



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL EMEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru ŞAHİN ÖZAN

TOKAT
Temmuz, 2021



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL EMEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru ŞAHİN ÖZAN

Danışman: Doç. Dr. Uğur AKIN

TOKAT
Temmuz, 2021

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının “intihal engelleme” programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:/..../.....

Ebru ŞAHİN ÖZAN

İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne,
Ebru ŞAHİN ÖZAN'nın Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek adlı çalışması
26/07/2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek
lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Hasan TABAK

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Uğur AKIN

.....

Üye : Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2021

.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilgisi, deneyimi, içtenliği ile bu araştırmanın tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen, yeni çalışmalardan haberdar olduğunda benimle paylaşan, araştırma boyunca her zaman ulaşabildiğim, gelecekte yapacağım çalışmalarda da bilgisini ve desteğini esirgemeyeceğinden emin olduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Uğur AKIN Hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli fikirleri ve önerileri için Sayın Hocam Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ'ye ve Sayın Doç. Dr. Hasan TABAK'a şükranlarımı sunarım.

Ayrıca bu araştırmanın veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı okul yöneticilerine müteşekkirim. Hayatım boyunca bütün kararlarımı saygı duyan ve her konuda beni destekleyen anneme ve babama, araştırma boyunca motivasyonu ve sabrı ile hep yanımda olan sevgili eşime en içten duygularla teşekkür ederim.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL EMEK

Şahin Özcan, Ebru

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur Akın

Temmuz 2021, xii + 94 sayfa

Bu araştırmada okul yöneticilerinin okul ortamında sergiledikleri duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezinde görev yapan 15 okul müdürü ve 15 müdür yardımcısından oluşan 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul yöneticileriyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi süreci benimsenmiştir. Araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre okul yöneticilerinin duygularının kanun, yönetmelik veya protokol kuralları gibi resmi kurallardan çok, kişisel özellikler ve meslek ahlakı gibi gayri resmi kurallar tarafından yönlendirildiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okul ortamında genellikle kızgınlık, üzüntü, korku gibi hissettikleri olumsuz duyguları yansıtmayıp duruma uygun duyguyu sergilemek için rol yaptıkları gözlenmiştir. Daha çok öğrencilere istedik davranışları kazandırmak için ve öğretmenleri motive etmek için yüzeysel sergileme davranışında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiliğin gereği olarak herkese eşit davranmak, olumlu okul iklimi oluşturmak, saygı çerçevesinde sağlıklı iletişim kurmak, otoriteyi korumak, pozitif olmak ve önyargılardan kurtulmak adına içten sergileme davranışında bulundukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının fiziksel ve psikolojik yorgunluk, yıpranma, mutsuzluk, stres, gerginlik, sinir, baş ağrısı, pişmanlık, uykusuzluk, otorite olarak görülmemeye, tansiyon, huzursuzluk gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Okulda duygularını yönetmelerinin olumlu sonuçlarının da olumlu iletişim, pozitif okul iklimi, mutluluk, psikolojik rahatlama, insanları daha iyi tanıma, başarı, insanların güvenini kazanma, daha tedbirli ve öngörülü olma, kabul görme, olgunluk, iyi insan olma hissiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak duygu

yönetimi ile ilgili uygulamaya dönük programlar ve eğitim atölyelerinin okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine entegre edilmesi, duygusal emek konusunda üst yönetim, okul yöneticileri ve öğretmenlerin farkındalıklarının sağlanması ve artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygusal Emek, Okul Yöneticisi



ABSTRACT

EMOTIONAL LABOR AMONG SCHOOL ADMINISTRATORS

Şahin Özcan, Ebru

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur Akın

July 2021, xii + 94 pages

In this research, it is aimed to analyze the views of school administrators on the emotional labor they display in the school environment. The study group of this research has carried out with the qualitative research method is 30 school administrators, consisting of 15 school principals and 15 vice principals, working in the city center of Tokat, Turkey. In-depth interviews were realized with school administrators through a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis process was adopted in the analysis of the research data. According to the results of the research findings, it has been determined that the emotions of school administrators are guided by informal rules such as personal characteristics and professional ethics rather than official rules such as laws, regulations or protocol rules. It has been observed that school administrators do not reflect their negative emotions such as anger, sadness and fear in the school environment and act to display the appropriate emotion for the situation. It has been concluded that they mostly use surface acting to gain students the desired behaviors and to motivate the teachers. In the meantime, it has been determined that as a requirement of the management, they use deep acting in order to treat everyone equally, to create a positive school climate, to establish healthy communication with due regard, to protect authority, to be positive and to get rid of prejudices. It has been determined that the effort of school administrators to manage their emotions in their relations with people in the working environment has negative consequences for them such as physical and psychological fatigue, weariness, unhappiness, stress, tension, nervousness, headache, regret, insomnia, not being seen as an authority, blood pressure and restlessness. It has been concluded that for school administrators the positive results of managing their emotions at school are positive communication, positive school climate, happiness, psychological relaxation, getting to know people better, success, gaining people's trust, being more

cautious and foresighted, being accepted, maturity, and being a good person. Based on the results of the research, it has been suggested that practical programs and training workshops on emotion management should be integrated into the pre-service and in-service training of school administrators, and the awareness of senior management, school administrators and teachers on emotional labor should be provided and increased.

Key Words: Emotion, Emotional Labor, School Administrator



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	10
Önem.....	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Emek ve Duygu.....	13
Duygusal Emek	16
Duygusal Emegin Boyutları.....	19
Yüzeysel Sergileme Davranışı	20
İçten Sergileme Davranışı	22
Gerçek Duyguların Sergilenmesi Davranışı.....	23
Duygusal Emegin Sonuçları.....	25
Duygusal Emegin Olumlu Sonuçları.....	26
Duygusal Emegin Olumsuz Sonuçları	27
Eğitimde Duygusal Emek	28
Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek	31
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
Araştırmanın Modeli	34
Çalışma Grubu	34
Veri Toplama Aracı	36

Veri Toplama Süreci	37
Verilerin Analizi	37
Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
Duygusal Davranışları Yönlendiren Etkenler	41
Beklenen Duyguları Sergileme	44
Yüzeysel Sergileme.....	48
İçten Sergileme	51
Gerçek Duyguların Sergilenmesi	55
Duyguları Yönetme Çabasının Olumlu ve Olumsuz Sonuçları	61
BÖLÜM V	68
TARTIŞMA	68
BÖLÜM VI.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	73
Sonuçlar	73
Öneriler	74
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	74
Araştırmacılara yönelik öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	88
Ek 1. Görüşme Formu	88
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....	90
Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	91

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	35
Tablo 2.Duygusal Davranışları Yönlendiren Etkenler Teması.....	41
Tablo 3.Beklenen Duyguları Sergileme Teması.....	44
Tablo 4.Uygun Duyguyu Sergilemek İçin Yüzeysel Sergileme Teması	48
Tablo 5.Uygun Duyguyu Hissetmeye Çalışma - İçten Sergileme Teması	51
Tablo 6.Duyguları Dışsal Bir Etki Olmadan Samimi Olarak Hissetme (Gerçek Duyguların Sergilenmesi) Teması	56
Tablo 7.Duyguları Yönetme Çabasının Doğurduğu Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar teması	61



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmaya konu olan kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Okul yöneticileri eğitim ortamında hem eğitim çalışanları ve öğrenciler hem de diğer eğitim paydaşları düşünüldüğünde çok fazla insanla etkileşim halindedir. Çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmak, onları anlamak, onlara rehberlik etmek durumundadırlar. Aynı zamanda okulun amaçlarını da gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Onlardan hem yöneticilik görevini yürütmeleri hem de insan ilişkilerinde iyi olmaları beklenmektedir. Bu süreci başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için okul yöneticilerinin birçok yeterlik ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Duygularını kontrol etmek, yönetmek, uygun duyguyu uygun zamanda sergilemek de bu becerilerdendir.

Alanyazında başarılı okul yöneticisinin liderlik vasıflarını da taşıması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Liderlik, insanlık tarihinin başlangıcından sonuna kadar önemini koruyacak bir olgudur. En küçüğünden en büyüğüne bütün gruplarda ortak hedefe ulaşabilmek için bir lidere ihtiyaç duyulur (Tuncer, 2020). Tarihte farklı şekillerde betimlenmiş olan liderler, bulundukları toplumda sözü dinlenen, karar alıcı mercii olarak görülen kişilerdir. İnformal grupların liderleri olabileceği gibi formal örgütlerin de liderleri vardır ve bu kişiler bazen atanmış yöneticilerdir bazen de grupları tarafından lider olarak algılanan kimselerdir (Akın, 2019, s. 131).

Liderlerin en önemli görevi, örgütteki insanları uyumlu işler yapmaları için harekete geçirmektir (Heifetz ve Laurie, 2001, s. 38). Liderler, örgütte güven kaynağı olarak görülürler, değişim zamanlarında rehberlik ederler ve örgütlerin etkililiğinden sorumludurlar. Liderlik, hem akılcı hem de duygusal unsurlardan oluşan bir sosyal etkileşim sürecidir (Hoy ve Miskel, 2008, s. 417). İyi bir liderin ilk özelliği işine olan tutkusudur. Geliştirici zor işler yapmayı ve öğrenmeyi sever, iyi yapılmış bir işle gurur duyarlar. İşlerini daha iyi yapabilmek için hiç bitmeyen enerjileri vardır. Çalışmaları için yeni yaklaşımlar keşfetmeye heveslidirler (Goleman, 1999, s. 9).

Günümüzde ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin daha hızlı yaşanması; kamusal hizmetlerin daha çok çeşitlenmesi, yöneticilik anlayışının tekrar değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Toplum, yöneticinin davranışlarını ve yöneticilik anlayışını sorgulamaktadır, çoğu zaman da onları sorun veya başarıların merkezine koymaktadır (Bulut ve Bakan, 2005). Bu yüzden yöneticilerin, kurumun planlarını olabildiğince net ve verimli bir şekilde uygulayabilen insan sistemleri oluşturmak için organize olması gerekmektedir (Kotter, 2001, s. 29).

Örgütlerin başarısı, iyi yöneticilerin varlığıyla açıklanabilir. Şişman (2019) klasik anlayışta yöneticinin teknik bir uzman olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Yönetimde insan ilişkileri akımı ile birlikte 'yönetici' kavramında değişiklikler olmuştur. Yöneticilerden çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlayıp karşılamaya yönelik eylemler sergilemeleri beklenmiştir. Yöneticilerin kendilerinden beklenen rolleri oynayabilmeleri için birtakım yeterliklerinin olması gerekmektedir. Bu yeterlikler; teknik, kavramsal ve insani olarak üç gruba ayrılır (s. 213):

- Teknik yeterlikler: Örgütte yapılacak olan işlerle ilgili yöntem ve süreçleri belirleme, kaynakları sağlama, teknolojiye yararlanma gibi konularda yöneticinin sahip olması beklenen yeterlikleri kapsamaktadır.
- Kavramsal yeterlikler: Örgütü çözümleme, yönetsel ve örgütsel sorunları belirleme, bu sorunlara ilişkin verileri toplayıp analiz etme, sorunları çözmeye yönelik karar verme gibi hususlarda yöneticide var olması öngörülen yeterliklerdir.
- İnsani yeterlikler: Çalışanları motive etme, çalışma ortamındaki insanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme, örgütte iletişimi sağlama gibi kişiler arası ilişkiler bazında yöneticilerin sahip olmaları öngörülen yeterliklerdir. Bu yeterliklere sahip yöneticiler, insanlarla iyi iş ilişkileri kurup geliştirme, örgütte olumlu iletişimi sağlama ve iyi bir örgüt lideri olma gibi konularda beceri sahibidir.

Yönetim, karmaşıklıkla başa çıkmaktır, liderlik ise değişimle başa çıkmaktır (Kotter, 2001, s. 26). Yönetimin bütçe ve rapor hazırlama gibi bazı bireysel faaliyetleri içermesinin yanı sıra, astları denetleyip üst makamdaki kişilere raporlamayı da içerdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, iletişim becerileri ve insan ilişkileri çok önemlidir; ancak bunlardan daha değerli görülen genellikle güçlü liderlik yetenekleridir (Bellar, 1999). Çoğu yönetici, toplumun kendisinden etkili bir lider olması yönünde büyük

beklentisi olduğunun farkındadır. Bu beklenti eğitim literatürüne de yansımıştır. Liderliğin esasları ve nasıl uygulanması gerektiğine dair çok sayıda çalışma, makale ve kitap bulunmaktadır. Liderlik kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Cowley liderliği yürüdüğü yoldan insanların da yürümesini sağlamayı başarmak olarak tanımlamıştır. Taylor ve Rosenbach ise liderliği bir örgütteki çalışanların ortak yarar için kaynaklar üzerinde hep birlikte kontrol sahibi olmasını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Bennis örgüt liderlerinin belirli karakteristik özelliklerinin olduğunu vurgulamaktadır: yönlendirme, örgütte güven ortamı oluşturma ve bunu sürdürme, fikri eyleme dönüştürme ve güdüleme (Gorton, Alston, Snowden, 2006, s. 4-6).

Bir liderin belirsizliğe, hayal kırıklığına ve acıya tahammül edecek duygusal kapasiteye sahip olması gerekmektedir. Çalışanlar ve hizmet alanlar liderin istikrarlı olma becerisine ilişkin sözlü veya sözsüz ipuçlarını dikkatle gözlemleyecektir. Liderin kendisinin ve çalışanların görevlerini gerektiği gibi yapabileceğine ve sorunların üstesinden gelebileceğine dair güveni sağlaması gerekmektedir (Heifetz ve Laurie, 2001, s. 40). Goleman'e (1999) göre duygu ve dürtülerini kontrol edebilen yöneticiler - yani mantıklı insanlar - bir güven ve adalet ortamı meydana getirebilirler. Böyle bir ortamda, iç çatışmalar ciddi bir şekilde azalır ve verimlilik artar. Yetenekli insanlar bırakın örgütten ayrılmayı, örgüte akın ederler (s. 9).

Eğitim örgütünün hedeflerine ulaşabilmesi için liderlik vasıfları olan okul yöneticisine sahip olması gerekmektedir (Metin, 2020; Nasreen, 2019; Tuncer, 2020). Okulda düzeni sağlamakla sorumlu olan okul yöneticisi, kendisinden sürekli değişim, yenilenme ve dönüşüm beklenen öğretim lideri rolünü üstlenmektedir. Bu durumda liderlik vasıflarına sahip olması beklenen bir okul müdürü, hem okuldaki düzeni sağlamakla hem de çok fazla değişken barındıran karmaşık bir örgüt olan okulu geliştirmenin yollarını aramakla yükümlüdür. İşte bu karmaşık yapının çözümlenebilmesine bağlı olan okulun iyileştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin rolü büyüktür (Kesen, Toklucu Sundaram ve Abaslı, 2019).

Açıkalın "Bir okul, müdürü kadar okuldur." (Açıkalın ve Özkan, 2015) sözüyle eğitimin iyileştirilmesinde okul yöneticilerinin payı üzerine yoğunlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özdemir (2018, s. 41), okul yöneticisinin görevinin "okulu amacına göre yaşatmak" olduğunu belirtmektedir. Yönetim, mevcut kaynakları kullanarak örgütün hedeflerini gerçekleştirme eylemidir ve yöneticinin sorumluluğundadır.

Dolayısıyla okul yöneticisi, okulun fiziki donanımını kullanarak diğer eğitim paydaşlarının yardımıyla eğitimsel hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır.

Gorton, Alston ve Snowden (2006, s. 4-6) okul yöneticisini, eğitim paydaşları tarafından ortaklaşa bir öğrenme vizyonu geliştirilmesini, uygulanmasını ve yönetilmesini kolaylaştırarak tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideri olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticisi, okulun başarısı için öğrencinin öğrenmesine ve personelin mesleki gelişimine yardımcı olan bir okul kültürünü ve eğitim programını savunur, destekler ve sürdürür. Ayrıca bir eğitim lideri olarak okul yöneticisi güvenli, verimli ve etkili bir öğrenim ortamı için örgütün, sürecin ve kaynakların yönetimini sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını desteklemektedir. Monahan ve Herbert'e (1982) göre okul yöneticilerinin görevleri yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanabilir; fakat en önemli görevi okulda beklenmedik durumlara ve olaylara karşı çözüm odaklı yaklaşım kurumun amacına ve politikasına uygun davranmaktır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'na (2009) göre bir yönetici çalışanların duygu, düşünce, inanç ve davranışlarını etkileyip yönlendirmede belirli otorite kaynaklarını ve kalıplaşmış uygulamaları aşabilmişse o yöneticinin liderlik özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Yönetim üzerine yapılmış olan geçmiş çalışmalar ve yönetimle ilgili kuramlar incelendiğinde, çalışanların duygularının göz ardı edildiği ve onların makineye benzetildiği görülmektedir. Günümüzde duyguların bireysel ve örgütsel etkilerinin ortaya çıkarılmasıyla birlikte, bu bakış açısı terk edilmeye başlanmıştır. Çalışanların iş yerinde duygularını yönetebilmesi olumlu sonuçlar doğurduğu gibi bunu yapamaması da olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu durumda çalışanların duygularını yönetebilmesi için azami çabayı göstermeleri gerektiği söylenebilir (Polatkan ve Kırıl, 2017). Yöneticilerin değişen koşullara ve örgütün yapısına uyum sağlayabilmeleri, değişime ayak uydurabilmeleri, duygusal aidiyet hissedebilmeleri, çalışma ortamından memnuniyet duyabilmeleri ve iş ortamında duygusal doyum sağlayabilmeleri için duyguları iyi tanıyabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca duyguları sergileme şekilleri ve duygu yönetimi konularında da yöneticilerin daha donanımlı olmaları gerekmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Çalışma yaşamında duygularla ilgili araştırma yapılan önemli bir kavram da duygusal emektir (Dursun, Aytaç ve Bayram, 2014). Çalışanlar, belirli bir ücret karşılığında belirli bir iş yüküne katlanmak zorunda olduğu gibi görünmeyen birtakım

faktörlere de katlanmak durumundadırlar. Bu faktörlerden biri de duygusal emek gösterimidir (Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020; Karakaş ve Gökmen, 2018).

Örgütlerde, çalışanların duygularının şekillendirilmesi ve yönetilmesi duygusal emek kavramının önem kazanmasını sağlamıştır. Son zamanlarda, hizmet sektöründe birçok meslek grubu için duygusal emek vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir. Hiç şüphesiz ki, bu meslek gruplarından en çok duygusal çaba sarf edenlerden bir grup da eğitim çalışanlarıdır. Eğitimcilerin bilgi ve becerilerini etkin kullanması ne denli önemliyse duygularını yönetebilmesi de bir o kadar önemlidir (Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020).

İnsan, duygularından bağımsız düşünülemez. Doğal olarak çalışma ortamında da duygularından bağımsız davranışlar sergileyemeyeceği söylenebilir. Çalışma ortamındaki koşullar, kişinin olumlu duygular hissetmesini sağlayacağı gibi üzüntü, mutsuzluk, korku gibi olumsuz duygular hissetmesine de yol açabilir. Bu sebeple eğitim lideri olan okul yöneticilerinden çalışma ortamında kendi duygularını iyi yönetebilmeleri beklenmektedir. Hochschild'in (1983) çalışma ortamında duyguların yönetimi üzerine yaptığı öncü çalışmasından bu yana, birçok araştırmacı (örn. Grandey, 2000; Morris ve Feldman, 1996; Pierce, 1996; Rafaeli ve Sutton, 1987; Sutton, 2004; Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini ve Holz, 2001) bu görüş üzerinde derinlemesine çalışmış; duygusal emeği iş yerinde duyguların yönetilmesi ve duygusal ifadelerin düzenlenmesi olarak kavramsallaştırmış ve günlük iş hayatının önemli bir parçası olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinden beklenen duygu yönetimi (emotion management) veya duygu düzenlemesi (emotion regulation) gibi kavramların duygusal emek (emotional labor) kavramından ayrı düşünülmemesi gerekmektedir.

Değişen çevre koşullarının çalışma yaşamına yansımalarıyla birlikte duygusal emek, özellikle hizmet sektörü çalışanları açısından önem arz eden bir iş/emek haline gelmiştir (Biçkes, Yılmaz, Demirtaş ve Uğur, 2014). Son zamanlarda hizmet sektöründeki çoğu örgüt, duygusal yeterlikleri de başarıyı etkileyen etmenler arasına almış ve istihdam alanlarını buna uygun şekilde oluşturmaya başlamıştır. Esasen hizmet sektöründe kayda değer bir yere sahip olan eğitim alanında da duygusal emek fazlaca kullanılmaktadır (Polatkan ve Kırıl, 2017). Merkezi yönetimin okullardaki temsilcileri olan okul yöneticileri, mesleki rolü gereği eğitim paydaşlarına liderlik etmektedir. Okul yöneticileri bu özel konumları sebebiyle, daha fazla duygusal emek sarf etmektedirler (Yıldırım ve Akdoğan, 2019).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okulda da yöneticinin davranış biçimleri çalışanların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Tuncer, 2020). Çalışanların duygu, düşünce ve isteklerini anlamak için empati kurabilen okul yöneticileri, eğitim paydaşlarının kurum ile sıkı bir bağ kurmalarını sağlayacaktır (Yalçın, 2019). Okul yöneticilerinden günlük işlerinde duygusal emek sarf etmeleri beklenmektedir. Okul yöneticisinin duygusu öğretmenlerin duygusunu etkiler, öğretmenlerin duygusu ise öğrencilerin ve hatta tüm eğitim paydaşlarının duygusal refahını etkiler. Ne yazık ki duygu, öz farkındalık veya kendini ifade etme gibi olgular üzerine okul yöneticileriyle ilgili literatürde pek fazla çalışma bulunmamaktadır (Yamamoto, Gardiner, Tenuto, 2014).

Duygusal emek, kişinin duygularını gözlemlenebilir davranışlar haline dönüştürmesi olarak açıklanmıştır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Bir başka çalışmada ise duygusal emek, insan ilişkilerinde karşıdaki kişinin duygularını anlayıp empati kurabilmeyi gerektiren, insanlarla etkileşim halindeyken işlerin yürütülebilmesi için sarf edilen emek ve bu emeği planlayıp uygulayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Newman, Gay ve Mastracci, 2009). Duygusal Emek, yoğun bir duygusal düzenleme gerektirir. Duygusal Düzenleme, kişinin kendi duygu ve ifadelerini değiştirme sürecidir. Duygusal emek, hizmet sektörünün bir özelliğidir ve çoğu durumda, örgütsel hedefleri karşılamak için çalışanlar tarafından gerçekleştirilen düzenlenmiş bir faaliyet haline gelir (Satyanarayana ve Shanker, 2012). Çalışanlar işlerini yaparken duygusal emeğin gereği olarak kimi zaman duygularını bastırır kimi zaman da hissetmediği bir duyguyu hissetmeye çalışır. Duygusal emek, kişinin hem kendi duyguları hem de hizmet alanın duyguları konusunda duygusal duyarlılık ve esneklik gerektirir (Jin ve Guy, 2009).

Çoğu çalışan, hem mesleki hem de kişisel sonuçları olan kurumsal olarak zorunlu sergileme kurallarına (örneğin, işte tebessüm etmek) uymak adına duygularını düzenleme yoluyla duygusal emek sergilemektedir. Bir iş bağlamında duygu düzenleme, hizmet alanların ruh halini ve hizmet memnuniyetini iyileştirmek için önemlidir. Çalışırken olumlu duygular sergilemek, çalışanlar için gün geçtikçe ciddi bir iş gereksinimi olmaktadır (Grandey ve Sayre, 2019).

Duygusal emek (emotional labor) veya duygu işi (emotion work), çalışanlar ve hizmet alanlar arasındaki etkileşimlerin kalitesini ifade etmektedir. Yüz yüze etkileşimler sırasında uygun duyguları sergilemek, hizmet sektöründeki birçok çalışan için işinin gereği olarak görülmektedir. Çalışanlar işlerini yaparken fiziksel ve zihinsel

çaba sarf etmektedir. Ancak bununla birlikte işlerinin bir parçası olarak duygularını yönetmeleri de gerekmektedir (Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini ve Holz, 2001). Duygusal emek, insanlara yardım eden öğretmenler ve hemşireler gibi hizmet sektörü çalışanlarında daha fazla görülmektedir (Pierce, 1996). Duygusal emeğin, son on yılda öğretim ve liderlikte kritik bir rol oynadığı kanıtlanmıştır (Zheng, Yin ve Wang, 2018). Hizmet sektörü çalışanlarından biri olan okul yöneticileri de; öğrenci, veli, öğretmen, hizmetli ve çalışma ortamında yüz yüze ilişkiler kurdukları diğer insanlarla iletişimlerinde sırasında duygusal emek sarf etmektedirler.

Okul yönetiminde etkili iletişim becerilerine sahip olan liderlerin payı büyüktür. Okul yöneticilerinden sahip olması beklenen yeterliliklerden biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Olumlu iletişim kurabilen okul yöneticilerinin yönetimde başarılı olduğu görülmüştür (Bursalıoğlu, 2002, s. 40-42). Okul yöneticisi bir kitabın kapağı gibidir. Nasıl ki kapağı alınmış kitabın sayfaları dağılır ve bütünlüğünden söz edilemez; işte okul yöneticisinin eğitim açısından önemi de böyledir. Okul yöneticileri tüm eğitim paydaşlarını bir arada tutan olumlu iletişimin mimarlarıdır. Bu sebeple okulda karşılaştıkları öğrencilerin disiplin problemleri, öğretmenlerin sorunları, velilerin talepleri ve kimi zaman baskıları, üst yönetimin talep ve baskıları gibi her türlü duruma uygun duyguyu sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri bu gibi durumlarda sakin kalabilmeli, sinirlenmemeli, öğretmenin sorunu karşısında onunla birlikte üzülmeli, velinin kaygısını paylaşabilmelidir. Tüm bunları ya hissetmeli, ya hissediyor gibi yapmalı ya da kendini bu duyguları yaşamak ve sergilemek için zorlamalıdır.

Okul yöneticisi okulun başarısını ön planda tutarak olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamaya çalışmalı; öğrenci, personel, veli ve diğer eğitim paydaşlarıyla etkili bir iletişim gerçekleştirmeye özen göstermeli ve insan ilişkilerini iyi yönetilebilmeli; öğrenmeyi olumsuz etkileyecek olan disiplin sorunlarını ortadan kaldırmalıdır. Okul yöneticileri okullarda öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan pozitif bir okul iklimi oluşturmakla yükümlüdür (Özdemir ve Sezgin, 2002). Pozitif bir okul iklimini sağlamak için de öğrencilerin disiplin sorunlarıyla başa çıkmak ve en aza indirmek zorundadır. Öğrenci arkadaşına sözlü veya fiziksel şiddet uyguladığında hem sakin kalabilmeli hem de mağdur olan öğrencinin hakkını koruyacak şekilde davranış sergilemelidir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını pekiştirmekten sakınmalıdır. O esnada çok sinirlense de bu duyguyu bastırmalı veya gizlemelidir. Öğretmenlerin sorunlarını dinlerken de aynı şekilde duruma uygun duyguyu sergilemeleri gerekmektedir. Örneğin; çok sevdiği bir öğretmenin nöbet görevini aksattığını

gördüğünde buna göz yummamalıdır. Aslında hissetmese bile kızgın ve otoriter bir tavır sergilemek zorunda kalabilir.

Okul yöneticileri görevi gereği öğrenci ve öğretmenlerin yanında diğer tüm eğitim paydaşlarıyla da doğrudan etkileşim halindedir. Dolayısıyla onlarla iletişimlerinde de duygusal emek sarf etmektedirler. Bir veli gelip çocuğunun başarısından yalnızca öğretmeni veya okulu sorumlu tuttuğunda yahut çocuğuyla hiç alakadar olmadığında okul yöneticisi veliye daha geniş bir bakış açısı sağlamalıdır. Dolayısıyla daha hoşgörülü ve açıklayıcı bir tavır sergilemelidir. Kişisel sorunlarını bir kenara bırakarak o esnada hissetmesi gereken duyguyu hissetmeye çalışmalı, hissetmek için kendisini zorlamalı ya da hissediyormuş gibi yapmalıdır. Yine üst yönetimden gelen talepler ve baskılara karşı da okul yöneticisi çoğu zaman kendi duygularından bağımsız duygular sergilemek durumunda kalabilirler. Bunu ya kendisini zorlayarak ya da “-mış” gibi yaparak gerçekleştirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde duygusal emekle ilgili hizmet sektöründeki çalışanlar üzerinde yapılmış çok sayıda çalışma olduğu söylenebilir (örn. Ashforth ve Humphrey, 1993; Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2009; Beğenirbaş ve Turgut, 2014a, 2014b; Çelik ve Topsakal, 2016; Diefendorff ve Greguras, 2015; Gabriel, Daniels, Grandey 2003; Kaplan ve Ulutaş, 2016; Karakaş ve Gökmen, 2018; Kaya ve Özhan, 2012; Kaya ve Serçeoglu, 2013; Kiffin-Petersen, Jordan ve Soutar, 2011; Kim, 2008; Koçak ve Gürsoy, 2017; Kökden ve Işık, 2018; Köse, Oral ve Türesin, 2011; Kruml ve Geddes, 2000; Satyanarayana ve Shanker, 2012; Warton, 1999). Eğitim alanında öğretmenlerin duygusal emekleriyle ilgili de çokça nicel (örn. Ghanizadeh ve Royaei, 2015; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014; Lee, 2017; Liao, Luo, Tsai ve Chen, 2020; Pervaiz, Ali ve Asif, 2019; Philipp ve Schupbach, 2010; Taxer ve Frenzel, 2015; Truta, 2014; Sutton, 2004; Wrobel, 2013) az sayıda da nitel (örn. Brennan, 2006; Chang, 2009; Isenbarger ve Zembylas, 2006) çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda duygusal emek konusunda çalışmalar (örn. Argon, 2015; Akın, 2011; Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2014; Basım, Beğenirbaş ve Can Yalçın, 2013; Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Kaya, 2009; Polatkan ve Kırıl, 2017; Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015) yapılmaya başlanmıştır.

Diğer taraftan, okul yöneticilerinin duygusal emekleri ile ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal emek gösterimleri ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar (Arar, 2017; Maxwell ve Riley,

2017; Nasreen, 2019; Newman, Guy ve Mastracci, 2009; Yamamoto, Gardiner ve Tenuto, 2014; Zheng, Yin ve Wang, 2018) bu konunun uluslararası literatürde de yeterince çalışılmadığını göstermektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda (Çarıkçı, 2018; Göç, 2017; Kıral, 2016; Savaş, 2012; Yıldırım ve Akdoğan, 2019) ise duygusal emek farklı değişkenlerle birlikte çalışılmıştır ve hepsi nicel çalışmadır.

Kıral (2016) duygusal emek ölçeğinin psikometrik özelliklerinin Türkiye örnekleminde okul yöneticilerine uygunluğu ve okul yöneticilerinin duygusal emek düzeylerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin en üst düzeyde içten sergileme davranışını, sonra sırası ile gerçek duyguların sergilenmesi davranışı ve yüzeysel sergileme davranışını gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada yöneticilerin cinsiyetine, yaşına, yöneticilik kıdemine, okul türüne, medeni durumuna göre duygusal emek düzeyleri farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin iki faktörlü orijinal faktör yapısından farklı olarak Türkiye örnekleminde üç faktörlü yapının daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Savaş (2012), ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı gözlemlenmiştir. Müdürlerin duygusal emeğinin kısmi ara yordayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım ve Akdoğan (2019) okul yöneticilerinin duygusal yükünün karar verme sürecine etkisi açısından incelenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin duygusal yükünün düşük düzeyde olduğu ve pozitif duyguları daha sıklıkla yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, duygusal yükün temel sebebinin öğrenme-öğretim işlerinden ziyade okulun işletme işleriyle ilgili konular olduğu anlaşılmıştır. Duygusal yükün karar sürecini düşük düzeyde etkilediği ve bu etkiyi kontrol edebilmek için kararı erteleme, kısa süreli ortamdan uzaklaşma, rasyonel hesap gibi stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi eğitim alanında yapılan duygusal emek araştırmaları hem yurt dışında hem de Türkiye’de daha çok öğretmenler üzerine odaklanmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal emekleri görece ihmal edilmiş bir araştırma alanıdır. Okul yöneticilerinin duygusal emeklerini odağa alan araştırmalar ise genellikle nicel yöntemi

benimsemiştir. Oysa nitel bir yaklaşımla okul yöneticilerinin duygusal emeklerinin doğasına ilişkin daha derinlemesine bir anlayış kazanmak mümkün olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okullarında sergiledikleri duygusal emeğe ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç kapsamında alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin öğrenci, veli ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde duygusal davranışlarını yönlendiren resmi ya da gayri resmi kurallar nelerdir?
2. Okul yöneticileri, çalışma ortamında insanlarla (öğrenci, öğretmen, veli, vs.) ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyebilmekte midir? Beklenen duyguları sergileyemedikleri durumlar nelerdir?
3. Okul yöneticileri yüzeysel sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?
4. Okul yöneticileri içten sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?
5. Okul yöneticileri gerçek duyguları sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?
6. Çalışma ortamlarındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının okul yöneticilerine yönelik olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?

Önem

Duygular her yerde vardır ve önemlidir. İş ortamında hangi duyguların ortaya çıktığını ve ne sıklıkla meydana geldiğini bulmak faydalı olacaktır. Yıllarca varsayıldığı gibi insanlar çalışma ortamına girerken duygularını kapıda bırakamazlar (Fisher, 1997). Bireyin çalışma ortamında duygularından arınması beklenemez. Öyleyse insanlarla iletişimin şart olduğu işlerde duyguların yoğunluğu daha fazladır (Akçay ve Çoruk, 2012). Yöneticilerin ve çalışanların duygularının, örgütün amaçlarına ulaşılmasında yapısal öğeler kadar etkili olduğu anlaşılmıştır. Nitekim diğer kurumlarla kıyaslandığında, insan unsurunun daha ön planda olduğu eğitim kurumlarında etkililiğin sağlanması için de duyguların önemsenmesi gerekmektedir (Karakuş, 2008). Bu nedenle okul yönetiminde duygular kritik önemdedir. Okulda herkesle iletişimi olan okul yöneticilerinin okul kültürünü olumlu yönde etkilemesi için duygularını yönetebilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin duygusal emek boyutlarını

sergilemek için neler yaptıklarını ve hangisini ne düzeyde sergilediklerini incelemek hem uygulama hem de literatür açısından faydalı olacaktır.

Eğitim, insanı çalışan bir alan olması hasebiyle duygusal emek sarf etmek gerekmektedir (Aydın, 2016, s. 172). Eğitim alanındaki duygusal emek çalışmaları daha çok öğretmenler üzerinedir. Okul yöneticileri bu açıdan ihmal edilmiş görünmektedir. Oysa okul yöneticiliği görevinde öğrenciler yanında farklı eğitim paydaşlarıyla etkileşim halinde olduğu için duygusal emeğin daha fazla olacağı düşünülebilir. Dolayısıyla bu araştırma literatüre katkı sağlayacaktır.

Okul yöneticileri, tüm okulun stratejik yönetimini sağlamak için öğretmen, öğrenci ve diğer eğitim paydaşlarıyla ilişkilerini aynı anda yönetirler (Maxwell ve Riley, 2017). Ancak alanyazında yapılan araştırmalar bir bütün olarak dikkate alındığında, okul yöneticilerinin duygusal emekleri ile ilgili çalışma oldukça sınırlıdır ve yapılan kısıtlı sayıdaki çalışma daha çok nicel yönetime dayanmaktadır. Oysa okul yöneticilerinin duygusal emek sergileme süreçlerine ilişkin derinlemesine bir kavrayış elde edebilmek için nitel araştırmalara gereksinim vardır. Okul yöneticilerinin duygusal emek düzeylerini belirlenmesini hedefleyen bu araştırmanın nitel bir çalışma olması nedeniyle bu alanda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacaktır ve bu yüzden önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada görüşme yapılan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının bu sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarındaki gönüllü okul yöneticileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın çalışma grubundaki kadın okul yöneticileri Tokat ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki okul yöneticileriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada ele alınmış olan bazı önemli kavramların tanımları yer almaktadır.

Duygu; kişi, nesne veya olayların bireyin iç dünyasında oluşturduğu izlenimdir (TDK, 2019).

Duygusal emek, kişilerarası işlemler sırasında örgütsel olarak istenen duyguyu ifade etmek için gerekli çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlanmaktadır (Morris ve Feldman, 1996).

Yüzeysel sergileme davranışları, çalışanın kimi zaman gerçek hislerini gizleyerek kendisinden beklenen duyguları hissediyormuş gibi gösterdiği davranışlardır.

İçten sergileme davranışları, bireyin kendisinden beklenen duyguları gösterirken içinden de samimi olarak hissetmeye çalıştığı davranışlardır.

Gerçek sergileme davranışları, çalışanın kendisinden beklenen davranışları doğal bir şekilde hissederek davranmasıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygu ve duygusal emek kavramları, duygusal emeğin boyutları ve eğitimde duygusal emek konuları ile ilgili alanyazın incelemesine yer verilmiştir.

Emek ve Duygu

Duygusal emek kavramını anlamak için önce emek ve duygu kavramlarını tanımlamak gerekmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) emeği şöyle tanımlamaktadır: “İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci” (2019). Değer teorisine göre ise emek, ürüne katma değer sağlayan bir değerdir (Çelik ve Turunç, 2011).

TDK (2019), duyguyu beş farklı şekilde tanımlamıştır: “duyularla algılama, his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik”. Sutton’a (2005) göre duygular; değerlendirme, öznel deneyim, fizyolojik değişim, duygusal ifade ve eylem eğilimleri dâhil olmak üzere birden fazla unsurdan oluşan süreçlerdir. Bu süreçler genellikle kişinin hedef ve kaygılarıyla bağlantısı açısından etkileşimlerini yorumladığı yargı veya değerlendirmeye başlamaktadır. Hochschild (1990) duyguyu, genellikle aynı anda deneyimlenen dört öğenin farkındalığı olarak tanımlamıştır: (a) Bir duruma ilişkin değerlendirmeler, (b) bedensel duyulardaki değişiklikler, (c) anlamlı jestlerin özgür veya kısıtlı gösterimi ve (d) ilk üç öğenin belirli gruplarına uygulanan kültürel etiket.

Hochschild (1979) kendi duygu tanımının Katz tarafından önerilenlere dayandığını söylemektedir. Katz’a göre duygu, “şematik bir tutarsızlık”, yani bireyin şeması ile mevcut algısı, hafızası veya bir olayı, nesneyi hayal etmesi arasındaki bir tutarsızlık tarafından üretilir. Hochschild ise duyguyu, imaj, düşünce ve hafıza ile bireyin farkında olduğu bir bedensel işbirliği olarak tanımlamaktadır. Duygularla ilgili iki temel yaklaşım öne sürmüştür: Organizmik yaklaşım ve etkileşimli yaklaşım. Organizmik yaklaşım duyguyu, içgüdü ve dürtülerle ortaya çıkan ani bir refleks durumu olarak açıklar. Sosyal faktörlerin, duyguların meydana gelmesinde bir etkisi yoktur; yalnızca duyguların gösterilmesinde rol oynadığı varsayılmaktadır. Bu nedenle

duygular, başka biri tarafından yönetilememektedir. Etkileşimli yaklaşımda ise sosyal faktörlerin etkisi, duyguların oluşumunda önemlidir. Bireyler sosyal yaşamlarında geniş sosyal ilişki ağına sahip olduğu için duygularını sosyal kurallar çerçevesinde yönetmeye başlarlar. Duruma uygun davranışlar sergilemektedirler ve bunu genellikle farkında olmadan geliştirebilmektedirler.

Geçmişte yapılan örgütsel davranış çalışmalarında duygular göz ardı edilmiştir. Hâlbuki çalışma ortamı, duyguların işin bir parçası olarak değerlendirilebileceği bir ortam olarak görülmelidir. Bireysel ve örgütsel çıktılar düşünüldüğünde çalışanın duygularını yönetmesinin ne denli önemli olduğu görülmektedir (Arvey, Renz ve Watson, 1998). Daha spesifik olarak, araştırmacılar, işin çıktılarını geliştirmek için duyguların çalışanlar tarafından nasıl yönetildiğini keşfetmeye başlamışlardır (Grandey, 2000).

İnsanlık tarihi boyunca duygular, önemli bir ilgi alanı olmuştur. Ancak çalışma hayatı özelinde değerlendirildiğinde duygular, yakın döneme kadar ihmal edilmiş bir olgudur (Kaya ve Özhan, 2012). Kişinin davranışlarının temelinde duyguların yattığı ve davranışların duygular tarafından yönlendirildiği söylenebilir. Bireylerin duyguları algılama biçimlerinin veya bakış açılarının, üretim ve verimlilik üzerinde ciddi etkileri vardır (Akçay ve Çoruk, 2012). Duygular, kurumların işleyişini etkilediği gibi kurumlar da duyguları ve dolayısıyla duygusal emek sarf eden bireyleri etkilemektedir (Lazányi, 2011).

Alemdar'a (2019) göre ise duygular, değişen hayat koşullarına uyum sağlamak için kişiler tarafından kullanılan eşzamanlı, amaca yönelik ve uyarıcı nitelikteki hislerin tümünü ifade etmektedir. Kaliteli bir yaşam ve sağlıklı iletişim için bireyin duygularının farkında olunması gerekmektedir. Ayrıca duyguların doğru yönetilmesi ve duruma uygun şekilde sergilenmesi önem arz etmektedir.

Duygular, sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkar; sosyal, kültürel, kişilerarası ve durumsal koşullardan etkilenir. İş yerinde fiziksel ve zihinsel emek sarf eden çalışanlardan duygularını da yönetebilmeleri beklenmektedir (Martin, 1999). Çalışma ortamında duyguları düzenlemek, hiçbir duygu sergilememek anlamına gelmez, aksine bir denge sağlar ve bu genellikle zaman alır (Sutton, 2005). Örgüt çalışanlarından, belirlenmiş olan rol kalıpları çerçevesinde duygularını sergilemeleri beklenmektedir (Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt, 2016).

Çalışma ortamında hissedilen duyguların çoğu, işten kaynaklı değil; iş yerindeki sosyal ilişkilerden kaynaklı hissedilir. İş yerinde hissettiğimiz duygular, iş yerindeki yaşamımızın ve davranışımızın hem etkisi hem de nedenidir (Poggi ve Germani, 2003). Duyguların örgüt ve çalışanlar üzerinde etkisinin anlaşılmasıyla artık çalışanlar, mekanik işçi değil, insan olarak görülmeye başlanmıştır (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Duygular, örgütler açısından önceden belirlenen nitelik ve kurallar haline gelmiştir. Mimikler, konuşma üslupları, ses tonları gibi çalışanların sahip olması gereken özellikler önceden belirlenip bu özelliklere sahip olan çalışanların arandığı gözlemlenmektedir (Koçak ve Gürsoy, 2017). Polatkan ve Kırıl'a (2017) göre kişinin kendisini anlamlandırma sürecinde etkili olan duygular, topluma uyum sağlamak ve sosyalleşmek için birey tarafından yönetilmelidir. Esasen toplumsallaşmanın gereği olan duygu yönetimi, kazanılması gerekli olan önemli yeteneklerden biridir.

Çalışanın işin gereği doğrultusunda hem kendi duygularını hem de hizmet alan kişinin duygularını yönetmesine duygusal emek denilmektedir (Bolton, 2005, s. 8). Duygu kontrolü öğrenilmiş bir beceridir, ayrıca politik bir davranıştır. Politik bir davranıştır, çünkü kişiye başkasından bağımsız olabilme ve sorunlarla başa çıkma yeteneğini geliştirme imkânı sunar (Özkaplan, 2015). Çalışanlar doğru duyguları hissetmeye ne kadar çok çalışırsa, kendilerini hizmet alan kişilerin yerine koymaları o nispette artar (Kim, 2008).

Hizmet alan insanlarla etkileşimde olan çalışanların olumlu davranışlar ve duygular sergilemesi önem arz etmektedir. Çalışanların olumlu duygularla hizmet alan bireylere yaklaşımı, kişilerin örgüte, çalışanlara ve hizmete yönelik iyi düşüncelere sahip olmasını sağlayacaktır (Mengenci, 2015). Örgüt çalışanlarının işlerini yaparken olumlu duygu gösterimlerinde bulunmalarının verilen hizmetin kalitesini de artıracak bir fonksiyon olduğu düşünülmektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Olumlu duygular kişinin işine bağlılığını ve motivasyonunu etkilerken olumsuz duyguların bir faydası olmamaktadır (Poggi ve Germani, 2003).

Olumlu duygular (mutluluk ve tatmin gibi) memnuniyet içermektedir ve kişi bir hedefe doğru ilerlerken ortaya çıkmaktadır. Olumsuz duygular ise (öfke ve tiksinti gibi) hedeflerin engellendiğini veya kaygıların arttığını göstermektedir. Hedefler ve kaygılar kişiler arasında farklılık gösterdiği için aynı tetikleyici olayın farklı değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin, öğrenci öğretmene küfreder ve öğretmenin söylediği şeyleri

yapmayı reddederse bir öğretmen bunu aşağılayıcı bir suç olarak algılayarak kızabilirken başka bir öğretmen ise bunu ebeveyn ihmali veya istismarından kaynaklanan bir eksiklik olarak algılayabilir ve üzülebilir (Sutton, 2005).

Sürekli olarak değişen ve gelişen dünya ekonomisinde hizmet sektörünün önemli bir yeri bulunmaktadır. Türkiye’de de hizmet sektörüne yapılan yatırımlar, sürekli olarak artış göstermektedir (Kaplan ve Ulutaş, 2016). Gelişen hizmet sektörü ile işletmelerin hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların diğer yetenekleri kadar duyguları da önemli hale gelmiştir (Çelik ve Turunç, 2011; Köse, Oral ve Türesin, 2011). Sanayi ve tarım sektöründe yalnızca işin yapılmasına önem verilirken hizmet sektöründe hizmet alan memnuniyeti için çalışanlar, hizmet alan kişilerin taleplerini karşılayacak duyguları ifade edip doğru davranışları göstererek işlerini yapmakla sorumludurlar (Çelik ve Turunç, 2011). Bu sorumluluğun altında ise rekabet ortamında hizmet alan kişiyi memnun etmenin önemi yatmaktadır. Hizmet sektörü çalışanları aldıkları ücret karşılığında kendi duygularını kullanarak hizmet alanın duygularını yönlendirme görevini de yerine getirmek zorundadırlar. Duygusal emeğin çıkış noktası, tam da bu olgudur. Hizmet alan kişilerle yüz yüze iletişim halindeki çalışanların, örgütün belirlediği standartlara uygun şekilde duygularını ifade etmeleri ve bu süreçte harcadıkları çaba, duygusal emek olarak adlandırılmaktadır (Köse, Oral ve Türesin, 2011).

Duygusal Emek

Duygusal emek kavramını alanyazına kazandıran sosyolog Arlie Russell Hochschild, 1979 yılında yayınlanan “Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure (Duygu İş, Duygu Kuralları ve Sosyal Yapı)” adlı makalesinde duygusal emekle eş anlamlı sözcükler olan duygu işi ve duygu yönetimi terimlerini kullanmıştır. Daha sonra Hochschild, kavramsal olarak duygusal emeği literatürde ilk kez 1983 yılında “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi) adlı kitabında kullanmıştır.

Hochschild (1983, s. 7) duygusal emek kavramını açık bir şekilde gözlemlenebilen yüz ve beden hareketleri oluşturmak amacıyla duyguların yönetilmesini ifade etmek için kullanmıştır. Duygusal emek bir hizmet karşılığı satılır, dolayısıyla bir değişim değeri vardır. Hochschild, kitabında duygusal emekle aynı eylemleri ifade etmek için eş anlamlıları olan duygu işi veya duygu yönetimi terimlerini

de kullanmıştır. Duygusal emek, bir insanın başkalarının zihinlerinde doğru izlenimler bırakarak güçlü sosyal ilişkiler kurabilmesi için duygularını sergilemesini veya bastırmasını gerektirir. Ancak bu takdirde kişi kendisini bulunduğu ortamda huzurlu ve güvende hissedebilir. Bu tür bir emek; akıl ve duygu koordinasyonunu gerektirir ve bazen kişiliğimize derin ve tamamlayıcı olarak atfettiğimiz bir öz kaynağa dayanır. Fiziksel ve duygusal emek birbirinden farklı iki kavram olsa da, bir işi yaparken ödenen bedel konusunda benzerlik arz etmektedir: Çalışan, işini yaparken ya bedenen ya da ruhen kendi özünden uzaklaşabilir ya da özüne yabancılaşabilir. Ashforth ve Humphrey (1993) ise duygusal emeği, çalışanlar tarafından hizmet sunumu sırasında beklenen duyguların gösterilmesi olarak tanımlamıştır.

Teorik olarak duygu düzenleme ve duygusal emek oldukça benzerdir. Her ikisi de, insanların farklı stratejiler kullanarak duygularını düzenlemeye istekli ve yetenekli olduğunu iddia etmektedir. İkisinin önerdiği stratejiler de oldukça benzerdir. Örneğin, bastırma ve yüzeysel sergileme davranışı, duygusal ifadeleri daha uygun hale getirmek için yönetmeye odaklanır. Duygu düzenlemede, istenmeyen olumsuz duyguların (yani bastırma) ifadesini gizlemek için temel olarak yanıt odaklı stratejilere odaklanılmıştır. Duygusal emekte ise, büyük ölçüde istenen olumlu duyguların ifadesini düzenlemeye odaklanılmıştır (Taxel ve Frenzel, 2015).

Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği “kişilerarası işlemler sırasında örgütsel olarak istenen duyguyu ifade etmek için gerekli çaba, planlama ve kontrol” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, sosyal çevrede duyguların ifade edildiği ve kısmen belirlendiği etkileşimci bir yaklaşımdan gelmektedir. Bu bakış açısı, Hochschild, Ashforth ve Humphrey’in bakış açılarına benzemektedir; çünkü duyguların bir birey tarafından değiştirilebileceğini, kontrol edilebileceğini ve daha geniş sosyal ortamın bunun zamanını belirlediğini kabul etmektedir (Grandey, 2000).

Duygusal emek, bireyin çalışma ortamında görevini ifa ederken duygularını düzenlemesi olarak da tanımlanmaktadır (Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2009). Duygusal emek, başkalarının duygularıyla başa çıkma çabasıdır, temel unsuru duyguların düzenlenmesidir. Duygusal emek kamusal alanda duyguların ifadesini kolaylaştırır ve düzenler. Ancak bu emeğin ciddi bir maddi karşılığı yoktur (James, 1989). Çalışanlar, hizmet alan veya diğer kişilere hangi duyguları sergilemeleri gerektiğini öğrenmenin yanı sıra iş arkadaşlarının yanında hangi duyguları göstermeleri gerektiğini de öğrenirler (Rafaeli ve Sutton, 1987).

Duygusal emek sarf eden çalışanlar, başarılı olmak için kendi duygularının farkında olmalı ve onları yönetebilmeli, kendilerini motive edebilmeli, başkalarının duygularını tanımalı ve karşılığında kendisinden beklenen duyguları sergilemelidir (Guy ve Newman, 2004). Çalışanla hizmet alan kişinin etkileşimi, karşı tarafın memnuniyeti üzerinde büyük rol oynamaktadır. Çalışma ortamında hizmet sunulan kişilerde olumlu duygular ve iyi izlenimler bırakmak, çalışanların görevi olarak görülmektedir. Bu konuda başarılı olabilmeleri ise çalışırken beklenen duyguları sergilemelerini mecburi kılmaktadır (Aydın, 2016, s. 169-183).

Örgütlerde hedeflerin etkin olarak gerçekleştirebilmesi için çalışanların bir bütün olarak görülmesi ve duygusal yönünün göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Alev, 2018). Duygusal emek, mesleki ve sosyal normlarla uyumlu bir şekilde duyguların kontrol edilmesidir. Duygusal emek, iş ilişkileri ve sosyal ilişkilerden daha çok işin gereği olarak meydana gelen etkileşimler için derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle çalışanlar ve hizmet alanlar kişiler arasındaki iletişimin çalışma hayatında duyguların düzenlenmesi ve yönlendirilmesi üzerindeki etkisinin anlaşılması önem arz etmektedir (Özmete, 2011).

Örgütler, çalışanlarının davranışlarını anlayıp kontrol ederek onların verimliliğini artırmayı, dolayısıyla örgütün etkililiğini arttırmayı hedeflemektedir. Çalışanların davranışlarını anlamaya odaklı kavramlardan biri olan duygusal emek, çalışanların verimliliği ve iş performansı açısından üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir (Beğenirbaş ve Turgut, 2014a). Çalışanların iş ortamında duygularını olumlu yönde sergilemesi, yaptığı işi severek yapması, çalışırken stres düzeyinin düşük olması kurumun performansı için çok önemlidir. Çalışanlarda iş tatminsizliğinin oluşması, kurumun performansını ve verimliliğini azaltabilecek ve örgüt kültürünü bozabilecek olan kurum içi çatışmaların da habercisidir (Karakaş ve Gökmen, 2018).

Çalışanlardan bedensel olarak harcadıkları emeğin yanı sıra, kendi duygularını karşısındaki insana yansıtma hususunda kendilerini geliştirmeleri de beklenmektedir. Çalışma ortamında bireylerin duygularının, belirlenen hedefler doğrultusunda hizmet alan kişilerin memnuniyetine yönelik yönetilmesi söz konusudur (Kökden ve Işık, 2018). Çalışanların görevlerini icra ederken sarf ettikleri duygusal emeğin örgüte yönelik düşünce, tutum ve davranışlarını etkileyeceği düşünülmüştür (Beğenirbaş ve Turgut, 2014b).

Günümüzde duygusal emek, hizmet alanların örgütlerden satın aldıkları paketin içinde yer almaktadır. Dolayısıyla örgütler çalışanlardan maaş karşılığında gülümsemelerini de satın alırlar. Duygular örgütlerde birçok açıdan (cinsiyetçi, sınıfsal, vb.) kalıplaşabilir. Tüm insanları değişik yollarla etkileyen duygusal emek, iş türleri arasındaki geleneksel ayrımları gözetmez. Ayrıca, çalışan kadınların yaklaşık yarısı duygusal emek gerektiren işlere sahiptir. Özel hayatta geleneksel olarak daha başarılı duygu yöneticileri olarak görülen kadınlar, duygusal emeği erkeklere nazaran daha çok sarf etmiştir ve kişisel sonuçları açısından daha çok bilgiye sahiptir (Hochchild, 1983, s. 11).

Grandey'e (2000) göre daha önce yapılmış olan çalışmalar duygusal emeği farklı bakış açılarından tanımlasa ve farklı sonuçlara odaklansa da, aslında hepsi aynı temaya sahiptir: Bireyler, duygusal ifadelerini işte düzenleyebilirler. Öyleyse, duygusal emek, örgütsel amaçlar için hem duyguları hem de ifadeleri düzenleme sürecidir. Buna göre çalışma ortamında süreç şu şekilde gerçekleşecektir: Çalışma ortamında herhangi bir olaydan ötürü çalışanda öfke, üzüntü, endişe vb. duygular meydana gelir ve akabinde bunu ağlama, şikâyet etme, sözlü saldırı gibi uygun olmayan davranışlar izleyebilir. Sergileme kurallarına göre bu tür tepkiler uygun olmadığı için duygusal emek bireyin tepkisini düzenlemektedir. Bu düzenleme, bireyin iyi şeyler düşünerek duygularını değiştirmesini veya olayı yeniden değerlendirmesini (içten sergileme davranışı), yüz ve bedensel duygu belirtilerini geliştirerek veya taklit ederek (yüzeysel sergileme davranışı) ifadesini değiştirmesini içermektedir.

Hizmet alanlar (hastalar, müşteriler veya çocuklar gibi) ile etkileşim, empati ve duygusal katılım gerektirmektedir. Lakin birçok çalışan zaman geçtikçe empati kurmanın veya karşısındaki kişinin duygularını paylaşmanın daha da zorlaştığını düşünmektedir (Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini ve Holz, 2001). Duygusal emek zor bir iş olmakla birlikte üzücü ve çetin de olabilir (James, 1989).

Duygusal Emeğin Boyutları

Çalışan ve hizmet alan kişi arasındaki iletişimin kalitesi ve çalışanın müşterinin gözündeki imajı zamanla yönetimin kontrolü altına girmiştir. Bunun sonucunda da yönetim tarafından belirlenen ve istenen duyguların gösterilmesi, birçok çalışan tarafından yapılan işin önemli bir parçası haline gelmiştir. Morris ve Feldman çalışmasında duygusal emeğin öncüllerini daha dikkatli şekilde incelemiş; farklı

boyutlarını öngörebilecek örgütsel özellikleri, iş özelliklerini ve bireysel farklılık değişkenlerini belirlemeye çalışmıştır. Örgütsel ortamlarda uygun duygusal ifadeyi sunmak için gereken planlama, kontrol ve beceri seviyesine odaklanmıştır. Duygusal emeğin dört boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür (Morris ve Feldman, 1996):

1. Etkileşim sıklığı,
2. Dikkatlilik (duyguların yoğunluğu, etkileşim süresi),
3. Sergilenmesi gereken duygu çeşitliliği,
4. Gerçekten hissedilmeyen örgütsel olarak beklenen duyguları ifade etme zorunluluğunun bir sonucu olarak ortaya çıkan duygusal uyumsuzluk.

Çalışanlar duygularını ifade ederken üç farklı sergileme davranışı göstermektedirler: yüzeysel sergileme (surface acting) davranışları, içten sergileme (deep acting) davranışları ve gerçek duyguların (genuine emotions) sergilenmesi. İlk kez Hochschild (1979, 1983) çalışmalarında duygusal emeğin iki boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Daha sonra Ashfort ve Humphrey (1993) çalışma ortamında duyguları sergilerken yüzeysel ve içsel sergileme davranışları dışında gerçek duyguların da sergilenebileceğini ifade etmiştir. Bu üçüncü boyut (genuine emotions) daha sonraki araştırmacılar tarafından da çalışılmaya başlanmıştır. Bu araştırma duygusal emeğin bu üç boyutu dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Aşağıda duygusal emeğin bu boyutları açıklanmıştır.

Yüzeysel Sergileme Davranışı

Duygu, bireyin varlığını anlamlandırması sürecinde etkili bir role sahiptir. İnsan toplumsallaştığı ölçüde, duygularını paylaşp kontrol etme gereği duyar. Bazı duyguların sergilenme biçimleri toplum tarafından belli koşullarda hoş karşılanmamaktadır, bu sebeple duygular insan ilişkilerinde tamamen durumsal bir yere sahiptir. Bireyin bulunduğu ortama uyum sağlama, kendisini kabul ettirme, sempati kazanma, yakınlaşma ve diğer gereksinimleri için duygularını kontrol etmesi gerekmektedir. İnsan duygularını kontrol etme becerisini toplumsallaşma süreciyle kazanmaktadır. Bazen birey hissettiği duygunun yerine kendisinden beklenen duyguyu göstermek zorunda kalabilmektedir. Bu durumlar rol yapma olarak da değerlendirilmektedir (Kaya, 2009).

Yüzeysel sergileme davranışı, bireyin iş ortamında hissetmediği gibi davranması veya hissetmediği bir duyguyu hissediyormuş gibi davranmasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Grandey'e (2003) göre çalışanların iş ortamında kendi duygularını kontrol ederek onlardan beklenen duyguları göstermesi, yüzeysel sergileme davranışdır.

Yüzeysel sergileme davranışı, gerçekte hissedilmeyen bir duygunun fiziksel olarak ifade edilmesidir. Gerçek duygusu öfke, üzüntü veya hayal kırıklığı olsa da sürekli olarak gülümsemesi ve sosyal görünmesi gereken bir satış elemanının durumu buna örnek olarak gösterilebilir (Salami, 2007). Yüzeysel sergileme davranışında, çalışan gerçekte inanmadığı, hissetmediği bir duyguyu sergileyebilmek adına rol yapmaktadır (Aydın, 2016, s. 169-183).

Bir çalışanın kaba ve agresif davranışlar sergileyen hizmet alana karşı sinirini bastırarak kibar ve güler yüzlü yaklaşımını sürdürmek için çaba sarf etmesi yüzeysel sergileme davranışına örnektir. Burada gerçekte hissedilen duygu ile sergilenen duygu birbirinden tamamen farklıdır. Örgüt tarafından belirlenen duygusal sergileme kurallarına uymak adına çalışanlar, istenilen duyguları hissediyormuş gibi davranır (Önal, 2019). Duygusal emek üzerine yapılan araştırmalar, çalışanların işlerinin duygusal beklentilerine uymak için iki ana duygusal düzenleme stratejisini (yüzeysel sergileme davranışı ve içsel sergileme davranışı) nasıl kullandıklarına odaklanır (Gabriel, Daniels, Diefendorff ve Greguras, 2015).

Grandey'e (2000) göre duyguları yönetmek, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşma yollarından biridir. Eğer çalışan, iş arkadaşına veya hizmet alan kişiye moralsiz bir ruh haliyle veya öfkeyle davranırsa, bu iş performansını mahvedebilir. Hochschild'in perspektifi, çalışanlara duygularını yönetmeleri için iki ana yol sunmuştur: Birincisi kişinin duygusal ifadelerini düzenlediği yüzeysel sergileme davranışdır, ikincisi ise kişinin istenilen duyguyu ifade etmek için bilinçli olarak duygularını değiştirdiği içten sergileme davranışdır.

Yüzeysel sergileme davranışı, kişinin gerçek duygularından bağımsız olarak o esnada kendisinden hangi duyguyu sergilemesi bekleniyorsa o duyguyu sergilemesidir. Kısacası “-mış” gibi yapmaktır. Bu hem karşısındaki kişiyle iletişiminin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini sağlayacak, hem de olumsuz bir durumun oluşmasını engelleyecektir. Çalışan, sosyal hayatta hizmet alan kişiyle herhangi bir ilişkisi olmasa

veya olumsuz bir ilişkisi olsa da iş ortamında gerçek duygularını gizleyebilmelidir. Kızgınlık, nefret, vb. gibi duyguları bastırıp güler yüzle hizmet verebilmelidir.

İçten Sergileme Davranışı

Çeşitli nedenlerden ötürü, kişi çalışma ortamında duruma uygun duyguyu gerçekten hissedemeyebilir veya sergileyemeyebilir. Dolayısıyla beklenen duyguyu sergilemek için içten veya yüzeysel sergileme davranışlarında bulunabilir (Humphrey, Ashforth ve Diefendorff, 2015). Buna karşılık içten sergileme davranışında, çalışan işinin gerektirdiği duyguları sergilemeyi bir *gerekliklik* olarak görmekte ve gerçekten hissederek sergilemek için çaba harcamaktadır (Kaya ve Özhan, 2012).

İçten sergileme davranışı, kişinin mevcut duruma göre göstermesi gereken duyguları samimi olarak hissetmeye çalışmasını ifade etmektedir. Çalışan burada yüzeysel sergileme davranışında olduğu gibi rol yapmaz, ifade ettiği duyguyu hissetmek için çaba sarf eder (Hochschild, 1983; Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003). Grandey'e (2003) göre duygusal emeğin bu boyutunda çalışanlar daha çok beklenen olumlu duyguları sergilemeye çalışırlar. Örgütte çalışanlardan güler yüzlü ve arkadaş canlısı olmaları gibi olumlu duygular göstermeleri beklenmektedir. Bu duyguları içten sergileme davranışları yoluyla sergilemek ise çalışanın kendi içinde olumlu duyguları uyandırmak için emek harcaması olarak belirtilmektedir.

Hochschild (1983), çalışanın güler yüzlü olmak ve olumlu duygu sergileyebilmek amacıyla mutlu olduğu bir anısını hatırlamaya çalışıp bu şekilde hissetmeye kendisini zorlayabildiğini düşünmektedir. İşte bu çaba, aktif içten sergileme davranışı olarak ifade edilmektedir. Çalışan kendisinden beklenen duyguyu samimi olarak hissetmek için aktif bir şekilde çabalamaktadır. Bazen de işinin gereği olan duyguları farkında olmaksızın gerçekten hissetmeye alışır, pasif içten sergileme davranışı gösterilir. Çalışanın kendisinden beklenen duyguları hissetmesi bir alışkanlığa dönüşür ve zamanla kendiliğinden oluşmaya başlar. Esasen içten sergileme davranışı kavramıyla aktif içten sergileme davranışı ifade edilmektedir, çünkü pasif içten sergileme davranışında çalışan fazla çaba sarf etmeden duygu kendiliğinden gelişmektedir (s. 38-39).

İçten sergileme davranışı, örgütün duygusal normlarına uymak için bireyin gerçek duygularının değiştirilmesi olarak tanımlanır. Bu tür bir değişiklik, bilişsel süreçlerden ve kasıtlı çabalardan veya spontane empatiden kaynaklanabilir (Lazányi,

2010). İçten sergileme davranışında bulunan çalışanlar, örgüte ve diğer çalışanlara fayda sağlayan vatandaşlık davranışlarına daha yatkındır. Yüzeysel sergileme davranışı gösteren çalışanlar ise duygusal olarak daha yorgun olduklarını ifade etmişlerdir. Dışadönüklük, anlaşılabilirlik ve duygusal istikrar, çalışanların yüzeysel ve içten sergileme davranışında bulunup bulunmadıklarıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Ayrıca bu, duygusal emeğin birey ve örgüt için olumlu veya olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmesinde kritik bir faktördür (Kiffin-Petersen, Jordan ve Soutar, 2011).

İçten sergileme davranışında, yüzeysel sergileme davranışına nazaran daha fazla çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Çalışan kendisinden beklenen duyguyu samimi olarak hissetmek amacıyla duygularını yoğun olarak yönetir, kendi içinde duygu hareketliliği yaratmak için deneyim ve hatıralarını gözden geçirip kendisinden beklenen duyguyu hissetmeye çabalar (Ashford ve Humphrey, 1993). İçten sergileme davranışı, örgüt üyesinin aslında hissettiği duygunun yerine (kendisinden beklenen) hedef duyguyu hissetme çabasıdır (Salami, 2007). Genellikle çalışanların refahını engellememekte; aksine iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansını artırmaktadır (Humphrey, Ashforth ve Diefendorff, 2015).

İçten sergileme davranışında birey çalışma ortamında herhangi bir olay esnasında hissetmesi beklenen duyguyu içten hissetmeye çalışmaktadır. Bu sergileme davranışında kişi o ruh haline bürünüp o hissi yaşamak için kendisini zorlamaktadır. Örneğin; bir okul yöneticisi okuldaki tüm çalışanlar ve öğrencilere karşı olumlu duygular beslemek için kendisini zorlayabilir. Aslında onları sevecek kadar tanımıyor olabilir ya da geçmişte olumsuz bir iletişimleri olmuş olabilir, ancak okulu bir aile olarak görmenin örgüt açısından çok verimli sonuçları olacağını düşündüğü için bu konuda kendisini zorlayabilir. Yani aslında hissetmediği bir duyguyu okul iklimi için hissetmeye çalışması, okul yöneticisinin sarf ettiği duygusal emek bağlamında içten sergileme davranışına örnektir.

Gerçek Duyguların Sergilenmesi Davranışı

Çalışanlar yüzeysel ve içten sergileme davranışlarını gösterirken duygusal sergileme kurallarına uygun davranışları sergilemeye çabalamaktadırlar. Gerçek duyguların sergilenmesi davranışı ile çalışan, içinden geldiği gibi doğal bir şekilde duygularını sergilemektedir. Aslında hissedilen duygunun hiçbir emek harcamadan doğal olarak yansıtılmasıdır ve bu yansıtılan duygu da kendiliğinden gösterim

kurallarına uygundur. Diğer duygusal emek boyutlarındaki gibi çalışan duygu gösterimi için herhangi bir çaba sarf etmek zorunda değildir, çünkü gerçekten hissettikleri duyguları sergilerler (Ashford ve Humphrey, 1993).

Gerçek duyguların sergilenme sürecinde, kişinin herhangi bir role bürünmeden hissettiği duyguları olduğu gibi sergilemesi söz konusudur. Buna örnek olarak öğrencisi yaralandığında öğretmenin sergilediği şefkat gösterilebilir (Biçkes, Yılmaz, Demirtaş ve Uğur, 2014). Ashford ve Humphrey (1993) tarafından duygusal emek kavramına kazandırılan bu boyutta çalışan, diğer boyutlarda olduğu gibi olmasa da gerçek duygularının örgütün belirlemiş olduğu gösterim kurallarına uygun olup olmadığını kontrol etmek için nispeten çaba sarf etmektedir. Gerçek duyguların sergilenmesi davranışında çalışanların kişilik özelliklerine verilen değer artmıştır.

İnsanlar iş ortamında duygularını a) yüzeysel olarak, b) içten bir şekilde ve c) gerçekten olduğu şekliyle göstermektedirler. Duygusal emek, işinin gereği olan doğru duyguları sergilemek için çaba gösterme olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar, işlerini yaparken karşısındaki kişilerde olumlu duygular uyandırıp iyi izlenimler bırakmak için yüzeysel sergileme, içten sergileme ve gerçek duyguların sergilenmesi şeklinde adlandırılan duygusal emek boyutlarını kullanabilmektedir. *Yüzeysel sergileme davranışında*, çalışanlar ilgili duyguları sergilemeyi bir zorunluluk olarak görüp isteksiz olarak hareket etmektedir. *İçten sergileme davranışında* çalışanlar işin gereği olan duygusal davranışları sergilemeyi bir *gereklilik* olarak görmekte ve gerçekten hissederek sergilemeye çalışmaktadır. Üçüncü boyut olan *gerçek duyguların sergilenmesi davranışında* ise doğal ve samimi duygular sergilenmektedir (Aydın, 2016, s. 169-183).

Yüzeysel sergileme, içten sergileme ve gerçek duyguların sergilenmesi davranışı olarak adlandırılan duygusal emeğin üç boyutu arasındaki temel fark, davranışların içselleştirilme düzeyidir. Yüzeysel sergileme davranışı içselleştirilmemiş duygusal davranışları içerirken, gerçek duyguların sergilenmesi davranışında duygular tamamen içselleştirilmiştir. İçten sergileme davranışında ise içselleştirme seviyesi yüzeysel sergileme davranışından daha fazla, gerçek duyguların sergilenmesi davranışından daha azdır (Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015).

Gerçek duyguları sergileme davranışı, duygusal emek türlerinden en doğal olanıdır. Kişi bir olay esnasında sergilemesi beklenen duyguyu doğal olarak hissediyor

ve sergiliyorsa bu gerçek duyguları sergileme davranışdır. Bir okul yöneticisi okulda oluşabilecek bir kaza esnasında gerçekten soğukkanlı olabiliyor, rol yapmıyorsa bu gerçek duyguları sergileme davranışına örnektir.

Bu bağlamda yüzeysel sergileme davranışında bulunan bir okul yöneticisi daima kendisini rol yaparken bulacaktır. Kimi zaman üzgün olsa da tebessüm etmek kimi zaman da mutluyken tebessümünü gizleyip ciddi bir tavır takınmak durumunda kalacaktır. İçten sergileme davranışında bulunan bir okul yöneticisi ise hissetmesi beklenen duyguyu hissetmek için kendisini zorlayacaktır. Bu durum okul yöneticisi açısından yıpratıcı olabileceği gibi örgüt kültüründe olumlu iletişim açısından fayda sağlayacaktır. Diğer boyut olan gerçek duyguların sergilenmesi davranışında bulunan bir okul yöneticisi ise beklenen duyguyu sergilerken bir güçlölkle karşılaşmaz çünkü istenen duyguyu o esnada gerçekten hisseder. Bu boyut okul yöneticileri açısından da eğitim örgütü açısından da olumlu sonuçlar doğuracaktır. Hem eğitim örgütünde olumlu iletişim sağlanmış olacak hem de kendisinden beklenen duyguyu sergilerken okul yöneticisi kişisel olarak bir güçlölük çekmemiş olacaktır.

Duygusal Emeğin Sonuçları

Örgütlerin duygusal emeği gerçekleştirmek için uygun sergileme kuralları oluşturmaları gerekmektedir. Olumlu duyguların sergilenmesini gerektiren olumlu sergileme kuralları faydalı sonuçlar sağlarken, olumsuz duyguların bastırılmasını gerektiren olumsuz sergileme kuralları genellikle kötü sonuçlar doğurmaktadır (Humphrey, Ashforth ve Diefendorff, 2015). Örneğin, tipik bir müşteri hizmetleri çalışanı için sergileme kuralları, güler yüzlöl olma gibi olumlu duyguları ifade etmeyi ve hor görme gibi olumsuz duyguları sergilemekten kaçınmayı içerir. Kişöl olumlu bir ruh halinde olduğunda, bu sergileme taleplerini gerçek duygularını sergileyerek karşılayabilir. Ancak, kişöl olumsuz bir ruh hali içindeyse, kendisinden istenen duyguyu sergilemek için duygu düzenleme stratejileri kullanmak zorunda kalabilir (Diefendorff ve Gosserand, 2003).

Warton'a (1999) göre çalışanlardaki duygusal emeğin psikolojik sonuçlarını anlamak, duygusal emekle ilgili çalışma yapan araştırmacılar arasında hiç bitmeyen bir proje olmuştur. Hochschild'in bu alandaki ıgır açan çalışmalarından yola çıkarak beş ana nitel ve nicel araştırma akımı ortaya çıkmıştır:

1. Duygusal emeği sergileyen çalışanların deneyimleri
2. Duygusal emeği sergileyenlerle sergileyemeyenlerin karşılaştırılması
3. Duygusal emeğin olumlu ya da olumsuz olabileceği koşullar
4. Duygusal emeğe verdikleri tepkiyi koşullandıran çalışanlar arasındaki farklılıklar
5. Çalışanların iş yerinde gösterdikleri duygusal emeğin özel yaşamlarındaki sonucu.

Duygusal Emeğin Olumlu Sonuçları

Duygusal emek, bireyler üzerinde ağırlıklı olarak olumsuz bir etkiye sahipken işveren veya kuruluş için genellikle faydalıdır. Duygusal emek, işin verimliliğini artırır, doğrudan kontrol ihtiyacını azaltır ve kişilerarası sorunları azaltır. Ancak bunların gerçekleşmesi için, hedef kişilerin duygusal emeğin sonucunu, yani davranışsal çıktıyı samimi olarak algılaması gerekir (Lazányi, 2011). Hissetmediği halde, kendisinden beklenen duyguları sergilemek durumunda olan çalışanların bir süre sonra performanslarının düşeceği düşünülmektedir. Bu durumun tam tersi de olabilir. Çalışanların samimi olan duygularını sergilemesi iş performansını artırabilir. Dolayısıyla bu durum örgütün performansını da arttıracaktır (Beğenirbaş ve Turgut, 2014a).

Hochschild'e (1983, s. 9) göre duygusal emek aslında iyidir; çünkü hiçbir (hizmet alan) birey, somurtkan bir garson, aksi bir banka memuru ya da insanların ricalarından kaçınmak için göz temasından uzak duran bir uçuş görevlisi ile muhatap olmak istemez. Hizmet almak için para ödeyen insanların nezaketten yoksun oldukları oldukça gerçek ve yaygın bilinen bir konudur. Dolayısıyla çalışanlardan duygusal emek göstermeleri beklenmektedir.

Birçok çalışan duygusal emek sarf etmekten keyif alabilir. Zor olan ya da hoşnut olunmayan mesleklerde çalışan kişiler için bile bu durum geçerli olabilir. İçten sergileme ve gerçek duyguların sergilenmesi davranışının genellikle çalışanlarda iş tatminini, örgütsel bağlılığı, iş performansını ve nihayetinde hizmet alan memnuniyetini artırdığı söylenebilir. Duygusal emeğin bazı çalışanlarda özgün olmama duygusu ve uyumsuzluk yaratmasına rağmen, birçok çalışanın kişiliklerinin onaylanmasına yardımcı olduğu ve güçlendirdiği savunulmaktadır. Birey bir rolü değerli bir kişiliği yansıtan bir rol olarak görürse rol beklentilerini yerine getirmek için duygusal çaba sarf

etmeye istekli olacaktır. Sonuçta role sadık olmak kendine karşı dürüst olmakla aynı anlama gelmektedir (Humphrey, Ashforth ve Diefendorff, 2015).

Duygusal Emegin Olumsuz Sonuçları

Duygusal emek üzerine yapılmış araştırmalara bakıldığında çoğunlukla duygusal emegin olumsuz sonuçları üzerinde durulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların sonucunda duygusal emegin; tükenmişlik, stres, depresyon, işine yabancılaşma, samimiyeti yitirme, özsaygıyı yitirme, olumsuz duygular, duygusal çelişkiler, istifa etme isteği gibi durumlara neden olduğu belirtilmektedir (Köksel, 2009). Ashforth ve Humphrey (1993) ise duygusal emegin, görev etkinliğini ve kendini ifade etmeyi kolaylaştırabileceğini, fakat duygusal uyumsuzluğu ve kişinin kendisine yabancılaşmasını tetikleyebileceğini vurgulamaktadır.

Hochschild'in belirttiği gibi, "değişim hareketleri piyasaya girdiğinde ve emek gücünün bir yönü olarak alınıp satıldığında, duygular metalaştırılır" (1979). Örgütün duygular kadar kişisel bir şeyi kontrol ettiği bu metalaştırmanın çalışanların hoşuna gitmediği öne sürülmüştür (Grandey, 2000). Duygusal emegin olumsuz etkilerinin aslında kişi-iş uyumunun zayıf olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İşleriyle özdeşleşmeyen ve kendileriyle mesleği arasında zayıf bir uyum gören insanlar, işlerini stresli bulmakta ve yapmaktadırlar (Humphrey, Ashforth ve Diefendorff, 2015). Duygusal emegin olumsuz etkilerinin temel nedeninin, sergilenen duygular ile hissedilen duygular arasındaki büyük veya uzun süreli farklar olduğu düşünülmektedir (Diefendorff ve Gosserand, 2003).

Chang'a (2009) göre öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde yoğun duygusal emek harcarlar. Öğretimde gerekli olan yoğun duygusal çalışma ve duygusal emek nedeniyle de duygusal olarak tükenmişlik hissederler. Eğitimcilerin duygularının altında yatan düşüncelerin farkına varmalarına, yorumlamalarına ve sorgulamalarına yardımcı olarak, onların düşüncelerinin hoş olmayan duygularını nasıl tetiklediğini daha iyi anlamalarına ve bu duyguları nasıl etkili bir şekilde düzenleyebileceklerini öğrenmelerine yardımcı olunabileceğini savunmaktadır.

Önceki çalışmalar, yüzeysel sergileme davranışının duygusal tükenmişlikten kaynaklı işten ayrılma talepleri üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkiye sahip olacağını öne sürmektedir (Chau, Dahling, Levy ve Diefendorff, 2009). Ashforth ve Humphrey (1993) temel olarak gözlemlenebilir duygusal ifadeler ile görev etkinliği

veya performansı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Duygusal emeğin, hizmet alanın duygusal ifadeyi içten olarak algılaması koşuluyla, görev etkinliği ile pozitif ilişkili olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Hochschild gibi, Ashforth ve Humphrey de çalışanların (özellikle içten sergileme davranışında) gerçek duygularını sergilemediklerinde kendi benliklerinden uzaklaşma gereksinimi duyacaklarını; bu durumun da duygusal emeği işlevsiz kılacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla, bu bakış açısı ile Hochschild'inki arasında iki ana fark vardır. Burada önerilen duygusal emeğin tanımı, zahmetsiz veya gerçek olan duygusal ifadeler dâhil olmak üzere, duygulara değil gözlemlenebilir davranışlara odaklanır. İkincisi, duygusal emeğin bireyin sağlığı veya stresi üzerindeki etkisi yerine, görev etkinliği üzerindeki etkisine odaklanılmıştır (Grandey, 2000).

Eğitimde Duygusal Emek

Eğitimde duygusal emek, araştırmacılar tarafından farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Bu değişkenler arasında; örgütsel bağlılık (Akın, 2021), tükenmişlik (Chang, 2009; Philipp ve Schüpbach, 2010; Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2014; Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015; Yücebalkan ve Karasakal, 2016), örgütsel vatandaşlık (Beğenirbaş ve Meydan, 2012), kişilik özellikleri (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012), örgütsel yabancılaşma (Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020), iş tatmini (Biçkes, Yılmaz, Demirtaş ve Uğur, 2014), iş-aile çatışması (Demircan ve Turunç, 2017), duygu düzenleme (Ghanizadeh ve Royaei, 2015), duygusal deneyim ve tükenmişlik (Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014), tükenmişlik ve işten ayrılma (Lee, 2017), mizah stilleri (Liao, Luo, Tsai ve Chen, 2020), iş tatmini ve tükenmişlik (Zhang ve Zhu, 2008; Mengenci, 2015), duygusal zeka (Pervaiz, Ali ve Asif, 2019), motivasyon (Truta, 2014), empati (Wrobel, 2013) yer almaktadır.

Duygular, eğitimde kritik bir rol oynamaktadır. İş gereği duyguların yönetilmesi, eğitimde nispeten yeni bir araştırma alanı olan duygusal emek olarak adlandırılmaktadır (Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2014). Açıktır ki eğitim önemli ölçüde duygusal emek içerir. Lakin bu emeğin değerli beceriler içerdiği düşünülmez ve yeterli bir şekilde ödüllendirilmez (Bellat, 1999). Eğitim kurumları gibi insanlarla etkileşimin fazla olduğu örgütlerde duyguların yoğunluğu daha fazla hissedilmekte, kişilerden duygularını kontrol etmeleri ve yönetmeleri beklenmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012).

Eğitim doğrudan insanla ilgilidir, bu sebeple de duygusal emeğin yoğun olduğu bir alandır (Aydın, 2016, s. 169-183). Hizmet sektöründe önemli bir yeri olan eğitim kurumlarının çalışanları olan eğitimciler, duygusal emek bilinci ve sorumluluğu taşıyan kişilerdir. Bu mesleğin öğrencilerle ve diğer eğitim paydaşlarıyla iletişim kurmayı gerektirmesi, duygusal emeği kullanabilmeyi ön plana çıkarmaktadır (Yücebalkan ve Karasakal, 2016).

Çalışanların hizmet alanlarla ilişkilerinde sergiledikleri duygularını düzenleyen sergileme kuralları sayesinde kişilerin duruma uygun duyguyu sergilemeleri sağlanmaktadır. Eğitimcilerin duygularını okulun beklentilerine uygun sergilemeleri, eğitimin amacına ulaşması noktasında sağlıklı ilişkilerin kurulup sürdürülmesini sağlamaktadır (Akın, 2021). Etkili bir eğitim ortamı için duyguların düzenlenmesi, yönetilmesi ve kontrol edilmesi gerekmektedir.

Demircan ve Turunç'a (2017) göre hizmet alanların (öğrenci) ve çalışanların (öğretmen) refahı, memnuniyeti ve mutluluğu kaliteli bir hizmetle mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerden, yüz yüze ilişkilerinde kendi duygularını daha iyi kullanarak öğrencilere bilgi aktarımında yüksek performans göstermeleri beklenmektedir. Basım, Beğenirbaş ve Can Yalçın'a (2013) göre eğitimcilerin kendi duygusal durumlarını bir kenara bırakıp öğrencilerin sorun ve endişelerini dinleyip tavsiyelerde bulunmaları, sevgi göstermeleri, sorun çıkaran öğrencilere karşı sakin yaklaşımları beklenmektedir. Eğitimciler tüm bu duygusal talepleri karşılamak zorundadır.

Eğitimciler sosyal ilişkiler kurduklarında, duruma uygun duyguyu sergilemek için kendi duygularını düzenleme, gizleme veya bastırma yoluyla duygusal emek sergilemektedir (Isenbarger ve Zembylas, 2006). Yüzeysel sergileme davranışı, eğitimcilerin duygusal ifadelerini örgütsel kurallara uyacak şekilde değiştirme stratejisini ifade etmektedir. İçten sergileme davranışı ise gerekli duygusal ifadeyi göstermek için bilişsel teknikleri kullanma ve duygularını değiştirme sürecidir (Zheng, Yin ve Wang, 2018).

Eğitimciler, olumlu sonuçlar elde etmek için uygun duygusal emek stratejileri uygulamalıdır. Eğitimcilerin sınıfta duygu yönetiminin önemi konusundaki farkındalığının artması ve uygun duyguyu sergilemeleri, eğitimi kolaylaştıracak önemli bir adım olarak görünmektedir (Zhang ve Zhu, 2008). Öğrencilerin sorunlarını veya endişelerini dinlemek için zaman ayırmak, onlara rehberlik etmek ve sevgi göstermek,

öğretimdeki duygusal emek örneklerindendir. Öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla uğraşan ve öğrencilerin bunları aşmalarına yardım etmenin yollarını arayan öğretmenler, bunu yaparken çeşitli güçlü duygular yaşamaktadırlar (Isenbarger ve Zembylas, 2006). Alev'e (2018) göre eğitimciler, günlük yaşamda okulda ya da okul dışında karşılaştıkları durumlarda duygularını kendisinden beklenildiği şekilde düzenleyerek sergileyebilmektedirler. Bir meslektaşının ciddi bir rahatsızlığı olduğunu öğrenip ziyaretine gittiğinde kişinin üzgün bir ifade sergilemeye çalışması yahut okuldaki kurul toplantısında yaşanabilecek olumsuz bir durumda gerçek duygularını yansıtmaması, duygu düzenlemesine örnektir.

Öğretmenlik mesleği; öğrenci, veli ve diğer eğitim paydaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olduğundan duygusal emeğin en çok gereksinim duyulduğu bir meslektir (Truta, 2014). Beğenirbaş ve Can Yalçın (2012) çalışmasında, öğretmenlerin görevlerini icra ederlerken gösterdikleri duygusal emek davranışlarının, onların kişilik özelliklerinden nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde ettikleri bulgulara göre, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerinde önemli rolü vardır.

Öğretmenler öğrencileriyle etkileşimlerinde duygularını yönetmenin ne denli farkında olursa o oranda duygusal yorgunlukları azalır. İnsanlarla ilişkiler, empati ve işbirliği öğretmenlerde aranan zaruri becerilerdir. Duygularını duruma uygun şekilde düzenleme becerisine sahip öğretmenlerin, sınıfta yaşanan olaylar üzerine daha iyi kararlar verebilecekleri iddia edilmektedir (Ghanizadeh ve Royaei, 2015).

Öğretmenler, duygusal düzenlemenin daha yüksek hedeflere ulaşmanın bir aracı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler duygularını daha ılımlı bir şekilde sergilemeleri gerektiğini, bunun etkililik ve ideal öğretmen imajı hedeflerine faydası olacağını düşünmüşlerdir (Sutton, 2004). Örneğin, bir öğretmen öğrencilerin dikkatini derse çekmek için olumlu bir ifade sergileyebilir veya sınıf disiplinini sağlayıp otoritesini korumak için olumsuz bir ifade sergileyebilir (Wrobel, 2013).

Yüzeysel sergileme davranışında, eğitimciler işinin gereği olan duyguları hissetmediği halde, kendilerinden beklenen davranışı göstermek adına bu duyguları içselleştirmeden sergileme çabasına girmektedir. Yani kişi gerçek hislerini değiştirmeden duygusal ifadelerini kontrol edip beklentilere uygun hale getirmektedir. İçten sergileme davranışında ise eğitimci, çağırma ve bastırma biçiminde duygusal çaba sarf etmektedir. Çağırma durumunda, o esnada aslında hissetmediği lakin hissetmeyi

istediği bir duygu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin özel ilgiye ihtiyacı olan bir çocuğa karşı daha anlayışlı olması gerektiğini daima kendisine hatırlatarak o davranışı sergilemeye çalışabilir. Bastırma ise istemediği bir duygunun bilişsel odağının varlığını keşfettiği zaman oluşur. Örneğin öğrencinin velisiyle sorun yaşasa da öğrenciye taraflı davranmamak adına duygularını bastırabilir. Yahut bir öğrenciyle ilgilenirken, rahatsız olduğunu veya bunaldığını belli etmemeye çalışır. Bir zaman sonra eğitimci işinin gereği olan duygusal davranış kurallarını, gerçek duyguları ile çelişkiye düşmeden yansıtabilmektedir (Aydın, 2016, s. 169-183).

Philipp ve Schüpbach (2010) ise içten sergileme davranışının, öğretimi hedeflerine ulaşmaya ve öğretmenlerin birincil görevini yerine getirmeye yardımcı olduğunu ve duygusal yorgunluğu azalttığını vurgulamaktadır. Pervaiz, Ali ve Asif (2019) öğretmenlerin duygusal tükenmişliğinin artmasındaki en büyük payın, duygusal emek stratejilerinden biri olan içten sergileme davranışına ait olduğunu ileri sürmektedir. İçten sergileme davranışı, kişi kendi özgün benliğiyle olan temasını kaybettikçe kendine yabancılaşmayla sonuçlanır ve sergilenen duygular gerçek duygularla tutarsız olduğunda daha olumsuz sonuçlar doğurur.

Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek

İnsanlar ve ilişkiler duygulardan bağımsız değildir. Lakin bu durum her duygunun her ortamda ifade edilebileceğini göstermez. Eğitim lideri olarak okul yöneticisi, okulun tüm iş ve işlemlerinin yolunda gitmesi için duygularını kontrol edebilmeli, yönetebilmeli, gerektiğinde duruma uygun şekilde düzenleyebilmelidir. Iszatt-White (2009) liderlikte başarının, duygusal emeğin uygulanmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Hizmet sektöründeki liderlerden daha fazla duygusal emek sarf etmelerinin beklendiğini belirtmektedir.

Cüceloğlu ve Erdoğan'ın dediği gibi "Eğitim bir cümledir. Nasıl ki bir cümle; özne, nesne, tümleç, zarf ve yüklemden oluşur, eğitim de aynı cümle gibi parçalardan oluşan bir bütündür. Bu bütünlüğü sağlayan unsurlar yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrencilerdir." (2016, s. 18). Yöneticilerin eğitimdeki payı ve çabası büyüktür. Çalışırken üç tür emek sergilemektedirler: fiziksel, zihinsel, duygusal. Çoğu yönetici sarf ettikleri fiziksel ve zihinsel emeğin farkındayken duygusal emeği farkında olmayarak sarf etmektedirler. Duygusal emeği yöneticinin asli görevi olarak görmektedirler.

Duygusal emek, hem birey hem de örgüt başarısı açısından önemli bir etkidir. Duygusal emeğin önündeki engellerin kaldırılarak pozitif yönde artırılması ise, yöneticiler açısından önemli bir problem alanıdır (Demircan ve Turunç, 2017). İnsanlarla iletişim kurma ve onları yönlendirme durumunda olan yöneticilerin, insan davranışları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaları; sağlıklı bir örgüt yapısı, çalışanların motivasyonu ve işin verimi açısından çok önemlidir (Duman, 2017). Duygusal emek de yöneticilerin farkında olmaları gereken bir örgütsel davranış değişkenidir.

Toprak ve Karakuş'a (2020, s. 165) göre duygusal emek, okul yöneticilerinin hem kendilerinin hem de başkalarının duygularının farkına varmalarını ve yönetmelerini sağlamaktadır. Titrek, Bayrakçı ve Zafer'e (2009) göre okul yöneticileri çalışma ortamında sorumluluklarının gereğini yapma, sözünde durma, insanlara güven vermeye önem vermektedir. Lakin olumsuz duygulardan kurtulmayı başarma ve iş hayatında stresli durumlarda sükûnetini koruyabilme gibi olumsuz duyguları yönetme becerilerinde önemli eksikliklerinin olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmacılar yönetimde duygusal emeği farklı değişkenlerle birlikte incelemiştir. Bu değişkenler; liderlik (Ashkanasy ve Humphrey, 2011; Gardner, Fischer ve Hunt, 2009; Iszatt-White, 2009; Qian ve Walker, 2021; Zheng, Yin ve Wang, 2018), duygusal deneyim ve yetenekler (Chen, Berkovich ve Eyal, 2021), duygusal talep ve mesleki sonuçlar (Maxwell ve Riley, 2017), etkili liderlik (Newman, Guy ve Mastracci, 2009) ve karar vermedir (Yıldırım ve Akdoğan, 2019).

Güçlü duyguların iş performansı üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğinden, liderlerin örgüt üyelerinin duygusal tepkilerini nasıl etkileyeceklerini öğrenmeleri çok önemlidir. Çalışanları olumlu yönde etkilemek adına liderlerin duygusal emek vermeleri gerekmektedir; başka bir deyişle, örgüt üyelerinin hissetmelerini istedikleri duyguları öncelikle liderlerin sergilemeleri gerekmektedir. Liderler, dostluktan sempati, destek ve öfkeye kadar çok çeşitli duygular sergilemek zorunda kalabilir. Bir durum esnasında hangi duyguyu göstereceklerine karar vermeleri gerekebilir. Örneğin, bir çalışan geç geldiğinde, bir lider, çalışanın gecikmeye neden olan kişisel sorunlarına sempati göstermek ile sert bir tavırla öğretmenin davranışını onaylamamayı ifade etmek arasında seçim yapmak zorunda kalabilir. Hangi duygunun sergileneceğine ilişkin karar vermek, sürekli aynı duyguları sergilemek zorunda olan tipik bir hizmet çalışanından çok daha karmaşık olabilir (Humphrey, Pollack ve Hawver, 2008).

İyi liderlerin öz farkındalığı vardır. Kendi duygularını ve çalışanların duygularını yönetebilirler. Bu nedenle iyi liderlik, aktif duygusal emek gerektirir. Liderlerin, örgüt üyelerinin ruh hallerini yönetmek için öncelikle kendi duygusal ifadelerini yönetebilmeleri gerekir (Ashkanasy ve Humphrey, 2011). İyi müdür sadece iyi bir yönetici değil, aynı zamanda iyi bir aile üyesidir. Bu nedenle, gerçek duyguların sergilenmesi (öfke ve tatminsizlik gibi olumsuz duygular olsa bile) bazen yönetici-öğretmen ilişkisi için faydalı olabilir (Zheng, Yin ve Wang, 2018).

Bazı örgütlerde yöneticiler, çalışanları işe almak ve işten çıkarmak için hatırı sayılır bir statüye sahip olsalar da, diğer örgütlerde yöneticilerin, üst yöneticilerden veya sendikalardan gelen baskı nedeniyle astları üzerinde çok az yetkisi vardır. Diğer durumlarda, yöneticilerin yetkisi, astlarının becerilerine ve uzmanlığına güvenmeleri nedeniyle sınırlı olabilir. Yöneticiler, işi bitirmek için astlarının iyi niyetini ve iş birliğini aramak zorunda kalabilir ve bu nedenle duygusal emek icra etmek zorunda hissedebilirler (Humphrey, Pollack ve Hawver, 2008). Benzer şekilde okul yöneticileri de okul iklimini bozmadan olumlu ilişkilerin kurulmasını sağlamak için, herkesin kendi işini en iyi şekilde yapabilmesi için çoğu zaman duygusal emek sarf etmektedirler. Okul yöneticisi, öğretmenin veya personelin bir işi yapıp yapamayacağı konusunda endişesi olsa bile, kişiyi güdülemek için ona karşı güven duyduğunu ifade edebilir.

Duygusal emeğin, çalışanlar için hem olumlu hem de olumsuz olmak üzere çeşitli sonuçları olduğu görülmektedir (Pugliesi, 1999). Yüzeysel sergileme davranışı, yöneticiler/liderler için içten sergileme davranışından veya gerçek duyguların sergilenmesi davranışından daha stresli olabilir (Ashkanasy ve Humphrey, 2011). Liderlik uygulamalarının yüzeysel sergileme davranışı üzerinde olumsuz, içten sergileme davranışı ve gerçek duyguların sergilenmesi davranışı üzerinde olumlu etkileri olmuştur (Zheng, Yin ve Wang, 2018).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin sergiledikleri duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırmada olay ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmacı olay ve olguları yakından izlemekte, katılımcı bir tavır geliştirmektedir. Araştırılan konunun gerçekçi ve betimsel olarak resmedilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olmasının, araştırmanın sonuçlarının gerçeklik ve güvenilirliğine dair önemli bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (s. 41-49).

Bu araştırmada bir (ya da birkaç) durumun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine tasviri ve analizinin yapıldığı (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73), nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bir çalışmanın durum çalışması olup olmadığını belirleyen analiz birimi olduğundan, durum çalışması diğer nitel araştırma türlerinden farklıdır (Merriam, 2002). Durum çalışması; bir yöntem bilim, nitel araştırmada bir tasarım türü, araştırma nesnesi veya bir sorgulamanın ürünü olarak nitelendirilmektedir (Creswell, 2007, s. 73-74). Bu araştırmada her bir okul yöneticisinin duygusal emeğe ilişkin görüşleri birer durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat'ta 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerinden maksimum çeşitlilik ilkesine göre seçilmiş olan 15 okul müdürü ve 15 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 30 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Görüşmeler 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir ve katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik değişkenler yer almaktadır.

Tablo 1.Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Alt Değişkenler	n
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	23
Eğitim Durumu	Lisans	20
	Lisansüstü	10
Lisans Üstü Eğitim Alanı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezli)	1
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz)	6
	Sosyal Bilimler (Tezsiz)	1
	Türk Dili ve Edebiyatı (Tezli)	1
	Özel Eğitim (Tezli)	1
Yaş	25-30	1
	31-35	4
	36-40	5
	41-45	3
	46-50	6
	51-55	6
	56 ve üstü	5
Medeni Durum	Evli	27
	Bekâr	3
Öğretmenlikteki Kıdem	1-5 yıl	9
	6-10 yıl	10
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	4
	21-25 yıl	2
	26 yıl ve üstü	1
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 yıl	8
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	4
	21-25 yıl	1
	26 yıl ve üstü	5
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Yılı	1-3	18
	4-6	10
	8 ve üstü	2
Mesleğini severek mi yapıyor?	Evet	25
	Kısmen	5
	Hayır	0

Tablo 1’de verilenlere göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 7’si kadın yöneticilerdir. Bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlemeden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre maksimum çeşitlemede, göreceli küçük

örneklem oluşturarak çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır. Burada amaç genelleme yapmak adına bu çeşitliliği sağlamak değil, farklılık gösteren durumlar arasında ortak olan veya paylaşılan herhangi bir olgunun olup olmadığını bulmaya çalışmak ve problemin çeşitli boyutlarını ortaya koymaktır (s. 119). Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlemeye özen gösterilmiştir; ancak Tokat ilindeki kadın yönetici az olduğu için 3’ü müdür, 4’ü müdür yardımcısı olmak üzere yalnızca yedi kadın yöneticiye ulaşılabilmektedir. Ayrıca öğretmenlikteki ve yöneticilikteki kıdemleri 20 yıl üstü olan yöneticiler, az sayıdadır. Eğitim durumlarına bakıldığında okul yöneticilerinden 20’si lisans mezunudur. Lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin çoğu Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz) Yüksek Lisans mezunudur. Katılımcıların yaşları incelendiğinde çoğunluğunun orta yaşlı (41-55) olduğu söylenebilir. Yöneticilerin 27’si evlidir. Yöneticilerin öğretmenlikteki kıdemlerine bakıldığında çoğunluğun 1-10 yıl arasında olduğu söylenebilir. Yine yöneticilikteki kıdem için de aynı şey geçerlidir. Bulundukları okuldaki hizmet yılları incelendiğinde ise ilk üç yılında olan yöneticilerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. “Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz?” sorusuna ise 25 yönetici “evet” derken beş yönetici “kısmen” yanıtını vermiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, insanların deneyimleri, bakış açıları, duyguları ve algılarının ortaya konulmasında oldukça etkili olan (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 42), görüşme yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 129) göre nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşmenin verimli ve etkili olarak kullanılabilmesi için bu tekniğin zayıf ve güçlü yanlarını iyi anlayıp görüşme öncesinde, esnasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken kuralları özümseyerek işe başlamak gerekmektedir. Karasar’a (2016, s. 211) göre görüşmede, katılımcıların söylediklerinin yüzeysel anlamlarının yanı sıra derinliği de ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca sorulara verilen cevaplardaki sahte ifadelerin de fark edilme ihtimali daha yüksektir. Ayrıca araştırmacı, karşılaşacağı her karanlık noktayı, o esnada soracağı sorular ile aydınlatma imkânına sahiptir. Görüşmede söylenenleri anlamlandırma konusunda mimikler, ses tonu ve soruları cevaplamaadaki istek, önemli birer ipucu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasında, Akın (2011) tarafından 2011 yılında geliştirilen “Türkiye’deki İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Emek Algılarının

Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Odak Grup Görüşmesi” formundan yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek Görüşme Formu” kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğine (Yıldırım ve Şimşek, 2016) uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formunda toplamda altı soru bulunmaktadır. Oluşturulan altı soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması için beş uzman öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formu Ek 1’de yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu onayı alınmıştır. Etik Kurulu onayı Ek 2’de yer almaktadır. Görüşme talebini kabul eden okul yöneticileriyle randevu yeri ve saati belirlenmiş ve katılımcıların rahat hissettikleri bir ortamda görüşme ayarlanmıştır. Randevu saatine uygun olarak belirlenmiş olan mekânlara gidilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara kısaca çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcılara hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Bireysel olarak planlanan görüşmeler esnasında, katılımcıların kimseden etkilenmemeleri için sessiz ortamların kullanılmasına azami özen gösterilmiştir. Görüşmeler her katılımcıyla ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında bilgi kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz süreçleri benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 239-242) göre içerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, önceden belirgin olmayan boyutların ve temaların ortaya çıkarılabilmesini sağlamaktadır. Benzer verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamak, içerik analizinde yapılan temel işlemdir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 243-252) göre içerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır. İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanmasında, araştırmacı elde ettiği verileri inceleyip anlamlı bölümlere ayırarak her bölümün kavramsal açıdan

ne ifade ettiğini bulmaya odaklanmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilerek kodlanmıştır. Ancak toplanan verilerin kodlanması ve sınıflandırılması yeterli değildir. Daha sonra ikinci aşama olan temaların bulunmasında, öncelikle kodlar bir araya getirilip incelenmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunup kategorize edilmiştir. Temalar bulunduktan sonra üçüncü aşama olan verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasına geçilmiştir. İlk aşamada ayrıntılı kodlama, ikinci aşamada ise tematik kodlama yapan araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuştur. Üçüncü aşamada ise verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlamış, açıklamış ve sunmuştur. Son aşama olan bulguların yorumlanmasında ise araştırmacı, ayrıntılı tanımlayıp sunmuş olduğu bulguları yorumlayıp bazı çıkarımlar yapmıştır. Toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak son aşamada yapılması gereken işlemlerdir.

Okul yöneticilerinin duygusal emeklerine dair araştırma bulgularının aktarılmasında alt temaların ve kodların yer aldığı tema tabloları kullanılmıştır. Tablolardaki veriler katılımcıların ifadeleri doğrultusunda alt tema ve kodlar olarak verilmiştir. Tema ve kodların sıralamasında katılımcıların ifade sayısı fazla olandan az olana doğru bir sıralama benimsenmiştir. Tablolardaki ifadeler doğrultusunda bulgular açıklanmış, katılımcı okul yöneticilerinin ifadelerinden alıntılarla bulgular zenginleştirilmiştir. Katılımcı okul yöneticileri kodlanırken görev yaptığı okul kademesi ve görevi esas alınmış ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılar hangi yöneticiye ait olduğu bu kodlarla gösterilmiştir. Aşağıda bu kodlamalara örnek verilmiştir:

- İlkokulda görev yapan müdürler İM1, İM2, İM3,...
- Ortaokulda görev yapan müdürler OM1, OM2, OM3,...
- Lisede görev yapan müdürler LM1, LM2, LM3,...
- İlkokulda görev yapan müdür yardımcıları, İMY1, İMY2, İMY3,...
- Ortaokulda görev yapan müdür yardımcıları, OMY1, OMY2, OMY3,...
- Lisede görev yapan müdür yardımcıları, LMY1, LMY2, LMY3,...

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Tüm araştırmalar, etik ilkeler kapsamında geçerli ve güvenilir bilgi üretmenin kaygısını taşımaktadır. Araştırmaların güvenilirliği, tasarım ve uygulamada gösterilen özen ve dikkat ile doğrudan ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 269-272). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin yerine tutarlık, inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Merriam, 2009). Araştırmada inandırıcılık unsurunun sağlanması için derinlik odaklı veri toplama ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Derinlik odaklı veri toplama ve ayrıntılı betimleme şu şekilde sağlanmıştır: Katılımcıların izni dahilinde görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi, bu verilerin yazılı doküman haline getirilmesi, yarı-yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların bir sınırlama veya yönlendirme hissetmeden verdiği yanıtlara göre derinlemesine bilgi alınması, bulgulara doğrudan alıntılara daha fazla yer verilmesi.

Bilimsel araştırmaların sonuçlarının gerçeği yansıtmamasının, araştırmacının öznel yargı veya varsayımlarından uzak olmasının gerekliliğinden söz edilmektedir. Nitel araştırmalarda nesnelliğin tam manasıyla sağlanmasının mümkün olmadığı varsayılmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmacılara “nesnellik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramı önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için katılımcılardan ikisine araştırma bulguları ve sonuçları okutulmuş, veri analizinin onların ifade etmek istediği gerçekleri yansıtıp yansıtmadığıyla ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmanın aktarabilirlik özelliği, araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilir olduğunu gösterir. Bu özelliğin sağlanabilmesi için çalışma grubuna ait bilgiler, veri toplama ve analizi ile ilgili adımlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma tutarlılığının sağlanabilmesi için veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliliği alınmıştır. Araştırma süresince araştırma deseni, veriler, analiz, sonuçların raporlaştırılması gibi bütün süreçler araştırmacı tarafından yapılandırılmış ve bu süreçler bir uzman öğretim üyesi tarafından sürekli olarak kontrol edilip araştırmacıya dönütlerde bulunulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin açık-uçlu sorulara verdiği yanıtlar hem uzman hem de araştırmacı tarafından eşgüdümlü olarak incelenmiştir. Elde edilmiş olan veriler doğrultusunda yapılan analizler sürekli kontrol edilmiş, ortak tema, alt tema ve kodlar üzerinde uzlaşarak analiz sonuçlarının tutarlılığı

sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlık katsayısının belirlenmesi noktasında Miles ve Huberman'ın (1994) 'Güvenirlik Düzeyi= Fikir birliği / Fikir birliği + Fikir ayrılığı' formülü kullanılmıştır. Uzlaşa sağlanan tema, alt tema ve kod sayısı 91 iken uzlaşa sağlanamayanların sayısı 10 olmuştur. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 90 ($91 / 91+10= 0.90$) olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman uzlaşa sağlayamadıkları kod, alt tema ve temalar için verileri birlikte tekrar inceleyerek analiz sürecini tekrar etmiş ve bu tema, alt tema ve kodlara son halini vermiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin duygusal emeklerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Duygusal Davranışları Yönlendiren Etkenler

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde duygusal davranışlarını yönlendiren resmi ya da gayri resmi kuralların olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 2’de betimlenmiştir.

Tablo 2.Duygusal Davranışları Yönlendiren Etkenler Teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Resmi Etkenler (f= 15)	Kanun ve yönetmelikler (İM1, İMY1, İM2, İMY4, OMY1, OM2, OMY2, OMY4, OM5, LMY3, LM4, LMY4, LMY5)	13
	Protokol kuralları (İM5, İMY5)	2
Resmi Olmayan Etkenler (f= 29)	Kişisel Özellikler (İM1, İMY1, İMY2, İM3, İMY3, İM5, İMY5, OM1, OMY1, OM2, OMY2, OM3, OMY3, OM4, LM1, LMY1, LMY2, LMY3, LMY4, LM5)	19
	Meslek Ahlakı (İM2, İMY4, İM5, OMY3, OM5, OMY5, LM2, LM3, LM4, LMY5)	10

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin duygusal davranışlarını yönlendiren etkenler resmi ve resmi olmayan alt temaları altında değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal davranışlarını büyük çoğunlukla resmi olmayan etkenlerin yönlendirdiği görülmüştür. Bununla birlikte okul yöneticilerinin duygusal davranışlarını yönlendiren resmi etkenler de olduğu dile getirilmiştir. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Resmi etkenler. Yöneticilerin bir kısmının resmi etkenlerin duygusal tepkilerini yönlendirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Devlet memurluğu (657) kanununa tâbi olduğumuz için bazı duygusal davranışlarımızın bu kanun ve yönetmelikler önüne geçmektedir. Örneğin; okul personelimizin acil izin alması gerektiği ve ihtiyaç hissettiği durumlarda

kanunen izin vermememiz gerekiyor. Duygusal olarak izin vermek istiyorum ama kanun bunun önüne geçiyor.(OM5)

Okul ortamında yöneticiler resmi kurallar çerçevesinde kendi duygularını bastırdıklarını yahut tam tersi hissetmedikleri duyguları sergilediklerini dile getirmişlerdir. Yöneticiler kanun, mevzuat, yönetmelik gibi resmi kuralların duygularını sınırlayan bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlere “*Resmi kurallar (yönetmelik, kanun, protokol kuralları) duygularımızı bir çerçeve içine sıkıştırır. (İMY5)*”ve“*Okul ortamında yönetmelik, yönerge, genelgeler duygularımı sınırlar. Örneğin; tüm öğrencilere eşit davranmak... Kendi çocuğumu diğer çocuklardan ayırmam. Ona okulda aşırı sevgi göstermem. Çocuğum bir olaya karıştıysa onu kayırmam. (OMY4)*” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve müdür yardımcıları duygularını iş ortamında sınırlamak ya da gizlemek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Bu durumun sebebi olarak da resmi etkenleri göstermektedir. Yöneticilerden biri görüşlerini “*Ben duygularımı genelde sınırlarım. Duygusal tepkilerimi yönetmelikler belirliyor. (LMY5)*” şeklinde ifade derken bir diğerinin ifadesi “*Mevzuat duygularımı yönlendirir. (İM2)*” şeklindedir. Başka bir yönetici protokol kurallarının duygularını yönlendirdiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Üstlerimizle ilişkilerimizde protokol kurallarına uyarım. Kişiyi sevmesem de makamına saygı duyarım. (İM5)*”.

Resmi olmayan etkenler. Müdür ve müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu resmi etkenlerden çok resmi olmayan etkenlerin kendi duygularını yönlendirdiğini söyledikleri görülmektedir. Yöneticilerden biri (LMY5) “*Gayri resmi olarak da bir idareci her zaman ılımlı ve sakin olan taraf olmalıdır. Duygularını uç noktalarda yaşayıp sergilememelidir. Ben buna inanıyorum, öyle de davranıyorum.*” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Yöneticilerin bazıları kendilerine göre kurallar geliştirdiğini bunun da zamanla, tecrübe yoluyla olduğunu söylemiştir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde resmi bazı etkenlerden ziyade meslek ahlakı onların duygularını yönlendirmektedir. Yöneticilerden biri bu düşüncüyü şu cümlesiyle desteklemektedir (İMY2):

Eğitim denilen şeyin sevgiden geçtiğine inanıyorum. Öğrenciye sevgi ve şefkat göstermeyen öğretmenlere karşı içsel olarak onların mesleğini iyi yapmadığını düşünüyorum.

Okulun kurallar üzerine inşa edilip yönetildiğini düşünen okul yöneticisi inisiyatif almadan da yöneticilik yapılamayacağını belirtmiştir (İM2). Bir başka görüşe göre ise okul yöneticisi herhangi bir durum esnasında olumsuz bir duyguya sahip olsa da yöneticiliğin gereği olarak sakinliğini koruyabilmeli ve olumsuz duygularını bastırabilmelidir.

Duygusal davranışlarını mevzuattan çok vicdanının yönlendirdiğini söyleyen yöneticilerin görüşlerini *“Parçalanmış ailelerin çocuklarına karşı daha samimi davranıyorum. Olması gerekenin bir tık ötesinde davranıyorum. İnsan bazen mevzuatla vicdan arasında kalabiliyor.(LMY3)”* ve *“Eğitimde mevzuat her şeyi karşılamıyor. Görünmeyen ritüeller daha baskın aslında. (LMY2)”* ifadeleri yansıtmaktadır.

Okul yöneticilerinin duygularını yönlendiren gayri resmi etkenler alt temasında kişisel özelliklerinin daha ağır bastığı söylenebilir. Buna örnek olarak katılımcılardan birinin şu ifadeleri söylenebilir:

Bazen çok kızıyorum, ama kızgınlığımı bile mizah yoluyla gösteririm. İnsanları kırmamaya özen gösteririm. (LM5)

Yöneticilerin önemli bir kısmı güler yüzlü, ılımlı ve sakin olmanın, doğal ve samimi davranmanın yöneticilikte en büyük gereklilik olduğunu dile getirdiği gözlenmiştir. Ayrıca onlara göre bir yönetici; sinirlense de sakin kalmalı, tebessüm etmeli ve içten davranmalıdır. Bu görüşü savunan bir katılımcı *“Bir olay esnasında saniyelik tepkiler vermek yerine akl-ı selim düşünürüm. Her duygumu göstermem. Bir yerde bir hata varsa ve ben yaptıysam o hatayı özür dilemeyi de bilirim. Karşımdaki okul öncesi öğrencisi de olsa bunu yaparım. (İMY3)”*ifadesiyle düşüncesini desteklemektedir.

Bir başka yönetici (OMY3) *“Bütün çalışma arkadaşlarıma eşit ve adil davranıyorum. Sevdiğim öğretmenlere sevgimi okul dışında belli ederim. Diğerlerine nasıl davranıyorsam sevdiğime de öyle davranırım. Öğrencilerden de sevdiğim öğrenci hata yaptığında diğerlerine kızdığım gibi ona da kızarım. Görev verilecekse işi en iyi yapana veririm.”* diyerek yöneticinin eşit ve adil davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Yöneticilikte meslek ahlakına göre kararlılığın önemini vurgulayan bir katılımcı fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

Ben çok yumuşak başlı biriyim. Hayır diyemem çoğu zaman. İdareci olarak bu hiç iyi bir huy değil. (OMY1)

Bir başka yönetici, güler yüzlü olmanın yöneticilik mesleğinin gereği olduğunu “*Asık suratla okula gelmem. Derdimi unuturum okulda. Ne yaşarsam yaşayayım, asık surat yok. Hep tebessüm ederim. (İMY5)*” sözleriyle ifade etmiştir.

Beklenen Duyguları Sergileme

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyebilip sergileyemediklerine dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 3’de betimlenmiştir.

Tablo 3. Beklenen Duyguları Sergileme Teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Sergileyebiliyorum (f= 12)	Herkesin benden beklediği duyguları gösteririm (İM3, İMY3, İMY5, OM1, OMY1, OMY2, OM4)	7
	İnsanlarla empati kurarım (İMY2, LM2, LM5)	3
	Yasal sınırlar içerisinde beklenen duyguları gösteriyorum (LM4, LMY5)	2
Sergilemeye çalışıyorum, ama... (f= 9)	Sergileyebildiğimden emin değilim (İM1, İM2, LMY4)	3
	Tamamını karşılamak mümkün değil (OMY1, OM3, OMY3)	3
	Tamamını karşılayamıyorum (İM4, OMY4)	2
	Yapabileceğimden fazlasını bekliyorlar (LMY3)	1
Sergileyemiyorum, çünkü... (f= 5)	Biz de insanız (İM5, OM5)	2
	İnsanların beklentilerini bilemem ki (OM2)	1
	Karakterim müsaade etmez (İMY1)	1
	Kimsenin sergilemesi mümkün değil (LM1)	1
Sergilemiyorum, çünkü... (f= 5)	Haksız istekleri hoş göremiyorum (LM3, OMY5)	2
	Gerçekçiyim, kimseyi kandırmam (İMY4)	1
	Herkese eşit davranmak adına bunu yapmıyorum (LMY1)	1
	Ne hissediyorsam onu ifade ederim (İMY4)	1

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyip sergileyemedikleri dört alt temada değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun onlardan beklenen duyguları sergileyebildiklerini düşündüğü görülmüştür. Bazı yöneticiler sergilemeye çalıştıklarını fakat engellerin olduğunu dile getirirken bazıları sergileyemediklerini, bazılarının ise sergilemediklerini gerekçeleriyle açıkladığı görülmüştür. Aşağıda bu dört alt temaya dair açıklamalara yer verilmiştir.

Sergileyebiliyorum. Okul yöneticilerinin çoğunun kendilerinden beklenen duyguları sergileyebildiklerini söylediği görülmektedir. Katılımcılardan biri görüşlerini “*Mesela öğretmen rutin olarak derslere geç giriyor. Beni gördüğünde kızacağım diye tedirgin oluyor. Ama ben tatlı dille uyarıyorum. Kız mıyorum, tebessüm ediyorum. (İMY5)*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar karşılarındaki kişilerin yerine kendilerini koyduklarını, empati kurduklarını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben okulun tüm paydaşlarıyla bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünürüm. Hiçbirinin diğerine üstünlüğünün tartışılmaması gerektiğini düşünürüm. Az önce bir veli geldi. Çocuğuna verilen ödevlerin kontrolünün yapılması üzerine konuştuk. Bazen velilerin beklentisiyle okulun politikaları uyuşmayabilir, ama velilerin taleplerini her zaman dikkate almak gerektiğini düşünürüm. Biz öğrencilerimizin eğitimini yürütürken aynı zamanda velilerin de eğitimini yürütüyoruz. Onlarla empati kurarım. (LM2)

Başka bir katılımcı ise kendisini karşılarındaki kişinin yerine koyduğunu “*Öğrencinin devamsızlığı çok, veli bu sebeple okula gelmiş. Önce veliyi dinlerim, onu anlarım. Kesinlikle kendimi velinin yerine koyarım. Çocuk devamsızlığı neden yapmış? Annesi babası köyde yaşıyor. Babasının şehre gelebilmesi için mutlaka ahırdaki hayvanlara birinin bakması lazım. Benim çocuklar köy çocuğu. Yahut öğrenci hasata gidiyor ya da annesi kanser hastası başında bekliyor. Böyle durumlarda kendimi o velinin yerine koyarım. Onun hissiyatını anlarım. Kendi evladım gibi ne yapmam gerekiyorsa yaparım. Velinin samimiyetine bakarım. Duygularımı belli ederim. Kırmadan, dökmeden üsluba dikkat ederek... Karşımdaki öğrenci de veli de olsa, bakanlıktan biri de olsa böyle davranırım. (LM5)*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı müdür ve müdür yardımcılarında bazıları ise yasal sınırlar içerisinde beklenen duyguları sergileyebildiklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan biri görüşünü şu örnekle açıklamıştır:

Yasal sınırlar içerisinde beklenen duyguları gösteriyorum. Mesela öğrencinin devamsızlık sorunu var, ağlayarak geldi. Onu hemen oturtuyorum, dinliyorum. Anlıyorum. Öğrencinin menfaatine olacak şekilde görüşmeyi sonlandırıyorum. Doğal olarak benden beklediği duyguyu da sergilemiş oluyorum. (LM4)

Sergilemeye çalışıyorum, ama... Araştırmaya katılan okul müdürleri ve müdür yardımcıları okul ortamında kendilerinden beklenen duyguları sergilemeye çalıştıklarını ancak bazı engellerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Yöneticilerden biri görüşlerini “Yapabileceğimden fazlasını bekliyorlar. Herkes kendisine göre şekillenmemizi istiyor. Örneğin; veli geliyor, öğrenci okula gelmemiş devamsızlık dolmuş. Biz birkaç kez ikaz araması yaptık ancak hiç orali olmadılar. Sonra gelip “Bunu nasıl yapalım, hocam?” diye soruyorlar. Buna sinirleniyorum, ama çoğu zaman gizliyorum sakın kalıyorum. (LMY3)” şeklinde ifade etmiştir. Kendisinden beklenen duyguları sergilemeye çalıştığını ancak bunu karşısındaki insanın daha iyi bileceğini söyleyen katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

Bunu anlamak çok zor. İnsanlarda önyargı oluşturmayacak şekilde standardize edilmiş duygusal davranışları sergilerim. Öğrenci ve velinin beklentilerine uygun duyguları göstermeye gayret ediyorum. (İM2)

Sergileyemiyorum, çünkü... Katılımcı müdür ve müdür yardımcılarında birkaçı beklenen duyguları sergileyemediğini sebepleriyle ifade etmiştir. Yöneticilerden birinin insanların beklentilerinin ne olacağını bilemeyeceğini, o yüzden beklenen duyguları sergileyemeyeceğini düşündüğü, bir diğerinin ise kimsenin beklenen duyguları sergileyemeyeceği fikrine sahip olduğu görülmüştür.

Karakterinden dolayı insanların beklediği duyguları sergileyemediğini dile getiren bir katılımcı şunları söylemiştir:

İnsanların benden beklediği duyguları yeteri kadar açık ve net bir şekilde sergileyemediğimi düşünüyorum. Bu biraz kültürle biraz da karakterle alakalıdır. İnsanlara sevgimi coştura coştura sergileyemiyorum. Bastırmıyorum da. Karakterim böyle benim. (İMY1)

İki yönetici ise onların da insan olduğunu, kişisel sorunlarının olduğunu; bu yüzden kendilerinden beklenen duyguları her zaman sergileyemediklerini söylemiştir. Bunu şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Biz de insanız. Hasta oluyoruz, yorgun oluyoruz. (İM5)

Hayır. Biz de insanız. Özel hayatımızda karşılaştığım sıkıntılar insanların benden beklediği duyguları sergilememi engelliyor. (OM5)

Sergilemiyorum, çünkü... Araştırmaya katılan yöneticilerden birkaçı ise çalışma ortamında insanlarla ilişkilerinde kendilerinden beklenen duyguları kasıtlı olarak sergilemediklerini ve gerekçesini açıklamışlardır. Gerçekçi olduğunu bu sebeple beklenen her duyguyu sergilemediğini söyleyen bir yönetici sözlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hayır. Ben kimsenin benden duymak istediği şeyleri söyleyen biri değilim. Velinin duymak istediğini söyleyen bir eğitimci hiç değilim. Gerçekçiyim. Kimseyi kandırmam. Özel okullarda genelde velinin duymak istediğini söylerler. Bu bende mümkün değil. Prensibime ters. Evimde de öyleyim. Gerçek neyse onu söylerim, nasıl hissediyorsam onu ifade ederim. (İMY4)

Yöneticilerin bazıları beklenen duyguların tamamını sergileyebilmelerinin mümkün olmayacağını, hatta bunu kimsenin yapamayacağını düşündükleri görülmüştür. Beklenen duyguları daima sergilediğinde süistimal edildiğine inanan okul yöneticisi düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

Okuldaki öğretmen arkadaşlardan biri sürekli geç kalıyor okula. İlk seferinde idare ettik. İkinci oldu, üçüncü oldu. Tekrarlar artında kızgınlığımı belli ediyorum. İyi niyetin her zaman süistimale açık olduğunu düşünüyorum. (OMY5)

Aynı düşüncelere sahip diğer yönetici de “Haksız istekler de olabiliyor. Örneğin; çalışma arkadaşlarımdan bir geç geliyor ve bunu alışkanlık haline getiriyor. Benden bunu sürekli göz ardı etmemi istiyor. Bunu karşılayamıyorum mesela. (LM3)” diyerek fikrini dile getirmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Sergilemiyorum. Mesela öğrenci kendisini sevdiğimi biliyor ve bazı davranışlarını görmezden gelmemi istiyor. Herkese eşit davranmak adına ben bunu görmezden gelmiyorum. Öğrencinin beklentisini yerine getirmiyorum. (LMY1)*” diyerek eşitlik adına sergilemediğini belirtmiştir.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde kendilerinden beklenen duyguları daima sergileyebildiklerini ifade eden yöneticilerin bunu örneklendirmede sıkıntı yaşadıkları ancak sergileyemediklerini veya sergilemediklerini ifade eden yöneticilerin ise fazlasıyla örnek verdiği görülmüştür.

Yüzeysel Sergileme

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde uygun duyguları sergilemek için rol yapıp yapmadıklarına dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 4'te betimlenmiştir.

Tablo 4.Uygun Duyguyu Sergilemek İçin Yüzeysel Sergileme Teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Rol yaparım, çünkü... (f= 7)	Bir yönetici sorunlarını yansıtmamak için rol yapmalıdır (İM4, OM2, LM1, LM2, LM5)	5
	Eğitimci aktördür (İM4, İMY4)	2
Rol yaparım, örneğin; (f= 24)	Öğrencilere istendik davranışları kazandırmak için rol yaparım (İM1, İMY1, OMY2, OM3, OMY4, LM1, LMY2, LMY5)	8
	Kızgınlığımı gizlerim (İM3, İMY3, LMY1, LM3, LMY4)	5
	Üzüntümü belli etmemek için rol yaparım (İMY4, OMY3, LM4)	3
	Öğretmenleri motive etmek için rol yaparım (İM1, OM2, LMY3)	3
	Özellikle velilerle ilişkilerimde rol yaparım (İMY3, OMY1)	2
	İnsanları neşelendirmek için rol yaparım (İMY4)	1
	Ast-üst ilişkilerinde rol yaparım (LMY3)	1
	Sinirli birini yatıştırmak için sakin kalırım (İM2)	1
Rol yapmam (f= 6)	Kendi duygularımı sergilerim (İMY5, OM1, OM5, OMY5)	4
	“-mı” gibi davranmam (İM5)	1
	Olduğum gibi görünmeyi yeğlerim (İMY2)	1

Tablo 4’te okul müdürleri ve müdür yardımcılarının uygun duyguyu sergilemek için rol yapma teması iki alt temada incelenmiştir: rol yaparım, rol yapmam. Katılımcıların büyük bir kısmının “Rol yaparım.” yanıtını verdiği görülmüştür. Aşağıda bu alt temalara dair açıklamalara yer verilmiştir.

Rol yaparım. Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu yöneticiliğin gereği olarak okul sınırları içerisinde rol yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bir yöneticinin üzüntüsünü, kişisel sorunlarını okul ortamına taşıyamaması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitimcinin bir aktör olduğunu ifade eden katılımcının sözleri şu şekildedir:

Öğretmen bir aktördür. Neşelendirmek için de yaparım. Üzüntümü belli etmemek için de yaparım. Öğrenciye de yaparım, iş arkadaşlarıma da yaparım. (İMY4)

Aynı düşünceye sahip olan bir başka katılımcı ise görüşünü şu örnekle desteklemiştir: “Ben futboldan hoşlanmam. Güncel futbolcu isimlerini bilmem. “-mış” gibi yaparım. Futbol fanatiklerinin yanında futbolun boş bir iş olduğunu söylemem çok mantıksız olur. İnsanların değerleriyle alay edemem, buna hakkım yok. (İM4)”

Yöneticiliğin gereği olarak rol yaptığını dile getiren katılımcılar üzüntülerini, kızgınlıklarını ve kişisel sorunlarını okul ortamında gizlediklerini; yüzlerinden tebessümü eksik etmediklerini ve her durumda sakin kalmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin şu ifadeleri buna örnek olarak verilebilir: “Mesela bir öğretmen arkadaşımız bir hışımla odaya geliyor. Çok sinirli. Benim de ona sinirle bakarak konuşmam işi çıkmaza sokar. O yüzden rol yapıyorum. Onu dinliyorum. Hiç vaktim yok aslında. Kafa sallıyorum. Onu sakinleştiriyorum. Daha sonra çözüm önerilerimi dile getirip gönderiyorum. (İM2)”

Katılımcı yöneticilerden biri okulda rol yapmak zorunda hissettiğini “Eğer iyi bir yöneticiysen bunu yapmak zorundasın. Bazen derdin oluyor, evden sinirli gelmiş oluyorsun. Okuldan içeri girince hizmetliye espri yaparak girerim sabah. Aslında içim kan ağlıyordur. (OM1)” ifadesiyle desteklemiştir. Genellikle velilerle ilişkilerinde rol yapma gereği duyduğunu söyleyen okul yöneticilerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Mesela veliler geliyorlar bir sürü taleple. Onlara göre normal istekler, hakları da var. Lakin onlarca öğrenci velisi var, hepsinin isteğini yapmam mümkün

değil. Gelip dertlerini anlatıyorlar, o esnada dinliyormuş gibi yapıp bir yandan da işimi yapıyorum. Arada çok haklısınız, diyor öneride bulunuyorum. (OMY1)

Öğretmenliğin ileriki yıllarında kişisel nedenlerden ya da çalışma ortamında karşılaşılan olumsuz tutumlardan kaynaklı öğretmenlerde performans düşüklüğü yaşandığından, tekdüzeliğin arttığından bahseden okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için rol yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çıkar ilişkisinden dolayı yöneticilere saygı duyduğunu düşünen bir katılımcı, yöneticiliğin gereği olarak nezaketen tebessüm ettiğini dile getirmiş şu cümlelerle örneklendirmiştir: *“Bazen öğretmenler gelip de ‘Şunu yapar mısınız? Bunu yapar mısınız?’ diyor. Biliyorum ki o öğretmenler işleri düştüğü için samimi davranıyorlar. Çıkar ilişkisi yani. Normalde görmeye tahammül bile edemem. Bir başkası olsa yüzüne bakmam. Ancak bulunduğum makam gereği tebessüm edip ‘Tabii.’ diyorum. Nezaketin en güzelini göstermem gerektiğini düşünüyorum. (OM2)”* Aynı şekilde, öğrencilerin başarılarını artırmak için rol yaptığını söyleyen katılımcılardan biri şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir: *“Öğrencilerin istenilen davranışlarını artırmak, istenilmeyen davranışlarını azaltmak için sabahtan akşama kadar çok rol yapıyorum. Öğrencileri korkutuyorum. Bazen ‘Sen aslında çok akıllı bir çocuksun.’ diyorum. Değil aslında. ‘Ne kadar hanım bir kızsın.’ diyorum. Öğrencilerin bu hallerini istenilen seviyeye çıkarmak için rol yapıyorum. (İMY1)”*

Okulunda öğrenci devamsızlığının yüksek olduğunu söyleyen bir katılımcı, bu durumu yönetmek adına rol yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Mesela öğrencinin devamsızlığı çok fazla. Risk grubunda devamsızlığı var. Veliyi çağırıp konuşuyorum. Genelde bu gibi durumlarda veliyi korkutuyorum, kızıyorum da. Yumuşak dikenlilik yapıyorum. Bir defaya mahsus öğrencinin devamsızlığını özürlüye çevirip velinin gözünü korkutuyorum. Öğrencinin devamsızlığını önlemenin yolu veliyi korkutmaktan geçiyor. Çünkü veli salmışsa çocuk okula devam etmiyor. Her gün okul çıkışında çocuğunu almaya gelen anne var. O annenin çocuğunun devamsızlık yapma ihtimali var mı? (Sağlık durumunun dışında). 12 yıl zorunlu eğitim var. Veli bana diyor ki ‘Çocuk okula gelmek istemiyor hocam, ben ne yapayım?’”. Çocuğu eğitim hakkından alıkoymaktan hüküm giyebileceği konusunda korkutuyorum. Milli Eğitim Müdürlüğünden ya da kolluk kuvvetlerinden biri gelse ‘Bu çocuk okula gelmek

istiyor muydu ya da istemiyor muydu?” diye sormayacak diyorum. Bir de 2400 lira para cezası var diye bir şey uydurdum. Sosyo-ekonomik olarak sıkıntılı bir bölge burası. Dolayısıyla velilerin gözü korkuyor. Devamsızlık inanılmaz derecede düştü. (İMY2)

Rol yapmam. Uygun duyguyu sergilemek için rol yapmadığını söyleyen okul yöneticileri rol yapmanın samimi ve gerçekçi olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmının hissettikleri duyguları sergilediklerini, rol yapmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden biri *“Hayır. Ben “-mış” gibi yapmam. Bana hoş gelmiyor o davranış. Kendimi sahtekâr gibi hissederim. Üzülüyorsam üzülüyorumdur, seviniyorsam seviniyorum. (İM5)”* sözleriyle insanlarla ilişkilerinde rol yapmadığını ifade etmiştir. Aynı görüşe sahip başka bir katılımcı ise hissetmediği duyguyu sergilemenin ikiyüzlülük olduğunu söylemiştir.

Okul ortamında insanlarla ilişkilerinde rol yapmadığını belirten bir katılımcı ise *“Her zaman hissettiğim duyguyu sergilerim. Bu üstlerimle ilişkilerimde de geçerli. Siyaset ve sendikayla işim olmaz. Bir şey yanlışsa onu her yerde söylerim. Önceki milli eğitim müdürlerinden birini BİMER’e şikayet etmişliğim bile var. Duygularımı samimi olarak gösteririm. (OM1)”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

İçten Sergileme

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde o esnada hissetmeleri gereken duyguyu içlerinden gelmediği halde hissetmeye çalışıp çalışmadıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 5’te betimlenmiştir.

Tablo 5.Uygun Duyguyu Hissetmeye Çalışma - İçten Sergileme Teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Evet, çünkü... (f= 29)	Öğrencileri eşit düzeyde sevmeliyim (İM3, İM5, OMY1, OM2, OMY4, LM3, LMY5)	7
	Empati kurmalıyım (İMY2, OM5, LMY1, LM3, LM5)	5
	Herkese eşit davranmalıyım (İM1, OMY1, LM2, LMY3)	4
	Okul iklimi için bu gerekli (İM2, OM4)	2

	Önyargılarımdan kurtulmalıyım (İM5, OMY5)	2
	Kişisel ilişkilerimi işime yansıtmamalıyım (OMY2, LM1)	2
	Hayat görüşlerimiz uymasa da işini iyi yapan arkadaşları sevmeliyim (OM2, OM3)	2
	Sevmediğim birine saygı duymalıyım (İMY1, İM4)	2
	İdarecilikte otoritemi korumalıyım (LMY5)	1
	Soğukkanlı olmam gereken durumlarda korkularımı yenmeliyim (İMY5)	1
	Her şeye pozitif bakmalıyım (OM2)	1
Hayır, çünkü... (f= 15)	İçimden gelmeyen bir duyguyu hissetmeye çalışmam (İMY3, İM4, OM1, OMY1, OMY3, LMY1, LMY4, LM5, LMY5)	9
	İnsanları sevmek için kendimi zorlamam (İMY1, OM1, OMY1, OLMY5)	4
	Sadece işimi yaparım (MY2, LMY3)	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi içten sergileme teması iki alt temada incelenmiştir: Evet çünkü, hayır çünkü. Katılımcıların büyük çoğunluğunun “Evet” yanıtını verdiği görülmüştür. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Evet, çünkü. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunun uygun duyguyu hissetmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Genelde öğrencileri eşit düzeyde sevmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşe sahip bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

OMY1: Öğrencilerden çok başarılı olanlar var. Onları çok seviyorum, fakat diğer öğrencilerden ayırmamak adına bu sevgimi gizli tutuyorum. Bütün öğrencilere eşit davranmak zorundayız.

OMY4: Evet, oluyor. Örneğin; şikâyet geliyor, sınıfa gidiyorum. Dört öğrenci tartışmış. İçlerinden biri her alanda örnek öğrenci. Ama ortada bir suç, hata var. O öğrenciyi sevsem de diğer üç öğrenciden ayırmıyorum. Bunu isteyerek yapmıyorum. Kendimi zorluyorum, sevgimi gizlemeye çalışıyorum. Cezayı hak etmese de ona da aynı cezayı veriyorum.

Başka bir okul müdürü öğrencileri eşit derecede sevmeye çalıştığını aynı zamanda sevmediği birine karşı önyargılarından kurtulmaya çalıştığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Gördüğümde hoşlanmadığım birine karşı önyargımı yıkmak için kendimi zorlarım. Öğrenciler arasında eşitliği sağlamak için sempati duymadığım öğrenciyi de sevmeye zorluyorum kendimi. (İM5)”* Her şeye pozitif bakmayı savunan bir okul müdürü insanları sevmek için kendisini zorladığını *“Evet, özellikle sevmediğim birini sevmeye çalışıyorum. Bir adım gelene on adım gitmem gerektiğine inanıyorum. Olumsuzluklar içerisinde olumluyu görmeye çalışıyorum. Özellikle öğrencilerde oluyor. Çok yaramaz da olsa “Çocuktur, yapabilir.” diyorum, her çocuğu sevmeye çalışıyorum. (İM2)”* sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı okul müdürleri ve müdür yardımcıları iş ortamında yöneticiliğin gereği olarak insanlarla empati kurmaları (duygudaş olmaları) gerektiğine inanmaktadırlar. Bu görüşlerini şu ifadelerle dile getirmektedirler:

İMY2: Mesleki anlamda motivasyona ihtiyacı olduğunu düşündüğüm arkadaşları güdülemeye çalışırım. Empati kuruyorum. Benim ona karşı tutumumun onun öğrenciye karşı tavrını etkileyeceğini bildiğim zamanlarda bunu yapıyorum, çünkü benim burada ona tepki göstermem üst katta 30 öğrencinin dersinin mahvolmasına neden olabilir. O yüzden benim istediğim gibi değil de onun benden beklediği gibi davranıyorum. Ama bir şekilde o öğretmenle bu durumu konuşup hallediyorum.

OM5: Mantık çerçevesinde duruma uygun olan duyguyu sergilemeye çalışırım. Okul personelinin yaptığı bir hatadan dolayı normal şartlarda suçlu olması gerektiği halde yeterli inceleme yapıldıktan sonra personelin istemeden o hatayı yaptığını öğreniriz. Bu durumda o çalışanı anlamaya çalışırım. Aslında kanun dışına çıkmamam gerekir. Prosedüre uygun davranırım. Lakin o çalışanı anlamak için kendimi zorlarım.

LM3: Evet, inan çalışıyorum. Özel bir örnek veremem ama genel olarak hep insanları anlamaya, onların hissettiklerini hissetmeye çalışıyorum. Empati kurmaya çalışıyorum. Yaratılanı Yaradan’dan ötürü sevmeye çalışıyorum.

LM5: Kesinlikle “-mış” gibi davranmam. Bir olay varsa içine girerim. Birini asla ayakta dinlemem. Otururuz, çayını söylerim. Karşımdaki insanı anlamaya çalışırım. Onunla birlikte aynı şeyi yaşarım.

Okul iklimi için uygun duyguyu sergilemeleri gerektiğini düşünen okul yöneticilerinden biri görüşlerini “*Evet, yapmaya çalışıyorum. Kurumun sükûneti için bu önemli. Kişisel olarak bir çalışanla sorun yaşıdıysam da onu diğerlerinden ayırmam. İşini iyi yaptığı için sevmeye çalışırım. Lakin bir arkadaş var, sürekli somurtuyor. Öğretmenler odasına girince ortamın havasını bozuyor. Onu önce uyarırım. Karakteri soğuk ise onu öyle kabul etmeye çalışırım. (İM2)*” şeklinde ifade ederken bir başkası “*Evet. Okulda bir aileyiz. Hatasıyla seviyorum insanları. Bir öğretmenin bana karşı kişisel bir hatası olmuş olabilir. Dışarıda belki onunla muhabbet kurmam ama okulun iklimini etkilememek için o insanı sevmeye çalışırım. (OM49)*” şeklinde dile getirmiştir.

Okul ortamında beklenmedik bir durum olduğunda yönetici olarak soğukkanlı olması gerektiğini düşünen bir müdür yardımcısının ifadeleri şu şekildedir: “*Evet oluyor. Burada çalışmaya başlamadan önce yıllarca yatılı bölge okulunda çalıştım. Öğrenci yurtlarında tartışma, hırsızlık ve sağlıkla ilgili birçok sorunla karşılaştım. İlk zamanlar aşırı panik oluyordum, korkuyordum. Ama korksam da bunu belli etmiyordum. Korkumu yenmeye çalıştım. Zamanla tecrübeler arttıkça insan da pişiyor. (İMY5)*”

Hayat görüşleri farklı olsa da bir yönetici tüm çalışanları sevmeye çalışmalıdır, diyen bir okul müdürü fikirlerini şu şekilde beyan etmiştir: “*Evet. Mesela bir öğretmen arkadaşımız var. Hayat görüşlerimiz hiç uymuyor. Ama arkadaş işini iyi yapıyor. Okulun her şeyini kendi evinde nasılsa öyle koruyor. Öğrencileri kendi çocuğu gibi seviyor. Gözlemlediğim kadarıyla görevlerini tam yapıyor. Hayat görüşlerimiz uymadığı için ondan pek hoşlanmıyorum ama bu davranışlarından ötürü onu sevmek için kendimi zorluyorum. (OM3)*”

Hayır, çünkü... Araştırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı çalışma ortamında insanlarla ilişkilerinde hissetmedikleri bir duyguyu hissetmeye çalışmadıklarını açıklamışlardır. İçinden gelmediği halde bir duyguyu hissetmek için kendini zorlamadığını söyleyen yöneticiler sözlerini şu şekilde ifade etmiştir:

İMY3: Hayır. Rol yaparım ama hissetmediğim bir duyguyu hissetmek için kendimi zorlamam.

İM4: Hayır. Hissetmediğim bir duyguyu zorla hissetmeye çalışmam. Ama rol yaparım.

OMY3: Hayır. Kendimi zorlamam. Duygusal olarak hissetmediğim bir duyguyu hissetmek için çabalamam.

LMY4: Nadir de olsa oluyor. Mesela bir arkadaş hastalanmış. Ona üzülmem. Ölüm kalım olmadığı müddetçe üzülme için kendimi çok da zorlamam.

Okul ortamında hissettiği duyguları sergilediğini, sevmediği birini sevmeye çalışmadığını söyleyen yöneticilerin ifadeleri şöyledir:

İMY1: Hayır. Genelde olmuyor o. Sevmediğim birini sevmek için zorlamam kendimi. Sevdiğim birisine saygı duymak için kendimi zorlarım. “Saygıda mecburiyet, sevgide muhtariyet vardır.”

OM1: Hayır, kendimi zorlamam. Ne hissediyorsam onu gösteririm. Zaten hoşlanmadığım biri, ondan hoşlanmadığımı fark eder.

LMY5: Hayır, o pek olmuyor. Zaten duygumu gerektiği kadar gösteriyorum. Normal hayatımda çok fazla duygusal tepki veren, duygularını gösteren biri değilimdir. Birini sevmiyorsam kendimi onu sevmek için zorlamam. Bir arada bulunmaya zorlarım. Görüşmem gerektiği kadar görüşmeye çalışırım. İşimi yapana kadar muhatap olurum. Ben işime saygı duyarım. Öğrenci ile muhatap olan her insan benim için değerlidir. Yakın arkadaşlarımla da iş ortamında resmiyim. Sevdiğim öğrencilere de çoğu zaman sevgimi göstermem. İdarecilikte otoritemi koruyabilmek adına böyle davranıyorum.

Okul ortamında sadece işinin gereği duyguları sergilediğini, kendisini zorlamadığını belirten okul yöneticilerinden biri fikirlerini “Okul ortamında işimi yaparım. İnsanların işini yapıp yapmadığına bakarım. Kişisel nedenlerle birini sevmiyorsam sevmek için kendimi zorlamam. Zorlasam da yapamam zaten. (OMY2)” şeklinde ifade ederken diğeri “İşimin gereği ne ise onu yapıyorum. Yapmam gerekenin dışına çıkmam. Kendimi de çok zorlamam. Kimseye haksızlık etmemeye özen gösteririm. (LMY3)” demiştir.

Gerçek Duyguların Sergilenmesi

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissedip

hissetmediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 6’da betimlenmiştir.

Tablo 6. Duyguları Dışsal Bir Etki Olmadan Samimi Olarak Hissetme (Gerçek Duyguların Sergilenmesi) Teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Evet (f= 26)	Sergilediğim duygular her zaman hissettiğim duygularımdır (İMY1, İM3, İM4, OM4, OMY4, OMY5, LM1, LM2, LM3, LMY4, LM5, LMY5)	12
	Öğrencilerimin ve çalışma arkadaşlarımla mutluluklarını ve üzüntülerini samimi olarak paylaşıyorum (İM2, İMY5, OM3, LMY1, LM2, LM3, LM4)	7
	Kriz veya kaza anında gerçekten soğukkanlıyım (İMY3, İM5, OMY2, LMY2, LMY5)	5
	Okulda her zaman samimiyetle tebessüm ederim (OM2, OM4)	2
Evet, ancak... (f= 3)	Duygularımı gösterirken aşırıya kaçmam (İM1, İMY2, LMY5)	3
Hayır (f= 2)	Beklenmedik bir olay esnasında yönetici olarak sakin kalmam gerektiği için sakin davranırım (LMY3)	1
	Kanun ve yönetmeliğin dışına çıkmam (OM5)	1

Tablo 6’da okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okulda insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri üç alt temada incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmının samimi olarak hissettiklerini söyledikleri ve örneklendirdikleri görülmüştür. Aşağıda bu alt temalara dair açıklamalara yer verilmiştir.

Evet. Katılımcı müdür ve müdür yardımcılarının çoğu sergilediği duyguların her zaman hissettiği duygular olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlere sahip olan okul yöneticilerinin ifadeleri şöyledir:

İMY1: İlişkilerimde ortaya koyduğum format samimidir. Nasıl hissediyorsam o şekilde davranırım.

İM3: Ben genelde duygularıyla hareket ederim. Resmi gün ve bayramlarda yaptığımız programlarda bir konuşma yapıyorsam söylediğim her cümleyi inanarak, hissederek söylerim. “Yapıldı, bitti.” diye düşünmem.

İM4: Ben genelde duygularımı samimi olarak sergilerim. Kendime has bir stilim vardır. Beni tanıyan insanlar tavırlarıma alışık, ama tanımayanlar çok şaşırır. Ben normalin dışındayım. Herkes kızar bir şeye. Ama gizlerler. Ast-üst meselelerinde özellikle. Ben bunu yapmam. Doğru olduğunu düşündüğüm şeyi söyler, hissettiğim duyguları ifade ederim. Mesela geçtiğimiz yıllarda ilköğrencilerinin ağır çanta taşımasıyla ilgili bir çalışma yapıldı. Fikrimi söylediğimde garipsediler. Benim öğrencimin dayanışma ve özgüven duygularını kırmamak için öğrencilerim o çantaları taşımak zorunda. Bugün o çantayı taşımazsa yarın cephede elli kiloluk çantayı hiç taşıyamaz.

OMY4: Evet. Mesela iki öğretmen birbirini şikâyet için geldi geçen yıl. Kişisel nedenlerden dolayı anlaşamıyorlardı zaten. Herkes de biliyor bunu. Tartışmışlar, odama geldiler. Bağırış, çağırış... Önce sakinleştirdim onları. Oturduk çay söyledim. Sırayla dinledim ikisini, ama hiç yorum yapmadım. İkisi de hatasını anladı ben daha konuşmadan. Birbirlerini hiç dinlememişler çünkü. Sonra “Okulda hepimiz bir aileyiz. Birlik olup ayakta tutmalıyız burayı.” dedim. Bunu samimi olarak hissederek söyledim. İkisinin arasını bulmak için yapmadım. Okulda bir kırgınlık olunca bu herkese, her şeye yansıyor.

OMY5: Evet, çoğu zaman samimi duygularımı gösteririm ben. Geçen haftalarda öğrencinin biri kafasını kapıya çarptı, kötü yaralandı. Ambulans çağırdık hemen. Ambulans gelene kadar da onunla ilgilendim, yanından ayrılmadım. İçim sızladı çünkü.

LM1: Evet, ben inandığım şeyi nerede olursam olayım yaparım. Hissettiğim duyguyu sergilerim. İşini düzgün yapmayan, hatalarında ısrarcı olan çalışanlara da çok kızarım. 7-8 öğretmene aynı anda soruşturma açtım. Milli eğitimden “Aman bu müdür de nasıl bir adam herkese soruşturma açıyor.” derler diye düşünmem. Yanlış olan bir şey varsa bu düzeltilmeli. Normalde çok seviyor olabilirim o öğretmenleri, ama işim gereği görevini yapmayan çalışanların da hatalarının düzeltilmesi gerektiğine inanırım.

LMY4: Evet, oluyor. Örneğin; Çanakkale Zaferi ile ilgili bir konuşma yapacağım. O ortamda duygusal olarak da giriyorum. Samimi olarak hissederek konuşuyorum.

Araştırmaya katılan yöneticilerden bir kısmı ise öğrenci ve çalışma arkadaşlarının mutluluklarını ve üzüntülerini samimi olarak paylaştığını belirtmiştir. Bu düşüncelere sahip olan okul yöneticilerinden bazıları fikirlerini şu şekilde beyan etmiştir:

İM2: Evet, kesinlikle. Sabahleyin öğretmen kapıdan girerken bir sorunu varsa ben bunu hissedebiliyorum. Ders başlamadan evvel konuşurum. Derdi varsa paylaşır, çözeriz. Elimden geleni yaparım. Kendime olmuş gibi de üzülürüm.

İMY5: Evet öğretmenlerimizin düğünü oluyor, cenazesi oluyor. Her özel günlerinde yanlarında olurum. Bu insanlık görevim ama samimi olarak da hissederek duygularımı gösteririm.

OM3: Evet. Geçen gün öğrenci ağlayarak geldi. Kardeşinin ciddi bir rahatsızlığının olduğunu, ameliyat olması gerektiğini söyledi. Çok üzüldüm. Kendi evladımış gibi üzüldüm. Veliyi çağırdım, görüştüm. Hemen öğretmen arkadaşlarla organize olduk. Ameliyat parasının bir kısmını topladık. Bu insanlık görevimiz, vicdani görevimiz.

LMY1: Evet, sergiliyorum. Diyelim ki personeller arasında bir problem yaşandı. Üzülen ağlayan birisi var. Kendimi zorlamadan onun yanında oluyorum. Sevdiğim kişiye bunu davranışlarımla belli ederim. Samimiyetine güvenmediğim insanlara karşı bunu yapmam.

LM2: Evet, tabii ki oluyor. Okul ortamı günümüzün önemli bir bölümünün geçtiği bir yer. Doğal olarak orada birtakım ilişkiler kuruluyor. Kurum kültürü bu ilişkilerle örülüyor ve ortaya çıkıyor. Kurumda aidiyet duygusu güçlendiğinde çalışanların özel sorunları da artık sizi ilgilendirmeye başlıyor. Yaklaşık on gün önce müdür yardımcımız vefat etti. Kısa bir süre birlikte çalıştık. Onun cenazesine giderken yolda kaza yaptık. Aracı ben kullanıyordum. Kaza yapmamızın nedeni de bir önceki akşam cenaze evinde uzun süre kalmam ve oradaki duygusal ortamdan etkilenmem ve o gece hiç uyuyamamam. Uykusuzluk da yolda kazaya sebebiyet verdi.

LM3: Genelde samimi olarak hissediyorum. Kimsenin görmediğini görmek, okulda benim görevim. Okulda bir öğrenciye herkes çok tepkiliydi. Zor bir çocuktu. Hikâyesini öğrenince diğer öğrencilerden daha farklı bir yere

koyuyorsunuz onu manevi olarak. Onun üzüntüsünü, derdini paylaşmak istiyorsunuz. En kötü çocuk, en çok ilgilenilmesi gereken çocuktur bana göre.

LM4: Evet oluyor. Öğrencim annesiyle tartışmış. Konuşuyoruz, onu anlıyorum. Çözüme ulaştırıyoruz. Çocuk odadan ağlayarak değil de içi rahatlamış olarak ayrılıyor. Tabii bunu yaparken “-mış” gibi yapmıyorum. Gerçekten samimiyetle dinliyorum. Samimi olarak üzülüyorum. Mutlu olunacak bir şeyse benimle paylaştığı o zaman da seviniyorum.

Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının bazıları beklenmedik durumlarda, kriz veya kaza esnasında gerçekten soğukkanlı olabildiklerini, bunu samimi olarak yapabildiklerini şu ifadeleriyle dile getirmişlerdir:

İMY3: Geçen haftalarda hizmetli çalışan bayılmış koridorda. Ben böyle şeylerden etkilenmem. İdareci olarak soğukkanlı davranmam gerekir. Ben gerçekten soğukkanlı biri olduğum için hiç zorlanmadım.

İM5: Evet, oluyor. Dün öğrencilerden biri dişini kırmış. Öğrenciler ve sınıf öğretmeni telaşlanmışlar. Öğretmen yerinde duramıyor. Veliyi aradım, çağırdım. Öğrencinin kanaması vardı, onu durdurdum. Veli de telaşla geldi. Kamera kayıtlarını açtım, gösterdim. Bir kavgadan ötürü dişinin kırılmadığına veli ikna oldu. Öğrenci tedavi oldu. Böyle durumlarda hep soğukkanlıyım. Soğukkanlıymış gibi davranmam. Gerçekten öyleyim.

OMY2: Evet, oluyor. Mesela okulda kriz anını ben çok kolay yönetebilirim. Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için düşüp yaralanma olayı çok oluyor. Hemen alırım öğrenciyi, çok ciddi değilse ben hallederim. Ciddiyse ambulans çağırırım. Ambulans gelene kadar da onunla ilgilenirim. Mesela erkek öğretmen arkadaşlar bile kana bakamıyor, kötü hissediyorlar. Benim öyle bir duygum olmuyor. Soğukkanlı ve nesnel yaklaşılabiliyorum her olaya.

LMY2: Öğrencilerimiz kız olduğu için fenalaşma, bayılma gibi olaylarla sık karşılaşıyoruz. İlk zamanda panikliyordum, ancak şimdi daha soğukkanlıyım. Kriz anında duruma uygun duyguyu gösterebiliyorum.

Okul ortamında her zaman tebessüm ettiklerini söyleyen okul yöneticileri, bunu yaparken bir zorunluluk hissetmediklerini bilakis samimiyetle yaptıklarını söylemiştir. Yöneticilerden biri bu sözlerini “*Tebessüm ediyorsam samimi olarak tebessüm ederim.*

Kolay kolay kızmam. Ama kızırıysam da samimi olarak kızarım. (OM2)” şeklinde ifade ederken bir diğeri “*Ben duygularımı samimi olarak yaşar, gösteririm. Okulda hep tebessüm ederim; ancak bayrağa, vatana, millete hakarete tahammülüm yoktur. Samimi olarak kızarım. Okulda kızdığım belki de tek şey budur, diyebilirim. (OM4)*” demiştir.

Evet, ancak... Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden birkaçı duygularını gösterirken aşırıya kaçmadığını ifade etmişlerdir. Ya duygularını bastırarak kontrol altında tuttuklarını veya başka yollarla gösterdiklerini söylemişlerdir. Yöneticilerin ifadeleri şu şekildedir:

İM1: Evet, samimi olarak hissederim. Ancak duygularımı gösterirken aşırıya kaçmam. Her zaman ölçülüüyümdür. Duygularımı kontrol altında tutarım.

İMY2: Bu, öğretmenlere karşı değil de öğrencilere karşı oluyor. Çocuk denilen şey sevilesi bir varlık değil mi? Anasınıfında, birde, ikide öyle sevimli çocuklar var ki... Günümüzde yaşanan kötü örnekler, haberler var. “Tacizci öğretmen, velinin şiddetine uğradı. Öğretmen öğrenciyi istismar etti.” gibi. Ben inanmak istemiyorum bunlara. Ancak zaman zaman toplumun bana karşı yanlış şeyler düşünmemesi için kendimi tutuyorum. Mesela çocuk geliyor bana sarılıyor. Ama ben insanlar ne düşünür diye göstermek istediğim sevgiyi çocuğa gösteremiyorum. Çocuk şunu düşünüyor olabilir: “Ben ona sarılıyorum ama o bana sarılmıyor. Ben onu seviyorum ama o beni sevmiyor.” Toplum bunu nasıl karşılar diye duygularımı bastırabiliyorum. Onun yerine ödülle, tebessümle öğrenciyi duygularımı göstermeye çalışıyorum.

LMY5: Genelde samimiyim. Hislerimi gösteririm. Duruma uygun duygusal tepkiyi aşırıya kaçmamak kaydıyla gösteririm. Mesela acil bir durum olduğunda önceden panik olurdum, soğukkanlı davranamazdım. Ama zamanla onu aştım. Bastırmıyorum. Soğukkanlı yaklaşabiliyorum olaylara.

Hayır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden ikisi okul ortamında insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissetmediklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı beklenmedik bir olay esnasında yönetici olarak sakin kalması gerektiği için sakin davrandığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Hayır. Kriz anında içimde fırtınalar koparken dışarıdan bu duyguyu hiç hissettirmem. Genelde bastırıyorum. “-mış” gibi yapıyorum. Normalde bazı kesiklere bakamıyorken o esnada çocuk daha kötü hissetmesin diye bu duygumu bastırıyorum. (LMY3)*” Diğer

yönetici ise kanun ve yönetmeliğin dışına çıkmadığını “*Hayır, genelde olmuyor. Prosedüre uygun davranırım. Kanun ve yönetmeliğin dışına çıkmam. (OM5)*” sözleriyle ifade etmiştir.

Duyguları Yönetme Çabasının Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine okul ortamında insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 7’de betimlenmiştir.

Tablo 7. Duyguları Yönetme Çabasının Doğurduğu Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar teması

Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu sonuçlar (f= 40)	Olumlu iletişim (İM1, İMY1, İM2, İMY3, İM5, İMY5, OM1, OM3, OMY3, OMY4, OMY5, LM1, LMY4, LMY5)	14
	Pozitif okul iklimi (İMY1, İM3, İM5, İMY5, OMY2, OM4, OM5, LMY2, LM5)	9
	Mutluluk (OM1, OM2, OM3, LM1, LMY3, LM5)	6
	Psikolojik rahatlama (İMY1, OM2)	2
	İnsanları daha iyi tanıma (OMY3, OM4)	2
	Başarı (LMY2, LMY3)	2
	İnsanların güvenini kazanma (İM1)	1
	Daha tedbirli ve öngörülü olma (LM2)	1
	Kabul görme (LMY2)	1
	Olgunluk (LMY3)	1
Olumsuz sonuçlar (f= 48)	İyi insan olma hissiyatı (İM1)	1
	Psikolojik yorgunluk, yıpranma (İM1, İMY1, İMY2, İMY3, İM5, OMY1, OM3, OMY3, OM4, OMY5, LM1, LM2, LMY2, LM3, LMY3, LM4)	16
	Mutsuzluk (İMY1, İM2, İM4, OM2, OMY2, LMY1, LMY3)	7
	Fiziksel yorgunluk (İMY3, OM1, OM2, OMY3, OM4, LMY3)	6

Stres (İM2, İMY3, OM2, OMY4)	4
Gerginlik, sinir (İMY1, İMY3, İMY5, OM5)	4
Baş ağrısı (İMY1, OM2, OMY4)	3
Pişmanlık (İMY1, İM3, OMY4)	3
Uykusuzluk (LM2, OM3)	2
Otorite olarak görülmemeye (OMY5)	1
Tansiyon (OM2)	1
Huzursuzluk (OM3)	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşleri iki alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında olumsuz sonuçların daha fazla olduğu görülmüştür. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Olumlu sonuçlar. Araştırmaya katılan okul yöneticileri duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik olumlu sonuçlarının olduğunu belirtmiştir. Okul ortamında duygularını yönettikleri için insanlarla olumlu iletişimlerinin olduğunu söyleyen ve bunun da pozitif okul iklimine katkı sağladığını düşün katılımcılar, görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

İM1: Çevremde etkileşim halinde olduğum insanlarla iyi ilişkiler içindeyim. İyi insan olma hissiyatı oluyor. İletişime açık olduğum için de insanlar çekinmeden derdini anlatıp benden bir şey isteyebiliyor.

İMY1: Olumlu olarak kurumsal faydayı devam ettirmek diyebiliriz. İnsanlara faydalı olmak adına emek veriyoruz. Bu da iç huzuru getiriyor. İnsanlarla aram çok iyidir.

İM3: Örgütsel iklimin devamlılığını sağlamış olurum.

İMY3: İnsanlarla ilişkilerim düzgün ilerliyor. Sorun yaşamıyorum.

OMY1: İnsanlarla sorun yaşamıyorum veya daha az yaşıyorum.

OMY2: Pozitif bir ortam hazırlamış oluyorum. Gergin bir ortamı yatıştırmış oluyorum.

LM4: İletişim noktasında olumlu oluyor. Bağlar kopmuyor, çünkü duygularımı dengeli olarak sergiliyorum.

LMY4: Duygularımı yönettiğimde ilişkiler bozulmuyor. İnsanların önyargılarını ortadan kaldırıyorsunuz.

LMY5: Duygularımı yönettiğim için insanlarla ilişkilerim güzel, resmi ve tatlı.

Katılımcılar duygularını yönettikleri için olgunlaştıklarını, daha tedbirli ve öngörülü olduklarını; dolayısıyla insanları daha iyi tanıyıp güvenlerini kazandıklarını, kabul gördüklerini şu sözlerle belirtmişlerdir:

İM5: İnsanlarla ilişkilerim hep iyi gider. Herkes rahatlıkla bana kendisini ifade edebilir. Güven ortamı oluşuyor.

İMY5: Duygularımı yönetebiliyor olmam ilişkilerimi düzene sokuyor. Hiçbir çalışanla sorun yaşamadım. İnsanlar bana güven duyuyor.

OMY3: Sabretmeyi öğreniyor insan. İnsanlarla ilişkilerin güçleniyor. İnsanları iyi tanımamı sağlıyor. Hayatı öğretiyor.

OM4: İnsanları daha iyi tanıyorum. Okuldaki “aile olma” kavramını sağlamlaştırmış oluyoruz.

OM5: Toplum içinde kabul görmüş genel ahlak kurallarını sarsmamış oluyoruz. Okul iklimini koruyoruz.

OMY5: İnsanlar tarafından kabul görüp seviliyorum; çünkü samimi ve içten davranıyorum.

LM2: Tedbirli oluyorsunuz. Önceden önlem alabiliyorsunuz. İdarecilikte öngörme, hissetme önemli bir özelliktir.

LMY2: günlük hayatınıza daha rahat devam edebiliyorsunuz. Başarı, kabul görme, okul iklimini bozmama hissi oluyor.

LM3: Beni çok olgunlaştırdı. Nefret duygusunu siliyorum. Eskisinden daha güçlüyüm duygusal olarak.

Okul yöneticilerinden bazıları ise duygularını yönettikleri için zamanla psikolojik rahatlama, mutluluk, başarı, iyi insan olma hissine sahip olduklarını düşünmektedirler. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OM1: Duyguları yönetebilmek bir başarıdır. Benim sabrım çok yüksek, öyle kolay kolay sinirlenmem. Yaptığım işin hakkını verince o işte mutlu oluyorum.

OM2: Somut zarardan kurtulmuş oluyorum. İyi davrandığım için psikolojik rahatlama sağlıyor bu bana. Sorunları çözüme ulaştırmış oluyorum. Mutlu hissediyorum. Diğergamlık yaptığım için mutlu ve huzurlu oluyorum.

OM3: İnsanlarla iyi anlaşıyorum. Mutlu oluyorum.

LM1: Öğretmenlerden olumlu geri dönüt alıyorum. Mutlu oluyorum. İnsan ilişkilerinde strateji geliştirmemi sağlıyor.

LMY1: İnsanlara, hayata karşı daha kuvvetli sabretmeyi öğreniyorum. Tahammül seviyem artıyor.

LMY3: Olumlu olarak sadece başarı hissi oluyor. Bu da beni mutlu ediyor.

Olumsuz sonuçlar. Okul yöneticileri çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik olumsuz sonuçlar da doğurduğunu belirtmiştir. Olumsuz sonuçlardan bahsederken katılımcıların büyük çoğunluğu psikolojik olarak yorulduğunu, yıprandığını söylerken bir kısmı da fiziksel olarak yorulduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşe sahip bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

İM1: psikolojik olarak yoruluyorum. Yıpranmışlık hissi oluyor. İnsanlar genelde sorunlarla geliyor. Yardım etmek için veya halimi sormak için gelmiyor.

İMY2: Duygularımı yönetme çabası beni yoruyor. Aslında ben duyguların olduğu gibi ifade edilmesi, tepkilerin ya da duyguların gizlenmemesi gerektiğine inanıyorum. Ama duyguları gizlemek zorunda kaldığım durumlar da oldu. Yalanı sevmem, dilimin kemiği yoktur. Dürüstçe söylediğim şeylere çoğu insan anlayış gösterse de insanlarla ilişkilerimin bozulduğu da oldu. Bunu engelleyemiyorum. Hani bir tane karikatür var ya “mutlu eden yalanlar” ve “rahatsız eden gerçekler” diye iki kapı var. İnsanlar genelde mutlu eden yalanlar kapısının önünde kuyruk halinde. Ben rahatsız eden gerçekleri

söylemeyi tercih ediyorum. Mutlu eden yalanlar er ya da geç ortaya çıkıyor. İnsanlar daha sonra bunun farkına varıyor.

İM4: Ben doğru olduğuna inandığım fikirlerimi gizlemem, söylerim. Hissettiğim duyguyu da gösteririm. Az da olsa “-mış” gibi yapıyorum ilişkilerim bozulmasın diye. Bu da bazen beni yorup üzüyor.

OM1: Bazen yoruluyorum. Mesela yazın gece 12’de su patlamıştı. Eşim, kızım, ben, personel gece 12 ile 3 arasında paspasla su çekiyordum. Herkese uyurken ben oradaydım. Ben bu kadar çabalıyorum. Değer mi, diyorum bazen. İnsana değmezse de inandığım şeyler uğruna yapıyorum. Kendimi böyle ayakta tutmaya çalışıyorum.

OMY3: Zamanla yıpranıyor insan. Bedensel bir yorgunluk oluyor. Kızgınlığımı, sitemimi gösteremediğim için ruhsal yorgunluk oluyor.

OM4: Yıpranıyorum hem duygusal olarak hem de fiziksel olarak.

LMY3: Eve gittiğimde bayağı yorgun oluyorum. Ben bugün ne yaptım da bu kadar yorulduğum diye düşünüyorum. Dövülmüş gibi hissediyorum. Gün sonunda baş ağrısı, evde neşesiz bir durum oluyor. Mesela bir organizasyon var, kendi görevini yapmayan arkadaşımın işini de ben yapmak zorunda kalıyorum. O esnada kızamıyorum. Tepki gösteremiyorum. Kızgınlığımı bastırdığım için de hem fiziksel hem de duygusal olarak yoruluyorum.

Yöneticiliğin gereği olarak duygularını yönetmeleri gerektiği, kimi zaman gerçek duygularını gizlemeleri gerektiği için yöneticilerin mutsuz olduklarını söylediği görülmüştür. Okul ortamında duygularını rahat ifade edemeyen yöneticiler bu durumun kendilerinde strese, gerginliğe, sinire, huzursuzluk ve pişmanlığa sebep olduğunu söylemiştir. Bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

İM2: Duygularımı bastırdığım zaman sonradan üzüliyorum. Özellikle kendimi ifade edemediğimden dolayı strese giriyorum.

İM3: Hissettiğim bir duyguyu gizlediğim zaman, kızdıysam ve bastırıyorsam bu uzun süre içimden çıkmaz. Pişmanlık duygusu beni yer bitirir.

İMY3: Olumsuz sonuçlar: Duygularımı bastırdığım zaman fiziksel yorgunluk, stres, gerginlik oluyor. Kendimle savaşıyorum. Yıpranıyorum.

İMY5: Duygularımı frenliyorsam bu bir zaman sonra kendi aileme karşı sinir yoluyla açığa çıkıyor. Başkalarının çocuklarına gösterdiğim anlayışı, hoşgörüyü kendi çocuklarıma gösteremiyorum.

OMY1: Okulun sosyal medya grubunda akıl oyunları yarışması olduğunu duyurduk. Kimse gelip başvuru yapmadı. Sonra da “Bana neden haber vermediniz?” dediler. O esnada çok sinirlensem de bunu gizledim. Bu durum beni yıpratıyor. Bu tür durumlar çok oluyor. Süistimal edilebiliyorsunuz. Bu da çok kızdırıyor insanı.

OMY4: Eve gittiğimde başım ağrıyor. Stresle başa çıkamıyorum. Pişmanlık oluyor.

OM5: Duygularımı bastırdığım zamanlarda başka bir olayda patlak verebiliyor.

LM1: İçim içimi yiyor. Psikolojik olarak o baskı altında eziliyorum.

LM4: Kendimi sürekli baskı altında hissediyorum. Psikolojik olarak rahat olmuyorum. Bu da zamanla beni yıpratıyor.

Araştırmaya katılan bir yönetici ise duygularını yönettiği için okulda otorite olarak görülmediğini “Kimseye karşı kuralcı bir idareci gibi davranmadığım için iş arkadaşlarım tarafından sözlerimin umursanmadığını düşünüyorum. Bu da psikolojik olarak beni yoruyor. (OMY10)” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılar akşam eve gittiklerinde başlarının ağrıyıp tansiyonlarının çıktığını, uykusuzluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri, duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik bu olumsuz sonuçları şu cümleleriyle ifade etmişlerdir:

İMY1: Olumsuz sonuçları da baş ağrısı, mutsuzluk, pişmanlık ve kızgınlık hissi içimi dolduruyor. Boşaltamıyorum içimi. Bu da beni çok yıpratıyor.

OM2: Strese bağlı tansiyonum yükseliyor. Baş ağrısı oluyor eve gelince. Yorgunluk, halsizlik, moral bozukluğu oluyor.

OMY2: İnsan zaman zaman kendi içiyle çelişiyor. Bir haksızlık var ve ben onu dile getiremediysem onun sıkıntısını çekerim. Vicdani ilkelerle çeliştiğim zaman mutsuz olurum. Rahat uyuyamam.

OM3: Gece uyuyamıyorum. Rüyalarıma giriyor. Huzursuz oluyorum. Psikolojik olarak yıpranıyorum.

LM2: Bazen içinizde yaşıyorsunuz duygularınızı, dışa vurmamanız gerekiyor. Bu, yastığa başınızı koyduğunuzda bir süre uyuyamamanıza neden olabiliyor. Okulda olumsuz gelişen bir olay ilk olarak yönetici olarak sizi ilgilendirdiği için ve herkes çözüm noktası olarak sizi gördüğü için o sorumluluğun getirdiği bir ağırlık var. Okul yöneticilerinde her şeye şüphe ile bakma, duygusal paniklik vardır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Okul yöneticileri eğitim ihtiyaçları ve hedefleri, eğitim paydaşlarıyla olumlu iletişim ve öğretmenlerin duygusal beklentileri gibi birçok talebi yerine getirmek zorundadır (Berkovich ve Eyal, 2020). Ayrıca okul yöneticilerinin profesyonel yaşamının önemli ölçüde değiştiği mevcut COVID-19 salgını düşünüldüğünde bu beklentilerin hepsi duygusal açıdan yorucudur (Chen, Berkovich ve Eyal, 2021) ve 'duygusal lider' olarak hareket etmeleri için okul yöneticilerine uygulanan baskı artmaktadır (Bush, 2018). Bu nedenle, okul yöneticilerinin duyguları ve duygularını yönetme becerileri, bir okulu ileriye götürmenin kilit yönlerinden biri haline gelmektedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020).

Okul yöneticilerinin okul ortamında duygusal davranışlarını yönlendiren kurallara ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunlukla resmi olmayan etkenlerin duygularını yönlendirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Kişisel özellikler ve meslek ahlakının duygusal tepkilerini yönlendirdiğini ifade eden yöneticilerin önemli bir kısmı güler yüzlü, ılımlı ve sakin olmanın, doğal ve samimi davranmanın yöneticilikte en büyük gereklilik olduğunu dile getirdiği gözlenmektedir. Ayrıca onlara göre bir yönetici; sinirlense de sakin kalmalı, tebessüm etmeli ve içten davranmalıdır. Resmi etkenlerin duygularını yönlendirdiğini söyleyen yöneticiler ise bu kurallar çerçevesinde kendi duygularını bastırdıklarını, gizlediklerini ya da tam tersi hissetmedikleri duyguları sergilediklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin kanun, mevzuat, yönetmelik gibi resmi kuralların duygularını sınırlayan bir faktör olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Argon (2015), öğretmenler üzerine yaptığı duygusal emek çalışmasında öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır: Kurumun, yöneticinin ve öğretmenin özellikleri, iletişim, yönetsel süreçler, okul çevresi ve akademik etkinlikler. Öğretmenlerin bazı nedenlerden (kişisel, örgütsel, vb.) dolayı gerçek duygularını yansıtmayıp mutlu ve huzurlu rolü yaptıkları saptanmıştır. Argon'un araştırmasında ortaya çıkan kişisel ve örgütsel etkenlerle bu çalışmada ortaya çıkan resmi ve resmi olmayan etkenler benzerlik göstermektedir.

Yöneticilik, ilişkiler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkiler, duygusal bağ kurmayı gerektirmektedir. Başarılı bir okul yöneticisi, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim paydaşlarıyla karşılıklı fayda sağlayan ilişkileri

kolaylaştırıp desteklemektedir. Bunu, yüksek düzeyde güven, empati ve duygusal emek göstererek yapmaktadır. Okul yöneticileri, dinleme ve diyalogun gücüne inanmaktadırlar (Qian ve Walker, 2021). Benzer şekilde araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin okul ortamında insanlarla ilişkilerinde kendilerinden beklenen duyguları çoğunlukla sergileyebildiklerini göstermektedir. Bunun sebebi olarak yöneticilerin kendilerini iletişim kurdukları kişilerin yerine koyma, onlarla empati kurma eğiliminde olmaları gösterilebilir.

Okul yöneticileri çalışanlar arasında ya da genel olarak okulda uyumu sağlamak için duygularını bastırma eğilimindedir. Olumsuz duyguları ifade etmelerini imkansız kılan kültürel normlar nedeniyle yüzeysel sergileme davranışında bulunduklarını vurgulamaktadır (Arar ve Oplatka, 2018). Bu araştırmanın bulgularına göre de okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun okul ortamında yüzeysel sergileme davranışında bulundukları saptanmıştır. Okul yöneticileri genellikle kızgınlık, üzüntü, korku gibi hissettikleri olumsuz duyguları yansıtmayıp duruma uygun duyguyu sergilemek için rol yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yahut tam tersi neşeli bir anında disiplin sorunuyla karşılaştıklarında olumsuz duygu sergilemesi gerekiyorsa rol yaptıkları gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğrencilere istedik duyguları kazandırmak, öğretmenleri ve diğer çalışanları motive etmek, sinirli olan veliyi ya da herhangi birini yatıştırmak için rol yaptıkları görülmüştür. Okul yöneticileri profesyonel bir imaj sağlamak ve olumlu okul iklimini korumak için çalışanlarla ya da velilerle iletişimlerinde duygularını bastırır ya da hissetmedikleri duyguyu sergilerler. Daha önce alanda yapılmış olan çalışmalarda (Arar, 2017; Arar ve Oplatka, 2018; Yamamoto, Gardiner ve Tenuto, 2014) da aynı bulgulara rastlanmıştır. Bunun sebebi olarak da okul yöneticilerinin okul ortamında örnek alınan en üst düzey çalışan olduğu, duygularını yönetebilmesi ve beklenen duyguları sergileyebilmesi gerektiği söylenebilir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) de okul yöneticisini diğer eğitim paydaşları açısından duygusal rehber olarak nitelendirmektedir ve okuldaki duygusal iklimin oluşmasında payının büyük olduğunu vurgulamaktadır.

Yağcı (2020) duygusal emeğin örgütün faydası için gerçekleştirildiğini ve örgütler açısından hayati önem taşıdığını ifade etmiştir. Duygusal emek örgütlerin kolay organize olmasını ve başarıya ulaşmasını desteklemektedir. Örgüt, amaçlarına ulaşmak adına çalışanlarına duygusal kısıtlamalar getirmektedir; çalışanlardan gerçek duyguları gizlemelerini ve sahte duygular üretmelerini beklemektedir. Humphrey, Pollack ve

Hawver (2008) ise yöneticilerin çalışanlarının duygularını etkilemek için duygusal emek sergilediklerini vurgulamaktadır. Çalışanların duygularının performansları üzerinde önemli bir etkisi olabileceğinden, ruh hallerini etkilemede başarılı olan yöneticiler daha etkili olabilmektedir. Yöneticilerin özellikle kriz anlarında ya da yaşanabilecek herhangi bir olumsuz durumda duygusal emeği kullanmalarının önem arz ettiğini ifade etmektedir. Astlarıyla aynı endişeleri paylaşıyor olsalar bile yöneticilerin güven ve iyimserlik duygularını sergilemeleri gerektiğini düşünmektedirler. Yüzeysel sergileme davranışının yöneticileri daha etkili kıldığını ancak duygusal tükenmişlikle sonuçlanabileceğini vurgulamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun içten sergileme davranışında bulunduğu, aslında hissetmedikleri bir duyguyu hissetmeye çalıştıkları, hissetmek için kendilerini zorladıkları saptanmıştır. Eşitlik, empati, olumlu okul iklimi, saygı, otorite, önyargısız olma, pozitif olma gibi kavramlara vurgu yapan katılımcılar yöneticiliğin gereği olarak içten sergileme davranışında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Akın (2011), öğretmenlerin disiplin sorunu yaşayan öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeye çalışırken veya mutsuz ya da gergin olduklarında, öğretmenliğin gereği olarak öğrencilerine iyi davranmak için içten sergileme davranışlarını gösterdiklerini saptamıştır. Kırıl (2016) ise okul yöneticilerinin yüksek oranda içten sergileme davranışı gösterdiklerini bulmuştur. İçten sergileme davranışında bulunan yöneticilerin, yüzeysel sergileme davranışını kullanan veya hiçbir şekilde duygusal emek kullanmayan yöneticilere nazaran daha etkili olduğunu savunmaktadır. Önceki çalışmalarda (Brotheridge ve Lee, 2009; Gardner, Fischer ve Hunt, 2009) insanların duygularını yönetmelerinin en iyi yolunun içten sergileme davranışı olduğu savunulmaktadır. İçten sergileme davranışında bulunan bireyler, hem kişisel başarısı hem de örgütün başarısı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla empati düzeyi yüksek olan yöneticiler, yüzeysel sergileme davranışı yerine içten sergileme davranışını tercih etmektedir.

Costakis, Gruhlke ve Su (2020) duygusal emeğin olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, ancak çalışan tarafından kullanılan duygusal düzenleme stratejisine bağlı olarak olumsuz iş sonuçları (düşük iş tatmini, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti gibi) ile sonuçlanabileceğini belirtmektedir. Onların çalışmasında içten sergileme davranışı ile iş doyumu arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Özellikle hizmet alanlarla doğrudan temas gerektiren işlerde, iş sonuçlarını (iş tatmini,

tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti) iyileştirmek için yüzeysel sergileme davranışına karşı içten sergileme davranışının gerekli olduğu savunulmaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin büyük oranda gerçek duyguların sergilenmesi davranışında bulunduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, okul ortamında insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir. Okulda her zaman samimiyetle tebessüm ettiklerini, kriz anında gerçekten soğukkanlı olabildiklerini, öğrencilerin veya öğretmenlerin mutluluk ve üzüntülerini paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Okul ortamında her zaman tebessüm ettiklerini söyleyen okul yöneticileri, bunu yaparken bir zorunluluk hissetmediklerini bilakis samimiyetle yaptıklarını söylemiştir. Maxwell ve Riley (2017) çalışmasında duygusal talepler arttıkça okul yöneticilerinin duygusal emeklerinin arttığını bildirmektedir. Yüzeysel veya içten sergileme davranışına kıyasla gerçek duygularını sergilenmesi davranışında bilişsel çaba ve zahmet az olacağından okul yöneticilerinin gerçek duygularını sergilemeyi tercih ettiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Qian ve Walker (2021) da çalışmalarında okul yöneticilerinin gerçek duygularını sergilemeyi tercih ettiklerini saptamıştır. Uygulamaya katılan birçok okul yöneticisinin kendilerini okulun velisi, okulu ise bir aile olarak tanımlamıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin ve personelin kendilerine saygı duymasını beklerken bunu korkudan ve zorunluluktan dolayı değil, samimi olarak yapmasını istediklerini ifade etmişler; bunun içinse kendilerinin de gerçek duygularını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Ayers ve Gonzales (2020) duygusal emek üzerine yaptıkları çalışmada, duygusal emeğe yönelik daha çok olumsuz duyguların gizlenip olumlu duygular sergilenmesi algısının yanlış olduğunu vurgulamaktadır. İyi liderlerin özellikle öfke, üzüntü veya hayal kırıklığı gibi duygulardan arındığına dair normatif varsayım reddedilmektedir. Aşırı rasyonel ve daima pozitif yönetici profilinin gerçekçi olmadığı ve sağlıklı bir standart getirdiği savunulmaktadır. Ayrıca araştırmaların çoğu, örgütlerin çalışanlarından olumsuz duygularını gizlemesini ve gülümsemesini istediğine odaklanmış olsa da, fatura toplama acenteleri veya çekici şirketler gibi bazı iş yerlerinin çalışanlarına cesaret ve hatta öfke gibi olumsuz duygular sergilemeyi öğrettiğini belirtmek gerekir.

Okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşleri

incelendiğinde, olumsuz sonuçlara ilişkin görüşlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu olumsuz sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır: Psikolojik yorgunluk, yıpranma, mutsuzluk, fiziksel yorgunluk, stres, gerginlik, sinir, baş ağrısı, pişmanlık, uykusuzluk, otorite olarak görülmemek, tansiyon, huzursuzluk. Çalışma ortamında kendisinden beklenen duyguyu sergilemek için genellikle yüzeysel sergileme davranışını kullanan okul yöneticilerinde bu sonuçların daha fazla gözlemlendiği söylenebilir. Aslında hissetmedikleri bir duyguyu hissetmek için kendilerini zorladıklarında bu durum hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bastırdıkları ya da hissetmeye çalıştıkları duygular zamanla kişide psikolojik bunalımlara neden olabilir, bu durumu görmezden gelen bireylerin fiziksel açıdan da aynı oranda yıpranma, yorgunluk, ağrı hissettiği görüldüğü söylenebilir. Okul yöneticileri duygusal emek sarf etmelerinin kendilerine yönelik olumlu sonuçlarını da şöyle sıralamıştır: Olumlu iletişim, pozitif okul iklimi, mutluluk, psikolojik rahatlama, insanları daha iyi tanıma, başarı, insanların güvenini kazanma, daha tedbirli ve öngörülü olma, kabul görme, olgunluk, iyi insan olma hissiyatı. Olumlu ve olumsuz sonuçlara bakıldığında olumsuz sonuçların daha çok bireyin kendisiyle alakalı, kendisine dönük olumsuzluklar olduğu söylenebilir. Olumlu sonuçların ise daha çok bireyin sosyal ilişkileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Akçay ve Çoruk (2012) yükseköğretimde gerçekleştirdikleri çalışmada tam tersi bulgulara ulaşmıştır. Yöneticilerin duygusal emek sarf ederken olumlu duyguları daha çok yaşadıkları, kendilerine yönelik olumsuz sonuçların daha az olduğunu saptamışlardır. Duygusal emeğin zamanla iş doyumunu artırdığı (Savaş, 2012; Polatkan, 2016; Göç, 2017), dolayısıyla kişisel başarı (Karasu, 2019) ve mutluluğu da beraberinde getireceği söylenebilir. Bununla birlikte, daha önceki çalışmalara (Basım ve Beğenirbaş, 2012; Cingöz, 2018; Erken, 2018; Grandey, 1999; Karasu, 2019; Keleş, 2020; Oral ve Köse, 2011) göre yüzeysel sergileme davranışında bulunan bireyler yoğun tükenmişlik yaşamaktadırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Okul yöneticilerinin duygusal emeklerinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul yöneticilerinin duygularının kanun, yönetmelik veya protokol kuralları gibi resmi kurallardan çok, kişisel özellikler ve meslek ahlakı gibi gayri resmi kurallar tarafından yönlendirildiği sonucu ortaya çıkmıştır.
- Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyebildikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin insanlarla empati kurabildikleri, yasal sınırlar içerisinde kendilerinden beklenen duyguları sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin okul ortamında büyük çoğunluğunun yüzeysel sergileme davranışında bulundukları belirlenmiştir. Genellikle kızgınlık, üzüntü, korku gibi hissettikleri olumsuz duyguları yansıtmayıp duruma uygun duyguyu sergilemek için rol yaptıkları gözlenmiştir. Daha çok öğrencilere istedik davranışları kazandırmak için ve öğretmenleri motive etmek için rol yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin çoğunun aslında hissetmedikleri bir duyguyu hissetmeye çalıştıklarını, hissetmek için kendilerini zorladıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yöneticiliğin gereği olarak herkese eşit davranmak, olumlu okul iklimi oluşturmak, saygı çerçevesinde sağlıklı iletişim kurmak, otoriteyi korumak, pozitif olmak ve önyargılardan kurtulmak adına içten sergileme davranışında bulundukları sonucu ortaya çıkmıştır.
- Okul yöneticilerinin okul ortamında insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissettiklerini düşündükleri görülmüştür. Okul yöneticisi olarak okulda daima samimiyetle

tebessüm ettikleri, kriz anında gerçekten soğukkanlı olabildikleri, öğrencilerin veya öğretmenlerin mutluluk ve üzüntülerini paylaştıkları belirlenmiştir.

- Okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik fiziksel ve psikolojik yorgunluk, yıpranma, mutsuzluk, stres, gerginlik, sinir, baş ağrısı, pişmanlık, uykusuzluk, otorite olarak görülmemesi, tansiyon, huzursuzluk gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Okulda duygularını yönetmelerinin okul yöneticilerine yönelik olumlu sonuçlarının da olumlu iletişim, pozitif okul iklimi, mutluluk, psikolojik rahatlama, insanları daha iyi tanıma, başarı, insanların güvenini kazanma, daha tedbirli ve öngörülü olma, kabul görme, olgunluk, iyi insan olma hissiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Okul yöneticileri duygu yönetimini ve duygusal emeği genellikle yüzeysel sergileme davranışında bulunmak olarak algılamaktadır. İçten sergileme ve gerçek duyguların sergilenmesi davranışının çok fazla kullanılmadığı görülmüştür. Okul ve çevrenin iletişiminde kilit konumda bulunan okul yöneticileri eğitim örgütlerinde ve toplumda herkese rol model olan insanlardır. Onların duygularını yönetebilmesi, duygusal emekle ilgili yeterli bilgiye sahip olması diğer eğitim paydaşları için de olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu sebeple okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinde, davranış ve duygu yönetimi alanlarında uygulamaya dönük programlar okul yöneticilerinin eğitimine entegre edilebilir.
- Okul yöneticilerinin okul ortamında duygularını yönetme çabasının onlarda daha çok olumsuz sonuçlara neden olduğu saptanmıştır. Bunun nedeninin hissetmedikleri bir duyguyu hissediyormuş gibi yapmak zorunda kalmaları ya da hissetmek için kendilerini zorlamalarının olduğu söylenebilir. Buna yönelik okul yöneticiliğinde gösterilmesi gereken duygunun çeşitliliği ve sıklığı da göz önünde bulundurularak duygusal emek üzerine üst yönetim, okul yöneticileri ve

öğretmenlere eğitim verilebilir. Bunun sonucunda okul yöneticilerinin daha çok gerçek duyguların sergilenmesi davranışında bulunmasını destekleyen bir örgüt kültürü oluşturulabilir. Ayrıca olumsuz sonuçlarla başa çıkma becerilerine sahip olmaları için psikolojik destek ve rehberlik hizmeti verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın verileri Tokat ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan okul yöneticilerini kapsamaktadır. Bu alanda yapılacak yeni çalışmaların Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve illerinde yapılması önerilebilir. Yahut tüm Türkiye'yi içeren kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca farklı bağlamlarda çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal emekleri, nitel veri analizine dayalı olarak incelenmiştir. Veri toplama süresince maksimum çeşitlemeye özen gösterilmiştir. Ancak nicel araştırmaya nazaran daha az kişiye ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel veri analizini de dahil ederek karma yöntem kullanılabilir, dolayısıyla daha çok kişiden veri elde edilebilir. Farklı detaylar ve farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. ve Özkan, M. (2015). *Bir öğrenim çevresi olarak okulu yönetmek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akın, U. (2011). Emotional labor in Turkish elementary school teachers: Patterns from public and private schools. The European Conference on Educational Research ECER 2011 (Özet Bildiri) (Yayın No: 1782517)
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönetimi* içinde (s. 131–158). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2021). Exploring the Relationship between Emotional Labor and Organizational Commitment Levels of Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 61-82.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155-169.
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2018). Emotion display and suppression among Arab and Jewish assistant principals in Israel: The key role of culture, gender and ethnicity. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 173-191.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Ashkanasy, N. M., & Humphrey, R. H. (2011). A multi-level view of leadership and emotions: Leading with emotional labor. *Sage handbook of leadership*, 363-377.

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde duygusal emek. I. Ünal ve Y. Koçak Usluel (Ed.). *Eğitim Bilimleri Yazıları; Prof. Dr. Mustafa Aydın'a Armağan* içinde (s. 169-183). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayers, D. F., & Gonzales, L. D. (2020). Emotional Labor and Midlevel Leadership. *New Directions for Community Colleges*, 2020(191), 43-55.
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- Başbuğ, G., Ballı, E. ve Oktuğ, Z. (2009). Duygusal emeğin iş memnuniyetine etkisi: Çağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 58, 253-274.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve Turgut, E. (2014a). İş performansının sağlanmasında çalışanın duygusal emeğinin ve örgütte güven algısının etkileri. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(3), 131-149.
- Beğenirbaş, M. ve Turgut, E. (2014b). İş yaşamında çalışanların duygusal emeklerinin örgütsel sinizme etkileri: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 223-246.
- Beğenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 96-110.
- Beytekin, O. F., Arslan, H. ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-321.

- Biçkes, D. M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö. ve Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 97- 121.
- Bolton, S. C. (2005). *Emotion management in the workplace*. Macmillan International Higher Education.
- Brotheridge, C. M., & Grandey A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 17-39.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.
- Bulgurcu Gürel, E. B. ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2016). Duyguların yönetilmesinin, iş tatmini ve duygusal tükenmişlik düzeyi üzerine etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 133-147.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62-89.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chau, S. L., Dahling, J. J., Levy, P. E., & Diefendorff, J. M. (2009). A predictive study of emotional labor and turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163.
- Costakis, H. R., Gruhlke, H., & Su, Y. (2020). Implications of emotional labor on work outcomes of service workers in not-for-profit human service organizations. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 45(1), 29-48.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen olmak: Bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

- Çarıkçı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, P. ve Topsakal, Y. (2016). Duygusal emeğin iş tatmini ve duygusal tükenme ile ilişkisi: Antalya destinasyonu otel çalışanları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 202-218.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal emek ve psikolojik sıkıntı: iş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 40(2).
- Demircan, P. ve Turunç, Ö. (2017). İş-aile çatışması-duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: Eğitim üzerine bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 41-76.
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(8), 945-959.
- Duman, N. (2017). Duygusal Emek: Bir Literatür Değerlendirmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 1(1), 29-39.
- Dursun, S., Aytaç, S. ve Bayram, N. (2014). Duygusal emek ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(2), 10-18.
- Fisher, C. D. (1997). Emotions at work: What do people feel and how should we measure it? (Discussion Paper No. 63). Gold Coast, Australia: Bond University.
- Gabriel, A. S., Daniels, M. A., Diefendorff, J. M., & Greguras, G. J. (2015). Emotional labor actors: A latent profile analysis of emotional labor strategies. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 863–879.
- Gardner, W., Fischer, D., & Hunt, J. (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity?. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 466-482.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.

- Goleman, D. (1999). What makes a leader?. *Clinical laboratory management review: official publication of the Clinical Laboratory Management Association*, 13(3), 123-131.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Gorton, R., Alston, J., & Snowden, P. (2006). *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations*. Open University Press.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95.
- Grandey, A. A. (2003). When the show must go on: Surface and deep acting as predictors of emotional exhaustion and service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Guy, M. E., & Newman, M. A. (2004). Women's jobs, men's jobs: Sex segregation and emotional labor. *Public administration review*, 64(3), 289-298.
- Grandey, A. A., & Sayre, G. M. (2019). Emotional labor: Regulating emotions for a wage. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 131-137.
- Heifetz, R. A., & Laurie, D. L. (2001). The work of leadership. *Harvard Business Review*, 79(11), 35-48.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, 117, 117-142.
- Hoy W. K., & Miskel C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice, 8th edition*. New York: McGraw-Hill.

- Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., & Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of Organizational Behavior*, 36(6), 749-769.
- Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 151-168.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.
- Iszatt-White, M. (2009). Leadership as emotional labour: The effortful accomplishment of valuing practices. *Leadership*, 5(4), 447-467.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15-42.
- Jin, M. H., & Guy, M. E. (2009). How emotional labor influences worker pride, job satisfaction, and burnout: An examination of consumer complaint workers. *Public Performance & Management Review*, 33(1), 88-105.
- Kaplan, M. ve Ulutaş, Ö. (2016). Duygusal emeğin tükenmişlik üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 165-174.
- Karakaş, A. ve Gökmen, G. (2018). Kamu çalışanlarında iş tatmini, duygusal emek ve iş stresi: Konya’da bir araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 18: 99-127.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (31. Baskı)*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kaya U. ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 36(1), 311-346.

- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kesen, İ., Toklucu Sundaram, D. ve Abaslı, K. (2019). Öğretim lideri vs. okul müdürü. *İstanbul: SETA*.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 71-88.
- Kiffin-Petersen, S. A., Jordan, C. L., & Soutar, G. N. (2011). The big five, emotional exhaustion and citizenship behaviors in service settings: The mediating role of emotional labor. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 43-48.
- Kim, H. J. (2008). Hotel service providers' emotional labor: The antecedents and effects on burnout. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 151-161.
- Koçak, O. ve Gürsoy, G. M. (2017). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 161-181.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 79(11), 23-34.
- Kökden, F. Ç. 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.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- 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.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.

- Lazányi, K. (2010). Who benefits from emotional labour? *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 4(3-4).
- Lazányi, K. (2011). Organizational consequences of emotional labour in Mangenent. *APSTRACT: Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 5(1033-2016-84148), 125-130.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253.
- Liao, H. S., Luo, S. Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>
- Martin, S. E. (1999). Police force or police service? Gender and emotional labor. *The annals of the American academy of political and social science*, 561(1), 111-126.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). (2010). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mengenci, C. (2015). İş tatmini, duygusal emek ve tükenmişlik ilişkilerinin belirlenmesi. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 127-139.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation, revised and expanded from qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California: Sage.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Nasreen, A. (2019). The world of a school principal: A qualitative study of secondary school principals' selection, capability, and current practices in the province of Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 161-179.
- Newman, M. A., Guy, M. E., & Mastracci, S. H. (2009). Beyond cognition: Affective leadership and emotional labor. *Public Administration Review*, 69(1), 6-20.
- Önal G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkaplan, N. (2015). Hizmet sektöründe duygusal emek ve toplumsal cinsiyet. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi (MSG)*, 15(56).
- Özmete, E. (2011). Social work as an emotional labor: Management of emotions in social work profession. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, 28(23), 1-10.
- Pervaiz, S., Ali, A., & Asif, M. (2019). Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 721-733.
- Philipp, A., & Schupbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labor on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494-504.

- Pierce, J. L. (1996). *Gender trials: Emotional lives in contemporary law firms*. Berkeley: University of California Press.
- Poggi, I., & Germani, M. (2003, 23-30 May). *Emotions at work*. In Proc. 8th Intl. Conf. on Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility and Hybrid Automation (HAAMAHA'03), Rome, Italy.
- Polatkan, N. N. ve Kırıl, E. (2017, 11-14 Mayıs). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırma Kongresi'nde sunuldu, Denizli.
- Qian, H., & Walker, A. (2021). Building emotional principal–teacher relationships in chinese schools: Reflecting on paternalistic leadership. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-12.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of management review*, 12(1), 23-37.
- Salami, S. O. (2007). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between emotional labour and organizational citizenship behaviour. *European Journal of Social Sciences*, 5(2), 142-150.
- Satyanarayana, S. V., & Shanker, S. (2012). Antecedents and Outcomes of Emotional Labor: A study of employees in the hotel industry. *European Journal of Commerce and Management Research*, 1(1), 6-13.
- Savaş, A. C. (2012). *Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House*, 78(5), 229-234.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.

- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- TDK (2019). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 55-73.
- Toprak, M. ve Karakuş, M. (2020). Outcomes of school administrators' emotions. J. Chen & R. B. King (Ed.). *Emotions in Learning, Teaching, and Leadership: Asian Perspectives* içinde (s. 165-183). New York: Routledge.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33-47.
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Wrobel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581-592.
- Yağcı, P. (2020). *Duygusal emek, tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Animatörler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E., & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Akdoğan, E. (2019). Okul yöneticilerinin duygusal yükünün karar verme sürecine etkisi açısından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 20-30.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M. & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.
- Yücebalkan, B. ve Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma: Kocaeli üniversitesi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 1(2), 187-200.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16(5), 527-545.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.
- Zheng, X., Yin, H., & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching*, 24(8), 965-979.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlangıç ve Bitiş Saatleri:

Sayın okul yöneticisi;

Bu görüşme formu okul yöneticilerinde duygusal emek konulu yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formundaki cevaplar araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak ve anonim şekilde değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Hiçbir şahıs ve kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında objektif davranacağınıza inanmaktayız. Duyarlılığınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Görüşme verilerinin daha sağlıklı biçimde alınabilmesi için izniniz doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Alınacak ses kayıtları araştırmacının teminatı altındadır. İzin veriyor musunuz?

*Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Ebru ŞAHİN ÖZAN
Doç. Dr. Uğur AKIN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** a.() Erkek b.() Kadın
2. **Eğitim Durumunuz:** a.() Önlisans b.() Lisans c.() Lisansüstü
3. **Lisansüstü eğitim aldıysanız alanı:**.....
4. **Yaşınız:**.....
5. **Medeni durumunuz:**
6. **Öğretmenlikteki kıdeminiz:**
7. **Yöneticilikteki kıdeminiz:**
8. **Bulunduğunuz okuldaki hizmet yılınız:**
9. **Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz:** a.() Evet b.() Kısmen c.() Hayır

Görüşme Soruları

1. Öğrenci, veli ve çalışma arkadaşlarınızla ilişkilerinizde duygusal davranışlarınızı yönlendiren resmi ya da gayri resmi kurallar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
2. Çalışma ortamında insanlarla (öğrenci, öğretmen, veli, vs.) ilişkilerinizde daima sizden beklenen duyguları sergileyebiliyor musunuz? Beklenen duyguları sergileyemediğiniz durumlara örnek verir misiniz?

3. Okul ortamındaki ilişkilerinizde uygun duyguları sergilemek için rol yaptığınız oluyor mu? Bu durumlara örnek verebilir misiniz? (Örneğin; üzülmeyi halde üzülmeyen ya da sevinmediğiniz halde sevinen gibi yapmak)
4. Öğrenci, veli ve çalışma arkadaşlarınızla ilişkilerinizde o esnada hissetmeniz gereken duyguyu içinizden gelmediği halde hissetmeye çalıştığınız oluyor mu? Bu durumlara örnek verebilir misiniz? (Örneğin; hoşlanmadığınız birini sevebilmek için kendinizi zorlamak)
5. Okul ortamındaki ilişkilerinizde sergilemeniz gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissettiğiniz oluyor mu? Bu durumlara örnek verebilir misiniz?
6. Çalışma ortamınızdaki insanlarla ilişkilerinizde duygularınızı yönetme çabasının size yönelik olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?

Ek 2. Etik Kurul Onayı

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARAR BELGESİ

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
11/12/2019	12	03
ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tez Çalışması	
BAŞLIK	Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ	Doç. Dr. Uğur AKIN	
TEZ YAZARI	Ebru ŞAHİN ÖZAN Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilimi Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi	
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU	
KARAR	UYGUNDUR	

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
 Etik Kurul Başkanı
 (İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
 Başkan Yardımcısı
 (İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
 Üye
 (İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
 Üye
 (İmza)

Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
 Üye
 (İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
 Üye
 (İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÖK
 Üye
 (İmza)

Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/12/2019-E.70655



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :71584433-044/
Konu :Anketler izin isteği (Ebru ŞAHİN)

Sayın Doç. Dr. Uğur AKIN
Öğretim Üyesi

İlgi : Öğrenci İşleri Şube Müdürlüğü; 30/12/2019 Tarihli, 70563 sayılı yazı.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 179907005 numaralı yüksek lisans öğrencisi Ebru ŞAHİN'e ait istemiş olduğunuz anket izin yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim

e-imzalıdır
Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdürü

EK :
İlgi yazı ve ekleri (4 Sayfa)

DAĞITIM
Gereği:
Doç. Dr. Uğur AKIN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi
Kat:1
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 25 21609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik: <http://ebilen.gop.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: M.Erdoğan Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/12/2019-E.70563



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :56314351-044/
Konu :Ebru ŞAHİN ÖZKAN (Anketler)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Enstitü Sekreterliği; 18/12/2019 Tarihli, 67937 sayılı yazı.
b) Strateji Geliştirme Bölümü, 26/12/2019 tarihli ve 25898076 sayılı yazı.

İlgi "a" yazınız 18/12/2019 tarih 17338 sayılı yazımız ile talebiniz doğrultusunda Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne iletilmiş olup, konu hakkındaki cevabi ilgi "b" yazı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsa GÖKÇE
Rektör Yardımcısı

EK :
İlgi "b" yazı ve eki

Tarih ve Sayı: 27/12/2019-32803



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.25898076
Konu : Araştırma İzni

26.12.2019

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18/12/2019 tarih ve 17338 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ebru ŞAHİN ÖZAN'a ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Onayı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aydın
27/12/2019

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ad: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 8

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4306-c66f-3ce7-ad7c-db2c koda ile teyit edilebilir.



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.25808355
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

26/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
b) 23/10/2019 tarihli ve 27001677/44/20812138 sayılı Valilik Makam Onayı,
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 25/12/2019 tarihli tutanağı,
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18/12/2019 tarih ve 67937 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ebru ŞAHİN ÖZAN 20.12.2019-01.04.2020 tarihleri arasında Tokat il geneli İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görevli Okul yöneticilerine yönelik "Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek" başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ebru ŞAHİN ÖZAN'ın hazırlamış olduğu "Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek" konulu bilimsel amaçlı anket çalışmasını Tokat il geneli İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görevli Okul yöneticilerine uygulanma yapılması Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/12/2019

Dr. Mehmet GÖDEKMERDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak
- 2-Anket
- 3-Tez Çalışması Araştırma İzin Formu
- 4-Tokat GOP Üniv. Rektörlüğü yazısı

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onatılmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 380b-a8d8-365d-9518-83f1 koda ile teyit edilebilir.