan insanların aynı bağlamda öz yeterliliğinin de yüksek olduğu sonuç olarak akademik iyimserliğinin de pozitif yönde etkilendiği görülmektedir.

2.3. Duygusal Emek

İnsanlık tarihi boyunca bireysel ve toplumsal yaşantının merkezinde yer alan duygu, insana özgü temel bir olgudur. İnsan davranışlarını anlamlandırma ve açıklama çabalarının vazgeçilmez bir bileşeni olarak duygular, bireyin hem iç dünyasında hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerde belirleyici bir role sahiptir. İnsanlığın başlangıcından beri bireyi hayatta tutan unsurların duyguları olması dolayısıyla duyguların varlığı, ayrımı ve analizi her dönemde ilgi çektiği gibi 1800 itibarıyla birçok araştırmada da inceleme konusu olmuştur. “Bireye ait hislerin mevcut durumu” olarak adlandırılan duygular, hissedilmekle birlikte aynı zamanda yönetilme vasfını da taşımaktadır (Hoschschild, 1983; akt. Taşar vd., 2011). Özellikle 19. yüzyıldan itibaren akademik literatürde artan şekilde ele alınmaya başlanan bu kavram, bireysel algıların ve toplumsal süreçlerin birleşim noktasında yer almaktadır (Buz-

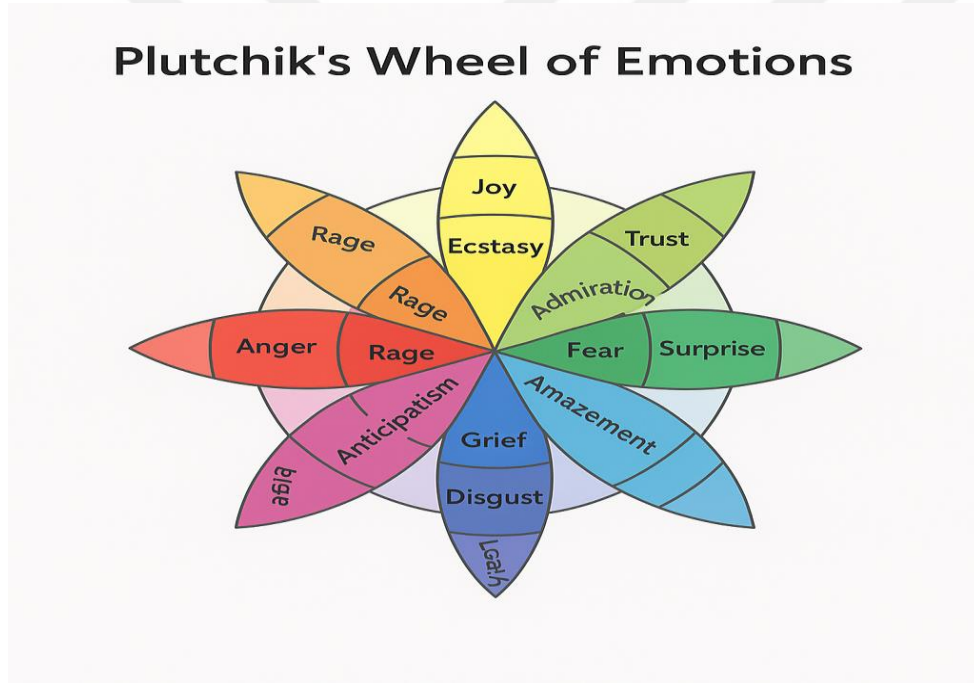
Durak, 2019). Duygu kavramına yönelik ilk bilimsel yaklaşımlar 19. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. James'in "What is an Emotion?" başlıklı çalışması (1884), duyguların beden üzerindeki fizyolojik değişimlerin algılanmasına dayalı olarak ortaya çıktığını savunur. Lindsley (1951), duyguyu nörolojik ve kimyasal bütünleşmelerin oluşturduğu karmaşık bir davranış örüntüsü olarak tanımlar. Duygular spesifik bir uyarım sonucu meydana gelmektedir, söz konusu uyarım beyinde ve bedende değişiklik oluşturmakta ve birey, kendi iç analizleri sonucu anlamlı bir şekilde dönüt vermektedir. Her iş, çalışmada belirli davranış oluşturmaya yeterli oldukları ile birlikte, belirli duygusal niteliklere sahip olma gerekliliği de yüklemektedir. 20. yüzyılda duyguya yönelik yapılan çalışmalarda bilişsel süreçlerin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Örneğin Schachter (1964), duyguların bilişsel yorumlama yoluyla anlam kazandığını ve bu sürecin, hissin ne şekilde adlandırıldığını belirlediğini öne sürmüştür. Sartre'a (2011) göre ise duygu, bir anlamın ve belirli bir ifadenin taşıyıcısıdır. Feldman ve arkadaşları (2019), duyguları hem bilişsel hem de fizyolojik kaynaklı durumlar olarak değerlendirerek davranışsal süreçler üzerindeki etkilerine dikkat çeker.

Klasik yönetim kuramlarının çoğunlukla göz ardı ettiği duygular, modern araştırmalarda iş yaşamından eğitime, iletişimden liderliğe kadar geniş bir alanda anlam kazanmaktadır. Duygular, bireyin hem zihinsel hem de bedensel düzeyde yaşadığı, kendine özgü algısal sınırları olan ve kişiden kişiye değişkenlik gösteren tepkiler bütünüdür. Latince "emovere" kökeninden gelen ve "hareket ettirmek" anlamını taşıyan bu kavram, tarihsel süreç içerisinde farklı dillerde çeşitli biçimlerde yorumlanmış, örneğin İngilizceye "emotion", Fransızcaya ise "émotion" olarak geçmiştir (Online Etymology Dictionary, 2025). Felsefi ve psikolojik açıdan ele alındığında duygulara dair oldukça çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Aristoteles, duyguları ahlaki normlarla çelişebilen hisler olarak değerlendirirken; Descartes, duyguların bilinmeyen etkenlerin sonucu oluşan algılar olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, 2022). Goleman (2013) ise duyguları his, bu hisle ilişkili düşünce, davranış ve biyolojik tepki olarak tanımlar. Ashforth ve Humphrey (1993), duyguları öznel hissetme durumu olarak kabul ederken, Türk Dil Kurumu (2025) duyguyu "belirli nesne, olay ya da bireylerin bireyin iç dünyasında bıraktığı izlenim" biçiminde tanımlamaktadır.

Duygular, genel olarak pozitif (olumlu) ve negatif (olumsuz) olmak üzere iki temel kategoride incelenebilir. Pozitif duygular; güven, neşe, huzur ve mutluluk gibi bireyin içsel tatminini sağlayan yaşantılardan beslenirken, negatif duygular; korku, stres, suçluluk ve hüzn gibi hoş olmayan deneyimlerin sonucudur (Telef, 2014). Bu duyguların dışavurumu ise beden dili, yüz ifadeleri, ses tonu, göz teması gibi sözsüz iletişim yolları aracılığıyla

gerçekleşmektedir (Kondrad vd., 2012). Duygular üzerine yapılan kuramsal çalışmalar, bu kavramın bazı temel özellikler taşıdığını ortaya koymuştur. İlk olarak, duygular irade dışında ortaya çıkan deneyimlerdir. İkinci olarak, bir duygunun yaşanması sırasında genellikle fizyolojik düzeyde bir uyarılma ya da heyecan hissi eşlik eder. Üçüncüsü, hissedilen duygular birey açısından hoş ya da nahoş olabilir. Son olarak, duygular yüz ifadeleri, beden dili ve jest-mimiklerle dışa yansır (Akçay ve Çoruk, 2012). Plutchik'in (2001) geliştirdiği Duygu Çarkı (Wheel of Emotions) modeli, duyguların temel sekiz duygudan türeyen bir yapı olduğunu savunur: sevinç, güven, korku, şaşkınlık, üzüntü, iğrenme, öfke ve beklenti. Bu modelde duygular, zıtlık ve yakınlık ilişkileri üzerinden açıklanarak duygu yoğunluğu ile ilişkili görsel bir araç sunar.

Şekil 2.3. Duygu Çarkı



Emek: Emek, insanlık tarihi boyunca hem fiziksel hem de zihinsel bir çaba anlamı taşıyarak ekonomik ve toplumsal sistemlerin merkezinde yer almıştır. Türkçedeki “emek” sözcüğü, kökeni 735 yılına kadar uzanan Orhun Yazıtlarında “zahmet”, “eziyet” ve “acı” gibi anlamlarla kullanılmıştır. Benzer şekilde Fransızcadaki *labeur* kelimesi de 12. yüzyılda “efor”, “görev” ve “sıkıntı” anlamlarında yer almış, 14. yüzyıl sonlarında ise fiziksel çaba ve zorlanma içeriğiyle anlam derinliği kazanmıştır (Online Etymology Dictionary, 2025). İnsanoğlunun göçebe hayattan yerleşik düzene geçmesi, toprağın işlenmesi süreciyle birlikte emeğin sistematik bir değer haline gelmesine zemin hazırlamıştır. Toprağa bağlı üretim

biçimleriyle başlayan bu süreç, Rönesans ve Reform hareketleriyle düşünsel dönüşüme uğramış, Fransız Devrimi ve ardından gelen Sanayi Devrimi ile emek daha görünür ve sistematik bir toplumsal yapı taşı haline gelmiştir (Yüksel, 2014).

Sanayi Devrimi ile üretim araçlarının çeşitlenmesi ve fabrikaların yaygınlaşması, emeği hem soyut bir kavram hem de somut bir üretim gücü olarak ön plana çıkarmıştır. Bu dönemde emek, yalnızca fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda iktisadi ve toplumsal bir değer ölçütü olarak da ele alınmaya başlanmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte geçen anlamı incelendiğinde ise emek kavramı (Türk Dil Kurumu, 2024: Erişim Tarihi: 15.12.2024): “Bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü, mesai, zahmet. Uzun ve yorucu, özenli çalışma. İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci şeklinde tanımlanmıştır.”

Duygusal Emek: 1970’li yıllardan itibaren hizmet sektörünün hızla büyümesiyle birlikte, emek kavramı yalnızca fiziksel çaba değil, aynı zamanda duygusal çaba olarak da değerlendirilmeye başlanmıştır. Hochschild (1983), bu yeni yaklaşımı “duygusal emek” kavramıyla tanımlamış ve bireylerin iş ortamında duygularını belirli roller doğrultusunda düzenleme zorunluluğunu vurgulamıştır. Özellikle hizmet sektöründe, çalışanların müşterilere karşı olumlu duygular göstermesi beklenmekte ve bu durum, duyguların da bir tür emek biçimi olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. Duygusal emekte dönüştürülen duyguların temel amacı müşteri memnuniyetinin sağlanmasıdır. Burada yüz ve bedene yansıtılan duygular örgütün amacına hizmet edecek şekilde dönüştürülmektedir (Grandey ve Sayre, 2019). Duygusal emek; “çalışma esnasında, çalışanın müşterinin beklentisi doğrultusunda, gerçek duygularından farklı olarak, örgütün kendilerinden beklediği duyguları sergilemesidir” şeklinde tanımlanmıştır (Deadrick ve McAfee, 2001; s.103). Benzer şekilde Wharton (1999; s.161) da duygusal emek kavramını “müşterilerle yakın temasta olan çalışanların, örgütün sergilenmesini beklediği duygu durumlarını sergileme çabası” olarak tanımlamıştır. Duygusal emeği bir duygu düzenleme süreci olarak ele alan Diefendorff ve arkadaşlarına (2005) göre iş hedeflerinin başarılabilmesi için istenen davranış kalıplarının gösterilmesi gerekmektedir. Başka bir tanıma göre ise duygusal emek “müşteriye satılan paketin bir parçası”dır. Beden gücü ve beyin gücünün satılması gibi duygu işçileri de gülümsemelerini satmaktadır (Özkaplan, 2009). Duygusal emek, sosyal etkileşim sürecinde örgüte hizmet eden duyguları sergileyebilmek için gösterilen çaba, öz düzenleme ve kontrol olarak tanımlanmıştır (Morris ve Feldman, 1996; akt. Karakaş vd., 2016; s.178;). Grandey’e (1999) göre ise duygu ve davranışların örgüt amaçlarına göre düzenlenmesi sürecidir. Örgüt

yöneticilerinin, örgüt üyeleriyle pozitif ilişkilerde bulunmak ve olumlu örgüt iklimini yakalamak amacıyla kendi duygularını göstermek yerine örgütün amacına uygun duyguları sergilemek duygusal emek olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Serçeoğlu, 2013; s.312). Örgütlerin, çalışanların sergilemesini beklediği duygu ve davranışları belirli normlar çerçevesinde yönlendirdiği görülmektedir. Bu durum, duygusal emek kavramının doğuşunu hazırlayan temel etkenlerden biridir. Özellikle hizmet sektöründe çalışan bireylerin, müşteri veya hizmet alan kişilerle kurdukları ilişkilerde, yalnızca fiziksel değil duygusal bir performans sergilemeleri de beklenmektedir (Yeşilyurt, 2022). Bu bağlamda duygusal emek, çalışanların duygularını işin gerektirdiği biçimde düzenlemeleri ve kontrol etmeleri süreci olarak tanımlanmaktadır. Duygusal emek, yalnızca içsel bir deneyim değil; aynı zamanda dışarıya yansıyan yüz ifadeleri, beden dili ve davranış kalıplarıyla ilişkilidir. Bu duygular, kimi zaman çalışanın iç dünyasında hissedilmeden yalnızca sergilenmek amacıyla dışa vurulabilir (Hochschild, 1983). Bu yönüyle duygusal emek, bireyin duygusal durumuyla, sergilemesi gereken duygu arasında bir uyumsuzluk doğurabilir. Bu da çalışan açısından zihinsel ve duygusal bir çaba gerektirir. Hizmet sunulan alanlarda güler yüzlü karşılama, sıcak iletişim ve olumlu tavırlar, hizmet kalitesinin bir parçası olarak değerlendirilir. Bu durum çalışanların iş süreçlerinde duygusal anlamda daha fazla çaba göstermelerini gerekli kılar. Duygusal emek, yalnızca uygun duyguları sergilemeyi değil; aynı zamanda uygun olmayan ya da kabul edilmeyen duyguları bastırmayı ve görünmez kılmayı da içerir. Duygusal emek kavramının gelişiminde birçok yaklaşım etkili olmuştur. Bu yaklaşımlardan sonraki bölümde bahsedilecektir.

Duygusal Emek Kavramını Etkileyen Yaklaşımlar: Hochschild (1983), duyguların toplumsal boyutunu ele alan öncü çalışmalardan birini gerçekleştirmiştir. “The Managed Heart” adlı eserinde geliştirdiği duygusal emek (emotional labor) kavramı, bireylerin özellikle hizmet sektöründe, kurumsal beklentiler doğrultusunda duygularını düzenleme ve belirli hisleri ifade etme zorunluluğunu ifade eder. Hochschild’e göre bu süreçte çalışanlar, gerçek hislerini bastırarak kurumsal rol beklentilerine uygun duyguları sergilerler; bu da uzun vadede duygusal tükenmişliğe yol açabilir. Bu kuramsal çerçeve, duyguların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal beklentiler doğrultusunda şekillendirildiğini ortaya koyar. Duygusal emeğin bu şekilde yönetilmesi, duyguların sadece bir içsel deneyim değil, aynı zamanda sosyal kontrolün de bir aracı haline geldiğini göstermektedir (Hochschild, 1983).

“Ashforth ve Humphrey (1993), duyguların örgütsel bağlamda ele alınışına yönelik yaklaşımlarında, Hochschild’in duygusal emek kavramını yeniden yorumlayarak, bu olgunun

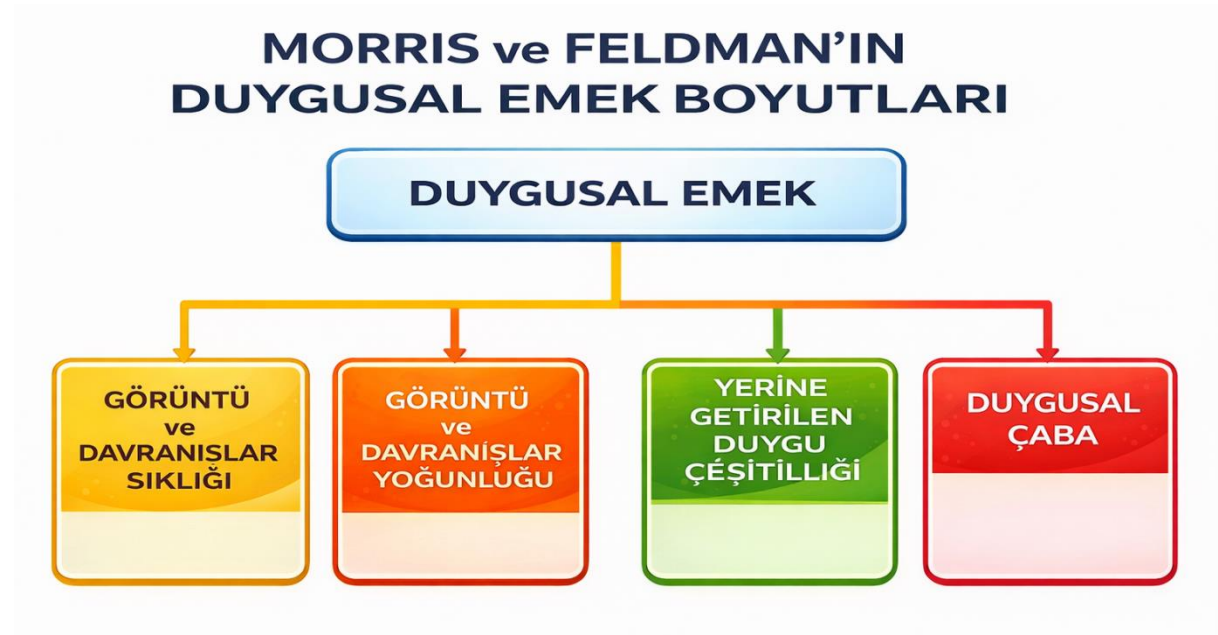
yalnızca bireysel psikolojik bir süreç değil, aynı zamanda örgütsel rollerin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Köse, 2023). Araştırmacılar, duygusal emeği bireyin içsel duygularını bastırması ya da değiştirmesi bağlamında değil, rol performansının doğal ve ayrılmaz bir parçası olarak görmüşlerdir. Bu bağlamda, örgütsel rollerin gereklerini yerine getirirken sergilenen duyguların her zaman yapay ya da zorlayıcı olmadığını, aksine aktörün rolüne içtenlikle bağlanması durumunda duygusal ifadenin otantik bir biçimde yaşanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Köse, 2023). Ashforth ve Humphrey (1993), özellikle yüz yüze hizmet sunulan mesleklerde duygusal ifadelerin bireyin performansını destekleyici bir etki yarattığını vurgulayarak, duygusal emeğin örgütsel verimlilik açısından olumlu yönlerini de ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşım, duyguların sadece bastırılması gereken ya da tüketici etkileri olan bir unsur değil, aynı zamanda örgütsel davranışın temel bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Hoschild (1983), Ashforth ve Humphrey'nin (1993) alanyazındaki duygusal emek çalışmaları neticesinde duygusal emek kavramı yüzeysel, derin ve samimi olmak üzere üç davranış boyutuna dayandırılmıştır. Yüzeysel davranışta birey örgütün ihtiyacına yönelik davranırken, derinlemesine ve samimi davranışta gerçek hisleri paralelinde davrandığı belirlenmiştir (Duman, 2017). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek davranışı da samimi ve derinlemesine davranış kapsamında ele alınmaktadır.

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği yalnızca yüzeysel ya da derinlemesine duygu yönetimi biçiminde ele alan önceki yaklaşımları genişleterek, bu kavramın çok boyutlu bir yapı sergilediğini savunmuşlardır ve duygusal emeğin dört temel boyutta incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir: duygusal ifadenin sıklığı, duygusal ifadenin sürekliliği, duygularla roller arasındaki uyumsuzluk düzeyi ve duygusal çeşitlilik. Duygusal ifadenin sıklığı, çalışanların örgüt tarafından beklenen duygusal ifadeleri ne kadar sık göstermesi gerektiğini ifade eder. Hizmet sektörü gibi yüksek etkileşimli iş kollarında bu sıklık oldukça yüksektir. Duygusal ifadenin süresi, çalışanın beklenen duyguyu ne kadar süreyle sürdürmesi gerektiğine işaret eder (Morris vd., 2016). Duygusal çeşitlilik ise çalışanın iş süresince sergilemesi gereken farklı duyguların sayısını ve yoğunluğunu belirtir. Duygularla roller arasındaki uyumsuzluk düzeyi, çalışanın hissettiği gerçek duygularla sergilemesi beklenen duygular arasındaki farkı ifade eder. Bu çok boyutlu yaklaşım sayesinde duygusal emeğin yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel yapı ve iş tasarımı bağlamında da değerlendirilmesi mümkün hale gelmiştir. Morris ve Feldman'ın modeli, duygusal emeğin iş doyumu, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti gibi örgütsel sonuçlarla olan ilişkisini daha kapsamlı analiz edebilmek adına literatüre önemli katkılar sunmuştur (Morris ve Feldman, 1996). Morris ve

Feldman'ın Duygusal Emek Yaklaşımı'na (1996) göre duygusal emek de dört farklı varsayım söz konusudur. Bunlardan birincisi duyguların, sergilendiği ortam tarafından şekillendiği varsayımdır. İkinci ve üçüncü varsayım örgütün duygusal beklentisi ile kişinin duyguları örtüşse dahi yine de bu yönde efor sarf edilmesi gerektiğidir. Dördüncüsü ise duygulara dair “Gösterim Kuralları” bulunduğu, söz konusu kuralların nerede ve ne zaman gösterildiğine dair unsurları içerdiğidir (Duman, 2017).

Şekil 2.4. Morris ve Feldman Duygusal Emek Boyutları (Morris ve Feldman, 1996).



Tablo 2.1. Duygusal emek yaklaşımları ve boyutları

Yaklaşım / Boyutlar	Hochschild (1983)	Ashforth& Humphrey (1993)	Morris & Feldman (1996)	Grandey (2000, 2003)
Odak Noktası	Emek sürecinde duyguların yönetimi ve işgücü sömürüsü	Duyguların örgütsel rollerin doğal parçası olarak ifadesi	Duygusal emeğin iş tanımı içindeki belirgin görevler üzerinden değerlendirilmesi	Duygusal düzenleme ve bilişsel süreçlerle duygusal emeğin açıklanması
Kuramsal Temel	Sosyolojik ve Marksist yaklaşım	Sosyal psikoloji ve davranışsal örgüt kuramı	Örgütsel davranış kuramları ve görev odaklı analiz	Bilişsel psikoloji ve duygusal düzenleme kuramları
Temel Kavramlar	Derinlikli (deep) ve yüzeysel (surface) rol yapma	Spontane duygu ifadesi ve rol beklentileri	Frekans, süre, çeşitlilik ve uygunluk boyutları	Yüzeysel ve derinlemesine duygu düzenleme stratejileri
Duyguların Doğası	Duygular işveren tarafından yönetilen birer emek unsuru	Duygular samimi ve içten olabilir	Duygular iş tanımının gereği olarak ifade edilir	Duygular bilinçli düzenleme süreçlerinin sonucudur
Çalışan Üzerindeki Etkiler	Tükenmişlik, yabancılaşma, öz benliğin bastırılması	Duyguların doğal ifadesi olumlu psikolojik etki yaratabilir	Yüksek duygusal emek, stres ve tükenmişliğe neden olabilir	Yüzeysel rol yapma tükenmişlik getirirken, derin rol yapma olumlu sonuçlar doğurur
Örgütsel Rol ve Kültür	Duygusal emek, kapitalist sistemin baskı aracı olarak görülür	Örgütsel kültür, duygu ifadesini kolaylaştırabilir	İş tanımı ve müşteri ilişkileri bağlamında duygular belirlenir	Liderlik, iş-yaşam dengesi ve örgütsel destek süreçleri duygusal emeği şekillendirir

Sonuç olarak, bu dört yaklaşımın her biri, duygusal emeğin farklı yönlerine ışık tutmakta; bazıları duyguyu bir baskı aracı olarak görürken, bazıları onu içten gelen bir davranış biçimi olarak değerlendirmektedir. Bu çeşitlilik, duygusal emeğin yalnızca bireysel bir deneyim değil, aynı zamanda örgütsel bağlamda anlam kazanan çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir.

2.3.1. Duygusal Emeğin Boyutları ve Özellikleri

Bireyin içsel olarak deneyimlediği duygu ile dışa yansıttığı davranışlar arasında tutarsızlık yaşanması durumunda, duygusal emeğin çeşitli alt boyutları ortaya çıkmaktadır. Bu alt boyutlar; yüzeysel rol yapma, derinlemesine rol yapma ve doğal ya da samimi duygu

ifadeleri olarak sınıflandırılmaktadır (Çalışkan vd., 2021). Karakaş ve arkadaşları (2016) öğretmenlerin duygusal emek düzeyi üzerinde yaptığı çalışmasında duygusal emeği yüzeysel ve derinlemesine duygusal emek olarak ikiye ayırmıştır. Bu çalışmasında öğretmenlerin yüzeysel duygusal emeği zorunluluk olarak görmekte ve bu hususta isteksiz hareket etmekte oldukları; derinlemesine duygusal emekte, öğretmenlerin işlerinin gerektirdiği duygusal davranışları “gereklilik olarak” görmekte oldukları ve bu duyguları yaşayarak, hissederek göstermek için çaba harcadıkları saptanmıştır (Karakaş vd., 2016).

2.3.1.1. Yüzeysel Rol Yapma

Yüzeysel rol yapma, çalışanların içsel duygu durumlarını değiştirmeden, sadece duygusal ifadelerini dışa yansıtmalarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bu davranış biçimi, çalışanların duygularını içsel olarak değiştirmeksizin, dışa yansıttıkları duyguları yönlendirmelerine dayanır (Türkay vd., 2017). Yüzeysel rol yapma, daha çok çalışanların davranışları ile gerçek duyguları arasındaki farkı gözler önüne serer. Bu süreçte çalışan, örgütün talep ettiği duyguları sergileyerek belirli sosyal normlara uymaya çalışır; ancak bu, çalışanın doğal duygusal deneyimleri ile örtüşmeyebilir (Eroğlu, 2014). Yüzeysel rol yapma, çalışanların hissettikleri duygularla, sergiledikleri duygular arasında bir ayrım yapmalarını gerektirir. Bu ayrım, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını bastırmalarına veya gizlemelerine neden olabilir. Örneğin, bir hostesin uçuş sırasında kaygı duyarken, işin gerekliliği nedeniyle soğukkanlı davranması, yüzeysel rol yapmanın tipik bir örneğidir (Hochschild, 1983). Bu tür davranışlar, çalışanlar için duygusal bir çelişki yaratabilir ve samimiyetsizlik hissine yol açabilir (Alemdar ve Anılan, 2022).

Yüzeysel rol yapma, örgütün beklentileri doğrultusunda çalışanların, içsel duygularını bastırarak, sadece dışsal tepkilerini yönetmelerini zorunlu kılar. Bu durum, çalışanların içsel deneyimlerinin göz ardı edilmesine ve yalnızca dışa dönük, normatif duygusal ifadelerin sergilenmesine yol açar (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012). Bunun sonucunda, çalışanlarda stres, tükenmişlik ve düşük iş doyumu gibi olumsuz etkiler meydana gelebilir. Literatürde, yüzeysel rol yapmanın, iş yerindeki memnuniyet ve motivasyon düzeylerini olumsuz etkilediği ve tükenmişlik gibi psikolojik sonuçlara yol açtığına dair birçok bulgu mevcuttur (Becker vd., 2018).

2.3.1.2. Derinden Rol Yapma

Derinden rol yapma, örgütün belirlediği duygusal ifade kurallarına uygun şekilde, bireyin içsel duygularını ve düşüncelerini yönetmesi sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, yüzeysel rol yapmadan farklı olarak, çalışanın hissetmediği bir duyguyu, içsel olarak deneyimleyerek sergilemesi gereken bir çaba gerektirir (Pala ve Sürgevil, 2016). Derinden rol yapma, duygusal uyumsuzluk yaratabileceği gibi, aynı zamanda çalışanların iş yerindeki duygusal deneyimlerini düzenlemeye yönelik kademeli bir süreç olarak da tanımlanabilir. Örgütlerin talep ettiği duyguları hissetmeye yönelik çaba, özellikle duyguların içsel düzeyde düzenlenmesi gerekliliği ile birleşir. Bu davranış türü, çalışanın sadece dışa vurduğu duygulara değil, aynı zamanda hissettiği duygulara da yoğunlaşmasını zorunlu kılar (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012). Derinden rol yapma süreci, bireyin duygusal ifadelerini değiştirmek için bilinçli bir çaba harcamasını gerektirir ve bu durum örgütsel gerekliliklerin yerine getirilmesine yardımcı olur (Kökden ve Işık, 2018). Örneğin, bir anaokulu öğretmeni, çocuklara karşı duyduğu öfkeyi fark ettiğinde, bu duyguyu yöneterek daha olumlu bir tavır sergilemeye çalışır. Bu süreç, duygusal denetim ve içsel duygu uyumu sağlama çabasının bir örneğidir (Başbuğ, 2010). Hochschild (1983), derinden rol yapmayı aktif ve pasif biçimde ikiye ayırmaktadır. Aktif derinden rol yapma, çalışanların duygu durumlarını düzenleyip yönetmek için bilinçli bir çaba harcadığı bir süreçtir. Pasif derinden rol yapma ise, çalışanların uygun duygusal ifadeyi otomatik bir şekilde sergilemeleri durumunu ifade eder (Çukur, 2009). Bu fark, çalışanların duygusal tepkilerini kontrol etme süreçlerini ve örgütün beklentilerini karşılama yollarını belirler. Derinden rol yapma, yüzeysel davranışla karşılaştırıldığında daha fazla duygusal çaba gerektirir. Yüzeysel davranış, çalışanların gerçekte hissettikleri duyguları maskeleyerek, derinden rol yapma ise bu duyguları aktif olarak dönüştürme çabasını içerir. Örneğin, bir banka çalışanı sinirli bir müşteriyle karşılaştığında, gülümseyerek sakin bir şekilde karşılık verebilir. Ancak, içsel öfkesini bastırmak ve sakin kalmak için çaba sarf etmesi, derinden rol yapma davranışının bir örneğidir (Brotheridge ve Grandey, 2002).

Hem yüzeysel hem de derinden rol yapma, belirli oranda çaba gerektirir. Ancak derinden rol yapma, yüzeysel rol yapmaya kıyasla daha fazla zihinsel ve duygusal emek harcamayı gerektirir. Çalışan, içsel duygularını uygun şekilde yönlendirebilmek için daha derin bir çaba harcar, bu da onu örgütün talepleri doğrultusunda daha uyumlu hale getirir (Biron ve VanVeldhoven, 2012). Yüzeysel davranışlarda, duygusal çelişkiler çalışanların

uyumunu zorlaştırırken; derinden davranışlarda bu çelişkiler, duygular ve davranışlar arasındaki uyumu sağlamak için bir fırsat yaratır (Morris vd., 1996).

Sonuç olarak, derinden rol yapma, sadece iş görenin duygusal tepkilerinin değiştirilmesi değil, aynı zamanda içsel duygularının aktif bir şekilde yönetilmesidir. Çalışan, örgütün beklentileri doğrultusunda duygusal ifadelerini şekillendirirken, bu süreçte kendi duygusal deneyimlerini uyumlu hale getirmeye çalışır (Hochschild, 1983). Bu çaba, çalışanlar için duygusal tükenmişlik ve stres gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi, aynı zamanda daha derin bir duygusal uyum sağlayarak örgütsel hedeflere ulaşmada da önemli bir rol oynar.

2.3.1.3. Samimi Davranış

Hochschild (1983), duygusal emek kavramını yüzeysel ve derinden davranış boyutlarıyla tanımlarken, Ashforth ve Humphrey (1993) bu çerçeveye üçüncü bir boyut olarak samimi davranışı eklemiş ve bu kavramı alan yazına kazandırmıştır. Samimi davranış, çalışanın örgütün beklediği duygusal ifadeleri, gerçek duygularıyla örtüşerek sergilemesi durumudur. Bu davranış, çalışanın yaptığı işle kendi duyguları ve inançları arasındaki uyumdan doğar ve işin içselleştirilmesiyle mümkün hale gelir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Samimi davranış, duygusal emek süreçlerinde bazen içten gelen, herhangi bir duygusal yönetim gerektirmeyen, doğal bir şekilde sergilenen duyguları ifade eder. Bu durumda çalışan, iş gereği duyduğu duyguları içsel olarak hissederek, bu duyguları doğal bir biçimde sergiler. Duygusal emeğin bu yeni boyutu, çalışanların duygusal ifadelerinin, sadece bir rol yapmanın ötesinde, gerçekten yaşanmış duygulara dayandığı bir süreç olarak tanımlanır (Ezilmez, 2018). Samimi davranış, örgüt içindeki üyenin sergilediği duygularla örgütün beklediği duygular arasında bir çelişki olmadığında ortaya çıkar. Bu durumda çalışan, işini ve duygusal ifadelerini içselleştirmiş ve gerçekte hissettiği duyguyu dışa vurmuştur. Örneğin, bir öğretmenin derste mutluluk duygusunu hissederek, bu duyguyu öğrencilerine yansıtması, samimi davranışın bir örneğidir. Aynı şekilde, ders sırasında gülümseyen bir öğretmen, içsel olarak hissettiği mutluluğu doğal bir şekilde ifade etmektedir (Oğuz vd., 2016).

Samimi davranışın önemli bir yönü, çalışanların herhangi bir zorlama olmadan içten gelen duygusal tepkilerini sergileyerek, müşterilere karşı sürekli yardımsever ve olumlu bir tutum sergilemeleridir. Bu tutum, hizmet kalitesini artırmakta ve duygusal emeğin olumsuz

etkilerini azaltmaktadır (Diefendorff vd., 2005). Samimi davranış, çalışanların duygusal ifadelerinin, örgütün beklentileriyle uyumlu olduğu ve bu uyumun çok az çaba gerektirdiği bir süreç olarak tanımlanır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Samimi davranış, yüzeysel ve derinden davranışlardan farklı olarak, çalışanların müşterilerle etkileşimde daha doğal ve içten duygularla hareket etmelerini sağlar. Bu davranış, duygusal emek sürecinde, herhangi bir ek çaba veya rol yapmaya gerek duyulmadan gerçekleşir. Bu nedenle, samimi davranış duygusal emeğin üçüncü boyutu olarak kabul edilmektedir (Glomb vd., 2004). Örneğin, bir öğretmenin sevilen öğrencisinin okuldan ayrılmasına üzüldüğünde, öğretmenin içten yaşadığı bu üzüntü, samimi bir duygu ifadesi olarak kabul edilebilir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Doğal duygular, çalışanın müşterisine hizmet verirken gerçek duygular hissetmesi olarak tanımlanabilir. Bu durumda çalışan, rol yapmadan içten ve doğal bir biçimde duygularını ifade eder ve yardım etme konusunda gönüllü olur. Bu tür davranışlar, çalışanın iş gereksinimlerini karşılamak için fazladan çaba göstermesine gerek kalmadan, doğal bir biçimde gerçekleşir (Aydın, 2016). Doğal duygularla sergilenen davranışlar, hizmetin kalitesini artırarak çalışanların ve hizmet alan kişilerin arasında daha sağlıklı bir etkileşim kurulmasını sağlar.

Sonuç olarak, samimi davranış, duygusal emek süreçlerinin önemli bir boyutudur. Çalışanlar, içsel duygularını dışa vururken, duygusal emek sürecine katılan diğer davranış türlerinden farklı olarak, doğal bir biçimde duygusal ifadelerini sergileyerek işlerini daha verimli ve tatmin edici bir şekilde yaparlar (Ashforth ve Humphrey, 1993).

2.3.2. Duygusal Emeği Etkileyen Faktörler

2.3.2.1. Bireysel Faktörler

Toplumda, kadınların erkeklere kıyasla daha duygusal olduğu, aynı olaya veya duruma yönelik duygularını ifade etme biçimleri ve duygusal tepkileri arasında cinsiyete dayalı farklılıkların olduğu yaygın bir inançtır (Robbins vd., 2015). Yapılan bazı araştırmalar, kadınların duygularını ifade etme konusunda erkeklerden daha başarılı olduklarını (Deaux, 1985), kadınların duygularını daha yoğun yaşadıklarını ve yaşadıkları duygulara tutunma sürelerinin erkeklere kıyasla daha uzun olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, kadınların pozitif veya negatif duygularını ifade etmek için erkeklerden daha fazla mimik kullandıkları, öfke dışındaki duygusal ifadelerinde erkeklerden daha fazla yoğunluk gösterdikleri de tespit edilmiştir (Brody ve Hall, 2008).

Hochschild (1983), iş yaşamında herkesin, özellikle de kadınların, duygusal emek göstermelerinin beklendiğini belirtmektedir. Ona göre, kadınlar, pozitif duygularını göstermede erkeklerden daha yetkinlerdir. Cinsiyetle ilişkili olarak, bazı meslekler kadınlara özgü olarak algılanmaktadır. Örneğin, hosteslik, hemşirelik, sekreterlik ve bakıcılık gibi meslekler, genellikle "kadın işi" olarak kabul edilmektedir (Hochschild, 1983; Köse vd., 2011). Grandey (2000) ise yaptığı araştırmada, kadın çalışanların duygusal emek davranışlarının erkeklerle göre daha fazla olduğunu ve erkeklerin duygu yönetimi becerisi kazanmak için kadınlara kıyasla daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Duygulanım: Duygulanım, geniş bir bakış açısıyla kişinin yaşamış olduğu duyguları, deneyimleri ve duygu durumlarını içeren bir ifadedir (Robbins vd., 2015). Duygulanım, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türde sınıflandırılabilir. Olumlu duygulanım genellikle iyimserlik ve coşku ile ilişkilendirilirken, olumsuz duygulanım karamsarlık ve itici duygu durumlarıyla bağlantılıdır (Grandey, 2000). Bu açıdan, olumlu duygulanım bireyin hayata bakışını pozitif yönde, olumsuz duygulanım ise negatif yönde etkilemektedir (Robbins vd., 2015).

Duygusal İfade: Duygularını etkili bir şekilde ifade edebilen iş görenler, örgütün beklentilerine ve amaçlarına uygun davranış kurallarını rahatlıkla sergileyebilir ve bu süreçte daha az duygusal emek harcarlar. Sonuç olarak az çabayla işinde yüksek başarı elde edebilir (Beğenirbaş vd., 2012; King vd., 1990; Rafaelli vd., 1987).

Duygusal Zeka (EQ): Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme, bu duyguları ayırt edebilme ve elde ettiği bu bilgileri düşüncelerini ve davranışlarını yönlendirmek için kullanabilme becerisi olarak tanımlar. Yüksek zekâyı sahip ancak özel ve iş hayatlarında beklenen başarıyı gösteremeyen bireylerin varlığı, Mayer ve Salovey'i bu konuda araştırma yapmaya teşvik etmiştir (Akın, 2004). Bar-On (1997) ise duygusal zekanın, bilişsel beceriler dışında, kişinin çevreden gelen beklenti ve baskılara rağmen mücadele etme becerisini içeren bir yetenek olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekâ, kişinin kendine özgü yöntemleriyle olayların üstesinden gelmesini sağlar (Steven ve Book, 2003). Yüksek düzeyde duygusal zekâyı sahip bireyler, kişisel duyguları ve dışarıdan gelen duyguları başarılı bir şekilde yönetir, olumlu duyguları geliştirirken olumsuz duyguların etkisini azaltırlar (Karim ve Weisz, 2010). Duygusalzeka kişinin kendisinin ve karşındakilerin duygularını anlayıp, doğru analiz edip ve buna uygun doğru tepkiler vermesini içerir. Bilişsel zekanın (IQ) iş başarısını etkileme düzeyi %1-%20 arasında iken duygusal zekanın (EQ) iş başarısını etkileme düzeyi %27-%45 arasındadır (Stein ve Book, 2003). Örgüt içinde etkili liderlik özellikleri sergileyebilmek için

liderin kendisinin ve örgüt üyelerinin duygularını anlaması, doğru analiz edip buna uygun yaklaşım sergileyebilmesi önemlidir. Liderlerin benimsedikleri pozitif duygusal zeka yeterliliklerinin örgüt üyelerini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun örgüt içindeki olumsuz süreçleri en aza indirdiği tespit edilmiştir (Goleman vd., 2008). Liderlerin duygularını etkili bir biçimde kullandıkları ve üyelerin duygularını önemsediklerini hissettirdikleri ortamlarda üyelerin işe bağlılığı ve iyimserlik düzeyleri artmaktadır. Duygusal zekanın etkin biçimde yönetilmesi ve kriz durumlarında verilecek tepkilerin durumun şartlarına göre belirlenmesine duygusal emek adı verilmektedir. Bir öğretmenin kendisinin yaşadığı olumsuz durumlarda öğrencisine vereceği tepkiyi doğru bir şekilde yönetmesi, subjektif davranmak yerine objektifliğini koruması, benzer şekilde öğrenciden gelen negatif geri bildirimlerde otokontrolünü sağlayarak duruma uygun tepki vermesi duygusal emeğe örnektir. Yapılan araştırmalar neticesinde liderlerin duygusal zeka-duygusal emek düzeyleri örgüt üyelerinin iş doyumu ve performanslarını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır (Wong ve Law, 2002).

2.3.2.2. Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri, bireyleri birbirinden ayıran ve süreklilik gösteren davranış eğilimleridir. Bu özellikler, davranışları, bilişi ve duygulanımı etkileyen kalıcı ve kişiye özgü bir karakter oluşturur (Matthews vd., 2003). Araştırmalar, kişilik ile duygusal emek arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışanların tutum ve davranışları, çeşitli sosyalleşme ve eğitim faaliyetleriyle geliştirilebilecek olsa da, bu gelişim çoğu zaman kişilik özellikleriyle bağlantılıdır (Sohn vd., 2012). Dışa dönük ve sorumluluk sahibi kişilerin derinlemesine davranış sergilemeye, uyumlu ve açık kişilik yapısına sahip olanların ise hem yüzeysel hem de derinlemesine davranış sergilemeye yatkın olduğu gözlemlenmiştir (Mróz ve Kaleta, 2016).

Empati: Empati, bir kişinin kendini başkasının yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışması olarak tanımlanır. Bu hem duygusal hem de bilişsel bir çaba içerir (Shantz, 1975; akt. Dökmen, 1988). İş yaşamında empati önemli bir kavramdır, özellikle duygusal emeğin yoğun olduğu sektörlerde empati kavramı kritik rol oynamaktadır. Derinlemesine ve samimi davranışlarda empati daha sık görülürken, yüzeysel davranışlarda empati seviyesi düşük olabilmektedir (Tunç vd., 2014). Duygusal ve bilişsel empati arasındaki fark, şefkat ve sempatinin dengesini sağlamakla ilgilidir. Duygusal empati, karşı tarafı tanıma ve duygularını anlama temelliysen, bilişsel empati daha çok ilgi alanlarına

dayanır (Pohl vd., 2015). Yalçın ve Beğenirbaş (2012) yaratıcı, meraklı, hayal dünyası geniş, analitik düşünme yeteneğine sahip, çözüm odaklı ve kendine özgü fikirleri olan, gelişime ve değişime açık öğretmenlerin, kalıp ve duygudan uzak davranışlardan ziyade otantik, empati düzeyi yüksek davranışlarla daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Özkaplan'a (2009) göre örgüt içinde örgüt üyelerinin empati düzeyi yükseldikçe duygusal emek düzeylerinde de artış görülmektedir. Duygusal emek kapsamında bireyin hisleri, örgütün amaç ve fonksiyonlarına hizmet etmektedir.

Adaptasyon: Empati, bir kişinin kendini başkasının yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışması olarak tanımlanır. Bu hem duygusal hem de bilişsel bir çaba içerir (Shantz, 1975; akt. Dökmen, 1988). İş yaşamında empati önemli bir kavramdır, özellikle duygusal emeğin yoğun olduğu sektörlerde empati kavramı kritik rol oynamaktadır. Derinlemesine ve samimi davranışlarda empati daha sık görülürken, yüzeysel davranışlarda empati seviyesi düşük olabilmektedir (Tunç vd., 2014). Duygusal ve bilişsel empati arasındaki fark, şefkat ve sempatinin dengesini sağlamakla ilgilidir. Duygusal empati, karşı tarafı tanıma ve duygularını anlama temelliysen, bilişsel empati daha çok ilgi alanlarına dayanır (Pohl vd., 2015). Yalçın ve Beğenirbaş (2012) yaratıcı, meraklı, hayal dünyası geniş, analitik düşünme yeteneğine sahip, çözüm odaklı ve kendine özgü fikirleri olan, gelişime ve değişime açık öğretmenlerin, kalıp ve duygudan uzak davranışlardan ziyade otantik, empati düzeyi yüksek davranışlarla daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Özkaplan'a (2009) göre örgüt içinde örgüt üyelerinin empati düzeyi yükseldikçe duygusal emek düzeylerinde de artış görülmektedir. Duygusal emek kapsamında bireyin hisleri, örgütün amaç ve fonksiyonlarına hizmet etmektedir.

2.3.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek

Eğitim kurumları yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği yerler değil, aynı zamanda yoğun bir duygusal etkileşimin sürdüğü sosyal alanlardır. Bu alanlarda, öğretmenler hem akademik rehber hem de psikososyal destek sağlayıcı roller üstlenmektedir. Öğretmenlik mesleği, yapısı gereği yüksek düzeyde insan ilişkisi ve sürekli iletişim gerektiren bir meslek olması sebebiyle, bireyin yalnızca bilişsel yeterliliklerini değil aynı zamanda duygusal kaynaklarını da sürekli olarak kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygularını belirli biçimlerde ifade etmeleri, baskılamaları ya da dışı vurumlarını kontrol etmeleri gereken durumlar ortaya çıkmakta ve bu durumlar “duygusal emek” kavramı çerçevesinde açıklanmaktadır. Duyguların sağlıklı bir biçimde yönetilmesini ifade eden

duygusal emeğin, örgüt çıktılarını pozitif yönde etkilediği bilinmektedir (Beğenirbaş vd., 2012). Duygusal emeğin diğer insanların duygularını dikkate alarak onlarla ilgilenme, hissettiklerini önemseme olarak da tanımlanmakta olup, duyguların düzenlenmesinde dikkat çekici bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (James, 1989). Öğretmenlik sosyal bir olgu olarak yetiştirme, fedakârca davranma ve özveride bulunmayı gerektiren mesleklerin başını çekmektedir (Acker, 1995) Bu yönünden dolayı yüksek duygusal emek gerektirmektedir. Ancak karşılığının gerek maddi gerek manevi yönden karşılığını alamayan bir meslek grubu olduğu da gözlemlenmektedir (Fairweather, 1993). Öğretmenlik mesleği yüksek seviyede duygusal emek gerektirmektedir (Day ve Quing, 2009). Öğretim uygulaması duygusal bir süreçtir (Hargreaves, 2000) ve iyi bir öğretim süreci sağlamak için olumlu duyguların açığa çıkartılması gerekmektedir (Hargreaves, 2001). Öğrettiklerinin yerine ulaşması öğretmeni mutlu ederken, çocuklarda yeterli bir öğrenme iklimi oluşturmadığını görmesi öğretmen için hayal kırıklığı yaratmaktadır (Aydın, 2016). Kaliteli öğretimin beş bileşeninden biri de öğretmenin, okul örgütünde en önemli görevlerinden birinin öğrencilere empatik bir yaklaşım sergileyerek, onlarla duygusal bağ kurmasıdır (McKinney, 1988). Beğenirbaş ve Yalçın’a (2012) göre öğretmenlerin kişilik özellikleri, duygusal emek düzeylerinde büyük rol oynamaktadır. Savaş’ın (2012) okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek düzeyinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisine dair yaptığı çalışmada okul müdürlerinin belirtilen nitelik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin de iş doyumunu ve duygusal emek davranışını artırdığı gözlemlenmiştir.

Sınıf ortamı, öğretmenlerin en yoğun duygusal emek sergilediği alanlardan biridir. Öğrencilerin ilgisini derse çekmek, onları motive etmek, sınıf içi disiplini sağlamak, çekingen öğrencileri cesaretlendirmek ya da davranış problemi gösteren öğrencileri uygun şekilde yönlendirmek gibi çok sayıda durum, öğretmenlerin hem içsel duygularını yönetmelerini hem de dışa vurdukları duyguları bilinçli bir biçimde düzenlemelerini gerekli kılmaktadır. Örneğin; öğretmen, kişisel yaşamında olumsuz duygular yaşıyor olsa bile, sınıfa girdiğinde canlı, enerjik ve destekleyici bir tavır sergilemek zorunda kalabilir. Bu durum, öğretmenin gerçek duygularını bastırmasını ve kurumsal bağlamda “doğru” bulunan duygusal ifadeleri tercih etmesini gerektirir ki bu yüzeysel rol yapma biçiminde bir duygusal emek türüdür (Brown vd., 2014).

Öğretmenlerin uyguladığı duygusal emek biçimleri, Hochschild’in (1983) ortaya koyduğu “yüzeysel rol yapma” ve “derin rol yapma” ayrımıyla açıklanabilir. Öğretmenlik mesleğinde, bu iki biçim de zaman zaman birlikte kullanılmaktadır. Öğretmen, örneğin veli toplantısında duygusal olarak yorgun hissetse bile, olumlu ve ilgili bir izlenim bırakmak için

duygularını bastırarak iletişim kurabilir. Bu durum, yüzeysel rol yapmanın tipik bir örneğidir (Kaya, 2009). Öte yandan, öğrencilerinin motivasyonunu artırmak amacıyla onları övme konusunda içten gelen bir çaba gösteren öğretmenin davranışı ise derin rol yapma biçiminde açıklanabilir. Duygusal emek, yalnızca bireysel çaba olarak değerlendirilmemelidir; aynı zamanda kurumsal ve yapısal bir zorunluluktur. Eğitim politikaları, okul kültürü, yönetici beklentileri ve toplumsal normlar öğretmenlerin duygusal ifadelerini nasıl yönlendireceklerine dair dolaylı ve dolaysız kurallar koymaktadır. Özellikle öğrenci ve veli memnuniyeti, çağdaş eğitim yaklaşımlarında kritik bir performans ölçütü haline geldiği için, öğretmenler bu memnuniyeti sağlamak adına kendi duygularını sıklıkla ikinci plana atmaktadırlar (Truta, 2014). Bu süreç, uzun vadede duygusal tükenme, stres, iş doyumunda azalma ve mesleki bağlılıkta düşüş gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Basım vd., 2012).

Öğretmenlik özveri ve fedakârlıkgerektiren mesleklerin önde gelenlerinden biridir (Grumet, 1988). Bu durum itibarıyla yüksek duygusal düzenleme gerektirmektedir. Karakaş ve arkadaşlarına (2016) göre öğretmenlerin okul örgütlerinde, öğrenci ve velilerle kurdukları iletişimde duygusal emek davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda yapılan çalışmada duygusal emek davranışlarının; çaba, duygu yönetimi, memnuniyeti, açık iletişim öğelerinden oluştuğu saptanmış aynı zamanda öğretmenlerin duygusal emek ile iş doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Örgüt amaçlarının farkında olan, duygularını yönetebilen, zamana, kişiye ve mekana uygun davranarak duygusal emek davranışlarını bilinçli bir şekilde hayata geçiren öğretmenlerin mesleki ve toplumsal hayatta daha etkili olduğu bilinmektedir.

Duygusal emeğin öğretmenlik mesleğindeki etkileri yalnızca bireysel düzeyde kalmamaktadır. Aynı zamanda sınıf ortamının iklimi, öğretim kalitesi, öğrenci ile kurulan bağ ve genel okul atmosferi üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermeleri, öğrenme motivasyonlarının artması ve özgüven geliştirmeleri büyük ölçüde öğretmenin duygusal emeği sayesinde mümkün olabilmektedir (O'Connor, 2008). Ancak bu emeğin sürdürülebilir olması için öğretmenlerin desteklenmesi, mesleki tükenme riskinin azaltılması ve duygusal emek süreçlerinin görünür kılınarak takdir edilmesi gerekmektedir.

2.4. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar

Otantik liderlik konulu literatür değerlendirildiğinde ilgili çalışmalarda otantik liderliğin özellikleriyle ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli

değerlendirme ve öz farkındalık boyutları üzerinde incelemeler yapıldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda otantik liderliğin akademik iyimserlik, duygusal emek, örgütsel vatandaşlık, duygusal zeka, örgütsel sinizm, motivasyon, iş doyumu, tükenmişlik kavramlarıyla da ilişkisi incelenmiştir. İncelenen çalışmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Karataş (2023) tarafından yapılan “Otantik Liderlik ile Duygusal Emek İlişkisi: Akademik İyimserlik, Duygusal Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü” isimli doktora tezinde okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emeği arasındaki ilişkide, öğretmen akademik iyimserliği, duygusal bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin çoklu aracılık etkileri incelenmiştir. Araştırma, nicel yönetime dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu Kırıkkale il merkezindeki kamu okullarında görev yapan 1025 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, müdürlerin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin derinden rol yapma ve gerçek duygularını ifade etme davranışları arasındaki ilişkide, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmen akademik iyimserliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı aracılığıyla gerçekleşen etkiler de anlamlı bulunmuştur.

Koçak (2019) tarafından yapılan Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki isimli doktora çalışmasında, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmış olup araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Sivas il merkezindeki resmi okullarda görev yapan 760 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ve orta düzeyde, örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında da pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin daha etkin otantik liderlik sergileyebilmeleri için, lider seçimi süreçlerinde öğretmenler arasından seçim yapılmasına devam edilmesi; ayrıca, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık konularının da yer alması önerilmektedir.

Kaygın ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan “Otantik Liderlik Davranışının Duygusal Emek ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisi: Enerji Sektörü Örneği” isimli çalışmada çalışanların otantik liderlik algısı ile duygusal emek ve işten ayrılma niyetleri arasındaki

ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Kars ilinde enerji sektöründe çalışan 200 kişiden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, öngörüldüğü üzere, otantik liderlik düzeyleri ile çalışanların duygusal emek gösterimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, otantik liderlik anlayışı yükseldikçe çalışanların işten ayrılma niyetlerinin azaldığı, yani iki değişken arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Boz (2016) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Okulların Akademik İyimserlik ve Örgütlerin Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Siirt ili ve ilçe merkezlerinde bulunan 53 ilkokul ve 48 ortaokulda görev yapan toplam 1947 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması nedeniyle ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Veri toplama sürecinde, Otantik Liderlik Ölçeği, Akademik İyimserlik Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin otantik davranışlar sergilemesinin, öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserliğini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Aynı zamanda, yöneticilerin otantik tutumlarının öğretmenlerdeki örgütsel sinizm duygusunu azalttığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticilerini daha otantik bir lider olarak algılamaları, okuldaki olumlu atmosferi güçlendirmekte ve örgütsel sinizmin azalmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları otantik liderliğin, akademik iyimserliğe kıyasla örgütsel sinizm üzerinde daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Akıncı (2016) tarafından yapılan “İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin algıları doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırmalı desen temelinde yürütülmüştür. Araştırmagrubunu 34 kadın yönetici ve onlarla birlikte çalışan 257 öğretmen ile erkek yönetici oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, otantik liderlik davranışlarını değerlendirmek için ise Otantik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, kadın yöneticilerin hem duygusal zekâ hem de

otantik liderlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü, öğretim kademesi, branş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin duygusal zekâ düzeyinde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Buna karşılık, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, çocukluk dönemi yaşam yeri ve kurum türü gibi faktörlerin otantik liderlik özellikleri üzerinde anlamlı etkiler gösterdiği saptanmıştır. Analiz sonuçları, duygusal zekâ düzeyinin otantik liderlik davranışlarını pozitif yönde yordadığını; başka bir ifadeyle, duygusal zekânın otantik liderlik boyutları üzerinde belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin kendi otantik liderlik algıları ile öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, liderlik olgusunun öznel bir boyut taşıdığını ve otantik liderlik davranışlarının çevresel, ilişkisel ve bireysel faktörlere göre farklı biçimlerde algılanabileceğini göstermektedir.

Çelik (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen algılarına göre müdürlerinin otantik liderlik davranışlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep’in Şehitkamil ilçesinde ilkököl kademesinde görev yapan 350 sınıf öğretmeniinden oluşmaktadır. Araştırmadaveri toplama aracı olarak Otantik Liderlik Ölçeği kullanılmış olup, bulgular değerlendirildiğinde ilkököl müdürlerinin öğretmenler tarafından dürüst, şeffaf ve öz farkındalığı yüksek liderler olarak algılandığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, ilkököl öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin genel olarak otantik liderlik davranışları sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerinin otantik liderlik algılarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okullarda verilen eğitimin niteliğini artırmak amacıyla okul müdürlerinin otantik liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların desteklenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, yöneticilerin mevcut otantik liderlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda liderlik gelişim programlarının tasarlanması da araştırmanın önemli önerileri arasında yer almaktadır.

2.5. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar

Hassan ve arkadaşları (2013) tarafında yapılan “Otantik Liderlik ve Etik Uygulamalar: Pakistan Eğitim Sisteminden Bulgular” isimli çalışmada, otantik liderliğin bir örgütün etkili performansında hayati bir rol oynadığı, yapılan çalışmaların otantik liderlik becerileri ile duygusal bağlılık arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyduğu anlaşılmıştır.

Mevcut çalışmanın amacı, Pakistan gibi kolektivist bir kültürde, otantik liderin takipçilerini örgütlerine duygusal olarak bağlayan etik bir iş iklimini nasıl teşvik ettiğini keşfetmektir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi, Bandura'nın ünlü sosyal bilişsel kuramına dayandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve Pakistan'ın iki eyaletinde (Pencap ve KPK) bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar esas olarak iki temel bulguyu ortaya koymaktadır: Birincisi, otantik liderlerin, kolektif ahlaki yargılarla karakterize edilen etik bir iş iklimi yaratılmasına yardımcı olduğu; ikincisi ise, etik iş ikliminin takipçiler arasında duygusal bağlılığı artırdığıdır. Araştırma bulguları, kolektif ahlaki yargının kısmi aracı rolünü kanıtlamaktadır; bu da liderin öz farkındalığının, kolektif yargı ile karakterize edilen etik bir iklimin oluşmasına ve bunun da takipçiler arasında artan duygusal bağlılığa yol açtığını göstermektedir. Bu çalışma, yöneticilere çalışanları motive etmek ve örgütsel performansı artırmak için otantik ve etik uygulamalara yatırım yapma gereğini fark etmeleri açısından faydalı olmuştur.

Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “Otantik Liderlik: Teoriye Dayalı Bir Ölçeğin Geliştirilmesi ve Doğrulanması” isimli çalışmada, Çin, Kenya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden elde edilen beş ayrı örneklem kullanılarak kuramsal temelli bir otantik liderlik ölçeği geliştirilmiş ve test edilmiştir. İlgili çalışmanın üç amacı bulunmaktadır: Birinci amaç; otantik liderliğin en güncel kuramsal tanımlarıyla uyumlu, çok boyutlu ve kurama dayalı bir ölçeği olan Otantik Liderlik Ölçeği için bir gerekçe ortaya koymak ve bu ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ön bulgular sunmaktır. İkinci amaç; dört faktörlü otantik liderlik yapısının faydasını göstermek; özellikle bu yapının, etik liderlikvedönüşümcüliderlik gibi diğer tanınmış liderlik biçimleriyle yakından ilişkili ölçümlerden bağımsız olarak örgütsel sonuçları yordama gücünü ortaya koymaktır. Üçüncü amaç ise otantik liderliğin izleyicilerin iş doyumuveperformansına ne ölçüde katkı sağladığını ampirik olarak incelemektir. Doğrulayıcı faktör analizleri, liderin öz farkındalığı, ilişkisel şeffaflık, içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ve dengeli işlemeyi kapsayan, otantik liderlik yapısının daha üst düzeyde, çok boyutlu bir modelini desteklemiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ölçüm aracının, etik ve dönüşümcü liderliğin ötesinde, işle ilgili önemli tutum ve davranışlar için yordayıcı geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Son olarak, sonuçlar otantik liderlik ile amir tarafından değerlendirilen performans arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuştur.

Desborough ve Ashkanasy'nin (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin otantik olan ve olmayan lider davranışlarına verdikleri duygusal tepkiler incelenmiştir. Araştırmanın amacı, lider davranışlarının takipçilerin duygusal deneyimleri ve lider algıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, duyguların lider-takipçi ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığı

varsayımına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu, rastgele seçilen üç iş yerindeki 19-50 yaş arası 24 çalışandan (12 kadın-12 erkek) oluşmaktadır. Nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve farklı örgütsel bağlamlarda çalışan bireylerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, otantik liderlerin olumlu duygusal tepkileri artırarak güven ve bağlılık duygusunu güçlendirdiğini; buna karşılık otantik olmayan liderlerin olumsuz duygulara, güvensizliğe ve motivasyon kaybına yol açtığını göstermektedir. Araştırma, liderin samimiyeti ve duygusal farkındalığının, takipçilerin tutum ve performansları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koyarak, liderlikte duygusal boyutun önemine dikkat çekmiştir. Takipçilerin otantik liderlik davranışları sergileyen yöneticilere yönelik olumlu tutumlar, güven duygusunda artış ve ricalarına uyma davranışları sergiledikleri; otantik olmayan lider izleyenlerinin ise olumsuz algıda oldukları ve liderin isteklerine uymaya daha az eğilimli oldukları saptanmıştır.

Shamir ve Eilam (2005) “Otantik Liderliğin Gelişimi” konulu literatür taraması çalışmalarında otantik liderliğin temelinde kişinin kendi yaşam öyküsünü anlamlandırma biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın amacı, liderlik gelişimini teknik bir süreçten ziyade kişisel kimliğin inşasıyla ilişkili bir dönüşüm olarak ele almak ve bireyin yaşam deneyimlerinin liderlik tarzına ne şekilde yön verdiğini ortaya koymaktır. Bu hususta, yazarlar liderliği, bireyin değerleri, inançları ve geçmiş yaşantılarından türeyen bir öz farkındalık süreci olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın kuramsal dayanağı, liderin kimliğini ve anlam dünyasını yaşam öyküsü üzerinden yapılandığı varsayımına dayanmakta olup nitel bir yaklaşım benimseyen yazarlar, liderlik gelişiminin yalnızca davranışsal bir modelle açıklanamayacağını, bundan ziyade bireyin kişisel anlatısına dayalı derin bir içgörü süreci gerektirdiğini savunmaktadır. Ulaşılan bulgular, otantik liderlerin kendi yaşam hikâyeleriyle kurdukları bilinçli bağ sayesinde güçlü bir öz farkındalık ve değer tutarlılığı sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, liderlerin hem kendilerine hem de izleyicilerine karşı daha güvenilir, tutarlı ve içten bir duruş sergilemelerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, liderliğin yalnızca bilişsel ya da davranışsal yönlerini değil, duygusal ve ahlaki boyutlarını da açıklığa kavuşturmakta olup liderlerin kendi geçmiş deneyimlerini fark ederek daha anlamlı, bütüncül ve güven temelli bir liderlik tarzı geliştirebileceğini göstermektedir.

2.6. Duygusal Emek Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar

Karakış (2020) tarafından Düzce ilinde çağrı merkezlerinde çalışan 218 personel üzerinde gerçekleştirilen “Duygusal zekânın duygusal emek üzerindeki etkisi” isimli yüksek

lisans tezinde, duygusal zekânın duygusal emek üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, duygusal emeğin her üç boyutunun da duygusal zekânın çeşitli alt boyutlarıyla farklı düzeylerde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, duygusal emek süreçlerini nasıl yönettiklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Alev (2018), tarafından yapılan “ Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları İle Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Aracılık Rolü” isimli doktora tezinde öğretmenlerde çalışma yılı/kıdem arttıkça öz yeterlilik algılarında artış olduğu, 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, derinden rol yapma davranışları ve doğal duygular bileşeninin diğerlerinden çok daha yüksek olduğu, yüzeysel rol yapma davranışının daha az kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kıdemin öğretmenlik mesleğinde sadece bilgi ve beceri değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilerin gelişiminde de kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır

Cingöz’ün (2018), “Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında kıdem arttıkça öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında değişim gözlemlendiği tespit edilmiş olup, özellikle yüzeysel rol yapma ve doğal duygular boyutlarında kıdemin etkili olduğu, deneyim kazandıkça öğretmenlerin duygularını daha doğal biçimde sergileyebildikleri, ancak mesleki yıpranmanın da duygusal emeğin niteliğini etkileyebildiğini tespit edilmiştir. Daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri görece daha yüksek bulunmuştur. Uzun yıllar görev yapan öğretmenlerde ise tükenmişlik bazı boyutlarda (örneğin duygusal tükenme) azalırken, bazı boyutlarda (örneğin duyarsızlaşma) artış gösterebilmektedir.

Göktaş Kulualp ve Sarı (2018) tarafından yapılan “Duygusal Emek: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir İçerik Analizi” isimli çalışma için Ankara ilinde yer alan bir resmi anaokulunda görev yapan 16 okul öncesi öğretmeniyle derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilerek, öğretmenlerin duygusal emek deneyimlerine ilişkin görüşlerini analiz etmişlerdir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin rol yapmayı mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle sınıf ortamında sergiledikleri davranışlara özen göstermeleri gerektiğini ve zaman zaman duygularını bastırarak belirli tutumları sergilemek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt (2016) tarafından yapılan “Duyguların Yönetilmesinin, İş Tatmini ve Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Üzerine Etkileri” isimli, Aydın’ın Nazilli ilçesinde görev yapan 307 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile iş tatmini ve duygusal tükenmişlikleri arasındaki

ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, duygusal emeğin alt boyutlarından yüzeysel rol yapma ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, buna karşılık derinden rol yapma ve doğal duygular ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüzeysel rol yapma ve doğal duyguların duygusal tükenmişlik düzeyini artırdığı, derinden rol yapmanın ise duygusal tükenmeyi azaltıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Karakaş ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş Doyumlarına Etkisi” isimli çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin duygusal davranış kurallarına uymada genellikle istikrarlı bir tutum sergilediklerini, ancak duygularını kontrol etme davranışını daha seyrek olarak gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin sergilediği duygusal emek davranışlarının iş memnuniyetleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beğenirbaş ve Basım (2013) tarafından gerçekleştirilen “Duygusal Emekte Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü: Görgül Bir Araştırma” isimli çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ankara ilinde görev yapan 376 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, duygusal emeğin alt boyutları ile demografik değişkenler arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, demografik değişkenler içerisinde yalnızca cinsiyetin duygusal emek üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal emek gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizleri, öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeyi arttıkça duygusal emek davranışlarını daha yoğun şekilde sergilediklerini ortaya koymuştur.

2.7. Duygusal Emek Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar

Taheri, Shirzad, Afsahi ve Kouhsari (2023) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Duygusal Emeğinin Bağlılık Üzerindeki Etkisi: İran’daki İlkokullarda Öğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracılık Rolü” isimli İran’ın başkenti Tahran’da görev yapan 400 ilkokul öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmada, duygusal emek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek düzeyindeki artışın, psikolojik sermayelerini

güçlendirdiğini ve bunun da örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Burić ve Frenzel (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Duygusal Emeği, Öğretim Stratejileri ve Öğrencilerin Akademik Katılımı: Çok Düzeyli Bir Analiz” isimli Hırvatistan’da görev yapan 95 öğretmen ve 2011 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek kullanımları, öğrenciler tarafından algılanan öğretim stratejileri ve öğrencilerin akademik bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin uyguladıkları duygusal emek stratejilerinin, hem sınıfta öğrenciler tarafından algılanan öğretim yöntemleriyle hem de öğrencilerin akademik bağlılıklarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmenlerin sınıf ortamında duygularını sıkça gizlemesi veya bastırması durumunda, öğrencilerin öğretim stratejilerine yönelik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin doğal duygularını yansıtma davranışlarının, öğrencilerin akademik bağlılık düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kariou ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada amaç okul ortamlarında duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma özellikle ilköğretim ve lise öğretmenlerine odaklanılmış, Ocak 2006 ile Ağustos 2021 tarihleri arasında yayımlanmış çalışmaları kapsayacak şekilde yapılmış ve 21 çalışma dahil edilme kriterlerini karşılamıştır. Genel olarak alanyazının tükenmişlik ile duygusal emek arasında anlamlı ilişkiler olduğunu desteklediği ve çoğu sonucun, yüzeysel ilişki ile tükenmişlik arasındaki tutarlı ilişkiye işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, derin oynama (deepacting) ve doğal olarak hissedilen duyguların tükenmişlikle ilişkisine dair sonuçlar karışık bulunmuştur.

Zhang, Yu ve Jiang (2020) tarafından yapılan “Çin Okul Öncesi Öğretmenleri: Duygusal Emek ve Düzenleme Becerileri” isimli çalışmada Çin’de okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki bağlantıları araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin en sık başvurdukları yöntemin yüzeysel rol yapma olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, yaş ve mesleki kıdem arttıkça hem genel duygusal emek düzeyinde hem de yüzeysel rol yapma davranışlarında azalma eğilimi görüldüğünü göstermiştir.

Lee ve VanVlack (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin duygularının sınıf yönetimi öz yeterlik algıları ve benimsedikleri duygusal emek stratejileriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Kore’de görev yapan 127 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma eğilimlerinin kaygı ve hayal kırıklığı duygularıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, derinlemesine rol yapma davranışlarının memnuniyet ve gurur duygularıyla anlamlı

düzeyde pozitif ilişkisi bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, sınıf yönetimi öz yeterlik algısının memnuniyet duygusuyla olumlu; kaygı duygusuyla ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Brown ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen “Birleşik Krallık Öğretmenleri: Duygusal Emekleri ve Profesyonel Kimlikleri” isimli araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin duygusal boyutları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 22 farklı okulda görev yapan toplam 468 öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada, tüm katılımcıların çeşitli düzeylerde duygusal emek stratejilerine başvurdukları belirlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, öğretmenlerin kendi içsel duyguları ile toplumun ideal öğretmen imajı arasında bir çatışma yaşadıklarında, genellikle sıcak, sevecen ve anlayışlı bir tutum sergileyerek bu çelişkiyi dışı vurma yerine rol yapmayı tercih ettikleridir.

Gaan (2012) tarafından yürütülen “Duygusal Emegin Öğretim Üzerindeki Etkililiği: Hindistan'daki Yükseköğretim Okulları Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmada, duygusal emegin öğretim etkililiği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Hindistan'da görev yapan akademisyenlerden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada, duygusal emegin alt boyutlarının öğretim sürecine yansımaları değerlendirilmiştir. Bulgular, derinlemesine rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutlarının öğretim etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Öte yandan, samimi davranış boyutu ile öğretim etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Yin ve Lee (2012) tarafından Çin'deki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek gösterme biçimleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal emeği mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak gördükleri ortaya konmuştur. Bulgular, öğretmenlerin büyük ölçüde duygusal emek sergilediklerini ve bu davranışları özellikle içselleştirerek gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Araştırmada, duygusal emegin alt boyutlarından biri olan derinlemesine rol yapmanın, diğer boyutlara kıyasla daha baskın bir şekilde öne çıktığı belirlenmiştir.

2.8. Akademik İyimserlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi Çalışmalar

Kocamanoğlu (2024) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında lise öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi, akademik iyimserlik ve

okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelenmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce ilindeki farklı kamu liselerinde görev yapan 348 öğretmen örneklem olarak alınmış ve veriler, okul iklimi, akademik iyimserlik ve okul etkililiği ölçekleriyle toplanmıştır. Analizler, öğretmenlerin okul iklimi algılarının genellikle olumlu, akademik iyimserliklerinin ise boyutlara göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuş olup okul etkililiği algısının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okul iklimi ve akademik iyimserlik değişkenlerinin okul etkililiği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiş; özellikle okul ikliminin etkisinin daha belirleyici olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin okuldaki başarıyı sağlamak için kendi becerlerine yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları, disiplin problemleriyle başa çıkabildikleri ve koşullar ne olursa olsun öğrenciyle ilgilenmeyi bırakmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan ve Dağlı (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Müdür Desteği Algıları ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları destek ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Hatay ili Defne ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 333 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, müdür desteği algı ölçeği ve okul akademik iyimserlik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Müdürlerin en çok araçsal destek sağladıkları, buna karşılık öğretimsel desteğin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, okullarındaki akademik iyimserlik düzeyini genel olarak yüksek düzeyde algılamış; bu algının en güçlü olduğu boyut akademik vurgu olurken, en zayıf algı güven boyutunda gerçekleşmiştir. Araştırma bulgularına göre, müdür desteği algısı ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları desteğin, okulların akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşım Düzeyleri ile Öğrenme Okulu Algıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimleri ile öğrenen okul algıları ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin akademik iyimserlik ve alt boyutları üzerinde belirleyici bir etkisi olabileceği görülmüş olup ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin, ortaokul kademesinde çalışan meslektaşlarına kıyasla öz yeterlik boyutunda daha düşük ortalamalara

sahip oldukları saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, alt boyutlarda ise öz yeterlilik inancının en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiş olup, bu değer farklılığındaki sebebin öğretmenlerin kişilik yapısındaki farklılık ile açıklanmıştır. Aynı zamanda yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin zorluk derecesi fazla olan çalışmalarda daha rahat ve üretken oldukları tespit edilmiştir.

Üzüm (2017) tarafından yapılan “Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler” isimli doktora tez çalışmasında ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden unsurlar incelenmiştir. Yürütülen araştırmaya yedi okul müdürü ve yedi öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; okul binalarının fiziksel olarak yeni, temiz ve düzenli olması; ayrıca atölye, laboratuvar ve spor salonu gibi fiziki imkânların varlığı öğretmenlerin akademik iyimserliğini olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşılık, sınıf mevcudunun 30’un üzerinde olması öğretim sürecini zorlaştırmakta; sınıf yönetimi ve öğrenci takibini güçleştirerek öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, okulun toplam öğrenci sayısının yüksek olması hem yönetici hem öğretmen üzerinde baskı oluşturarak başarıya olan inancı zayıflatmaktadır. Çalışmada ayrıca, uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin (30-35 yıl) akademik iyimserlik düzeylerinin görece düşük olduğu görülmüş, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak ise akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin ortak bir kanaate ulaşılamamıştır. Katılımcı okul müdürlerinin tamamı ile kadın öğretmenler, kadınların akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiş; buna karşın erkek öğretmenler bu görüşe katılmamışlardır. Velilerin okula ve öğretmene olan ilgisi ise öğretmenlerin çabasını artırıcı bir faktör olarak öne çıkarken, velilerin ilgisizliğinin öğretmen motivasyonunu düşürebileceği ifade edilmiştir. Son olarak, okul yöneticisinin adil tutum ve davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Öğretmen bağlılığının ise; yöneticinin çalışanlarını tanıması, görev dağılımlarında bireysel yetkinlikleri göz önünde bulundurması ve öğretmenlere değer verdiğini hissettirmesiyle geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Kökseven (2015) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa il merkezine bağlı beş ilçede görev yapan 366 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları, cinsiyet, medeni durum ve görev yaptıkları

okulda bulunan öğretmen sayısı gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın, 41–50 yaş aralığındaki, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ve lisans tamamlama programından mezun öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenci sayısı orta düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise öğrenci ve velilere yönelik güven duygularının daha güçlü olduğu görülmüştür. İş doyumu açısından yaş, kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenci sayısı değişkenlerinin anlamlı etkiler yarattığı; özellikle 50 yaş üzerindeki ve uzun kıdemli öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları ortaya konmuştur. Genel olarak elde edilen sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Uzun ve Buluç (2014) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ankara il merkezinde yer alan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 398 öğretmeninden elde edilen veriler, öğretmenlerin en fazla evrenselcilik, en az ise güç değerine önem verdiklerini göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik ve uyuma değerlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre uyuma değerinde, deneyimi fazla olan öğretmenlerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri genel olarak “iyi” olarak değerlendirilmiş ve bu düzeylerin cinsiyet ile yaş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, başarı, öz yönelim ve uyarılma değer tipleri ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuş olup akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu; öz yönelim ve iyilikseverlik değerleriyle anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel değerlerinin akademik iyimserlik düzeylerini etkilediğini ve eğitim ortamlarında değer yönelimlerinin öğretmen tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Erdoğan (2013) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut Ve Mesleki Haz” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında; akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcı etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ankara’da 27 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmeninden elde edilen veriler, değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Özellikle akademik iyimserlik ile başarı algısı arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha güçlü olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz,

hem öz yeterliği hem de başarı algısını anlamlı biçimde yordayan değişkenlerdir. Ayrıca, mesleki hazzın, öz yeterliğin “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu üzerinde belirgin bir etkisi olduğu bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre yapılan incelemelerde, cinsiyete bağlı anlamlı bir fark görülmezken, başarı algısında kadın öğretmenlerin lehine fark saptanmıştır. Branş açısından, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeyleri branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Yaş ve kıdem arttıkça, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiği belirlenmiştir. Genel olarak, araştırma bulguları akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarı algıları üzerinde güçlü yordayıcılar olduğunu göstermektedir.

Çoban ve Demirtaş’ın (2011) tarafından yapılan “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” isimli çalışmada okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma, Malatya ilinde görev yapan toplam 671 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, katılımcıların akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak “yüksek” kategorisinde yer aldığını ve öğretmenlerin okul ile çevresine karşı güven temelli bir ilişki geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik düzeyine ilişkin görüşlerinin genel olarak “yüksek” düzeyde olduğu, örgütsel bağlılık düzeylerinin ise “orta” seviyede bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin; cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem ile okulun öğretmen ve öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma genel olarak, akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymakta; öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin bu iki değişkenin düzeyleri üzerinde önemli etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

2.9. Akademik İyimserlik Üzerine Yürütülen Yurt Dışı Çalışmalar

Scott ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan "Çin Anakarasındaki Üniversite Eğitimcilerinin Sürekli Mesleki Gelişimi Üzerinde Akademik İyimserlik, Kurumsal Politika ve Destek ile Öz Yeterliliğin Etkisi" isimli çalışmada Çin’de görev yapan üniversite eğitimcilerinin sürekli mesleki gelişimlerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada özellikle akademik iyimserlik, kurumsal politikave destekileöz yeterlik değişkenlerinin etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın verileri, farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan 456 eğitmenden elde edilmiştir. Analiz sonuçları, akademik iyimserlik ile kurumsal politika ve desteğin sürekli mesleki gelişim üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Buna karşın, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bu gelişim sürecine anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Ayrıca, kurumsal politika ve desteğin akademik iyimserlik üzerinde belirgin bir etkisi olduğu saptanmış, ancak öz yeterlik üzerindeki etkisi oldukça sınırlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, üniversitelerde sürekli mesleki gelişimi destekleyen ve teşvik eden bir akademik kültürün oluşturulmasında kurumsal liderliğin kritik bir rol oynadığını, buna karşın bireysel motivasyonun görece düşük seviyede kaldığını göstermektedir.

Galindo ve Sanders (2022) tarafından yapılan “Kent Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Akademik İyimserliği” isimli çalışmada karma yöntemli bir vaka çalışması tasarımı kullanılarak, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile tam hizmet sunan topluluk okulu stratejisi (FCSC) ile uyumlu mesleki uygulama özellikleri (yani FSCS'lere ilişkin inançlar, öğrenci merkezli öğretim ve ailelerle iletişim) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip olduğunu, ancak bu iyimserliğin boyutlarını farklı derecelerde sergilediklerini göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin öğrenciler ve özellikle ebeveynler gibi eğitim ortaklarına duyduğu güven, akademik iyimserliğin en düşük düzeyde gözlemlenen boyutu olmuştur. Son olarak, çalışma, öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleki uygulamaların odak özellikleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Ahmed ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Akademik İyimserliği, Özel ve Devlet Okullarındaki Öğrencilerin Okula Bağlılığı ve Eğitim Hedefleri” isimli çalışmada özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, öğrencilerin okula bağlılıkları ve eğitimsel hedefleri arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme istekliliğini artırma becerilerine yönelik içgörü sağlamak amacıyla, akademik katılımı destekleyen bir öğrenme ortamının oluşturulmasına odaklanılmıştır. Bulgular, iki okul türü arasında öğrenci katılımı ve akademik hedefler bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizleri, akademik iyimserliğin okula bağlılığın belirli boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermiş; ayrıca öğrencilerin bağlılık düzeyleri ile öğrenme istekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma, etkili öğretim uygulamaları ve çeşitli akademik destek mekanizmaları aracılığıyla öğrenci

motivasyonunun artırılmasında öğretmenlerin akademik iyimserliğine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır.

Hong (2016) tarafından yapılan “Okul Akademik İyimserliğinin ve Öğretmen Akademik İyimserliği Modelinin Öncelikleri ve Sonuçları” isimli çalışmadaki amaçokulmüdürlerinin dönüşümcü liderliği, okul akademik iyimserliği, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu çalışmada, Tayvan’daki 20 lisede görev yapan 367 öğretmene, müdürlerin dönüşümcü liderlik ölçeği, okul akademik iyimserlik ölçeği, öğretmen akademik iyimserlik ölçeği ve öğretmen mesleki bağlılık ölçeği uygulanarak anket yapılmıştır. Yapılan analizde okul akademik iyimserliği ve öğretmen akademik iyimserliği faktör yapılarının iyi uyum gösterdiğini, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğinin, okul akademik iyimserliği ve öğretmen akademik iyimserliği üzerinde pozitif etkisi olduğunu ve okul akademik iyimserliğinin, öğretmen akademik iyimserliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu, ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ve öğretmen akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerinde pozitif etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Donovan (2014) tarafından yapılan “Akademik Açından İyimser Öğretmenlerden Öğrenmek: Öğretmenlerin Akademik İyimserliğini Destekleme” isimli nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen doktora çalışmasında araştırmacının görev yaptığı bölgede yer alan dört ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle görüşülmüştür. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin bu algılarını nasıl geliştirdikleri ve sürdürdüklerini incelemiş olup araştırma sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının, kendilerini değerli hissetmelerinin ve yürütülen çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmalarının, akademik iyimserliği destekleyen unsurlar arasında yer aldığını göstermektedir olup akademik iyimserliği yüksek öğretmenlerin, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan, insancıl yaklaşımı benimseyen ve olumlu tutum sergileyen bireyler oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini koruyabilmeleri için farklı durumlara uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve inanç çeşitliliğine sahip olmaları gerektiğini de göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre akademik olarak iyimser öğretmenler genel olarak insancıl, öğrenci merkezli ve olumlu bir tutuma sahiptir; ancak bazı durumlarda bunun tam tersi bir yaklaşımın da gerekli olabileceği belirtilmiştir. Bu durum, akademik iyimserlik kuramının temelini oluşturan “öğrenilmiş iyimserlik” anlayışıyla da örtüşmektedir.

Nelson (2012) tarafından yapılan “Mississippi’deki Ortaokullarda Akademik İyimserlik İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde Mississippi’de ortaokullarda akademik başarı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

öğretmen ve okul yöneticileriyle bir araştırma yürütmüştür. Çalışma bulguları, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu da öğrenci başarısıyla anlamlı ve pozitif bir ilişki içindedir. Elde edilen veriler, öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarının, öğrenci ve veliye duyulan güven boyutuna kıyasla akademik başarı ile daha güçlü bir bağlantı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, yeterlik algısının yüksek olduğu okullarda öğretmenler ve yöneticilerin profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerine katılımını artırmak için yoğun çaba ve zaman harcadıkları belirlenmiştir.

Ngidi (2011) tarafından yapılan “AcademicOptimism: An IndividualTeacherBelief” isimli çalışmada akademik iyimserlik bireysel bir öğretmen inancı olarak incelenmiştir. Alt testler kullanılarak öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, öğrenci ve aileye güvenleri, akademik vurgu düzeyleri ölçülmüş olup bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının öğrenci merkezli öğretim, vatandaşlık davranışı ve bireysel iyimserlik ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiş, aynı zamanda öğrenci merkezli öğretim inançlarının, bireysel iyimserliğin ve vatandaşlık davranışlarının, bireysel öğretmen akademik iyimserliğinin anlamlı yordayıcıları olarak ortaya çıktığını ve pozitif yönlü ilişkileri olduğunu göstermiştir. Son olarak, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olan tek biyografik değişkenin öğretmenin görev yaptığı eğitim kademesi olduğunu ortaya koymuştur.

Hoy ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “Teacher's AcademicOptimism: The Development And Test Of A New Construct” isimli çalışmada akademik iyimserlik yapısının, okul düzeyinde kolektif olarak tanımlandığı gibi bireysel öğretmen özelliği olarak da tanımlanıp ölçülebilir ölçülemeyeceğini belirlemek; ikincisi ise, akademik iyimserliğin iyi bir yordayıcısı olan öğretmen inançları ve uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Amerikan ilköğretim öğretmenlerinden oluşan çeşitli bir örneklem üzerinde yapılan ikinci düzey temel bileşenler analizi, akademik iyimserliğin, yeterlik, güven ve akademik vurgu unsurlarından oluşan genel bir yapı olduğu yönündeki hipotezi desteklemiştir. Ayrıca bireysel iyimserlik, hümanist sınıf yönetimi, öğrenci merkezli inanç ve uygulamalar ile örgütsel vatandaşlık davranışı, sosyoekonomik durum kontrol altına alındığında, bir öğretmenin akademik iyimserlik algısının açıklanmasıyla hem bireysel hem de birlikte anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur

McGuigan ve Hoy (2006) tarafından gerçekleştirilen “Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement For All Students” isimli çalışmada,

akademik iyimserlik kavramını incelemek; akademik iyimserliğin, sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak, okul başarılarını etkilediğini desteklemek; ve okul müdürü liderliğinin, öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştıran okul yapıları ve süreçlerini oluşturma biçimiyle, akademik iyimserlik kültürü ile ilişkili olduğunu göstermek amaçlanmıştır. Çalışma grubu Ohio’da bulunan 40 ilkokuldaki öğretim kadrosundan oluşmuştur. Araştırma bulguları, akademik iyimserliğin okul düzeyindeki akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin sosyoekonomik durumkontrol edilse dahi geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından çalışmalarını kolaylaştırıcı olarak algılanan okul yapıları ve süreçlerinin, akademik iyimserliği desteklediği saptanmış olup okulun öğretmen çalışmalarını destekleyici yapısının, akademik iyimserliği geliştiren temel bir unsur olarak görüldüğü saptanmıştır. Bu bulgular, okul liderlerinin okullarında iyimserlik kültürünü geliştirecek somut adımlar atarak tüm öğrenciler için akademik performansı artıracaklarını göstermektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile akademik iyimserlik ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, araştırmacıların iki veya daha fazla değişken arasındaki karşılıklı etkileşimleri betimlemek amacıyla kullandıkları bir nicel araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, veri toplama aşamasında örneklem grubuna ilişkin mevcut durum saptanarak değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler analiz edilmektedir. Eğitim araştırmalarında en sık başvurulan betimsel yöntemlerden biri olan ilişkisel araştırma modeli, olguların doğal ortamlarında gözlemlenmesine ve değişkenler arası ilişkilerin sistematik biçimde ortaya konmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2015).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2024-2025 öğretim yılında Mardin il merkezinde yer alan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 2815 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmesi amaçlanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni neticesinde yalnızca iznin verildiği okullar özelinde çalışma yapılmış olup, araştırmanın örneklemini 238 öğretmen oluşturmuştur. 2815 kişilik sonlu bir evrenden elde edilen 238 kişilik örneklem, %95 güven düzeyi ve $\pm$ %5 örnekleme hatası esas alındığında istatistiksel olarak yeterli ve temsili kabul edilmektedir. Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü tablosuna göre, evren büyüklüğü 2800–3000 aralığında olan araştırmalarda gerekli örneklem büyüklüğü yaklaşık 338 kişi olarak önerilmektedir. Bununla birlikte, $\pm$ %5 hata payı yerine $\pm$ %6–7 aralığında kabul edilebilir bir hata payı esas alındığında, 238 kişilik örneklem büyüklüğü evreni temsil etmek için yeterli görülmektedir. Ayrıca eğitim ve sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda, evrenin %5–10'una karşılık gelen örneklemelerin

yeterli kabul edilebildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu bağlamda 238 kişilik örneklem, evrenin yaklaşık %8,5'ine karşılık gelmekte olup metodolojik açıdan kabul edilebilir bir düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, branşları, mesleki kıdemleri ve görev yapmakta oldukları okulların türleri ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Demografik Değişkenler	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	110	46.2
	Erkek	128	53.8
	Toplam	238	100
Eğitim Durumu	Lisans	158	66.4
	Yüksek Lisans	75	31.5
	Doktora	5	2.1
	Toplam	238	100
Branş	Okul Öncesi	6	2.5
	Sınıf Öğretmeni	37	15.5
	Branş	195	81.9
	Toplam	238	100
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	39	16.4
	6-10 Yıl Arası	61	25.6
	11-15 Yıl Arası	49	20.6
	16-20 Yıl Arası	40	16.8
	21 Yıl ve Üzeri	49	20.6
	Toplam	238	100
Okul Türü	İlkokul	55	23.1
	Ortaokul	80	33.6
	Lise	103	43.3
	Toplam	238	100

Tablo 3.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan 238 öğretmenden 110 tanesinin kadın 128 tanesinin ise erkek olduğu belirtilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan katılımcıların %46.2'si kadınlardan, %53.8'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında ise 158 lisans mezunu, 75 yüksek lisans mezunu, 5 doktora mezunu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin %66.4'ü lisans, %31.5'i yüksek lisans ve %2.1'i doktora mezunudur. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde ise öğretmenlerin 6'sı okul öncesi öğretmeni, 37'si sınıf öğretmeni ve 195'i branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Buna göre öğretmenlerin %2.5'i okul öncesi öğretmeni, %15.5'i sınıf öğretmeni ve %81.9'u branş öğretmeni olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 39, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 61,

11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 49, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 40, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 49 olarak belirtilmiştir. Yani katılımcıların %16.4'ü 1-5 aralığında, %25.6'sı 6-10 yıl arası, %20.6'sı 11-15 yıl arası, %16.8'i 16-20 yıl arası, %20.6'sı 21 yıl ve üzere kıdeme sahiptir. Katılımcıların görev yapmakta olduğu okul türleri incelendiğinde, 55 öğretmen ilkokulda, 80 öğretmen ortaokulda ve 103 öğretmen lisede görev yapmaktadır. Buna göre öğretmenlerin %23.1'i ilkokul kademesinde, %33.6'sı ortaokul kademesinde ve %43.3'ü lise kademesinde görev yaptığı belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada dokuz bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda kişisel bilgi formu, "Otantik Liderlik Ölçeği", "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği" katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, toplam mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki mesleki kıdem, okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) ve mevcut okulda müdürün görev süresi bilgileri elde edilmiştir.

3.3.2. Otantik Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarını belirleyebilmek amacıyla Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Otantik Liderlik Ölçeği'nin, Tabak ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiştir. 16 maddeden oluşan OLÖ hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında beş kademeli derecelendirme yapılan likert tipi ölçektir. Söz konusu ölçekte okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları; ilişkide şeffaflık, içselleştirilmiş ahlaki anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutları kapsamında incelenmektedir (Walumbwa vd., 2008). İlişkisel şeffaflık boyutunun incelendiği beş adet madde, içselleştirilmiş ahlaki anlayış boyutunun dört madde, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunun dört adet madde ve öz farkındalık boyutunun incelendiği dört adet madde bulunmaktadır.

OLÖ'nün tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .93 şeklinde raporedilmiştir. OLÖ'nün alt boyutlarındaki Cronbach Alpha değerlerinin ilişkilerde şeffaflık boyutunda .86, içselleştirilmiş ahlaki anlayış boyutunda .83, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda .85 ve öz farkındalık boyutunda .90 olarak belirtilmiştir (Tabak vd., 2012).

3.3.3. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Wayne K. Hoy (2006), tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin özgün hali, üç temel alt boyutta yer alan toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; akademik vurgu, öz yeterlik ve güven başlıkları altında toplanmaktadır. Akademik vurgu alt boyutunda, öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili 5 madde bulunurken; öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını ölçen 7 madde yer almaktadır. Güven boyutu ise okul ortamındaki öğrenci ve veli güvenini ele alan 14 maddeden oluşmaktadır.

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkçe formu 19 maddeyle uygulanabilir hâle getirilmiş ve geçerli-güvenilir bir veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Bu ölçek, okulların akademik iyimserlik düzeyini belirlemeye yönelik kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan her ifade, “Kesinlikle katılmıyorum”dan “Kesinlikle katılıyorum”a uzanan 5 dereceli Likert tipi bir ölçekle yanıtlanmaktadır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri toplam puan en az 19, en fazla ise 95 olabilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı öz yeterlilik boyutunda .68, güven boyutunda .89 ve akademik vurgu alt boyutunda .86 şeklinde belirlenmiştir.

3.3.4. Duygusal Emek Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini incelemek üzere Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilen Duygusal Emek Ölçeği'nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Uyarlama çalışmaları Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. On üç maddeden oluşan söz konusu ölçek hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında beş kademeli derecelendirme yapılan likert tipi ölçektir. DEÖ'de öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin kanaatleri yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında incelenmektedir. Yüzeysel rol yapma boyutunda altı, derinden rol yapma boyutunda dört ve doğal duygular boyutunda ise üç madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde

duygusal emek ölçeği maddelerinin her bir alt boyutu birbirinden farklı duygusal emek davranışlarını ölçmektedir. Bundan ötürü söz konusu araştırmada yapılan analizler ölçeğin toplam puanı yerine; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt ölçeğine ait puanlar ile değerlendirilmiştir. Toplam puan, katılımcıların duygusal emek düzeyini göstermekte; yüksek toplam puanlar, öğretmenlerin duygusal emek eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük puanlar ise düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutları için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinde sırasıyla .92, .85 ve .83 değerlerine ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci öncesinde tez çalışması kapsamında kullanılan “Otantik Liderlik Ölçeği”, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği” için ölçek sahiplerinden ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Akabinde veri toplama sürecinin başlatılabilmesi için Amasya Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 03.04.2024 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma evrenini oluşturan Mardin ili kamu okulları arasından örneklemin belirlenmesi ve ilgili okullarda ölçeklerin uygulanabilmesi için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yasal izin alınmıştır. Veriler Mardin il merkezindeki Milli Eğitim tarafından belirlenen okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okulların araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilerek gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerden toplanmıştır. Söz konusu okullardan toplam 240 öğretmenden veri toplanmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından, elde edilen sonuçlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerden toplanan duygusal emek, akademik iyimserlik ve otantik liderlik ölçeğine ilişkin ölçek verileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik incelemeleri yapılmıştır. Ardından, katılımcıların demografik özelliklerine göre veri dağılımını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans analizleri uygulanmıştır. İkinci aşamada iseduygusal emek ölçeği, akademik iyimserlik ölçeği ve otantik liderlik ölçeğinin alt boyutlarının normallik varsayımlarını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerde, öncelikle verilerin normal dağılım özelliklerini gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri incelenmiştir. Bu bağlamda, söz konusu katsayıların ± 1.5 aralığında yer alması ve 0’a yakın değerler göstermesi, verilerin normal dağılıma uygunluğunu

destekleyici bir bulgu olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Araştırma için kullanılan ölçeklerin güvenirlik testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Güvenirlik Testi Sonuçları (Cronbach’s Alpha)

Ölçme Aracı	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha (Orijinal)	Cronbach’s Alpha (Mevcut Araştırma)
OLÖ	16	.93	.93
İlişkilerde Şeffaflık	5	.86	.88
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	4	.83	.67
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	4	.85	.55
Öz farkındalık	4	.90	.90
DEÖ	13	.80	.74
Yüzeysel Rol Yapma	6	.92	.86
Derinden Rol Yapma	4	.85	.86
Doğal Duygular	3	.83	.85
AIÖ	19	.85	.84
Öz Yeterlik	5	.68	.52
Güven	7	.89	.83
Akademik Vurgu	7	.86	.88

Tablo 3.2’ye göre 16 maddeden oluşan OLÖ’nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .93 olup, ölçeğin genel güvenilirliğini göstermektedir. Cronbach Alfa değeri $\alpha = .93 > .70$ olduğu için yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OLÖ alt boyutları incelendiğinde; İlişkilerde Şeffaflık alt boyutu .86; İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı .83; Bilgiyi Dengeli Değerlendirme .85 ve Öz farkındalık .90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise OLÖ’nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .93; İlişkilerde Şeffaflık .88; İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı .67; Bilgiyi Dengeli Değerlendirme .55 ve Öz farkındalık .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde sayısı 13 olan DEÖ’nün toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak belirtilmiştir. Alt boyutları incelendiğinde ise; Yüzeysel Rol yapma .92; Derinden Rol Yapma .85; Doğal Duygular .83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise DEÖ toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .74; Yüzeysel Rol Yapma için .86; Derinden Rol Yapma için .86; Doğal Duygular için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik testi sonuçları incelendiğinde; 19 maddeden oluşan AIÖ toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak belirtilmiştir. Alt

boyutları incelendiğinde ise; Öz yeterlik .68; Güven .89; Akademik Vurgu .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise AİÖ toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .84; Öz yeterlik için .52; Güven için .83; Akademik Vurgu için ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, AİÖ, Güven ve Akademik Vurgu boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu; Öz yeterlik boyutunun ise düşük düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri analizi, SPSS 29.0 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak verilerin dağılımının belirlenmesinde, 30'un altındaki veriler için Shapiro–Wilk testi, 30 ve üzeri veriler için ise Kolmogorov–Smirnov testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008). Bu doğrultuda, çalışmanın örneklem sayısının 238 olması nedeniyle öncelikle Kolmogorov–Smirnov testi uygulanmıştır. Ancak, test sonucunda elde edilen p değerlerinin 0.05'in altında olması nedeniyle, veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

Öğretmenlerin “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Duygusal Emek Ölçeği”, “Otantik Liderlik Ölçeği” ve alt boyutlarının düzeylerine ait puanların normallik analizi sonuçları Tablo 3.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin AİÖ, DEÖ, OLÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Normallik Analizi Sonuçları

Ölçme Aracı	Skewness	Kurtosis
OLÖ	-.657	.154
İlişkilerde Şeffaflık	-.617	-.098
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	-.262	-.081
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	-.302	.447
Öz farkındalık	-.587	.094
DEÖ	-.198	-.224
Yüzeysel Rol Yapma	.203	-.847
Derinden Rol Yapma	-.978	1.064
Doğal Duygular	-.694	.279
AİÖ	.100	-.245
Öz Yeterlik	1.184	1.419
Güven	.225	-.610
Akademik Vurgu	.224	-.427

*p<0.05

Ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi amacıyla, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, veri setinin normal dağılıma uygun olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer alması, verilerin çoğu psikometrik analiz için normal dağılım varsayımını karşıladığına işaret eden kabul edilebilir bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013). Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu nedenle istatistiksel analizlerde parametrik testler (aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi) kullanılmıştır.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçları ve bu sonuçlardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmada geliştirilen modele dayalı olarak oluşturulan alt problemler, ilgili analizler doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen veriler yorumlanarak açıklanmıştır. Bulgular, araştırmanın temel amaçları ile ilişkilendirilerek bu başlık altında sistematik biçimde aktarılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Otantik Liderlik Ölçeği” ve alt boyutlarının düzeylerine ait puanların tanımlayıcı istatistiklerinin sonuçları Tablo 4.1’de belirtilmiştir

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin OLÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçme Aracı	n	Min-Max	Ort.	Ss
OLÖ	238	1.00-5.00	3.55	.782
İlişkilerde Şeffaflık	238	1.00-5.00	3.70	.922
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	238	1.00-5.00	3.46	.838
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	238	1.00-5.00	3.33	.797
Özfarkındalık	238	1.00-5.00	3.63	.950

“Otantik Liderlik Ölçeği” ve alt boyutlarının en az 1.00 en fazla 5.00 değerlerine sahip olduğu Tablo 4’te belirtilmiştir. OLÖ ($\bar{x}=3.55$), İlişkilerde Şeffaflık ($\bar{x}=3.70$), İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ($\bar{x}=3.46$), Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ($\bar{x}=3.33$) ve Özfarkındalık ($\bar{x}=3.63$) düzeylerinin belirlenen genel puan ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, katılımcıların otantik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu, dolayısıyla yöneticilerin otantikliderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından genel olarak güçlü algılandığını göstermektedir.

Tablo 4. 2’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Otantik Liderlik Ölçeği” (OLÖ) ve alt boyutlarına ait t testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait t testi

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
OLÖ	Kadın	110	3.48	.81	-1.329	236	.185
	Erkek	128	3.61	.75			
İlişkilerde Şeffaflık	Kadın	110	3.59	.95	-1.625	236	.105
	Erkek	128	3.79	.88			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Kadın	110	3.35	.84	-1.876	236	.062
	Erkek	128	3.56	.82			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Kadın	110	3.30	.85	-.434	236	.665
	Erkek	128	3.35	.74			
Öz farkındalık	Kadın	110	3.60	1.00	-.483	236	.629
	Erkek	128	3.66	.90			

*p<0.05

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre OLÖ ve alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; Öğretmenlerin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0.05).

Tablo 4.3’de öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre “Otantik Liderlik Ölçeği” (OLÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OLÖ	Lisans	158	3.59	.78	5	.662	.517
	Yüksek Lisans	75	3.47	.77	232		
	Doktora	5	3.70	1.06			
	Toplam	238	3.56	.78	237		
İlişkilerde Şeffaflık	Lisans	158	3.73	.94	5	.390	.677
	Yüksek Lisans	75	3.62	.87	232		
	Doktora	5	3.80	1.27			
	Toplam	238	3.70	.92	237		
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Lisans	158	3.46	.83	5	.528	.591
	Yüksek Lisans	75	3.46	.85	232		
	Doktora	5	3.85	.96			
	Toplam	238	3.47	.84	237		
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Lisans	158	3.41	.81	5	2.060	.130
	Yüksek Lisans	75	3.18	.73	232		
	Doktora	5	3.27	1.09			
	Toplam	238	3.33	.80	237		
Özfarkındalık	Lisans	158	3.68	.96	5	.759	.469
	Yüksek Lisans	75	3.52	.94	232		
	Doktora	5	3.75	1.05			
	Toplam	238	3.63	.95	237		

*p<0.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre OLÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre “Otantik Liderlik Ölçeği” (OLÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4’de belirtilmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Branşına Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	Ort.	Ss	Sd	F	p	Fark
OLÖ	Okul Öncesi	6	4.08	.37	2	4.722	.010*	A-B A-C
	Sınıf Öğretmeni	37	3.84	.69	235			
	Branş	195	3.49	.79				
	Toplam	238	3.56	.78	237			
İlişkilerde Şeffaflık	Okul Öncesi	6	4.40	.75	2	5.426	.005*	AA-B A-C
	Sınıf Öğretmeni	37	4.05	.81	235			
	Branş	195	3.61	.93				
	Toplam	238	3.70	.92	237			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Okul Öncesi	6	3.67	.61	2	2.309	.102	
	Sınıf Öğretmeni	37	3.72	.90	235			
	Branş	195	3.41	.82				
	Toplam	238	3.47	.84	237			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Okul Öncesi	6	3.67	.37	2	2.172	.116	
	Sınıf Öğretmeni	37	3.54	.85	235			
	Branş	195	3.28	.79				
	Toplam	238	3.33	.80	237			
Öz farkındalık	Okul Öncesi	6	4.42	.56	2	4.583	.011*	A-B A-C
	Sınıf Öğretmeni	37	3.93	.74	235			
	Branş	195	3.56	.98				
	Toplam	238	3.63	.95	237			

* $p<0.05$

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 4.4’te belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşının OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin branşları ile OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık ve Öz farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F(2,235)=4.722$; $F(2,235)=5.426$; $F(2,235)=4.583$; $p<0,05$). Yapılan Tukey analizi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık ve Öz farkındalık düzeyleri diğer branş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin branşları ile İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve

Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirtilmemiştir ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “Otantik Liderlik Ölçeği” (OLÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5’de belirtilmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OLÖ	1-5 Yıl	39	3.41	.93	4	1.080	.367
	6-10 Yıl	61	3.55	.74			
	11-15 Yıl	49	3.46	.75	233		
	16-20 Yıl	40	3.67	.69			
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.69	.81	237		
	Toplam	238	3.56	.78			
İlişkilerde Şeffaflık	1-5 Yıl	39	3.47	1.02	4	1.383	.240
	6-10 Yıl	61	3.64	.88			
	11-15 Yıl	49	3.66	.97	233		
	16-20 Yıl	40	3.88	.76			
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.85	.95	237		
	Toplam	238	3.70	.92			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	1-5 Yıl	39	3.34	.96	4	1.567	.184
	6-10 Yıl	61	3.45	.84			
	11-15 Yıl	49	3.30	.81	233		
	16-20 Yıl	40	3.59	.79			
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.66	.77	237		
	Toplam	238	3.47	.84			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	1-5 Yıl	39	3.41	.93	4	.379	.823
	6-10 Yıl	61	3.36	.77			
	11-15 Yıl	49	3.22	.68	233		
	16-20 Yıl	40	3.33	.77			
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.37	.87	237		
	Toplam	238	3.33	.80			
Özfarkındalık	1-5 Yıl	39	3.42	1.20	4	1.003	.414
	6-10 Yıl	61	3.66	.93			
	11-15 Yıl	49	3.55	.87	233		
	16-20 Yıl	40	3.74	.81			
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.77	.93	237		
	Toplam	238	3.63	.95			

* $p < 0.05$

Tablo 4.5’te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Özfarkındalık düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre OLÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık,

İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre “Otantik Liderlik Ölçeği” (OLÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6’da belirtilmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre OLÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	Ort.	Ss**	Sd	F	p
OLÖ	İlkokul	55	3.72	.77	2	1.567	.211
	Ortaokul	80	3.49	.78	235		
	Lise	103	3.52	.78			
	Toplam	238	3.56	.78	237		
İlişkilerde Şeffaflık	İlkokul	55	3.89	.94	2	1.794	.169
	Ortaokul	80	3.59	.93	235		
	Lise	103	3.69	.90			
	Toplam	238	3.70	.92	237		
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	İlkokul	55	3.57	.93	2	.673	.511
	Ortaokul	80	3.47	.81	235		
	Lise	103	3.41	.81			
	Toplam	238	3.47	.84	237		
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	İlkokul	55	3.44	.80	2	.596	.552
	Ortaokul	80	3.30	.83	235		
	Lise	103	3.30	.78			
	Toplam	238	3.33	.80	237		
Öz farkındalık	İlkokul	55	3.86	.85	2	2.179	.115
	Ortaokul	80	3.52	.92	235		
	Lise	103	3.60	1.01			
	Toplam	238	3.63	.95	237		

* $p < 0.05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların kademelerine göre dağılımları Tablo 4.6’da gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların kademelerinin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Katılımcıların görev yapmakta oldukları okulların kademelerine göre OLÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin OLÖ, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p < 0.05$).

4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin DEÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçme Aracı	n	Min-Max	Ort.	Ss
DEÖ	238	1.00-5.00	3.17	.521
Yüzeysel Rol Yapma	238	1.00-5.00	2.34	.892
Derinden Rol Yapma	238	1.00-5.00	3.62	.906
Doğal Duygular	238	1.00-5.00	4.24	.628

“Duygusal Emek Ölçeği”ve alt boyutlarının en az 1.00 en fazla 5.00 değerlerine sahip olduğu Tablo 4.7’de belirtilmektedir. Likert tipi ölçeklerin orta noktasının 3 olduğu farz edildiğinde, DEÖ ($\bar{x}$ =3.17), Derinden Rol Yapma ($\bar{x}$ =3.62), ve Doğal Duygular ($\bar{x}$ =4.24) düzeylerinin belirlenen genel puan ortalamasının üzerinde olduğunu; Yüzeysel Rol Yapma ($\bar{x}$ =2.34) alt boyutunun ise genel puan ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Duygusal Emek Ölçeği” (DEÖ) ve alt boyutlarına ait t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Ort	Ss	t	Sd	P
DEÖ	Kadın	110	3.15	.50	-.628	236	.531
	Erkek	128	3.19	.54			
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	110	2.20	.90	-2.302	236	.022*
	Erkek	128	2.46	.86			
Derinden Rol Yapma	Kadın	110	3.71	.92	1.348	236	.179
	Erkek	128	3.55	.88			
Doğal Duygular	Kadın	110	4.31	.58	1.638	236	.103
	Erkek	128	4.18	.65			

P<0.05

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre DEÖ ve alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma ($t_{(236)} = -2.302$; $p < 0.05$) düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma ortalamaları ($\bar{x} = 2.46$), kadın öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma ortalamalarından ($\bar{x} = 2.20$) anlamlı derecede daha yüksektir. Ortaya çıkan fark Yüzeysel Rol Yapma alt boyutu için erkeklerin

lehinedir. DEÖ, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular düzeyleri ile cinsiyet değişkeninde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre “Duygusal Emek Ölçeği” (DEÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9’da belirtilmektedir

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
DEÖ	Lisans	158	3.20	.50	5	.452	.637
	Yüksek Lisans	75	3.14	.57	232		
	Doktora	5	3.05	.48			
	Toplam	238	3.18	.52	237		
Yüzeysel Rol Yapma	Lisans	158	2.38	.88	5	.436	.647
	Yüksek Lisans	75	2.27	.93	232		
	Doktora	5	2.23	.84			
	Toplam	238	2.34	.89	237		
Derinden Rol Yapma	Lisans	158	3.64	.92	5	.103	.903
	Yüksek Lisans	75	3.59	.91	232		
	Doktora	5	3.65	.55			
	Toplam	238	3.63	.91	237		
Doğal Duygular	Lisans	158	4.24	.67	5	1.145	.320
	Yüksek Lisans	75	4.29	.52	232		
	Doktora	5	3.87	.77			
	Toplam	238	4.25	.63	237		

$P<0.05$

Tablo 4.9’da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının DEÖ, Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre DEÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin DEÖ, Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre “Duygusal Emek Ölçeği” (DEÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10’da belirtilmektedir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Branşına Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	Ort.	Ss	Sd	F	p	Fark
DEÖ	Okul Öncesi	6	3.22	.75	2	2.027	.134	
	Sınıf Öğretmeni	37	3.33	.46	235			
	Branş	195	3.15	.52				
	Toplam	238	3.18	.52	237			
Yüzeysel Rol Yapma	Okul Öncesi	6	2.22	1.05	2	7.369	.001*	A-B B-C
	Sınıf Öğretmeni	37	2.85	.85	235			
	Branş	195	2.25	.87				
	Toplam	238	2.34	.89	237			
Derinden Rol Yapma	Okul Öncesi	6	3.75	1.40	2	.067	.935	
	Sınıf Öğretmeni	37	3.64	.60	235			
	Branş	195	3.62	.94				
	Toplam	238	3.63	.91	237			
Doğal Duygular	Okul Öncesi	6	4.50	.46	2	7.665	.001*	A-B A-C
	Sınıf Öğretmeni	37	3.89	.69	235			
	Branş	195	4.31	.60				
	Toplam	238	4.25	.63	237			

*p<0.01

Tablo 4.10’da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma ve Doğal Duygular boyutları ile branş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2,235)=7.369$; $F(2,235)=7.665$; $p<0,01$). Yapılan Tukey analizi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ise Doğal Duygular düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkeni ile DEÖ ve Derinden Rol Yapma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirtilmemiştir ($p<0.01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “Duygusal Emek Ölçeği” (DEÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11’de belirtilmektedir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	Ort.	Ss	Sd	F	p	Fark
DEÖ	1-5 Yıl	39	3.17	.47	4	.843	.499	
	6-10 Yıl	61	3.19	.51				
	11-15 Yıl	49	3.08	.59	233			
	16-20 Yıl	40	3.18	.49				
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.27	.53	237			
	Toplam	238	3.18	.52				
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 Yıl	39	2.29	.91	4	.590	.670	
	6-10 Yıl	61	2.30	.91				
	11-15 Yıl	49	2.26	.86	233			
	16-20 Yıl	40	2.52	.84				
	21 Yıl ve Üzeri	49	2.38	.95	237			
	Toplam	238	2.34	.89				
Derinden Rol Yapma	1-5 Yıl	39	3.71	.85	4	.718	.581	
	6-10 Yıl	61	3.70	.91				
	11-15 Yıl	49	3.51	.94	233			
	16-20 Yıl	40	3.49	.81				
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.71	.99	237			
	Toplam	238	3.63	.91				
Doğal Duygular	1-5 Yıl	39	4.24	.61	4	2.665	.033*	A-E B-E C-E D-E
	6-10 Yıl	61	4.28	.58				
	11-15 Yıl	49	4.13	.77	233			
	16-20 Yıl	40	4.08	.56				
	21 Yıl ve Üzeri	49	4.46	.55	237			
	Toplam	238	4.25	.63				

*p<0.05

Tablo 4.11’de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ANOVA testi sonuçları belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin DEÖ, Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre DEÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin Doğal Duygular boyutları ile mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(4,233)=2.665$; $p<0,05$). Yapılan Tukey analizi sonucuna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Doğal Duygular düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin DEÖ, Yüzeysel Rol Yapma ve Derinden Rol Yapma düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre “Duygusal Emek Ölçeği” (DEÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12’de belirtilmektedir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre DEÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	Ort.	Ss**	Sd	F	p	Fark
DEÖ	İlkokul	55	3.25	.48	2	2.720	.068	
	Ortaokul	80	3.24	.50	235			
	Lise	103	3.09	.55				
	Toplam	238	3.18	.52	237			
Yüzeysel Rol Yapma	İlkokul	55	2.62	.88	2	4.767	.009*	A-B A-C
	Ortaokul	80	2.37	.94	235			
	Lise	103	2.17	.83				
	Toplam	238	2.34	.89	237			
Derinden Rol Yapma	İlkokul	55	3.58	.77	2	1.269	.283	
	Ortaokul	80	3.76	.79	235			
	Lise	103	3.55	1.05				
	Toplam	238	3.63	.91	237			
Doğal Duygular	İlkokul	55	4.08	.65	2	2.588	.077	
	Ortaokul	80	4.29	.63	235			
	Lise	103	4.30	.61				
	Toplam	238	4.25	.63	237			

*p<0.05

Tablo 4.12’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma boyutu ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2,235) = 4.7667$; $p < 0.05$). Yapılan Tukey analizi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile DEÖ, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirtilmemiştir ($p < 0.05$).

4.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve alt boyutlarının düzeylerine ait puanların tanımlayıcı istatistiklerinin sonuçları Tablo 4.13’de belirtilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin AIÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçme Aracı	n	Min-Max	Ort.	Ss
AIÖ	238	1.00-5.00	2.52	.540
Öz Yeterlik	238	1.00-5.00	1.53	.526
Güven	238	1.00-5.00	2.78	.767
Akademik Vurgu	238	1.00-5.00	2.98	.881

“Akademik İyimserlik Ölçeği” ve alt boyutlarının en az 1.00 en fazla 5.00 değerlerine sahip olduğu Tablo 16’da gösterilmektedir. Likert tipi ölçeklerin orta noktasının 3 olduğu farz edildiğinde, AİÖ ($\bar{x}=2.52$), Öz Yeterlik ($\bar{x}=1.53$), Güven ($\bar{x}=2.78$) ve Akademik Vurgu ($\bar{x}=2.98$) düzeylerinin belirlenen puanların tamamının orta değerinin altında kaldığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.14’de, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” (AİÖ) ve alt boyutlarına ait t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Test Analiz Sonuçları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
AİÖ	Kadın	110	2.47	.54	-1.332	236	.184
	Erkek	128	2.57	.53			
Öz Yeterlik	Kadın	110	1.54	.51	.465	236	.642
	Erkek	128	1.51	.53			
Güven	Kadın	110	2.64	.78	-2.478	236	.014*
	Erkek	128	2.89	.73			
Akademik Vurgu	Kadın	110	2.97	.89	-.278	236	.781
	Erkek	128	3.00	.87			

P<0.05

Tablo 4.14’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre AİÖ ve alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin Güven ($t(236) = -2.478$; $p < 0.05$) düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin Güven ortalamaları ($\bar{x}=2.89$), kadın öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=2.64$) anlamlı derecede daha yüksektir. Ortaya çıkan fark Güven alt boyutu için erkeklerin lehinedir. AİÖ, Öz Yeterlik ve Akademik Vurgu düzeyleri ile cinsiyet değişkeninde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” (AİÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15’de belirtilmektedir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
AİÖ	Lisans	158	2.52	.53	5	.308	.735
	Yüksek Lisans	75	2.55	.58	232		
	Doktora	5	2.36	.24	237		
	Toplam	238	2.53	.54			
Öz Yeterlik	Lisans	158	1.56	.52	5	1.653	.194
	Yüksek Lisans	75	1.45	.53	232		
	Doktora	5	1.76	.54	237		
	Toplam	238	1.53	.53			
Güven	Lisans	158	2.77	.77	5	.760	.469
	Yüksek Lisans	75	2.83	.79	232		
	Doktora	5	2.40	.40	237		
	Toplam	238	2.78	.77			
Akademik Vurgu	Lisans	158	2.96	.87	5	.482	.618
	Yüksek Lisans	75	3.06	.92	232		
	Doktora	5	2.74	.54	237		
	Toplam	238	2.99	.88			

*p<0.05

Tablo 4.15'te öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının AİÖ, Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre AİÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin AİÖ, Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu düzeyleri ile eğitim durumu değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” (AİÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4. 16’da belirtilmektedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Branşına Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
AİÖ	Okul Öncesi	6	2.89	.49	2	1.425	.243
	Sınıf Öğretmeni	37	2.53	.55	235		
	Branş	195	2.52	.54	237		
	Toplam	238	2.53	.54			
Öz Yeterlik	Okul Öncesi	6	1.20	.31	2	1.229	.295
	Sınıf Öğretmeni	37	1.54	.60	235		
	Branş	195	1.54	.52	237		
	Toplam	238	1.53	.53			
Güven	Okul Öncesi	6	3.31	.65	2	1.474	.231
	Sınıf Öğretmeni	37	2.75	.86	235		
	Branş	195	2.77	.75	237		
	Toplam	238	2.78	.77			
Akademik Vurgu	Okul Öncesi	6	3.69	.84	2	2.038	.133
	Sınıf Öğretmeni	37	3.02	.79	235		
	Branş	195	2.96	.89	237		
	Toplam	238	2.99	.88			

*p<0.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16’da belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının AİÖ, Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre AİÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin AİÖ, Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu düzeyleri ile branş değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” (AİÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.17’de belirtilmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	Ort.	Ss	Sd	F	p	
AiÖ	1-5 Yıl	39	2.48	.54	4	233	2.141	.076
	6-10 Yıl	61	2.47	.44				
	11-15 Yıl	49	2.41	.54				
	16-20 Yıl	40	2.61	.56				
	21 Yıl ve Üzeri	49	2.69	.61				
	Toplam	238	2.53	.54	237			
Öz Yeterlik	1-5 Yıl	39	1.76	.67	4	233	2.558	.039*
	6-10 Yıl	61	1.52	.48				
	11-15 Yıl	49	1.48	.51				
	16-20 Yıl	40	1.51	.54				
	21 Yıl ve Üzeri	49	1.43	.42				
	Toplam	238	1.53	.53	237			
Güven	1-5 Yıl	39	2.63	.72	4	233	1.761	.138
	6-10 Yıl	61	2.72	.71				
	11-15 Yıl	49	2.70	.78				
	16-20 Yıl	40	2.84	.79				
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.01	.81				
	Toplam	238	2.78	.77	237			
Akademik Vurgu	1-5 Yıl	39	2.85	.79	4	233	2.764	.028*
	6-10 Yıl	61	2.90	.75				
	11-15 Yıl	49	2.78	.83				
	16-20 Yıl	40	3.18	.89				
	21 Yıl ve Üzeri	49	3.26	1.07				
	Toplam	238	2.99	.88	237			

*p<0.05

Tablo 4.17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ANOVA testi sonuçları belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin AİÖ, Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre AİÖ ve alt boyutlarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Akademik Vurgu boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(4,233)=2.558$; $F(4, 233)=2.764$; $p<0,05$). Yapılan Tukey analizi sonucuna göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise Akademik Vurgu düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre AİÖ ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin AİÖ ve Güven düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” (AİÖ) ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de belirtilmektedir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre AİÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	Ort.	Ss	Sd	F	p	Fark
AİÖ	İlkokul	55	2.53	.52	2	5.505	.005*	A-C B-C
	Ortaokul	80	2.38	.46	235			
	Lise	103	2.64	.58	237			
	Toplam	238	2.53	.54	237			
Öz Yeterlik	İlkokul	55	1.54	.60	2	.758	.470	
	Ortaokul	80	1.48	.45	235			
	Lise	103	1.57	.54	237			
	Toplam	238	1.53	.53	237			
Güven	İlkokul	55	2.74	.81	2	4.765	.009*	A-C B-C
	Ortaokul	80	2.60	.71	235			
	Lise	103	2.94	.76	237			
	Toplam	238	2.78	.77	237			
Akademik Vurgu	İlkokul	55	3.03	.77	2	2.741	.067	
	Ortaokul	80	2.81	.73	235			
	Lise	103	3.11	1.02	237			
	Toplam	238	2.99	.88	237			

*p<0.05

Tablo 4.18’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin AİÖ ve Güvenboyutları ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 235)}=5.505$; $F_{(2, 235)}=4.765$; $p<0,05$). Yapılan Tukey analizi sonucuna göre lisede görev yapan öğretmenlerinin AİÖ ve Güven düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek belirtilmiştir. Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile Öz Yeterlik ve Akademik Vurgu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirtilmemiştir ($p<0.05$).

4.4. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İle Duygusal Emek Düzeyleri ve Otantik Algıları İle Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ile Duygusal Emek ve Otantik Liderlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi

Ölçme Araçları		AIÖ	Öz yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	DEÖ	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular	OLÖ	İlişkilerde Şeffaflık	İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Özfarkındalık
AIÖ	r		.06*	.87*	.88*	.05	-.05	.05	.24*	.20*	.17*	.20*	.21*	.15*
	p		.370	.000	.000	.423	.426	.441	.000	.002	.009	.002	.001	.018
Öz Yeterlik	r	.06		-.14*	-.21*	-.02	.07	-.04	-.18*	-.20*	-.23*	-.13*	-.08	-.21*
	p	.370		.036	.001	.756	.318	.554	.004	.002	.000	.044	.205	.001
Güven	r	.87*	-.14*		.64*	.02	-.06	.04	.16*	.19*	.17*	.21*	.17*	.13*
	p	.000	.036		.000	.767	.380	.561	.014	.003	.008	.001	.010	.039
Akademik Vurgu	r	.88*	-.21*	.64*		.08	-.06	.07	.34*	.25*	.23*	.20*	.24*	.23*
	p	.000	.001	.000		.226	.323	.303	.000	.000	.000	.002	.000	.000
DEÖ	r	.05	-.02	.02	.08		.77*	.69*	.08	.01	.00	.07	-.01	-.01
	p	.423	.756	.767	.226		.000	.000	.200	.855	.969	.276	.883	.827
Yüzeysel Rol Yapma	r	-.05	.07	-.06	-.06	.77*		.14*	-.36*	-.04	-.05	-.01	-.04	-.04
	p	.426	.318	.380	.323	.001		.027	.000	.536	.448	.870	.589	.527
Derinden Rol Yapma	r	.05	-.04	.04	.07	.69*	.14*		.16*	.03	.00	.11	.00	.00
	p	.441	.554	.561	.303	.000	.027		.012	.633	.940	.092	.976	.987
Doğal Duygular	r	.24*	-.18*	.16*	.34*	.08	-.36*	.16*		.10	.12	.07	.06	.07
	p	.000	.004	.014	.000	.200	.000	.012		.134	.060	.250	.343	.297
OLÖ	r	.20*	-.20*	.19*	.25*	.01	-.04	.03	.10		.92*	.85*	.83*	.91*
	p	.002	.002	.003	.000	.855	.536	.633	.134		.000	.000	.000	.000
İlişkilerde Şeffaflık	r	.17*	-.23*	.17*	.23*	.00	-.05	.00	.12	.92*		.69*	.67*	.77*
	p	.009	.000	.008	.000	.969	.448	.940	.060	.000		.000	.000	.000
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	r	.20*	-.13*	.21*	.20*	.07	-.01	.11	.07	.85*	.69*		.65*	.67*
	p	.002	.044	.001	.002	.276	.870	.092	.250	.000	.000		.000	.000
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	r	.21*	-.08	.17*	.24*	-.01	-.04	.00	.06	.83*	.67*	.65*		.72*
	p	.001	.205	.010	.000	.883	.589	.976	.343	.000	.000	.000		.000
Özfarkındalık	r	.15*	-.21*	.13*	.23*	-.01	-.04	.00	.07	.91*	.77*	.67*	.72*	
	p	.018	.001	.039	.000	.827	.527	.987	.297	.000	.000	.000	.000	

n:238

Tablo 4.19’da verilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin İyimserlik düzeyleri ile Öz yeterlik, Güven, Akademik Vurgu, Doğal Duygular, Otantik Liderlik, İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 aralığında değer alır. Değişkenlerin birlikte artması veya azalması durumunda ilişki pozitif yönde, birinin artarken diğ erinin azalması ya da tam tersi durumda ise ilişki negatif yönde tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Korelasyon katsayısının +1 olması değişkenler arasında mükemmel düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu; 0 değerinin ise herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Katsayının 0.30’un altında olması zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde, 0.70’in üzerinde olması ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Tablo 4.19’da belirtilen Pearson korelasyon analizi OLÖ ile AİÖ ölçekleri genel ve alt boyutları açısından incelendiğinde; OLÖ toplamı ile AİÖ, Güven, Akademik Vurgu boyutları arasında anlamlı zayıf düzeyde pozitif bir ilişki (sırasıyla $r = .20$; $r = .16$; $r = .25$; $p < .05$), OLÖ toplamı ile Öz yeterlik boyutu arasında ise anlamlı zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r = -.20$ $p < .05$). İlişkilerde Şeffaflık boyutu ile AİÖ, Güven, Akademik Vurgu boyutları arasında anlamlı zayıf düzeyde pozitif bir ilişki (sırasıyla $r = .17$; $r = .17$; $r = .23$; $p < .05$); İlişkilerde Şeffaflık boyutu ile Öz yeterlik boyutu arasında ise anlamlı zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r = -.23$ $p < .05$). İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ile AİÖ, Güven, Akademik Vurgu boyutları arasında anlamlı zayıf düzeyde pozitif bir ilişki (sırasıyla $r = .20$; $r = .21$; $r = .20$; $p < .05$); İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı boyutu ile Öz yeterlik boyutu arasında ise anlamlı zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.13$ $p < .05$). Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ile AİÖ, Güven, Akademik Vurgu boyutları arasında anlamlı zayıf düzeyde pozitif bir ilişki (sırasıyla $r = .21$; $r = .17$; $r = .24$; $p < .05$); Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ile Öz yeterlik boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -.08$ $p > .05$). Öz farkındalık ile AİÖ, Güven, Akademik Vurgu boyutları arasında anlamlı zayıf düzeyde pozitif bir ilişki (sırasıyla $r = .15$; $r = .13$; $r = .23$; $p < .05$); Öz farkındalık ile Öz yeterlik boyutu arasında ise anlamlı zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r = -.21$ $p < .05$). Analiz sonuçları OLÖ ile DEÖ ölçekleri genel ve alt boyutları açısından incelendiğinde; OLÖ toplam puanı ile DEÖ toplam puanı ve alt boyutları olan Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir ($p > .05$). OLÖ’nün alt boyutları olan İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık ile DEÖ toplam puanı ve alt boyutları olan Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal

Duygular arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Yapılan Pearson korelasyon analizi DEÖ ile AİÖ ölçekleri genel ve alt boyutları açısından incelendiğinde; DEÖ toplam puanı ve alt boyutları olan Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular ile AİÖ toplam puanı ve alt boyutları olan Öz Yeterlik, Güven ve Akademik Vurgu arasında yalnızca doğal duygular boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p< .05$).



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Mardin ilindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular alanyazın ile desteklenerek yorumlanmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara öğretmenlerin otantik liderlik ve alt boyutlarına (ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık) ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini güçlü bulduklarını göstermekte olup Çetin ve Tanoba (2020) ile Demir'in (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Walumbwa ve arkadaşlarının (2007) farklı kültürlerde geliştirdikleri modelde de otantik liderliğin çok boyutlu yapısının liderlik performansını artırdığı bu durumun öğretmenlerin otantik liderlik algıları üzerinde pozitif etki sağladığı saptanmıştır. Aynı şekilde okul yöneticilerinin sergilediği otantik davranışlar, okul ortamında öğretmenlerin güven düzeylerini artırmakta ve psikolojik sermayelerini olumlu yönde etkileyerek daha yüksek bir performans göstermelerini sağlamaktadır (Feng, 2016). Zamri ve Abdullah (2024) otantik liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin iş motivasyonları ile güçlü bir ilişki kurarak okulda uyumlu bir çalışma ortamı yaratılmasına zemin hazırladığını saptamıştır. Bu hususta mevcut araştırmada öğretmenlerin otantik liderlik algılarının yüksek çıkması, alanyazınla uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin otantik liderlik algıları genel ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin otantik liderlik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Yurtsever'in (2022) çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkmamış olup, Koçak'ın (2019) araştırmasında cinsiyetin otantik liderlik algısı üzerinde belirleyici olmadığı, duygusal zekaya göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, Shamir ve Eilam'ın (2005) liderliğin benlik kavramına dayandığını vurgulayan çalışması da liderlik özelliklerinin cinsiyetten bağımsız daha çok bireysel farkındalık ve içsel değerlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bundan

ötürü mevcut araştırmanın bulgusu, otantik liderlik algılarında cinsiyet farklılığının belirgin olmadığına ilişkin literatürle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre otantik liderlik algılarında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, eğitim seviyesinin otantik liderlik algısı üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Literatürde doğrudan eğitim değişkeniyle ilgili az sayıda araştırma bulunmakla birlikte, Akıncı'nın (2016) çalışmasında otantik liderlik davranışlarının daha çok duygusal zeka ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç, otantik liderlik algısının eğitim düzeyinden çok kişisel özelliklerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, araştırmada eğitim durumudeğişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmaması, liderlik algılarının daha çok içsel niteliklere bağlı olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre otantik liderlik algısı, ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu boyutlarda diğer branşlara göre daha yüksek puan aldığı görülmüş olup bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu ve ebeveynleriyle sürekli iletişim içinde olmalarını idare kanalıyla sağlamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Desborough ve Ashkanasy (2005) otantik liderlik davranışlarının takipçilerde olumlu duygusal tepkiler oluşturduğunu göstermiştir. Bu hususta okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek otantik liderlik algısına sahip olması alanyazındaki bulgularla örtüşmekte olup mesleğin yapısal özellikleriyle açıklanabilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre otantik liderlik algıları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin benzer düzeyde otantik liderlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde de benzer yönde sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Çetin ve Tanoba'nın (2020) çalışmalarında görev yapılan eğitim kademesinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Boz (2016) çalışmasında otantik liderlik algısı ile akademik iyimserlik arasında ilişki olduğunu belirtmekle birlikte, görev yapılan kademeye göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Aynı şekilde Hassan ve arkadaşları (2013), otantik liderliğin daha çok örgütsel iklim ve etik değerlerle ilişkili olduğunu, görev yapılan kurumun türünden bağımsız işlediğini ve bu doğrultuda örgüt üyelerini etkilediğini vurgulamışlardır. Bu hususta araştırma, otantik liderlik algısının okul kademesine göre farklılaşmadığını ortaya koyarak literatürle uyumlu bir sonuç sunmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, duygusal emeğin yalnızca doğal duygular alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit

edilmiştir. Bu farklılaşma, özellikle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin doğal duygular düzeylerinin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olması şeklinde öne çıkmakta olup öğretmenlerin genel duygusal emek düzeyleri ile yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında mesleki kıdeme bağlı istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, uzun süre öğretmenlik yapan bireylerin, duygusal emeği bir rol yapma stratejisi olarak değil, mesleki deneyimin getirdiği içsel bir samimiyet ve doğallıkla bütünleştirdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Alan yazında Zhang ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada yaş ve kıdem arttıkça genel duygusal emek düzeyinde ve yüzeysel rol yapma davranışlarında azalma eğilimi görüldüğü belirtilmiştir; bu durum, bizim derinden veya yüzeysel rol Yapma boyutlarında anlamlı bir fark bulamayışımızı destekler niteliktedir. Beğenirbaş ve Basım'ın (2013) çalışmasındaki yaş ve eğitim düzeyi arttıkça duygusal emek davranışlarının yoğunlaştığı yönündeki bulgu da kıdemli öğretmenlerin duygusal emeğe olan yatkınlığını desteklemektedir. Ancak, kıdemin artmasıyla birlikte duygusal emeğin yönünün rol yapmaktan uzaklaşıp doğallığa kayması bu çalışmanın özgün katkısıdır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla birlikte doğal duyguları daha fazla sergilemeleri, literatürdeki Buric ve Frenzel (2021) ile Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt (2016) gibi araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur. Bu çalışmalar, doğal duyguların hem iş tatmini ile pozitif yönde ilişkili olduğunu hem de öğrencilerin akademik bağlılığını olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Kariyerinin zirvesine yakın olan ve mesleki kimliği büyük ölçüde oturmuş (Yin ve Lee, 2012) kıdemli öğretmenler, işin gerektirdiği duygusal kuralları içselleştirerek (derinden rol yapma) değil, bu kuralları doğal mesleki kimliklerinin bir parçası olarak (doğal duygular) sergileme eğilimindedirler. Bu bağlamda kıdemli öğretmenlerin, Göktaş Kulualp ve Sarı'nın (2018) belirttiği gibi, rol yapmayı mesleki sorumluluk olarak görmekten ziyade, hissettikleri duyguyu olduğu gibi ifade etme yönünde daha rahat hareket ettikleri söylenebilir. Bu durum, duygusal emeği bir yük (Brown vd., 2014) olmaktan çıkarıp iş doyumunu (Karakaş vd., 2016) ve bağlılık (Taheri vd., 2024) gibi pozitif sonuçları tetikleyen samimi bir davranışa dönüştürmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgusunagöre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri genel ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Yapılan analizde özellikle doğal duygular ve derinden rol yapma boyutlarının öne çıktığı, yüzeysel rol yapmanın ise düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu sonuç, literatürde yer alan benzer çalışmalarla

örtüşmektedir. Akgün ve Yılmaz (2021) ile Özdemir (2023) çalışmalarında öğretmenlerin duygusal emek boyutlarında en düşük yüzeysel rol yapma boyutunun, en yüksek ise de doğal duygular boyutunun gözlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Yin ve Lee (2012) öğretmenlerin duygusal emeği mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak değerlendirdiklerini, özellikle derinlemesine rol yapmanın baskın olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, araştırmancın öğretmenlerin yüzeysel rol yapmadan ziyade doğal duygular ve derinden rol yapmayı tercih ettikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Karakaş ve arkadaşları (2016) öğretmenlerin duygusal davranış kurallarına uymada istikrarlı olduklarını, ancak duygularını bastırma eğilimini/yüzeysel rol yapma hallerini daha az gösterdiklerini belirtmiştir. Bu da öğretmenlerde yüzeysel rol yapma düzeylerinin düşük çıkmasını desteklemektedir. Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt (2016) yüzeysel rol yapmanın iş tatmini ile negatif ilişkili olduğunu, derinden rol yapma ve doğal duyguların ise iş tatmini ile pozitif yönde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Yüzeysel rol yapma davranışları doğrudan hissedilenler gösterilmediği için yüksek efor sarf etmeyi gerektirmektedir. Araştırmada doğal duyguların en yüksek düzeyde bulunması, öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir. Burić ve Frenzel (2021) öğretmenlerin doğal duygularını yansıtmasının öğrencilerin akademik bağlılığını güçlendirdiğini saptamıştır. Bu hususta öğretmenlerin doğal duyguları ön planda tutmaları arada gerçek bağ yaratacağı için hem sınıf içi etkileşimlerin kalitesine hem de öğrenme ortamına olumlu katkı sağlayabilir.

Başka şekilde bazı araştırmalar yüzeysel rol yapmanın mesleki kimlik ve tükenmişlikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Brown ve arkadaşları (2014) öğretmenlerin içsel duyguları ile toplumun ideal öğretmen imajı arasında çelişki yaşadıklarında sıklıkla yüzeysel rol yapmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Kariou ve arkadaşları (2021) yüzeysel rol yapmanın tükenmişlikle tutarlı biçimde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin düşük çıkmasının, mesleki tükenmişliği azaltıcı yönde olumlu bir gösterge olabileceğini düşündürmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin daha çok içtenlik ve derinlemesine rol yapma davranışlarını benimsediğini, yüzeyselrol yapmadanise kısmen uzak durduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum hem literatürdeki benzer araştırmalarla uyumlu hem de öğretmenlerin mesleki doyum ve sınıf iklimi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre genel duygusal emek derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak yüzeysel rol yapma boyutunda çok az bir farkla erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek puan almış oldukları görülmektedir. Bu durum, toplumdaki cinsiyet rolleri gereği erkek öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken duygularını daha fazla bastırmak veya yüzeysel olarak ifade etmek zorunda kalabildiklerini düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde, Akgün ve Yılmaz (2021) çalışmalarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre yüzeysel rol yapma davranışını daha fazla gösterdiklerini belirtmişlerdir. Beğenirbaş ve Basım (2013) çalışması, cinsiyetin bazı duygusal emek boyutlarında farklılık yarattığını göstermekte, özellikle kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal emek sergilediğini belirtmektedir. Ancak araştırmada ortaya çıkan bu bulgu, yalnızca yüzeysel rol yapma boyutunda erkeklerin lehine bir fark göstermesi bakımından alanyazından farklı bir yön taşımaktadır. Erkek öğretmenler meslek içinde daha profesyonel bir mesafe koruma ihtiyacı hissedebilir ve bu nedenle duygularını yüzeysel olarak gösterebilirler; kadın öğretmenler ise duygularını daha doğal ve derinden ifade etmeye eğilimli olabilirler (Lee ve Yin, 2012). Ayrıca literatürde yüzeysel rol yapmanın olumsuz etkilerinin (tükenmişlik ve iş tatmini ile ilişkili olarak) sıkça vurgulandığı görülmektedir (Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt, 2016). Bu hususta erkek öğretmenlerin yüzeysel rol yapma puanlarının daha yüksek olması, mesleki performans ve iş doyumu açısından potansiyel riskleri beraberinde getirebilir. Bu bulgu eğitim ortamlarında cinsiyet temelli duygusal emek stratejilerinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin çoğunlukla cinsiyetten bağımsız olduğu, ancak yüzeysel rol yapma boyutunda erkeklerin lehine bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitim politikaları ve öğretmen eğitim programları kapsamında duygusal emek yönetimi stratejilerinin cinsiyet faktörü gözetilerek planlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile genel duygusal emek ve alt boyutları olan yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklılık gösterebilir ya da göstermesin, duygusal emek sergileme biçimlerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında da benzer sonuçlar gözlemlenmektedir. Beğenirbaş ve Basım (2013), demografik değişkenler arasında yalnızca cinsiyetin duygusal emek üzerinde anlamlı bir etki yarattığını belirtmiş; yaş ve eğitim düzeyinin ise duygusal emek üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, Yin ve Lee (2012) ile Göktaş Kulualp ve Sarı (2018) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak benimsediklerini ve eğitim düzeylerinden bağımsız şekilde uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırmalar da eğitim durumunun

duygusal emek üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Eğitim durumu farklılıkları, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde homojen bir dağılım sergilemelerine engel olmamakta bundan dolayı tüm eğitim düzeylerindeki öğretmenler benzer şekilde duygusal emek göstermektedir. Sonuç olarak, eğitim durumunun duygusal emek düzeylerini anlamlı şekilde etkilememesi, öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan duygusal emek gerekliliklerinin eğitim seviyesinden bağımsız olarak bütün öğretmenler tarafından benimsendiğini desteklemektedir. Bu durum, ilerleyen araştırmalarda, duygusal emeğin etkilerini anlamak için eğitimden ziyade mesleki deneyim, sınıf yönetimi ve kişilik gibi faktörlerin incelenmesini daha elzem kılmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına göre yüzeysel rol yapma ve doğal duygular boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüş, sınıf öğretmenleri yüzeysel rol yapma düzeyleri açısından diğer branşlardan daha yüksek sonuç verirken, okul öncesi öğretmenleri doğal duygular düzeylerinde öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarının duygusal emek sergileme biçimlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde çelişkili biçimde Zhang ve arkadaşları (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışlarını yoğun şekilde kullandıkları ve yaş ile kıdem arttıkça bu davranışlarda azalma gözlemlendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte Göktaş Kulualp ve Sarı (2018), okul öncesi öğretmenlerinin rol yapmayı mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak gördüklerini ve duygularını zaman zaman bastırmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmalar araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Lee ve VanVlack (2018), sınıf yönetimi öz yeterlik algısının öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini etkilediğini ve yüzeysel rol yapmanın kaygı ve hayal kırıklığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Karakaş ve arkadaşları (2016) ve Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin duygularını kontrol etme ve yüzeysel rol yapma eğilimlerinin iş tatmini ve tükenmişlik ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yoğun öğrenci etkileşimi ve sınıf içi sorumlulukları nedeniyle yüzeysel rol yapmaya daha sık başvurduğunu desteklemektedir. Bulgular ayrıca, Gaan (2012) ile Yin ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emeği mesleki sorumluluklarının doğal bir parçası olarak gördüklerini ve derinlemesine veya yüzeysel rol yapma stratejilerini, branş veya öğretim bağlamına göre farklılık gösterecek şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Burić ve Frenzel (2021) çalışmasında, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin öğrencilerin algıladığı öğretim yöntemleri ve akademik katılımı etkilediği, doğal duygularını yansıtmanın ise öğrencilerin olumlu akademik algısıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin

doğal duygular düzeyinde yüksek olmasının sınıf içi etkileşimler ve öğrencilerle ilişkilerle açıklanabileceğini desteklemektedir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, öğretmenlerin branşlarının duygusal emek düzeylerini ve stratejilerini etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri, yüzeysel rol yapma eğilimleri ile sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşiminde rol oynarken; okul öncesi öğretmenleri, doğal duygularını yansıtarak öğrencilerle daha samimi ve duygusal bir etkileşim sergilemektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin branşlarına göre duygusal emek ihtiyaçlarının farklılaşabileceğini ve eğitim politikaları ile mesleki gelişim programlarının bu farklılıkları dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal emeğin genel düzeyi, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma alt boyutlarında arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmazken, doğal duygular alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farklılık, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde doğal duygular sergilediği şeklinde tespit edilmiştir. Beğenirbaş ve Basım (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeyi ile duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü ilişkiler saptansa da mesleki kıdemin etkisi sınırlı kalmıştır. Yin ve Lee (2012), öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini içselleştirdiklerini ve günlük öğretim uygulamalarında düzenli olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde kıdemli öğretmenlerin duygusal emeği yönetmede farklı yollar izlediğini belirten Chen ve arkadaşlarının (2018) ve deneyimin duygusal emeğin etkinliğini artırdığını öne süren Zembylas'ın (2017) görüşleriyle örtüşmektedir. Zhang ve arkadaşları (2020) Çinli öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada kıdem arttıkça yüzeysel rol yapma eğiliminin azaldığını belirtmiştir. Bizim çalışmamızda yüzeysel rol yapmada anlamlı bir fark saptanmaması, bu boyutun tüm kıdem gruplarında benzer düzeyde tutulduğunu ancak kıdemli öğretmenlerin bu enerjiyi doğal duygular yönünde kanalize ettiğini düşündürmekte olup hem Alev (2018) hem de Cingöz (2018) tarafından yapılan tez çalışmalarında kıdemin derinden rol yapma stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu durum, duygusal emeğin alt boyutları üzerindeki kıdem etkisinin, araştırmanın bağlamına ve ölçülen kültürel kodlara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmanın özgün katkısı, kıdemin artışıyla birlikte derinden rol yapmadan dahi öteye geçilerek doğal duyguların öncelik kazanmasıdır; bu da öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen aşamalarında otantik benliklerinin mesleki rolleriyle daha fazla bütünleştiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre yüzeysel rol yapma düzeylerinin farklılık gösterdiği, özellikle ilkokulda görev yapan öğretmenlerin davranışı daha sık kullandığı belirlenmiştir. Bu durum, duygusal emeğin öğretim kademesine göre değişkenlik gösterebildiğini ifade

etmektedir. İlkokul düzeyindeki öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin yüksek olmasının, bu kademede sınıf yönetimine daha çok ihtiyaç duyulmasından dolayı kontrollü duygu gösterimi gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Göktaş Kulualp ve Sarı (2018) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarında duygularını bastırarak belirli davranış kalıplarını sergilemek zorunda hissettikleri ifade edilmiştir. Bu hususta özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin, kendi duygularını ikinci plana atarak pedagojik yaklaşımlarını önceliklendirmesi, yüzeysel rol yapma davranışını daha belirgin hâle getirmektedir. Diğer bir kaynak olan Brown ve arkadaşlarının (2014) öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ve duygusal emek ilişkisine dair gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin toplumun ideal öğretmen imajına uyum sağlamak adına içsel rol yapmayı tercih ettikleri vurgulanmıştır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma sergilemesinin arka planında, toplumun ve okul yönetimlerinin beklentilerinin de etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt'un (2016) çalışması da yüzeysel rol yapmanın öğretmenler açısından iş tatmini ile olumsuz, duygusal tükenmişlik ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ilkokul öğretmenlerinde gözlenen yüksek yüzeysel rol yapma düzeyinin, uzun vadede duygusal tükenmişlik riskini artırabileceği söylenebilir. Kariou ve arkadaşlarının (2021) çalışmaları da, yüzeysel rol yapmanın tükenmişlikle tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Devamındaki araştırma bulgusuna göre okul türüne göre derinden rol yapma, doğal duygular ve genel duygusal emek düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Yin ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin duygusal emeği mesleki sorumluluklarının doğal bir uzantısı olarak gördükleri ve özellikle içselleştirilmiş bir duygusal emek biçimi olan derinden rol yapmanın baskın olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul türü fark etmeksizin genel olarak mesleklerine karşı benimsedikleri tutumların benzer olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca Beğenirbaş ve Basım'ın (2013) araştırmasında, demografik değişkenlerden yalnızca cinsiyetin duygusal emek üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; diğer değişkenlerin, örneğin görev yapılan okul türü gibi değişkenlerin etkisinin sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin okul türüne göre kısmen farklılaştığını, ancak bu farklılığın daha çok yüzeysel rol yapma düzeyinde ortaya çıktığını göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilemeleri hem çocukların gelişimsel dönem özellikleri hem de pedagojik zorunluluklar hususunda anlam kazanmaktadır. Fakat bu durumun uzun vadede duygusal tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar

doğurabileceği göz önünde bulundurulmalı ve bu kademedeki görev yapan öğretmenlerin duygusal destek ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.

5.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Akademik İyimserlik kavramı literatürde, okuldaki değişime ve başarıya yönelik kolektif inancı ifade eden; öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarla tanımlanan, öğretmenlerin yüksek başarı beklentileri ile okul başarısı arasındaki bağı güçlendiren sosyal psikolojik bir yapı olarak ele alınmaktadır (Carter ve MacPherson, 2009). Beşinci alt probleme ilişkin bulguya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin ve alt boyutlarının (öz yeterlik, güven, akademik vurgu) genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Özellikle öz yeterlik boyutunun düşük çıkması dikkat çekicidir. Bu bulgu, Çoban ve Demirtaş (2011) ile Nelson (2012) tarafından yapılan çalışmalarla çelişmektedir; bu araştırmalarda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri genellikle yüksek olarak bulunmuş ve akademik başarı veya örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Mohhammedi (2023), öz yeterliliği yüksek öğretmenin öğrenci potansiyeline yönelik iyimser bir inanca sahip olduğunu, kendi yetenek ve kapasitelerine inandığını aynı zamanda sınıf yönetimi stiline, bireysel farklılıklara dikkat ederek rehber olarak hareket ettiğini eğitim hedeflerine öğrenci birey olarak kabul edip onunla işbirliği içinde ulaşmayı önceliklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Song (2022), Erdoğan (2013), Uzun ve Buluç (2014) araştırmalarında akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu, öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması akademik iyimserlik düzeyinin de yüksek olmasına sebebiyet verdiği, aynı zamanda öğretmenin mesleki bağlılığını artırdığı rapor edilmiştir. Uysal (2021) yapılan çalışmada ise öğretmenin kişilik yapısındaki etkenlerden dolayı öz yeterlilik inancının düşük olduğu saptanmış olup mevcut çalışmada elde edilen düşük akademik iyimserlik düzeyi, özellikle öz yeterlik boyutu açısından, bu araştırmalarla uyum göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak düşük olması bahsedilen birçok faktörden etkilenmekle birlikte eğitim ortamlarında öğretmen destek mekanizmalarının önemini ve öz yeterlilik inancını bir kez daha ortaya koymaktadır.

Altıncı probleme ilişkin bulgular kapsamında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ve alt boyutları da, sadece “güven” alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik İyimserlik Ölçeği geneli, öz yeterlik ve akademik vurgu boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Çoban ve Demirtaş (2011) çalışmasıyla kısmen örtüşmekte; onların

araştırmasında erkek öğretmenler akademik vurgu boyutunda, kadın öğretmenler ise öz yeterlik boyutunda daha yüksek puan almışlar. Siddique ve arkadaşları (2023) öğretmenlerin akademik iyimserliklerini inceledikleri çalışmalarında, erkek ve kadın öğretmenlerin akademik iyimserliğine ve mesleki bağlılıklarının anlamlı şekilde farklılaştığını, erkek öğretmenlerde bu oranın daha yüksek düzeyde çıktığını tespit etmişlerdir. Nelson'un (2012) çalışmasında cinsiyetten bağımsız öğrenci ve veliye duyulan güvenden dolayı bu boyutun yüksek çıktığı saptanmıştır. Erdoğan (2013) ise cinsiyetin genel akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olmayıp, başarı algısında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptandığından ötürü bu alt boyutta farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek çıkması, öğretmenlerin bireysel inançları (ataerkil kültürden dolayı erkeklerin bir işi başarabileceklerine dair kaygılarının daha az olması) ve sınıf içi kontrol algılarıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, öğretmenlerin sosyo-kültürel bağamlarının, güven boyutunda cinsiyet farklılıklarını etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile akademik iyimserlik ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim düzeylerinin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Efe (2023) ve Kara (2023) çalışmalarında öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının, onların akademik iyimserliklerini belirgin şekilde değiştirmediğini, eğitim düzeyi arttıkça akademik iyimserlikte kayda değer bir yükselme veya düşüş gözlenmediği sonucuna ulaşmış olup, bulgumuzla örtüşmektedir. Ngidi (2011) ile Uzun ve Buluç (2014) gibi çalışmalar, öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının bireysel inanç, kıdem, vatandaşlık davranışı, öz iyimserlik ve değerlerle ilişkili olduğunu, eğitim düzeyinin tek başına belirleyici olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, bireysel değerler ve mesleki deneyimin akademik iyimserlik üzerinde eğitim düzeyinden daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre akademik iyimserlik ve alt boyutlarında (öz yeterlik, güven, akademik vurgu) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu, sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmanın akademik iyimserlik düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu, McGuigan ve Hoy (2006) ile Robinson ve Snipes (2009) tarafından ortaya konulan akademik iyimserlik ve öz yeterlik ilişkisinin daha çok bireysel düzeyde içsel özelliklerle açıklanabileceğini desteklemektedir. Galindo ve Sanders (2022), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin meslek içi uygulama ve kişisel gelişim faaliyetleriyle daha fazla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde Ngidi (2011),

akademik iyimserliği bireysel bir öğretmen inancı olarak tanımlamış olup, öğretim yaklaşımı ile vatandaşlık davranışı gibi kişisel özelliklerin belirleyici role sahip olduğunu belirtmiştir. Çelişkili biçimde ise Çoban ve Demirtaş (2011) ile Erdoğan (2013) gibi bazı çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek öz yeterlik ve akademik iyimserlik düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çıkarımda aynı öğrencilerle daha fazla vakit geçirme ve onları iyi tanımanın getirisiyle birlikte öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim tarzını düzenlemenin etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bu çalışmada branş değişkenine bağlı farklılıkların olmaması, öğretmenlerin içsel değer yapılarının ve kişisel eğilimlerinin daha etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre akademik iyimserlik düzeylerinde güven alt boyutlarındaa anlamlı bir farklılık olmadığı; öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu yönündedir. Efe (2023) öğretmenlerin kıdem durumu arttıkça akademik iyimserliğinin arttığını bunun akademik vurgu düzeyi ve öğretimsel liderlik davranışları da güçlendirdiğini ifade etmiştir. Uysal (2021), mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve akademik vurgu düzeyleri yükselmekte olduğunu, bunun da öğrenen okul algısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Buna paralel olarak Donovan (2014), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini sürdürmelerinin, yalnızca deneyimle değil, aynı zamanda okul yönetiminin öğretmenleri sürece dahil etmesi, desteklemesi ve değerli hissettirmesiyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Kalkan ve Dağlı (2021) da öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları desteğin, akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu hususta kıdemin tek başına yeterli bir belirleyici olmaması anlaşılır bir durumdur. Ayrıca Üzümlü'nün (2017) çalışması, sınıf mevcutlarının, fiziki imkânların ve velilerin ilgisinin öğretmen iyimserliğini etkileyen çevresel faktörler olduğunu göstermiştir. Bundan ötürü öğretmen kıdeminin, uygun okul koşulları ve destekleyici yönetimle birleşmediği durumlarda akademik iyimserlik üzerinde belirleyici bir etkisi olmayabilir. Çelişkili biçimde Köksezen (2015) ve Erdoğan (2013) gibi araştırmalarda kıdem yılı arttıkça özellikle güven boyutunda artış olduğu bildirilmiştir. Erdoğan (2013) bu bulguyu öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin kıdemi yüksek öğretmenler lehine anlamlı olarak değiştiği; ancak öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermediği şeklinde belirtmiştir. Köksezen (2015) çalışmasında ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat bu artışların tüm akademik iyimserlik yapısında anlamlı farklılık oluşturmayıp sadece belirli alt boyutlarda

etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Sonuç bize mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin akademik vurgu boyutundaki düzeyin yükselmesine rağmen bu durumun sadece kıdemle sınırlı olmadığını, akademik iyimserliğin otomatik olarak meslek deneyimiyle artmadığını, tam tersi öğretmenin çalışma ortamı, yönetici desteği ve bireysel motivasyonu gibi faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul türüne göre akademik iyimserlik ve güven boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir; lise öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve güven düzeyleri diğer öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında ise fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, Ngidi'nin (2011) akademik iyimserliğin öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmasıyla paraleldir ve aynı şekilde, Ahmed ve arkadaşları (2021), özel ve devlet okulları arasındaki farklara dikkat çekerek, okul türü değişkeninin öğretmen tutumlarını etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Fakat öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması, yukarıdaki diğer bulgulara bahsedildiği gibi bu boyutların daha çok öğretmenin içsel değer, bireysel tutum ve inançlarından beslendiği sonucu ile örtüşmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algıları İle Duygusal Emek ve Akademik İyimserlik Düzeylerinin İlişkisine Yönelik Tartışma

Çalışmanın son bulguları, öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile akademik iyimserlik ve duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu hususta elde edilen veriler, özellikle akademik iyimserlik ile otantik liderliğin alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermiş olup, liderlik süreçlerinde içtenlik ve farkındalığın öğretmenlerin iyimserlik eğilimlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Boz'un (2016) araştırmasında okul liderinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Aynı şekilde Walumbwa ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında vurgulanan otantik liderliğin güven, öz farkındalık ve etik davranış boyutlarıyla öğretmen performansını artırdığı yönündeki bulgularla da örtüşmektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin duygusal emek davranışlarıyla ilişkisi incelendiğinde, araştırma bulguları yalnızca doğal duygular boyutunda anlamlı bir ilişki ortaya koymuş olup, bu sonuç, öğretmenlerin içten gelen duygularını

yansıtılabilmelerinin mesleki iyimserliklerini desteklediğini, buna karşın yüzeysel ya da derin rol yapma davranışlarının akademik iyimserlikle doğrudan bir ilişki göstermediğini düşündürmektedir. Yin ve Lee'nin (2012) çalışması öğretmenlerin duygusal emeği mesleğin doğal bir parçası olarak içselleştirdiklerini ortaya koyarken, Brown ve arkadaşlarının (2014) bulguları da öğretmenlerin duygularını bastırmak yerine içtenlikle ifade ettiklerinde mesleki doyumlarının ve etkililiklerinin arttığını göstermiştir.

Otantik liderlik ile duygusal emek arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak literatürde bu iki değişken arasındaki bağlantıya işaret eden bulgular mevcuttur. Kaygın ve arkadaşları (2018) otantik liderliğin çalışanların duygusal emek düzeylerini artırdığını, Karataş (2023) ise otantik liderliğin öğretmenlerin derin rol yapma eğilimleriyle duygusal bağlılık arasında aracılık etkileri yarattığını belirtmiştir. Bu durum, mevcut araştırmada anlamlı bir ilişki gözlenmemesinin örneklem özellikleri, ölçüm araçlarının farklılığı veya katılımcıların algısal düzeylerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Akademik iyimserlik boyutları arasında en güçlü ilişki öz yeterlik ve güven değişkenleriyle ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Hoy (2008) ve McGuigan ve Hoy (2006) tarafından yapılan çalışmalarda belirtilen, akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu bileşenlerinden oluştuğu yönündeki bulgularla paraleldir. Ayrıca, Kalkan ve Dağlı'nın (2021) araştırmasında müdür desteğinin akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı; Çoban ve Demirtaş'ın (2011) çalışmasında ise akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları otantik liderlik davranışlarının güven duygusunu güçlendirerek akademik iyimserliklerini desteklediği söylenebilir. Duygusal emek literatüründe, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve örgütsel bağlılıkla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Beğenirbaş ve Basım, 2013). Bulgular ve literatür incelendiğinde, öğretmenlerin otantik liderlik algılarının ve akademik iyimserlik düzeylerinin birbirini besleyen değişkenler olduğunu ancak duygusal emeğin bu ilişkiyi yalnızca sınırlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin içtenlik, güven ve farkındalık temelli bir liderlik anlayışıyla desteklenmeleri durumunda akademik olarak daha iyimser bir tutum sergilediklerini göstermekte olup öğretmenlerin duygusal denge ve öz farkındalıklarını koruyabilmeleri hem otantik liderlik algılarının güçlü olması ile hem de akademik iyimserlik düzeylerini güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmamızda elde edilen bulgular göz önüne alınarak sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Mardin ilindeki kamu okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile akademik iyimserlik ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak orta düzeyin üzerinde otantik liderlik algısına ve duygusal emek düzeyine sahip olduklarını; akademik iyimserlik düzeylerinin ise görece düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu üç değişken arasında anlamlı şekilde pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin okullardaki müdürlerin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, genel olarak ve ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık alt boyutlarında orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır.

3. Araştırmada cinsiyet, eğitim durumu, okul kademesi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler bakımından öğretmenlerin otantik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Branş değişkenine göre öğretmenlerin otantik liderlik algıları içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve bilgiyi dengeli değerlendirme boyutlarında anlamlı fark göstermezken; ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık boyutlarında okul öncesi öğretmenler lehine anlamlı fark göstermiştir.

5. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında ortalamanın üzerinde, yüzeysel rol yapma boyutunda ise ortalamanın altında olduğu görülmüştür.

6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında anlamlı fark göstermezken; yüzeysel rol yapma boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır.

7. Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

8. Branş değişkeni açısından öğretmenlerin genel duygusal emek düzeyleri ve derinden rol yapma boyutu arasında anlamlı fark görülmezken; yüzeysel rol yapma boyutunda sınıf öğretmenleri lehine, doğal duygular boyutunda ise okul öncesi öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

9. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında anlamlı fark göstermediği; doğal duygular alt boyutunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

10. Okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında anlamlı fark göstermezken yüzeysel rol yapma boyutunda ilkökul kademesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark göstermiştir.

11. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin genel toplamda ve öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere tüm alt boyutlarda genel olarak düşük olduğu saptanmıştır.

12. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermemiştir.

13. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı fark göstermediği; güven boyutunda ise erkekler lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

14. Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin genel toplamda ve güven boyutunda anlamlı fark göstermediği; öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu; akademik vurgu düzeylerinin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

15. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin hem genel toplamda hem de güven boyutunda lisede görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği; öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında ise anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

16. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik algıları arasında anlamlı ancak zayıf düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

17. Otantik liderliğin toplam puanı ile ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve öz farkındalık boyutlarıyla akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutu arasında

anlamalı, zayıf düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. Bilgiyi dengeli değerlendirme boyutu ile akademik iyimserlik ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

18. Öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek sergileme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

19. Duygusal emek ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise yalnızca doğal duygular alt boyutu ile akademik iyimserlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu, özellikle ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık boyutlarının öne çıktığını göstermektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını daha fazla geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2. Müdürlerin, kendi duygularını şeffaf/açık biçimde ifade etmeleri ve etik karar süreçlerinde adaletli davranmaları, öğretmenlerin hem duygusal emeklerini daha sağlıklı yönetmelerine katkı sağlayacaktır. Bu hususta müdürler, düzenli geri bildirim toplantıları yaparak öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

3. Öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini daha etkili bir şekilde yönetebilmeleri için duygusal farkındalık, stresle başa çıkma ve sınıf içi duygu düzenleme konularında desteklenmelidir. Bu bireysel yolla yapılabileceği gibi okul idaresinden ve farklı kurum işbirliklerinden faydalanılması, eğitim ve eğitici desteği talep edilmesi, aynı zamanda hizmet içi eğitimler etkili sonuç sağlayacaktır.

4. Öğretmenlere yönelik seminer, atölye ve psikososyal destek programları, mesleki doyumlarını ve motivasyonlarını yükseltmede etkili olabilir. Böylece öğretmenlerin duygularını ifade etmeleri teşvik edilebilir.

5. Eğitim yöneticileri, okul iklimini güçlendirmek için müdürlerin otantik liderlik becerilerini izlemeli, otantik liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini düzenli aralıklarla ölçmeli ve bu becerilerin öğretmenler üzerindeki yansımalarını düzenli olarak değerlendirmelidir. Öğretmenlerin görüşlerini dikkate alan geri bildirim mekanizmalarının kurulması, liderlik uygulamalarının daha demokratik bir zeminde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

6. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okul müdürlerinin atanma ve yetiştirilme süreçlerinde otantik liderlik becerilerini ölçen ve geliştiren kriterlere yer vermelidir. Müdürlerin atama ve görevlendirilme süreçlerinde yalnızca idari bilgi ve deneyim değil, bu tür liderlik becerileri de ölçülmelidir, öğretmen atamalarında yapılan yeterlilik ölçen mülakatlar okul müdürlerine de uygulanmalı.

7. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini geliştirmek amacıyla, okul temelli destek programları; mentorluk, mesleki gelişim toplulukları, ortak öğrenme atölyeleri vs. hayata geçirilmelidir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini güçlendirecek kurumsal politikalar geliştirilmesi, öğrenci başarısına dolaylı yoldan katkı sağlayacaktır.

8. Öz yeterlik boyutunda yaşanan zayıflığın giderilmesi, hizmet içi eğitimler, destekleyici okul yönetimi ve meslektaş dayanışması ile mümkündür. Böylelikle öğretmenler yalnızca öğrencilerin başarılarına güven duyan değil, aynı zamanda kendi öğretim becerilerine de güçlü inanç besleyen bireyler haline gelebilirler.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Farklı bölgelerde ve sosyo-ekonomik yapısı farklı okullarda benzer çalışmalar yapılarak bulguların çeşitliliği artırılmalıdır. Böylece öğretmenlerin liderlik algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bölgesel faktörlerden ve çalışma koşullarından nasıl etkilendiği anlaşılabilir.

2. Nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarla öğretmenlerin otantik liderlik algılarının duygu dünyalarına ve mesleki deneyimlerine nasıl yansıdığı daha derinlemesine incelenebilir

3. Otantik liderlik algısının öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ya da farklı faktörlerüzerinden dolayı olarak duygusal emek ve akademik iyimserliği etkileyip etkilemediği araştırılabilir. Bu tür analizler, ilişkilerin neden-sonuç boyutunun daha net anlaşılmasını sağlayacak olup araştırma derinliğini artıracaktır.

4. Okullarda sürekli personel değişikliği, rotasyon vs. faktörler durumu sınırlasa da mümkün mertebe boylamsal araştırmalar yapılarak bu değişkenler arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimi gözlemlenebilir. Bu şekilde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki tutumları üzerindeki uzun vadeli etkileri ortaya konabilir.

5. Karma yönetimli çalışmalar yapılarak hem nicel verilerle ilişkiler test edilebilir hem de nitel verilerle bu ilişkilerin altında yatan dinamikler anlaşılabilir. Çünkü her iki yöntem kendi içinde sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin liderlik

algılarının, duygusal emek ve akademik iyimserlikle bağlantısı daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Acker, J. (1998). The future of 'gender and organizations': connections and boundaries. *Gender, Work and Organization*, 5(4), 195-206.
- Acker, J. (1995). Chapter 3: Gender and teachers' work. *Review of research in education*, 21 (1), 99-162.
- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*, (3.Baskı).Pegem Akademi
- Açıkalın, A.,Şişman, M.,Turan, S. (2015). *Bir insan olarak okul müdürü*, (4. Baskı).Pegem Akademi.
- Ahmed, E. I. (2024). A systematic review of authentic leadership literature in educational research from 1997 to 2021. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(6), 1276-1314.
- Ahmed, S., Matta, R., Sanyal, N., ve Agarwal, S. (2021). Academic optimism of teachers school engagement and educational aspirations of students from private and government schools. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 11(2), s.75-85.
- Akan, D., ve Kılıç, M. E. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 429-456. <https://doi.org/10.9779/pauefd.842311>
- Akçay, C., ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.
- Akgün, N., ve Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 133–158.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(25), 141-171.
- Akıncı, H. (2016). *İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Akyürek, M. İ. (2020). Otantik liderlik: bir alanyazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.

- Al Hassan, S., Saher, N., Zahid, A., Gull, H., Aslam, I., ve Aslam, S. (2013). Authentic leadership and ethical practices: Finding traces from Pakistan system. *Interdisciplinary Journal of Comtemporary Research in Bussines*, 5(1), 406-423.
- Alemdar, M., ve Anılan, H. (2022). Reflection of social capital in educational processes: emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pasific Education Review*, 23(1), 27-43.
- Alemdağ Öztürk, H., Öztürk, A., Ata, S., ve Çıkaran, M., Tekeli, H. (2024). Otantik liderlik kavramı ile ilgili yapılan tezlerin analizi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(3), 1596-1604.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Anwar, M. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Socail Scenes*, 8(1), 10.
- Aria, A., Jafari, P., ve Behifar, M. (2019). Authentic leadership and teachers' intention to stay: The mediating role of perceived organizational support and psychological capital. *World Journal of Education*, 9(3), 67-81.
- Aronoff, C. E., McClure, S. L., ve Ward, J. L. (2003). *Family bussiness succession: The final test of greatness* (No.1). Family Enterprise Publisher.
- Ashforth, B. E., ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Asıcı, E., ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 191-211.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., ve Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Avolio, B.J., ve Walumbwa, F. O. (2014). *Authentic Leadership Theory, Research and Practice and Practice: Steps taken and steps that remain*. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 331-356). Oxford University Press.

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., ve Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449.
- Aydın, A. (2016). Doğal duygular ve duygusal emek. *Çalışma Psikolojisi Dergisi*, 22(3), 210-222.
- Ayoko, O. B., ve Konrad, A. M. (2012). Leaders' transformational, conflict and emotion management behaviors in culturally diverse works groups. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(8), 694-724.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., ve Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634-652. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.006>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory (eq-i), technical manual*. Toronto: Multi- Health Systems.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Basım, H. N., ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Başbuğ, G. (2010). Duygusal emeğin iş memnuniyetine etkisi: çağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (58), 253-274.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.002>
- Becker, W. J., Cropanzano, R., Van Wagoner, P., ve Keplinger, K. (2018). Emotional labor within teams: Outcomes of individual and peer emotional labor on perceived team support, extra- role behaviors and turn over intentionss. *Group and Organization Management*, 43(1), 38-71.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership In Education*, 4(4), 353-365.
- Begley, P. T. (2006). Self- knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589.
- Beğenirbaş, M., ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.

- Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1): 45-57.
- Beğenirbaş, M., ve Yalçın, R. C. (2012). Hizmetkâr liderlik algısının duygusal emek üzerine etkileri: hizmet çalışanları üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 19(37), 159-194.
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. A., ve Murray, L. (2012). Relationships amog principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 22(6), 1079-1103.
- Biron M., ve Van Veldhoven, M. (2012). Emotional labour in service work: Psychological felxibility and emotion regulation. *Human Relations*, 65(10), 1259-1282.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van-Damme, J., ve Onghean, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primar education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Bouley, F., Wuttke, E., Schnick- Vollmer, K. Schmitz, B., Berger, S. ve Seifried, J. (2015). Professional competence of prospective teachers in business and economics education: Evaluation of a compotence model using structural equation modeling. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 491-502. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068076>
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., ve Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46 (207), 465-483.
- Brody, L. R., Hall, J. A., Lewis, M., Haviland-Jones, J.M., ve Barret, L. F. (2008). *Handbook of Emotions*. In Publisher (pp. 395-408). The Guilford Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. *Handbook of emotions*, 3, 395-408.
- Brotheridge, C. M., ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.

- Brotheridge, C. M., ve Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the Dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57-67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M. ve Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and Professional identities. *Kedi Journal of Educational Policy*, 11 (2), 205-225.
- Bulgurcu Gürel, E. B., ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2016). Duyguların yönetilmesinin, iş tatmini ve duygusal tükenmişlik düzeyi üzerine etkileri. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Social Science Institute*, 8 (14). <https://dx.doi.org/10.20875/sb.29798>
- Buric, I., ve Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies and students academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335-352. <https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Buz Durak, D. (2019). *Öz-yeterliğin duygusal emek üzerindeki etkisi ve bu süreçte örgütsel desteğin düzenleyici rolüne ilişkin bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassidy, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of Professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. The University of Alabama.
- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Coşar, S. (2011). *Otantik Liderlik Kavramı ve ardılları Üzerine bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Cotrill, K., Denise Lopez, P., ve Hoffman, C. C. (2014). How authentic leadership and inclusion benefit organizations. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(3), 275-292.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. Penguin.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 83-98.

- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Çalışkan, A., Arslan, Z., ve Arıkan, Ö. U. (2021). Duygusal emeğin bireylerin değişime direnç olguları üzerine etkisi: Mersin ili örneği. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 127-142.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları: Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çetin, M., ve Tanoba, T. (2020). Okullarda Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye İlişkisi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 8-19.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), s. 317-348.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17 (3), 317-348.
- Çukur, C. Ş. (2009). “Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme; Geçerlilik ve güvenirlik çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574.
- Dasborough, M, T. ve N. M. Ashkanasy (2005). *Follower emotional reactions to authentic leadership influence*. Monographs in Leadership and Management (Vol. 3, pp. 281-300).
- Day, C., ve Qing, G. (2009). *Teacher emotions: Well being and effectiveness. In Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Springer US.
- Deadrick, D. L., ve McAfee, R. B. (2001). Service with a smile: Legal and emotional issues. *Journal of Quality Management*, 6(1), 99-110.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105.
- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Dicle, A., ve Ertop, D. (2019). *Liderlikte etik, toplumsal sorumluluk, kültür*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Doğan, S., ve Özdemir, L. (2021). Stratejik liderlik kavramı, özellikleri, yetkinlikleri ve stratejik liderlik davranışının işletmelere sağladığı katkılar. *Anlambilim MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: Supporting teacher academic optimism* (Unpublished phd. thesis). Boston: Northeastern University.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Duman, N. (2017). Duygusal emek: bir literatür değerlendirmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 1(1), 29-39.
- Efe, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Emirbey, A. R., (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki analiz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları* (Efil Yayınevi, Ankara).
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 147-160.
- Ertas, B. D., ve Özdemir, M. (2021). Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği'nin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2),851-862.
- Ezilmez, B. (2018). Duygusal emek: öncülleri ve ardılları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),185-210.
- Fairweather, J. (1993). Academic values and faculty rewards. *Review of Higher Education*, 17(1), 43-68.
- Gaan, N. (2012). Impact of emotional labour on teaching effectiveness: A study of higher education in India. *Indian Journal of Industrial Relations*, 47(4), 673- 684.
- Gable, S. L., ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.

- Galindo, C. L., ve Sanders, M. G. (2022). Teachers' academic optimism and professional practice in an urban full-service community high school. *Journal of Educational Change*, 23(4), 521-548.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., ve Walumbwa, F. O. (2005). *Authentic leadership development: Emergent themes and future directions*. Authentic leadership theory and practice: Origins, Effects and Development, 3, 387-406.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., ve Walumbwa, F. O. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., ve Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *A simple guide and reference fourth edition, 11.0 update*. Pearson Education. Allyn and Bacon.
- Glomb, T. M., Kammeyer-Mueller, J. D., ve Rotundo, M. (2004). Emotional labor demands and compensating wage differentials. *Journal of applied psychology*, 89(4), 700.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: a neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467.
- Goffee, R., ve Jones, G. (2005). Managing authenticity. *Harvard Business Review*, 83(12), 85-94.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2008). *Yeni liderler*. 6.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul, s.46.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., ve McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zeka: EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., ve Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801-821.
- Gosserand, R. H., ve Diefendorff, J. M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: the moderating role of commitment. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1256.

- Gökler, R., ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Göktaş Kulualp, H., ve Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167 - 1181.
- Gökyer, N., ve Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 382-414.
- Grandey, A. A. (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Colorado: Colorado State University, USA.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95.
- Grandey, A. A., ve Sayre, G. (2019). Emotional Labor: Regulating Emotions for a wage. *Current Directions in Psychological Science* 28(2), 131-137.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu İş*, 11 (1), 167-18.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Harris, V. B. (2015). *Teacher academic optimism and collaboration the catalyst for parent trust, parent involvement, parent collaboration and school effectiveness* (Doctoral dissertation). The University of Alabama.
- Henderson, A. T., ve Mapp, K. L. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hoemann, K., ve Feldman Barrett, L. (2019). Concepts dissolve artificial boundaries in the study of emotion and cognition, uniting body, brain, and mind. *Cognition and Emotion*, 33(1), 67-76.

- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Hooker, C., ve Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow, creativity, and shared leadership*. Shared Leadership: Reframing The Hows And Whys of Leadership, 217-234.
- Horner, M. V., Jordan, D. D., ve Brown, K. M. (2019). *Academic optimism*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Hoy, A. W. (2006). *Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis*. Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes, 135-157.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., ve Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835.
- Hughes, L. W. (2005). *Developing transparent relationships through humor in the authentic leader-follower relationship*. Authentic Leadership Theory and Practice: Origins, Effects and Development, 3, 83-106.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., ve Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15-42.
- Kalkan, F., ve Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), s. 441- 458.
- Kara, A. U., ve Köksal, K. (2022). Bağlılık, çalışan performansı ve iş tatmini ilişkisinde özgeciliğin düzenleyici rolü: Sağlık çalışanları üzerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 284-302.
- Kara, O. (2023). Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Karakaş, A., Bektaş, F., ve Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72

- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V., ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56). <https://doi.org/10.17755/esosder.14708>
- Karakış, K. (2020). *Duygusal zekânın duygusal emek üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karataş, E. (2023). *Otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisi: akademik iyimserlik, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(17), 39-56.
- Karim, J., ve Weisz, R. (2010). Cross-cultural research on the reliability and validity of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Cross-Cultural Research*, 44(4), 374-404.
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., ve Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(23), 12760.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1(36), 311-346.
- Kaygın, E., Güllüce, A., Zengin, Y., ve Bağcıoğlu, D. (2018). Otantik liderlik davranışının duygusal emek ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi: Enerji sektörü örneği. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 197-224.
- Kazak, E., ve Kocamanoğlu, S. (2023). Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1177-1203.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14(1), 1-26.
- Keser S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, H. (2024). Toplumun öğretmen ve okula bakışındaki değişim; tespitler ve çözüm önerileri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (61), 47-60.
- Kılıç, M. Y. (2020). Otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6),2271-2283.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., ve Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*,46(205).
- Kılınç, Ö., ve Çalışkan, S. (2024). Dizi izleme motivasyonlarının bireylerin mutluluklarıyla ilişkisi üzerine nicel bir değerlendirme. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 462-481. <https://doi.org/10.17218/hititsbd.1452053>
- Kıral, E., ve Balcı, A. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri. *International Journal of the Pursuit of Excellence in Leadership*, 4(1),123-145.
- Kırhallı Gök, B., ve İlgar, M. Z. (2020). Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 90-113.
- Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary schools* (Unpublished doctoral thesis). College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Kocamanoğlu, S., ve Kazak, E. Okul İklimi, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* ,12(1), 1-15.
- Koçak, O. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kökden, F.,ve Işık, M. (2018). Çalışma hayatında duygusal emek ve işe yabancılaşma ilişkisi: banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1215-1237.
- Kökseven, Ç. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Köse, M. A. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişki* (Master'sthesis, Istanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)).
- Köse, S., Oral, L., ve TÜresin, H. (2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(2), 165-185.
- Krier, T. J. (2014). *An exploratory study of professional learning community and academic optimism, and their impact on student achievement*(Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., ve Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27-45.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurz, N. M. (2006). *The Relationship between teacher's sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation). Ohio State University.
- Lee, M., ve Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Liu, L. B., Song, H., ve Miao, P. (2018). Navigating individual and collective notions of teacher well being as a complex phenomenon shaped by national context. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 128-146.
- Lu, D. (2021). EFL teachers' optimism and commitment and their contribution to students' academic success. *Frontiers in Psychology*, 12, 752759.
- Luthans, F., ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive Organizational Scholarship*, 241(258), 1-26.
- Luthans, F., Luthans, K. W., ve Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., ve Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67.
- MacPherson, K. ve Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Matthews, G., Deary, I. J., ve Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- McGuigan, L., ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating aculture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McKinney, K. (1988). Faces: Five components of quality teaching. *Teaching Sociology*, 16(3), 298-301.
- Miller, J. S., ve Cardy, R. L. (2000). Self-monitoring and performance appraisal: Rating outcomes in project teams. *Journal of Organizational Behavior*, 21(6), 609-626.
- Mohammadi, R. (2023). Investigating the role of academic optimism in classroom management and job burnout of elementary school teachers. *Journal of Education*, 203(4), 759-767.
- Morris, J. A., ve Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Morris, J. D., Choi, Y., ve Ju, I. (2016). Are social marketing and advertising communications (SMACs) meaningful?: A survey of facebook user emotional responses, source credibility, personal relevance, and perceived intrusiveness. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 37(2), 165-182.
- Mroz, J., ve Kaleta, K. (2016). Relationships between personality, emotional labor, work engagement and job satisfaction in service professions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29(5), 767-782.
- Muk, F., ve İnandı, Y. (2025). Okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel kariyer başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (74), 283-300.
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middleschools in mississippi* (Unpublished phd. thesis). Mississippi: The University of Southern Mississippi.

- Ngidi, D. P. (2011). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Northouse, P. G. (2011). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Oğuz, H., ve Özkul, M. (2016). Duygusal emek sürecine yön veren sosyolojik faktörler üzerine bir araştırma: batı akdeniz uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 130-154.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özkaplan, N. (2009). Duygusal emek ve kadın işi/erkek işi. *Çalışma ve Toplum*, 2(21), 15-24.
- Örs, S., ve İlgar, L. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of Educational Psychology Studies*, 7(13), 19-38.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research* (M. Maehr and P. R. Pintrich. Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1- 49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pala, T., ve Sürgevil, O. (2016). Duygusal emek ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ege Akademik Bakış*, 16(4), 773-787.
- Pearce, T. (2003). *Leading out loud: Inspiring change through authentic communications*. John Wiley & Sons.
- Philipp, A., ve Schüpbach, H. (2010). Teachers' emotional labor: A survey of surface acting and deep acting in the workplace. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 174-185.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Pohl, S., Dal Santo, L., ve Battistelli, A. (2015). Empathy and emotional dissonance: Impact on organizational citizenship behaviors. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 295-300.
- Pratt, L. A., ve Brody, D. J. (2008). *Depression in the United States household population, 2005-2006* (NCHS Data Brief No. 7). National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db07.pdf>
- Puls, T. R. (2011). *Authentic leadership and its relationship to ministerial effectiveness* (Doctoral dissertation). Indiana Wesleyan University.

- Robinson, C., ve Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing african american college students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2), 16-26.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., ve Millett, B. (2015). *OB: the essentials*. Pearson Higher Education AU.
- Roncesvalles, M. C. T., ve Gaerlan, A. A. (2021). The role of authentic leadership and teachers' organizational commitment on organizational citizenship behavior in higher education. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 92-121.
- Rosse, J. G., ve Miller, H. E. (2000, April). *Toward a comprehensive model of the employee adaptation decision process*. Annual Meeting of the Western Decision Sciences Institute, Maui, Hawaii.
- Sağır, M., ve Aydın, A. U. (2019). Otantik liderlik, örgütsel bağlılık ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki: tekstil sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 800-812.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sartre, Jean-Paul (2011). *Varlık ve Hiçlik* (Çev. Turhan Ilgaz ve Gaye Çankaya Eksen). İstanbul: İthaki Yayınları, 4.Baskı, 20-761.
- Savaş, A.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Savaş, A. C. (2015). Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (33), 139-153.
- Schutz, P. A., ve Lee, M. (2014). *Teacher emotion, emotional labor and teacher identity*. Utrecht Studies in Language and Communication (Vol. 27). Brill.
- Schwabsky, N., Erdogan, U., ve Tschannen-Moran, M. (2020). Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 246-262.
- Scott, T., Guan, W., Han, H., Zou, X., ve Chen, Y. (2023). The impact of academic optimism, institutional policy and support, and self-efficacy on university 125 instructors' continuous professional development in Mainland China. *Sage Open*, 13(1): <https://doi.org/10.1177/21582440231153339>

- Seçer, S. H. (2010). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 813-834. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/891/9938>.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Positive social science*. APA Monitor, 29, 2.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free press
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Sezgin, F., ve Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences-Theory and Practice*, 15(1), 7-19.
- Shamir, B., ve Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Shaniz, C. (1975). *The development of social cognition*, In E.M. Hetherington (Ed.); *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.
- Shouse, R. C. (1995). Academic Press and School Sense of Community: Sources of Friction, Prospects for Synthesis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 7-27.
- Siddique, M., Siddique, A., ve Khan, E. A. (2023). Academic optimism and teachers' commitment: an associational study of Pakistani teachers. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR)*, 3(1), 178-188.
- Sinclair, M. (2010). Authentic leadership behaviors of secondary school principals and job satisfaction of the multigenerational teacher workforce (Doctoral dissertation). University of La Verne.
- Smith, A. D. (1999). Milli kimlik (B. S.,Şener, Çev.). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Smith, P.A., ve Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sohn, S. J., Park, M. S., Park, J. E., ve Sohn, J. H. (2012). Korean emotion vocabulary: extraction and categorization of feeling words. *Science of Emotion and Sensibility*, 15(1), 105-120.
- Song, Y. (2022). The constructive role of teacher enthusiasm and clarity in reducing Chinese EFL students' boredom. *Frontiers in Psychology*, 13, 874348.
- Srivastava, A. P., ve Dhar, R. L. (2019). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model. *Current Psychology*, 38(3), 684-697.

- Steven, J. S. ve Book, H.E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*. Işık, M. (Çev.), Özgür Yayınları, İstanbul Basım, s.32.
- Şahin, M. (2019). Authentic Leadership. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 9(1), 39-60.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S., & Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(4), 89-106.
- Taheri, E., Shirzad, K., Afsahi, F., ve Kouhsari, M. (2024). The effect of teacher emotional labor on commitment: The mediating role of teacher psychological capital in Iranian primary schools. *Educational Studies*, 60(2), 199-215.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.
- Thien, L. M., ve Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(1), 43-63.
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312-1316.
- Tunç, P., Gitmez, A. ve Boothby, M.R.K. (2014). Yoğun bakım ve yataklı servis hemşirelerinde duygusal emek stratejilerinin empatik eğilim açısından incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 45-54.
- Türkay, O., ve Kayıkçı, M. Y. (2017). İşletmelerde duygu gösterim kuralları ve örgütsel vatandaşlığın duygusal emek üzerine etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (2), 53-73.
- Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşım düzeyleri ile öğrenme okulu algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Uzun, E., ve Buluç, B. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Üzüm, S. (2017). *Okullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Üzüm, S., ve Ünal, A. (2023). Factors affecting teachers' academic optimism in secondary schools. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 15-38.

- Vetriveilmany, U. T., ve Ismail, A. (2021). Do Emotionally Intelligent Leaders and Academically Optimistic Teachers Determine the Organisational Commitment of Malaysian Educators?. *Asia Social Issues*, 14(1), 242567-16.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Ware, H., ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wharton, A. S. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *The Annals of The American Academy of Political And Social Science*, 561(1), 158-176.
- Wong, C.S. ve Law, K.S. (2002). The effect of leaders' and followers' emotional intelligence on performance and attitudes: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3):243-274.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Schriesheim, C. A., ve Dansereau, F. (2008). Authentic leadership and positive organizational behavior: A meso, multi-level perspective. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 693-707.
- Yıldırım, N.,& Akın, U. (2017). Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Yılmaz, E., ve Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93- 126.
- Yılmaz, S. (2024). Descartes' da Duygular Ve Sınıflandırılması. *Social Sciences Studies Journal (SssJournal)*, 8(104), 3864-3877.

- Yin, H. B., ve Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. ve Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues and Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. *Department of Education, Institute of Education Sciences*. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> adresinden erişildi.
- Youssef, C. M., ve Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Yurtsever, G. (2022). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, D. H. (2014). Emek kavramının ortaya çıkışında rol oynayan tarihi dönüm noktalarının süreç merkezli değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-273.
- Zamri, A. I., & Abdullah, N. H. (2024). The relationship between full-range leadership and employee engagement among bank employees at selected banks in Malaysia. *Research in Management of Technology and Business*, 5(1), 179-195.
- Zembylas, M. (2017). Wilful ignorance and the emotional regime of schools. *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 499-515.
- Zhang, L., Yu, S., and Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-10.
- Zhu, W., May, D. R., ve Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(1), 16-26.



EKLER

Ek 1. Kullanılan Ölçekler

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmada öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık beş dakikalık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Lütfen her ölçeğin başında verilen yönergeyi dikkatlice okuyup, maddeleri içtenlikle doldurunuz. Yanıtlarınızın samimi olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç üretmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Ölçeklerdeki soruların doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Size verilen ölçeklerde herhangi bir isim soy isim yazmamanız, yanıtların gizli tutulması için önem arz etmektedir. Ölçekten edinilen veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Zeynep Tansu Mungan

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	Kadın ☐ Erkek ☐
Yaşınız	22-26 ☐ 27-31 ☐ 32-36 ☐ 37-41 ☐ 42-46 ☐ 47 ve üzeri ☐
Eğitim Durumunuz	Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
Branşınız	
Mesleki Kıdeminiz	1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri ☐
Görev Yapılan Okuldaki Süreniz	1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri ☐
Görev Yaptığınız Okul Kademesi	İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐

Mevcut Okulda Müdürünüzün Görev Süresi	1-4 yıl () 5-8 yıl () 9-12 yıl ()
Mevcut Müdürünüzle Çalışma Süreniz	1 yıl ve daha az () 2-4 yıl () 5-7 yıl () 8-10 yıl () 11 yıl ve üzeri ()



Ölçek 1: Akademik İyimsenlik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	①	②	③	④	⑤
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	①	②	③	④	⑤
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	①	②	③	④	⑤
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	①	②	③	④	⑤
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	①	②	③	④	⑤
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	①	②	③	④	⑤

Ölçek 2: Duygusal Emek Ölçeği

DUYGUSALEMEKÖLÇEĞİ								
1: HiçbirZaman 2: ÇokNadir 3: Bazen		4: ÇoğuZaman 5: HerZaman		1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerleuygunşekildeilgilenebilmekiçinrolyaparım.							
2.	Öğrencilerleilgilenirkeniyihissediyormuşumrolüyaparım.							
3.	Öğrencilerleilgilenirkenbirşov yapargibiekstraperformans sergilerim.							
4.	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibidavranırım.							
5.	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.							
6.	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.							
7.	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.							
8.	Göstermem gerekenduygularıgerçektedehissetmekiçinçaba harcarım.							
9.	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.							
10.	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.							
11.	Öğrencileresergilediğim duygularsamimidir.							
12.	Öğrencileregösterdiğim duygularkendiliğindenortayaçıklar.							
13.	Öğrencileregösterdiğim duygularoanhissettiklerimeaynıdır.							

Ölçek 3: Otantik Liderlik Ölçeği

Sıra No	OTANTİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ <u>BENİM LİDERİM</u>	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.					
2	Hata yaptığında kabul eder.					
3	Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.					
4	İnsanlara acı gerçekleri söyler.					
5	Açığa vurduğu duyguları hissettikleriyle tam olarak aynıdır.					
6	Liderimin inandıklarıyla yaptıkları tutarlıdır.					
7	Kararlarını değer yargılarına göre verir.					
8	İnsanların da kendi değer yargılarının arkasında durmasını ister.					
9	Ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.					
10	Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.					
11	Karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler.					
12	Sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.					
13	Başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.					
14	Yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir.					
15	Önemli konulardaki tavrını ne zaman yeniden değerlendirmesi gerektiğini bilir.					
16	Özel/şahsi durumların insanları nasıl etkilediğini anlar ve bunu onlara belli eder.					

Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri







Ek 3. Etik Kurul İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-188519



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-30640013-108.01-188519
Konu : Etik Kurulu İzin Talebi

03.04.2024

Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Öğretim Üyesi

Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algıları İle Duygusal Emek ve Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:Prof. Dr. Meltem KÖSTERELİOĞLU (1 Sayfa)

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı: Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algıları İle Duygusal Emek ve Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	25.03.2024
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	03.04.2024
Karar tarihi	03.04.2024

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye	Yabancı Diller Yüksekokulu	İMZA
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Ash ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yıldız	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA

Ek 4. Milli Eğitim Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.001966.01

T.C. Kimlik No: 51*****50

Adı Soyadı: ZEYNEP TANSU MUNGAN

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin otantik liderlik algıları ile duygusal emek ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: akademik iyimserlik, otantik liderlik, duygusal emek ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.09.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MARDİN	Fen Lisesi	Mardin Fen Lisesi (ARTUKLU)	753691
MARDİN	Sosyal Bilimler Lisesi	Mardin Borsa İstanbul Sosyal Bilimler Lisesi (ARTUKLU)	758134
MARDİN	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi (ARTUKLU)	774063
MARDİN	İmam Hatip Ortaokulu	Mükerrem Tüfekçioğlu İmam Hatip Ortaokulu (ARTUKLU)	754064
MARDİN	Ortaokul	Şehit Uğur Palancı Ortaokulu (ARTUKLU)	773965
MARDİN	Ortaokul	Cumhuriyet Ortaokulu (ARTUKLU)	754081
MARDİN	İlkokul	Abdulhamit İncioğlu	753694

ÖZ GEÇMİŞ**ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI****Öğrenim Bilgisi**

Yüksek Lisans 2023-2025	Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU)
Lisans 2014-2018	Amasya Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

