

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI

**ÖĞRETMENLERİN GENEL ÖZ YETERLİLİK
ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İZLENİM
YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİN ARACILIK ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

SEDAT ALEV

GAZİANTEP
EKİM 2018

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN GENEL ÖZ YETERLİLİK
ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İZLENİM
YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİN ARACILIK ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

SEDAT ALEV

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

GAZIANTEP
EKİM 2018

JÜRİ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : SEDAT ALEV
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi,
Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezin Başlığı : Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları İle
Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin
Aracılık Rolü
Tezin Savunma Tarihi : 05/10/2018

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Doç. Dr. Betül BALKAR

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Sedat ALEV

Öğrenci Numarası: 201626710

Tezin Savunma Tarihi: 05.10.2018

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GENEL ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİN ARACILIK ROLÜ

ALEV, Sedat

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

Ekim-2018, xv + 193 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu okullarda çalışan 480 ilkokul, 466 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS istatistik programları kullanılarak, betimsel istatistikler hesaplanmış, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları; izlenim yönetimi taktikleri kullanımlarını ve duygusal emek davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Genel öz yeterlilik, duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönde; derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İzlenim yönetimi taktikleri, genel öz yeterlilik ile yüzeysel rol yapma arasında tam aracı role sahipken; genel öz yeterlilik ve derinden rol yapma arasında kısmi aracı role sahiptir. İzlenim yönetimi taktiklerinin, genel öz yeterlilik ve doğal duygular arasında aracı rolü bulunmamaktadır. Öğretmenler, kullanacakları izlenim yönetimi taktiklerini ve sergileyecekleri duygusal emek davranışlarını, genel öz yeterlilik algılarına göre belirlemektedir.

Anahtar kelimeler: Genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi, duygusal emek.

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN GENERAL SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF THE TEACHERS AND EMOTIONAL LABOR BEHAVIOURS: THE MEDIATING ROLE OF THE IMPRESSION MANAGEMENT TACTICS

ALEV, Sedat

Doctorate Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

October-2018, xv + 193 pages

The aim of this research is to examine the relationship among the general self-efficacy of teachers, the use of impression management tactics and emotional labor behaviours. In the study, descriptive and relational models are used. The population of the research consists of the teachers working in the primary school and secondary schools of Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep in 2016-2017 academic year. The sample consists of 480 primary schools and 466 secondary school teachers working in these schools. The data was collected through "General Self Efficacy Scale" , "Emotional Labor Scale" and "Impression Management Tactics Scale". In the analysis of the data, descriptive statistics are calculated, correlation analysis and structural equation model analysis are performed using SPSS and AMOS statistical programs. According to the findings of the study, teachers' general self-efficacy perception significantly predicts impression management tactics and emotional labor behavior. General self-efficacy has a negative relationship with the surface acting sub-dimension of emotional labor; it has a positive and significant relationship with deep acting and natural emotions sub-dimensions. While impression management tactics have full mediator role between general self-efficacy and surface acting, it has a partial mediator role between general self-efficacy and deep acting. Impression management tactics do not have a mediator role between general self-efficacy and natural emotions. Teachers determine the impression management tactics and emotional labor behaviours that they will use according to their general self-efficacy perception.

Keywords: General self-efficacy, impression management, emotional labor.

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin çağın gereksinimlerine uygun olarak sahip olması gereken nitelikler her geçen gün farklılaşmaktadır. Bu niteliklerin bireylere kazandırılmasında anahtar rol, eğitim örgütlerine ve dolayısıyla öğretmenlere atfedilmektedir. Kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede tüm topluma yeni bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenen öğretmenler, sadece eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren bir konumda bulunmaktan ziyade, hem öğrencilere hem de topluma rol model olacak insanlar olarak görülmektedir. Bu denli önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin algılarının, duygularında ve çevrelerindeki bireyler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun araştırılması önemli görülmektedir. Bu amaçla araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına etki ettiği düşünülen genel öz yeterlilik algıları ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sunulacak bulguların, ilgili alan yazına ve gelecek araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde, öz yeterlilik ile ilgili genel bilgiler ve öz yeterlilik çeşitlerine yer verilmiştir. Ayrıca, duygusal emek kavramı tanımlanarak, duygusal emek modelleri açıklanmıştır. Daha sonra izlenim yönetimi kavramının ortaya çıkışı ve tanımına ilişkin bilgilere yer verilerek, kavramın temelini oluşturan modeller sunulmuştur. Son olarak, değişkenler arasındaki ilişkiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grupları, evren ve örneklem seçimi, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, analiz sonuçları ortaya konularak elde edilen bulgular sunulmuştur. Beşinci bölümde ise araştırma bulguları literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak gerekli değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır. Sonuç ve önerilerin yer aldığı altıncı bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın her aşamasında, analitik bir bakış açısı kazanmama yardımcı olan ve her konuda beni destekleyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR'a teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde ufuk açıcı görüş ve önerileri ile yardımcı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Betül BALKAR'a ve Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ'e çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Hayatımın her sürecinde yanımda olan, ilgi ve desteklerini esirgemeyen değerli babama, anneme ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Ekim, 2018
Sedat ALEV

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz Yeterlilik.....	9
2.1.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	9
2.1.2. Öz Yeterlilik İnancı	10
2.1.3. Öz Yeterlilik İnancının Oluşumu	11
2.1.4. Öz Yeterlilik İnancı Çeşitleri	13
2.1.4.1. Duruma Özgü Öz Yeterlilik	13
2.1.4.2. Genel Öz Yeterlilik.....	13
2.1.5. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları.....	15
2.1.6. Öz Yeterliliğin İşlevleri	17
2.1.7. Okullarda ve Öğretmenlerde Öz Yeterlilik.....	18

	Sayfa No
2.2. Duygusal Emek.....	23
2.2.1. Duygusal Emek Kavramı	23
2.2.2. Duygusal Emek Modelleri	25
2.2.2.1. Hochschild (1983) Modeli	26
2.2.2.2. Ashforth ve Humphrey (1993) Modeli	28
2.2.2.3. Morris ve Feldman (1996) Modeli.....	29
2.2.2.4. Grandey (2000) Modeli	34
2.2.3. Duygusal Emegin İşlevleri	41
2.2.4. Okullarda ve Öğretmenlerde Duygusal Emek.....	42
2.3. İzlenim Yönetimi	45
2.3.1. İzlenim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi	45
2.3.2. İzlenim Yönetimi Tanımları.....	47
2.3.3. İzlenim Yönetimi Amaç ve İşlevleri.....	49
2.3.4. İzlenim Yönetimi Modelleri.....	54
2.3.4.1. Leary ve Kowalski'nin İzlenim Yönetimi Modeli	54
2.3.4.2. Rosenfeld, Giacalone ve Riordan'ın İzlenim Yönetimi Modeli	55
2.3.4.3. Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli	56
2.3.4.4. Sampson'un İzlenim Yönetimi Modeli	57
2.3.4.5. Bozeman ve Kacmar'ın İzlenim Yönetimi Modeli	58
2.3.4.6. Gardner ve Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli	59
2.3.4.7. Demir'in Örgütte Çalışanların İzlenim Yönetimi Süreci Modeli	61
2.3.5. Örgütsel Ortamda İzlenim Yönetimi	61
2.3.6. İzlenim Yönetimi Taktikleri.....	63
2.3.6.1. Kendini Sevdirmeye.....	64
2.3.6.2. Niteliklerini Tanıtma	66
2.3.6.3. Örnek Birey Olma	67
2.3.6.4. Kendini Acındırma	68
2.3.6.5. Yıldırma/Kendi Önemi Zorla Fark Ettirme	69
2.3.7. Okullarda ve Öğretmenlerde İzlenim Yönetimi	70
2.4. Öz Yeterlilik, Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi Arasındaki İlişki	71
2.4.1. Öz Yeterlilik ve Duygusal Emek	71
2.4.2. Öz Yeterlilik ve İzlenim Yönetimi.....	73
2.4.3. Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi.....	76
2.4.4. Öz Yeterlilik, Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi	78
2.5. İlgili Araştırmalar	81
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	81

	Sayfa No
2.5.1.1. Öz Yeterlilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	81
2.5.1.2. Duygusal Emek ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	85
2.5.1.3. İzlenim Yönetimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	88
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	91
2.5.2.1. Öz Yeterlilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	91
2.5.2.2. Duygusal Emek ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	94
2.5.2.3. İzlenim Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	97
2.5.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme ...	99

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	101
3.2. Evren ve Örneklem.....	103
3.3. Veri Toplama Araçları.....	105
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	105
3.3.2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği.....	105
3.3.3. Duygusal Emek Ölçeği.....	106
3.3.4. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği.....	107
3.4. Verilerin Toplanması.....	107
3.5. Verilerin Analizi	108
3.5.1. Yapısal Eşitlik Modeli ve Yol Analizi.....	108
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	109

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	119
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	121
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	129
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	135

BÖLÜM V

TARTIŞMA

	Sayfa No
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	140
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	144
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	147
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	148
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	150

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	152
6.2. Öneriler	153
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	153
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	154
KAYNAKLAR	155
EKLER	184
ÖZGEÇMİŞ	193

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Duygusal Emek Tanımları	25
Tablo 2.2. Duygusal Emek Modellerinin Karşılaştırılması.....	40
Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Kişisel Değişkenler ve Sıklık Dağılımı	104
Tablo 3.2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları.....	106
Tablo 3.3. Duygusal Emek Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları.....	106
Tablo 3.4. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları.	107
Tablo 3.5. Ölçeklerde Kullanılan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri	110
Tablo 3.6. Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları...	110
Tablo 3.7. Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin DFA Sonuçları	112
Tablo 3.8. Duygusal Emek Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları	113
Tablo 3.9. Duygusal Emek Ölçeğinin DFA Sonuçları	115
Tablo 3.10. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları	116
Tablo 3.11. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinin DFA Sonuçları	117
Tablo 4.1. GÖY, İYT ve DE Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 4.2. Örtük Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Korelasyon Katsayıları	122
Tablo 4.3. Gözlenen Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Korelasyon Katsayıları	123
Tablo 4.4. GÖY ve YRY Modeline Ait Uyum İndeksleri	126
Tablo 4.5. GÖY, İYT ve YRY Modeline Ait Uyum İndeksleri	128
Tablo 4.6. GÖY, İYT ve YRY Modelinin Yol Katsayıları.....	128
Tablo 4.7. GÖY ve YRY Arasındaki İlişkide İYT'nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.8. GÖY ve DRY Modeline Ait Uyum İndeksleri	131
Tablo 4.9. GÖY, İYT ve DRY Modeline Ait Uyum İndeksleri	133
Tablo 4.10. GÖY, İYT ve DRY Modelinin Yol Katsayıları.....	133
Tablo 4.11. GÖY ve DRY Arasındaki İlişkide İYT'nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.12. GÖY ve DD Modeline Ait Uyum İndeksleri	136
Tablo 4.13. GÖY, İYT ve DD Modeline Ait Uyum İndeksleri	138

	Sayfa No
Tablo 4.14. GÖY, İYT ve DD Modelinin Yol Katsayıları.....	138
Tablo 4.15. GÖY ve DD Arasındaki İlişkide İYT'nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları.....	139



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Öğretmen Yeterliliğinin Doğal Döngüsü	21
Şekil 2.2. Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli.....	32
Şekil 2.3. Duygusal Emegin Öncülleri, Boyutları ve Sonuçları Arasındaki İlişki	33
Şekil 2.4. Grandey'in Duygusal Emek Modeli.....	36
Şekil 2.5. İzlenim Yönetiminin İki Ögesi	54
Şekil 2.6. İzlenim Yönetiminin Üç Bileşenli Modeli	55
Şekil 2.7. Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli	56
Şekil 2.8. Sampson'un İzlenim Yönetimi Modeli	57
Şekil 2.9. Bozeman ve Kacmar'ın İzlenim Yönetimi Modeli.....	58
Şekil 2.10. İzlenim Yönetimi Sürecinde Anahtar Değişkenler ve Temel İlişkiler	60
Şekil 2.11. Örgütte Çalışanların İzlenim Yönetimi	61
Şekil 3.1. Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Duygusal Emek İlişkisine Yönelik Teorik Model	102
Şekil 3.2. Bir Yapısal Eşitlik Modelinin Oluşturulması	109
Şekil 4.1. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	125
Şekil 4.2. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	125
Şekil 4.3. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	126
Şekil 4.4. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	127
Şekil 4.5. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	130
Şekil 4.6. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	130
Şekil 4.7. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	132
Şekil 4.8. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli	132
Şekil 4.9. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli.....	135
Şekil 4.10. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli.....	136

Şekil 4.11. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli.....	137
Şekil 4.12. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli.....	137



EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
EK 1. Araştırma İzni.....	185
EK 2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği İzni	186
EK 3. Duygusal Emek Ölçeği İzni	187
EK 4. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği İzni	188
EK 5. Kişisel Bilgi Formu	189
EK 6. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	190
EK 7. Duygusal Emek Ölçeği	191
EK 8. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği.....	192

KISALTMALAR

AMOS: Analysis of Moment Structures

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

İYT: İzlenim Yönetimi Taktikleri

GÖY: Genel Öz Yeterlilik

DE: Duygusal Emek

YRY: Yüzeysel Rol Yapma

DRY: Derinden Rol Yapma

DD: Doğal Duygular



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarından farklı olarak, sosyal bilişsel öğrenme kuramında, bireyin duygu, düşünce ve hareketlerini kontrol etmesini sağlayan bir öz sisteme sahip olduğu (Pajares ve Schunk, 2002, s.17) ve bireyin davranışının, çevresi, bilişsel yetenekleri ve öz yeterlilik algıları sonucu oluştuğu belirtilmiştir (Bandura, 2002, s.269). Sosyal Bilişsel Kuram'ın değişkenlerinden biri olan öz yeterlilik, bireyin bir işi yapabileceği konusundaki yeteneklerine yönelik inancı (Gibson ve Dembo, 1984) şeklinde ifade edilmektedir. Bireylerin öz yeterlilik inancı, bilgi ve becerilerini kullanarak neler yapabileceklerini belirlemelerine yardım etmektedir (Pajares, 1997, s.2).

Bandura (1977), öz yeterliliği belirli bir alanda bireyin yeteneğine ilişkin algılarının bir değerlendirmesi (örneğin, öğretmenlerin herhangi bir dersin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algıları) olarak ifade etmesine rağmen; bu algıların genellenebileceğini de belirtmiştir (Aypay, 2010, s.118). Scholz ve Schwarzer (2005, s.439) genel öz yeterliliği, bireyin günlük hayatta karşılaşacağı stresli veya zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeterliğine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, öz yeterliliğin bireyin duygusal durumu ve stres gibi olumsuz duygularla başa çıkması üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Duygular uzun zamandır sosyologlar ve psikologlar tarafından çalışılan konular arasında yer almıştır ancak son yıllarda örgütsel alandaki bilim adamlarının

da ilgilendiği önemli konulardan biri haline gelmiştir (Morris ve Feldman, 1996; Eroğlu, 2010). 1950’li yılların sonlarına doğru James March ve Herbert Simon yöneticilere, iş görenleri bir makinenin parçaları gibi görmek yerine, çalışanların isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve kişisel gereksinmelerini ön planda tutan uygulamalarda bulunmalarını tavsiye etmişlerdir (Gedikoğlu, 2015, ss.10-11). Kişi göstermek zorunda olduğu duyguyu gerçekte hissediyor olsa da, hislerini hangi davranışlarla karşı tarafa yansıtacağı kişinin inisiyatifiyle değil duygusal davranış kurallarıyla belirlenmektedir. Bu nedenle duyguları örgütün istediği şekilde sergileyebilmek bir emek işi olarak kabul edilmektedir (Köse, Oral ve TÜresin, 2011, s.168). Örgütsel başarının gerçekleşmesinde önemli bir kavram olan duygusal emek, işgörenlerin duygularını düzenleyerek dışarıdan gözlemlenebilecek yüz ve beden hareketleriyle karşı tarafa yansıtılmaları (Hochschild, 1983) olarak ifade edilmektedir.

Diefendorff ve Gosserand (2003), çalışanların duygusal emek davranışları gösterimindeki amacın, diğerlerinin duygularını etkileyerek örgütsel amaçlara ulaşmak olduğunu belirtmiştir. Bu durumda çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için duruma göre duygularını düzenleyerek yansıtması gerekmektedir. Bir örgütte çalışanların gerçekte ne hissettiklerinin değil, diğerlerine hangi duyguların yansıtılması gerektiği önemlidir (Ashforth ve Humphrey, 1993) Çünkü örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için gerçekte hissedilen duyguların amaç doğrultusunda düzenlenerek yansıtılması örgütün çalışanlarından beklediği bir davranıştır. Bu nedenle çalışanların içinde buldukları duruma uygun olan duyguyu sergileyerek, diğerleri üzerinde daha iyi bir etki bırakmaya çalışacakları (Tatar (2006, s.13) ve arzu edilen etkiyi oluşturmak için izlenim yönetimi taktiklerine başvuracaklarını söylemek mümkündür.

Bireyler, etkileşimde buldukları kişiler hakkında bir izlenim edinme ve onlara bilinçli veya bilinçsizce birtakım özellikler atfetme amacındadırlar (Türköz, 2010, s.4). Bu konuda Ünalı (2005), sosyal ilişkilerde bireylerin algılarının önemli olduğunu, çevresindeki bireyler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmayan bireylerin ilişki kurmakta zorlanacaklarını ve bu algıları kontrol etmeye yönelik olarak kendileriyle ilgili izlenimleri yönetmeye çalışacaklarını belirtmektedir. Akgün (2009, s.1) ise izlenim yönetiminin hem örgüte yeni katılımı hem de örgütsel ortamda etkili ve başarılı olmak için gerekli olan strateji ve taktikler olduğunu ifade

etmiştir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, çalışanlar kendileriyle ilgili izlenimleri yönetmek için örgütsel ortamda izlenim yönetimi taktiklerini kullanmaktadırlar.

Öz yeterlilik, duygusal emek ve izlenim yönetimi taktikleri ilişkisine yönelik olarak yapılan araştırmalarda, öz yeterlilik ve izlenim yönetimi (Çetin ve Basım, 2010; Aggarwal ve Krishnan, 2013; Choi vd., 2015), öz yeterlilik ve duygusal emek (Heuven vd., 2006; Sloan, 2014; Biçkes vd., 2014), izlenim yönetimi ve duygusal emek (Ashforth ve Tomiuk, 2000; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Turan, 2018), öz yeterliliğin izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile pozitif yönde, yüzeysel rol yapma alt boyutu ile ise negatif yönde bir ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler kendileriyle ilgili izlenimleri daha iyi yönetmektedir.

Çoğu insan karşı taraf üzerinde oluşacak ilk izlenimin uzun süre etkisi olacağını düşündüğü için iyi bir izlenim oluşturmak istemektedir (Gwal, 2015, s.38). İzlenim yönetimi, bireylerin diğerlerini izlemesi, izlenim yaratmaya çalışması ve diğerlerinin birey hakkında edindikleri izlenimleri etkilemeyi amaçlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Oğuzhan, 2015, s.13). İzlenim yönetimi süreci içerisinde çeşitli kişilerle (öğrenci, veli, öğretmen, yönetici vb.) iletişim halinde bulunan öğretmenlerin sergileyecekleri duygusal emek davranışlarının öz yeterlilik algılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Yılmaz vd., 2015; Iorgaa vd., 2016) öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin duygularını düzenleyerek, duruma göre farklı duygular sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda üzerlerine düşen görevleri gönüllü davranışlar sergileyerek ve etkili bir biçimde yerine getirebilmelerinde, mesleki yeterlilikleri ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalarının yanı sıra okul ortamı ve çalışanlarla ilgili olumlu duygular taşımaları da gerekmektedir (Özdemir, 2010; Argon, 2015). Begenirbaş ve Yalçın (2012, s.4), öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin öğrencilerin ilgisini çekmek, ders anlatımı sırasında jest ve mimiklerini, farklı anlatım biçimleri, el ve vücut hareketleri ile öğretimi bir şova dönüştürme işi olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin yanı sıra, meslektaşları veya velilerle iletişim kurarken (Troman, 2000; Hackney, 2012, s.9), öğrencilerle ders içi ve ders dışı aktivitelerde etkileşimde bulunurken (Youngmi, 2016, s.12), duygusal emek davranışları sergileyecekleri belirtilmektedir.

Öğretmenlik, öznesi insan olan bir meslektir ve bu mesleği yaparken alan bilgisi ve uzmanlık yeterliklerinin yanı sıra olumlu insan ilişkileri ve sorun çözme becerileri ile ilgili yeterliklere sahip olmanın önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü okullar bireyleri hayata hazırlayan, onların toplumla entegre olmalarını sağlayan, eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve yeterliliklere sahip, donanımlı bireyler yetiştirmek gibi önemli bir misyona sahip kurumlardandır. Dolayısıyla günümüzde en önemli kaynaklardan birisi olan insan kaynağının yetiştirilmesinde önemli rol oynayan okulların, çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi ve bilginin üretildiği, geliştirildiği, korunduğu, aktarıldığı kurumlar olarak bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek konumda olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, okullarda eğitim öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin duygularını sergilerken nasıl emek sarf ettikleri, diğer bireylerin kendileri ile ilgili algılarını yönetmek için hangi izlenim yönetimi taktiklerini kullandıkları ve bu taktiklerin kullanımının kişinin öncelikle kendini değerlendirmesiyle başlayacağından hareketle, genel öz yeterlilik algısının bu taktiklerin kullanımında nasıl bir etkisi olduğu değerlendirilecektir.

İlkokul çağındaki öğrencilerin derslere ilgilerini arttırmak, dikkatlerini çekebilmek ve verimli bir şekilde ders işleyebilmek için daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçları olacağı, bu yılların öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarında derin izler bırakacak çeşitli kazanımlar elde etmeleri için önemli bir basamak olduğu bilinmektedir. Ayrıca, ilkokul sonrasındaki ortaokul döneminin de alınan bu temel bilgilerin devamı ve pekiştirilmesi gerekmekte, derslerin anlatımında görsel, işitsel, sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin hitap ettiği yaş gruplarının farklı olmasından dolayı öğretmenlerin kullanacakları izlenim yönetimi taktiklerinin farklılık gösterebileceği, öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere katılımının sağlanması için öğretmenlerin farklı kademelerde farklı duygusal emek davranışları sergileyebilecekleri varsayımıyla ilkokul ve ortaokul örneklemini ayrı şekilde analiz edilmiştir.

Araştırma ile kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları değerlendirilerek alana katkı sağlanacağı

düşünülmektedir. Bu amaçla ilgili olarak araştırmanın ana problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımlarının, duygusal emek davranışları üzerinde etkisi var mıdır?”

Bu ana problemden hareketle araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ve duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve derinden rol yapma davranışları arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve doğal duygular gösterme arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, duygusal emek davranışları ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi; genel öz yeterlilik algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolünün belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda geleneksel anlayışın aksine, çalışanların duygusal yönüne daha çok önem verilmeye başlanmış, konu ile ilgili olarak diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir

(Hargreaves ve Tucker, 1991; Hargreaves, 1998; Winograd, 2003; Ogbonna ve Harris, 2004; Begenirbaş ve Yalçın, 2013; Brown vd., 2014). Öğretmenlik farklı kişilerle etkileşim halinde olmayı gerektiren bir meslek olduğu için kişiler arası ilişkiler oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin bu ilişkiler esnasında gerçekte hissettikleri duygularla yansıtılmaları gereken duygular zaman zaman farklı olmakta, okul içindeki (yönetici, öğretmen, öğrenci) veya okul dışındaki (veli) paydaşların kendilerinden beklediği duyguları yansıtması gerekmekte ve bu nedenle duygusal emek davranışları sergilemektedirler (Schutz ve Lanehart, 2002; Hackney, 2012; Cribbs, 2015; Youngmi, 2016). Bu kapsamda, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin gerek ders içi, gerekse ders dışı performanslarını sergilerken davranışlarını düzenlemek ve diğerleri üzerinde istenilen izlenimi oluşturmak için, izlenim yönetimi taktiklerine başvuracakları düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dikkatini çekmek ve hedef davranışlara ulaşmalarında öğrencilere yardım etmek için gerekirse rol yaparak dersleri onların seviyesine göre anlatırken, duygusal emek davranışları sergileyecekleri ve zaman zaman karşılaşacakları problemler karşısında pes etmeden, kendi yeterliliklerini bilerek etkili çözümler üretmelerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumda eğitimli birey sayısının giderek artmasıyla birlikte, çevrelerinde ve özellikle çalıştıkları kurumlarda gerek maddi olarak gerekse sosyal statülerini artırmak, saygın biri haline gelmek için çeşitli şekillerde kendilerini ispatlamaya çalışan öğretmenler, bu amaç doğrultusunda performans sergilemektedirler. Bu esnada, öncelikle neleri yapıp neleri yapamayacakları ile ilgili olarak kendi öz yeterliliklerini bilerek buna göre kendisiyle ilgili izlenimler oluşturma ve bu izlenimleri yönetmeye çalışarak, amaçlarına (kariyer, performans değerlendirme vb.) daha kolay ulaşabilecekleri varsayımıyla genel öz yeterliliğin izlenim yönetiminin öncül bir değişkeni olabileceği ifade edilebilir (Kramer ve Winter, 2008; Çetin ve Basım, 2010; Aggarwal ve Krishnan, 2013; Oğuzhan, 2015). Ayrıca araştırma, eğitim alanında yapılan veya yapılması planlanan düzenlemelerin amaca uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin genel öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve yapılacak düzenlemelerin bu doğrultuda planlanarak yapılması, genel öz yeterlilik düzeylerinin belirlenerek duruma göre kullanılacak izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek davranışları hakkında öngörüler oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili alan yazın incelenerek duygusal emek

davranışlarının genel öz yeterlilik algısı ve izlenim yönetimi taktikleri ile ilişkisini belirlemeye yönelik model oluşturulmuştur.

İlgili alan yazın taraması sonucunda öz yeterlilik, izlenim yönetimi ve duygusal emeğin bir arada incelendiği araştırmaya rastlanamamış, değişkenlerin ikili olarak birlikte incelendiği araştırma sayısının ise oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar, izlenim yönetimi ve öz yeterlilik (Kramer ve Winter, 2008; Çetin ve Basım, 2010; Aggrawal ve Krishnan, 2013; Choi, Moon ve Chun, 2015), izlenim yönetimi ile duygusal emek (Turan, 2018), öz yeterlilik ile duygusal emek (Heuven vd., 2006; Biçkes vd., 2014; Iorgaa vd., 2016) olarak sıralanabilir. Bu nedenle, araştırmada bu değişkenler bir arada incelenerek, değişkenlerin hem duygusal emek davranışlarına etkileri hem de birbirleri ile ilişkileri belirlendikten sonra yapısal eşitlik modeli kullanılarak, genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ile duygusal emek (bağımlı değişken) arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktiklerinin (aracı değişken) rolü belirlenecektir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının katılımcıların araştırma konusuna ilişkin gerçek görüşlerini yansıtacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

2. Katılımcıların veri toplama araçlarındaki soruları samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örnekleme 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden seçilen örneklem ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, katılımcıların ölçme araçlarına vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Genel Öz Yeterlilik: Bireyin başarılı olma, başarma ve başa çıkma ile ilgili yeteneklerine yönelik tahminidir (Judge ve Bono, 2001).

İzlenim Yönetimi: Bireyin kendisine yönelik algı ve tutumları olumlu yönde etkileme davranışıdır (Bozeman ve Kacmar, 1997).

Duygusal Emek: Çalışanların işlerini yaparken ve mesleki davranışlarını sergilerken duygularını düzenleme ve yönetmeleridir (Morris ve Feldman, 1996).

Yüzeysel Rol Yapma: Bireyin gerçekte var olmayan, hissetmediği duyguları karşı tarafın istediği şekilde, mimik, ifade ve ses tonunda birtakım değişiklikler yaparak, duygularını değiştirerek ifade etmesidir (Hochschild, 1983).

Derinden Rol Yapma: Bireylerin duygularını sadece davranışlarında göstermeyip, aynı zamanda bu duyguyu hissedebilmek için büyük bir çaba göstererek duygularını düzenlemeleridir (Brotheridge ve Grandey, 2002).

Doğal Duygular: Bireyin gerçekte hissettiği duyguyu herhangi bir çabaya gerek kalmadan olduğu gibi yansımasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; öz yeterlilik, duygusal emek ve izlenim yönetimi kavramlarına genel hatlarıyla yer verildikten sonra öz yeterlilik ve izlenim yönetimi kavramlarının duygusal emek ile ilişkisi tartışılmıştır. Son olarak, konu ile ilgili olarak yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz Yeterlilik

Albert Bandura'nın, 1986 yılında yazdığı 'Social Foundations of Thought and Action' adlı kitabında yer alan Sosyal Bilişsel Kuram'ın değişkenlerinden biri öz yeterliliktir. Kitapta, bireyin duygu, düşünce ve hareketlerini kontrol etmesine olanak sağlayan bir öz sisteme sahip olduğu belirtilmiştir (Pajares ve Schunk, 2002, s.17). Diğer bir ifadeyle, birey çevresinin ve sosyal sistemlerin hem bir ürünü olarak algılanmakta hem de bu sistemin yaratıcısı konumuna yerleştirilmektedir. İnsana bu gücü veren en önemli özellik ise, kendi yetkinliklerine dair sahip olduğu inançlardır ve bu inançlar, öz yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır (Işık, 2001, s.6)

Öz yeterlilik kavramı, sosyal bilişsel teorinin bir değişkeni olduğu için öncelikle Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve bu kuramda yer alan kavramlar ele alınacaktır.

2.1.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Davranışçı ve bilişsel kuramdan farklı olarak, sosyal bilişsel öğrenme kuramında, bireyin davranışları, çevresi, bilişsel yetenekleri ve öz yeterlilik algıları sonucu oluşmaktadır (Bandura, 2002, s.269). Sosyal öğrenme kuramına göre, çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz yeterlilik, bağımlılık, başarı vb. gibi özellikler de bireyin davranışlarını etkilemektedir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik, bireyin davranışları, çevre ve bireysel faktörler arasındaki ilişki olarak açıklanan sosyal bilişsel teoriden kaynaklanmaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Bandura, 1997; Prabhu vd., 2012, s.563; McGee ve Wang, 2014, s.391). Bu kuram, insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için önemli bir kuram olmasının yanı sıra, belli davranışsal yapıların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklayarak müdahale stratejileri için temel oluşturmaktadır (Akar, 2011, s.33). Kurama göre, birey yaptığı işlerde değişiklik yapma ve yapılan işleri etkileme gücüne sahiptir (Yurdakul ve Bostancı, 2016). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın değişkenlerinden biri olan öz yeterlilik inancı aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.2. Öz Yeterlilik İnancı

Yeterlilik, bireyin verilen görevleri yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ihtiyacı olan yetenek ve bilgiler (Okutan ve Kahveci, 2012, s.28) şeklinde tanımlanmaktadır. Gibson ve Dembo (1984), yeterlilik inançlarını öz yeterlilik ve sonuç beklentisi olarak iki boyutta ele almıştır. Buna göre, öz yeterlilik, bireyin bir işi yapabileceğine yönelik bireysel yetenekleriyle ilgili inançları; sonuç beklentisi ise, belirli olayların belirli sonuçlara yol açacağı ile ilgili inançlarıdır.

Literatür incelendiğinde, öz yeterlilik ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara göre, öz yeterlilik; bireyin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayan, bir göreve ilişkin yapabileceklerine dair inancı (Mitchell vd., 1994, s.506; Bandura, 1995, s.2), bireyin bir işi yapabilmesi için gereken becerilere sahip olması (Temiz, 2009, s.83), bireyin kendi bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesinin farkında olması (Bozbaş, 2015, s.38) ve bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı ve inancı (Yardımcı ve Başbakkal, 2010, s.322) olarak ifade edilmiştir. Yıldırım ve İlhan (2010, s.302), öz yeterliliğin, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerdiğini belirtmiştir. Kotaman (2008, s.113) ise öz yeterliliği, bireyin belli bir görevi başarabileceği konusundaki inancı olarak tanımlamış ve bu inancın bireyin göreve ilişkin davranışa başlayıp başlamamasını, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkilediğini ifade etmiştir.

Öz yeterlilik, bireyin yaşamındaki olaylar üzerinde kontrol sağlama ile ilgili olarak başa çıkabileceğine yönelik inancına dayanmaktadır (Bandura, 1995). Örneğin, bireyler çevrelerindeki tüm aktivitelerde görev almak istememekte ve bir aktivitede görev almayı düşünecekleri zaman öz yeterlilik inançlarını dikkate almaktadırlar. Eğer görevin çok zor olduğunu ve başarmakta zorlanacaklarını düşünürlerse de uğraşmak istememektedirler (Ünver, 2004, s.23). Yaptıkları herhangi bir işte, sonuca ulaşabileceklerine inanan bireyler ise, daha etkin bir şekilde davranmakta ve şartları kontrol altına almaya çalışmaktadırlar (Karabacak, 2014, s.23). Karahan (2006, s.14), öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin, zor işler ve olaylar karşısında sakin, kendine güvenen ve güçlü bir duruş sergilemelerinin yanı sıra, aynı zamanda dikkatlerini ve çabalarını gruptan gelen taleplere doğru yönelterek, engeller karşısında daha çok gayret göstereceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, öz yeterliliğinin yüksek düzeyde olmasının bireyin karşılaşılacağı olumsuz durumlarla daha kolay başa çıkmasına ve bu doğrultuda çaba göstermesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bireyin, bir görevi başarı ile tamamlayabilmesi, sadece bilgiye, beceriye veya önceki başarılarına bakılarak tahmin edilememektedir. Çünkü bireylerin görevleri başarılı bir şekilde yapabileceklerine olan inançları, daha önceki performans sonuçları, onların davranışlarını etkilemekte ve genellikle başarılı olacaklarına inandıkları görevleri yapmaya eğilimli iken, başarılı olacaklarına inanmadıkları görevleri yapmaktan kaçınmaktadırlar (Kramer ve Winter, 2008, s.108; Tarkın, Uzuntiryaki, 2012, s.333). Başka bir ifadeyle, bireyin öz yeterlilik inancı, onun düşünce şeklini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan birey başarısız olduğu zaman kararlı bir şekilde davranırken; öz yeterlilik inancı düşük olan birey kolaylıkla pes ederek devam etmekten vazgeçmektedir (Akbulut, 2006, s.35; Lombardo, 2006, s.48; Luszczynska vd., 2005, s.82; Temiz, 2009, s.83). Kısaca ifade etmek gerekirse, bireyin öz yeterlilik inancı yüksek seviyede ise amaçlarına ulaşması da daha muhtemel olmaktadır.

2.1.3. Öz Yeterlilik İnancının Oluşumu

Bireylerin öz yeterlilik ile ilgili inancı, bilgilerinin yanı sıra becerilerini kullanarak neler yapabileceklerini belirlemelerine yardım etmektedir (Pajares, 1997, s.2). Say'a (2005, s.16) göre, öz yeterlilik inancı oluşumu ve kullanımı ile bireyler kendi davranışlarını kavramakta, davranışlarının sonuçlarını ortaya koymakta, ortaya

koydukları yeteneklerine olan inançlarını geliştirmek için bir sonraki davranışta bu inanç etkili olmakta ve oluşan inanç doğrultusunda hareket etmektedirler.

Bandura (1997, ss.162-198), bireyin öz yeterlilik inancının gelişimi üzerinde etkili olan unsurlardan bazılarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

Kişilik algısı: Birey doğduğu zamandan başlayarak çevreye bağımlıdır ve beslenme gibi temel gereksinimlerini çevresindekilerin yardımıyla karşılamaktadır. Gereksinimleri istediği zaman karşılanmazsa, çevresindekileri kontrol etmek veya dikkat çekmek için farklı yöntemlere (ağlamak, bağırarak vb.) başvurur. Birey, çevresindekileri istediği gibi kontrol edebilirse de ilerleyen yıllarda daha olumlu bir kişilik algısı oluşturmaktadır.

Aile: Bireyin içinde bulunduğu ve sosyalleştiği ilk ortam ailesidir. Ailesindeki diğer bireylerin davranış ve hareketlerini gözlemleyip taklit ederek, birtakım becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle aile ortamında kazanılan becerilerin öz yeterlilik algısının gelişiminde önemli rolü bulunmaktadır.

Akranları ve çevresi: Bireyin aile bireylerinden sonra en fazla etkileşimde bulunduğu topluluk, akranları ve çevresindeki diğer bireylerdir. Bu tür ortamlarda birey, hem sosyalleşmekte hem de çeşitli deneyimler kazanarak kendini bir gruba ait hissetmektedir.

Okul: Birey, okul sayesinde çeşitli bilgiler edinmekte, farklı insanlarla bir araya gelerek sosyalleşmekte ve başarı veya başarısızlık duygularını yaşamaktadır. Başarılı olması, arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurması da öz yeterlilik inançlarını olumlu olarak etkilemektedir.

Geçmiş deneyimler: Yaşanılan sorunlarla başa çıkarken daha önceden kazanılan deneyimler de bireyin öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkilemekte; yaşamın farklı evrelerinde karşılaşılabileceği sorunların üstesinden nasıl gelebileceği ile ilgili deneyim kazanması, öz yeterliliğin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öz yeterlilik ihtiyacı: Bireyin yetişkinlik çağına gelmeden önce yaşadığı deneyimler öz yeterlilik algısının gelişiminde önemli rol oynamaktadır ve öz yeterlilik inancı yüksek olan birey ileriki yıllarda karşılaşılabilecek problemlerle daha kolay başa çıkabilmekte ve hayatını daha mutlu bir şekilde sürdürebilmektedir. Aksi durumda, öz yeterlilik inancı yeteri kadar gelişmemişse problemlerle daha zor başa çıkmakta, daha kolay pes etmekte, mutsuz ve stresli bir hayat sürmektedir.

Öz yeterliliğin yeniden değerlendirilmesi: Bireyin yaşı ilerledikçe yapabileceği aktivite sayısı azalmakta ve buna bağlı olarak öz yeterlilik inancı azalmaktadır. Bunun

için öz yeterlilik inancı yüksek olan bireyin, geçmişte yaptıklarını ve şu an yapabildiklerini değerlendirilerek farklı aktivitelerle ilgilenmesi beklenmektedir.

2.1.4. Öz Yeterlik İnancı Çeşitleri

Sosyal Bilişsel Teori'ye göre öz yeterlilik inancı, göreve özgü (genel) ve duruma özgü bir inanç olarak kabul edildiği için; bireyin kendi yetkinlikleri hakkındaki değerlendirmeleri, belli bir zamanda ve içinde bulunulan ortama göre incelenebilmektedir (Işık, 2001, s.8). Belirli bir göreve ya da duruma özgü olmayan “genel öz yeterlik” ölçeği Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirildikten sonra öz yeterlilik kavramı genel boyut halinde de incelenmeye başlanmıştır. Buna göre öz yeterlilik inancı, genel öz yeterlilik algısı ve karşılaşılan bir duruma özgü öz yeterlilik algılarını ifade etmek için kullanılan duruma özgü öz yeterlilik algısı olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır (Sahraç, 2007, s.86; Yıldırım ve İlhan, 2010, s.302).

2.1.4.1. Duruma Özgü Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik, bireyin belirli bir durum veya karşılaşılabilecek sorunlarda (örneğin, sınav olma, görüşme, topluluk önünde konuşma, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, ders verme, vb.) başarılı olup olmayacağına ya da bu tür durumlarla nasıl baş edebileceğine yönelik kişisel inancıdır (Özdemir, 2008, s.278; Demirel, 2009, s.39). Akar (2011, s.36), öz yeterliliği, sosyal bilişsel kuramın temel kavramı, bireyin kendinin farkında olması ve göstermesi gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesi olarak ifade ederek, öz yeterliliği bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü ve bir sonucu olarak açıklamıştır. Duruma özgü öz yeterlilik, hedeflenen davranışla ilgili öz yeterlilik (Yıldırım ve İlhan, 2010, s.302) olarak da ifade edilmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak, duruma özgü öz yeterliliği bireyin belli durumlarda, belli alanlarda ne düzeyde yeterli olduğu ile ilgili inancı şeklinde tanımlamak mümkündür.

2.1.4.2. Genel Öz Yeterlilik

Bandura (1977), öz yeterlik kuramı ile ilgili makalesinde, öz yeterliliği bireyin belirli bir alanda kendi yeteneğine ilişkin algılarının bir değerlendirmesi (örneğin, öğretmenlerin herhangi bir dersin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algıları) şeklinde ifade etmesine rağmen; aynı zamanda, bu algıların genellenebilir olduğunu

belirtmiştir (Aypay, 2010, s.118). Genel öz yeterlilik, bireyin başarılı olma, başarma ve başa çıkma ile ilgili yeteneklerine yönelik tahmini (Judge ve Bono, 2001, s.80), bireyin birden çok alanda yapacağı davranışlarını yordamaya imkân veren, ölçülebilir bir özellik (Aypay, 2010, s.119), durumdan bağımsız yetkinlik inancı (Topkaya, 2010, s.144), bireyin çeşitli durumlarda gerekli performansı göstermesi konusundaki genel yetkinliği ya da çeşitli durumlar karşısında performans gösterme kabiliyetlerine yönelik algıları (Judge vd., 1998, s.170; Chen vd., 2001, s.63; Chen vd., 2004, s.353) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Genel öz yeterlilik, bireyin günlük hayatta karşılaştığı stresli veya zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeterliğine olan inancı olarak ifade edilirken (Scholz vd., 2002, s.243; Scholz ve Schwarzer, 2005, s.439); duruma özgü öz yeterlilik ise, bireyin belli bir durumla ilgili başa çıkma yeterliliğine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Literatürde genel öz yeterlilik ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar (Chen vd., 2004; Tong ve Shanggui, 2004; Luszczynska vd., 2005; Smith vd., 2006; Yıldırım ve İlhan, 2010; Aypay, 2010; Okutan ve Kahveci, 2010; Uysal, 2013) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel öz yeterlilik kavramı bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır.

Öz yeterlilik, yaygın olarak bireyin farklı alanlarda veya belirli durumlarda yapabileceklerine olan inançlarıdır fakat birey farklı durumlarla başa çıkma yöntemleri ile ilgili genel yeterliliklerinin neler olduğu hakkında da inanca sahiptir (Schwarzer ve Hallum, 2008, s.154). Genel öz yeterlilik algısının bireyin karşılaştığı zorluklara yönelik durumsal bir öz değerlendirmesi sonucunda meydana geldiği kabul edilmesine rağmen; öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler çeşitli alanlarda kendilerini “baş edebilir” olarak değerlendirdikleri için, genel öz yeterliliğin kişilik özelliği olarak da ele alınabileceği kabul edilmektedir (Sahraç, 2007, s.87).

Bireylerin genel öz yeterlilik algısı yaşamının tüm evrelerine yansımakta, genel öz yeterliliği yüksek olan bireyler, amaç belirleme ve amaçlara ulaşmada daha başarılı olmakta, amaçlarına ulaşan bireyler ise yaşamdan daha fazla doyum almaktadırlar (Yılmaz vd., 2012, s.382). Benzer şekilde Aydın’ın (2011, s.1) göre de genel öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler karşılaştıkları herhangi bir problemi daha başarılı bir şekilde çözmekte, bu tür durumlara karşı daha dirençli olmakta, yaşamdan daha fazla zevk almaktadırlar.

2.1.5. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları

Öz yeterlilik inancının dört kaynağı bulunmaktadır. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve psikolojik durumlar olarak sıralanmaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Bandura, 1995; 1997; Scholz vd., 2002, s.243; Ünver, 2004, s.24; Say, 2005, s.18; Akkoyunlu vd., 2005, s.1; Akbulut, 2006, s.35; Özdemir, 2008, s.278; Kotaman, 2008, s.120; Temiz, 2009, s.85; Akın, 2014, s.129; Bozbaş, 2015, s.39; Manzar-Abbas ve Lu, 2015, s.291; Akbulut, 2015, s.7; Dolgun, 2016, s.19). Aşağıda bu kaynaklarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Doğrudan deneyimler: Öz yeterlilik ile ilgili en etkin kaynak doğrudan deneyimlerdir. Sitzmann ve Yeo (2013, s.558) bireyin geçmiş deneyimlerinin ve gösterdikleri performansın öz yeterlilik inançlarını etkinlediğini; Yurdakul ve Bostancı (2016, s.112) ise doğrudan deneyimlerin, bireylerin kendisinin bizzat başardığı işlerden veya yaptığı hatalardan oluşan deneyimler olup, güçlü bir yeterlilik inancının oluşmasını sağladığını belirtmektedirler. Okutan ve Kahveci'ye (2012, s.28) göre, öz yeterlilik inancı en çok bireyin yaşadığı deneyimlerden etkilenmektedir. Bireyler herhangi bir davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlilik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip olabilmekte ve bu durumda davranışa hazırlanmalarını etkilemektedir. Ünver (2004, s.24) ise bireylerin zorlu görevler karşısında başarılı olmaları durumunda, öz yeterlilik inancının artacağını; başarısız olmaları durumunda ise öz yeterlilik inancının azalacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Usher ve Pajares'e (2008, s.752) göre bireylerin zorlu görevleri başarmalarında veya engellerle güçlü bir şekilde başa çıkmalarında doğrudan edindiği deneyimler önemlidir. Bireylerin yaptıkları işlerde gösterdikleri başarı, daha sonra benzer işlerde de başarılı olacaklarının göstergesidir. Dolayısıyla, yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte benzer davranışlara güdülemektedir (Temiz, 2009, s.86).

Bireyler davranışlarını ölçülendirebildikleri ve yorumlayabildikleri zaman, öz yeterlilik inançlarının oluşumuna olumlu yönde etkide bulunmaktadır (Say, 2005, s.19). Başlangıçta oluşan hatalar ve olumsuzluklar sonucu bireyin başarı beklentisi düşerken, tekrarlanan başarılar yoluyla başarı beklentisi artmakta ve hataların yeterlik algısı üzerindeki olumsuz etkisi azalmaktadır (Akın, 2014, s.129). Doğrudan deneyimlerle ilgili olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007,

s.953), öğretmenler üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda, doğrudan deneyimler ve öz yeterlilik inançlarının ilişkili olduğunu belirlenmiştir.

Dolaylı gözlem: Öz yeterlilik inancının şekillenmesini sağlayan kaynaklardan biri de diğer bireylerin gözlemlenmesidir. İnsanlar, sadece kendi yaptıklarının sonuçlarını değerlendirmekle kalmamakta (Bandura, 1997, s.86); çevresindeki diğer kişileri de gözlemleyerek ve onların deneyimlerinden yararlanarak öz yeterlilik inancını geliştirebilmektedirler (Toy, 2015, s.11). Ünver (2004, s.25), öz yeterlilik inancının model olarak alınan kişilerin özelliklerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Örneğin, bireyler görev benzerliği olan diğer bireyleri model alarak, karşılaştıkları benzer durumlarda sergileyecekleri davranışları belirlemektedirler. Model aldığı kişinin kendisine benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olmakta, fakat kendisine çok benzemediğini düşünüyorsa, bu durum başarı veya başarısızlığını çok fazla etkilememektedir (Yurdakul ve Bostancı, 2016, s.112). Benzer şekilde, Cheng (2015, s.30), bireylerin, kendisine model aldığı bireylerin kazandıkları olumlu çıktılarını gördüklerinde, benzer görevleri yapmak için daha fazla motive olacaklarını belirtirken; Atıcı (2001, s.484) da diğer bireylerin, bir görevi başarılı bir şekilde yaptığını gözlemleyen bireylerin öz yeterlilik inançlarının arttığını ve kendilerini eğer başkaları yapabiliyorsa, ben de yapabilirim şeklinde ikna ettiklerini ifade etmektedir.

Dolaylı gözlem, bireyin öz yeterlilik seviyesini yükseltmede doğrudan deneyimlerden daha az etkili olmasına rağmen, diğerlerini model alma veya gözleme gibi bazı durumlarda daha etkilidir. Eğer bireyin belli konularda çok az bilgisi varsa ya da becerileri hakkında bilgisi yoksa diğer bireylerin yaptıkları işleri gözlemek daha önemli hale gelmektedir (Dolgun, 2016, s.20). Birey başkalarının başarılı deneyimlerini gözlemlediği zaman gayret ederek ve ısrarcı davranarak başarılı olabileceğiyle ilgili inancı artmaktadır. Bu ise, başkaları yapabiliyorsa kendisinin de performansında eninde sonunda artış sağlayabileceğine yönelik bir inanca dayanmaktadır (Akın, 2014, s.129).

Sözel ikna: Sosyal modeller öz yeterliliğin gelişmesinde güçlü bir rol oynamaktadır (Usher ve Pajares, 2008, s.753). Öz yeterlilik inancının oluşmasında veya artırılmasında ikna eden bireyin güvenilir ve konu ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olması ikna sürecini etkilemektedir. Belirli bir konuda öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, diğer bireylerin öz yeterlik inançlarını

etkileyebilmektedirler (Toy, 2015, s.12). Bireyin yeterliliği konusunda çevrenin ona duyduğu güveni içeren sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler veya övgü, bireyin içsel olarak güdülenmesini, dolayısıyla öz yeterlilik inancının oluşumunu etkilemektedir (Temiz, 2009, s.86). Bu konuda, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007, s.953), öğretmenlerin çevresindeki bireylerle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri performans hakkında sözel olarak yapılan değerlendirmelerin öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Psikolojik ve duygusal durumlar: Bandura (1995), psikolojik durumların, bireyin bir işi başarıp başaramayacağı ile ilgili beklentilerini içerdiğini ve bireyin herhangi bir işe başlamadan önce psikolojik olarak kendini iyi hissetmesinin, daha fazla çaba göstermesini sağlayacağını belirtmiştir. Bireyin bir işin üstesinden gelebileceğini düşünmesi, memnuniyet duyma gibi olumlu duygular oluştururken; başarısızlık beklentisi ise kaygı ya da stres gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır. Bu duygular kişinin performansını da olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir, 2008, s.279).

Bireyin içinde bulunduğu ruhsal durum kişisel yeterlik inançlarını etkileyebilmekte; olumlu ruh hali kişisel yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz ruh hali ise zayıflatabilmektedir (Sakız, 2007, s.50; Toy, 2015, s.13; Akbulut, 2015, s.8). Bireyin stres, korku, karamsarlık ve yorgunluk gibi olumsuz duygulara sahip olması yeterlilik inancı ile ilgili bilgi vermektedir. Olumsuz duygular, yetenekleri hakkında olumsuz düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Say, 2005, s.20). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri esnasında sergiledikleri performans sonucu elde ettikleri başarıların (öğrenci başarısı, sınav başarısı vb.) onların öz yeterlilik inancını arttırması; başarısızlık yaşanması durumunda ise öz yeterlilik inancının azalması bu duruma örnek olarak verilebilir.

2.1.6. Öz Yeterliliğin İşlevleri

Örgütsel alanda bireylerin öz yeterlilik algıları, başta bireysel performans olmak üzere, örgütsel süreçleri çeşitli yönlerden etkileyen önemli bir faktördür (Çetin, 2011, s.74). Bireyin güçlü bir öz yeterlilik algısına sahip olmasının, yapacağı işlerde daha çok çaba göstermesine ve zorluklar karşısında daha dirençli olmasına katkı sağlamakla birlikte, aynı zamanda olaylara geniş kapsamlı, vizyoner bir bakış açısıyla bakarak problemlere daha etkin ve kalıcı çözümler üretmesini sağlayacağı da

ifade edilebilir. Kiremit'in (2006) belirttiği gibi, öz yeterlilik algısı, bireylerin davranışlarını, gösterdikleri performansı ve bir işi yaparken o işle ilgili davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, bir işe başlamak ve o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmek için o işe yönelik öz yeterlilik algısının yeteri kadar yüksek olması önemli görülmektedir.

Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerde zorlukları başaracağına inanma, kaygının azalması, öz saygı ve direncin artması gibi durumlar gözlemlenmektedir (Pajares ve Schunk, 2002, s.19). Yenilmez ve Kakmacı'ya (2008, s.5) göre de öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, zorlu görevler karşısında daha rahat davranarak, verimli olabilirken; düşük öz yeterlilik algısına sahip bireyler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanmaktadırlar. Ayık vd. (2015, s.196) yüksek öz yeterliliğe sahip olan bireylerin, zor hedefler seçerek bu hedefleri sürdürmede daha ısrarcı olduklarını belirtirken; Yıldırım ve İlhan (2010, s.302) ise öz yeterliliğin yüksek düzeyde olmasının bireyde başarı ve olumlu ruh hali oluşturmanın yanında, kişisel gelişimi de sağlayacağını ifade etmektedirler. Buna ek olarak, Akkoyunlu vd. (2005) öz yeterliliğin, bireylerin gelecekle ilgili bir amaç belirlemede, bu amaçlara ulaşmak için gösterilecek çabada, amaçlarına ulaşmada karşılaşılabilecekleri zorluklarla baş etmede ve başarısızlık yaşamaları durumunda başarısızlık karşısında verecekleri tepki üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kısaca ifade etmek gerekirse, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, bir işe başladıklarında süreç içerisinde karşılaşılabilecekleri engellerle başa çıkmada daha başarılı olmakta, zorluklar karşısında pes etmeden hedefe ulaşmaya çalışmaktadırlar.

2.1.7. Okullarda ve Öğretmenlerde Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik ile ilgili olarak eğitim örgütlerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Tschannen-Moran vd., 1998; Atıcı, 2001; Goddard ve Goddard, 2001; Kiremit, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Kleinsasser, 2014; Cheng, 2015). Toplumdaki bireylerin eğitiminden ve geleceğe hazırlanmasından sorumlu olan, okulların en önemli paydaşlarından biri konumundaki öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetleri esnasında zaman zaman çeşitli problemlerle karşılaşabilmekte ve bazı öğretmenler bu problemlerle daha kolay başa çıkabilmektedir. Atıcı'ya (2001, s.496) göre bu durumun birçok nedeni olmakla birlikte, en önemli nedenlerden biri öğretmenlerin öz yeterlilik algılarıdır. Öğretmen öz yeterliliği, bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerle, öğrenciler üzerinde öğrenme gibi istenen sonuçları ne düzeyde

gerçekleştirebileceğine yönelik değerlendirmesidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ekici (2006) ve Karabacak (2014, s.24) öğretmen öz yeterliliğinin, özellikle öğretmen ve okul etkililiği için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü okullar, toplumun geleceğinin şekillendiği ve hammaddesi insan olan en önemli kurumlardan biridir. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli biçimde kullanılması ve geliştirilmesi, insan kaynağının iyi yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlı olduğundan, eğitim örgütlerinde çalışanların, özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumun insan kaynağını biçimlendiren öğretmenlerin öz yeterlilik algıları oldukça önem kazanmaktadır (Üstüner vd., 2009, s.10).

Öğretmen yeterliliği ile ilgili araştırmaların teorik temelleri Rotter'in Rand araştırmacılarının, öğretmenlerin kendi eylemlerini veya çevrelerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını düşünmeleriyle başlamıştır ve öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarı ve motivasyonunu daha iyi kontrol edebilecekleri belirtilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s.783). Öğretmenlerin ne düzeyde etkili bir öğretmen oldukları ise, bir görevi daha kolay, etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri ile ilgili inançları olarak tanımlanmıştır (Cheng, 2015, s.30; Kramer ve Winter, 2008, s.108).

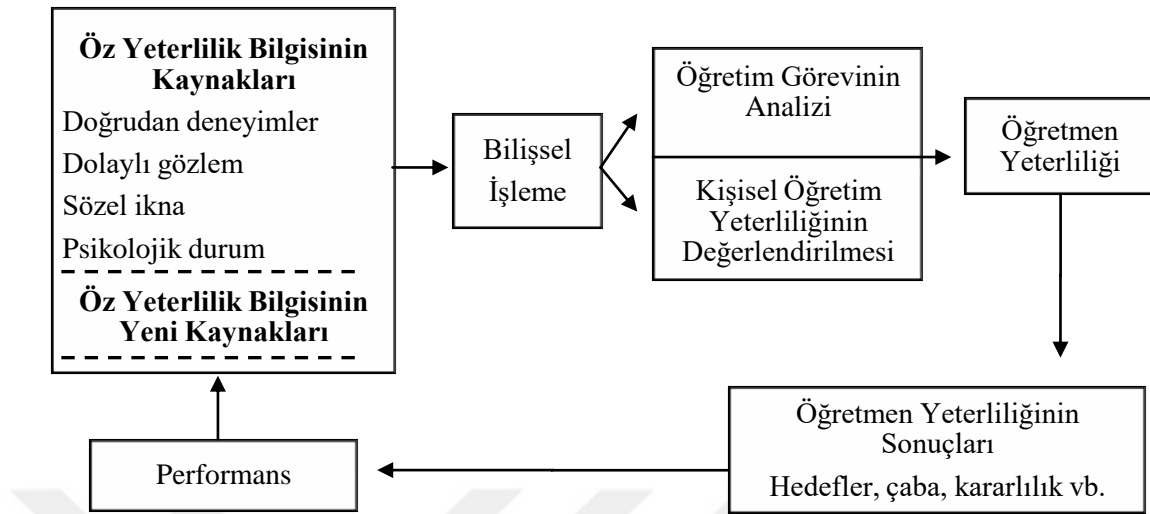
Bilindiği üzere öğretmenler çoğu zaman öğrencilerinin kapasitelerini kullanmaları, geliştirmeleri ve kendilerine güvenmelerini sağlamak amacıyla onları çeşitli şekillerde ikna etmeye ve güdülemeye çalışmaktadırlar. Çünkü bu şekilde ikna olan öğrenciler karşılığında çıkan zorlukların üstesinden gelmek ve başarılı olmak için daha fazla çaba göstermektedirler. Fakat öğretmenler eğer öğrencilerine güvenmez ve başarı için onları güdülemezlerse, onların öz yeterlilik algılarının azalmasına da neden olabilmektedirler. Kiremit (2006), öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlilik algılarını etkileyeceğini ifade ederek, öğretmenlik mesleğinde, alan bilgisi yanında öz yeterlilik algısının yüksek düzeyde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretme, sınıf yönetimi, araç-gereç kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, kişiler arası iletişim becerileri, kavramsal beceriler gibi çeşitli konularda yeterli düzeyde olmalarının; verimli ve etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti için önemli faktörlerden biri olduğu ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip olmalarının eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Goddard vd. (2004), öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olmasının, ısrarcı bir şekilde engellerin üstesinden gelmelerinde ve başarısızlık karşısında pes etmemeleri üzerinde etkili olduğunu; Telef (2011, s.92) ise, güçlü öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye istekli olduklarını ifade ederek öz yeterliliğin önemini vurgulamıştır. Öğretmen öz yeterliliğinin, öğretmenlerin sürekli çaba göstermeleri, istekli olmaları, bağlılık ve eğitimsel davranışları gibi olumlu çıktılarının yanı sıra, başarı, motivasyon ve öz yeterlilik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla da anlamlı ve güçlü bir ilişkisi olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783). Atıcı (2001, s.485), öz yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri daha fazla eleştirerek, öğrencilerin verdikleri yanlış cevapları düzeltip doğrusunu bulmalarında ısrar edeceklerini; diğer taraftan öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin ise, öğrencilerin verdiği doğru cevaplardan sonra onları övme eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Bandura (1997), bireyin öz yeterlilik gelişimi üzerinde etkili olan unsurların, aile, akran çevresi, okul, geçmiş deneyimler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının meslektaşlarından, okul yöneticilerinden ve velilerden gelen geri dönütlerle, öğrenme-öğretme süreçleri sırasında yaşanan çeşitli deneyimlerle biçimleneceği ifade edilebilir. Bu konuda Kiremit (2006), öz yeterlilik algısı yüksek olan bir öğretmenin, düşük öz yeterlilik algısına sahip bir öğretmene göre öğrencileri daha iyi güdüleyeceklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlilik algısının yüksek olması öğrencilerin sınıf içerisindeki performansları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahiptir.

Tschannen-Moran vd. (1998, s.223) öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirlere açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik yeni metotları denemeye daha istekli olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra planlama ve organize etme konusunda da diğerlerine nazaran daha iyi düzeyde bulunmaktadır. Dolgun (2016, s.22) ise, öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitimle ilgili işlere daha fazla zaman ayırarak, zorluklar karşısında öğrencilere yol göstererek, akademik başarılarını artırmak için çalışacaklarını ifade ederken; öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise, akademik olmayan aktivitelere daha fazla zaman ayıracaklarını ve hatalarından dolayı öğrencileri

eleştireceklerini belirtmektedir. Öğretmen yeterliliğinin doğal döngüsü aşağıdaki Şekil 2.1’de görülmektedir.



Şekil 2.1. Öğretmen Yeterliliğinin Doğal Döngüsü (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998, s.228).

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere *öz yeterlilik bilgisinin kaynakları*: doğrudan deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve psikolojik durumlar (Bandura, 1995; 1997) olarak dörde ayrılmaktadır. *Doğrudan deneyimler*, bireylerin kendisinin başardığı işlerden ve yaptığı hatalardan oluşan deneyimlerdir ve güçlü bir yeterlilik inancının oluşmasını sağlamaktadır (Yurdakul ve Bostancı, 2016, s.112). Örneğin, öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde, yaparak yaşayarak kazandığı, başarılı olduğu veya başarısız olduğunda hatalarından ders çıkardığı durumlarda yaptığı değerlendirmeler doğrudan deneyimler yoluyla olmaktadır.

Toy’a (2015, s.11) göre, insanlar sadece kendi yaptıklarının sonuçlarını değerlendirmekle kalmayıp, bunun yanında çevresindeki diğer kişileri de *dolaylı gözlemleyerek* ve onların deneyimlerinden yararlanarak öz yeterlilik algısını geliştirmektedirler. Öğretmenlerin, özellikle mesleğin ilk yıllarında, çevresindeki deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek, onların başarılarını örnek almaları ve benzer durumlarda kendilerinin de yapabileceğine inanmaları, başarısız örneklerden ise olumsuz yönde etkilenmeleri dolaylı gözlemden kaynaklanan etkiye örnek olarak verilebilir.

Öz yeterliliğin diğer bir kaynağı olan *sözel ikna*, genel ya da özel olabilmekte ve öğretimin doğası hakkında bilgi vermesinin yanı sıra, öğretmen performansı hakkında da geri bildirimler sağlayarak engellerin üstesinden

gelebilmeleri için onları cesaretlendirmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998, s.230). Sakız (2007, s.50), bireyin içinde bulunduğu *psikolojik durumun* öz yeterlilik algılarını etkileyebileceğini; olumlu ruh halinin yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz ruh halinin ise yeterlik algısını zayıflatabileceğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin gerek öğrencilerle gerekse diğer öğretmenler ve yöneticilerle etkileşim halindeyken gün içinde her zaman olumlu duygular sergileyemedikleri, duygularını düzenleyerek karşı tarafa yansıtmak için çaba gösterdikleri ve dolayısıyla duygusal emek davranışları sergileyebilecekleri ifade edilebilir.

Bilişsel işlemler; yeterlilik inancının oluşmasında bilginin dört kaynağının tümü önemli rol oynamasına rağmen, bu bilginin yorumlanması da kritik rol oynamaktadır. Bilişsel işlemler, bilginin kaynaklarının nasıl ölçüleceğini ve bu kaynakların kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi ve öğretim görevlerinin analizini nasıl etkileyeceklerini belirlemektedir. Bu etkileşim de öğretmen yeterliliğini şekillendirmektedir. *Öğretim görevi analizi*; öğretmenlerin herhangi bir etkinlik ile ilgili kararlar alırken nelere ihtiyaç duyduğunu değerlendirmesidir. Öğretmenler bu analizi yaparken görevin zorluğu ve başarılı olabilmesi için ne yapması gerektiği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktadır. Öğretim görevi analizi, öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, uygun öğretim stratejileri, materyaller, teknolojiye erişim ve öğretim alanının fiziksel koşulları gibi faktörleri içermektedir (Tschannen-Moran vd., 1998).

Kişisel öğretim yeterliliğinin değerlendirilmesi; bu aşamada, içinde bulunulan zaman ve gelecek zamanla ilgili ögeler birlikte değerlendirilmektedir. Örneğin, bir öğretmen karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için yeterli düzeyde eğitim aldığını düşünebildiği gibi, gelecekle ilgili olarak bir öğrencinin önceki derste verilen bilgiyi hatırlamakta zorluk çekmesi durumunda, gelecek derslerde onun ilgi ve dikkatini çekmek için neler yapabileceği ile ilgili değerlendirmede bulunabilmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998, ss.230-233). *Öğretmen yeterliliği*; öğretmenlerin yetenekleri, öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkileme ile ilgili olduğu kadar, motive olmayan öğrenciler ve öğretme zorlukları gibi eğitimsel engellerle başa çıkma kapasiteleri ile de ilgilidir (Guskey ve Passaro, 1994; Tschannen-Moran vd., 1998; Uztosun, 2016, s.1192). *Öğretmen yeterliliğinin sonuçları*; hedefler, çaba, kararlılık vb. olarak ifade edilmektedir. Yeterlilik algısının

yüksek olmasının ve hedeflere başarılı bir şekilde ulaşılmasının, ileride daha çok çaba harcanmasına ve kararlı bir şekilde hedeflerini gerçekleştirmeye yönelmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.2. Duygusal Emek

Bu bölümde, duygusal emek, duygusal emek modelleri, okullarda ve öğretmenlerde duygusal emek üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Duygusal Emek Kavramı

Yönetim biliminin gelişim sürecinde 1776-1935 yıllarını kapsayan klasik yönetim yaklaşımlarında, iş görenler makinenin bir parçası olarak görülmüş, bireysel ihtiyaçlarına önem verilmemiş ve örgüt yapısı, verimlilik, sistem, standartlar, iş tanımları üzerinde durulmuştur. Daha sonra 1950'li yılların sonuna doğru James March ve Herbert Simon yöneticilere, iş görenleri bir makinenin parçaları gibi görmek yerine, çalışanların isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve kişisel gereksinmelerini ön planda tutan uygulamalar yapmalarını tavsiye etmişlerdir (Gedikoğlu, 2015, ss.10-11). Bu bağlamda, günümüzde örgütlerin hedeflerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için çalışanlarına bir bütün olarak önem vermesinin ve onların duygusal yönünü göz ardı etmemesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bütün örgütlerin en değerli yapı taşlarından birisi olan insan; anlaşılması ve çözümlenmesi en zor varlıkların da başında gelmektedir. İnsanı diğer organizmalardan ayıran en büyük özellikleri ise sahip oldukları akıl yetileri ve duygularıdır (Begenirbaş, 2013, s.89). Duygu, günümüzde sık duyduğumuz bir kavram olmasına rağmen, 1800'lü yıllardan itibaren düşünce dünyasında tanımlanmaya ve yer edinmeye başlamıştır (Kaya, 2009, s.9). Türk Dil Kurumu'nun (TDK), Güncel Türkçe Sözlüğünde *duygu* sözcüğü "*belirli bir nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim*", *emek* sözcüğü ise, "*insanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci*" olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr).

Günümüzde özellikle hizmet sektöründe müşteri-işgören etkileşiminin önemli bir ögesini duygular oluşturmaktadır. Hizmet sunan, duygusal tepkilerini müşteride memnuniyet yaratacak şekilde düzenlemekle yükümlü hale gelmiştir (Köse vd., 2011, s.166). Bu nedenle, çalışma ortamı ve sosyal konumu itibarıyla

birçok kişi ile (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) sürekli olarak etkileşim halinde bulunmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde de duyguların önemli bir yeri olduğu ifade edilebilir.

Duygular uzun süredir sosyologların ve psikologların ilgilendiği bir konu olmasına rağmen, örgütlerde duyguların sergilenmesinin öneminin fark edilmesiyle birlikte, örgütsel alandaki bilim adamlarının da ilgilendiği önemli konulardan biri haline gelmiştir (Morris ve Feldman, 1996; Eroğlu, 2010). Hayatımızda önemli bir role sahip olmasına rağmen, çalışanların duygularının son yıllara kadar örgütsel ortamda göz ardı edildiği görülmektedir. Robbins ve Judge (2013, s.100), bunun birinci nedeninin mantıklı olma efsanesi olduğunu belirtmiştir. Bu durumda, çalışanların mantığa karşı olarak görülen; endişe, korku, kızgınlık, sevgi vb. duyguları göstermesine izin verilmemesi düşüncesi hâkimdir. İkinci nedeni ise, özellikle öfke gibi güçlü olumsuz duyguların, çalışanın verimli iş yapmasını engelleyeceği düşüncesidir.

Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild tarafından tanımlanmış, duyguların yönetimine dikkat çekilmiş ve örgütlerde var olan duygusal gösterim kurallarının sergilenmesinin, müşterilerle yüz yüze ilişkilerde önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır (Truta, 2014). Daha sonra konu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sayısı artmaya başlamıştır. Ashford ve Humphrey (1993), çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için sergiledikleri duygusal gösterim kurallarına odaklanmış, birkaç yıl sonra Morris ve Feldman (1996) ise, sosyal çevrenin insanlarda farklı duygulara ne tür bir etkisi olabileceği ile ilgili araştırmalar yaparak alan yazına katkıda bulunmuşlardır.

Örgütsel başarının gerçekleşmesinde önemli bir kavram olan duygusal emek, işgörenlerin duygularını düzenleyerek dışarıdan gözlemlenebilecek yüz ve beden hareketleriyle karşı tarafa yansıtmaları (Hochschild, 1983) ve işyerinde uygun duyguları gösterebilmek için yapılan duygusal düzenlemeler (Isenbarger ve Zembyles, 2006) olarak ifade edilmektedir. Savaş (2012, s.43) ise duygusal emeği, bir örgütte çalışanın rol gereklerinden biri olarak kabul edilen ve yönetim tarafından belirlenen bazı duyguların gösterilmesine ya da yönetim tarafından istenmeyen bazı duyguların gizlenmesine yönelik çabalar şeklinde tanımlamaktadır. Duygusal emek ile ilgili farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar aşağıdaki Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1.

Duygusal Emek Tanımları

Yazar (lar)	Yayın yılı	Duygusal Emegın Tanımı	Referans Sayfası
Hochschild	1983/2012	“Açıkça gözlemlenebilen yüz ve beden ifadelerini oluşturabilmek için duyguların yönetimi”	s. 7
Ashforth ve Humphrey	1993	“Uygun duyguyu gösterme eylemi”	s. 90
Morris ve Feldman	1996	“Kişilerarası ilişkiler sırasında örgütün istediğı duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol etme”	s. 987
Grandey	2000	“Örgütsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla duyguların ve ifadelerin düzenlenmesi süreci”	s. 97
Kruml ve Geddes	2000	“Çalışanların işle ilgili ilişkilerinde yerine getirdikleri, hissetmek zorunda oldukları ya da en azından öyle görünmeleri için belirli duyguları göstermeleri”	s. 9
Glomb ve Tews	2004	“Hissedilen ya da hissedilmeyen, gösterim kurallarına uygun olan, duygusal ve duygusal olmayan ifadeler”	s. 4
Gosserand ve Diefendorff	2005	“Birinin, işle ilgili amaçlarını başarabilmek için gösterim kurallarına uygun olarak duygularını düzenlemesi süreci”	s. 1256
Gramma ve Botone	2009	“Bir kurumun çalışanları tarafından ifade edilen hislerin ve duyguların arasındaki uyumu sağlamak için gösterilen motive edilmiş, gönüllü olarak yapılan davranışlar”	s. 318

Kaynak: Cribbs’den (2015, s.9) uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde duygusal emek genel olarak, çalışanlar tarafından iletişimde bulunulan kişilerle ilişkilerde, gösterim kurallarına uygun duyguyu sergilemek için duyguların düzenlenerek yansıtılması şeklinde ifade edilebilir.

2.2.2. Duygusal Emek Modelleri

Duygusal emek kavramı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmasına rağmen, literatüre daha çok katkı sağlayan ve genel kabul gören dört temel modelden bahsetmek mümkündür. Bu modeller tarihsel olarak; Hochschild (1983) Modeli, Ashforth ve Humphrey (1993) Modeli, Morris ve Feldman (1996) Modeli ve Grandey (2000) Modeli şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.2.1. Hochschild (1983) modeli

Duygusal emek kavramı ilk olarak ‘The Managed Heart’ adlı kitabında Hochschild tarafından ortaya atılmış ve “*diğerleri tarafından açıkça gözlemlenebilen mimiksel ve bedensel ifadeleri oluşturabilmek için hislerin yönetilmesi*” şeklinde tanımlanmıştır (Hochschild, 1983, s.7). Bu hislerin yönetilerek duygusal emek haline gelmesi için bir ücret karşılığında çalışan kişilerin bu davranışları sergilemesi gerekmektedir. Hochschild yaptığı bir başka çalışmada ise, duygusal emeği; “*çalışanların bir işin gerektirdiği doğru duyguları gösterebilmek için harcadığı çaba*” olarak tanımlamakta ve çalışma yaşamında duyguların yönetimi ile özel yaşamda duyguların yönetiminin farklı olduğunu belirtmektedir (Hochschild, 1990, s.118).

Hochschild’a (1979) göre insanı merkeze alan işlerin büyük bir kısmı duygusal emek gerektirmekte ve müşterilerle doğrudan etkileşimde bulunan çalışanlar tiyatrodaki aktörlere benzemektedirler. Aktörlerin rollerini iyi oynamaları, kendilerini izleyen seyircilerin etkilenme düzeyini arttıracak ve hem izleyenlerin hem de aktörlerin hissettikleri duyguları sergilerken kontrol ederek davranışlarına yansıtma amacıyla çaba göstermelerini sağlayacaktır. Hochschild’ın çalışması Goffman’ın (1959) çalışan ve müşteri etkileşimini tiyatro şeklinde sahnelemesine dayanmaktadır. Çalışanlarla müşterilerin ilişkisinde, müşteriler “seyirci”, çalışanlar “aktör” ve iş yeri de “sahne” şeklinde tanımlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, performans da hizmet çalışanlarının izlenim yönetimini içermekte ve aktörler amaçlarını gerçekleştirmek için bundan yararlanmaktadırlar. Başka bir deyişle, duyguların yönetimi çalışanların örgütsel amaçları başarmak için kullandığı bir yoldur. Çünkü eğer bir çalışan olumsuz bir duyguya sahipse, iş arkadaşları veya müşterilere karşı sinirliyse, bu durum performansını da olumsuz şekilde etkilemektedir (Grandey, 2000, s.96).

Hochschild, duygusal emek kavramının yüzeysel rol yapma (surface acting) ve derinden rol yapma (deep acting) boyutlarından bahsederek, duygusal emeği iki boyut halinde ele almıştır (Hochschild, 1983, s.120; Grandey, 2000, s.96; Brotheridge ve Grandey, 2002, s.22; Kaya, 2009, s.13; Savaş, 2012, s.48; Begenirbaş, 2013, s.94; İrigüler, 2016, s.34; Polatkan, 2016, s.31). Aşağıda bu boyutlarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Yüzeysel rol yapma, bireyin gerçekte var olmayan, hissetmediği duyguları karşı tarafın istediği şekilde, mimik, ifade ve ses tonunda birtakım değişiklikler yaparak, duygularını değiştirerek ifade etmesidir. Çoğunlukla kızgınlık, üzüntü ve sıkıntı gibi olumsuz duyguları maskeleyerek ilişkilidir (Hochschild, 1983; Grandey, 2000, s.96; Brotheridge ve Grandey, 2002, s.22). Yüzeysel rol yapmada; çalışanlar bir taraftan kendi öznel duygusal dünyalarını içsel olarak yaşarken, başta müşteriler olmak üzere, yöneticiler ya da diğer çalışanlarla, kısaca çevresindeki bireylerle olan ilişkilerinde ise kişisel duygularını bir bakıma filtreden geçirerek yansıtmaktadırlar (Erken, 2016, s.17). Hochschild'a (1983) göre, çalışanlar yüzeysel rol yapacakları zaman, hem örgütün hem de mesleğinin gerektirdiği kurallara uyarak gerçekte hissettiği duyguları farklılaştırarak, karşısındaki bireylere yansıtmaktadır. Örneğin, özellikle insanlarla ilişkilerin önemli olduğu mesleklerde, çalışanların örgütün amaçlarını da dikkate alarak, iletişimde buldukları insanların herhangi olumsuz tutum ve davranışlarına karşı kızgın veya üzgün bir duygusal durum içerisinde olsalar dahi, bu duyguları yansıtmayıp güler yüzlü bir şekilde davranmaya çalışmaları yüzeysel rol yapmaya örnek olarak verilebilir. Brotheridge ve Grandey (2002), yüzeysel rol yapmanın, çalışanın gerçekte içinden gelerek hissetmediği duyguyu mesleğinin veya örgütün kendinden istediği şekilde sergilemesi, duygularını bastırarak herhangi bir duygu sergilememesi veya hissedilen duygunun yerine başka bir duygu sergilenmesi gibi çeşitli şekillerde olabileceğini ifade etmiştir.

Derinden rol yapma; zorunlu gösterim kurallarını yerine getirebilmek için hislerin ve içsel düşüncelerin kontrol edilmesi süreci (Grandey, 2000, s.22), çalışanın hissettiği duyguyu, özellikle gözden geçirerek, göstermesi gereken duyguyu yaşayarak, samimi biçimde davranmasını sağlayan duygu kontrolüdür (Kaya, 2009, s.13). Çalışanlar derinden rol yapmada, yüzeysel rol yapma davranışından farklı olarak duygularını sadece davranışlarında göstermeyip, aynı zamanda bu duyguyu hissedebilmek için büyük bir çaba göstererek duygularını düzenlemektedirler (Hochschild, 1983; Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003).

Hochschild (1983) derinden rol yapmayı aktif ve pasif derinden rol yapma olmak üzere iki alt boyut halinde ele almıştır. *Aktif derinden rol yapmada*, birey çalıştığı işin gerektirdiği duygusal beklentiyi karşılamak için aktif bir çaba göstermeye çalışmaktadır. Birey güler yüzlü, mutlu bir hal sergileyebilmek için, geçmişte yaşadığı ve kendisinde olumlu izlenimler bırakan bir hatırasını hatırlayarak

farklı hissetmeye çabalamaktadır. Örneğin, bu tür bireyler üzüntülü anlarda üzüntüsünü bir kenara bırakarak sakin davranmaya, mutlu görünmeye çalışmaktadırlar. *Pasif derinden rol yapmada* ise, birey yaptığı işin gereği olarak göstermesi gereken duyguları eğitimlerini ve önceki deneyimlerini kullanarak farkında olmadan o anda hissetmekte ve yansıtmaktadır. Bir öğretmenin geçmiş eğitim ve deneyimlerinden dolayı, sınıfındaki öğrencileri diğer çocuklardan farklı olarak aileden biri gibi görmesi ve okulunu evi gibi hissetmesi derinden rol yapmaya örnek verilebilir.

2.2.2.2. Ashforth ve Humphrey (1993) modeli

Hochschild'ın sonrasında duygusal emek ile ilgili yaptıkları çalışmalarla literatüre önemli katkıları olan Ashforth ve Humphrey'a (1993, s.90) göre duygusal emek; duyguların yönetiminden ziyade gözlemlenebilir davranışlardan oluşmaktadır ve bireylerin rollerinin gerektirdiği davranışları sergilerken, hissettikleri duygularla sergilemeleri gereken duyguların bazen benzer olabileceğini ifade etmektedir. Bu modelde duygusal emek, içinde bulunulan duruma uygun olan duygunun sergilenmesidir ve Hochschild (1983) modelinden farklı olarak, duygusal emeğin temelinde duyguların yönetiminden çok davranışların yönetimi vurgulanmaktadır (Grandey, 2000, s.96; Oral ve Köse, 2011, s.466).

Ashforth ve Humphrey (1993, ss.93-97) duygusal emeğin sonuçlarının sadece olumsuz olmayacağını, bazen olumlu sonuçlara da yol açabileceğini belirterek daha çok gözlemlenebilir davranışlarla ilgilenmişlerdir. Başka bir ifadeyle, bireylerin ne tür duygular hissettiklerinden çok, nasıl davranışlar sergilediklerine odaklanılmıştır. Duygusal emeğin olumlu sonucu olarak; bireylerin örgütün beklentilerini karşılayacak şekilde belirlenen kurallara göre davranışlar sergilemeleri ve kendilerini ifade etmeleri; olumsuz sonuç olarak ise, bireylerin örgütün kendilerinden beklediği ve uyması gereken kurallar olduğundan gerçekte hissetmediği duyguları göstermek için çaba harcamaları sonucunda duygusal çelişki yaşanabileceği şeklinde belirtilmiştir.

Ashford ve Humphrey (1993, s.90), duygusal emeğin bir tür izlenim yönetimi (impression management) biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, birey kendisiyle ilgili bazı sosyal algıları ve çevreyle ilişkilerini geliştirmek ve düzenlemek

için çevresindekilerin kendisiyle ilgili izlenimlerini istedik yönde değiştirmek ve çevresindekiler üzerinde doğru izlenimler bırakmak istemektedir.

Bu modelde, Hochschild'ın iki boyutlu modeline (yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma) üçüncü bir boyut olarak, bireylerin göstermesi gereken, gerçekte de öyle hissettiği durumlarda sergilediği duygular olarak adlandırılan doğal duygular eklenmiştir. *Doğal (samimi) duygular*, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde, pasif derinden rol yapma (Hochschild, 1983), doğal (samimi) davranış (Ashforth ve Humphrey, 1993), otomatik duygusal düzenleme (Zapf, 2002) şeklinde adlandırılmıştır. Savaş (2012, s.52) doğal duyguların farklı bir kategoride ele alınmasının nedeni olarak, çalışanların müşterilerle yaşadıkları her durum için yüzeysel veya derinlemesine rol yapma yöntemine başvurmalarına gerek kalmadan gerçekte hissedilen duyguların yansıtılması gereken durumların da olabileceği şeklinde ifade etmiştir.

Özetle, doğal duygular, çalışanların karşısındakilere yansıttıkları duyguları otomatik olarak veya çok az çaba sarf ederek göstermesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, okul ortamında meslektaşlarının veya öğrencisinin yaşadığı olumsuz bir durum karşısında bir öğretmenin gerçekten üzülmesi veya sevinçli olduklarında sevinçlerini gerçekten paylaşması ve bunu tutum ve davranışlarıyla göstermesi doğal bir davranış olarak tanımlanabilir.

2.2.2.3. Morris ve Feldman (1996) modeli

Morris ve Feldman (1996), etkileşimci bir yaklaşımdan yola çıkarak, duygusal emeği insanlar arasındaki iş süreçlerinde örgütün istediği duyguları yansıtmak amacıyla gereken çaba, plan ve kontrol şeklinde tanımlayarak, duygusal emekle ilgili olarak daha çok bireysel ve örgütsel unsurlara odaklanmışlardır. Bu modelde, örgütün çalışandan beklediği duygusal çaba bireysel unsurlar açısından incelenmiş ve duygusal emek kavramına çeşitli boyutlar eklenmiştir. Buna göre, duygusal emeğin boyutları; duyguların gösterim sıklığı (duyguların yoğunluğu ve etkileşimin uzunluğunu içeren), gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat (gösterim kurallarına verilen önem), gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği (gösterilen ve hissedilen duygular arasındaki farklılıktan kaynaklanan) ve duygusal uyumsuzluktan oluşan bir yapı olarak ele alınmıştır (Morris ve Feldman, 1996, ss.989-992; Grandey, 2000, s.97; Zapf, 2002, s.242; Begenirbaş, 2003, s.97; Kaya,

2009, s.14; Savaş, 2012, s.54; Yeni, 2015, s.51; Polat, 2016, s.37; Erken, 2016, s.13; İrigüler, 2016, s.36).

Duyguların gösterim sıklığı: Bu boyut, çalışanların örgütün kendilerinden beklediği duyguları, hangi sıklıkla göstermeleri gerektiğiyle ilgilidir. Duyguların gösterim sıklığı, duygusal emekle ilgili önemli bir gösterge olmasına rağmen, duygusal emek kavramının karmaşıklığını tamamen çözememekte ve diğer boyutlarla birlikte anlam kazanmaktadır (Wharton ve Erickson, 1993, s.465). Diefendorff vd. (2005, s.343) duyguların gösterim sıklığını, yapılan işte hangi sıklıkla duygu gösterimine gerek duyulduğu şeklinde açıklamış ve bir iş ne kadar çok duygu gösterim ihtiyacı gerektiriyorsa, örgütte çalışanların gösterdiği duygusal davranış kurallarının sayısının da o kadar çok olacağını belirtmiştir. Morris ve Feldman (1996, s.989) duygu gösterimlerindeki sıklığın, duygusal emeğin önemli bir göstergesi olarak ele alındığını fakat duygusal gösterimdeki planlama, kontrol ve çabayı birbirinden ayrı, dikkate almadan, sadece duygusal gösterimlerin sıklığı ile duygusal emek düzeyini ölçmenin tam olarak doğru olmayacağını vurgulamıştır.

Gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat: Gereken davranış kurallarını göstermek ve hissedilen duyguyu sergilemek amacıyla hem fiziksel hem de psikolojik olarak gayret etmek gereklidir. Burada önemli olan iki özellik vardır. Birincisi, çalışanların müşterilerle ne kadar süre etkileşimde bulunduğunu ifade eden “duyguların sergilenme süresi”, ikincisi ise çalışanın göstermesi gereken duyguların ne kadar önemli olduğunu ifade eden “duyguların yoğunluğu”dur (Morris ve Feldman, 1996, ss.989-990). Ashford ve Humprey’in (1993, s.93) ifade ettiği gibi, yoğun duyguların yaşandığı durumlarda bireylerin daha çok çaba göstermesi gerekmektedir.

Duyguların sergilenmesi için gereken süre de duyguların ne kadar yoğun olduğu ile birlikte dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Örneğin, öğretmenler çevrelerindeki veliler, öğrenciler ve diğer meslektaşları ile birlikte sürekli bir etkileşim halinde bulunmakta ve karşılaştıkları farklı durumlar karşısında farklı şekillerde tepkiler vermektedirler. Burada öğretmenlerin duygularını karşı tarafa yansıtırken dikkat etmeleri ve hem süresini hem de yoğunluğunu düzgün bir şekilde ayarlayabilmeleri önemlidir.

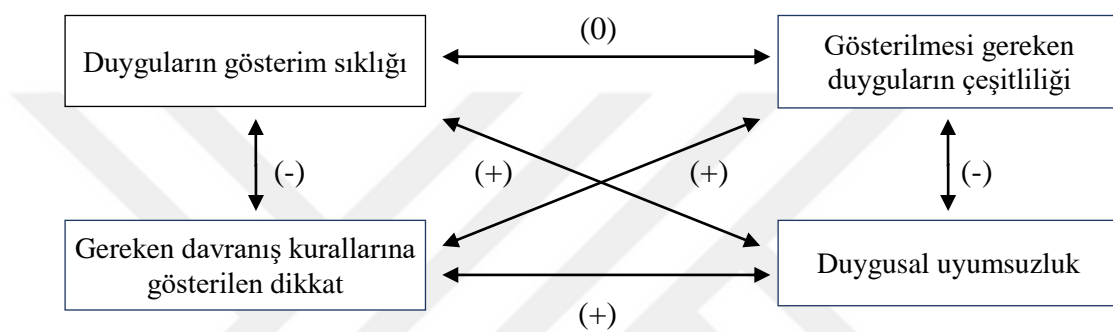
Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği: Morris ve Feldman (1996, s.991) çalışanların bir iş için gösterim kuralları gereği birbirinden farklı duygular sergilemek durumunda kalabildiklerini, içinde buldukları durumlara ve şartlara göre göstermeleri gereken duyguları planlayarak bu duyguyu sergilemek için çaba göstereceklerini belirtmişlerdir. Wharton ve Erickson (1993, s.497) gösterilecek duyguları olumlu, olumsuz ve tarafsız olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Olumlu duygular, müşterilerle çalışanlar arasında iyi ilişkiler oluşturmaktadır. Olumsuz duygular ise, müşteri ve çalışanların birbirine karşı kızgınlık, öfke gibi davranışlarla yaklaşmasına neden olabilmektedir. Son olarak tarafsız davranışlarda ise, çalışanlar ve müşteriler arasında herhangi bir his oluşmamaktadır.

Duygulardaki bu çeşitliliği bireylerin özel yaşamlarının yanı sıra, çalışma yaşamında da görmek mümkün olmaktadır. Örneğin, askerlik mesleğindeki bir baba, görevleri sırasında astlarına karşı olumsuz, üstlerine karşı tarafsız bir tavır sergilerken, aile yaşamında çocuklarına karşı olumlu duygu içinde olabilmektedir (Güngör, 2009, s.173). Zapf (2002, s.243) da anaokulu öğretmenliği gibi mesleklerde öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilenmesi ve ağlayan öğrencilere ailelerinin yokluğunu hissettirmemek için çaba gösterilmesini bu duruma örnek olarak vermektedir. Benzer şekilde, ilkökul öğretmenlerinin de özellikle birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu sağlama, ailenin yokluğunu hissettirmeme ve sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla çeşitli olumlu duygular sergilemeye çalışarak, diğer bir ifadeyle, duygusal emek sarf ederek, onların uyum sürecini iyi bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olmaları bu duruma örnek olarak verilebilir.

Duygusal uyumsuzluk: Duygusal uyumsuzluk ya da çelişki, duygusal emeğin bir parçası olarak görülmekte (Kruml ve Geddes, 2000; Morris ve Feldman, 1996), çalışanın gösterim kuralları çerçevesinde uygun gördüğü için sergilediği veya yansıttığı duygular ile içten hissettiği fakat yansıtılmasının uygun olmayacağını düşündüğü duygular arasındaki farklılığa işaret etmektedir (Çukur, 2009, s.533). Gerçekte hissedilen duygularla, örgütün çalışandan göstermesini beklediği duygular arasında çatışma yaşanması durumunda, çalışanlar duygusal uyumsuzluk göstermekte (Middleton, 1989, s.199) ve dolayısıyla böyle bir durumda daha çok duygusal emek davranışı sergilemek zorunda kalmaktadırlar (Wharton, 1999, s.161). Duygusal uyumsuzluk, bir çalışanın belirli bir durumda gerçekte hissetmediği duyguları ifade etmesi gerektiği zaman oluşmakta ve bu durum, çalışanın vereceği

tepkinin, duyguların sergilenmesiyle ilgili rol beklentisi ile uyumsuzluk gösterdiği kişi-rol çatışmasının bir biçimi olarak da ifade edilmektedir (Rafaeli ve Sutton, 1987; Abraham, 1998). Doğal davranışlar, çalışanın çaba harcamasına ve uyumsuzluk yaşamasına neden olmadığı için doyum düzeyini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Polatkan, 2016, s.40).

Şekil 2.2’de Morris ve Feldman (1996, s. 993) modelindeki, duyguların gösterim sıklığı, gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat, gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk boyutları arasındaki ilişki görülmektedir.



Şekil 2.2. Morris ve Feldman’ın Duygusal Emek Modeli (Morris ve Feldman, 1996, s.993).

Şekil 2.2’ye göre hem duyguların gösterim sıklığı ve gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat boyutu arasında, hem de gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği boyutu ile duygusal uyumsuzluk arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bireyin yaptığı iş ne kadar çok duygu gösterimi gerekiyorsa, duyguları sergilenmesinde göstermesi gereken dikkat süresi azalacaktır. Ayrıca, gösterilmesi gereken duyguların duruma ve kişiye göre farklılaşması durumunda, duygusal uyumsuzluğun daha fazla yaşanabileceği ifade edilebilir.

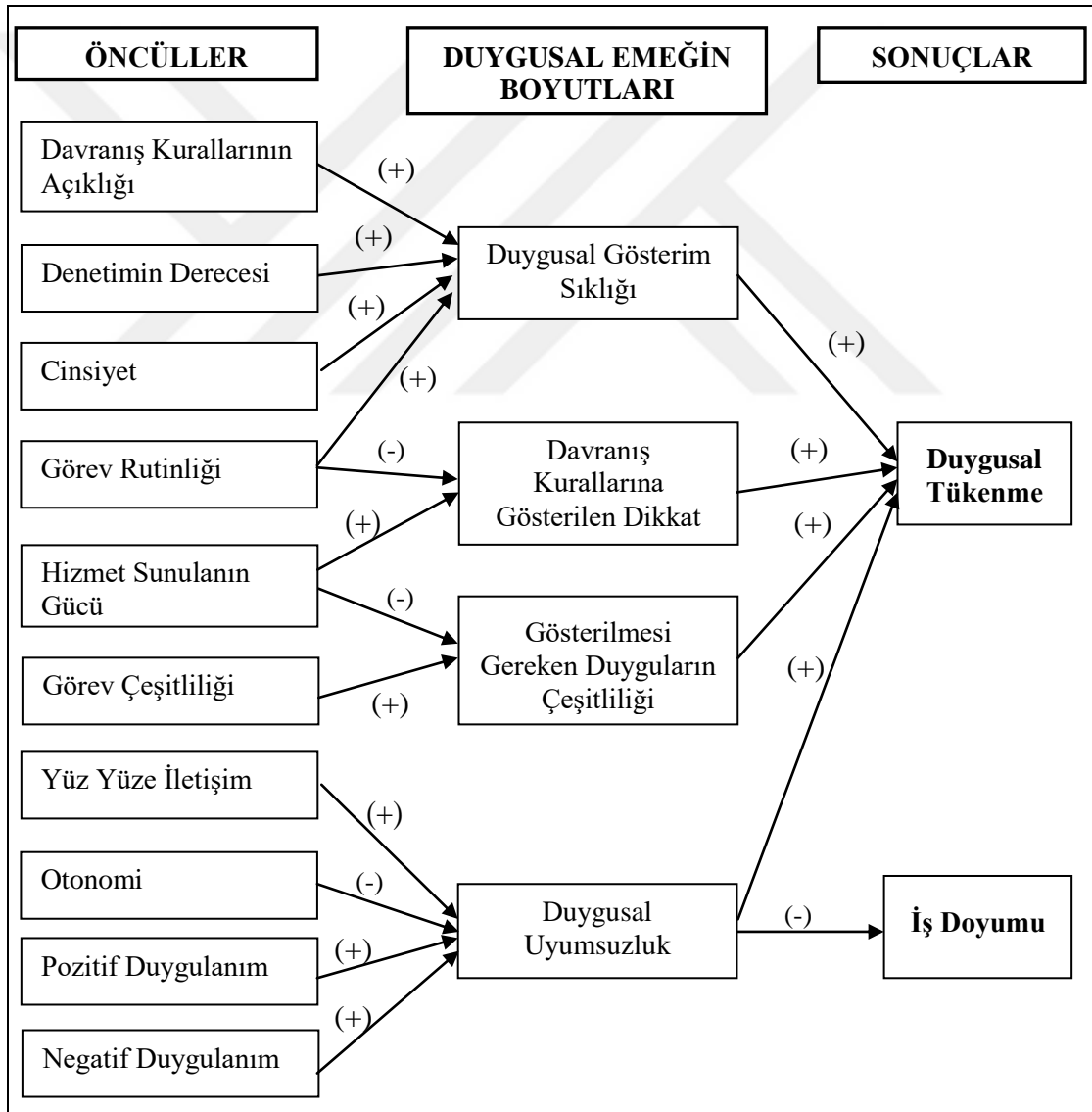
Şekilde görüldüğü üzere, duyguların gösterim sıklığı ve duygusal uyumsuzluk arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, duygu gösteriminde artış olması durumunda, bireyin gerçekte hissettiği duygu ile örgütün kendisinden beklediği duygu arasında bir uyumsuzluk meydana gelecek ve bunun sonucunda daha fazla duygusal emek gösterilecektir.

Modelde, gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ve gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Farklı duygular sergilemek durumunda kaldığı zaman, bireyin

duruma göre hangi duyguyu göstermesi gerektiği konusunda daha dikkatli davranarak uygun duyguyu sergilemek için çaba göstereceği söylenebilir.

Son olarak, gereken davranış kurallarına gösterilen dikkat ve duygusal uyumsuzluk arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, başka bir deyişle, bireyin duygu gösteriminde yoğun bir çaba göstermesinden kaynaklı olarak duygularını ifade ederken ayarlamayı iyi yapmadığı takdirde duygusal uyumsuzluk yaşayabileceği ifade edilebilir. Duyguların gösterim sıklığı ve gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

Morris ve Feldman'ın yaklaşımına göre duygusal emeğin öncülleri, boyutları ve sonuçları arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Duygusal Emeğin Öncülleri, Boyutları ve Sonuçları Arasındaki İlişki Morris ve Feldman'dan (1996, s.996) uyarlanmıştır.

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, duygusal emeğin öncüllerinden davranış kurallarının açıklığı, denetimin derecesi, cinsiyet ve görev rutinliği ile duygusal emeğin boyutlarından duygusal gösterim sıklığı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat boyutu, öncüllerden görev rutinliği ile negatif; hizmet sunulanın gücü ile ise pozitif yönde bir ilişki içerisindedir. Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği boyutu ile duygusal emeğin öncüllerinden hizmet sunulanın gücü arasında negatif yönde, görev çeşitliliği ile pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öncüllerden, yüz yüze iletişim, pozitif duygulanım ve negatif duygulanım, duygusal uyumsuzluk boyutu ile pozitif yönde bir ilişkiye sahipken; otonomi ile duygusal uyumsuzluk negatif yönde ilişki içerisindedir. Son olarak bu yaklaşımdaki sonuçlara göre, duygusal emeğin boyutlarının tamamı ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktayken; iş doyumunu ile yalnızca duygusal uyumsuzluk boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.2.2.4. Grandey (2000) modeli

Grandey (2000), daha önce duygusal emek alanında yapılan Hochschild (1983), Ashford ve Humprey (1993), Morris ve Feldman'ın (1996) çalışmalarını incelemiş ve bu üç yaklaşımı bütüncül bir şekilde değerlendirerek duygusal emeği, çalışanların örgütün kendilerinden beklediği davranışları sergilemek amacıyla, duygularını ve bu duyguları gösterme biçimlerini, örgütün amaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak ifade etmiştir.

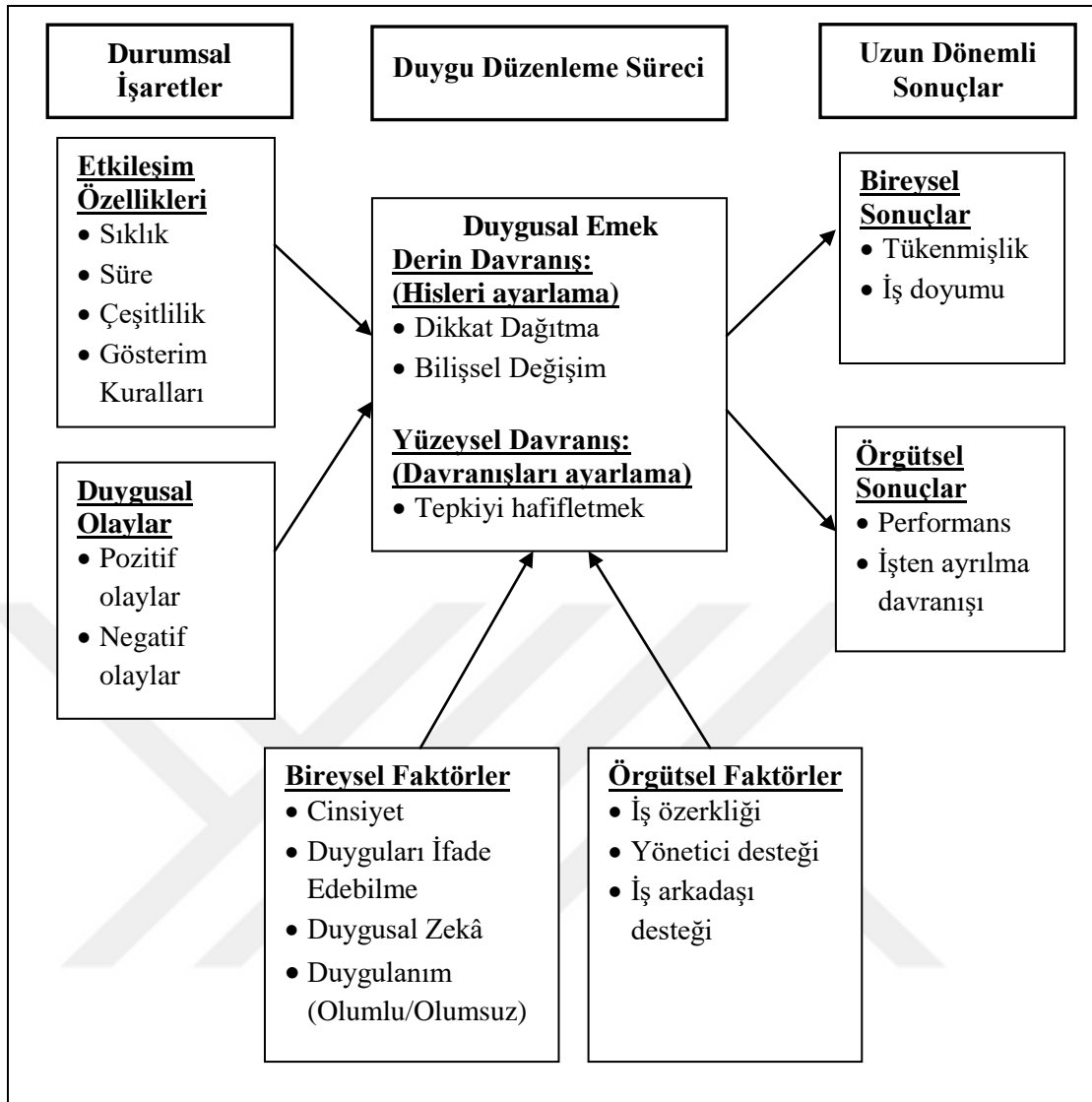
Modelin birinci özelliği, daha önceki yaklaşımların bir birleşimi niteliğini taşıması, ikinci özelliği ise duygu düzenlenmesi kavramının modele dâhil edilmiş olmasıdır (Köse vd., 2011, s.170). Grandey (2000, s.99) duygusal emeğin boyutlarını, yüzeysel, derinsel ve samimi davranış olarak üçe ayırmış; duygusal emeği işyerinde duyguların düzenlenmesi süreci olarak ifade etmiştir. Yazarın duygusal emek tanımı meslektaşlar, yöneticiler ve müşteriler arasındaki etkileşimi içermektedir. Grandey bu modelde, duygusal emeğin başlıca öncüllerinin duygusal olaylar ve gösterim kuralları olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, duygusal emek sürecinde hem derinden rol yapmanın hem de yüzeysel rol yapmanın önemli olduğunu ifade etmiş ve bu davranışların iki farklı yöntem olarak ele alınmasıyla birlikte, duygusal emeğin olumlu ve olumsuz sonuçlarının anlaşılmasının mümkün

olacağını belirtmiştir. Ayrıca yazara göre, bireylerin yaşayabileceği duygusal uyumsuzluklardan dolayı, iş doyumunu ile yüzeysel rol yapma arasında olumsuz bir ilişki; bireylerin uygun duyguları etkili bir şekilde sergileme konusunda kişisel başarı hissetmesi nedeniyle de iş doyumunu ile derinden rol yapma arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Bu ise, daha önce duygusal emeğin sadece olumsuz sonuçlara yol açtığı düşüncesine (Hochschild, 1983; Morris ve Feldman, 1996) farklı bir bakış açısıyla yaklaşıldığını göstermektedir.

Duyguların düzenlenmesi; Gross (1998, s.275), duyguların düzenlenmesini, girdi ve çıktı ilişkisi içinde inceleyerek, bireylerin karşılaştıkları olaylar ve durumlar karşısında hangi duyguları, nerede ve nasıl hissedip gösterecekleri ile ilgili bir ayarlama süreci olarak ifade etmiştir. Burada bireyler duygusal düzenlemelerini, duygularının öncüllerini düzenlemesi olarak ifade edilen “öncül odaklı” ve duygularının gözlenebilen veya psikolojik belirtilerini değiştirmesi olarak ifade edilen “tepki odaklı” olmak üzere iki yöntemle gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin çalışmaktan hoşlanmayacağı, okul kültürünün zayıf olduğu bir okula tayin istememesi öncül odaklı bir davranışken, ders esnasında dersi dinlemeyen, dikkatini derse vermeyen bir öğrenciyi sürekli uyarması daha sonra ise bir sorunu olabileceğini düşünerek teneffüste onunla konuşmaya çalışması tepki odaklı duygu düzenlemesine örnek olarak verilebilir.

Duygu düzenlemesi sürecinde duygular her zaman otomatik olarak düzenlenemeyebilir. Birey, içinde bulunduğu duruma göre önceden sezerek hissetmek üzere olduğu duyguda değişikliğe gidebilmesinin yanı sıra, o an hissettiği duyguda da düzenleme yoluna gidebilmektedir (Savaş, 2012, s.58). Öğretmenler, günlük hayatta okulda veya okul dışında karşılaştıkları farklı durumlar ve olaylarda duygularını düzenleyerek yansıtabilmektedirler. Bir öğretmenin meslektaşlarından birinin ciddi bir rahatsızlığı olduğunu öğrenip onu ziyarete gittiğinde üzgün davranışlar sergilemeye çalışması, okuldaki öğretmenler kurulu toplantısında ise yaşanabilecek olumsuz bir durum karşısında gerçek duygularını yansıtmaması duyguların düzenlemesine örnek verilebilir.

Grandey (2000, s.101) duygusal emek yaklaşımında bireysel ve örgütsel faktörleri dikkate almasının yanı sıra, durumsal işaretler ve uzun dönemli sonuçları da dikkate alarak duygusal emeğe bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Grandey’in modeli aşağıdaki Şekil 2.4’te görülmektedir.



Şekil 2.4. Grandey'in Duygusal Emek Modeli (Grandey, 2000, s.101).

Şekil 2.4'te görüldüğü gibi durumsal işaretler, etkileşim özellikleri ve duygusal olaylar olarak ikiye ayrılmaktadır. Etkileşim özellikleri sıklık, süre, çeşitlilik ve gösterim kuralları olarak dört kısımda ele alınmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Sutton ve Rafaeli, 1988, s.47, Cordes ve Dougherty, 1993, s.629; Özgen, 2010, s.48; akt: Yeni, 2015, s.68), duygusal emek ile sıklık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmamasına rağmen; Grandey (2000, s.102) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Örneğin, öğretmenler okulda gün içinde farklı kişilerle (öğrenci, veli, meslektaş ve yönetici gibi) sürekli etkileşim halindedirler. Dolayısıyla bu etkileşimler esnasında farklı duygular hissedecekleri ve duygusal emek davranışlarını daha sık sergilemek zorunda kalacakları ifade edilebilir.

Duygusal emek ve çeşitlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalarda (Morris ve Feldman, 1996, s.991, Eroğlu, 2010, s.26) değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Eroğlu'na (2010, s.26) göre, meslek çalışanı için iş akışı sırasında göstermesi beklenen duyguların çeşitliliği ne kadar çoksa, sınırlı süre içinde kendisinden daha çok planlama yapması ve daha fazla duygusal emek göstermesi beklenmektedir. Gösterim kuralları ise, çalışanların duygularını ifade ederken ve çevresindekilerle iletişim kurarken nelere dikkat etmesi gerektiğini belirleyen kurallar olarak tanımlanmaktadır (Hochschild, 1983). Duygusal olaylar olumlu duygulanım, coşku, iyimserlik gibi kavramlarla tanımlanırken, olumsuz duygulanım kötümserlik, isteksizlik kavramları ile açıklanmaktadır (Yeni, 2015, s.59). Örneğin, öğretmenlik mesleği genellikle olumlu duygulanım gerektiren bir meslek olarak görülürken; polislik mesleği suçlulara karşı olumsuz duygulanım gerektiren bir meslek olarak bilinmektedir.

Duygusal düzenleme sürecinde duygusal emek, derinsel davranış ve yüzeysel davranış olmak üzere iki boyut halinde incelenmektedir.

Derinsel davranış, bireyin kendisinden beklenen davranışı hissederek sergilemeye çalışması durumu olarak ifade edilmektedir. Burada bireyin sergilediği davranışlar aynı zamanda hissettiği davranışları oluşturmakta ve bu yüzden derinsel davranışın sonuçları yüzeysel davranışa göre daha az olumsuz sonuca yol açmaktadır (Yeni, 2015, s.71). Çalışanlar, derinsel davranış sırasında kendilerini istenen duyguyu sergilemek için zorlamakta veya daha önce aldıkları eğitimden ve geçmiş deneyimlerinden yararlanarak duygularını değiştirmektedirler (Hochschild, 1983). Bir öğretmenin okulunda veya sınıfında yaşadığı olumsuz bir durum karşısında gerçekte hissetmediği duyguları istenilen duygular şeklinde sergilemesi, kendini bulunduğu ortamda mutluymuş gibi davranmaya zorlaması ya da aldıkları eğitim ile sorunlara çözüm bulmaları bu duruma örnek olarak verilebilir.

Yüzeysel davranış, çalışanların gerçek hislerini değiştirerek, örgütün kendilerinden yapmalarını beklediği davranışları göstermelerini ifade etmektedir (Hochschild, 1983; Brotheridge ve Grandey, 2002). Zapf (2002, s.244) yüzeysel davranışın, hem çalışanların duygularını yönetmeye çalıştıkları anlamına geldiğini hem de etkileşimde bulunulan kişilere duygularını örgütsel davranış kurallarıyla uyumlu hale getirilerek ifade edilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Yüzeysel

davranışın çalışanların psikolojik sağlığı, fizyolojik iyi oluşu ve iş doyumu açısından zararlı olduğu belirtilmektedir (Cheung ve Tang, 2010, s.325). Morris ve Feldman'a (1996, s.987) göre sürekli olarak yüzeysel davranış sergilenmesi hissedilen duygularla uyumsuzluk oluşturmakta ve gösterilen bu duygusal uyumsuzluk iş doyumunun azalmasına neden olabilmektedir.

Bireysel faktörler; bireyin sahip olduğu özelliklerinden oluşan, olaylara ve durumlara karşı vermiş olduğu tepkilerin kişilik özelliklerinin oluşturduğu faktörlerdir (Yeni, 2015, s.61). Cinsiyet, duyguları ifade edebilme, duygusal zekâ ve duygulanım, duygusal emeği etkileyen bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Hochschild (1983) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, çalışma yaşamında kadınların erkeklere göre daha çok duygusal emek davranışı gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, kadınların yapıları gereği erkeklere göre daha duygusal olmaları ve duygularını ifade ederken daha dikkatli olmaya çalışmalarının duygusal emek gösterimlerinin daha fazla olmasına neden olabileceği ifade edilebilir. Ancak yapılan çeşitli araştırmalar (Taylor ve Tyler, 2000, s.153; Grandey, 2000, s.106; Erickson ve Ritter, 2001, s.146) sonucunda cinsiyet ve duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, anlamlı bir ilişkinin olmadığı çalışmalar da (Kaya ve Özhan, 2012, s.114; Kozak ve Güçlü, 2008, s.50) bulunmaktadır.

Duygulanım, üzgün olmak veya mutlu olmak gibi belli bir ruh hali ya da iş ve insanlar gibi diğer nesnelere belirli şekillerde ve belli duygularla tepki vermek şeklinde genel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Morris ve Feldman, 1996, s.1000). Watson vd. (1988, s.1063), duygulanımın, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmişlerdir. Olumlu duygulanım, bir bireyin hevesli, aktif ve uyanık olduğunu ne kadar yansıttığını gösterirken; olumsuz duygulanım ise bireylerin kızgınlık, korku, tikslenme, suçluluk gibi duyguları ne kadar yansıttığını göstermektedir.

Bireylerin çevrelerinden gelebilecek çeşitli baskı ve etkilere karşı koyarak başarılı bir şekilde üstesinden gelmesine yardım eden bireysel, sosyal, duygusal beceriler (Bar-On, 1997, s.5) olarak tanımlanan duygusal zekâ, diğer bir bireysel faktördür. Yapılan bazı araştırmalarda duygusal emek ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur (Brotheridge, 2006, s.142; Johnson, 2007, s.121; Onay, 2011, s.597). Bu sonuçlara göre, duygusal zekâsı yüksek olan

bireylerin duygularını daha iyi yönetebilecekleri ve çalıştıkları kurumun beklentilerini karşılayacak şekilde duygularını daha rahat sergileyebilecekleri ifade edilebilir.

Duygusal emeği etkileyen *örgütsel faktörler* ise; iş özerkliği, yönetici desteği ve iş arkadaşı desteğidir. İş özerkliği, çalışanların işlerini yaparken ne kadar bağımsız olabileceğini; yönetici desteği kurumdaki yöneticilerin çalışanlarına ne düzeyde destek olup işlerini yapmalarını nasıl kolaylaştırdığını; iş arkadaşı desteği ise, çalışanın çevresinde bulunan diğer meslektaşları tarafından yapılan desteği ifade etmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda duygusal emek ile iş özerkliği arasında ilişki olduğu (Morris ve Feldman, 1996, s.1000); benzer şekilde duygusal emek ile iş arkadaşı desteği arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Hochschild, 1983, s.197; Grandey, 2000, s.107).

Son olarak duygusal emeğin uzun dönemli sonuçlarının hem olumlu hem de olumsuz olduğunu söylemek mümkündür. Bireysel sonuçlardan tükenmişlik ile duygusal emek konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda (Krulm ve Geddes, 2000, s.45; Chu, 2002, s.113; Johnson, 2007, s.98; Oral ve Köse, 2011, s.486; Köse vd., 2011, s.18) iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, çalışanların duygusal emek davranışları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. İş doyumu ile duygusal emek arasında da anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Morris ve Feldman, 1996, s.998; Chu, 2002, s.112; Johnson, 2007, s.99; Oral ve Köse, 2011, s.486; Savaş, 2012, s.145).

Örgütsel sonuçlar, performans ve işten ayrılma davranışı olarak ikiye ayrılmaktadır. Duygusal emek ile performans arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu bulunan araştırmalar (Ünlü ve Yürür, 2011, s.205; Onay, 2011, s.596; Begenirbaş ve Çalışkan, 2014, s.122) vardır. İşten ayrılma davranışı ve duygusal emek ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da (Begenirbaş ve Çalışkan, 2014, s.122; Chau, 2007, s.91; Yürür ve Ünlü, 2011, s.99) değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Duygusal emek ile ilgili daha önce bahsedilen dört temel model aşağıdaki Tablo 2.2’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.2.
Duygusal Emek Modellerinin Karşılaştırılması

	Hochschild (1983)	Ashforth ve Humphrey (1993)	Morris ve Feldman (1996)	Grandey (2000)
Model Türü	Duyguların yönetilmesi tabanlı	Davranışların yönetilmesi tabanlı	Örgütsel ve bireysel faktörler tabanlı	Karma
Tanım	“Herkes tarafından gözlemlenebilen bedensel ve mimiksel gösterimler oluşturabilmek için hislerin yönetilmesidir.”	“Çalışanların duygularını yönetmekten çok gözlemlenebilir davranışlar meydana getirme sürecidir.”	“İş süreçlerinde çalışanın belirlenen bu duyguları (davranış kurallarını) sergileyebilmek için sarf ettiği çabadır.”	“Çalışanların örgütün taleplerini yerine getirmek için duygularını düzenleme sürecinde gösterdikleri çabadır.”
Temel Boyutları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yüzeysel davranış 2. Derinden davranış 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yüzeysel davranış 2. Derinden davranış 3. Samimi davranış 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duygusal gösterim sıklığı 2. Gösterim kuralları için sarf edilen dikkat 3. Duyguların çeşitliliği 4. Duygusal uyumsuzluk 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yüzeysel davranış 2. Derinden davranış
Genel Özelliği	Duygusal emek örgütler için olumlu sonuçlara neden olurken çalışanlar için olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.	Duygusal emek sadece davranışların yönetilmesidir, çalışanlar üzerinde olumlu ve olumsuz sonuçlara (duygusal çelişki) sebep olabilir.	Her türlü duygu için belli bir çaba düzeyi olmalıdır. Örgütsel ve bireysel faktörler duygusal emek için önemlidir.	Diğer yaklaşımları bütüncül bir bakış açısıyla birleştirmiştir. Duygusal emeği duygu düzenleme süreci olarak görmüştür.

Kaynak: Savaş'tan (2012, s.61) uyarlanmıştır.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi; duygusal emek kavramından ilk defa bahseden Hochschild (1983) duygusal emeği, duyguların yönetilmesi şeklinde tanımlarken, Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği gözlemlenebilir davranışlar olarak ifade etmiş ve duygulardan ziyade davranışların yönetimine daha çok dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda Hochschild’ın duygusal emek yaklaşımında yer alan yüzeysel davranış ve derinden davranış boyutlarına, doğal (samimi) davranışları da ekleyerek duygusal emeği üç boyut halinde açıklamışlardır. Hochschild (1983) duygusal emeğin çalışanlar için yalnızca olumsuz sonuçlara neden olacağını, Ashforth ve Humphrey (1993) ise farklı olarak, duygusal emeğin çalışanlar üzerinde olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirtmişlerdir. Morris ve Feldman (1996) da duygusal emeği, iş süreçlerinde çalışanın belirlenen bu duyguları (davranış kurallarını) sergileyebilmek için sarf ettiği çaba olarak tanımlamışlardır. Son olarak diğer üç yaklaşımı bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getiren Grandey (2000) duygusal emeği, çalışanların örgütün isteklerini yerine getirmek için duygularını düzenleme sürecinde gösterdikleri çaba, olarak tanımlamış ve sonuçlarının hem örgütsel hem de bireysel bakımdan olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir.

2.2.3. Duygusal Emeğin İşlevleri

Duygusal emek, bireyin yerine getirdiği görevlerin bir parçasını oluşturmakta ve görevin etkililiğini artırmak ve tamamıyla yerine getirebilmek için onlara yardım etmektedir. Ashforth ve Humphrey’e (1993) göre duygusal emek bir tür izlenim yönetimi olarak kabul edilmektedir. Çünkü çalışanlar belli birtakım duyguları sergileyerek kendisi ile ilgili sosyal algıları istediği yönde kasıtlı olarak değiştirmek istemektedir. Bunun yanı sıra duygusal emeğin bir diğer işlevi, örgüt ile çalışan arasında güvenin gelişmesine yardımcı olması şeklinde ifade edilebilir.

Kişilerarası etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı mesleklerde, çalışanların duygusal emek davranışları gösterme düzeyinin daha fazla olduğu bilinmektedir. Duygusal emek davranışlarının yoğun olarak gösterildiği mesleklerden birinin de çalıştıkları okullarda hem yöneticilerle hem öğrenci ve velilerle sürekli etkileşim halinde bulunmayı gerektiren öğretmenlik mesleği olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, McKinney (1988, s.298) öğretmenlerin iyi ve kaliteli bir öğretmen olmasını sağlayan beş bileşen olduğundan bahsetmektedir. Bu bileşenler, öğrencilere

adil davranma, dersi uygulama konusunda yetkin olma, karşılaşılabilecekleri zorlu görevlerle başa çıkabilme becerisine sahip olma, öğrencileri eğlendirerek onların dikkatlerini çekme ve görevlerinin gereklerini yerine getirme olarak sıralanmaktadır. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, duygusal emeğin okullardaki işlevleri arasında öğretmenlerin ders anlatımları esnasında öğrencilerin ilgisini çekmek ve sürdürmek, gerekli olduğu zaman dramatizasyon yaparak beden dilini, jest ve mimiklerini kullanmak, bu şekilde adeta bir gösteri yapar gibi ders anlatmak ve hedef davranışları daha iyi gerçekleştirmek için duygularını sergilemeleri gerektiği belirtilebilir.

2.2.4. Okullarda ve Öğretmenlerde Duygusal Emek

Okullar; öğretmenler, öğrenciler, aileler ve yöneticilerin birbirleriyle etkileşim halinde oldukları ve gün içinde farklı duyguların yaşanabildiği duygusal yoğunluğun oldukça fazla olduğu yerler olarak bilinmektedir. Bir okulun duygusal iklimi de bu sayısız etkileşimler aracılığıyla belirlenmekte ve öğrenme ortamı üzerinde olumlu veya olumsuz çeşitli etkiler oluşturmaktadır (Cribbs, 2015, s.22). Hochschild'a (1983) göre insanlar işyerlerinde sıklıkla duygularını düzenlemeye veya değiştirmeye çalışmaktadırlar. Bireyler bazen zor olmasına rağmen, diğerleri ile etkileşimlerinde, gerçekte hissettikleri duyguları yönetmeye ve uygun duyguları sergilemeye çaba göstermektedirler. Sosyal ve duygusal açılardan hedeflerin desteklenmesi ve duyguların hedeflere uygun olarak yönetilmesi eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, sürekli olarak çevrelerindeki diğer insanlarla doğrudan ilişki kurmalarından dolayı, okulda çalışanlar arasında duygusal emek kullanımında en önemli kitle olarak kabul edilmektedirler (Hackney, 2012, s.9).

Begenirbaş ve Yalçın (2013) son yıllarda hizmet sektöründeki büyüme sonucunda, "*duygusal emek*" kavramının birçok hizmet alanı ve mesleğin önemli ve yaygın bir bileşeni haline geldiğini belirtmektedir. Bu mesleklerden birinin de sürekli olarak öğrenci, idareci ve öğrenci velileri ile yüz yüze ilişkiler kurmak ve iletişimde bulunmak zorunda olan öğretmenlik mesleği olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, Schutz ve Lanehart (2002, s.67), duyguların öğretim ve öğrenme sürecinin hemen hemen her yönüyle yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle, okullarda duyguların doğası hakkında bir anlayışın gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin sınıfta veya meslektaşları ile etkileşimleri esnasında duygularını ifade ederken uyması gereken belli normlar ya da kurallar bulunmaktadır ve genellikle olumsuz duygularını bastırarak hoş giden ve samimi duygular sergilemek için çaba

göstermektedirler (Cribbs, 2015, s.26). Başka bir ifadeyle, öğretmenler eğitimin kurumsal hedeflerini daha kolay gerçekleştirmek için, sınıf içerisinde, sınıf yönetimi, öğrenciler arasında eşitlik ve başarı durumlarında duygularını maskelemekte ve gerçekte hissetmediği duygular sergileyebilmektedirler (Hackney, 2012, s.10). Duygusal emeğin öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü öğretmenler eğitim öğretim süreci esnasında öğrencilerin bilişsel yanıtları ve duygularını sürekli olarak doğru şekilde yönetmek için uğraşmaktadırlar (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013, s.1480). Cribbs'e (2015, s.25) göre, duygusal emek, eğitimde genellikle göz ardı edilmiştir fakat duygusal emek zorlu görevler karşısında nasıl davranışlar sergilemesi ile ilgili öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Hackney (2012, s.4) ise, öğretmenlerin okuldaki diğer kişilerle ilişkilerinde duyguların gösterimi ve düzenlenmesinin kritik rol oynadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, günlük yaşamlarında öğrencilerin yanı sıra diğer meslektaşları veya velilerle iletişim kurarken (Troman, 2000) ve öğrencilerle hem derste hem de ders dışında farklı şekillerde etkileşimde bulunurken duygusal emek davranışları sergilemektedir (Youngmi, 2016, s.12). Aynı zamanda, öğrencilerle etkili iletişim kurarak onların derse ilgilerini çekebilmek için zaman zaman abartılı duygular ya da bastırılmış duygular sergilemek zorunda kalabilmektedirler (Ogbonna ve Harris, 2004). Literatürde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin pedagojik yeterlik, müfredatı uygulama ve çeşitli bilgileri aktarma görevleri olduğu; fakat öğretmenlerin yaşamlarında önemli yeri olan duyguların rolünün çoğu zaman göz ardı edildiği görülmektedir (Hackney, 2012, s.4).

Hargreaves'a (1998) göre, duygular öğretimin kalbidir ve öğretim esnasında karşı tarafın duygularını anlamak, uygun duygusal emek davranışlarını göstermek önemlidir. Yüzeysel rol yapma, tercih edilen duyguyu sergileyebilmek için kasıtlı olarak duyguların bastırılması şeklinde tanımlanabilir. Örneğin, bir öğretmen can sıkıntısını gizleyerek bir hikâyeyi heyecanlı, öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde okumaya çalışabilir (Brown vd., 2014, s.208). Bu bağlamda, öğretmenin gerçekte hissettiği duyguları bastırarak içinde bulunduğu duruma göre duygularını ifade etmesi gerektiği ve bu durumunda duygusal emek davranışları gösterdiği söylenebilir.

İnsanlar duygularını ifade ederken, yüzeysel rol yapma davranışı yanı sıra derinden rol yapma davranışlarını da günlük hayatta çeşitli şekillerde

sergilemektedirler (Cribbs, 2015, s.24). Örneğin, bir öğretmen aile bireylerinden birinin kaybı sonucu oldukça üzgün durumda olabilir, fakat uzun uğraşlardan sonra başarılı olan bir öğrencisine heyecanlı bir şekilde başarısından dolayı mutlu olduğunu ifade etmek zorundadır. Bir diğer örnek olarak ise, öğretmenlerin okul ortamında diğer meslektaşları ile çatışma yaşadığı zaman kendisine karşı yapılan bir hata karşısında olumsuz duygularını bastırmak için çaba göstermesi verilebilir. Derinden rol yapmada, öğretmenin hissettiği ilk duygu, beklenen duygusal gösterim kurallarıyla uyumlu olmayabilir ancak daha sonra duygularını beklenen gösterim kurallarıyla uygun hale getirerek sergilemektedir. Bu duruma örnek olarak, öğrencisinin ders başarısının düşük olmasından ve ders çalışmamasından dolayı hayal kırıklığı yaşayan bir öğretmenin, çocuğun ev ortamında içinde bulunduğu şartların zor olacağını düşünmesi nedeniyle bu hayal kırıklığı sempati duygusuna dönüşebilir (Brown vd., 2014, s.208). Çukur'a (2009) göre, öğretmenlik mesleğinde ilişkiler uzun süreli, az yapılandırılmış, oldukça farklı duyguların yansıtılması gereken durumları ve farklı statüdeki bireylerle ilişkileri içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin doğal olarak duygularını sergilemesinin yanı sıra yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışlarını da farklı durum ve bireylere uygun olarak sergileyebileceği söylenebilir.

Winograd'ın (2003) belirttiği gibi, öğretmenler öğrencilerine karşı sevgi ve şefkat göstermeli, zaman zaman meydana gelebilecek olumsuz olaylar karşısında sakin, güler yüzlü ve tarafsız davranmalı, mesleklerine tutkulu olduklarını öğrencilerine yansıtmalı ve aşırı duyguları yansıtmaktan kaçınmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına iş ortamında bilerek veya bilmeyerek sıklıkla başvurdukları söylenebilir. Meslek grupları içinde doktor, avukat, öğretmen, satış temsilcisi, çağrı merkezi çalışanı, hemşire, turizm sektörü çalışanları gibi iş görenler bireyler arası etkileşimi sık ve yoğun olan çalışanlardır ve paylaşım içinde oldukları kişilerin duygusal durumlarına etkide bulunabilmek için çaba harcamaktadırlar (Eroğlu, 2010). Acı, kızgınlık, hüsrana, hayal kırıklığı ve suçluluk öğretmenlerde görülen en yaygın duygular arasında yer almaktadır (Hargreaves ve Tucker, 1991; Hackney, 2012, s.4). Isenbarger ve Zembylas'e (2006) göre, öğretmenler işlerinden daha fazla doyum almak ve duygularını çevresindekilerin ihtiyaçlarına göre değiştirmek için duygusal emek göstermektedirler. Ancak duygusal emeğin tükenmişliğe neden olmak gibi olumsuz tarafları da vardır. Bu

durum bir kişi artık kurumun amaçları ve kurallarına göre duygularını dzenleyemediğinde oluşmaktadır (Copp, 1998). O'Connor (2008) da duygusal emek davranışları sergilemenin öğretmenin eğitim faaliyetleri esnasında enerjisinin azalmasına ve yorulmasına sebep olabileceğini ifade etmiştir.

2.3. İzlenim Yönetimi

Bu bölümde, izlenim yönetimi kavramının tarihsel gelişimine, tanımına ve izlenim yönetimi taktiklerine yer verilmiştir.

2.3.1. İzlenim Yönetimi Kavramının Tarihsel Gelişimi

İzlenim yönetimi uzun zamandan beri var olan, bireylerin giyim, kuşam, takı vb. gibi fiziksel çekiciliği yardımıyla bilgi, beceri ve niteliklerini kullanarak diğerlerini etkilemek, üstünlüklerini göstermek amacıyla kullanılan yöntemlerdir (Oğuzhan, 2015, s.14). Bazı araştırmacılar izlenim yönetimi ve kendilik sunumundan benzer kavramlar olarak bahsetmelerine rağmen, izlenim yönetiminin daha kapsamlı bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Leary ve Kowalski, 1990, s.34).

Bilindiği üzere sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle sürekli olarak etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sürecinde de çevresindeki diğer bireyler üzerinde çeşitli izlenimler bırakırken, aynı zamanda bu bireyler ile ilgili olarak çeşitli izlenimler edinmektedir. Bu izlenimler, ilişkilerin gelişmesinde belirleyici olmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009). etin ve Basım (2010, s.256) evresindeki bireylerin kendileri hakkında ne düşündüğüyle ilgilenen bireylerin, kendilerine yönelik oluşacak birtakım izlenimleri etkilemek amacıyla davranışlarını şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Rosenfeld vd. (1995) ise izlenim yönetiminin, bireyin diğer bireylerin davranışlarını anlamasını ve onların davranışlarıyla ilgili daha doğru bilgi edinmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Machiavelli'nin 1514 yılında kaleme aldığı "*Prens*" adlı eserinde olumlu izlenim oluşturmanın önemi şu cümleyle belirtilmektedir: "Kötülükler görünüş sayesinde görünmez olur (The vulgar are always taken away by appearance). Hükümdarın ondan beklenen tüm erdemlere sahip olmasına gerek yoktur, ama tüm bunlara sahipmiş izlenimini uyandırması gerekir. Bu nedenlerle, insanların kendilerinden hoşnut olmasını sağlamaya çalışmalıdır". Sosyolog Charles H. Cooley de 1902 yılında yazdığı eserinde, "looking-glass self" (ayna benlik) kavramını kullanarak; bireylerin, diğer bireylerin gözünden kendilerini nasıl algıladıklarını

açıklamaya çalışmış, kişiliğin oluşmasında çevrenin etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirme yaparken içinde yaşadığı toplumun kurallarına uygun olarak, diğer bireylerin kendileri hakkındaki değerlendirmelerine başvurduğunu ifade ederek, izlenim yönetimi kavramına atıfta bulunmuştur (Akgün, 2009, s.4).

İzlenim yönetimi kavramı ile ilgili yapılan ilk deneysel çalışma “Hawthorne Araştırmaları”nda gerçekleşmiştir. Araştırmalar esnasında, çalışanların yöneticileri tarafından gözlemlendiklerinin farkında oldukları zaman, daha çok çaba gösterdikleri görülmüştür (Chin, 2006, s.11). Bu sonuçtan yola çıkarak, yöneticileri tarafından izlendiklerinin farkında olan çalışanların, davranışlarını düzenlemek için daha fazla çaba gösterecekleri ve kendileriyle ilgili olumlu yönde izlenim oluşturabilmek için de çeşitli taktiklere başvurarak izlenimleri yönetmeye çalışacakları söylenebilir.

İzlenim yönetimi, 1960’lı ve 1970’li yıllarda yapılan araştırmalarda, çoğunlukla sosyal psikoloji ve kişilik psikolojisi alanında kullanılan bir kavram olmuştur. Daha sonra 1980’li yıllarda, izlenim yönetiminin bireylerarası etkileşimlerde sergilenen davranışlar üzerindeki önemi anlaşılmaya başlanmış (Leary ve Kowalski, 1990, s.35) ve örgütsel alanda da önemli bir kavram haline gelmiştir (Rosenfeld ve Giacalone, 1991; Rosenfeld vd., 1995; Demir, 2002, s.7; Ünalı, 2005, s.7; Akgün, 2009, s.1; Demiral, 2013, s.8). Literatür incelendiği zaman, izlenim yönetimi teori ve araştırmalarının üç ana aşamada ele alındığı görülmektedir (Kasar, 2011, s.203). Bu aşamalardan ilkinde, izlenim yönetiminin temelini oluşturan Goffman ve Jones’un yaptığı araştırmalar yer almaktadır. İkinci aşamada ise, ilk aşamadaki çalışmaların biraz daha genişletilip derinleştirildiği ve sosyal psikolojinin merkezine alınan araştırmalar yer almaktadır. Üçüncü aşama, izlenim yönetimi teorisinin kabul edilip, anlamlı ve uygulanabilir bir sosyal kavram haline geldiği aşamadır (Doğan ve Kılıç, 2009, s.55; Tatar, 2013, s.53).

İzlenim yönetimi ile ilgili ilk sistematik kitap “The Presentation of Self in Everyday Life” (Gündelik Yaşamda Kişisel Tanıtım) sosyolojist Erving Goffman (1959) tarafından yazılmıştır (Basım ve Tatar, 2008, s.70). Kitapta, insanların günlük yaşamlarında tercih ettikleri imajı oluşturmak için, tiyatrodaki seyirciler karşısında farklı roller oynayan bir aktör gibi birtakım davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmiştir. Goffman’ın izlenim yönetimi üzerine yaptığı çalışmalar daha sonra izlenim yönetimi ile ilgili araştırma yapan diğer araştırmacılar için önemli bir kaynak

olmuştur (Xin, 1997, s.335). Goffman'ın, her bireyde farklı benliklerin olabileceğini ve tek bir benlik kavramının olmadığını belirttiği “çoklu benlik metaforu”na (Jaja, 2003, s.74) dayanan dramaturjik model, sosyolojinin sembolik etkileşimli görüşlerinin önemli kavramlarından biridir ve modele göre yaşam bir tiyatroya benzemekte, sosyal ve örgütsel yaşamda her birey, seyirciler için farklı roller oynamaktadır (Giacalone ve Beard, 1994, s.625). Goffman'a göre sosyal yaşamda, insanların birbirlerine karşı yaklaşım ve davranışları çoğunlukla dış görünüşlerden etkilenmektedir ve bu nedenle, insanlar çoğu zaman başkalarının değerlendirme ve davranışlarını etkileyebilecek imajlar oluşturmaya çalışmaktadırlar (Tatar, 2006, s.10). Yine bu görüşe göre, bireyler kendi görünüşlerini kontrol edebilmekte, kendileriyle ilgili algılara dikkat etmekte ve kendilerinden beklenen şekilde rol yapmaktadırlar (Bozeman ve Kacmar, 1997). Bu roller davranışa dönüştüğünde ise “izlenim yönetimi” haline gelmektedir (Chin, 2006, s.12; Khadyr, 2016, s.12). Goffman'ın yanı sıra psikolog Edward Jones (1964) da izlenim yönetimi ile ilgili araştırmalar yapmış ve özellikle insanların hangi davranışları onayladığı üzerinde durmuştur. Jones'a göre izlenim yönetimi çalışmaları, bireylerarası algının tamamlayıcı bir parçasıdır ve bireylerin birbirlerine yönelik algılarını anlayabilmek için, izlenim yönetimini anlamak gerekmektedir (Demir, 2002, s.12).

Sonuç olarak özetlemek gerekirse, izlenim yönetimi kavramının uzun süredir literatürde yer aldığı, çeşitli aşamalardan geçtiği ve farklı araştırmalara konu olduğu, tarihsel süreçte bireylerin izlenimlerini nasıl yönettiğinin örgütsel davranış alanında önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, bireylerin hem kendileri ile ilgili izlenimlerin neler olduğunu bilerek davranışlarını buna göre düzenlemeleri, davranışlarına yön vermeleri hem de çevresindekiler üzerinde istenilen izlenimi oluşturmak, amaçlarını gerçekleştirmek için izlenimleri yönetmeye başvurabilecekleri ve bu süreçte çeşitli taktikleri kullanabilecekleri ifade edilebilir.

2.3.2. İzlenim Yönetimi Tanımları

1980'li yıllardan sonra örgütsel alanda yapılan çeşitli araştırmalarda çalışılan bir kavram haline gelen izlenim yönetimi, araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla; etkileme yönetimi (Cantekin, 2003), itibar yönetimi (Karatepe, 2008), izlenim yönetimi (Gardner ve Martinko, 1988; Leary ve Kowalski, 1990; Leary, 1996; Demir, 2002; Ünalı, 2005; Tatar, 2006; Basım ve Tatar, 2006; Doğan ve Kılıç, 2009; Akgün, 2009; Türköz, 2010; Oğuzhan, 2015) ifade edilmiştir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde izlenim kavramı, “*bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki, intiba, imaj*” olarak tanımlanmaktadır. Ünalı’ya (2005, s.14) göre ise izlenim, bireyin kendi zihnindeki veya diğere bireylerin zihnindeki, etkileşim ve her türlü bilgilenme sonucu oluşan bir değerlendirmedir.

İzlenim yönetimi kavramı ilk kez Goffman (1959) tarafından; bireyin kendisiyle ilgili algıları etkilemek amacıyla yaptığı davranışlar, şeklinde tanımlanmıştır (Erdem, 2008, s.31; Akgün, 2009, s.10; Kasar, 2011, s.199). Literatürde, araştırmacıların farklı şekillerde tanımladığı izlenim yönetimi, başkalarına iletilen bilgiler aracılığıyla onların algılarını ve davranışlarını etkilemek için yapılan girişimler (Gardner ve Martinko, 1988, s.321; Wayne ve Liden, 1995, s.232; Demir, 2002, s.15; Tatar, 2006, s.5); bireylerin çevresindeki diğere bireylerin kendilerine yönelik izlenimlerini kontrol etme süreci (Leary ve Kowalski, 1990, s.34; Bolino ve Turnley, 1999, s.187); bireyin, diğere bireylerin kendisiyle ilgili izlenimlerini kontrol etmek amacıyla, bilinçli veya bilinçsiz olarak belli bir imaj oluşturduğu girişimler (Kacmar ve Carlson, 1994, s.682; Ralston ve Kirkwood, 1999, s.192); bireyin davranışlarıyla, söyledikleriyle ve görünümüyle çevresindeki bireyleri etkilemek amacıyla yaptığı girişimler (Riordan vd., 1994, s.715); diğere bireylerin kendileri hakkındaki izlenimlerini kontrol etmek için kullandıkları yöntemler (Rosenfeld vd., 1995; Ralston ve Kirkwood, 1999, s.193); bireyin kendisiyle ilgili algı ve tutumları olumlu yönde etkileme davranışından oluşan bir süreç (Bozeman ve Kacmar, 1997, s.9); sosyal alanda güç sahibi olmak için sosyal etkileşimi, bilinçli ve aktif bir şekilde yönlendirme (Montagliani ve Giacalone, 1998); bireyin kendisine yönelik arzu edilen imaj ve kimliği oluşturmada, çevresindeki bireylere sunduğu bilgiyi kontrol amacı taşıyan bir faaliyet (Rosenfeld vd., 2002); başkaları üzerinde özel bir etki oluşturmak amacıyla davranışları düzenleme süreci (Ünalı, 2005, s.16); bir birey, nesne, hedef, fikir veya olay hakkında bilgilerin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesine yönelik bir faaliyet (Connolly-Ahern ve Broadway, 2007, s.343; Doğan ve Kılıç, 2009, s.56) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak izlenim yönetimi; bireyin bulunduğu sosyal çevre içerisinde, diğereleriyle etkileşimleri esnasında kabul görülen davranışlar gösterme, olumsuz algılanmalardan kaçınma ve bu tür algıların oluşmasını önleme gibi amaçlarla kendisine ilişkin algıları değiştirme, düzenleme ve yönetme süreci

olarak ifade edilebilir. Ayrıca yapılan tanımlarda izlenimleri kontrol etme, istenilen şekilde yönlendirme ve izleme kavramları üzerinde durulduğu görülmektedir.

İzlenim yönetimi, örgütsel ortamda güç kazanma ve bireylerarası etkileşimi kolaylaştırma amacıyla bireylerin kendilerine yönelik izlenimleri incelemesi, izlenimler oluşturmaya güdülenmesi, izlenim yönetimi taktiklerini seçerek uygulaması aşamalarından oluşmakta ve bireylerin kendilerine ilişkin izlenimleri kontrol ve yönlendirme davranışları olarak ifade edilmektedir (Demir, 2002, s.8). İzlenim yönetimini örgütsel açıdan ele alan Chen vd. (2008) ise izlenim yönetimini bireyin örgütte olumlu bir şekilde algılanmak için diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurma çabası şeklinde ifade etmişlerdir. İzlenim yönetimini, doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayıran Cialdini (1989, s.45), doğrudan izlenim yönetimini, bireylerin etkileşimleri esnasında kendi özelliklerini, yeteneklerini ve başarılarını başka bireylere göstermesi şeklinde ifade ederken; dolaylı izlenim yönetimini, bireyin başka bir birey hakkındaki bilgileri, kendi imajını korumak için kullanması olarak tanımlamıştır.

2.3.3. İzlenim Yönetimi Amaç ve İşlevleri

Bireyler, etkileşimde buldukları veya tesadüfen karşılaştıkları kişiler hakkında dahi bir izlenim edinme ve onlar hakkında bilinçli ya da bilinçsizce birtakım özellikler atfetme amacındadırlar (Türköz, 2010, s.4). Ünalı'da (2005, s.1) göre, çevresindeki insanlar hakkında yeteri kadar bilgiye (kişilikleri, yetenekleri, tutumları, güdüleri vb.) sahip olmayan bireyler, anlamlı ilişkiler kurmakta zorlanmaktadır. Bunun sebebi, sosyal ilişkilerde bireylerin algılarının oldukça önemli olmasıdır. Bu algıları kontrol etmeye yönelik yöntemlere, "izlenim yönetimi" denilmektedir. Bireyler, kendilerine ilişkin izlenimleri oluştururken onları şekillendirmek, etkilemek, bozulanları düzeltmek (Akgün, 2009, s.1) ve sosyal ortamlarda saygınlık kazanmak, çevresindeki diğer bireylerin onayladığı bir görünüş sergilemek için örgütsel ortamda izlenim yönetimi taktikleri kullanmakta (Singh ve Vinnicombe 2001, s.184) ve kendileriyle ilgili izlenimleri yönetmektedirler (Guadagno ve Cialdini, 2007, s.484). İzlenim yönetimi, sosyal etkileşimlerin amaç ve anlamını oluşturan, bireylerin davranışlarına yön veren ve diğer bireylerin beklentilerini anlamaya yardımcı olan girişimlerden oluşmaktadır (Tatar, 2013, s.51).

Daha önce de ifade edildiği üzere, sosyal bir varlık olan birey, etkileşimde bulunduğu diğer bireyler üzerinde olumlu veya olumsuz çeşitli izlenimler bırakmaktadır. Bu izlenimler, “İnsanlar giyimleriyle karşılanır, düşünce ve davranışları ile uğurlanırlar” atasözünde bahsedildiği üzere, ilk önce görünüşle başlayıp tutum, düşünce ve davranışlarıyla devam etmektedir (Özan ve Sayıcı, 2016, s.175).

Leary (1996, s.34), bireylerin çevresindeki diğer bireyler hakkında izlenimler edinirken, aynı zamanda bu bireylerin onları olumlu biçimde algılamalarını sağlamak ve olumsuz algılamalarını engellemek istemektedirler. Bu nedenle çevresindeki diğer bireylerin kendileri hakkındaki izlenimlerinin istedikleri şekilde olması bireyleri mutlu ederken, kendileriyle ilgili istemedikleri bir izlenim oluştuğunu fark ettiklerinde ise üzülmemektedirler. Oluşturulmak istenen izlenim sevilme olabileceği gibi, kendisinin örnek alınması veya kendisinden korkulması şeklinde de olabilmektedir (Doğan ve Kılıç, 2009, s.54; Ersoy, 2011, s.5). Alga ve Özdemir’e (2018, s.312) göre de bireyler bazı zamanlar bilinçli bir şekilde olumsuz bir izlenim oluşturmakta; bazen de olumlu bir izlenim oluşturmak isterken olumsuz bir izlenim oluşturabilmektedirler.

Sergiledikleri davranışlarla diğer bireyler üzerinde birtakım izlenimler bırakmaya çalışan bireyler, bunu yaparken duygu ve düşünceleri etkilemek ve yönlendirmek için izlenimleri yönetmeye çalışmaktadırlar (Johnson, vd., 2007, s.232). Bırakılan ya da edinilen izlenimler de bireylerarası ilişkilerin gelişiminde önemli bir etken olmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009, s.53). Giacalone ve Beard’ın (1994, s.622) ifade ettiği gibi, bireyler içinde buldukları toplum tarafından onaylanan izlenimlerle kendilerini tanıtmak niyetindeyken, toplum tarafından onaylanmayan durumlardan ise uzak durmaya dikkat etmektedirler.

İzlenim yönetimi sürecinin başarılı olup olmadığı, bireyin hedef kişi veya kişiler üzerinde kendisiyle ilgili istediği izlenimi bırakıp bırakmadığına ve bunun sonucunda istediği ödülü elde edip edemediğine göre değerlendirilmektedir (Ersoy, 2011, s.22). Bireyler, izlenim yönetimi sonucunda önemli kazanımlar elde ettiklerinde daha çok bilinçlenmekte (Schlenker ve Weigold, 1992), izlenim yönetimini kullanarak sosyal etkileşimlerde düzgün ve sağlıklı ilişkiler kurmaktadırlar (Schlenker ve Pontari, 2000).

İzlenim yönetimi, örgüt içerisinde elde edilen maddi ve sosyal faydaları arttırmanın yanı sıra kişisel saygı elde etmeyi ve herkes tarafından kabul edilen bir kimlik kazandırmayı amaçlamaktadır (Oğuzhan, 2015, s.2). Gardner ve Martinko, (1990, s.321), izlenim yönetiminin yönetim alanında gerekliliğinin beş sebebi olduğunu belirtmiştir. Birincisi, izlenim yönetimi davranışlarının, örgütlerde bireysel başarı ve terfi ile ilişkili olmasıdır. İkinci olarak, izlenim yönetimi davranışları, liderlerin yapacağı eylemlerini desteklemek için kullandığı bir etki mekanizmasıdır. Üçüncüsü, çoğu izlenim yönetimi davranışı bilinçli bir şekilde kontrol edilebilir, örgütsel ve bireysel başarı sağlamada, yöneticinin kullandığı bir ögedir. Dördüncüsü, yönetim ve iş hayatında izlenim yönetimi davranışlarını kullananların başarılı olmaları için teorik bir temel oluşturmasıdır. Beşinci sebep ise, örgütlerdeki çeşitli davranışların açıklanması ve yorumlanmasında, izlenim yönetiminin genel bir çerçeve olarak kullanılmasıdır.

İzlenim yönetimi başkalarının faydasına olacak davranışları yapmak gibi görülmesine rağmen; asıl amaç başkalarının elde edeceği kazanımlardan ziyade, bireyin kendi kazanımlarından oluşmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009, s.57). Bireyler izlenim yönetimi aracılığıyla ödül ve kazanımlarını arttırmayı; ceza ve istenmeyen durumları azaltmayı amaçlamaktadırlar. Arzu edilen izlenimleri diğer bireylere iletmek, bireylerin amaçlarına ulaşma ihtimalini arttırırken, istenmeyen durumlarla karşılaşılmasını önleme imkânı sağlamaktadır (Leary ve Kowalski, 1990, s.37). İzlenim yönetimi sürecindeki taktikleri uygun olarak kullanan bireyler, çevrelerindeki diğer insanların kendileriyle ilgili algılarını kontrol ederek, kendi imajları hakkındaki düşünceleri yönetmeyi amaç edinmektedirler (Rosenfeld vd., 1995, s.4).

İzlenim yönetiminin bireyler açısından işlevleri üçe ayrılmaktadır (Leary 1996, s.37; Demir 2002, s.3; Tatar, 2006, s.16; Akgün, 2009, s.23):

Bireylerarası etki: İzlenim yönetimi bireylerarası etkileşimlerde önemli bir belirleyicidir. Bunun yanı sıra, bireyler izlenim yönetimi sayesinde diğer bireylerin davranışlarını yönetmeye çalışarak onların üzerindeki gücünü sürdürebilmektedirler (Demir, 2002, s.4). Tatar'a (2006, s.16) göre sosyal ilişkilerde bireyler, hakkında daha iyi izlenimlere sahip olunan bireye, hakkında olumsuz izlenimlere sahip olunan bireyden farklı davranmaktadırlar. Oluşturulan iyi izlenimler, bireylerarası ve sosyal ilişkilerin kalitesini arttıran bir faktör olarak görülmektedir.

Kişiliği geliştirmek ve sürdürmek: Bireyler oluşturdukları izlenimleri ile ilgili endişelendiklerinde izlenimlerini yönetmeye çabalamaktadırlar. Demir (2002, s.4), izlenim yönetimindeki başarısızlığın, bireyin öz saygısını ve kendine güvenini azaltacağını, iyi bir izlenim yönetiminin ise, bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlayacağını belirtmiştir.

Duygusal düzenleme: İzlenim yönetimi davranışları bireyin kendisine yönelik olumsuz duyguları azaltırken, olumlu duyguları ön plana çıkarabilmektedir. Diğer bireyler tarafından onaylanmak bireylerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlarken; alınan toplumsal onay, olumlu davranışları destekleyerek pekiştirilmesini sağlamaktadır (Demir 2002, s.4).

Sosyal yaşamın yanı sıra çalıştığı iş ortamında da çevresindeki diğer insanlarla iletişimlerinde başarılı olmayı, kabul görmeyi hedefleyen bireyler, bu hedeflerine ulaşabilmek amacıyla bilerek veya bilmeyerek birtakım çabalar göstermekte ve böylece izlenimlerini yönetme sürecine girmiş olmaktadır (Çetin ve Basım, 2010; Yıldırım ve Bozdoğan, 2009; Akdoğan ve Aykan, 2008). İzlenim yönetimi sürecini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen modellerin, izlenim yönetimi sürecinin aşamalarını da kapsadıkları ve bir bütünlük sergiledikleri görülmektedir. İzlenim yönetimi süreci, izlenimleri inceleme, izlenim oluşturmaya güdülenme ve izlenim oluşturma olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır (Bozeman ve Kacmar, 1997).

İzlenimleri inceleme, bireyin içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu kişilik özellikleri doğrultusunda, diğer bireylerde oluşturduğu izlenimlerin farkında olmasıyla başlamaktadır. *İzlenim oluşturmaya güdülenme,* bireyin amacı veya arzu ettiği sosyal kimlik ile hedef bireylerden aldıkları geri bildirimler arasındaki algılanan farklılıktan kaynaklanmaktadır. Eğer bireyin imajı olmasını istediği şekildeyse kullandığı taktikleri devam ettirmekte, farklılık olduğu zaman ise alternatif bir taktik arayışına girmektedir (Bozeman ve Kacmar, 1997). *İzlenim oluşturma,* bireylerin diğer bireylerin fikir ve davranışlarında bir değişim oluşturmada kullanılan davranışsal stratejilerle ilgilenmektedir (Akdoğan ve Aykan, 2008). Kısaca ifade etmek gerekirse, birey öncelikle çevresindeki bireylerin kendisi ile ilgili nasıl bir izlenime sahip olduklarını fark etmektedir. Daha sonra, arzu edilen izlenimi oluşturacak şekilde güdülenmekte, bu süreçte çeşitli taktikler kullanmaktadır. Başarılı sonuçlara yol açan taktikleri ihtiyaç duyduğu zaman

kullanmaya devam ederken; bir taktik başarısız olduğunda farklı taktiklere başvurmakta, arzu edilen izlenimi oluşturarak diğer bireylerin zihinlerinde ve davranışlarında bir değişim meydana getirmeye çalışmaktadır.

Bireyler çevresindeki diğer bireylerin kendilerine yönelik düşüncelerinin neler olduğunu bilmek, kendisiyle ilgili izlenimleri kontrol altına almak ve yönetmek istemektedirler. Bu amaçla çeşitli izlenim yönetimi taktiklerine başvurarak arzu edilen izlenimi oluşturmaya çalışmaktadırlar (Kacmar ve Carlson, 1994; Rosenfeld vd., 1995; Ralston ve Kirkwood, 1999; Ünaldı, 2005; Erdem, 2008; Gwal, 2015; Karakuş ve Alev, 2016). Erdem'e (2008, s.1) göre izlenim yönetimi süreci, kişilerin başkalarını etkilemek için kullandığı bilinçli veya bilinçsiz birtakım davranışları içermektedir. Ancak ne şekilde olursa olsun hedef üzerinde belirli bir imaj oluşturma amacı ile yapılan davranışlar izlenim yönetimi davranışı kapsamında değerlendirilmektedir. İzlenim yönetimi davranışı her zaman olumlu bir izlenim oluşturmak için yapılmamaktadır. Bireyler bazen bilerek veya bilmeyerek karşı taraf üzerinde olumsuz bir imaj bırakabilmektedirler. Örneğin, kendini örnek çalışan gibi göstermeye ve niteliklerinden sıkça bahsetmeye çalışan bireyler, farkında olmadan diğer bireyler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturabilmektedir.

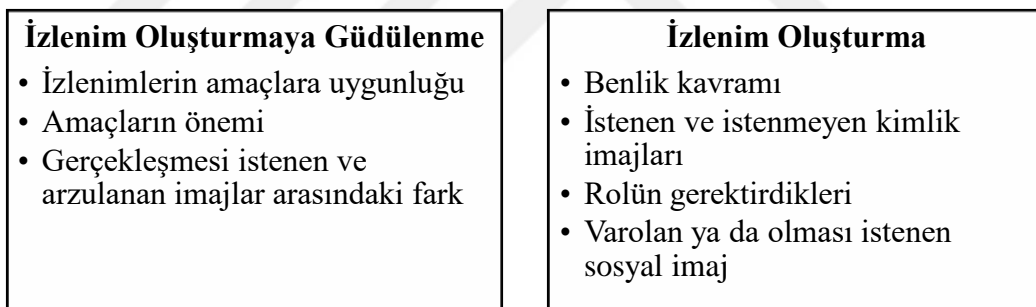
İzlenim yönetimi davranışı, bireysel (kişisel) sunum, alternatif sunumlar, samimilik, pozitiflik gibi değişkenlerden oluşmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009, s. 67). İzlenim yönetimi davranışının en önemli türü olan kişisel sunum, bireyin kendisi hakkındaki bilgileri değiştirmesini içermekte; *sözlü sunum* (kendini tanımlama, düşünceye uygunluk, nedenleri açıklama, özür dileyerek mazereti açıklama, takdir edilme nedenlerini açıklama vb.), *sözsüz sunum* (yüz ifadeleri, jestler, mimikler, vücut dili, ses tonu vb.), *doğal olmayan yöntemler* (fiziksel görünümler, ortam ve materyaller) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Gardner ve Martinko, 1988, s.331). *Alternatif sunumlarda*, birey kendini hedef kitleye doğrudan sunmamaktadır. Örneğin; çalışan, lidere kendisiyle ilgili bilgi verecek üçüncü kişilerden yardım almaktadır. *Samimilik*, bireylerin gerçeği yansıttıkları durumlarda performanslarının iyi olması, gerçek kişilikleri ile bireysel sunumları arasındaki farkın en az seviyede olmasıdır. Sosyal çevreye kendini kabul ettirmek isteyen aktör, *pozitif* davranarak bu amacına ulaşmaya çalışmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009, s. 68).

2.3.4. İzlenim Yönetimi Modelleri

Literatür incelendiğinde araştırmacıların izlenim yönetimi süreci ile ilgili geliştirdiği çeşitli modeller olduğu görülmektedir. Bu modeller aşağıda sunulmuştur.

2.3.4.1. Leary ve Kowalski'nin izlenim yönetimi modeli

İzlenim yönetimi sürecini belirlemeye yönelik geliştirilen modelde, izlenim yönetimi süreci “*izlenim oluşturmaya güdülenme*” ve “*izlenim oluşturma*” olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır (Leary ve Kowalski, 1990, s.35; Bozeman ve Kacmar, 1997, s.10; Zaidman ve Drory, 2001, s.672). Modelde, bireylerin içinde buldukları durumun şartlarına göre farklı düzeyde güdülendikleri ve bireyleri izlenim yönetimi davranışları sergilemeye güdüleyen etmenlerin yanında, süreç boyunca kullanılan izlenim yönetimi taktikleri ve bu taktiklerin neden tercih edildiği ele alınmıştır (Leary ve Kowalski, 1990, s.36). Bu modele göre, bireyler kendileri ile ilgili belli birtakım izlenimleri oluşturduktan sonra kendisi hakkındaki bu izlenimleri etkilemek amacıyla davranışlarını değiştirmeye çalışmaktadırlar. Aşağıdaki Şekil 2.5’te izlenim yönetiminin iki ögesinden oluşan model yer almaktadır.

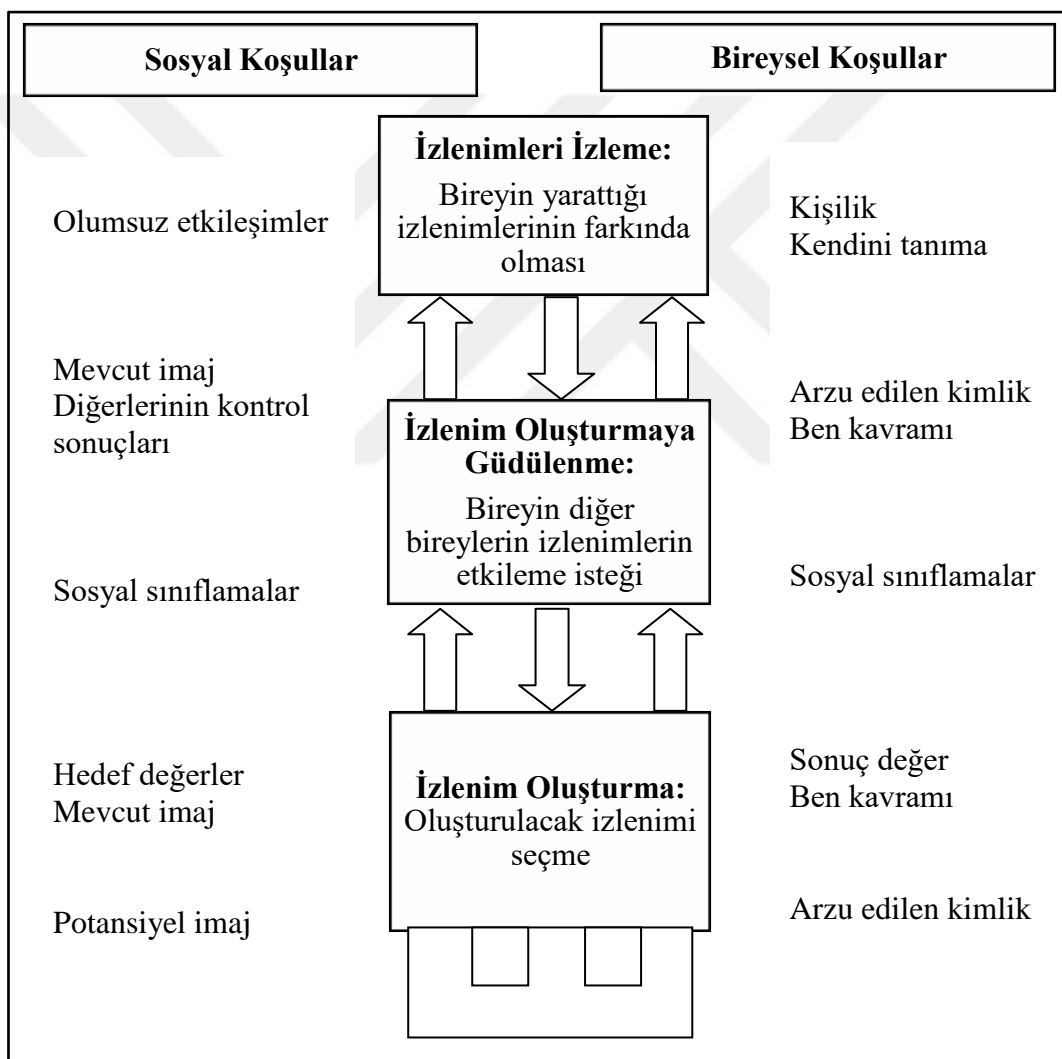


Şekil 2.5. İzlenim Yönetiminin İki Ögesi (Leary ve Kowalsky, 1990, s.36)

Şekil 2.5’te görüldüğü üzere, birey öncelikle arzu edilen izlenimlerin amaçlara uygun olup olmadığı belirlemekte, o anki imaj ile gerçekleşmesini istediği imaj arasındaki farka göre izlenim oluşturmaya güdülenmektedir. Daha sonra izlenim oluşturma aşamasında ise, çevresindeki bireylerin üzerinde istenen izlenimi oluşturmak için rolün gereklerini yerine getirerek, istenen veya istenmeyen kimlik imajları oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, Leary ve Kowalski’ye (1990, ss.35-36) göre, insanlar düzenli olarak diğer insanlar üzerinde nasıl bir etki bıraktıklarını gözlemlemekte ve insanlar tarafından nasıl göründüklerini ölçmeye çalışmaktadırlar. Bunu yaparken de belirli bir izlenim oluşturmak için değil, buldukları statüyü korumak amacı taşımaktadırlar. Belirli izlenimler oluşturmaya güdülenen birey ise, diğerlerini etkilemek için davranışlarını değiştirebilmektedir.

2.3.4.2. Rosenfeld, Giacalone ve Riordan'ın izlenim yönetimi modeli

Rosenfeld vd. (1995) tarafından geliştirilen izlenim yönetimine ilişkin üç bileşenli modelde, Leary ve Kowalski'nin modelinden farklı olarak, izlenimleri inceleme (impression monitoring), üçüncü bir öge olarak modele eklenmiştir. Birey, oluşturduğu izlenimin farkında olduğunda ve çoğu zaman bilinçli bir şekilde bu izlenimi oluşturduğunda, izlenimleri izleme faktörü üç bileşenli modele eklenmektedir. Modele göre, bireyler izlenim yönetimini, kendilerini arzu ettikleri yere götürebilecek ve amaçlarına ulaştırabilecek bir yol olarak görmektedirler. Aşağıdaki Şekil 2.6'da modele ait şekil yer almaktadır.



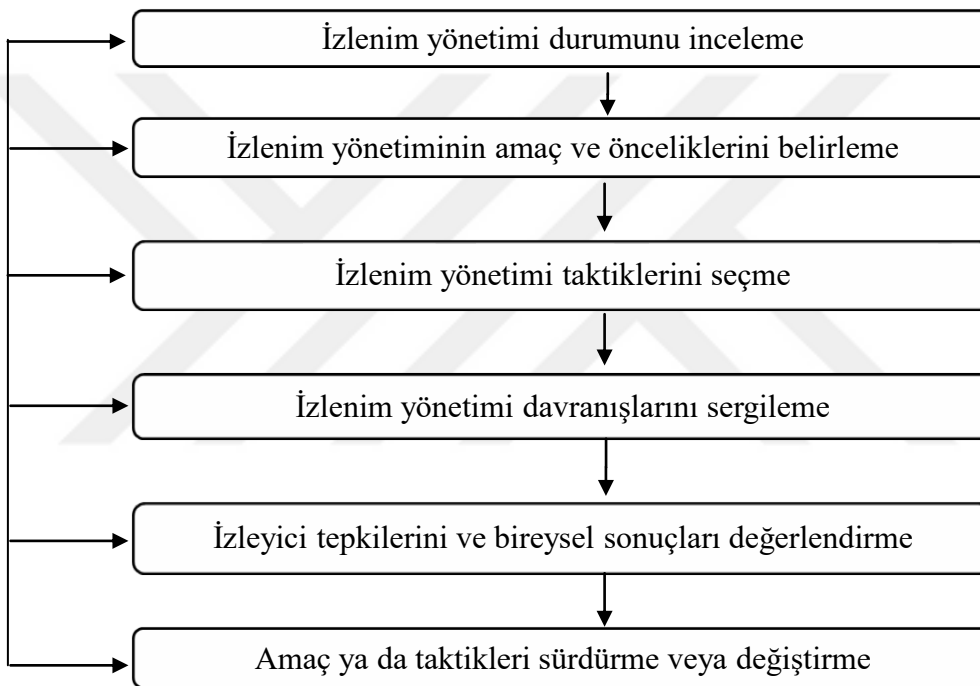
Şekil 2.6. İzlenim Yönetiminin Üç Bileşenli Modeli (Rosenfeld, vd., 1995, s.17'den uyarlanmıştır).

Şekil 2.6'da görüldüğü gibi, izlenim yönetiminin üç bileşenli modelinde, olumsuz etkileşimler, mevcut imaj, diğerlerinin kontrol sonuçları, sosyal sınıflamalar ve potansiyel imajı içeren sosyal koşullar ile kişilik, kendini tanıma, arzu edilen

kimlik, ben kavramı, sosyal sınıflamalar ve sonuç değerini içeren bireysel koşullar yer almaktadır. Birey ilk olarak oluşturduğu izlenimleri fark etmek amacıyla kendisiyle ilgili oluşan izlenimleri izlemekte, daha sonra diğer bireylerin izlenimlerini etkilemek için izlenim oluşturmaya güdülenmekte ve son olarak da oluşturulacak, arzu edilen izlenimi seçerek izlenim oluşturmaktadır. Bu üç aşama bir süreç dâhilinde gerçekleşmektedir.

2.3.4.3. Martinko'nun izlenim yönetimi modeli

Martinko'nun (1991) izlenim yönetimi modeli birbiriyle ilişkili altı aşamadan oluşmaktadır. Modele ait şekil aşağıdaki Şekil 2.7'de yer almaktadır.



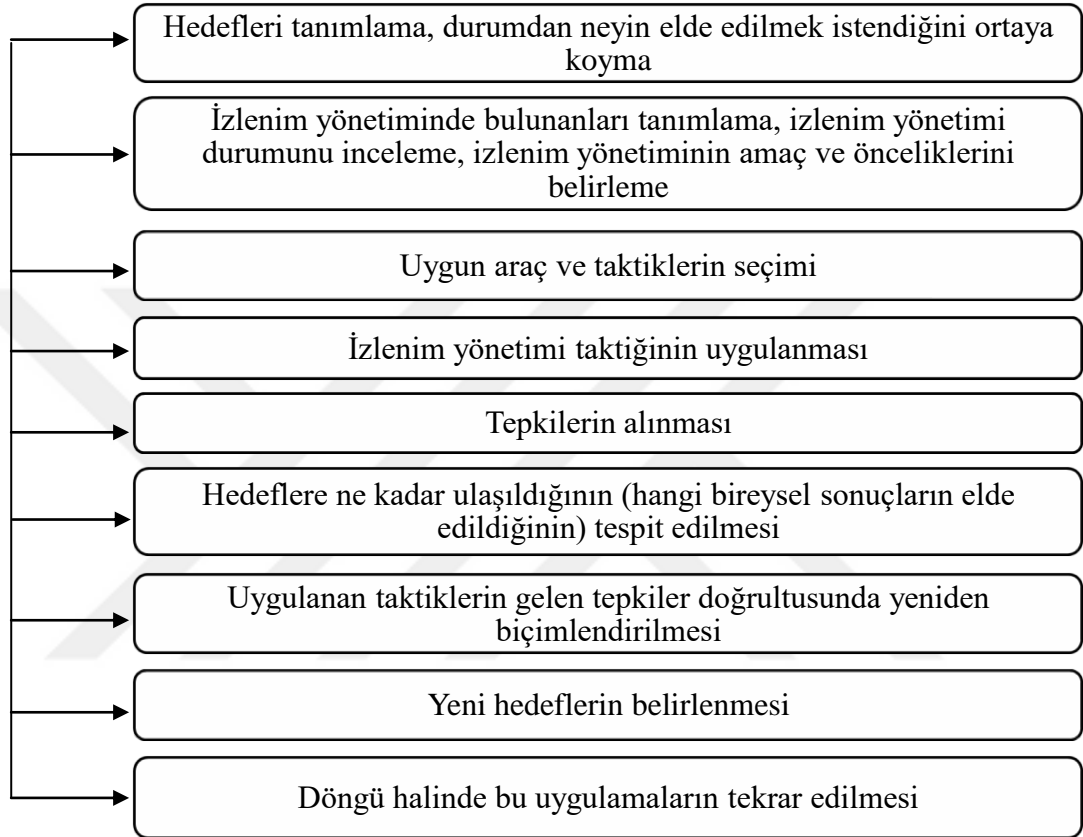
Şekil 2.7. Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli (Demir, 2002, s.19).

Şekil 2.7'de görüldüğü üzere, bireyler ilk önce durum tanımlaması yapmaktadırlar. Bu aşamada, durum, izleyici ve bireysel özellikler incelenmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak izlenim yönetimi amaç ve öncelikleri belirlenmekte, amaçlar belirlendikten sonra da amaçlar doğrultusunda en uygun izlenim yönetimi taktiği seçilerek, seçilen taktik uygulamaya konulmaktadır (Ünaldı, 2005, s.20). Uygulamaya konulan taktikler daha sonra izleyicilerin tepkilerine göre değerlendirilmektedir. Değerlendirmeler sonucunda eğer amaçlara ulaşılamamışsa, amaçlar ve kullanılan taktikler yeniden değerlendirilmektedir. Model, birbirini takip eden süreçlerden meydana geliyor gibi

görünmesine karşın, uygulama aşamasında tüm adımlar ve süreçler hem birbirini etkilemekte hem de birbirinden etkilenmektedir (Demiral, 2013, s.19).

2.3.4.4. Sampson'un izlenim yönetimi modeli

Sampson (1997) modelinde, Martinko modeli biraz daha genişletilerek ele alınmıştır. Modele ait şekil aşağıdaki Şekil 2.8'de sunulmaktadır.

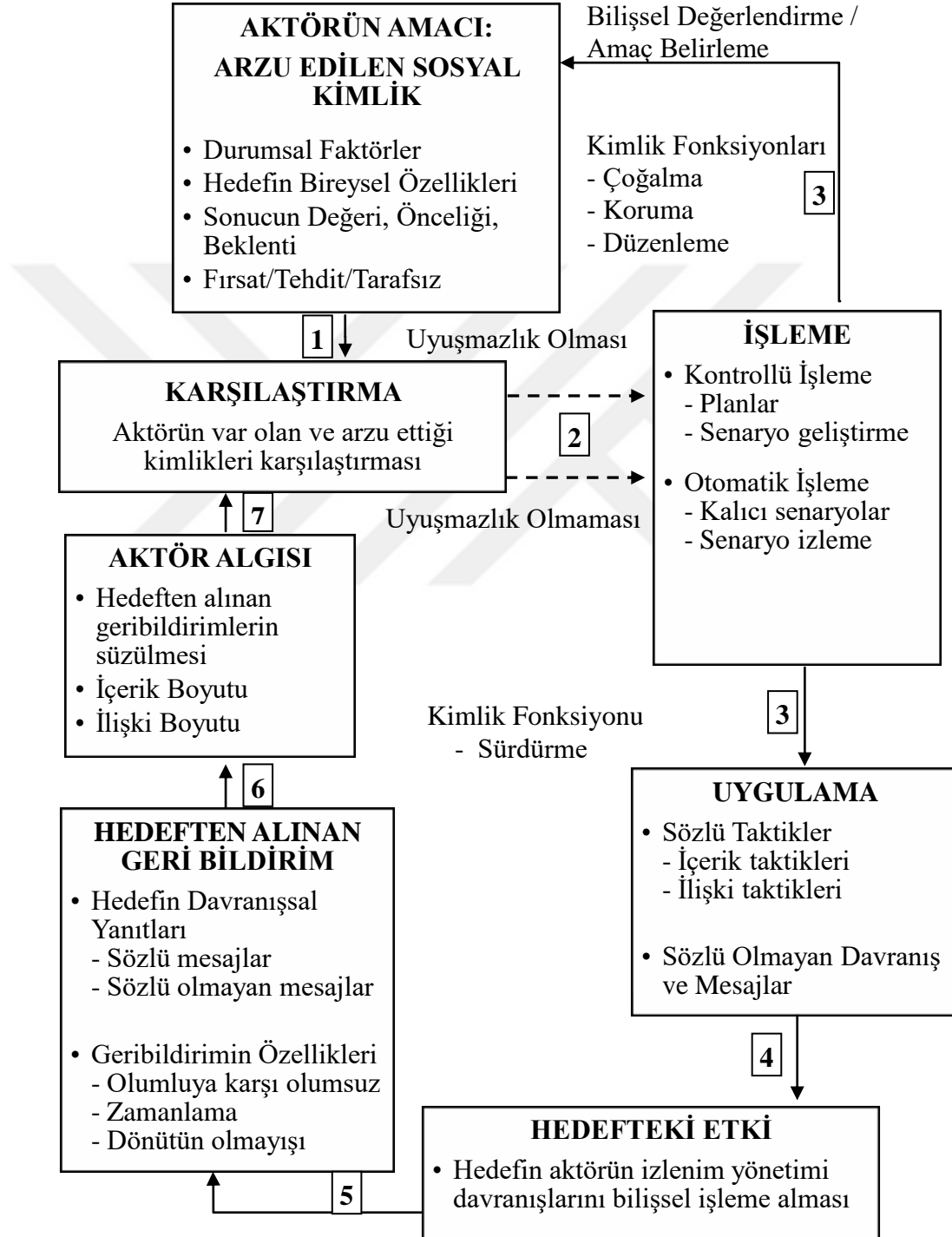


Şekil 2.8. Sampson Modeli (Oğuzhan, 2015, s.20).

Modele göre, izlenim yönetimi toplam dokuz aşamadan oluşmaktadır. Modelde, öncelikle hedeflerin tanımlanması yapılmakta ve neyin elde edilmek istendiği ortaya konulmaktadır. Daha sonra, durum incelemeleri yapılarak amaç ve öncelikler belirlenmekte, uygun araç ve taktikler seçilerek seçilen taktik uygulanmaktadır. Taktik uygulandıktan sonra ise izleyicilerin tepkileri alınmakta, bu tepkilere ve alınan geri bildirimlere göre de hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiği tespit edilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulanan taktikler gözden geçirilerek yeniden biçimlendirilmekte ve buna göre yeni hedefler belirlenmektedir. Tüm bu uygulamalar bir döngü halinde tekrar etmektedir.

2.3.4.5. Bozeman ve Kacmar'ın izlenim yönetimi modeli

Bozeman ve Kacmar'ın (1997, s.12) sibernetik modeline göre, izlenim yönetimine güdülenme, bireyin hedefi ya da olmasını istediği sosyal kimlikle, hedef bireylerden aldıkları geri dönütler arasındaki farklılıkların karşılaştırılması sonucunda oluşmaktadır. Aşağıda model şekli yer almaktadır.



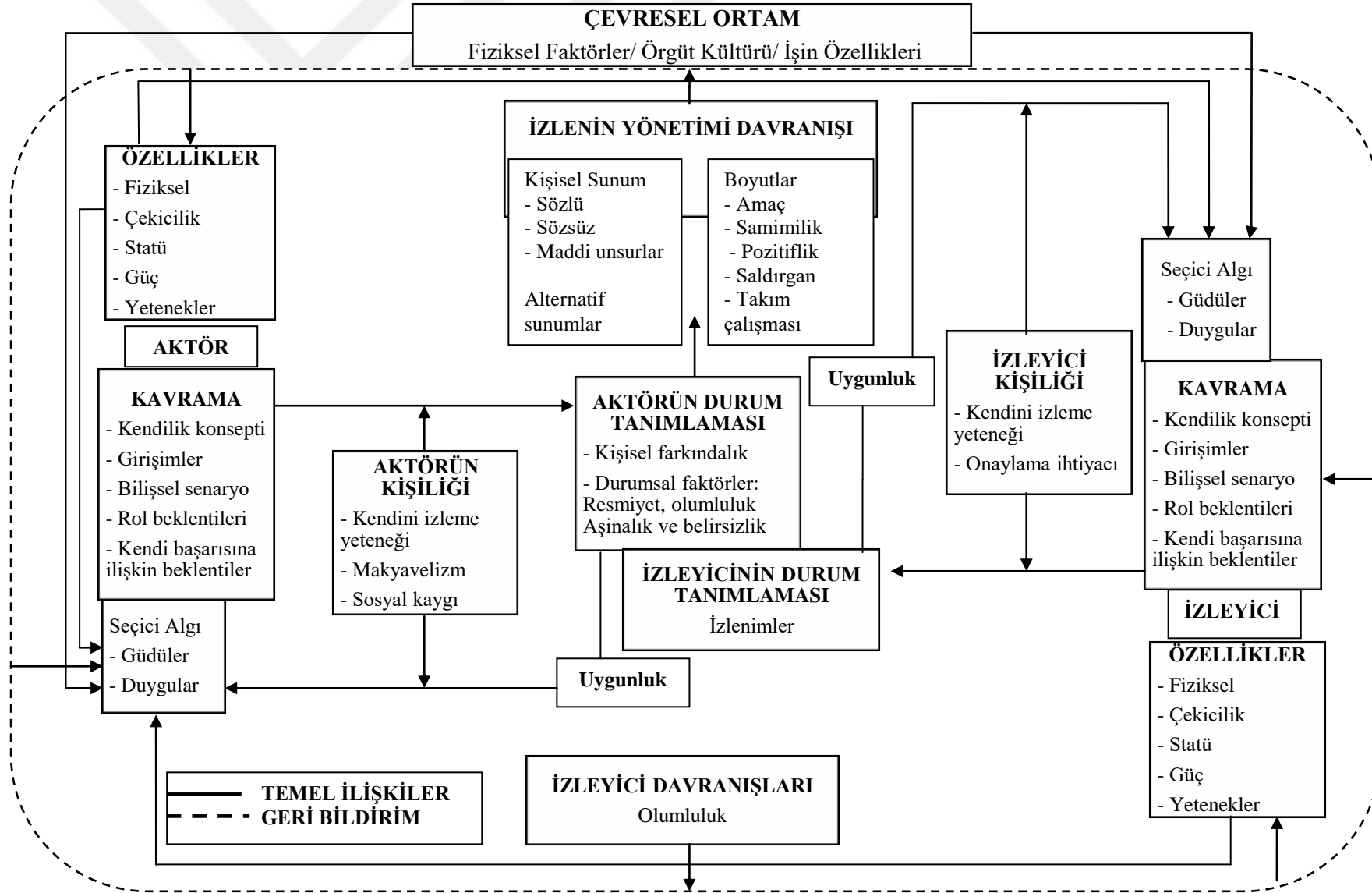
Şekil 2.9. Bozeman ve Kacmar'ın Sibernetik Modeli (Bozeman ve Kacmar, 1997, s.12'den uyarlanmıştır). *Şekildeki yol numaraları orijinal şekilde bulunmamasına rağmen, anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından eklenmiştir.

Şekil 2.9’da görüldüğü gibi, birey arzu ettiği sosyal kimlik ile hedef izleyiciden aldıkları geri dönütlere göre aradaki farklılıkları tespit edip, karşılaştırarak bir sonuca varmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda aktörün var olan imajı arzu ettiği yönde ise kullanılan taktikler sürdürülmekte, fakat bir farklılık söz konusu olursa, alternatif taktik arayışına girilmektedir. Aktör, her duruma göre bir taktik seçerek buna uygun davranışı göstermekte ve sonrasında hedef izleyiciden aldığı dönüt sonucunda da bir sonraki adımı belirlemektedir (Bozeman, Kacmar, 1997, s.12).

2.3.4.6. Gardner ve Martinko’nun izlenim yönetimi modeli

Gardner ve Martinko’nun (1988) geliştirmiş olduğu izlenim yönetimi modeli Goffman’ın dramaturjik bakış açısını yansıtmaktadır. Buna göre, aktörün ve hedefin (izleyicinin) özellikleri, çevrenin özellikleriyle bir araya gelerek bir çeşit uyarıcı görevi üstlenmektedir (Gardner ve Martinko, 1988, s.322). Modele göre; kişilik özellikleri, aktör ve hedefin tanımlanan durum hakkındaki düşüncelerini etkilemektedir. Aktör, en uygun izlenimleri oluşturacak davranışlarını seçmeye gayret etmektedir. Aktörün oluşan izlenimi yönetmedeki başarısı, aktörün performansına ve izleyicinin durum tanımına ne kadar uygun olduğuna bağlı olmaktadır. Eğer uygunluk düzeyi artarsa, bireyin izleyicilerden istenilen şekilde cevaplar alma olasılığı da buna bağlı olarak artmaktadır. Demiral’a (2013, s.13) göre, aktörün ve izleyicinin kişilik yapılarının birbirinden farklı olması ve durumsal boyutlar, yapılan tanım ve yorumları da değiştirebilmektedir. Aktör, durum tanımını kullanarak, en uygun izlenimi oluşturacak davranışları seçmeye çalışmakla birlikte; gösterdiği performansın izleyicinin durum tanımına uygun olmasına göre de başarı sağlamaktadır. İzleyicinin tepkisine göre, başarı veya başarısızlık belirlenmekte, uygunluk düzeyi arttıkça da aktörün izlenimlerini yönetmedeki başarısı artmaktadır.

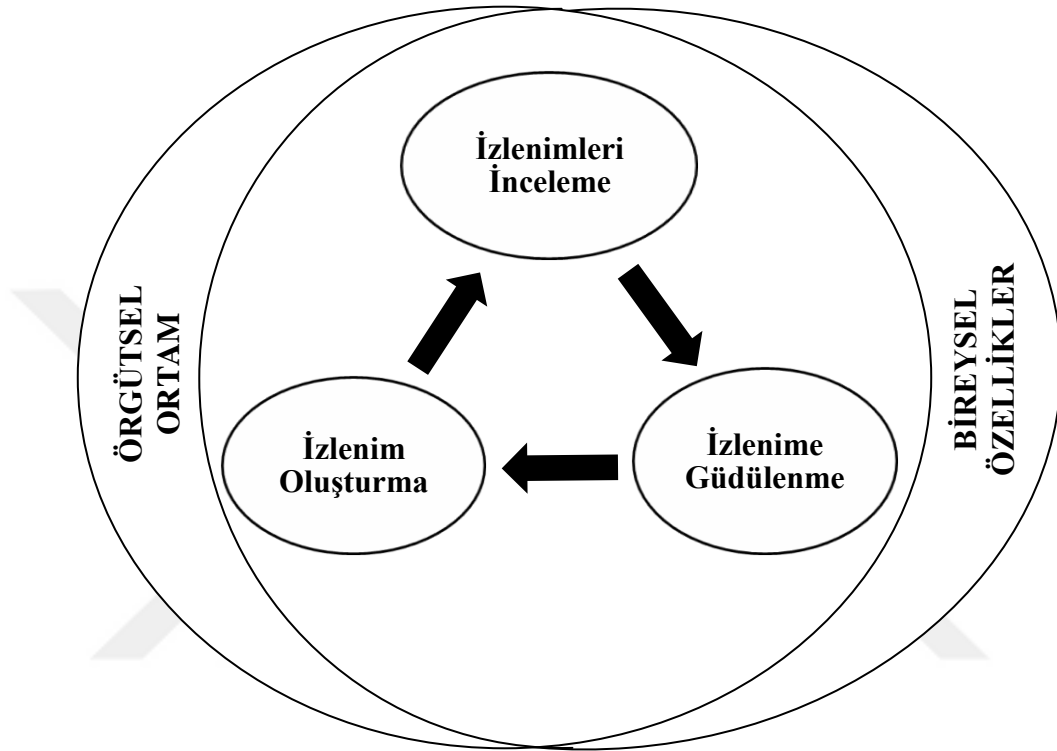
Modelde *çevresel ortam*, fiziksel faktörler, örgüt kültürü ve işin nitelikleri olmak üzere üç anahtar değişkenle açıklanmaktadır. Fiziksel faktörler, genelde çalışma alanının fiziksel koşullarını (konumu, materyaller, ortam vb.) içermektedir. Örgüt kültürü, örgütte önemli işleri yapan bireylerin uzmanlaşması sonucunda oluşturulacak izlenimlerde önemli bir etkidir. Ayrıca, örgütte bireylerin iş özelliklerinin karmaşık olması, başka bir deyişle işin kişiye özel beceri gerektirmesi, oluşacak izlenim ile yakın ilişki içerisinde bulunmaktadır (Gardner ve Martinko, 1988, s.325).



Şekil 2.10. İzlenim Yönetimi Sürecinde Anahtar Değişkenler ve Temel İlişkiler (Gardner ve Martinko, 1988, s.323'den uyarlanmıştır.)

2.3.4.7. Demir'in örgütte çalışanların izlenim yönetimi süreci modeli

İzlenim yönetimini örgütsel açıdan ele alan modelde, önceki modellerden farklı olarak izlenim yönetimi sürecinin sürekli ve döngüsel bir süreç olduğu, daha belirgin bir biçimde vurgulanmıştır. Örgütte çalışanların izlenim yönetimi modeli aşağıdaki Şekil 2.11'de yer almaktadır.



Şekil 2.11. Örgütte Çalışanların İzlenim Yönetimi (Demir, 2002, s.23).

İzlenim yönetimi süreci; izlenimlerin incelenmesi ve izleyicilerden alınan dönütlerin aktörü harekete geçirmesi ile başlamaktadır. İzlenim oluşturmaya güdülenen birey, seçtiği taktiklere göre gösterdiği davranışlara ilişkin izlenimleri yeniden incelemeye ve dönüt almaya çalışmaktadır. Alınan dönütlere göre, farklı taktik arayışına girmekte ya da oluşturduğu izlenimi sürdürmek için yeniden izlenim yönetimi sürecine başlamaktadır (Demir, 2002, ss.23-24).

2.3.5. Örgütsel Ortamda İzlenim Yönetimi

İzlenim yönetimi, önceleri sosyologlar ve sosyal psikologlar tarafından araştırılan bir kavram olmasına rağmen, son yıllarda örgütsel alanla ilgili çalışmalarda önemli bir konu haline gelmeye başlamıştır (Bolino ve Turnley, 1999, s.187). Araştırmacılar, izlenim yönetimi davranışlarını örgütsel bağlamda açıklamaya çalışmış ve performans değerlendirme (Wayne ve Kacmar, 1991; Wayne ve Liden,

1995), iş görüşmesi (Kacmar vd., 1992), örgütsel vatandaşlık davranışı (Bolino, 1999; Bolino vd., 2006), liderlik (Wayne ve Green, 1993), bireysel ve örgütsel değerler (Karakuş ve Alev, 2016) gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir.

Örgütsel ortamda bireyler hem maddi hem de sosyal yönden fayda sağlamak, diğer bireylerin kabul ettiği olumlu bir kimliğe sahip olmak gibi nedenlerle izlenimlerini yönetmek için çeşitli taktiklere başvurumaktadırlar (Singh ve Vinnicombe 2001, s.184). Kullanılan izlenim yönetimi taktikleri bireyin kişilik özelliklerinin yanı sıra cinsiyet faktörüne göre de (Heatharrington, Burns ve Gustafson, 1998, s.889; Riordan vd., 1994, s.715; Guadagno ve Cialdini, 2007, s.483) farklılık gösterebilmektedir.

Akgün (2009, s.1), izlenim yönetiminin hem örgüte yeni katılımda hem de örgütsel ortamda etkili ve başarılı olmak için gerekli olan ve örgütsel yaşamda iş başvuruları esnasında mülakatlarda uygulanan strateji ve taktikler olduğunu ifade etmiştir. Demir (2002, s.17) ise örgütlerde izlenim yönetimini, bireyin örgütsel ortamda sosyal güç kazanmak ve olumsuz izlenimlerden uzaklaşmak amacıyla, kendisi ile ilgili izlenimlerini, bilinçli veya bilinçsiz olarak kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlamıştır. Örgütsel ortamda izlenim yönetimi hakkında Tatar (2006, s.50) izlenim yönetiminin doğal bir insan davranışı olduğundan ve örgütsel yaşamın her aşamasında görülebileceğinden bahsetmiştir. Burada önemli ve gerekli olan husus, hangilerinin dürüst ve doğal, hangilerinin ise yapay olduğunun farkına varabilme yeteneğinin bireylerde bulunmasıdır.

Araştırma sayısının çok fazla olmamasına rağmen, izlenim yönetimi taktiklerinin örgütlerde çalışan bireyler tarafından kullanıldığı ve davranışlar üzerinde etkili olduğu (Demiral, 2013, s.2) ifade edilmektedir. Erdem'e (2008, s.51) göre, örgüt ortamında çalışanın davranışlarını kontrol etmesinden çok, davranışların sonucu önemlidir ve bireyler davranışlarını kontrol altına alırlarsa örgütten daha çok fayda elde edeceklerdir. Tatar (2013, s.113) ise, çalışanların farklı bireysel özelliklere sahip olmalarından kaynaklı olarak, bazılarının hedef izleyiciyi etkilemek amacıyla yaptığı her işi göz önünde yapmayı tercih edeceklerini, bazılarının da çok önemli işler yapsalar dahi, arka planda kalmayı, göz önünde olmamayı tercih edebileceklerini belirtmektedir. Ancak bu durum, izlenim yönetimi davranışına başvurmayan çalışanların performanslarının diğerlerine göre daha düşük algılanmasına neden olabilme gibi yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir.

2.3.6. İzlenim Yönetimi Taktikleri

Literatürde izlenim yönetimi taktiklerinin çeşitli şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Bu ifadelerden bazıları; izlenim yönetimi stratejileri (Caillouet ve Allen, 1996; Crane ve Crane, 2002), izlenim yönetimi davranışları (Wayne ve Green, 1993; Drory ve Zaidman, 2007), izlenim yönetimi taktikleri (Kacmar ve Carlson, 1999; Mohamed vd., 1999; Gilmore vd., 1999; Demir, 2002; Tsai vd., 2005; Lievens ve Peeters, 2008; Kacmar vd., 2009; Türköz, 2010; Kasar, 2011; Demiral, 2013; Gwal, 2015; Shoko ve Dzimiri, 2018) olarak belirtilebilir. Bu çalışmada da araştırmacılar tarafından çoğunlukla kullanılan “taktik” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma ortamında bireyler, başarılı olmak, arzu edilen bir iş teklifi almak, olumlu bir performans değerlendirmesi almak, yüksek bir ücret artışı elde etmek gibi amaçlarla izlenimlerini yönetmeye çalışmaktadırlar. Çalışanlar bu gibi kazanımları elde etmek için hedef izleyiciler üzerinde olumlu izlenimler bırakmak istemektedirler (Higgins vd., 2003, s.89). Singh ve Vinnicombe (2001, s.184), izlenim yönetimi taktiklerinin, belirli sosyal çıktılar elde etmek amacıyla ödül maliyet oranını arttırmak, öz saygıyı yükseltmek ve istenilen kamu kimliğini oluşturmak üzere birbirleriyle ilişkili üç amaç için kullanıldığını ifade etmektedirler. Rind ve Benjamin (1994, s.19) de bireylerin kısa vadede planlanmış çıktılara dönük hemen sonuç almak ve uzun vadede güç kaynaklarını elde etmek amacıyla izlenim yönetimi taktiklerine başvurduklarını belirtmektedir.

İzlenim yönetimi sürecinde, olumlu bir izlenim oluşturmak birey açısından oldukça önemlidir. Çünkü amaçlarını gerçekleştirmek için diğer bireylerin düşünce, inanç ve davranışlarını etkilemek durumundadır (Khadyr, 2016, s.15). Her bireyin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları nedeniyle benzer durumlar karşısında farklı izlenim yönetimi taktikleri kullanılabilir (Schütz, 1998, s.611; Higgins vd., 2003, s.89). Bunun yanı sıra, birey herhangi bir taktik seçerken, istenilen izlenimi oluşturabilecek taktiği ve izleyiciden gelecek dönütleri incelemektedir (Bozeman ve Kacmar, 1997, s.12).

İzlenim yönetimi taktikleri ile ilgili ilk olarak Jones ve Pittman (1982) tarafından bir sınıflandırma yapılmış ve bu taktikler; kendini sevdirmeye, niteliklerini tanıtmaya, örnek davranışlar sergilemeye, kendini acındırmaya çalışma ve tehdit etme

olarak beş grupta ele alınmıştır. Daha sonra, kendini tanıtmaya yönelik ve kendini savunmaya yönelik taktikler (Tedeschi ve Norman, 1985), kimliği geliştirme, kimliği koruma ve kimliğe uyum taktikleri (Bozeman ve Kacmar, 1997), girişken, saldırgan, koruyucu ve savunucu taktikler (Schütz, 1998), girişken ve savunmaya yönelik taktikler (Crane ve Crane, 2002) şeklinde çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Literatürde genel kabul gören ve çoğunlukla kullanılan taktikler, Jones ve Pittman (1982) tarafından yapılan sınıflandırmaya dayalı olarak, Bolino'nun (1999) bir ölçek dâhilinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı, örgütsel ortamda çalışanların çoğu zaman kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri; kendini sevdirmeye, niteliklerini tanıtmaya, örnek birey olma, kendini acıdırma ve yıldırma (kendi önemini zorla fark ettirme) taktikleridir (Bolino vd., 2008, s.1088). Bu taktiklerle ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.3.6.1. Kendini sevdirmeye

Bireyin, diğerlerine sevimli görünmek ve onların takdirini kazanmak amacıyla, hoş gidecek davranışlar sergilemesi, onlara övgü ifadeleri kullanması ve benzer düşüncelere sahipmiş gibi davranması kendini sevdirmeye taktiği olarak bilinmektedir (Zaidman ve Drory, 2001, s.676). Diğer insanlar tarafından sevilen ve saygı duyulan bir kişi olmak, insanların genellikle olmasını istediği bir durumdur (Liden ve Mitchell, 1988, s.572; Basım ve Tatar, 2006, s.229). Çalışanların buldukları örgüt içerisinde sevgiye de ihtiyaçları olduğundan, bireyler sıcakkanlı, sevimli insanlarla çalışmayı soğuk ve mesafeli insanlarla çalışmaktan daha çok tercih etmektedirler (Ünalı, 2005, s.25). Başka bir ifadeyle kendini sevdirmeye taktiği bireyin çevresindeki kişiler üzerinde olumlu bir izlenim oluşturmak için kullandığı taktiklerden biridir.

Honoreé'ye (1999, s.19) göre birey kendini sevdirmeye davranışını başarıyla gerçekleştirmesi halinde, bu durumda diğer bireylerin, sempatisini ve sevgisini kazanabilecektir. Bu taktik, lider ve yönetici gibi örgütsel hiyerarşide üst kademelerde bulunan çalışanları etkilemek amacıyla, alt kademelerdeki çalışanlar tarafından kullanılan bir taktik olarak bilinmektedir (Jaja, 2003, s.81). Kendini sevdirmeye taktiği, çoğu zaman bireysel kabul davranışı olarak görülmesine rağmen, örgütün kabulü de önemli bir yere sahiptir. Her ikisinin birleşimiyle, örgüte uygun kendini sevdirmeye davranışlarının oranını belirlemektedir. Kendini sevdirmeye

davranışları, örgütlere olumlu faydalar sağladığından dolayı örgüt için önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Kasar, 2011, s.235). Bu tür davranışlar bir örgütün içinde ve dışında gerçekleşen bireyler arası ilişkilerin gelişmesine katkı sağlarken, uyumlu çalışma ortamı oluşturularak çalışanların performanslarının olumlu yönde etkilenmesini de sağlamaktadır (Tatar, 2006, s.35). Ancak kendini sevdirmeye taktiğini çok kullanan çalışanların karşı taraf üzerinde olumsuz bir etki oluşturma ihtimali de bulunmaktadır (Gwal, 2015, s.42).

Kendini sevdirmeye taktiği kullanımı, örgütsel ortamda aşağıdaki durumlarda daha çok görülmektedir:

- Kaynakların kısıtlı olması,
- Çalışanların işlerini başarmak için birbirlerine bağımlı olması,
- Performans değerlendirme ölçütlerinin öznel olması,
- Personel politikalarının anlaşılır olmaması (Liden ve Mitchell, 1988, ss.574-576).

Bu taktiği kullanan birey, etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin kendisi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasını amaçlamaktadır. Sayıcı'nın (2012, s.37) ifade ettiği gibi, taktiğin en belirgin davranışları, diğer insanlara övgüde bulunmak, iyilik yapmaktır ve taktiğin kullanımı sonrası, bireyler bu kişi hakkında, sıcakkanlı, esprili, çekici gibi sıfatlandırmalar kullanmaktadırlar.

Bireylerin kendilerini sevdirmek için kullandıkları iki yol bulunmaktadır. Bunlar görüş birliği ve övgü ifadeleri kullanmadır (Demir, 2002, ss.44-45). *Görüş birliği*, bireyle hedef izleyicinin tutum, değer ve inançlarının birbirine uygun olması (Demiral, 2013, s.30) olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle, bireylerin kendini izleyenlerin görüş ve tutumlarıyla aynı yönde düşüncelere sahip olmasının bireyler arasında iletişimi güçlendireceği ve birbirleri hakkında olumlu izlenimler oluşturmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

İnsanların doğası gereği övülmeye önem vermesi, yanlış tutum ve davranışlarından kaçınması ve diğer insanlar tarafından takdir edilmeye değer vermesi gibi nedenlerle kendini sevdirmeye taktikleri oldukça önemlidir (Rosenfeld vd., 1995, s.35). *Övgü*, bireyin hedef birey veya bireylerin sempatisini kazanmak amacıyla, onların hoşuna gidebilecek düşünce ve değerlendirmelerin belirtilmesidir.

Bireyler övgü taktiği sayesinde, hedef bireyin önemli biri olduğunu hissetmesini ve bu sayede kendilerine sempati duyulmasını amaçlamaktadır (İncetelli, 2015, s.49). Hedef bireyin, övgü ve iltifat ifadelerinin doğruluğu hakkında şüphesi varsa, bu ifadelerin hedef bireye üçüncü bir kişi aracılığıyla iletilmesi daha inandırıcı olabilmektedir (Tatar, 2006, s.37). Bir bireye doğrudan kendini sevdirmeye davranışlarını sergilemek yerine onun çocuğunu sevmek, ilgi göstermek ve bu sayede onun sempatisini kazanmak bu duruma örnek olarak verilebilir.

2.3.6.2. Niteliklerini tanıtmaya

Bu taktik, bireylerin çevresindeki bireylere yetenekli ve yeterli olduklarını göstererek onların saygısını kazanmak ve “terfi etme” ya da “maaş artışı” gibi çeşitli kazanımları elde edebilmesi için izlenim oluşturma çabası (Basım ve Tatar, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Niteliklerini tanıtmaya amacında olan birey diğer bireylerin kendileri hakkında, işin üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip oldukları izlenimi oluşturmak amacıyla yaptığı işte genellikle yüksek performans göstermektedir (Khadyr, 2016, s.16; Shoko ve Dzimir, 2018, s.257). Başka bir ifadeyle, birey niteliklerini tanıtarak, hedef izleyiciye yeterli, yetenekli ve başarılı biri olduğunu göstermek istemektedir (Liden ve Mitchell, 1988, s.573; Schütz, 1998, s.614; Kacmar vd., 2007, s.16). Benzer şekilde Gardner ve Martinko’ya (1988, s.331) göre de birey kendisini diğerlerinden farklı kıldığını düşündüğü kişisel özelliklerini ön plana çıkararak gerek sözleri gerekse davranışları ile kendini nitelikli biri olarak göstermeye çalışmaktadır.

Demiral’ın (2013, s.32) ifade ettiği gibi, bireyler çoğu zaman başkaları tarafından sevilen biri olmak isterken, aynı zamanda yetenekli ve yeterli bir birey izlenimi oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Fakat kendini sevdirmeye ve niteliklerini tanıtmaya taktikleri birbirinden farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Niteliklerini tanıtmada amaç, kendini sevdirmeye taktiklerindeki gibi karşı tarafa iyi görünmek değil, yeterli ve becerikli bir birey olarak görünmektir (Ünaldı, 2006, s.28; Akdoğan ve Aykan, 2008, s.12). Örneğin, okullarda idari işlerle ilgili bilgili ve yetenekli olduğunu göstermeye çalışan bir öğretmen, ileride boşalacak bir idareci kadrosuna görevlendirilmek için bu taktiğe başvurarak, çevresindeki bireyler üzerinde nitelikli ve o göreve en uygun kişi izlenimi bırakmaya yönelik davranışlar sergileyebilir.

Basım vd. (2006, s.15) göre arzu ettikleri izlenimleri oluşturmayı başaran bireylerin, aldıkları geri bildirimler sonucu öz güvenleri yükselmekte ve niteliklerini tanıtmaya taktiğini daha çok kullanmaları beklenmektedir. Bu taktiğe başvuran bireyler, sürekli niteliklerini tanıtmaya çalışarak kendi reklamlarını yaptıkları için, diğerleri tarafından “kendini beğenmiş” ve “ukala” olarak görülebilmektedirler. Bu nedenle hedef izleyicilerde olumsuz bir izlenim oluşturma riski de bulunmaktadır (Tatar, 2006, s.40; Yücel, 2013, s.10). Bu konuda Crane ve Crane (2002, s.29) niteliklerini tanıtarak herhangi bir ödül elde edildiğinde ve diğerleri tarafından bireyin kişisel reklam yaptığının açıkça görülmesi durumunda, hedef izleyiciler üzerinde olumsuz bir etki oluşabileceğini belirtmektedir. Örneğin, bir öğretmenin sürekli başarılarından bahsetmesi, yaptığı çalışmaların diğerleri tarafından bilinmesini ve böylece nitelikli bir birey olduğu izlenimi oluşturmaya çalışması bir süre sonra meslektaşlarının gözünde olumsuz bir izlenim oluşturmaya neden olabilmektedir.

2.3.6.3. Örnek birey olma

Örnek birey olma taktiğini kullanan birey, hedef bireyler üzerinde dürüstlük, özverili olma gibi ahlaki değerlere bağlı ve örnek bir birey izlenimi oluşturmak için gayret etmektedir (Leary, 1996; Schütz, 1998, s.614). Bu taktiğini kullanan birey, işe erken gelmekte, geç ayrılmakta, eve iş götürmekte ve izin kullanmamaktadır. Bunun yanı sıra birey, zorlu görevler için istekli görünmekte (Ünaldı, 2005, s.29; Tatar, 2006, s.40; Tabak vd., 2010, s.542), çalışma ortamındaki diğer bireylere yardımcı olmakta ve çok yoğun çalıştığı izlenimi vermeye çalışmaktadır (Kasar, 2011, s.243). Başka bir ifadeyle, bu taktiğe başvuran bireyler, zaman zaman hafta sonları da çalışmakta, mesai saatleri dışında olmasına rağmen bir süre daha iş yerinden ayrılmamakta ve böylece hem arkadaşlarına hem de amirlerine karşı "ben çok gayretliyim, kendimi örgütüme adadım, ben herkesin örnek alacağı bir çalışanımdır vb." izlenimi vermektedir (Türköz, 2010, s.171). Örneğin, bazı öğretmenlerin gönüllü olarak ders saatleri dışında veya hafta sonları okulda bulunarak, gerek okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi için, gerekse akademik başarısı düşük olan veya sınavlara hazırlanan öğrencilere yardımcı olarak, çevresindekiler üzerinde örnek bir birey izlenimi oluşturmak amacıyla bu taktiğini kullanmaya yöneleceği söylenebilir.

Bu taktiğini kullanan bireyin davranışları işkolizm gibi görülse de taktiğin yalnızca işe yönelik adanmayı değil; erdemli, insancıl, mesleki ve toplumsal

değerlere bağlılığı içermesi gibi nedenlerle işkolizmden farklılaşmaktadır (Ünaldı, 2005, s.29). Örnek birey olma taktiğini kullanan birey, kendisini işine bağlı ve adanmış olarak göstermek amacıyla özverili ve üzerine düşen görevlerden daha fazlasını yapmaya çalışmaktadır (Turnley ve Bolino, 2001, s.352; Gwal, 2015, s.39). Bu bağlamda, bireylerin ekstra rol davranışları sergilemesinin artması ve işlerine gereğinden fazla çaba göstermeleri, normal çalışma süresi dışında da işle ilgili çalışmalar yapmaya gönüllü olmaları sonucu, örgütsel vatandaşlık davranışlarının da daha fazla gösterileceği söylenebilir.

Olumlu yönlerine rağmen, örnek birey olma taktiğini kullanmak bazen istenmeyen sonuçlara da neden olabilmektedir. Gilbert ve Jones (1986) yaptıkları bir araştırmada bu taktiği kullanan çalışanların hedef kitle tarafından ikiyüzlü olarak algılandıklarını ifade etmişlerdir (akt. Erdem, 2008, s.45). Buradan yola çıkarak bireylerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin çoğunlukla istenen izlenim oluşturma amacı taşımasına rağmen; zaman zaman olumsuz izlenim oluşturmaya yol açabileceği de ifade edilebilir.

2.3.6.4. Kendini acındırma

Literatürde, yardım isteme (Demir, 2002) taktiği olarak da ifade edilen kendini acındırma taktiğini kullanan bireyler, kendi eksiklikleri veya zayıflıklarını başkalarını etkilemek için kullanmaktadır. Ayrıca, sempati kazanmak için zayıf olduklarını vurgulayarak, çevresindeki diğer bireylerin yardımını alabilmek için çaresiz bir portre çizerek, yetersiz ve zayıf görünerek, kendileri hakkındaki izlenimlerini yönetmeye çalışmaktadırlar (Kasar, 2011, s.244). Başka bir deyişle, birey yardıma muhtaç görünerek, zayıflık ve eksikliklerini ön plana çıkararak koruma ve destek almak istemektedir (Bolino ve Turnley 2001, s.352). Bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik aletlerin kullanımında zorlanan öğretmenlerin işlerini halledebilmek için diğer öğretmenlerden yardım talep etmesi veya rahatsızlığından dolayı okuldaki nöbet görevini yerine getirmekte zorlanan bir öğretmenin yerine, bir arkadaşının nöbet tutması bu taktiğin eğitime yansımalarının bir örneği olarak ifade edilebilir. Türköz'e (2010, s.36) göre, büyük sorumluluklar altında çalışan bireyler sorumluluğun altında ezilmemek için bu taktiğin kullanımına başvurabilmektedirler. Kendini acındırma taktiği, yardıma ihtiyacı olan bir birey izlenimi veren ve zayıflığı kullanan tek taktiktir. Bu taktik niteliklerini tanıtmaya

taktiğinin karşıtıdır ve taktiği kullanan bireyler, genellikle itaat eden ve zayıf kişilik özelliklerine sahiptirler (Bolino vd., 2008, s.1082; Lai vd., 2010, s.541).

Bu taktiğin kullanımını bireylerin kısa vadede bazı kazanımlar elde etmesini sağlasa da uzun vadede, öz saygısının azalmasına ve mutsuz olmasına yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra, bir süre sonra birey, iş yapmaktan kaçan birisi olarak tanınma riskiyle karşılaşabilecektir (Crane ve Crane, 2002, s.31; Demiral, 2011, s.34). Erdem (2008, s.45) ve Ersoy (2011, s.46) ise sürekli kötü durumundan bahseden bireylerin bir süre sonra sevimsiz görünmeye başladıklarını ve dolayısıyla inandırıcılıklarının azalacağını belirtmektedirler. Bu yüzden olumsuz bir izlenim oluşturmaya son derece açık bir taktiktir.

2.3.6.5. Yıldırma/Kendi önemini zorla fark ettirme

Yıldırma taktiği genellikle gücü elinde bulunduran tarafın kullandığı bir taktik olarak bilinmektedir (Tatar, 2013, s.45). Jaja'nın (2003, s.82) ifade ettiği gibi, yıldırma taktiği çoğunlukla ast-üst ilişkisinde ücret artışı, performans değerlendirmesi ve ödül dağıtımında yönetici söz sahibi ise ve hiyerarşiye dayalı ilişkilerin var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, bu taktiğe örgüt içerisinde gücü elinde bulunduran, önemli konumlarda olan, klasik yönetim anlayışı ile çalışanlardan daha fazla verim almak, performans artışı sağlamak için bir yaptırım aracı olarak kullanma amacı taşıyan yöneticilerin başvuracakları söylenebilir. Ancak Shoko ve Dzimiri (2018, s.259) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda okul müdürlerinin en az kullandığı izlenim yönetimi taktiğinin yıldırma taktiği olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, güçsüz tarafın gözdağı vermeye çalıştığı ender durumlar da bulunmaktadır. Örneğin, isteği karşılanmayan çocuk sinir nöbetine girip toplum içinde ailesini güç durumda bırakabilmektedir. Bu tip durumlarda çoğunlukla isteğini almak için rol yapmaktadır (Ünalı, 2005, s.51).

Bu taktiği kullanan birey, çevresindeki bireylere kendini tehlikeli göstermeye çalışarak sosyal ortamda güç elde etmek için çalışırken (Bolino ve Turnley 2001, s.352; Gwal, 2015, s.39), olumlu ve olumsuz sonuçlarla karşılaşması da muhtemeldir. Yıldırma/kendi önemini zorla fark ettirme taktiğinin kullanımı, baskı altındaki bireyin işini daha iyi yapmasını ve etkili biri olduğu izlenimi uyandırarak terfi almasını sağlaması gibi olumlu yönlerinin yanında; günümüz çalışma ortamlarının daha çok takım çalışması ve birlikteliğin önemini vurgulaması

nedeniyle, bu tarz izlenimlerin, çalışanlarda olumsuz etki oluşturarak daha düşük performans sergilemelerine neden olması gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Sayıcı, 2012, s.38).

Çevresindekileri tehdit ederek, baskı oluşturarak ve gözdağı vererek kendi önemini zorla fark ettirme taktiklerinin performans üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu düşünülmese; takım çalışması gerektiren, güvenin önemli olduğu, korku ve güvensizlik nedeniyle ilişkilerin bozulabileceği, uyum ve çalışma düzeninin etkileneceği ortamlarda ve özellikle katılımcı bir anlayışın benimsendiği yönetimlerde bu taktiklerin kullanımı olumsuz olarak algılanmaktadır (Oğuzhan, 2015, s.37). Kasar'a (2011, s.242) göre, bir örgütte ast konumda olanlar daha az güce sahip oldukları ve çevrelerindeki bireyleri etkilemek için daha iyi bir seçenek olmadığı zaman kendini sevdirmeye taktiklerini kullanmaktadırlar. Kaynakları elinde bulunduran ve kontrol etme gücüne sahip yöneticiler ise sempati kazanmaya daha az gereksinim duymakta; astların itaat etme davranışlarını azaltabileceği düşüncesiyle kendini sevdirmeye yönelik taktikleri kullanmayı daha az tercih etmektedirler.

2.3.7. Okullarda ve Öğretmenlerde İzlenim Yönetimi

Yaşamın her alanında, bireylerden bazı rolleri oynamaları beklenmektedir. Anne, baba, kardeş, amir, memur, işçi, öğretmen, vb. roller bunlardan birkaçı olarak sıralanabilir. Fakat bu rollerle birlikte, sosyal, finansal, psikolojik kazanımlar elde etmek amacıyla izleyicileri, başka bir deyişle, iletişimde bulunduğu diğer bireyleri de etkilemeye çalışmaktadırlar (Özan ve Sayıcı, 2016, s.175). Bireyler buldukları örgüt içerisinde etkili ve başarılı olma, istediği görevi elde etme, yaptığı çalışmalar ve gösterdikleri performansla ilgili olumlu dönütler alma ve ödüller elde etme gibi kişisel çıkarılara uygun davranışlar sergilemeye çalışmaktadırlar (Yücel, 2013, s.14).

Öğretim sadece öğrencilere çeşitli bilgilerin aktarılması değildir. Çünkü okula, topluma, arkadaş çevresine karşı sevgi ve saygı, onları tanıma öğretmenler aracılığıyla kazanılmakta; tutum ve davranışların, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu sebeple, öğretmenlerin herkesin kabul edeceği olumlu davranışlar sergilemesi önem arz etmektedir (Oğuzhan, 2015, s.3). Bu ifadeden yola çıkarak, eğitim örgütü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, görevlerini etkin bir şekilde yapması, başarılı olması ve yaptığı çalışmalarla çevresindeki diğer öğretmenlerin yanı sıra yöneticiler üzerinde olumlu

birtakım izlenimler bırakarak, gerek ödül alma gerekse belli konularda yetkin olduğu izlenimi vererek farklı pozisyonlarda (idarecilik gibi) görev alma gibi nedenlerden dolayı izlenim yönetimi taktiklerine başvuracaklarını söylemek mümkündür.

Sosyal bir sistem olan okullarda öğretmenler içinde buldukları pozisyon itibariyle, öğrencilerde yaşantı değişimine yol açması bakımından sınıftaki önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu nedenle öğretmenler söyledikleri sözler, yaptıkları işler ve eğitim öğretim faaliyetleri esnasında kullandıkları araçlar yoluyla öğrencilerin yanı sıra velilerin ve diğer öğretmenlerin tutum ve davranışı üzerinde etkili olmakta, yöneticileri tarafından, oluşturdukları bu davranışlarına göre değerlendirilmektedirler (Oğuzhan ve Sığırı, 2014, s.356). Davranışlarının duruma ve benzer durumu yaşayan bireylere uygun olmasını önemseyen öğretmenler, çevresindeki diğer bireylerin kendilerine yönelik daha olumlu düşüncelerini arzuladıkları için, davranışlarını bu duruma uygun şekilde sergilemeye çalışmaktadırlar (Demir, 2003, s.96). Başka bir ifadeyle, öğretmenler gerek okul ortamında öğrenci, öğretmen ve idarecilerle; gerekse okul dışında çeşitli bireylerle sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu etkileşimler esnasında da zaman zaman çevresindeki bireylerden gelen dönütlere göre kendilerini değerlendirmektedirler. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, eksikliklerini belirleyip bunları düzeltmeye çalışmaları, tutum ve davranışlarıyla örnek bir birey izlenimi oluşturmaları önem arz etmektedir.

2.4. Öz Yeterlilik, Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi Arasındaki İlişki

2.4.1. Öz Yeterlilik ve Duygusal Emek

Öz yeterlilik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı kısıtlı olmakla birlikte, yapılan araştırmalarda öz yeterliliğin duygusal emeğin olumsuz etkilerini azaltıcı bir rolü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Heuven vd. (2006, s.6) öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin, öz yeterlilik düzeyi düşük olan bireylere göre daha etkili ve farklı başa çıkma stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, yüksek öz yeterliliğin duygusal uyumsuzluk, duygusal iş talepleri ve duygusal tükenmişlik ile negatif bir ilişki içerisinde olabileceği ifade edilmiştir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, yüksek öz yeterliliğin bireylerin duygularını daha rahat ifade etmelerini ve dolayısıyla duygusal emek davranışlarını daha az göstermelerinin yanı sıra, bu davranışların yol açabileceği olumsuz etkilerin ise azalmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Biçkes vd. (2014, s.112) tarafından yapılan bir araştırmada, öz yeterliliğin iş doyumunu üzerindeki etkisinde duygusal emeğin alt boyutlarından biri olan doğal duyguların kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucu bulunmuştur. Başka bir deyişle, öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin iş doyumları da bundan olumlu bir şekilde etkilenmekte ve yükselmektedir. Bireyin hissettiği duyguları herhangi bir çaba göstermesine gerek kalmadan olduğu gibi yansıtması olarak ifade edilen doğal duygular, bu ilişkide kısmi aracı role sahip olmakta ve öz yeterliliğin iş doyumunu üzerindeki etkisini olumlu yönde etkilemektedir. Sloan (2014) ise yaptığı bir araştırma sonucunda, duygusal emeğin bir diğer alt boyutu olan yüzeysel rol yapmanın bireyin kendine yabancılaşması gibi zararlı sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, duygusal emek davranışları sergilerken çalışanın öz yeterlilik algısının, yüzeysel rol yapmanın olumsuz etkilerini azaltacağını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, bireylerin duygularını yüzeysel olarak gerçekte hissetmeden sergilemeye çalışmalarının olumsuz etkilerinin öz yeterlilik algısı ile azaltılabileceği, bu nedenle öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin yüzeysel rol yapmaya daha az başvuracakları söylenebilir. Nitekim Heuven vd. (2006, s.12) de öz yeterliliğin duygusal emek davranışlarının olumsuz sonuçlarını azaltacağını ifade etmişlerdir.

Karahan (2006, s.14) öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin, zorlu görevler karşısında daha rahat davrandıklarını, dikkatlerini ve çabalarını gruptan gelecek talepler doğrultusunda yönelttiklerini vurgulamaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda da (Luszczynska vd., 2005, s.82; Akbulut, 2006, s.35; Temiz, 2009, s.83), öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin başarısızlıklar karşısında kararlı davrandıkları, bunun aksine öz yeterlilik inancı düşük düzeydeki bireylerin ise başarısız durumlar karşısında yeterli çabayı gösteremeyecekleri ve kolaylıkla pes edecekleri sonucuna varılmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse, öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin zorluklar karşısında daha çok çaba gösterecekleri, olumsuz durumlardan daha az etkilenecekleri ve dolayısıyla duygularını daha iyi kontrol edebilecekleri ifade edilebilir. Say'a (2005, s.20) göre de bireylerin stres, korku, karamsarlık gibi olumsuz duygulara sahip olmaları onların yeterlilik inancı hakkında bilgi vermektedir. Başka bir deyişle, bireylerin gün içinde sürekli olarak olumlu duygular sergileyemeyecekleri, çevresindekilere duygularını yansıtacakları zaman belli bir şekilde çaba göstererek duygularını düzenleyecekleri ve dolayısıyla duygusal emek davranışları sergileyebilecekleri söylenebilir. Ashforth ve Humphrey

(1993, s.89) duygusal davranış kurallarının çalışanların görevlerinin üstesinden başarılı bir şekilde gelmelerini kolaylaştırarak öz yeterlilik algılarının yükselmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Aypay (2010, s.128) da öz yeterliliğin bireylerin olaylar üzerinde nasıl kontrol sağlayabildikleri ile ilgili inançları ve olumlu veya olumsuz duygu durumlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öz yeterlilik ve duygusal emek değişkenleri eğitimsel açıdan ele alındığında, yapılan bazı araştırmalarda öz yeterliliğin duygusal emek ile ilişkisinin doğrudan ve dolaylı olarak araştırıldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Iorgaa vd. (2016, s.20) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, ilgi seviyesi ve öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler, düşük düzeyde ilgi ve öz yeterliliğe sahip olanlardan daha yoğun duygusal emek davranışları göstermektedirler. Burada duyguları içinden geliyormuş gibi hissetmek için yoğun bir çabanın gerekli olduğu, duygusal emek alt boyutlarından derinden rol yapma davranışlarının daha çok kullanılacağı söylenebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin, bir duyguyu gerçekte de hissedebilmek için daha fazla çaba gösterecekleri söylenebilir. Bir diğer çalışmada, Atıcı (2001, s.486) güçlü bir yetkinlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin duygusal olarak sakin ve istenmeyen davranışlar karşısında sıkıntıya düşmeyen bir özelliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Tuxford ve Bradley (2015, s.1006) ise öz yeterliliği arttırmaya yönelik stratejilerin öğretmenlerin rolleri ile ilgili duygusal taleplerden bazılarını yönetmesine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi, duygusal emek davranışları öz yeterlilik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öz yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, duygular yansıtılırken daha az çaba gösterilmektedir.

2.4.2. Öz Yeterlilik ve İzlenim Yönetimi

Bireyler farklı ortamlarda farklı izlenim yönetimi taktikleri kullanmaktadırlar. Ancak bunun yanı sıra kişilik özelliklerine bağlı olarak da bu taktiklerin kullanımı değişebilmektedir. Örneğin, kendine güveni az olan bireyler, karşılaşılabilecekleri olumsuz sonuçlardan kaçınmak amacıyla çoğu zaman kendilerini korumaya yönelik taktiklere başvurmaktadırlar (Schütz, 1998, s.611). Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, bireyin kendine ve yeterliliklerine olan güven düzeyi onların izlenim yönetimi taktikleri seçiminde etkili olmaktadır. Oğuzhan (2015, s.113) öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin farklı durumlara uyum sağlama becerilerinin yüksek olması nedeniyle, kendilerini topluma kabul ettirme yetenekleri olan benlik

sunumlarının daha güçlü olduğu ve dolayısıyla olumlu izlenim oluşturma yeteneklerinin gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Çetin ve Basım'a (2010, s.259) göre ise, kendine güvenen ve baskın karaktere sahip bireyler çevrelerindeki diğer bireylerin düşüncelerini değiştirerek onları kendi amaçlarını gerçekleştirecek şekilde yönetme becerisine sahiptirler. Bu tür durumlarda bireylerin yeterliliklerine güvenmesinin, bir işte yetkin ve yeterli olduğu ile ilgili sahip olduğu algının izlenim yönetimi sürecinde önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Sosyal durumlarda kendini tanıtmamanın etkinliği, başarılı izlenim yönetiminin belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bandura'ya (1997) göre bireyler kendi deneyimleri sonucunda herhangi bir konuda yeterli ve kontrol sahibi olduklarında harekete geçmeleri daha muhtemel olmaktadır. Kramer ve Winter (2008, s.108) de bireyin öz yeterlilik algısı ne kadar yüksekse, hedeflere ulaşmak için inançlarının da o kadar yüksek olacağını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda kendini yeterli gören, yüksek öz yeterlilik algısına sahip olan bireylerin kendilerine daha yüksek amaçlar belirledikleri ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için de daha çok gayret göstererek çevresindekilerin kendileri hakkındaki izlenimlerini yönetmeye çalışacakları belirtilebilir. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip bireylerin kendi yeteneklerine olan inancı, yüksek özgüvene sahip olması, amacına ulaşmada azimli davranarak yüksek çaba göstermesi gibi özellikleri nedeniyle (Çetin ve Basım, 2010, s.259) çevresindekilerin yardımını istemek ve bir görevin sorumluluğunu üstlenmekten kaçınmak gibi nedenlerle başvurdukları kendini acındırmaya çalışma taktiğine daha az başvuracakları söylenebilir.

Bireyler istenilen izlenimleri oluşturduklarını düşündükleri zaman kendilerinden emin ve rahat davranışlar sergilemekteyken, istenilen izlenimleri oluşturamadıklarını düşündüklerinde ise kaygı, gerginlik ve kendilerini beceriksiz görme gibi olumsuz duygularla karşı karşıya kalmaktadırlar (Gardner ve Martinko, 1988, s.324; Tatar, 2006, s.28). Başka bir deyişle, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin bu gibi olumsuz duyguları daha az yaşayabileceği, istenilen izlenimi oluşturamadıklarında farklı izlenim yönetimi taktiklerine başvurarak arzu edilen izlenimi oluşturmaya çalışacakları ifade edilebilir. Bu bağlamda, Kramer ve Winter'in (2008) sanal ortamda yaptıkları bir çalışma sonucunda, kendini yeterli düzeyde gören, öz yeterlilik algısı yüksek kişilerin, karşılaştıkları fırsatları değerlendirirken daha etkin oldukları ve kendilerinden daha dikkatli söz ettikleri

sonucu bulunmuştur. Buna göre öz yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin kendini sevdirmeye, niteliklerini tanıtmaya, örnek birey olma gibi izlenim yönetim taktiklerini daha çok kullanabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim Turan (2018) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da izlenim yönetimi taktiklerinden en çok niteliklerini tanıtmaya ve kendini sevdirmeye taktiklerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Çetin ve Basım'ın (2010, s.266) ifade ettiği gibi, yetenekleriyle ilgili kendilerini yeterli düzeyde gören, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler işine daha çok sahip çıkmaya çalışmakta, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktiklerini daha çok kullanmakta; buna rağmen, kendini acındırma ve kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma davranışlarından uzak durmaya çalışmaktadırlar. Aggarwal ve Krishnan (2013, s.297) yaptıkları bir araştırma sonucunda, öz yeterlilik ile bireyin kendine yönelik izlenimleri yönetmek amacıyla kullandıkları taktikler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır. Başka bir ifadeyle, birey yüksek bir öz yeterlilik algısına sahipse ve yeteneklerine güveniyorsa, niteliklerini tanıtmaya ve kendini sevdirmeye gibi taktikleri kullanarak olumlu bir izlenim bırakmaya çalışacak, bunun aksine kendisiyle ve yeterlilikleri ile ilgili olumsuz düşüncelerinden dolayı düşük bir öz yeterlilik algısına sahip olduğunda ise, kendini acındırma ve kendi önemini zorla fark ettirme gibi taktiklerle çevresindeki bireyler üzerinde olumsuz izlenimler bırakabileceği ifade edilebilir.

Bir diğer görüşe göre, izlenim yönetimi taktiklerinden niteliklerini tanıtmaya taktiklerini kullanan bireyler, çevresindeki diğer bireylerin kendisini hem genel olarak hem de özel yetenekler bakımından yetenekli ve yeterli biçimde görmelerini amaçlamakta ve bu şekilde, diğerlerinin saygısını kazanmalarının yanı sıra, “terfi etmeyi” veya “ücret artışını” hak eden birey olarak algılanmaya çalışmaktadırlar (Tabak vd., 2010, s.542). Özellikle çalışma ortamında kariyerinde ilerlemek, bilgi ve becerileri ile diğer bireylerden farklı olduğunu ortaya koymak amacı taşıyan bireylerin zaman zaman niteliklerini tanıtmaya taktiklerine başvurabileceği söylenebilir. Benzer şekilde Yücel (2013, s.6) ise bireylerin amaçlanan hedef doğrultusunda (örneğin sevimli, yeterli ve yüksek sosyal statüde görünmek gibi) diğer bireyler üzerinde çeşitli izlenimler oluşturmak istediklerini belirtmektedir.

2.4.3. Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi

İzlenim yönetimi davranışları bireyin kendisiyle ilgili olumlu duyguları öne çıkarırken, olumsuz duyguları azaltmakta ve diğerleri tarafından onaylanmak bireyin kendisini iyi hissetmesine neden olmaktadır. Alınan toplumsal onay, bireyin olumlu davranışlarını destekleyerek davranışların pekiştirilmesini sağlamaktadır (Kan, 2011, s.11). Ashforth ve Humphrey'e (1993) göre ise duygusal emek bir tür izlenim yönetimi olarak kabul edilmekle birlikte, çalışanın kişiler arası ilişkilerinin yanı sıra kendisine yönelik sosyal algıya etki edecek şekilde başkalarına karşı olan davranışlarını düzenleme ve yönetme çabası olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, toplum içerisinde bireylerin kendileri ile ilgili arzu edilen izlenimleri oluştururken kullanacakları izlenim yönetimi taktiklerinin, onların duygularını nasıl düzenleyeceği ve karşı tarafa bu duyguları nasıl yansıtması gerektiği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Duygusal ifadeler, genellikle kontrollü bir şekilde gerçekleşirken, zaman zaman kontrol dışında da gelişebilmektedir. Bazı zamanlar hissedilen duygular gizlenmeye çalışılırken, bazen bu duygular açığa vurulmakta, bazen de hissedilmeyen duygular, hissediliyormuş gibi yapılmaktadır (Sayıcı, 2012, s.13). Bu tür durumlarda da çoğunlukla diğer bireylere bir bilgi iletmek amaçlanmaktadır. Birçok durumda, insanlar "uygun" duyguyu hissettiklerini göstermeye gayret ederek ve içinde bulunulan duruma göre uygun olan duyguyu taşıdıklarını göstererek, başkaları üzerinde daha iyi bir etki bırakmaya çalışmaktadırlar (Tatar, 2006, s.13). Dolayısıyla bu etkiyi oluşturmak için çeşitli izlenim yönetimi taktiklerine başvurmaktadırlar. Demir'e (2002, s.4) göre, bireylerin sosyal çevreleri tarafından onaylanması kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamakta, olumlu bir izlenim yönetimi bireyin kendisi ile ilgili olumsuz duygularını azaltırken, toplumsal onay olumlu davranışların pekişmesinde etkin rol oynamaktadır.

Shakespeare yaşamı bir tiyatro sahnesi, insanları da aktörler olarak tanımlamakta ve insanların senaryo gereği olarak farklı sahnelerde farklı rolleri oynadıklarını ifade etmektedir (Tatar, 2006, s.10). Örneğin, okulda öğretmenlik rolünün gereklerini yerine getiren bir öğretmen, evine gidince baba veya eş rollerine bürünmekte ve o rolün gerektirdiği şekilde davranışlarını ve duygularını düzenlemek durumunda kalmaktadır. Erdem'in (2008, s.38) ifade ettiği gibi, insanlar çoğunlukla duymak istediklerini duyup, görmek istediklerini görmekte ve bir konu ile ilgili karar verirken önceki deneyimleri ve ruhsal durumları algılarını etkilemektedir. Başka bir

deyişle, hedef bireyin algılaması, motivasyonu ve duygusal durumu, içinde bulunduğu süreci değerlendirmesinde etkili olmaktadır (Gardner ve Martinko 1988, s.334). Bu bağlamda, aktörün sergilediği davranışların, hedef izleyicinin beklentileri ile uyumlu olması durumunda, istenilen izlenimi oluşturmanın daha kolay gerçekleşebileceği, aksi halde olumsuz geri bildirimler alındığında ise, bu durumun daha zor gerçekleşebileceği söylenebilir.

Hissettikleri ne olursa olsun, insanların bir kişi hakkındaki değerlendirmeleri, duyguları ve davranışları üzerinde o kişiyle ilgili algıları belirleyici olmaktadır. Bu algılar temelinde insanlar birbirlerini değerlendirmekte ve tutum, davranışları da bu değerlendirme süreci bitiminde biçimlenmektedir (Akgün, 2009, s.21). Duygusal emek, örgütün istekleri doğrultusunda sergilenen bir rol davranışı şeklinde düşünüldüğünde, izlenim yönetimi kavramı ile yakın bir etkileşim içinde olduğu görülmektedir (Begenirbaş ve Meydan, 2012, s.168). Bu açıdan ele alındığı zaman izlenim yönetimi; örgütsel ortamda çalışanın uygun duyguları gösterme ve bu duyguları gösterirken de örgütün kendisinden beklediği duyguyu, belirli bir yoğunlukta ve sıklıkta, gerçek hisleri ile uygun olsun ya da olmasın göstermesi (Ashforth ve Tomiuk, 2000, s.184) olarak tanımlanabilir. Çünkü duygusal emek, bireyin gerçekte hissetmediği duyguyu hissediyormuş gibi davranması ve hissedilen olumsuz duyguların bastırılması için çaba gösterilmesidir (Kart, 2011, s.221). Bu çabanın gösterilmesi esnasında da çeşitli izlenim yönetimi taktikleri kullanılarak gösterilmesi gereken duyguların yansıtılacağı ifade edilebilir. Bu konuda Turan (2018) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, izlenim yönetimi taktikleri kullanımının duygusal emek davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Toplum yaşamında önemli bir konuma sahip olan öğretmenler, örnek bireyler olarak toplumun uygun gördüğü norm, değer ve beklentilere uygun davranışlar göstermeye çalışmakta, duyguları kontrol etmeyi veya yönetmeyi, alanında yeterli bir öğretmen olmak için önemli faktörlerden biri olarak görebilmektedirler. Bu yüzden, Youngmi'nin (2016, s.15) ifade ettiği gibi, öğretmenler eğer duygularını kontrol etmekte, doğru şekilde sergilemekte başarısız olurlarsa; bunun sonucunda özgüvenleri azalacak ve hayal kırıklığına uğrayacaklardır. Day ve Leitch'e (2001) göre ise duygular dünyadaki yerimiz ve kişiliğin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal algıları ve duygu durumları kişiliklerini etkileyebilmektedir.

2.4.4. Öz Yeterlilik, Duygusal Emek ve İzlenim Yönetimi

İlgili alan yazın taraması sonucunda öz yeterlilik, izlenim yönetimi ve duygusal emeğin bir arada incelendiği araştırmaya rastlanamamış, değişkenlerin ikili olarak birlikte incelendiği araştırma sayısının ise oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar, izlenim yönetimi ve öz yeterlilik (Kramer ve Winter, 2008; Çetin ve Basım, 2010; Aggrawal ve Krishnan, 2013; Choi vd., 2015), izlenim yönetimi ile duygusal emek (Turan, 2018), öz yeterlilik ile duygusal emek (Heuven vd., 2006; Biçkes vd., 2014; Iorgaa vd., 2016) olarak sıralanabilir.

Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, zorlu görevler karşısında daha rahat davranarak, örgütün veya çevresindeki bireylerin kendisinden beklediği şekilde çaba göstermektedir (Karahan, 2006, s.14). Diğer bir deyişle, bireyler duygularını düzenleyerek farklı durumlar karşısında uygun olan duyguyu göstermek için çabalamakta ve başkaları üzerinde daha iyi bir etki bırakmak amacıyla izlenim yönetimi taktiklerine başvurmaktadırlar (Tatar, 2006, s.13). Benzer şekilde, Heuven vd.'ne (2006, s.6) göre öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, öz yeterlilik düzeyi düşük olan bireylere göre daha etkili ve farklı başa çıkma stratejileri kullanmaktadırlar. Ayrıca, yüksek öz yeterliliğin duygusal uyumsuzluk, duygusal iş talepleri ve duygusal tükenmişlik ile negatif bir ilişki içerisinde olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler izlenimlerini daha iyi yönetmekteyken, duygusal uyumsuzluk ve duygusal tükenmişlik yaşamalarının daha az olacağı ve dolayısıyla öz yeterliliğin yüksek düzeyde olmasının duygusal emek davranışları üzerinde negatif bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

Oğuzhan (2015, s.113) tarafından yapılan bir araştırmada, yüksek öz yeterlilik algısına sahip olan bireylerin değişik durumlarla karşılaştıklarında uyum sağlama becerilerinin yüksek olması nedeniyle, kendilerini topluma kabul ettirme yetenekleri olan benlik sunumlarının daha güçlü olacağı ve buna bağlı olarak olumlu izlenim oluşturmalarının daha muhtemel olduğu belirtilmiştir. İzlenim oluşturma sürecinde ise, çalışanlar uygun duyguları örgütün beklentileri doğrultusunda sergilemek için düzenleyerek yansıtmaktadır (Ashforth ve Tomiuk, 2000, s.184). Başka bir ifadeyle, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin kendisine yönelik izlenimleri yönetme sürecinde, hem kendi amaçlarını, hem de örgütsel amaçları

gerçekleştirmek için duygularını düzenleyerek yansıtmaya daha fazla özen göstermektedirler.

Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler başarısızlıklar karşısında kararlı davranmaktayken, bunun aksine öz yeterlilik inancı düşük düzeydeki bireyler ise başarısız durumlarla karşılaştıklarında çaba göstermeyip, daha kolay pes etmektedirler (Luszczynska vd., 2005, s.82; Akbulut, 2006, s.35; Temiz, 2009, s.83). Bu durumda, bireylerin öz yeterlilik algısının düşük olması halinde yapılan işle ilgili daha fazla çaba göstermeleri ve olumsuz bir izlenim oluşturmamak için gerçekte hissettikleri duyguları düzenleyerek yansıtma veya gerçek duygularını kamufle etmeleri gerekmektedir. Gardner ve Martinko'ya (1988, s.324) göre de, bireyler istenilen izlenimleri oluşturduklarını düşündükleri zaman kendilerinden emin ve rahat davranışlar sergilemekteyken, istenilen izlenimleri oluşturamadıklarını düşündüklerinde ise kaygı, gerginlik ve kendilerini beceriksiz görme gibi olumsuz duygularla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanabilecek bu olumsuz duyguların, bireyin öz yeterlilik algısına bağlı olarak azalabileceği belirtilmektedir (Heuven vd., 2006; Sloan, 2014). Öz yeterlilik algısının yüksek olması durumunda olumsuz izlenim oluşturacak kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma taktiği daha az kullanılmaktadır (Çetin ve Basım, 2010, s.265). Bu bulgu, öz yeterliliği yüksek kişilerin, yüksek sorumluluk duygusu ve başarı odaklı tutumlar sergilemelerine rağmen, diğer kişilere karşı sert, korkutucu ve tehditkâr tavırlar almaktan kaçındıklarını göstermektedir.

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeğin bir tür izlenim yönetimi olduğundan bahsederken; Begenirbaş ve Meydan (2012, s.168) duygusal emeğin, örgütün istekleri doğrultusunda gösterilen bir rol davranışı olarak, izlenim yönetimi kavramı ile yakın bir etkileşim içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öz yeterlilik ile bireyin kendisiyle ilgili izlenimleri yönetmek amacıyla kullandıkları taktikler arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki bulunmaktadır (Aggarwal ve Krishnan, 2013, s.297; Choi vd., 2015, s.231). Ayrıca öz yeterlilik duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile pozitif yönde, yüzeysel rol yapma boyutu ile negatif yönde ve anlamlı yönde bir ilişki içersindedir (Tamer, 2015, s.30). Bu bağlamda öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin izlenim yönetimi sürecinde, duygularını gerçekte içinde hissettiği şekilde doğal olarak yansıtmayı tercih edecekleri; buna rağmen

hissedilmeyen duyguların hissediliyormuş gibi gösterilmesi olarak ifade edilen yüzeysel rol yapma davranışını ise daha az sergileyeceklerini söylemek mümkündür.

Konuyu okullar açısından ele alan çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Çünkü görevleri gereği öğretmenler çeşitli kişilerle (öğrenci, veli, öğretmen, yönetici vb.) etkileşim halinde bulunmakta ve olumlu bir izlenim oluşturmak için duygusal emek davranışları göstermek durumunda kalabilmektedirler. Örneğin yapılan bir araştırmaya göre (Iorgaa vd., 2016), ilgi seviyesi ve öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler, düşük düzeyde ilgi ve öz yeterliliğe sahip olanlardan daha yoğun duygusal emek davranışları göstermektedirler. Burada öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin diğer bireyler üzerinde arzu ettikleri izlenimi oluşturmak amacıyla duygularını kontrol edecekleri, duruma göre düzenleyebilecekleri ve hissettikleri duyguları fazla çaba göstermeden yansıtma davranışlarının daha muhtemel olacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, Yılmaz vd., (2015, s.84) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutlarından en az yüzeysel rol yapma davranışını sergiledikleri, daha sonra sırasıyla derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarının olduğu görülmüştür.

Öğretmenler öğrenciler üzerinde bir konu ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu izlenimi oluşturmak için sınıf ortamında durumsal şartları göz önünde bulundurarak öğrencilere karşı duygularını düzenleyerek yansıtmakta (Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011); öğrencilerle etkili iletişim kurarak onların derse ilgilerini çekebilmek için bazen abartılı duygular göstermekte veya bastırılmış duygular sergilemek zorunda kalabilmektedir (Ogbonna ve Harris, 2004). Benzer şekilde, Lee ve Van-Vlack (2018), öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, disiplin ve öğrencilerle etkileşimlerinde duygularını yönetmenin önemli olduğuna inandıkları için duygularını düzenleyerek yansıtacaklarını belirterek, yüzeysel rol yapmaya atıfta bulunmuştur. Brown vd.'ne (2014, s.208) göre de yüzeysel rol yapma sırasında uygun şekilde duyguları sergileyebilmek için o an hissedilen duygular bastırılmaktadır. Bir öğretmenin üzüntüsünü veya sıkıntısını gizleyerek öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye ve dersin hedef davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak olumsuz duygularını yansıtmaması ve öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmaktan kaçınması duygusal emek davranışlarının eğitim ortamındaki yansımalarına örnek olarak verilebilir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha çok kendini tanıtmaya yönelik taktiklere (niteliklerini tanıtmaya, örnek birey olma, vb.) başvurdukları, duygularını karşı tarafa yansıtırken en çok içlerinden geldiği şekilde doğal duygular sergiledikleri, en az ise yüzeysel olarak gerçekte hissetmedikleri bir duyguyu yansıtmayı tercih ettikleri belirtilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; öz yeterlilik, duygusal emek ve izlenim yönetimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Bölümün sonunda ise, yapılan araştırmalarla ilgili genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili olarak yapılan yurt içi araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.5.1.1. Öz yeterlilik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Ay (2007), “Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucunun yanı sıra, örgütsel adalet, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi değişkenlerin de örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çimen (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlilik Algıları” adlı araştırma sonucunda, öz yeterliliğin üç boyutunun (öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi) tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlere göre, öğretmenler arasında öz yeterlilik algısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Türk (2008) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği; cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre ise farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise, cinsiyet, kıdem, yaş, okulda çalışılan yıl, mezun olunan okul ve okutulan sınıf bakımından farklı olduğu; medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Gençtürk'ün (2008) yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adındaki araştırma sonucuna göre, öğretmenler genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında kendilerini yeterli hissetmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık olmadığı; mesleki kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucu bulunmuştur.

Üstüner vd. (2009), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları” adlı tarama modelindeki araştırma sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının cinsiyet, branş, kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, Anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin, diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Çetin ve Basım (2010) da 248 banka çalışanından toplanan verilerle yürütülen “İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü” adlı araştırmalarında, izlenim yönetimi taktiklerinden kendini acındırmaya çalışma ve kendi önemini zorla fark ettirme taktikleri ile öz yeterlilik algısının, olumsuz yönde; işine sahip çıkmaya çalışma ve niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktikleri ile de olumlu yönde ilişkisi olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Gençtürk ve Memiş'in (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve iş doyumları cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermezken; kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, bazı demografik faktörlerin, öz-yeterlik ve iş doyumları arasında düşük olmasına rağmen yine de anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım ve İlhan (2010), “Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı, 18 yaş ve üstündeki en az 5 yıllık eğitimi olan 895 kişiye uyguladıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Genel Özyeterlilik Ölçeği-Türkçe formu'nun 18 yaş ve üzeri en az ilkokul mezunu kişilerin

genel öz yeterliliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Bolat (2011) “Öz Yeterlilik-Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi” adlı araştırma bir otel işletmesindeki çalışanlardan veri toplanarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlilik ve lider-üye etkileşiminin tükenmişlik üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca, öz yeterlilik algısı ve lider-üye etkileşimi yüksek düzeyde olan çalışanların tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucu bulunmuştur. Buna ek olarak, lider-üye etkileşiminin, öz yeterlilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Çetin (2011), “Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü” adlı araştırmasında bilişim sektöründe görev yapan toplam 211 çalışandan veri toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol odağının, iç girişimciliğin bileşenlerinden yenilikçilik, risk alma ve bireysel ağırları genişletme ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguda ise, öz yeterlilik algısının, proaktiflik, özerklik, yenilikçilik, risk alma ve bireysel ağırları genişletmeyle pozitif yönde bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak Benzer (2011) “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Analizi” adındaki araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlilik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri; öz yeterlilik algılarında cinsiyet, eğitim durumu gibi değişkenlere göre herhangi bir farklılık bulunmazken; medeni durum, yaş, branş, kıdem, okul türü bakımından anlamlı farklılıkların olduğu sonucunu bulmuştur.

Şahin ve Gürbüz (2012) çok uluslu bir ortamda görev yapan 9 ülkeden 121 katılımcıdan oluşan örnekleme yürüttüğü “Kültürel Zekâ ve Öz-Yeterliliğin Görev Performansı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi: Çok uluslu Örgüt Üzerinde Bir Uygulama” adlı araştırma sonucunda, kültürel zekâ ve öz yeterliliğin hem görev performansını hem de örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği bulunurken; kültürel zekâ ile öz yeterliliğin, görev performansı ile örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde ortak bir etkisi olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Uysal'ın (2013) ilişkisel tarama modelini kullandığı ve araştırma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 80 akademisyenin oluşturduğu “Akademisyenlerin Genel Öz Yeterlilik İnançları” adlı araştırma sonucunda, akademisyenlerin genel öz yeterlilik inançları üzerinde cinsiyet, bölüm ve unvan gibi değişkenlerin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Eker (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tarama modeline göre yapılan araştırma örnekleme, Sakarya ilinde ilkokullarda görev yapan 278 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik inançlarının “yeterli” düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarında öz yeterlilik inanç düzeyi, öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları “orta düzeyde yeterli”, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında ise kendilerini “yeterli” düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

Yürek (2018), “Yöneticilerin Öz Yeterlilik Algıları ile Liderlik Stilleri” adlı çalışmada, Bitlis ilindeki 105 yöneticiden “Yönetici Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Liderlik Stili Ölçeği” aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu ve öz yeterlilik ile liderlik stilleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozbayındır ve Alev (2018), “Öğretmenlerin Öz Yeterlilik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, öz yeterlilik algısının değişime açıklık üzerindeki etkisi ve bu etkide proaktif kişiliğin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'teki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 356 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Proaktif Kişilik Ölçeği” ve “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici analizler, ilgileşim analizi ve yapısal eşitlik modeli analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öz yeterliliğin proaktif kişilik ve değişime açıklık üzerinde negatif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, proaktif kişiliğin, öz yeterlilik ve değişime açıklık arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu yapısal eşitlik modeli ve Sobel testi kullanılarak belirlenmiştir.

Öz yeterlilik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi şeklinde olduğu görölmüştür. Buna ek olarak, öz yeterlilik ile iş doyumunu, tükenmişlik, izlenim yönetimi, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi değişkenlerin ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görölmektedir.

2.5.1.2. Duygusal emek ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Savaş (2012), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” adlı araştırmasında, ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, “Duygusal Zekâ”, “Duygusal Emek” ve “İş Doyumu” ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilen 50 okul müdürü ile 997 öğretmenden oluşturmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterlikleri, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre ise, müdürlerin duygusal zekâ yeterliği ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkide müdürlerin duygusal emeğinin kısmi ara yordayıcı rolünde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Begenirbaş ve Meydan (2012), “Duygusal Emeğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” adlı çalışmada, öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek davranışlarının, örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın örnekleme Ankara’da orta öğretim kurumlarında çalışan 169 öğretmenden oluşmaktadır. “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Analizden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek, onların örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak, görevlerini yerine getirirken yüzeysel rol yapan ve derinden rol yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme düzeyi düşükken; duygularını doğal olarak sergileyen öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Basım vd. (2013), “Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emek Aracılık Rolü” başlıklı araştırma, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal tükenme üzerindeki etkisi ve bu etkide duygusal emek davranışlarının rolünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Örnekleme, Ankara ve Eskişehir’deki okullarda görev yapan 798 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, nörotiklik ve duygusal tükenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken; dışa dönüklük ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sonuçların genel olarak değerlendirilmesi sonucu, kişiliğin duygusal emeği yordadığı, duygusal emek alt boyutlarının duygusal tükenme üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yüzeysel rol yapmanın, nörotiklik ve duygusal tükenme ilişkisinde aracılık etkisi olduğu görülmüştür.

Begenirbaş (2013), “Kişiliğin Öğretme Stillerine Etkisinde Duygusal Emek ve Tükenmişliğin Aracılık Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, kişiliğin öğretme stillerine olan etkilerini ve bu etkilerde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolünün olup olmadığını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamıştır. Örnekleme, ilköğretim ile lise ve dengi okullarda görevli 405 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlara göre, bireylerin demografik özelliklerinden bazılarının, araştırmada incelenen değişkenler üzerinde anlamlı farklılık yarattığı, kişiliğin başta tüm öğretme stili alt boyutları olmak üzere, duygusal emek ve tükenmişlik üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, duygusal emek ve tükenmişliğin de öğretme stillerini yordadığı ve kişiliğin öğretme stillerine olan etkisinde, duygusal emek ve tükenmişliğin ayrı ayrı aracılık etkilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Bıyık (2014), “Duygusal Emek ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma” adlı çalışmada, duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya; Tokat il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan toplam 598 öğretmen katılmıştır. Analiz sonucuna göre, öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve duygusal emekte, çalışanların cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak eğitim durumuna göre gruplar arası farklılaşma olmadığı sonucu bulunmuştur.

Yılmaz vd. (2015), “Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Seviyeleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklem, Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan 410 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Duygusal Emek Ölçeği” ve Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarından en az yüzeysel davranışları sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Daha sonra sırasıyla, derinden davranışlar ve doğal duygular bunu takip etmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, yüzeysel davranışlar ve doğal duygular, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin ve duyarsızlaşmalarının en önemli öncülleri olarak belirlenirken; derinden davranışların ise bu değişkenlerle anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Ertürk vd. (2016), “Duygusal Emek ve Psikolojik İyi Oluş: Bir Yordayıcı Olarak Yönetmel Destek Algısı” adlı çalışmada, yönetmel destek algısının çalışanların duygusal emek ve psikolojik iyi oluşu üzerinde ne düzeyde etkisi olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama türündeki araştırmanın örnekleme, tabakalama örnekleme yöntemiyle seçilen, ilkököl, ortaoköl ve ortaöğretim okullarında görev yapan 412 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Yönetmel Destek Ölçeği”, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçlarında, öğretmenlerin yönetmel destek algıları ile psikolojik iyi oluş seviyeleri yüksek düzeyde; duygusal emek düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, algılanan yönetmel desteğinin duygusal emeğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, psikolojik iyi oluşun ise düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Karakaş vd. (2016), “Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş Doyumlarına Etkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örnekleme, Batman il merkezinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 380 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Duygusal Emek Davranışları Ölçeği” ve “Minnesota Doyum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, genel olarak duygusal emeğinin işdoyumunu %7 yordadığı belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise, boyutlar arasında (duygusal emek ile içsel doyum arasında) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yücebalkan ve Karasakal (2016), “Akademisyenlerde Duygusal Emek ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmada, akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem, Kocaeli Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında görev yapan 184 öğretim elemanından oluşmaktadır. “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Kopenhag Tükenmişlik Ölçeği” yardımıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; akademisyenlerin cinsiyet, yaş, toplam çalışma süresi ve aylık toplam gelir düzeyi gibi demografik özellikleri ile duygusal emek davranışları ve duygusal emek davranışlarıyla tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yeni ve Ergun Özler (2016), “Kişiliğin Duygusal Emek Üzerinde Etkisi Var mıdır? Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Bir Uygulama” adlı çalışmalarında, Kütahya İlinde bulunan 152 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi çalışan 119 kişiden “Kişilik Özellikleri Ölçeği” ve Duygusal Emek Ölçeği” aracılığı ile veri toplamıştır. SPSS’te yapılan analizler sonucunda; kişilik özelliklerinin duygusal emek alt boyutlarından derinlemesine davranış ve doğal davranış boyutunu yordadığı, yüzeysel davranış boyutunu ise yordamadığı belirlenmiştir.

Duygusal emek ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalarda, tükenmişlik, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal zekâ, kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluş değişkenlerinin duygusal emek ile ilişkisi incelenmiştir. Duygusal emeğin örgütsel ortamda daha çok olumsuz sonuçları üzerine odaklanılmıştır.

2.5.1.3. İzlenim yönetimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Demir (2002), resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerini ve bu taktikleri seçmelerinde etki eden etkenleri belirlemeyi amaçladığı korelasyonel desendeki araştırmasında 593 özel lise, 596 genel lise öğretmeninden oluşan örneklemden veri toplanmıştır. Araştırmada, “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği”, “İzlenim Oluşturmaya Güdülenme Ölçeği”, “Kendine Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin kendileri ile ilgili izlenimlerini önemsedikleri sonucu bulunmuştur. Öğretmenler, kendini tanıtmaya yönelik izlenim yönetimi taktiklerinden en fazla örnek olma taktiğini kullanırken, kendini savunmaya yönelik taktiklerden ise özür dileme taktiğini

kullanmaktadırlar. Öğretmenleri izlenimlerini yönetmeye güdüleyen en önemli bireysel etkenin, başarıyı artırıp, başarısızlığı en aza indirme olduğu, çevresel etkenin ise her şeyin kurallara bağlı olması olduğu sonucu bulunmuştur.

Cantekin (2003) “Etkileme Yönetimi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı çalışmada kamu kurumları, özel kurumlar ve askeri kurumlarda çalışanların diğerlerini etkileme taktiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, her kurumda çalışanların kullandığı taktiklerin olduğu fakat kullanılan bu taktiklerin, kurumlar bazında çeşitlilik gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Ünalı (2005) “Emniyet Örgütü Yöneticilerinin İzlenim Yönetimi” adlı çalışmada, emniyet örgütü yöneticilerinin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri ve bu taktiklerin ne düzeyde kullanıldığının yöneticilerin rütbe, cinsiyet, öğrenim durumu gibi değişkenlerine göre herhangi bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan ve her bir grup için yansız kura ile seçilen bireylerden oluşan araştırmanın örnekleme 57 müdür sınıfı, 44 emniyet amiri sınıfı ve 299 komiser sınıfı personelinden oluşmaktadır. Veriler, Demir’in (2002) çalışmasında kullandığı ‘İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği’ ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, emniyet örgütü yöneticilerinin birlikte çalıştıkları personelin kendileri hakkındaki izlenimlerini büyük oranda önemsedikleri ve izlenim yönetimi taktiklerinden en fazla övgü, en az engel koyma taktiğini kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tabak vd. (2010), “İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü” adlı çalışmalarında, bireylerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleriyle, kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem Ankara’da savunma sanayii işletmelerinde çalışan 245 kişiden oluşmaktadır. Veriler ise “İzlenim Yönetimi Ölçeği” ve “Beş Faktör Kişilik Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, uyumluluk kişilik özelliği izlenim yönetimi taktiklerinden niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, kendini acındırmaya çalışma, kendini örnek personel göstermeye çalışma ve kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma taktiklerini yordamaktadır. Ayrıca, sorumluluk kişilik özelliği kendini acındırmaya çalışma taktiğini yordamakta; duygusal denge kişilik özelliği, işine sahip çıkma ve kendini acındırmaya çalışma taktiklerini; dışa dönüklük kişilik özelliği ise, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktiğini yordamaktadır.

Çetin ve Basım (2010), “İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü” adlı çalışmada, örgütsel bağlamda izlenim yönetimi taktiklerinin kullanılmasında öz yeterlilik algısının rolünü belirlemeyi amaçlanmıştır. Veriler, İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği ve Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği yoluyla, 248 banka çalışanından toplanmış ve Amos 16.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öz yeterlilik algısı, izlenim yönetimi taktiklerinden kendini acındırmaya çalışma ve kendi önemini zorla fark ettirme boyutları ile olumsuz yönde bir ilişki içerisindeyken; işine sahip çıkmaya çalışma ve niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye boyutlarıyla olumlu yönde ilişkisi bulunmaktadır.

Meydan (2011), “Örgütsel Ortamda Tükenmişliğin İzlenim Yönetimi Taktikleri ile İlişkisi” başlıklı çalışmada, örgütsel ortamda bireylerinin davranışları ve performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan tükenmişlik ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, bankacılık sektöründe çalışan 115 kişiden oluşmaktadır. Bulgulara göre, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları, izlenim yönetimi taktiklerinden kendi önemini zorla fark ettirme ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Ayrıca, tükenmişliğin kişisel başarı hissi azalması boyutu, izlenim yönetimi taktiklerinden kendini acındırma ile anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmaktadır.

Sayıcı (2012), “İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin İzlenim Yönetimi” adlı tezinde, ilköğretim kurum yöneticilerinin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerini ve öğretmenlerin yöneticilerin bu taktikleri kullanımları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, izlenim yönetimi kullanımında cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenler göz önünde bulundurularak, farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 114 yönetici ve 148 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Demir (2002) tarafından “Türkiye’deki Resmi ve Özel Lise Öğretmenlerinin İzlenim Yönetimi” adlı çalışmada uygulanan ‘İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin büyük bir kısmının izlenimleri önemseydiğine ve yöneticilerin öğretmenlere karşı en çok “övgü”, en az “yıldırma” ve “engel olma” taktiğini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Oğuzhan ve Sığırı (2014), “Eğitim Örgütlerinde İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Kullanımına Etik İklim Tipinin Etkisinde Lider Üye Etkileşiminin

Aracılık Rolü” adlı araştırmada, bireylerin hem sosyal hem de örgütsel ortamlarda izlenim yönetimi taktikleri kullanımları sürecinde, algılanan etik iklim tipinin araştırılması ve çok boyutlu lider-üye etkileşiminin bu ilişkiadaki aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel modelde yürütölen araştırmada örnekleme, Ankara ilinde görev yapan 455 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği”, “Etik İklim Ölçeği” ve “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, araççılık iklimlerinin izlenim yönetimi taktikleri kullanımını arttırdığı ve etik iklim tiplerinin, izlenim yönetimi taktiklerine etkisinde çok boyutlu lider-üye etkileşiminin kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Turan (2018), “İzlenim Yönetimi Taktikleri, Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Bağlılığın Duygusal Emek Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmada, şanlıurfa’da çalışan 500 sağlık personelinden “İzlenim Yönetimi Taktikleri”, “Lider-Üye Etkileşimi”, “Örgütsel Bağlılık” ve “Duygusal Emek” ölçekleriyle toplanan verilerin analizi sonucunda, izlenim yönetimi taktikleri kullanımının yüzeysel rol yapma ile pozitif yönde; derinden rol yapma ile ise negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İzlenim yönetimi taktikleri ile ilgili olarak yurt içinde yapılan araştırmalarda, bireylerin izlenim yönetimi taktikleri kullanım düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra, lider-üye etkileşimi, öz yeterlilik, tükenmişlik, beş faktör kişilik özellikleri, vb. değişkenler ile ilişkisinin incelendiği görölmüştür. Örgütsel ortamda çalışanların izlenim yönetimi taktiklerini kullandıkları ve çeşitli değişkenlere göre (öz yeterlilik, kişilik özellikleri, vb.) taktiklerin kullanımında farklılık olduğu belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öz yeterlilik, duygusal emek ve izlenim yönetimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.5.2.1. Öz yeterlilik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Gardner ve Pierce (1998), “Örgütsel Bağlamda Özsayı ve Öz Yeterlilik” adlı araştırmada, özsayı ve öz yeterlilik arasındaki ilişki ve bu iki kavramın daha iyi bir örgüt yönetimine nasıl etki edebileceğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Veriler “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği”, “İş Doymu Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”

aracılığıyla farklı zamanlarda 186 çalışandan toplanmıştır. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan analiz sonucunda, örgütsel bağlamda özsaygının öz yeterlilik, çalışan performansı ve iş doyumunu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, özsaygının; çalışan performansı ve iş doyumunun güçlü bir öncülü olmakla birlikte, bu iki değişken ile öz yeterlilik arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Judge ve Bono (2001), “Temel Öz Değerlendirme Özellikleri (Özsaygı, Genel Öz Yeterlilik, Kontrol Odağı, Duygusal Kararlılık) ile İş Doyumu ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz” başlıklı çalışmada; özsaygı, genel öz yeterlilik, kontrol odağı ve duygusal kararlılık ile iş doyumunu ve iş performansı arasındaki ilişki meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlara göre; iş doyumunu, özsaygı, genel öz yeterlilik, kontrol odağı ve duygusal kararlılık ile; iş performansı ise, öz saygı, genel öz yeterlilik, kontrol odağı ve duygusal kararlılık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Sonuç olarak, temel öz değerlendirme özelliklerinin hem iş doyumunun hem de iş performansının en önemli belirleyicilerinden olduğu sonucuna varılmıştır.

Caprara vd. (2006), “İş Doyumu ve Öğrencilerin Akademik Başarılarının Belirleyicisi Olarak Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarılarının bir belirleyicisi olarak incelenmiştir. İtalya’da 75 ortaokulda görev yapan 2184 öğretmenden toplanan veriler, yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları hem iş doyumunu üzerinde hem de rolleri gereği çeşitli görev ve yükümlülüklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nir ve Kranot (2006), “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları” adlı çalışmada, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları üzerinde, okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İsrail’de farklı bölgelerdeki okullardan seçilen 755 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, “Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, farklı liderlik stillerinin

kullanılmasının öğretmenlerin genel öz yeterliliklerini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Penrose vd. (2007), “Duygusal Zekâ ve Öğretmen Öz Yeterliliği” başlıklı çalışmada, Avustralya’daki 7 ilkokul ve 4 ortaokul olmak üzere toplam 11 devlet okulunda görev yapan 211 öğretmenden toplanan verilerle öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; duygusal zekâ, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca, bu ilişkide cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Schwarzer ve Hallum (2008), “İş Stresi ve Tükenmişliğin Bir Öncülü Olarak Algılanan Öğretmen Öz Yeterliliği” adlı çalışmada, öz yeterlilik, iş stresi ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, aracılık etkisi ile (öz yeterlilik- iş stresi- tükenmişlik) incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, 608’i Suriye’deki okullarda, 595’i ise Almanya’daki okullarda görev yapan, toplam 1203 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, “Öğretmen Öz Yeterliliği”, “Genel Öz Yeterlilik”, “İş Stresi” ve “Tükenmişlik” ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmen öz yeterliliği, genel öz yeterlilik ile pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkiye sahipken; iş stresi, duygusal tükenme, yabancılaşma ile negatif yönde bir ilişki içerisinde olduğu sonucu bulunmuştur. Aracılık testi sonuçlarına göre ise, öz yeterlilik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide iş stresinin aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Walumbwa vd. (2011), “Çalışan Performansında Etik Liderlik: Lider-Üye Etkileşimi, Öz Yeterlilik ve Kurumsal Kimliğin Rolü” başlıklı çalışmada, etik liderlik ve çalışan performansı arasındaki ilişkide lider-üye etkileşimi, öz yeterlilik ve kurumsal kimliğin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. 201 çalışandan toplanan veriler üzerinde, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre; etik liderlik, çalışan performansı ile pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkiye sahiptir. Bu ilişkide, lider-üye etkileşimi, öz yeterlilik ve kurumsal kimliğin tam aracılık rolü bulunmaktadır.

Öz yeterlilik ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların örgütsel ortamda çalışanların iş doyumunu, örgütsel

bağlılık, liderlik stilleri, lider-üye etkileşimi, duygusal zekâ ve tükenmişlik ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

2.5.2.2. Duygusal emek ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Pugliesi (1999), “Duygusal Emegin Sonuçları: İş Stresi, İş Doyumu ve İyi Oluş Üzerine Etkileri” adlı araştırmada, duygusal emegin, iş stresi, iş doyumunu ve iyi oluş üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Veriler üniversitelerde çalışan 1114 kişiden toplanmıştır. Analiz sonucunda, duygusal emegin iş stresini arttırdığı, iş doyumunu azalttığı ve bireylerin iyi oluşları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Grandey (1999), “Duygusal Emegin Etkileri: Çalışanların Tutumları, Stres ve Performans” başlıklı tezinde, çalışanların tutum, performans ve stresleri üzerinde duygusal emegin etkilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri 168 idari asistandan, duygusal emek, tükenmişlik, genel iş doyumunu, işten ayrılma niyeti, duygusal yabancılaşma gibi ölçeklerin yer aldığı form aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel rol yapma tükenmişlik üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, iş doyumunu üzerinde ise olumsuz bir etkiye sahiptir. Ayrıca, duygusal emegin doğal davranışlar boyutunun iş performansı ile olumlu yönde bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Chu (2002), “Duygusal Emegin Çalışanların İş Çıktılarına Etkileri” adlı araştırmada, duygusal emegin çalışanların iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 285 çalışandan toplam 68 sorudan oluşan ölçek formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, duygusal emegin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarının iş doyumunu ile olumlu yönde, anlamlı bir ilişkisi olduğu görülürken; tükenmişlik ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Diefendorff vd. (2005), “Duygusal Emek Stratejilerinin Öncülleri ve Boyutları” başlıklı araştırmada, örgütsel olarak istenen duyguları sergilemede doğal duyguların, yüzeysel ve derinden davranıştan farklı olup olmadığının ve duygusal emegin öncülleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler, 297 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Sonuçlar, duygusal emegin, derinden rol yapma, yüzeysel rol yapma ve doğal davranışlar olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kişilik özellikleri boyutlarından dışa dönüklük ile duygusal

emeğin derinden rol yapma boyutu arasında pozitif, yüzeysel rol yapma boyutu ile ise negatif bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Montgomery vd. (2006) tarafından yapılan “İş-Aile Çatışması, Duygusal Emek ve Tükenmişlik” adlı çalışmada, duygusal emek, tükenmişlik ve iş-aile çatışması arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. 174 çalışandan toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, duygusal gösterim kuralları ve iş odaklı emek davranışları, tükenmişlik ile ilişkilidir. Ayrıca, olumsuz duyguları gizlemenin ve yüzeysel davranışlar sergileme ihtiyacının, olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, iş-aile çatışmasının olumsuz duygular/yüzeysel davranışlar ve tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Brotheridge (2006), “Duygusal Emek ile İlgili Durumsal Taleplerin Öngörülmesinde Duygusal Zekânın ve Bireysel Değişkenlerin Rolü” adlı çalışmada, Kanada’daki üniversitelerde okuyan ve part-time olarak çeşitli işlerde çalışan 188 öğrenciden toplanan verilerin analizinde, ortalama, standart sapmalar hesaplanmış, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, duygusal zekâ ile duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yüzeysel rol yapmanın duygusal farkındalık ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Zhang ve Zhu (2008), “Öğretimde Duyguları Keşfetmek: Çin Yüksek Öğretiminde Duygusal Emek, Tükenmişlik ve İş Doyumu” başlıklı çalışmada, duygusal emek, tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler, üniversitelerde çalışan 164 İngilizce öğretmeninden duygusal emek, tükenmişlik ve iş doyumunu ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi yapılarak elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutlarından en çok derinden rol yapma, en az ise yüzeysel rol yapma davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yüzeysel rol yapmanın, öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu; derinden rol yapmanın ise bunun aksine olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Noor ve Zainuddin (2011), “Kadın Öğretmenler Arasında Duygusal Emek ve Tükenmişlik: İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü” adlı çalışmada, duygusal emek, tükenmişlik ve iş-aile çatışması arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 102

kadın öğretmenlerden demografik değişkenlerin yanı sıra, duygusal emek, tükenmişlik ve iş-aile çatışması ölçekleri kullanılarak toplanan verilerin analizinde ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkide iş-aile çatışmasının aracılık etkisi test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif bir ilişki olduğu ve iş-aile çatışmasının duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkide aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Cheung vd. (2011), “Psikolojik Sermayenin Duygusal Emek, Tükenmişlik ve İş Doymu Arasındaki İlişkide Aracı Rolü” adlı çalışmada, 264 öğretmenlerden veri toplamışlardır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmış, psikolojik sermayenin duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doymu arasındaki rolü incelenmiştir. Sonuçlara göre, psikolojik sermaye, duygusal emek, tükenmişlik ve iş doymunun birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik sermayenin duygusal emek ve sonuç değişkenleri arasında aracı role sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Psikolojik sermayenin yüksek olduğu durumlarda, yüzeysel rol yapmanın yabancılaşma üzerinde pozitif, iş doymu ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucu bulunmuştur. Psikolojik sermayesi yüksek olan kişilerde, derinden rol yapma ve iş doymu arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Gaan (2012), “Duygusal Emeğin Öğretim Etkililiği Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmada, Hindistan’da yükseköğretimde çalışan, birinci aşamada pilot uygulama yapılarak 140 akademisyenden, ikinci aşamada ise 491 akademisyenden duygusal emek ve öğretim etkililiği ölçekleri kullanılarak toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile yüzeysel rol yapma boyutu öğretim etkililiğini önemli ölçüde açıklamaktadır. Bunun aksine, doğal duygular öğretim etkililiğinin bir öncülü olmamakta ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yin (2015), “Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin İş Doymuna Etkisi: Duygusal Zekânın Farklılaştırıcılık Etkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile iş doymuları arasındaki ilişki ve duygusal zekânın bu ilişki üzerinde etkisi olup olmadığı incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal iş talepleri algıları ile duygusal zekâ düzeylerinin duygusal emeğin üç

boyutu ile ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ ve duygusal iş talepleri kontrol altına alındığında, derinden rol yapma ve doğal duygular hissetmenin, öğretmenlerin iş doyumlarını pozitif olarak etkilediği görülmüştür.

Youngmi (2016), “Güney Kore’deki Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” adlı araştırma korelasyonel desende yürütülmüş ve Güney Kore’deki ortaokullarda en az bir yıl görev yapan toplam 156 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin duygusal iş talepleri algıları ile duygusal zekâ düzeyleri duygusal emeğin üç boyutu ile ilişki içerisinde bulunmaktadır.

Lee ve Van-Vlack (2018), “Öğretmenlerin Duygusal Emekleri, Duyguları ve Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin duygularının, onların duygusal emek stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlilikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kore’de görev yapan 127 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Analizden elde edilen sonuçlara göre, yüzeysel rol yapma, kaygı ve hayal kırıklığı duygusu ile derinden rol yapma ise memnuniyet ve gurur duygusu ile pozitif yönde ilişkisi içerisindedir. Ayrıca sınıf yönetimi öz yeterliliği ile memnuniyet duygusu arasında pozitif; kaygı duygusu ile ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duygusal emek ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgütsel ortamda çalışanların duygusal emek davranışları düzeyleri, bu davranışların öncülleri (öz yeterlilik, psikolojik sermaye, vb.), sonuçları (iş doyum, iş stresi, tükenmişlik, vb.) üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

2.5.2.3. İzlenim yönetimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Wayne ve Kacmar (1991), “İzlenim Yönetimini Performans Değerleme Sürecine Etkileri” adlı çalışmada, yöneticilerin astların performansını değerlendirmesinde ve performans değerlendirme sürecinde yöneticinin sözlü iletişim biçimi üzerinde izlenim yönetiminin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 96 katılımcıdan toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre, izlenim yönetimi taktiklerini kullananlar daha yüksek performans derecelendirmesi almaktadır.

Wayne ve Liden (1995), “İzlenim Yönetiminin Performans Değerlendirmelerine Etkileri: Boylamsal Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, performans değerlendirmelerinde izlenim yönetimi taktikleri kullanımının nasıl bir

etkisi olduğu incelenmiştir. 111 yönetici, 111 ast konumunda olmak üzere toplam 222 kişiden toplanan verilerin analizi sonucunda, performans değerlendirme ile izlenim yönetimi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yapısal eşitlik modeli sonucuna göre, izlenim yönetimi davranışlarının, performans değerlendirme üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Turnley ve Bolino (2001), “İstenmeyen İmajdan Kaçınırken İstenilen İmaja Erişmek: İzlenim Yönetiminde Kendini-Denetlemenin Rolü” adlı araştırmada, kendini denetlemenin izlenim yönetimindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 192 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler “Kendini Denetleme Ölçeği” ve “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, yüksek düzeyde kendini denetlemenin, düşük düzeyde kendini denetlemeye göre izlenim yönetimi taktiklerinin daha etkili kullanılmasını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Ellis vd. (2002), “Yapılandırılmış Görüşmelerde İzlenim Yönetim Taktikleri Kullanımı: Soru Türünün Bir İşlevi” başlıklı araştırmada, yapılandırılmış görüşmeler esnasında kullanılan izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımı ve soru türünün bu taktiklerin kullanımında nasıl bir işlevi olduğu incelenmiştir. 21 katılımcı ile 14 sorudan oluşan bir formla görüşmeler yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, bireylerin neredeyse tamamının izlenim yönetimi taktiklerini kullandığı, genellikle kendini tanıtmaya başvurdukları ve farklı soru türlerinin izlenim yönetimi taktikleri kullanımında da farklılığa neden olduğu sonucu bulunmuştur.

Bolino vd. (2006) tarafından yapılan “İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Yönetici Derecelendirmesinde Etkisinde Örgütsel Vatandaşlığın Rolü” adlı araştırmada, izlenim yönetimi; iş odaklı, birey odaklı ve yönetici odaklı olmak üzere üç şekilde ele alınmış; yönetici notlarına etki eden, örgütsel vatandaşlık davranışları incelenmiştir. Örneklem çeşitli şirketlerde çalışan 122 yönetici ve astlardan oluşmaktadır. Veriler, “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği”, “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ve “Yönetici Beğeni Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, yönetici odaklı izlenim yönetimi taktikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönde ilişki içindeyken, iş odaklı taktiklerle negatif yönde ilişki içerisinde bulunmaktadır. Ayrıca, örgütsel vatandaşlık

davranışlarının yönetici odaklı izlenim yönetimi taktikleri ve yönetici derecelendirmeleri arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu sonucu elde edilmiştir.

Provis (2010), “İzlenim Yönetimi Etiği” başlıklı araştırmada, ilgili literatürü inceleyerek, örgüt içerisinde etik değerlendirmeler ile izlenim yönetimi taktikleri arasında farklılıklar olduğu ve farklı durumlarda bireylerin tepkilerinin de farklı olabileceğini ifade etmiştir.

Jain (2012), “Duygusal Zekâ ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide İzlenim Yönetiminin Düzenleyici Rolü” adlı araştırmada, izlenim yönetiminin duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Hindistan’daki 250 katılımcıdan ölçek formu aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucu, elde edilen bulgulara göre, hem duygusal zekâ hem de izlenim yönetimi, örgütsel vatandaşlık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bunun yanı sıra, izlenim yönetiminin duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık arasında olumsuz düzenleyici etkisi olduğu ve duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık üzerindeki olumlu etkisini azalttığı görülmüştür.

Shoko ve Dzimiri (2018), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları İzlenim Yönetimi Taktikleri, Etki Yönetimi ve Liderlik Davranışları” başlıklı karma yöntemle yürütülmüş araştırmada, 50 okul müdüründen “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” ve görüşme yöntemiyle topladıkları verilerin analizi sonucunda, okul müdürlerinin izlenim yönetimi taktikleri kullandıkları, en çok kullanılan izlenim yönetimi taktiğinin niteliklerini tanıtmaya; en az kullanılan taktiğin ise gözdağı verme olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İzlenim yönetimi ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalarda, çalışanların izlenim yönetimi taktikleri kullanım düzeyi ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımının çalışanların örgütsel ve bireysel amaçlarını gerçekleştirmedeki rolü incelenmiştir.

2.5.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Öz yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının belirlenmesi ve öz yeterlilik algılarının çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi odaklı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öz yeterlilik ile örgütsel vatandaşlık, tükenmişlik, iş doyumu, izlenim yönetimi, lider-üye etkileşimi, duygusal zekâ gibi değişkenlerin bir arada incelendiği

araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu konuda öz yeterlilik algısının yüksek veya düşük olmasının eğitim öğretim faaliyetleri esnasında nasıl bir rolü olduğu ve ne tür faydaları olabileceğine ilişkin olarak yapılan araştırmaların kısıtlı sayıda olduğu görölmektedir.

Duygusal emek ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların da genel olarak ilişkisel yöntemler kullanılarak yapıldığı görölmektedir. Eğitim örgütlerinde duygusal emek konusunun ele alındığı, okul müdürlerinin duygusal emeklerinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisinin yanı sıra öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, kişilik özellikleri, tükenmişlik düzeyi, psikolojik sermaye ve psikolojik iyi oluşları gibi değişkenlerle incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, okul içerisinde veya dışında çeşitli bireylerle (öğrenci, veli, öğretmen, idareci gibi) etkileşim halinde olan ve bu etkileşimler esnasında çevresindekiler üzerinde kendisiyle ilgili istenilen izlenimi bırakmak amacıyla çeşitli taktiklere başvuracağı düşünülen öğretmenlerin, izlenim yönetimi taktikleri seçimi ve kullanımının duygusal emeğin bir öncülü olarak dâhil edildiği, öz yeterlilik, izlenim yönetimi ve duygusal emeğin bir arada incelendiği, buna ek olarak izlenim yönetiminin aracı rolünün olduğuna yönelik araştırmalara rastlanamamıştır.

İzlenim yönetimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalarda genellikle öğretmenlerin örgütsel ortamda izlenim yönetimi taktikleri seçimi ve kullanımına etki eden faktörler incelenmiştir. Ayrıca, izlenim yönetimi taktikleri seçiminde yaş, cinsiyet, eğitim düzeyinin yanı sıra, kişilik özellikleri, öz yeterlilik algıları, etik iklim, tükenmişlik, performans değerlendirme, örgütsel vatandaşlık gibi kavramların ilişkisi araştırılmıştır. Literatür incelemesi sonucunda, izlenim yönetimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunlukla ilişkisel yöntemde olduğu görölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

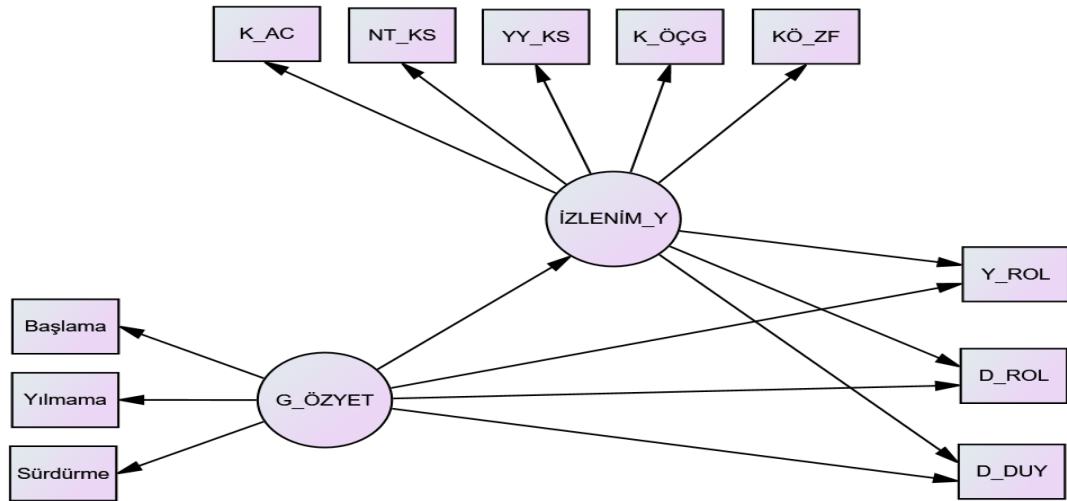
Araştırmada, betimsel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Betimsel modelde, araştırma verileri tanımlanıp betimsel istatistik sonuçları, (örneklem sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmalar) hesaplanmaktadır (Christensen vd., 2015, s.435). İlişkisel model ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2015, s.81) şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki, kullanılan ölçeklerden toplanan veriler ışığında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda;

- a) Genel öz yeterlilik ile duygusal emek arasındaki ilişki,
- b) Genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri arasındaki ilişki,
- c) Duygusal emek ile izlenim yönetimi taktikleri ile arasındaki ilişki ve
- d) Genel öz yeterlilik ve duygusal emek arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda, genel öz yeterlilik algıları ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren ve üç bölümden meydana gelen teorik bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. İlk ölçüm bileşeni, çalışmanın dışsal değişkenlerinden olan ve gözlemlenen değişkenlerin oluşturduğu toplam üç alt gizil boyuttan (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar) oluşan genel

öz yeterlilik algılarının; gözlemlenen değişkenlerin oluşturduğu toplam beş alt gizil boyuttan (kendini acındırmaya çalışma, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, kendini örnek çalışan gösterme, kendi önemini zorla fark ettirme) oluşan izlenim yönetimi taktikleri tarafından ölçüldüğünün belirlenmesidir. Diğer ölçüm bileşeni, çalışmanın içsel değişkeni olan duygusal emek ise gözlemlenen değişkenlerin oluşturduğu toplam üç alt gizil boyuttan (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal duygular) oluşmaktadır. Duygusal emek alt boyutları arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu için alt boyutların her biri ile ayrı ayrı model oluşturulmuştur. Oluşturulan yapısal eşitlik modellerinde, dışsal değişkenlerin (genel öz yeterlilik ve izlenim yönetimi taktikleri), her bir içsel değişken (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal duygular) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğu varsayılmıştır. Modelde, dikdörtgenler gözlenen değişkenleri; daireler ise gizil değişkenleri temsil etmektedir. Bu şekilde oluşturulan araştırmanın teorik modeli aşağıdaki Şekil 3.1’de görülmektedir.



Şekil 3.1. Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Duygusal Emek İlişkisine Yönelik Teorik Model

Not: G_Özyet: Genel öz yeterlilik, İzlenim_Y: İzlenim yönetimi taktikleri, K_AC: Kendini acındırmaya çalışma, NT_KS: Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, YY_KS: Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, K_ÖÇG: Kendini örnek çalışan gösterme, KÖ_ZF: Kendi önemini zorla fark ettirme, Y_rol: Yüzeysel rol yapma, D_Rol: Derinden rol yapma, D_Duy: Doğal duygular

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, araştırmanın teorik modelinde üç alt boyuttan oluşan “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” ile beş alt boyuttan oluşan “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” toplam puan üzerinden analiz edilirken; Duygusal Emek Ölçeği’nin üç alt boyutu ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ölçeklerin her biri için yapılan DFA sonuçlarında, hem genel öz yeterlilik ölçeğinin hem de izlenim

yönetimi taktikleri ölçeğinin alt boyutlarının birbirleri ile pozitif yönde korelasyona sahip oldukları ancak duygusal emek ölçeğinde ise alt boyutlar arasında negatif korelasyon olduğu sonucu görülmüştür. Bu nedenle yapılan analizlerde duygusal emeğin alt boyutlar halinde ele alınmasına karar verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde, resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Şahinbey ilçe merkezindeki 68 ilkokulda toplam 3156 öğretmen, 70 ortaokulda ise toplam 2953 öğretmen görev yapmaktadır. Şehitkâmil ilçe merkezinde 73 ilkokulda toplam 2792 öğretmen görev yaparken, 67 ortaokulda ise toplam 2637 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem alınan ilçelerde, ilkokullarda görev yapan toplam 5948 öğretmen, ortaokullarda görev yapan 5590 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan okullar, kümelerin yansız olarak seçildiği örnekleme türü olan seçkisiz küme örnekleme (Christensen vd., 2015, s.170) yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla, araştırma kapsamına alınan okullar yansız olarak seçilmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ise tesadüfi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın ilkokul örneklemini evrenin %8.07'sini temsil eden toplam 480 ilkokul öğretmeninden; ortaokul örneklemini ise evrenin %8.34'ünü temsil eden toplam 466 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

Örneklemin büyüklüğü istatistiksel olarak aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, ss.49-50):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeşiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

$$\begin{aligned}
 &\text{İlkokul Örneklem Sayısı:} \\
 &n = \frac{5948 \cdot (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)}{(0,05)^2 \cdot (5948 - 1) + (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)} \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} n \text{ (örneklem büyüklüğü) } = 361 \\
 &\text{Ortaokul Örneklem Sayısı:} \\
 &n = \frac{5590 \cdot (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)}{(0,05)^2 \cdot (5590 - 1) + (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)} \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} n \text{ (örneklem büyüklüğü) } = 359
 \end{aligned}$$

Yukarıdaki formülden yararlanarak yapılan hesaplamalar sonucunda, ilkokullarda 361 öğretmenin, ortaokullarda ise 359 öğretmenin örneklem olarak alınmasının evreni temsil edeceği görülmektedir. Buradan yola çıkarak örneklem sayılarının evreni temsil edeceği ifade edilebilir.

Örneklemde yer alan öğretmenlere ait kişisel değişkenler ve sıklık dağılımı aşağıdaki, Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Öğretmenlere Ait Kişisel Değişkenler ve Sıklık Dağılımı

Kişisel Değişkenler	İlkokul		Ortaokul		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Erkek	186	38.8	188	40.3
	Kadın	294	61.2	278	59.7
Medeni Hal	Evli	341	71.0	268	57.5
	Bekâr	139	29.0	198	42.5
Yaş	21-30	188	39.2	276	59.2
	31-40	211	44.0	156	33.5
	41 ve üzeri	81	16.8	34	7.3
Kıdem	1-9	238	49.6	329	70.6
	10-19	180	37.5	111	23.8
	20 ve üzeri	62	12.9	26	5.6
Branş	Sınıf Öğretmeni	362	75.4	-	-
	Diğer Branşlar	118	24.6	466	100
Öğrenim Durumu	Lisans	453	94.4	421	90.3
	Yüksek Lisans	27	5.6	45	9.7
	Toplam	480	100	466	100

Tablo 3.1’e göre, araştırmaya katılan ve ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin 186’sı (%38.8) erkek, 294’ü (%61.2) kadındır. Öğretmenlerin 341’i (%71.0) evli, 139’u (%29.0) bekârdır. Yaş değişkenine göre sırasıyla 188’i (%39.2) 21-30 yaş arası, 211’i (%44.0) 31-40 yaş arası, 81’i (%16.8) 41 ve üzeri yaşta bulunmaktadır. Kıdem bakımından ise öğretmenlerin 238’i (%49.6) 1-9 yıl, 180’i (%37.5) 10-19 yıl, 62’si (%12.9) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Branşa

göre öğretmenlerin 362'si (%75.4) sınıf öğretmeni iken, 118'i (%24.6) diğ er branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin 453'ünün (%94.4) lisans, 27'sinin (%5.6) de yüksek lisans derecesine sahip olduğ u görülmektedir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin 188'i (%40.3) erkek, 278'i (%59.7) kadındır. Öğretmenlerin 268'i (%57.5) evli, 198'i (%42.5) bekârdır. Yaş değişkenine göre ise, 276'sı (%59.7) 21-30 yaş arası, 156'sı (%33.5) 31-40 yaş arası, 34'ü (%7.3) 41 ve üzeri yaşta bulunmaktadır. Kıdem bakımından öğretmenlerin 329'u (%70.6) 1-9 yıl, 111'i (%23.8) 10-19 yıl, 26'sı (%5.6) ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Branşa göre, öğretmenlerin tamamı 466'sı (%100) sınıf öğretmeni dışındaki diğ er branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 421'inin (%90.3) lisans, 45'inin (%9.7) yüksek lisans derecesine sahip olduğ u görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler kişisel bilgilerin yanı sıra, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” olmak üzere üç ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, medeni hal, yaş, kıdem, branş, okul türü, öğrenim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Genel öz yeterlilik ölçeği

Genel öz yeterlilik ölçeği, Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplam 17 maddeden ve “Başlama”, “Yılmama” ve “Sürdürme Çabası-İsrar” olmak üzere üç boyuttan oluşmakta, 5'li Likert tipinde cevaplanmaktadır. *Başlama* boyutu, “zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınıyorum”, “bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınıyorum”, “sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır” gibi ifadeler içeren toplam 9 maddeden oluşmaktadır. *Yılmama* boyutu, “kendine güvenen biriyim”, “başarısızlık benim azmimi artırır”, “eğer bir işi ilk denememde yapamazsam başarıya kadar uğraşırım” gibi ifadeler içeren toplam 5 maddeden oluşmaktadır. *Sürdürme çabası/ısrar* boyutu ise, “hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım”, “bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim”, “planlar

yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir”, gibi ifadeler içeren toplam 3 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan 2,4,5,6,7,10,11,12,14,16 ve 17 maddeleri ters kodlanacak maddelerdir. Ölçeğe ait boyutlar ve madde numaraları aşağıdaki Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.2.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları

Boyut Sırası	Boyut Adı	Madde No
1	Başlama	7,6,17,12,4,10,11,5,2
2	Yılmama	15,13,16,3,14
3	Sürdürme Çabası / Israr	8,9,1

3.3.3. Duygusal emek ölçeği

Duygusal emek ölçeği, Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilmiş, Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarından oluşan üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Yüzeysel rol yapma boyutu, “mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım”, “mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım” gibi ifadeler içeren toplam 6 maddeden; derinden rol yapma boyutu, “göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım”, “öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım” gibi ifadelerinden oluşan toplam 4 maddeden ve doğal duygular boyutu ise “öğrencilere sergilediğim duygular samimidir”, “öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar” gibi ifadeler içeren toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait boyutlar ve madde numaraları aşağıdaki Tablo 3.3’te görülmektedir.

Tablo 3.3.

Duygusal Emek Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları

Boyut Sırası	Boyut Adı	Madde No
1	Yüzeysel Rol Yapma	1,2,3,4,5,6
2	Derinden Rol Yapma	7,8,9,10
3	Doğal Duygular	11,12,13

3.3.4. İzlenim yönetimi taktikleri ölçeği

Jones ve Pittman (1982) tarafından ortaya konulan izlenim yöntemleri taktikleri esas alınarak, Bolino ve Turnley (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Basım, Tatar ve Şahin (2006) tarafından yapılan “İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği” 5’li Likert tipinde “cana yakın görünmek için meslektaşlarıma iltifat ederim”, “insanlara yetenek ve niteliklerimi duyururum”, “işlerin yoğun olmadığı zamanlarda bile meşgul görünmeye çalışırım” gibi ifadeler içeren 22 maddeden oluşmakta ve beş faktörlü bir yapı içermektedir. Ölçeğe ait boyutlar ve madde numaraları aşağıdaki Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları

Boyut Sırası	Boyut Adı	Madde No
1	Kendini Acındırmaya Çalışma	5,10,15,20,22
2	Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye	1,6,11,16
3	Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye	2,7,12,17
4	Kendini Örnek Çalışan Gösterme	3,8,13,18
5	Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme	4,9,14,19,21

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, örnekleme alınan Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 480 ilkokul öğretmeni ile ortaokullarda görev yapan 466 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeklerin yer aldığı formlar seçilen okullardaki öğretmen sayıları ve ölçeklerin geri dönüş oranı dikkate alınarak çoğaltılarak dağıtılmıştır. Ölçek formunun dağıtıldığı öğretmenlere araştırmacı tarafından, ölçeklerin özenli bir şekilde doldurulmasının, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği üzerinde olumlu etkisi olacağı açıklanmış ve bu bağlamda gereken hassasiyetin gösterilmesi rica edilmiştir. Doldurulan ölçek formları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yeterli sayıya ulaşıldıktan sonra analiz için uygun olmayan 6 ölçek formu ile eksik veya hatalı doldurulan 17 ölçek formu olmak üzere toplamda 23 ölçek formu çıkarılmış, analiz için uygun olan ölçek formları üzerinden analizler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

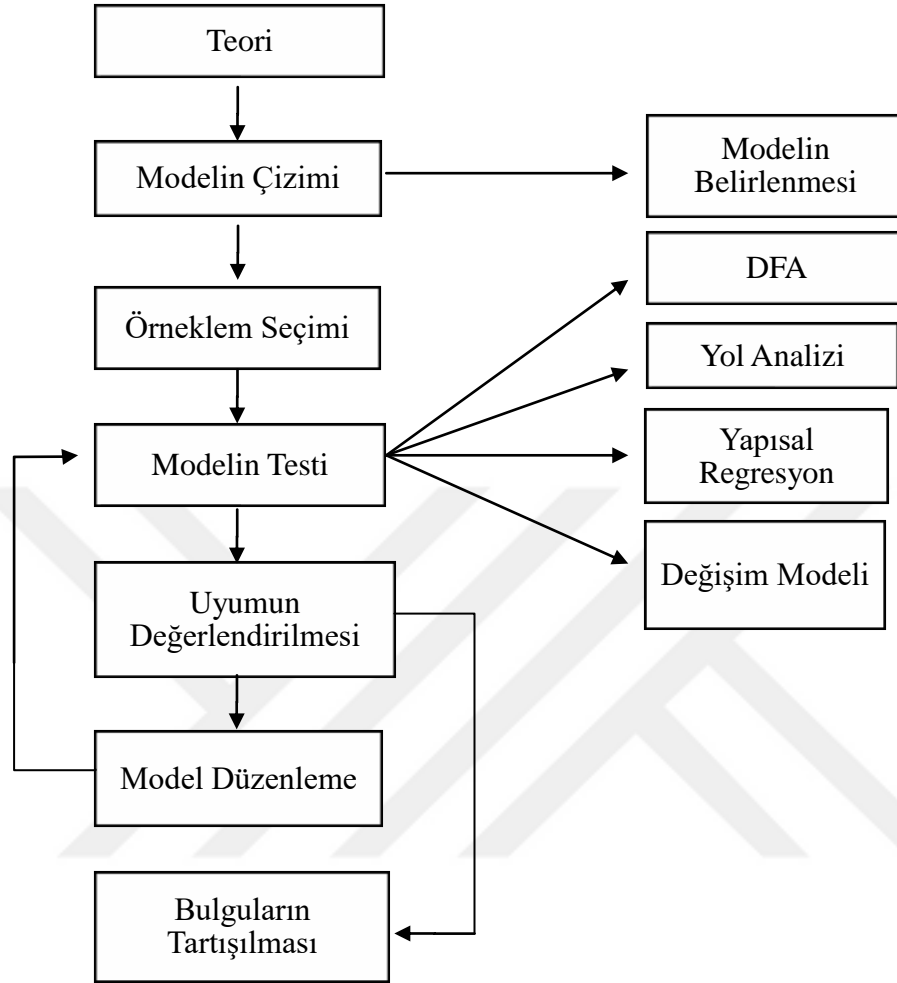
Araştırmada veriler SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak betimsel istatistikler yapılarak örnekleme alınan bireylerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler ortaya çıkarılmıştır. Ölçülen her bir değişkenin frekans (n) ve yüzde (%) dağılımlarının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 5’li Likert dereceleme ölçeğinde, 5 “*Her zaman*”, 4 “*Çoğu zaman*”, 3 “*Bazen*”, 2 “*Nadiren*”, 1 “*Hiçbir zaman*” olarak belirlenmiş ve derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır.

Daha sonra Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Her bir ölçeğin iç tutarlılık ve geçerlilik değerlendirmeleri yapıldıktan sonra, ölçeklerdeki bir maddeye verilen yanıtın, aynı tür grupta yer alan diğer maddelerle ne düzeyde tutarlı olduğunu ölçmek amacıyla, Cronbach’s Alfa katsayılarına bakılmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki, bir model oluşturularak, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi yapılmıştır. Analizlerde regresyon analizi yerine yapısal eşitlik modeli tercih edilmesinin nedeni yapısal modelde, değişkenlere ait ölçüm ve artıksal hataları da hesaplama dâhil edilmesidir (Meydan ve Şeşen, 2015, s.131). Yapısal eşitlik modellemesi ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.5.1. Yapısal eşitlik modeli (YEM) ve yol analizi

Yapısal eşitlik modeli “Structural Equation Modeling” (YEM), ölçüm modeli veya doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapısal modeli eşzamanlı bir istatistiksel testte birleştiren güçlü bir istatistik tekniktir (Hoe, 2008, s.76). DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Model uyum iyiliği indeksleri, modelin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için veri ve model uyumunun hangi düzeyde sağlandığı konusunda bilgi vermektedir (Lindberg ve Demircan, 2013, s.40). Yapısal eşitlik modeli faktör analizi ve regresyon analizi gibi çok değişkenli işlemlerin analizi için genel ve uygun bir çerçeve oluşturmaktadır (Hox ve Bechger, 1998, s.1). Ölçme modellerince doğrulanan yapılar arasındaki ilişkilerin araştırıldığı durumlar olarak tanımlanan yapısal eşitlik modeli (YEM) çalışmalarında, teorik modellerdeki örtük değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır

(Şimşek, 2007, s.12). Yapısal eşitlik modelinin oluşturulması aşamaları aşağıdaki Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Bir Yapısal Eşitlik Modelinin Oluşturulması (Meydan ve Şeşen, 2015, s.19)

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere bir yapısal eşitlik modeli oluşturulurken öncelikle modelin teorisinin incelenmesi gerekmektedir. Daha sonra sırasıyla modelin çiziminin yapılması, modelin hangi örnekleme test edileceğinin belirlenmesi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yol analizi, yapısal regresyon veya değişim modeli analizi ile modelin test edilmesi, test sonucu ortaya çıkan uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi, buna göre de modelin düzenlenmesi ve bulguların tartışılması aşamaları gelmektedir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek ölçekleri daha önce öğretmen örnekleminde yürütülen çalışmalarda, genel öz yeterlilik ölçeği ise üniversitelerdeki akademisyenler üzerinde yapılan çalışmalarda

kullanılmıştır. Ölçeklerin ilkökul ve ortaokullardaki öğretmen örneklemini üzerinde doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla ölçeklerin her birine birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı, katılımcıların kişisel bilgilerinin yanı sıra kıdem, okul türü, öğrenim durumu gibi özelliklerini içeren soruların yer aldığı birinci bölüm; 22 maddeden oluşan izlenim yönetimi ölçeğinin bulunduğu ikinci bölüm; 17 maddeden oluşan genel öz yeterlilik ölçeğinin yer aldığı üçüncü bölüm ve 13 maddeden oluşan duygusal emek ölçeğinin bulunduğu dördüncü bölüm olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının tümü 5’li Likert tipi ile ölçeklenmiştir. Maddelere katılma düzeyleri “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” olarak beş farklı ifadeyle derecelendirilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3.5’te puanlamalar ve bu puanlamaların nasıl yorumlanacağı görülmektedir.

Tablo 3.5.

Ölçeklerde Kullanılan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri

Derece	Seçenekler	Puan Aralığı	Yorum
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79	Çok düşük
2	Nadiren	1.80 – 2.59	Düşük
3	Bazen	2.60 – 3.39	Orta
4	Çoğu zaman	3.40 – 4.19	Yüksek
5	Her zaman	4.20 – 5.00	Çok yüksek

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Genel öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanların güvenirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarının güvenirlik analizi sonucu Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Orijinal Ölçek Alpha Değeri (α)	Araştırmada Kullanılan Ölçek Alpha Değeri	
		İlkokul	Ortaokul
Başlama (n=9)	.79	.89	.88
Yılmama (n=5)	.79	.72	.66
Sürdürme Çabası/Israr (n=3)	.78	.71	.72
Ölçek Geneli (n=17)	.80	.89	.89

Tablo 3.6’da genel öz yeterlilik ölçeğinin orijinal versiyonu ile araştırmada elde edilen elde edilen alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) verilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .78 ile .80 arasında değiştiği görülürken; araştırmada ilkokul örnekleminde kullanılan ölçeğin alt boyutlarının ve ölçek genelinin güvenilirlik katsayılarının .71-.89 arasında değer aldığı, ortaokul örnekleminde bu değerlerin .66-.89 arasında değiştiği görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Christensen vd., 2015, s.154). Bu ifadeden, ölçeğin güvenilirlik katsayısının uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ölçeğin yapı geçerliliği AMOS 23.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010, s.275). Bu amaçla, daha önce Türkçe uyarlaması yapılan ölçekteki 17 madde ve üç alt boyutun doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Büyüköztürk (2002, s.474) faktör yük değerlerinin .30 üzerinde bir değere sahip olmasının uygun olduğunu belirtmektedir. İlkokul örnekleminde, yapılan DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerlerine bakılmış ve analiz sonucunda bu değerlerin .50 ile .84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre maddelerin faktör yük değerlerinin analiz için yeterli olduğu görülmektedir.

Genel öz yeterlilik ölçeğine ait birinci düzey analiz sonucuna göre, ölçeğin üç boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=298.802$, $sd=114$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Meydan ve Şeşen’e (2015) göre aynı boyutu ölçmek için yapılandırılan ve dolayısıyla birbirleri ile ilişkili olan maddelerin arasına kovaryans eklenerek ki-kare değeri düşürülerek model uyum indeksleri iyileştirilebilir. Bu ifadeden yola çıkarak, GOY6 ve GOY7 ile GOY2 ve GOY5 maddeleri arasına kovaryans eklenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin χ^2 (ki-kare) ve model uyum indekslerine anlamlı düzeyde ($p<0.05$) katkısı olduğu görülmüştür.

Ortaokul örnekleminde, yapılan DFA sonucunda GOY14 maddesi faktör yük değeri düşük olduğu için (.29) silinmiştir. Diğer maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .79 değişmektedir. Genel öz yeterliliğe ait birinci düzey analiz sonucuna göre, ölçeğin üç boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=201.652$, $sd=85$, $p=0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin uyum indekslerini iyileştirmek için farklı boyutlardaki maddeler ile yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülen GOY16

maddesi silinmiş; birbiriyle ilişkili olan GOY6 ve GOY7 ile GOY3 ve GOY13 maddeleri arasına kovaryans eklenmiştir.

Lindberg ve Demircan (2013, s.40), DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla çok sayıda uyum indeksi kullanıldığını belirtmişlerdir. Model uyum iyiliği indeksleri, modelin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için veri ve model uyumunun hangi düzeyde sağlandığı konusunda bilgi vermektedir. Model uyumuna ilişkin araştırmacılar tarafından genellikle raporlanan değerlerin χ^2 , χ^2/sd , GFI, IFI, CFI, RMSEA, RMR, NFI ve AGFI değerleri olduğu görülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s.72). Bu nedenle araştırmada bu değerlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), Ki-Kare’nin Serbestlik Derecesine (χ^2/sd) Oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Artırmalı Uyum İndeksi (IFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) incelenmiştir.

Tablo 3.7’de genel öz yeterlilik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.7.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği DFA Sonuçları

Ölçüm (Uyum istatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Uyum İndeksleri	
			İlkokul	Ortaokul
χ^2	Anlamli olmaması	-	298.802	201.652
χ^2/sd	≤ 3	$\leq 4-5$	2.261	2.372
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.058	0.054
RMR	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.044	0.032
GFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.929	0.945
AGFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.905	0.922
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.908	0.931
IFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.941	0.959
TLI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.929	0.949
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.941	0.959

Not: Uyum indeksleri, Sümer, 2000; Kline, 2011, Meydan ve Şeşen, 2015’den alınmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre ilkokul örnekleminde $\chi^2/sd=2.261$ olarak bulunmuştur ve bu değerin 3’ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum değeri (Sümer,

2000) olduğundan yola çıkarak analiz için χ^2/sd oranının uygun olduğu ifade edilebilir.

RMSEA ve RMR değerlerinin 0.05'ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum göstergesi olduğu (Sümer 2000; Kline, 2011); 0.06-0.08 arasında olmasının ise kabul edilebilir değerler (Meydan ve Şeşen, 2015) olduğundan hareketle RMSEA değerinin kabul edilebilir; RMR değerinin ise iyi uyum değerinde olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI uyum değerlerinin 0.90 ve üzeri değerde olması iyi uyumu (Sümer, 2000); 0.85-0.89 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu (Meydan ve Şeşen, 2015) göstereceğinden, analizden elde edilen değerlerin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Diğer uyum iyiliği değerlerinden NFI, IFI ve TLI değerlerinin 0.95 ve üzeri değerde olması iyi uyuma; 0.90-0.94 arasında olması ise kabul edilebilir uyum değerlerine işaret etmektedir. Bu nedenle, her üç değer de kabul edilebilir değerler olduğu söylenebilir. Son olarak, CFI değerinin 0.97 ve üzeri olmasının iyi uyum; 0.95 ve üzeri olmasının kabul edilebilir uyum değeri olduğundan yola çıkarak elde edilen değer kabul edilebilir değer sınırına çok yakın olduğu için kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu ifade edilebilir.

Ortaokul örnekleminde ise bu değerlerin, $\chi^2/sd=2.261$, RMR=0.03, GFI=0.95, AGFI=0.92, IFI=0.96, TLI=0.95 ve CFI=0.96 iyi uyum değerine sahip olduğu görülürken; RMSEA=0.05 ve NFI=0.93 değerlerinin kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir.

Duygusal Emek Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Duygusal emek ölçeğinden elde edilen puanların güvenirlilik katsayısını belirlemek için güvenirlilik analizi yapılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8.

Duygusal Emek Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları

Alt Boyutlar	Orijinal Ölçek Alpha Değeri (α)	Araştırmada Kullanılan Ölçek Alpha Değeri	
		İlkokul	Ortaokul
Yüzeysel Rol Yapma (n=6)	.84	.90	.88
Derinden Rol Yapma (n=4)	.88	.92	.91
Doğal Duygular (n=3)	.83	.85	.85
Ölçek Geneli (n=13)	.80	.84	.80

Tablo 3.8’de duygusal emek ölçeğinin orijinal versiyonu ile araştırmada elde edilen elde edilen sonuçlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) görülmektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa katsayısı değer aralığının .80 ile .88 arasında değiştiği görülürken; araştırmada ilkokul örnekleminde kullanılan ölçeğin alt boyutlarının ve ölçek genelinin güvenilirlik katsayılarının .84-.92 arasında değer aldığı; ortaokul örnekleminde bu değerlerin .80-.91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliği AMOS 23.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce keşfedilmiş ve daha az faktör altında birleştirilmiş ölçeklerin, araştırmanın yapıldığı örnekleme de benzer olup olmadığını test etmek amacıyla yapılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015, s.21). Bu amaçla yapılan bu çalışmada, orijinal ölçekteki 13 madde ve üç alt boyutun doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Büyüköztürk (2002, s.474) faktör yük değerlerinin .30 üzerinde bir değere sahip olmasının uygun olduğunu belirtmektedir.

İlkokul örnekleminde, yapılan doğrulayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yük değerlerine bakılmış ve maddelerin değerlerinin .72 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Duygusal emek ölçeğine ait birinci düzey analiz sonucuna göre, ölçeğin üç boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=115.412$, sd=41, p=0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin uyum indekslerini iyileştirmek için farklı boyutlardaki maddeler ile ilişkili olan DE1 ve DE3 maddeleri silinmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin χ^2 (ki-kare) ve model uyum değerlerine anlamlı düzeyde (p<0.05) katkısı olduğu görülmüştür.

Ortaokul örnekleminde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .59 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonucunda duygusal emek ölçeğinin üç boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=125.318$, sd=49, p=0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin uyum indekslerini iyileştirmek için farklı boyuttaki maddeler ile ilişkili olan DE3 maddesi silinmiş; aynı boyutu ölçen, birbirleriyle ilişkili DE1 ve DE2 ile DE9 ve DE10 maddeleri arasına kovaryans eklenmiştir. Tablo 3.9’da duygusal emek ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.9.

Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları

Ölçüm (Uyum istatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Uyum İndeksleri	
			İlkokul	Ortaokul
χ^2	Anlamlı olmaması	-	115.412	125.318
χ^2/sd	≤ 3	$\leq 4-5$	2.815	2.558
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.062	0.058
RMR	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.033	0.055
GFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.958	0.958
AGFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.932	0.934
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.966	0.964
IFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.978	0.978
TLI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.970	0.970
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.978	0.978

Not: Uyum indeksleri, Sümer, 2000; Kline, 2011, Meydan ve Şeşen, 2015'den alınmıştır.

DFA analizi sonuçlarına göre, ilkokul örnekleminde $\chi^2/sd=2.815$ olarak bulunmuştur ve bu değer 3'ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum değeri (Sümer, 2000) olduğundan yola çıkarak analiz için χ^2/sd oranının uygun olduğunu ifade edilebilir. RMSEA ve RMR değerlerinin 0.05'ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum göstergesi olduğu (Sümer 2000; Kline, 2011); 0.06-0.08 arasında olmasının ise kabul edilebilir değerler olduğundan hareketle RMSEA değerinin kabul edilebilir, RMR değerinin ise iyi uyum değerinde olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI uyum değerlerinin 0.90 ve üzeri değerde olması iyi uyumu; 0.85-0.89 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu göstereceğinden, analizden elde edilen değerlerin iyi uyum değerine sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum iyiliği değerlerinden NFI, IFI ve TLI değerlerinin 0.95 ve üzeri değerde olması iyi uyuma; 0.90-0.94 arasında olması ise kabul edilebilir uyum değerlerine işaret etmektedir. Bu nedenle, her üç değer de iyi uyum değerinde olduğu görülmektedir. Son olarak CFI değerinin 0.97 ve üzeri olmasının iyi uyum; 0.95 ve üzeri olmasının kabul edilebilir uyum değeri olduğundan yola çıkarak elde edilen değer iyi uyum değerine sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul örnekleminde ise bu değerlerden, $\chi^2/sd=2.558$, GFI=0.96, AGFI=0.93, NFI=0.96, IFI=0.98, TLI=0.97 ve CFI=0.98 değerlerinin iyi uyuma sahip olduğu; RMSEA=0.06 ve RMR=0.06 değerinin kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İzlenim yönetimi taktikleri ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 3.10.

İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Orijinal Ölçek Alpha Değeri (α)	Araştırmada Kullanılan Ölçek Alpha Değeri	
		İlkokul	Ortaokul
KAÇ (n=5)	.74	.77	.80
NTKS (n=4)	.72	.74	.74
YYKS (n=4)	.72	.81	.77
KÖÇG (n=4)	.67	.80	.79
KÖZF (n=5)	.60	.64	.58
Ölçek Geneli (n=22)	-	.84	.85

Not: KAÇ: Kendini acındırmaya çalışma, NTKS: Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, YYKS: Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, KÖÇG: Kendini örnek çalışan göstermeye, KÖZF: Kendi önemini zorla fark ettirmeye

Tablo 3.10'da izlenim yönetimi taktikleri ölçeğinin orijinal versiyonu ile araştırmada elde edilen elde edilen sonuçlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) verilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .60 ile .74 arasında değiştiği görülürken; araştırmada ilkökul örnekleminde kullanılan ölçeğin alt boyutlarının ve ölçek genelinin güvenilirlik katsayılarının .64-.84 arasında değer aldığı; ortaokul örnekleminde bu değerlerin .58-.85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliği AMOS 23.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce keşfedilmiş ve daha az faktör altında birleştirilmiş ölçeklerin, araştırmanın yapıldığı örnekleme de benzer olup olmadığını test etmek amacıyla yapılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015, s.21). Bu amaçla yapılan bu çalışmada, orijinal ölçekteki 22 madde ve beş alt boyutun doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Faktör yük değerinin .30 üzerinde olması analiz için uygun kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.474).

İlkokul örnekleminde, yapılan doğrulayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yük değerlerine bakılmış ve IYT19 (.27) ve IYT14 (.28) maddeleri faktör yük

değeri düşük olduğu için silinmiştir. Diğer maddelerin faktör değerleri .32 ile .90 arasında değişmektedir. İzlenim yönetimi taktikleri ölçeğine ait birinci düzey analiz sonucuna göre, ölçeğin beş boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=361.376$, $sd=140$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin uyum değerlerini iyileştirmek amacıyla diğer boyutlardaki maddelerle ilişkili bulunan IYT11 maddesi silinmiş, aynı boyutu ölçmek için yapılandırılan ve aralarında ilişki olan IYT15 ve IYT20 ile IYT1 ve IYT16 maddeleri arasına kovaryans eklenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin χ^2 (ki-kare) ve model uyum değerlerine anlamlı düzeyde ($p<0.05$) katkısı olduğu görülmüştür.

Ortaokul örnekleminde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda IYT14 maddesi faktör yük değeri düşük olduğu için (.22) silinmiştir. Diğer maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .85 arasında değişmektedir.

İzlenim yönetimi taktikleri ölçeğine ait birinci düzey DFA analizi sonucuna göre, ölçeğin beş boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2=330.610$, $sd=158$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin uyum indekslerini iyileştirmek için farklı boyutlardaki maddeler ile ilişkili olan IYT11 maddesi silinmiş; aynı boyutta bulunan ve birbirleriyle ilişkili olan IYT5 ve IYT22 ile IYT19 ve IYT21 maddeleri arasına kovaryans eklenmiştir. Tablo 3.11'de izlenim yönetimi taktikleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.11.

İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği DFA Sonuçları

Ölçüm (Uyum istatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Uyum İndeksleri	
			İlkokul	Ortaokul
χ^2	Anlamlı olmaması	-	361.376	330.610
χ^2/sd	≤ 3	$\leq 4-5$	2.581	2.092
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.057	0.048
RMR	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.043	0.039
GFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.929	0.933
AGFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85	0.903	0.911
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.898	0.909
IFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.935	0.950
TLI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.920	0.939
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.935	0.950

Not: Uyum indeksleri, Sümer, 2000; Kline, 2011, Meydan ve Şeşen, 2015'den alınmıştır.

Analizden elde edilen sonuçlara göre, ilkokul örnekleminde $\chi^2/sd=2.581$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerin 3'ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum (Sümer, 2000) değeri olduğundan yola çıkarak analiz için χ^2/sd oranının uygun olduğunu ifade edilebilir. RMSEA ve RMR değerlerinin 0.05'ten küçük veya eşit olmasının iyi uyum göstergesi olduğu (Sümer 2000; Kline, 2011); 0.06-0.08 arasında olmasının ise kabul edilebilir değerler olduğundan hareketle RMSEA değerinin kabul edilebilir, RMR değerinin ise iyi uyum değerinde olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI uyum değerlerinin 0.90 ve üzeri değerde olması iyi uyumu; 0.85-0.89 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu göstereceğinden, analizden elde edilen değerlerin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum iyiliği değerlerinden NFI, IFI ve TLI değerlerinin 0.95 ve üzeri değerde olması iyi uyuma; 0.90-0.94 arasında olması ise kabul edilebilir uyum değerlerine işaret etmektedir. Bu nedenle, IFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir; NFI değerinin ise kabul edilebilir sınıra çok yakın olduğu görülmektedir. Son olarak CFI değerinin 0.97 ve üzeri olmasının iyi uyum; 0.95 ve üzeri olmasının kabul edilebilir uyum değeri olduğundan yola çıkarak elde edilen değerin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul örnekleminde ise bu değerlerin, $\chi^2/sd=2.092$, RMSEA=0.05, RMR=0.04, GFI=0.93, AGFI=0.91, IFI=0.95 ve CFI=0.95 iyi uyum değerine sahip olduğu görülürken; NFI=0.91 ve TLI=0.94 değerinin kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin her biri için yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda, hem ilkokul örnekleminde hem de ortaokul örnekleminde, ölçeklere ait Cronbach Alpha değerlerinin ve DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmada yanıt aranan problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek ile ilgili görüşlerine yönelik puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve ortalamaların hangi algı düzeyine karşılık geldiği Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.

GÖY, İYT, DE Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Algı Düzeyi
Genel Öz Yeterlilik	Başlama	İlkokul	480	4.22	.60	Her zaman
		Ortaokul	466	4.27	.61	Her zaman
	Yılmama	İlkokul	480	3.87	.63	Çoğu zaman
		Ortaokul	466	3.92	.61	Çoğu zaman
	Sürdürme Çabası/Israr	İlkokul	480	3.73	.74	Çoğu zaman
		Ortaokul	466	3.74	.78	Çoğu zaman
Toplam	İlkokul	480	4.03	.52	Çoğu zaman	
	Ortaokul	466	4.07	.53	Çoğu zaman	
İzlenim Yönetimi Taktikleri	Kendini acındırmaya çalışma	İlkokul	480	1.40	.50	Hiçbir zaman
		Ortaokul	466	1.44	.53	Hiçbir zaman
	Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	İlkokul	480	2.18	.82	Nadiren
		Ortaokul	466	2.27	.87	Nadiren
	Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye	İlkokul	480	1.75	.78	Hiçbir zaman
		Ortaokul	466	1.81	.77	Nadiren
Kendini örnek çalışan gösterme	İlkokul	480	1.14	.33	Hiçbir zaman	
	Ortaokul	466	1.24	.42	Hiçbir zaman	
Kendi önemini zorla fark ettirme	İlkokul	480	1.41	.43	Hiçbir zaman	
	Ortaokul	466	1.43	.46	Hiçbir zaman	
Toplam	İlkokul	480	1.56	.40	Hiçbir zaman	
	Ortaokul	466	1.62	.42	Hiçbir zaman	

Tablo 4.1. (devam/1)

Duygusal Emek	Yüzeysel rol yapma	İlkokul	480	2.36	1.01	Nadiren
		Ortaokul	466	2.06	.92	Nadiren
	Derinden rol yapma	İlkokul	480	3.49	1.04	Çoğu zaman
		Ortaokul	466	3.38	1.11	Bazen
	Doğal duygular	İlkokul	480	4.28	.64	Her zaman
		Ortaokul	466	4.29	.71	Her zaman
	Toplam	İlkokul	480	3.15	.65	Bazen
		Ortaokul	466	2.98	.61	Bazen

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, DE: Duygusal emek

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, genel öz yeterlilik başlama alt boyutunda ilkokul ($\bar{X}=4.22$) ve ortaokul ($\bar{X}=4.27$) öğretmenleri “*her zaman*”, yılmama alt boyutunda ilkokul ($\bar{X}=3.87$), ortaokul ($\bar{X}=3.92$) “*çoğu zaman*”, sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda ise ilkokul ($\bar{X}=3.73$), ortaokul ($\bar{X}=3.74$) “*çoğu zaman*” düzeyinde gösterdiklerini ifade etmişlerdir. İlkokul örnekleminde, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri boyutlar bazında incelendiğinde, en homojen dağılımın başlama boyutunda ($Ss=.60$), en heterojen dağılımın ise sürdürme çabası/ısrar boyutunda ($Ss=.74$) olduğu görülmektedir.

Ortaokul örnekleminde, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri boyutlar bazında incelendiği zaman, başlama ve yılmama boyutlarının her ikisinin de aynı değere sahip olduğu ($Ss=.61$), dolayısıyla en homojen dağılımın bu boyutlarda olduğu görülmektedir. En heterojen dağılımın ise sürdürme çabası/ısrar boyutunda ($Ss=.78$) olduğu belirlenmiştir.

İzlenim yönetimi taktikleri ölçeğine ait ortalamalar incelendiğinde, kendini acındırmaya çalışma boyutunda, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.40$), ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.44$) “*hiçbir zaman*”; niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye boyutunda ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=2.18$), ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=2.27$) “*nadiren*”, yağcılık yaparak kendini sevdirmeye boyutunda ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.75$) “*hiçbir zaman*”, ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.81$) “*nadiren*”; kendini örnek çalışan göstermeye boyutunda hem ilkokul ($\bar{X}=1.14$) hem de ortaokul ($\bar{X}=1.24$) öğretmenleri “*hiçbir zaman*”; kendi önemini zorla fark ettirmeye boyutunda ise ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.41$), ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=1.43$) “*hiçbir zaman*” düzeyinde gösterdiklerini belirtmişlerdir.

İlkokul örnekleminde, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri boyutlar bazında incelendiğinde, en homojen dağılımın kendini örnek çalışan gösterme boyutunda ($Ss=.33$), en heterojen dağılımın ise niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye boyutunda ($Ss=.82$) olduğu görülmektedir.

Ortaokul örnekleminde ise, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri boyutlar bazında incelendiği zaman, en homojen dağılımın kendini örnek çalışan gösterme boyutunda ($Ss=.42$) olduğu görülmektedir. En heterojen dağılımın ise niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye boyutunda ($Ss=.87$) olduğu görülmektedir.

Son olarak duygusal emek ölçeğine ait ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma boyutu ortalama puanlarının ilkökul ($\bar{X}=2.36$), ortaokul ($\bar{X}=2.06$) "*nadiren*"; derinden rol yapma boyutunda ilkökul ($\bar{X}=3.49$) "*çoğu zaman*", ortaokul ($\bar{X}=3.38$) "*bazen*"; doğal duygular boyutunda ise hem ilkökul ($\bar{X}=4.28$) hem de ortaokul ($\bar{X}=4.29$) "*her zaman*" düzeyinde ifade ettikleri görülmektedir.

İlkokul örnekleminde, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları boyutlar bazında incelendiğinde, en homojen dağılımın doğal duygular boyutunda ($Ss=.64$), en heterojen dağılımın ise derinden rol yapma boyutunda ($Ss=1.04$) olduğu görülmektedir.

Ortaokul örnekleminde ise, öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri boyutlar bazında incelendiği zaman, en homojen dağılımın doğal duygular boyutunda ($Ss=.71$) olduğu görülmektedir. En heterojen dağılımın ise derinden rol yapma boyutunda ($Ss=1.11$) olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde "İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları, duygusal emek davranışları ve izlenim yönetimi taktikleri kullanımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.2'de örtük değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri ile korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 4.2.

Örtük Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Okul Türü	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	5
1. GÖY	İlkokul	4.03	.52	1	-.174**	-.135**	.178**	.303**
	Ortaokul	4.07	.53	1	-.280**	-.148**	.231**	.461**
2. İYT	İlkokul	1.56	.40		1	.301**	.157**	-.133**
	Ortaokul	1.62	.42		1	.298**	.093*	-.149**
3. YRY	İlkokul	2.36	1.01			1	.305**	-.250**
	Ortaokul	2.06	.92			1	.219**	-.292**
4. DRY	İlkokul	3.49	1.04				1	.238**
	Ortaokul	3.38	1.11				1	.250**
5. DD	İlkokul	4.28	.64					1
	Ortaokul	4.29	.71					1

*p<.05, **p<.01

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, YRY: Yüzeysel rol yapma, DRY: Derinden rol yapma, DD: Doğal duygular.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, en yüksek ortalama duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile genel öz yeterlilik değişkenlerinde bulunmaktadır. En düşük ortalamanın ise izlenim yönetimi taktiklerinde olduğu görülmektedir. Değişkenlerin ikili korelasyonlarına bakıldığında, genel öz yeterliliğin hem ilkokul örnekleminde hem de ortaokul örnekleminde izlenim yönetimi taktikleri ve yüzeysel rol yapma davranışları ile negatif yönde; derinden rol yapma ve doğal duygular ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca izlenim yönetimi taktikleri, her iki örnekleme de yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma ile pozitif yönde, doğal duygular ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ile pozitif bir ilişkiye sahipken; doğal duygular ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Son olarak, derinden rol yapmanın doğal duygular ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Örtük değişkenlerin aralarındaki ilişki incelendikten sonra gözlenen değişkenlerin de ortalamaları, standart sapma değerleri ve korelasyonlarına bakılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.3’te ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 4.3.

Gözlenen Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Okul Türü	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Başlama	İlkokul	4.22	.60	1	.582**	.371**	-.361**	-.048	-.205**	-.226**	-.132**
	Ortaokul	4.27	.61	1	.611**	.363**	-.458**	.086**	-.247**	-.239**	-.258**
2. Yılmama	İlkokul	3.87	.63		1	.504**	-.219**	.114*	-.052	-.103*	.016
	Ortaokul	3.92	.61		1	.549**	-.318**	.032	-.130**	-.135**	-.068
3. Sürdürme çabası/ısrar	İlkokul	3.73	.74			1	-.131**	.145**	-.013	-.061	.009
	Ortaokul	3.74	.78			1	-.174**	.040	-.019	-.064	-.024
4. Kendini acındırmaya çalışma	İlkokul	1.40	.50				1	.307**	.385**	.382**	.247**
	Ortaokul	1.44	.53				1	.251**	.413**	.473**	.384**
5. Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	İlkokul	2.18	.82					1	.502**	.332**	.250**
	Ortaokul	2.27	.87					1	.473**	.361**	.214**
6. Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye	İlkokul	1.75	.78						1	.539**	.311**
	Ortaokul	1.81	.77						1	.469**	.278**
7. Kendini örnek çalışan gösterme	İlkokul	1.14	.33							1	.312**
	Ortaokul	1.24	.42							1	.456**
8. Kendi önemini zorla fark ettirme	İlkokul	1.41	.43								1
	Ortaokul	1.43	.46								1

*p < .05, **p < .01

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, gözlenen değişkenlerin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların genel öz yeterlilik alt boyutlarına ait olduğu görülmektedir. İzlenim yönetimi taktikleri ortalamalarının ise düşük olduğu görülmektedir.

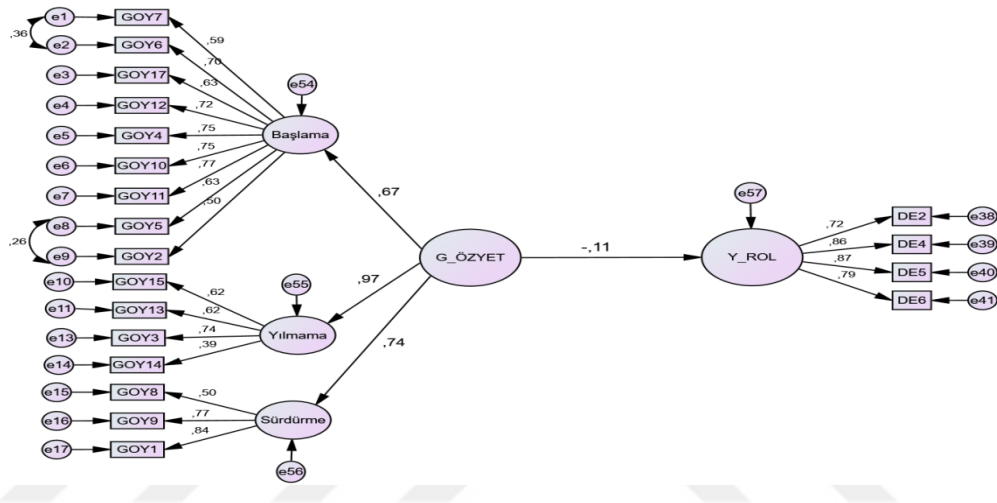
Değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, başlama boyutunun yılmama ve sürdürme çabası/ısrar boyutları ile istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Başlama boyutunun ilkokul örneklemini için niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye ile anlamlı bir ilişkisi bulunmazken; ortaokul örnekleminde ise bu boyutla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca başlama boyutunun, izlenim yönetimi taktiklerinin geri kalan dört alt boyutuyla negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Genel öz yeterliliğin yılmama boyutu, ilkokul ve ortaokul örnekleminin her ikisi için de sürdürme çabası/ısrar boyutu ile istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisindeyken; kendini acındırmaya çalışma ve kendini örnek çalışan gösterme ile negatif yönde, anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Yılmama boyutu, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye ile ilkokul örnekleminde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir; ortaokul örnekleminde bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Yılmama ve izlenim yönetimi taktiklerinin bir diğer alt boyutu olan yağcılık yaparak kendini sevdirmeye arasında ilkokul örnekleminde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken; ortaokul örnekleminde ise negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, yılmama boyutunun kendi önemini zorla fark ettirme boyutu ile de anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

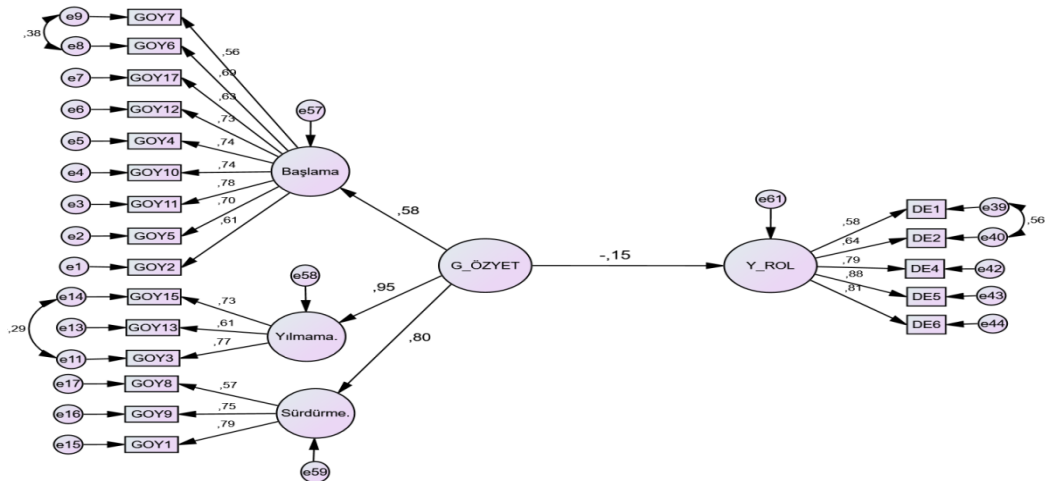
Sürdürme çabası/ısrar boyutu hem ilkokul hem de ortaokul örnekleminde kendini acındırmaya çalışma ile istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisindeyken; niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye ile sadece ilkokul örnekleminde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Sürdürme çabası/ısrar boyutu, izlenim yönetimi taktiklerinin diğer alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır. Ayrıca, izlenim yönetimi taktiklerinin tüm alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve yüzeysel rol yapma davranışı arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve yüzeysel rol yapma (bağımlı değişken) değişkenleri yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayılarının yer aldığı yapısal eşitlik modeli Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’de yer almaktadır.



Şekil 4.1. İlkokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 4.2. Ortaokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli

Not: G_ÖZYET: Genel öz yeterlilik, Y_ROL: Yüzeysel rol yapma.

Şekil 4.1 ve Şekil 4.2 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul örnekleminde analiz sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Hem ilkokul örnekleminde

($\beta=-.11$, $Sh=.10$, $t=-2.003$, $p<.05$) hem de ortaokul örnekleminde ($\beta=-.15$, $Sh=.07$, $t=-2.726$, $p<.05$) yapılan analiz sonucunda, genel öz yeterlilik ile yüzeysel rol yapma arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Oluşturulan modellere ait uyum indeksleri Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

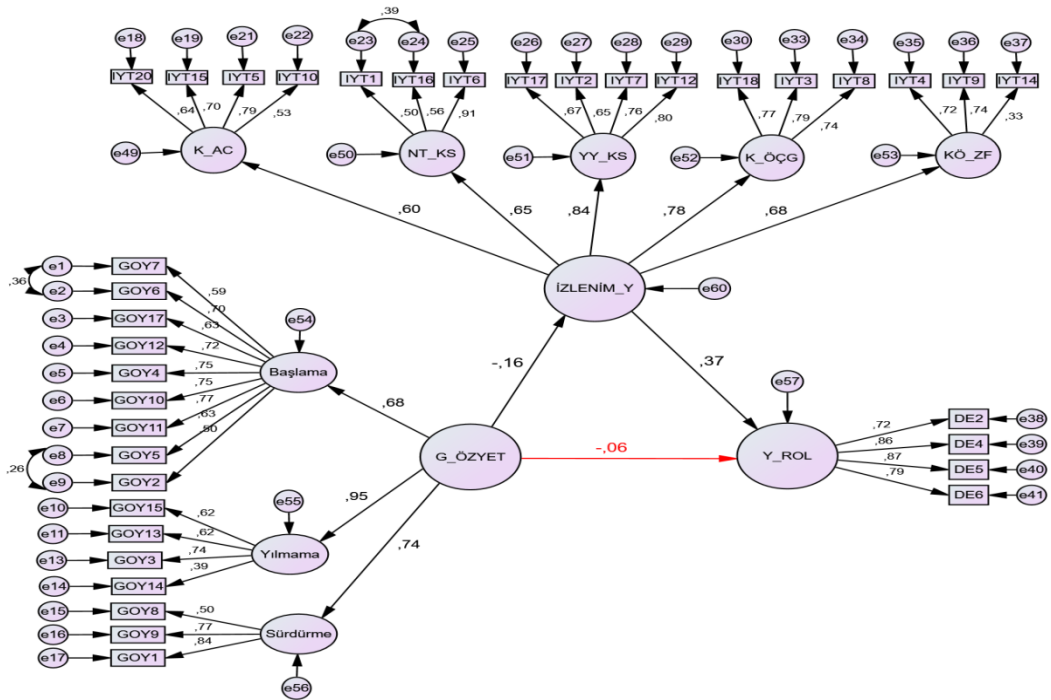
GÖY ve YRY Modeline Ait Uyum İndeksleri

Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	359.86	2.19	0.00	0.06	0.05	0.93	0.91	0.92	0.95	0.94	0.95
Ortaokul	328.97	2.02	0.00	0.06	0.05	0.93	0.91	0.92	0.96	0.95	0.96

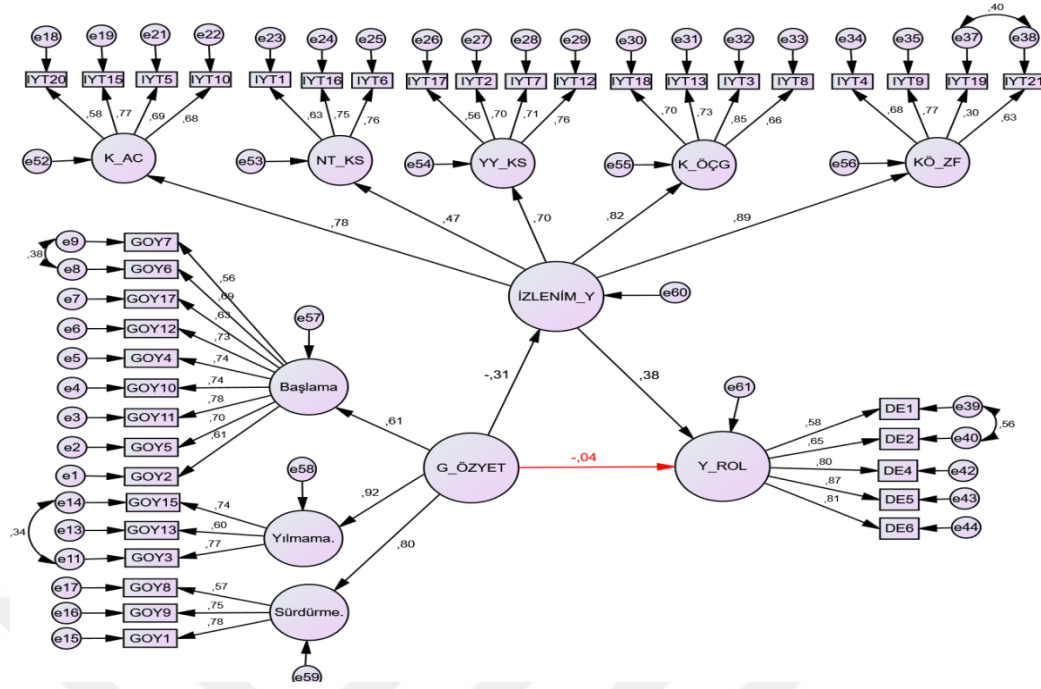
Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, YRY: Yüzeysel rol yapma

Tablo 4.4’te modellere elde edilen ait uyum indeksleri, modellerin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere çok yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Genel öz yeterlilik ile yüzeysel rol yapma arasındaki ilişki belirlendikten sonra, genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve yüzeysel rol yapma (bağımlı değişken) değişkenleri arasında izlenim yönetimi taktikleri (aracı değişken) eklenerek yapısal eşitlik modeli ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayılarının yer aldığı yapısal eşitlik modeli Şekil 4.3’de ve 4.4’de sunulmuştur.



Şekil 4.3. İlkokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 4.4. Ortaokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Yüzeysel Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli

Not: G_ÖZYET: Genel öz yeterlilik, İZLENİM_Y: İzlenim Yönetimi Taktikleri, K_AC: Kendini acındırmaya çalışma, NT_KS: Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, YY_KS: Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, K_ÖÇG: Kendini örnek çalışan gösterme, KÖ_ZF: Kendi önemini zorla fark ettirme, Y_ROL: Yüzeysel rol yapma.

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahipken ($\beta = -.16$, $p < .05$); genel öz yeterlilik ile yüzeysel rol yapma arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir ($\beta = -.06$, $p > .05$). İzlenim yönetimi taktikleri ile yüzeysel rol yapma arasında ise, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\beta = .37$, $p < .05$).

Şekil 4.4'te yer alan modelde, genel öz yeterliliğin, izlenim yönetimi taktikleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülürken ($\beta = -.31$, $p < .05$), yüzeysel rol yapma ile negatif yönde bir ilişkisi olmasına rağmen, bu ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir ($\beta = -.04$, $p > .05$). Ayrıca izlenim yönetimi taktikleri ve yüzeysel rol yapma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta = .38$, $p < .05$) görülmektedir.

Modellere ait uyum indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5.

GÖY, İYT ve YRY Modeline Ait Uyum İndeksleri

Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	1133.20	1.84	0.00	0.06	0.04	0.88	0.87	0.85	0.93	0.92	0.93
Ortaokul	1224.56	1.78	0.00	0.06	0.04	0.88	0.86	0.85	0.93	0.92	0.93

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, YRY: Yüzeysel rol yapma

Tablo 4.5'te hem ilkokul hem de ortaokul örnekleminde, modellere ait uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere çok yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Modellerde belirtilen yollara ait standardize edilmemiş tahmin değeri (B), standart hata, t-değeri, standardize edilmiş beta (β) ve anlamlılık (p) değerleri Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

GÖY, İYT ve YRY Modelinin Yol Katsayıları

Okul Türü	Yol	B	Std. Hata	t-değeri	β	p
İlkokul	GÖY → İYT	-.10	.04	-2.617	-.16	.01
	GÖY → YRY	-.11	.10	-1.098	-.06	.27
	İYT → YRY	1.08	.19	5.582	.37	.00
Ortaokul	GÖY → İYT	-.23	.05	-4.839	-.31	.00
	GÖY → YRY	-.06	.08	-.776	-.04	.44
	İYT → YRY	.72	.13	5.502	.38	.00

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, YRY: Yüzeysel rol yapma

Tablo 4.6'da ilkokul örnekleminde oluşturulan modele ait yol katsayıları incelendiğinde, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=-.16$, $p<.01$). Bunun yanı sıra, izlenim yönetimi taktiklerinin modele dâhil edilmesiyle genel öz yeterliliğin yüzeysel rol yapma üzerindeki etkisi anlamsızlaşmıştır ($\beta=-.06$, $p>.05$). Bu sonuç, izlenim yönetimi taktiklerinin bu ilişkide tam aracı değişken rolüne sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul örnekleminde yapılan analiz sonucunda modele ait yol katsayıları incelendiğinde, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri değişkenleri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=-.31$, $p<.00$). İzlenim yönetimi taktiklerinin modele dâhil edilmesiyle birlikte, genel öz yeterliliğin yüzeysel rol yapma üzerindeki etkisi anlamsız hale gelmiştir ($\beta=-.04$, $p>.05$). İzlenim yönetimi taktiklerinin modele eklenmesi sonucunda, genel öz yeterliliğin yüzeysel rol yapma üzerinde etkisinin anlamsızlaşması, izlenim

yönetimi taktiklerinin bu ilişkide tam aracı değişken rolünün olduğunu göstermektedir.

Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için araştırmalarda çoğunlukla kullanılan Sobel testi analizi yapılmıştır. Testin temel mantığı, modelde yer alan değişkenlere ait standart hataları hesaba katarak, regresyon katsayısındaki değişimin anlamlılığını test etmektir (Meydan ve Şeşen, 2015, s.133). Bu doğrultuda veriler, Jose'un (2003) geliştirdiği MedGraph-I programına girilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

GÖY ve YRY Arasındaki İlişkide İYT'nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları

Okul Türü	İlkokul	Ortaokul
Aracılık Türü	Tam	Tam
Sobel Z-değeri	-4.217085	-2.938785
Anlamlılık	0.000025	0.003295
Doğrudan etki	-0.080	-0.066
Dolaylı etki	-0.068	-0.069
Toplam etki	-0.148**	-0.135**

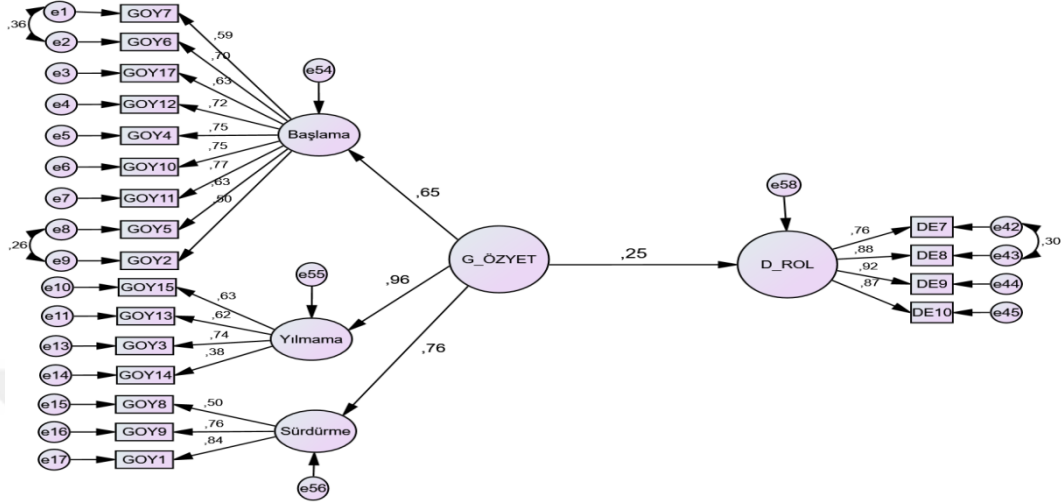
Tablo 4.7'de görüldüğü gibi aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Sobel testi sonucunda izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinin, $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ilkokul örnekleminde, genel öz yeterliliğin yüzeysel rol yapma üzerinde doğrudan etkisi $\beta = -0.080$, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinden kaynaklanan dolaylı etkisi $\beta = -0.068$, toplam etkisi ise $\beta = -0.148$ olarak belirlenmiştir.

Ortaokul örnekleminde yapılan Sobel testi sonucunda, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinin, $p < .000$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bağlamda, genel öz yeterliliğin yüzeysel rol yapma üzerindeki doğrudan etki $\beta = -0.066$, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinden kaynaklanan dolaylı etki $\beta = -0.069$, toplam etki ise $\beta = -0.135$ olarak bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

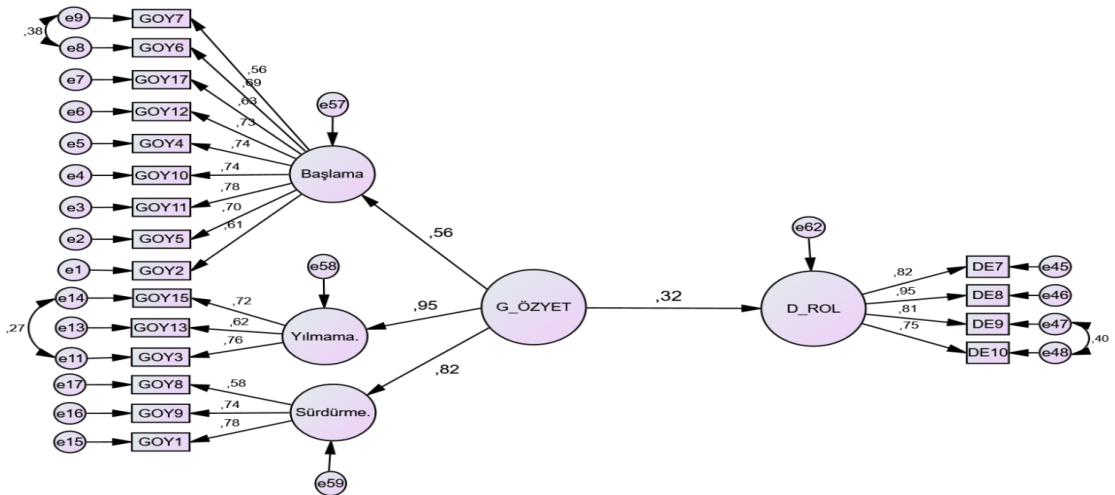
Araştırmanın dördüncü alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve derinden rol yapma davranışı arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?”

sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda, genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve derinden rol yapma (bağımlı değişken) değişkenleri yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayıları ile yapısal eşitlik modelleri Şekil 4.5'te ve Şekil 4.6'da görülmektedir.



Şekil 4.5. İlkokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 4.5'te görüldüğü üzere, ilkokul örnekleminde genel öz yeterlilik ile derinden rol yapma arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($\beta=.25$, $Sh=.09$, $t=4.553$, $p<.01$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, genel öz yeterlilik algısının yüksek olması, derinden rol yapma davranışlarının daha fazla gösterilmesi üzerinde etkili olmaktadır.



Şekil 4.6. Ortaokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Derinden Rol Yapma Yapısal Eşitlik Modeli

Not: G_ÖZYET: Genel öz yeterlilik, D_ROL: Derinden rol yapma

Şekil 4.6’da yer alan yapısal eşitlik modeline göre, ortaokul örnekleminde, genel öz yeterlilik ile derinden rol yapma arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($\beta=.32$, $Sh=.11$, $t=5.665$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, genel öz yeterlilik algısı yükseldiği zaman, derinden rol yapma davranışları da artmaktadır.

Her iki şekil incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul örnekleminde yapılan analiz sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Modellere ait uyum indeksleri aşağıdaki Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

GÖY ve DRY Modeline Ait Uyum İndeksleri

Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	328.38	2.02	0.00	0.05	0.05	0.94	0.92	0.93	0.96	0.96	0.96
Ortaokul	287.51	1.98	0.00	0.04	0.05	0.94	0.92	0.93	0.97	0.96	0.97

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, DRY: Derinden rol yapma

Tablo 4.8’de yer alan modellere ait uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir.

Genel öz yeterlilik ile derinden rol yapma arasındaki ilişki belirlendikten sonra, genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve derinden rol yapma (bağımlı değişken) değişkenleri arasına izlenim yönetimi taktikleri (aracı değişken) eklenerek yapısal eşitlik modeli ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayıları ile yapısal eşitlik modelleri Şekil 4.7 ve Şekil 4.8’de yer almaktadır.

sonucu ortaya çıkmıştır ($\beta=.28$, $p<.05$). İzlenim yönetimi taktikleri ile derinden rol yapma arasında ise, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=.20$, $p<.05$).

Şekil 4.8’de yer alan modelde, ortaokul örnekleminde, genel öz yeterliliğin izlenim yönetimi taktikleri ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta=-.31$, $p<.05$). Genel öz yeterlilik ve derinden rol yapma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($\beta=.37$, $p<.05$). Ayrıca izlenim yönetimi taktikleri ile derinden rol yapma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=.18$, $p<.05$). Modele ait uyum indeksleri aşağıdaki Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

GÖY, İYT ve DRY Modeline Ait Uyum İndeksleri

Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	1175.90	1.92	0.00	0.06	0.04	0.88	0.86	0.85	0.93	0.92	0.92
Ortaokul	1161.76	1.79	0.00	0.06	0.04	0.88	0.87	0.86	0.93	0.93	0.93

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, DRY: Derinden rol yapma

Tablo 4.9’da her iki okul türünde de oluşturulan modellere ait uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere çok yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Modellerde belirtilen yollara ait standardize edilmemiş tahmin değeri (B), standart hata, t-değeri, standardize edilmiş beta (β) ve anlamlılık (p) değerleri Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10.

GÖY, İYT ve DRY Modelinin Yol Katsayıları

Okul Türü	Yol	B	Std. Hata	t-değeri	β	p
İlkokul	GÖY \rightarrow İYT	-.08	.03	-2.190	-.13	.03
	GÖY \rightarrow DRY	.49	.09	4.982	.28	.00
	İYT \rightarrow DRY	.60	.17	3.575	.20	.00
Ortaokul	GÖY \rightarrow İYT	-.22	.05	-4.826	-.31	.00
	GÖY \rightarrow DRY	.73	.12	6.082	.37	.00
	İYT \rightarrow DRY	.48	.16	3.085	.18	.01

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, DRY: Derinden rol yapma

Tablo 4.10’daki modellere ait yol katsayıları incelendiğinde, ilkokul örnekleminde, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri değişkenleri arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($\beta=-.13$, $p<.05$). Genel öz yeterlilik düzeyinde bir puanlık artışın izlenim yönetimi

taktiklerinde -.13 puanlık bir azalmaya veya genel öz yeterlilikteki azalışın izlenim yönetimi taktiklerinde artışa neden olacağı ifade edilebilir. İzlenim yönetimi taktiklerinin modele dâhil edilmesiyle, genel öz yeterlilik algılarının derinden rol yapma üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=.28$, $p<.00$). Burada izlenim yönetimi taktiklerinin modele dâhil edilmesiyle birlikte, genel öz yeterliliğin, derinden rol yapma üzerindeki etkisinin anlamlı olması izlenim yönetimi taktiklerinin bu ilişkide kısmi aracı değişken rolüne sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul örnekleminde yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri değişkenleri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=-.31$, $p<.00$). Genel öz yeterlilikteki bir puanlık artışın izlenim yönetimi taktiklerinde -.31 puanlık bir düşüşe ya da genel öz yeterlilik düzeyindeki düşüşün izlenim yönetimi taktiklerinde artışa neden olacağı söylenebilir. İzlenim yönetimi taktikleri modele dâhil edildiği zaman genel öz yeterlilik algılarının derinden rol yapmaya olan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur ($\beta=.37$, $p<.00$). Buna göre, izlenim yönetimi taktiklerinin modele eklenmesiyle birlikte genel öz yeterliliğin derinden rol yapma üzerinde etkisinin anlamlı olması, izlenim yönetimi taktiklerinin bu ilişkide kısmi aracı değişken rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Sobel testi sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11.

GÖY ile DRY Arasındaki İlişkide İYT’nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları

Okul Türü	İlkokul	Ortaokul
Aracılık Türü	Kısmi	Kısmi
Sobel Z-değeri	-2.592421	-3.194785
Anlamlılık	0.00953	0.001399
Doğrudan etki	0.218	0.274
Dolaylı etki	-0.061	-0.043
Toplam etki	0.157***	0.231***

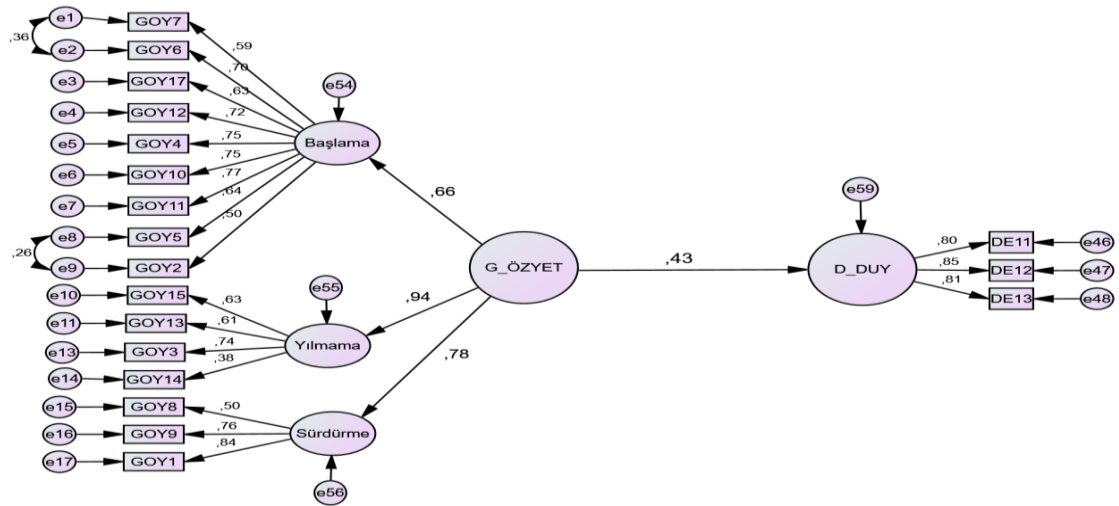
Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, ilkokul örnekleminde aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Sobel testi sonucunda, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinin, $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, ilkokul örnekleminde genel öz yeterliliğin

derinden rol yapma üzerinde doğrudan etkisi $\beta=0.218$, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinden kaynaklanan dolaylı etkisi $\beta=-0.061$, toplam etkisi ise $\beta=0.157$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan ve ortaokul örnekleminde yapılan Sobel testi sonucuna göre, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinin, $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre, genel öz yeterliliğin derinden rol yapma üzerindeki doğrudan etkisinin $\beta=0.274$, izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinden kaynaklanan dolaylı etkinin $\beta=-0.043$, toplam etkinin ise $\beta=0.231$ olduğu görülmüştür.

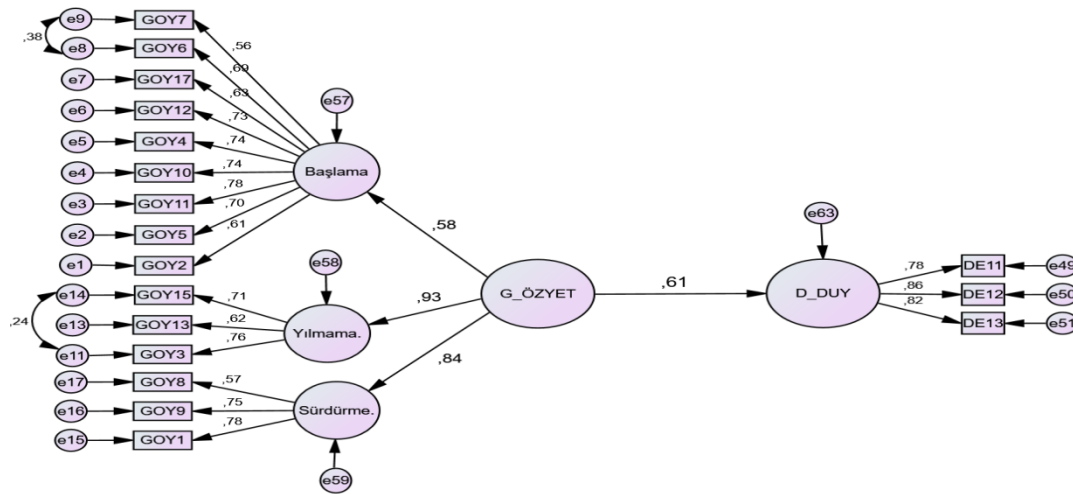
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve doğal duygular gösterme arasındaki ilişkide, izlenim yönetimi taktikleri kullanımının aracılık etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve doğal duygular (bağımlı değişken) değişkenleri yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4.9 ve Şekil 4.10’da sunulmaktadır.



Şekil 4.9. İlkokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 4.9’da görüldüğü gibi, ilkokul örnekleminde genel öz yeterlilik ile doğal duygular arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\beta=.43$, $Sh=.07$, $t=7.963$, $p<.01$). Başka bir ifadeyle, genel öz yeterlilik algısının artması, doğal duygular gösterme üzerinde pozitif yönde etkiye sahiptir.



Şekil 4.10. Ortaokul Örneklemine Ait Genel Öz Yeterlilik ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli

Not: G_ÖZYET: Genel öz yeterlilik, D_DUY: Doğal duygular.

Şekil 4.10’da yer alan modelde, ortaokul örnekleminde genel öz yeterlilik ile doğal duygular arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ($\beta=.61$, $Sh=.05$, $t=8.880$, $p<.01$). Bu sonuç, genel öz yeterlilik algısının artmasının doğal duyguların daha fazla gösterilmesine neden olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergiledikleri görülmektedir. Her iki okul türü için oluşturulan modellere ait uyum indeksleri Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

GÖY ve DD Modeline Ait Uyum İndeksleri

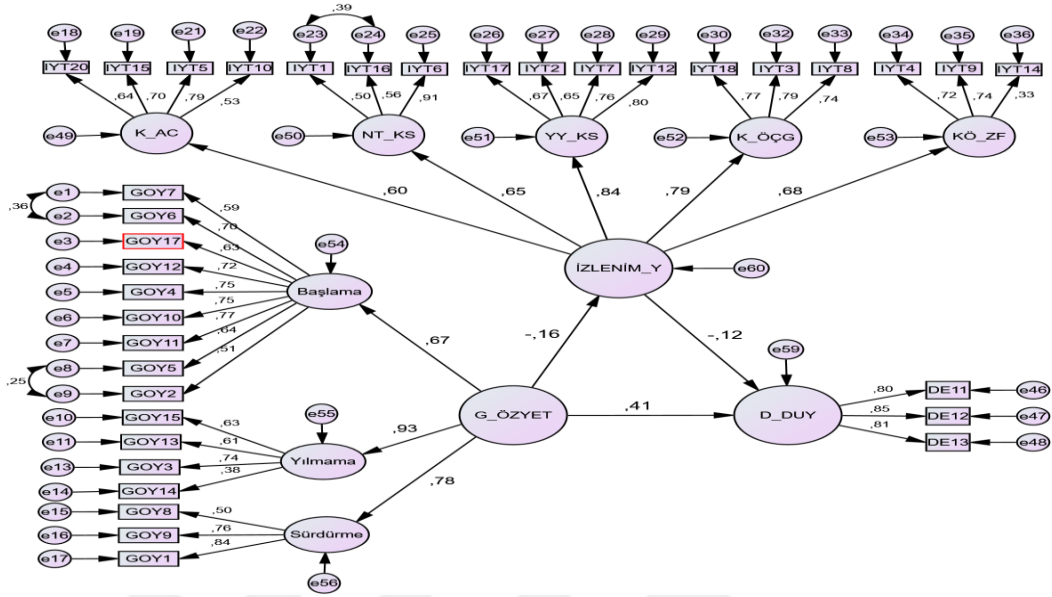
Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	321.38	2.20	0.00	0.04	0.05	0.93	0.91	0.92	0.95	0.94	0.95
Ortaokul	292.57	2.27	0.00	0.03	0.05	0.93	0.91	0.92	0.96	0.95	0.96

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, DD: Doğal duygular

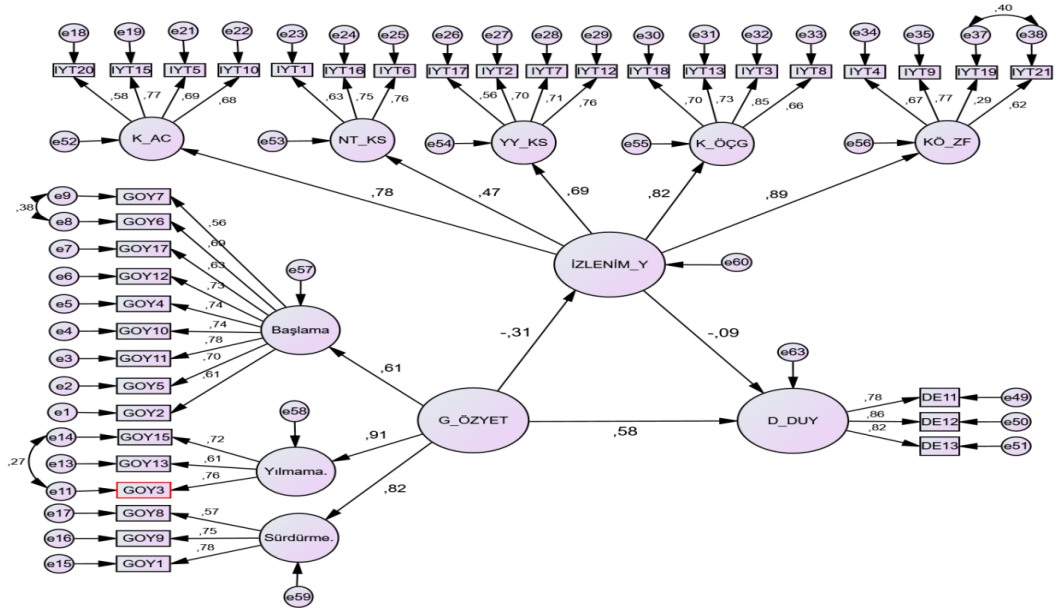
Tablo 4.12’de yer alan uyum indeksleri, modellerin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere oldukça yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Genel öz yeterlilik ve doğal duygular arasındaki ilişki belirlendikten sonra, Genel öz yeterlilik (bağımsız değişken) ve doğal duygular (bağımlı değişken) değişkenleri arasına izlenim yönetimi taktikleri (aracı değişken) eklenerek yapısal

eşitlik modeli ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan standardize edilmiş yol katsayıları ile yapısal eşitlik modeli aşağıdaki Şekil 4.11 ve Şekil 4.12’de sunulmuştur.



Şekil 4.11. İlkokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 4.12. Ortaokul Örneğine Ait Genel Öz Yeterlilik, İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Doğal Duygular Yapısal Eşitlik Modeli

Not: G_ÖZYET: Genel öz yeterlilik, İZLENİM_Y: İzlenim Yönetimi Taktikleri, K_AC: Kendini acındırmaya çalışma, NT_KS: Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, YY_KS: Yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, K_ÖÇĞ: Kendini örnek çalışan göstermeye, KÖ_ZF: Kendi önemini zorla fark ettirmeye, D_DUY: Doğal duygular.

Şekil 4.11'deki modelde ilkökul örnekleminde, genel öz yeterlilik ve izlenim yönetimi taktiklerinin negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ($\beta=-.16$, $p<.05$); genel öz yeterliliğin doğal duygular ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir ($\beta=.41$, $p<.05$). Ayrıca, izlenim yönetimi taktikleri ve doğal duygular arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($\beta=-.12$, $p<.05$).

Şekil 4.12'de yer alan ve ortaokul örnekleminde gerçekleştirilen modelde, genel öz yeterliliğin, izlenim yönetimi taktikleri ile arasında negatif yönde ($\beta=-.31$, $p<.05$); doğal duygular ile ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=.58$, $p<.05$). İlkokul örnekleminde farklı olarak, izlenim yönetimi taktikleri ve derinden rol yapma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı analiz sonucu elde edilen bir diğer bulgudur ($\beta=-.09$, $p>.05$). Modele ait uyum indeksleri aşağıdaki Tablo 4.13'te sunulmaktadır.

Tablo 4.13.

GÖY, İYT ve DD Modeline Ait Uyum İndeksleri

Okul Türü	χ^2	χ^2/sd	p	RMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI
İlkokul	1123.90	1.94	0.00	0.05	0.04	0.88	0.87	0.85	0.92	0.91	0.92
Ortaokul	1164.17	1.89	0.00	0.06	0.04	0.88	0.86	0.85	0.92	0.92	0.92

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, DD: Doğal duygular

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, her iki okul türü için oluşturulan modellere ait uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde veya bu değerlere oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Modellerde belirtilen yollara ait standardize edilmemiş tahmin değeri (B), standart hata, t-değeri, standardize edilmiş beta (β) ve anlamlılık (p) değerleri Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14.

GÖY, İYT ve DD Modelinin Yol Katsayıları

Okul Türü	Yol	B	Std. Hata	t-değeri	β	p
İlkokul	GÖY \rightarrow İYT	-.10	.04	-2.687	-.16	.01
	GÖY \rightarrow DD	.41	.06	6.719	.41	.00
	İYT \rightarrow DD	-.20	.09	-2.188	-.12	.03
Ortaokul	GÖY \rightarrow İYT	-.22	.05	-4.838	-.31	.00
	GÖY \rightarrow DD	.58	.07	8.759	.58	.00
	İYT \rightarrow DD	-.13	.08	-1.790	-.09	.07

Not: GÖY: Genel öz yeterlilik, İYT: İzlenim yönetimi taktikleri, DD: Doğal duygular

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, ilkokul örnekleminde, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\beta=-.16$, $p<.05$). Genel öz yeterlilik düzeyinde bir puanlık artışın izlenim yönetimi taktiklerinde $-.16$ puanlık bir azalmaya veya genel öz yeterlilikteki azalışın izlenim yönetimi taktiklerinde artışa yol açacağı ifade edilebilir. İzlenim yönetimi taktikleri modele eklenince genel öz yeterlilik algılarının doğal duygular üzerindeki etkisi $.43$ 'ten $.41$ 'e kısmen azalmış bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=.41$, $p<.00$).

Ortaokul örnekleminde gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, genel öz yeterlilik ile izlenim yönetimi taktikleri değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($\beta=-.31$, $p<.00$). Genel öz yeterlilik düzeyinde bir puanlık artışın izlenim yönetimi taktiklerinde $-.31$ puanlık bir azalmaya veya genel öz yeterlilikteki azalışın izlenim yönetimi taktiklerinde artışa neden olduğu ifade edilebilir. İzlenim yönetimi taktiklerinin modele eklenmesiyle birlikte, genel öz yeterliliğin doğal duygular üzerindeki etkisi $.61$ 'den $.58$ 'e kısmen azalmış ve bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=.58$, $p<.00$). Ancak, izlenim yönetimi ile doğal duygular arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($\beta=-.09$, $p>.05$) sonucu elde edilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Sobel testi sonucunda ortaya çıkan değerler aşağıda yer alan Tablo 4.15'te görülmektedir.

Tablo 4.15.

GÖY ve DD Arasındaki İlişkide İYT'nin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Sonuçları

Okul Türü	İlkokul	Ortaokul
Aracılık Türü	Yok	Yok
Sobel Z-değeri	0.111053	0.011268
Anlamlılık	0.911574	0.99101
Doğrudan etki	0.281	0.461
Dolaylı etki	0.022	0
Toplam etki	0.303	0.461

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Sobel testi sonucuna göre, ilkokul örnekleminde ve ortaokul örnekleminde gerçekleştirilen analiz sonuçlarında genel öz yeterlilik ve doğal duygular arasındaki ilişkide izlenim yönetimi taktiklerinin aracılık etkisinin bulunmadığı ($p>.05$) sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma problemine ve alt problemlere ait bulgular özet olarak verildikten sonra literatürden yararlanarak değerlendirme yapılmış ve yorumlarda bulunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler genel öz yeterlilik algılarının hem ilkokul kademesinde hem de ortaokul kademesinde başlama boyutunda “*her zaman*”; yılmama, sürdürme çabası/ısrar boyutlarında ise “*çoğu zaman*” düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. Genel öz yeterlilik alt boyutlarına ilişkin ortalamalar dikkate alındığında en yüksek ortalamanın başlama boyutunda olduğu görülürken; yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarına ait puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte Benzer (2011), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile ilgili yaptığı araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterliliğinin geneli ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenler genel öz yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirterek, yaptıkları işlerde başarılı olacaklarını ve karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek yeterlilikte olduklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlilik ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Çimen, 2007; Turcan, 2011; Eker, 2014; Toy, 2015; Özkurt, 2017) da

araştırma bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öz yeterliliğin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin en fazla başlama boyutunda daha sonra sürdürme çabası/ısrar ve yılmama boyutlarında kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğretmenler belirledikleri bir hedefe başlama konusunda kendilerini yeterli olarak algılamakta, hedeflerini gerçekleştirme sürecinde karşılaşacakları sorunlarla baş etmeye ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yılmadan sonuca ulaşabilmek için çalışmaktadırlar.

Araştırma sonucunda genel öz yeterlilik algısının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmasına rağmen; öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenen araştırmalar (Üstüner vd., 2009; Ertürk vd., 2016) da bulunmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin öz yeterliliklerine göre, bir işe başlama, başlanan işi devam ettirme ve hedefe ulaşma konusunda yeterli bilgi ve becerisiye sahip olmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bir işe başlamadan önce planlama yaparken yeterliliklerini göz önünde bulundurarak, gerekli olduğunu düşündükleri durumlarda eksikliklerini tamamlamak için çeşitli kaynaklardan (internet, kitap, vb.) araştırma yaparak, yeterliliklerini geliştirmeleri önemli görülmektedir.

Duygusal emek davranışları ile ilgili algı düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin okul ortamında çoğu zaman duygusal emek davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal emek davranışlarının yoğun olarak sergilendiği okullarda (Schutz ve Lanehart, 2002; Hackney, 2012; Begenirbaş ve Yalçın, 2013; Cribbs, 2015), öğretmenler çevrelerindeki bireylerle (öğrenci, öğretmen, veli, vb.) etkili bir şekilde iletişim kurabilmek, öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere katılımını sağlamak ve ilgilerini arttırmak için, duygularını farklı şekillerde yansıtmaktadırlar (Ogbonna ve Harris, 2004; Youngmi, 2016). Yapılan bazı araştırmalarda da (Hargreaves, 1998; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Schutz, vd., 2007) bu bulguyu destekler nitelikte, öğretim işinin yoğun bir şekilde duygusal emek davranışları sergilemeyi gerektirdiği ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler eğitim öğretim faaliyetleri esnasında çeşitli durumlara ve kişilere göre duygularını düzenleyerek yansıtmak zorunda kalabilmektedir. Özellikle öğrenciler söz konusu olduğunda onlar üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak için daha fazla çaba gösterilmektedir. Bu konuda, Hosotani ve Imai-Matsumura (2011)

tarafından yapılan nitel bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin olumlu rol model olmak amacıyla, sınıf ortamında öğrencilere karşı duruma göre duygularını düzenleyerek yansıtmayı tercih ettikleri bulgusu elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler durumsal şartları göz önünde bulundurarak duygularını düzenleyerek yansıtmaktadırlar.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel rol yapmayı nadiren, derinden rol yapmayı ilkökul öğretmenlerinin çoğu zaman, ortaokul öğretmenlerinin ise bazen, doğal duygular sergilemeyi ise her iki kademedede de bazen düzeyinde gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Ortalama puanlar dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın doğal duygular alt boyutunda olduğu, daha sonra sırasıyla derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına benzer olarak, Yılmaz vd. (2015) tarafından yapılan ve öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler duygusal emek alt boyutlarından en az yüzeysel rol yapma davranışları sergilemektedirler. Daha sonra sırasıyla, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutları gelmektedir. Özdemir ve Koçak (2018) da yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla doğal duygular sergiledikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yüzeysel rol yapmayı, duyguların yansıtılmasında o duyguyu hissetmek için yoğun bir çaba gösterilmesini gerektiren derinden rol yapmaya göre daha az sergiledikleri ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin en çok hissettikleri duyguları doğal (samimi) bir şekilde yansıtmayı tercih ettikleri görülmektedir. Doğal duyguların yansıtılmasında çok fazla çabaya gerek olmaması ve samimi davranışlardan dolayı diğer bireyler üzerinde olumlu bir etki oluşturmayı sağlaması nedeniyle öğretmenler tarafından daha çok sergilendiği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmenler izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ile ilgili algı düzeylerinin niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye boyutunda ve ortaokul örnekleminde yağcılık yaparak kendini sevdirmeye boyutunda “*nadiren*”; diğer boyutlarda ise “*hiçbir zaman*” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. İzlenim yönetimi taktikleri ile ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye ve yağcılık yaparak kendini sevdirmeye boyutlarında; en düşük ortalama puanın ise kendini örnek çalışan gösterme boyutunda olduğu sonucu

ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde, konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda (Harris vd., 2007, s.282; Gwal, 2015, s.42; Turan, 2018, s.146; Shoko ve Dzimiri, 2018, s.257) niteliklerini tanıtmaya ve yağcılık yaparak kendini sevdirmeye taktiklerinin; kendini örnek çalışan gösterme, kendi önemini zorla fark ettirme ve kendini acındırma taktiklerine göre daha çok kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenler çevresindeki bireyler üzerinde arzu ettikleri izlenimleri oluşturmak veya daha önceden oluşan olumsuz izlenimleri değiştirmek için en çok niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktiklerine başvurmuşlardır. Bunu yaparken yeterliliklerinden, mesleki deneyimlerinden, aldıkları eğitimden ve başarılı oldukları işlerden bahsederek niteliklerini tanıtmakta ve bu sayede sevilen, saygı duyulan bir birey olmayı amaçlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kendisini başkalarından farklı kıldığını düşündüğü kişisel özelliklerini ön plana çıkararak niteliklerini tanıtmakta (Gardner ve Martinko, 1988); çevresindeki diğer bireylere yetenekli, yeterli ve başarılı biri olduğunu göstermek istemektedirler (Liden ve Mitchell, 1988; Schütz, 1998; Kacmar vd., 2007). Ayrıca yeterli oldukları konularda çevresindekilere yardım ederek, başarılı işler yaptıklarında onları tebrik ederek arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için kendini sevdirmeye yönelik taktikleri kullanmışlardır. Çünkü çevresindeki bireylerin sempatisini ve sevgisini kazanan bireyler amaçlarını gerçekleştirmede daha az zorlukla karşılaşmaktadır (Honorée, 1999).

Demir (2002) tarafından yapılan ve liselerde görev yapan öğretmenlerin izlenim yönetimi taktikleri seçimi ve bu taktikleri belirleyen etmenlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada, kendini tanıtmaya yönelik izlenim yönetimi taktiklerinden en fazla örnek olma taktiğinin kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir. Ellis vd. (2002) yaptıkları bir araştırma sonucunda, araştırmaya katılan kişilerin izlenim yönetimi taktikleri kullandıkları ve daha çok niteliklerini tanıtmaya, örnek birey olma gibi kendini tanıtmaya yönelik taktiklere başvurdukları sonucunu elde etmişlerdir. Bu bulgu araştırmada niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye bulgusunu destekler nitelikteyken; kendini örnek çalışan gösterme puan ortalamasının düşük olmasından dolayı farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmada en az kendini örnek çalışan gösterme taktiğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin okul ortamında daha çok kendileriyle ilgili olumlu izlenim oluşturacak taktikleri kullandıkları görülmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Genel öz yeterlilik ve izlenim yönetimi taktikleri toplam puan üzerinden; duygusal emek ise boyutlar halinde değerlendirilmiştir. Bunun nedeni ise, duygusal emeğin alt boyutları arasında negatif ilişki olmasından dolayı ayrı ayrı değerlendirilmiş olmasıdır. Analiz sonuçlarına göre, genel öz yeterliliğin izlenim yönetimi taktikleri ve yüzeysel rol yapma ile negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu; derinden rol yapma ve doğal duygular ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Schütz (1998, s.611) bireylerin farklı ortamlarda farklı izlenim yönetimi taktikleri kullanacaklarını ve bu taktiklerin farklı olmasının nedenlerinden birinin de kişilik özellikleri olduğunu belirtmiştir. Örneğin, kendine güveni az olan bireyler, karşılaşılabilecekleri olumsuz sonuçlardan kaçınmak amacıyla çoğu zaman kendini korumaya yönelik taktiklere başvurumaktadırlar. Bu durum araştırma bulgularına benzer olarak, bireylerin kendine ve yeterliliklerine olan inancının izlenim yönetimi taktikleri seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bireylerin sosyal çevreleri tarafından onaylanması kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamakta, olumlu bir izlenim yönetimi bireyin kendisi ile ilgili olumsuz duyguları azaltarak, olumlu davranışların pekişmesinde etkili olmaktadır (Demir, 2002). Görüldüğü üzere, doğru ve yerinde kullanılan izlenim yönetimi taktikleri olumsuz duyguların daha az yaşanmasına ve dolayısıyla duygusal emek davranışlarının daha az sergilenmesine neden olmaktadır.

Öğretmenler, neleri yapabileceklerini, neleri yapmakta zorlanacakları veya yapamayacaklarını göz önünde bulundurarak farklı izlenim yönetim taktikleri kullanmakta (Demir, 2002; Çetin ve Basım, 2010); öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler farklı durumlara uyum sağlama becerilerinin yüksek olması dolayısıyla olumlu izlenim oluşturma konusunda kendilerini daha yetenekli olarak görmektedirler (Oğuzhan, 2015). Bu bağlamda, istenilen izlenimleri oluşturduklarını düşündükleri zaman kendilerinden emin ve rahat davranışlar sergilemekteyken, istenilen izlenimleri oluşturamadıklarını düşündüklerinde ise kaygı, gerginlik ve kendilerini beceriksiz görme gibi olumsuz duygularla karşı karşıya kalmaktadırlar (Gardner ve Martinko, 1988). Başka bir deyişle, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, kaygı ve stres gibi durumlardan kaynaklanan olumsuz duyguları daha

az yaşamakta; istenilen izlenimi oluşturamadıklarında, farklı izlenim yönetimi taktiklerine başvurarak arzu edilen izlenimi oluşturmak için çaba göstermektedirler.

Çetin ve Basım (2010), kendine güvenen ve baskın karaktere sahip olan bireylerin, çevrelerindeki diğer bireylerin düşüncelerini değiştirerek onları kendi amaçlarını gerçekleştirecek şekilde yönetme becerisine sahip olduklarını belirterek; öz yeterlilik algısının izlenim yönetimi sürecinde önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır. Bu konuda araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte, öz yeterlilik ile bireyin kendine yönelik izlenimleri yönetmek amacıyla kullandıkları taktikler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Aggarwal ve Krishnan, 2013; Choi vd., 2015). Görüldüğü gibi, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, kendileriyle ilgili izlenimleri daha iyi yönetmekte, farklı durumlara ve kişilere (öğrenci, veli, meslektaş vb.) göre hangi taktiğin kullanımının daha uygun olacağına daha kolay karar vermektedirler. Dolayısıyla bu tür durumlarda taktiğin gerektirdiği şekilde duygularını düzenlemek ve istenilen izlenimi oluşturmak için çaba göstermekte, duygularını uygun şekilde yansıtmaya çalışmaktadır. Nitekim Turan (2018) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, izlenim yönetimi taktiklerinin duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile pozitif; derinden rol yapma boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenler çevreleri üzerinde arzu ettikleri izlenimi oluşturmak için gerçekte hissetmedikleri ancak durumun ve şartların gerektirdiği şekilde duygularını yansıtarak yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Bunun aksine izlenim yönetimi sürecinde, duygularını sergilerken ekstra bir çaba gerektiren derinden rol yapma davranışını ise daha az göstermektedirler.

Öz yeterlilik algısının yüksek olması duygusal uyumsuzluk, duygusal iş talepleri ve duygusal tükenmişlik ile negatif bir ilişki içerisinde bulunmaktadır (Heuven vd., 2006). Başka bir ifadeyle, öz yeterlilik algısının yüksek olması duyguların daha rahat ifade edilmesini, duygusal emek davranışlarının daha az sergilenmesini sağlayarak, bu davranışların yol açabileceği olumsuz etkileri azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmenler yeterli olduklarını düşündükleri bir konu hakkında görüşlerini daha rahat ifade etmekte, bilgi ve becerilerine güvendikleri için de görüşlerini savunurken duygularını rahat bir şekilde ifade etmektedirler. Aksi takdirde, yeterliliklerine güvenmedikleri bir konuda görüşlerini savunurken olumsuz bir izlenim oluşturmamak için duygularını sergilerken ekstra bir çaba içerisine

girerek, gerçek duygularını düzenleyerek yansıtmakta veya duygularını kamufle etmektedir.

Sloan (2014) yaptığı bir araştırma sonucunda, öz yeterlilik algısının yüzeysel rol yapmanın olumsuz etkilerini azaltacağı bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir deyişle, bireylerin duygularını yüzeysel olarak, içten hissetmeden sergilemeye çalışmalarının olumsuz etkilerinin öz yeterlilik algısı ile azaltılabileceği, bu nedenle öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin yüzeysel rol yapmaya daha az başvurduklarıdır. Heuven vd. (2006, s.12) de öz yeterliliğin duygusal emek davranışlarının olumsuz sonuçlarını azaltacağını ifade etmişlerdir. Her iki bulgunun da araştırma sonucu elde edilen bulguları desteklediği görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma sırasında gerçekte hissetmedikleri bir duyguyu yansıtmaya çalıştıkları için yaşayabilecekleri olumsuz duyguların, öz yeterlilik algılarına bağlı olarak azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadığı zaman çevredekiler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak ve yetersiz görünmemek için gerçek duyguların kamufle edilerek yansıtılacağı ifade edilebilir.

Bir konuya veya işe yönelik ilgi seviyesi ve öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler, düşük düzeyde ilgi ve öz yeterliliğe sahip olanlardan daha yoğun duygusal emek davranışları göstermektedirler (Iorgaa, vd., 2016). Bu ifadeden öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin duygularını daha iyi kontrol ederek, duruma göre düzenleyecekleri ve hissettikleri duyguları rahat bir şekilde, doğal olarak karşı tarafa yansıtacakları anlaşılmaktadır. Duygularını doğal (samimi) olarak yansıtan öğretmenler ise çevreleri üzerinde daha olumlu bir izlenim bırakacaklardır. Bu konuda, Hosotani ve Imai-Matsumura'nın (2011) yaptığı bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim bırakmamak için sınıf ortamında durumsal şartları göz önünde bulundurarak öğrencilere karşı duygularını düzenleyerek yansıtacakları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul ortamında duygusal emek gerektiren davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin niteliklerini tanıtmak, kendini sevdirmek gibi taktiklere başvurarak diğer bireyler üzerinde olumlu izlenim oluşturmaya çalıştıkları ve duruma göre duygularını düzenleyerek yansıttıkları belirlenmiştir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Genel öz yeterlilik ile yüzeysel rol yapma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Genel öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler duygularını sergilerken yüzeysel rol yapma davranışına daha az başvurmaktadırlar. Örgütsel ortamda bireyler gerçekte ne hissettiklerinden ziyade çevresindekilere duygularını nasıl yansıtacaklarına dikkat etmektedirler (Ashforth ve Humphrey, 1993). Oral ve TÜresin'e (2011) göre, bireyin hissettiği duyguları örgütün istediği şekilde yansıtmaya çalışması bir emek işi olarak kabul edilmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, örgütsel ortamda bireyler yüzeysel rol yapma davranışı sergileyerek hedeflerini gerçekleştirebilmek için olumsuz duyguları yansıtmaktan kaçınmakta, örgütün istediği şekilde duygularını düzenlemektedirler. Sloan (2014) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öz yeterlilik algısının yüksek olmasının yüzeysel rol yapma sırasında bireyin yaşayabileceği olumsuz etkileri azaltacağı yönünde olmuştur. Yapılan çalışmada da öğretmenlerin genel öz yeterlilik algısının yüksek olmasının yüzeysel rol yapma sırasında yaşanabilecek olumsuz sonuçlar (stres, kaygı, tükenmişlik vb.) üzerinde negatif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde öz yeterliliğin yüksek düzeyde olmasının duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile negatif yönde ilişkisi olduğu (Tamer, 2015; Begenirbaş, 2015; Alamur ve Atabay, 2016) belirlenmiştir. Ayrıca, yeterli bilgi ve beceriye sahip olunduğu düşünülen bir konuda duyguları sergilerken çok fazla çabaya gerek kalmadan jest, mimik ve ses tonunda birtakım değişiklikler yaparak, kızgınlık, üzüntü ve sıkıntı gibi olumsuz duyguların yansıtılmayacağı belirtilmiştir (Hochschild, 1983; Grandey, 2000; Brotheridge ve Grandey, 2002). Duyguların bu şekilde yansıtılmasında karşı taraf üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak için endişe ve kaygı gibi olumsuz sonuçlara neden olabilecek duyguları yansıtmaktan kaçınmak gerekmektedir. Bu esnada da çeşitli izlenim yönetimi taktikleri kullanılmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Ashforth ve Tomiuk, 2000; Tatar, 2006; Turan, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin yeterli oldukları bir konuda, karşı taraftaki bireyler (meslektaş, veli, öğrenci gibi) üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak ve arkadaşlık ilişkilerinin zarar görmesini engellemek için yüzeysel rol yapma davranışı sergileyecekleri düşünülmektedir

Hackney'in (2012, s.10) ifade ettiği gibi, öğretmenler eğitimin kurumsal hedeflerini daha kolay gerçekleştirmek amacıyla, sınıf içerisinde, sınıf yönetimi, öğrenciler arasında eşitlik ve başarı durumlarında duygularını maskelemekte ve gerçekte hissetmediği duygular sergileyebilmektedirler. Diğer bir ifadeyle bu durum eğitim öğretim ortamında öğretmenler tarafından zaman zaman yüzeysel rol yapma davranışlarının sergilendiğini göstermektedir. Yüzeysel rol yapma ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurarak onların derse ilgilerini çekebilmek için abartılı duygular veya bastırılmış duygular sergilemek zorunda kalabilecekleri (Ogbonna ve Harris, 2004; Brown vd., 2014), etkili bir sınıf yönetimi, disiplin ve öğrencilerle etkileşimlerde duygularını düzenleyerek yansıtacakları belirtilmiştir (Lee ve Van-Vlack, 2018). Yapılan araştırma sonucunda da ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin zaman zaman gerçekte hissetmedikleri duyguları duruma göre düzenleyerek yansıtmak amacıyla yüzeysel rol yapabilecekleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde duygularını düzenleyerek yansıtmasında öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak istemelerinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bir öğretmenin öğrenciler üzerinde iyi bir izlenim bırakmak amacıyla üzüntüsünü veya sıkıntısını gizleyerek öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye ve dersin hedef davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak olumsuz duygularını yansıtmaması yüzeysel rol yapmaya örnek verilebilir. Bu konuda Diefendorff vd. (2005, s.340) de yüzeysel rol yapma sırasında bireylerin çevresindekilere karşı olumlu duygular göstermeye çalışırken, olumsuz duyguları ise gizlemeye çalışacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin daha çok olumlu duyguları yansıtarak olumsuz duyguları yansıtmaktan kaçınmalarındaki amacın, çevrelerindeki bireylere rol model olmaları gerektiği ve bu nedenle de olumsuz bir izlenim bırakmak istememeleri olduğunu söylemek mümkündür.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda genel öz yeterliliğin derinden rol yapma davranışı ile pozitif yönde; izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir. İzlenim yönetimi taktikleri kullanımı ile deriden rol yapma arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Genel öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler duygularını yansıtırken ekstra bir çaba ve emek sarf ederek olumsuz duyguları yansıtmamaktadır. Ayrıca izlenim yönetimi taktikleri kullanımı esnasında da istenilen izlenimi oluşturmak için duygularını

düzenleme çabasına girmekte, dolayısıyla derinden rol yapma davranışı göstermektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Cheung vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da öz yeterliliğin derinden rol yapma ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Lee ve Van-Vlack (2018) ise öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaygı, endişe ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları öğrencilere yansıtılmak için çaba göstereceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumsuz bir izlenim oluşturmamak için duygularını sergilerken ekstra bir çaba göstererek derinden rol yapma davranışı sergileyeceklerini söylemek mümkündür. Winograd'ın (2003) belirttiği gibi, öğretmenler öğrencilerine karşı sevgi ve şefkat göstermeli, zaman zaman meydana gelebilecek olumsuz olaylar karşısında sakin, güler yüzlü ve tarafsız davranmalı, mesleklerine tutkulu olduklarını öğrencilerine yansıtmalı ve aşırı duyguları yansitmaktan kaçınmalıdır. Diğer bir deyişle, öğretmenler özellikle öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak için duygularını düzenleyerek yansıtmaya çalışmalıdır.

Luszczynska vd. (2005) öz yeterlilik algısı düşük düzeyde olan bireylerin zorluklar karşısında kolayca pes edecekleri ve bunun olumsuz duygulara yol açacağını belirtmişlerdir. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olan bireylerin zorluklar karşısında pes etmeden, duygusal bir çaba sarf ederek derinden rol yapma davranışı sergileyecekleri söylenebilir. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarına göre, bir işe başlama, başlanan bir işi pes etmeden devam ettirme ve hedefe ulaşmak amacıyla duygularını yansıtırken ekstra bir çaba göstererek derinden rol yapma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterli oldukları bir konuda karşı taraf üzerinde olumsuz bir izlenim bırakmaktan kaçınmak amacıyla hissettikleri gerçek duyguları gizlemek için çaba gösterecekleri ifade edilebilir. Nitekim Tatar'a (2006) göre, bireyler duygularını sergilerken çoğu zaman ortamın gerektirdiği duyguyu hissetmek için çaba sarf etmekte ve böylece diğer bireyler üzerinde daha iyi bir etki oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, bu etkiyi oluşturmak için de çeşitli izlenim yönetimi taktikleri kullanılmaktadır.

Yüksek öz disipline ve yeterliliğe sahip olan bireyler hem kendi amaçlarını hem de örgütsel amaçları gerçekleştirmek için duygularını örgütün kendisinden talep ettiği şekilde sergilerken yoğun bir çaba göstermektedirler (Kart, 2011; Klassen ve

Tze, 2014; Aslan ve Arı, 2018). Gösterilen bu çaba bireyin yeterliliklerine ve performansına göre değişmekte, bir konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünen birey amaçlarına ulaşmak için daha fazla çaba harcamaktadır. Bu konuda duyguların kontrol edilmesinde ve sergilenmesinde çaba göstermenin önemini belirten Youngmi (2016), bireylerin duygularını kontrol etmekte ve doğru şekilde sergilemekte başarısız olmaları durumunda özgüvenlerinin azalacağını ve hayal kırıklığına uğrayacaklarını ifade etmiştir.

Derinden rol yapma ve öz yeterliliğin pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu sonucunun araştırmaların yanı sıra, Alamur ve Atabay (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise öz yeterliliğin derinden rol yapma ile ilişkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, araştırma sonucu elde edilen sonuçlardan farklı olarak bireylerin genel öz yeterlilik algısının yüksek veya düşük olmasının derinden rol yapma üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sosyal konuları itibarıyla topluma rol model olmalarının bir gereği olarak yeterli bilgi, beceriye sahip olmaları önemlidir. Ayrıca yapılan işlerde azimli, kendine güvenen bir birey izlenimi oluşturmak, sınıf içerisinde öğrencilerle etkin bir şekilde iletişim kurmak, onlara güven vermek gibi nedenlerle duygularını sergilerken ekstra bir çaba ve performans sergileyecekleri düşünülmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda, genel öz yeterlilik ile doğal duygular arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Genel öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler hissettikleri duyguları doğal olarak yansıtmaktadırlar. İzlenim yönetimi taktikleri kullanımı ile doğal duygular arasında negatif yönde bir ilişki olduğu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Duyguların doğal olarak yansıtılmasında herhangi ekstra bir çabaya gerek olmadığı için izlenim yönetimi taktikleri kullanımına başvurulmaktadır.

Literatürde öz yeterlilik ile doğal duygular arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu sonucu bulunan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Biçkes vd., 2014; Begenirbaş, 2015; Tamer, 2015). Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler duygularını sergilerken ekstra bir çabaya gerek kalmadan hissettikleri doğal (samimi) duyguları yansıtmayı daha çok tercih etmektedirler. Bu şekilde davranışlar sergileyen bireylerin ise izlenim yönetimi taktiklerine daha az başvuracakları ifade edilebilir. Çünkü duygularını

doğal bir şekilde yansıtmayı tercih eden birey karşı taraf üzerinde olumlu bir izlenim oluşturma çabasında olmadığı için izlenim yönetimi taktiklerine daha az başvurmuştur. Bu konuda, Ashforth ve Humphrey (1993) derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapmanın sergilenmesi için bireyin çaba göstermesi gerektiğini ancak doğal (samimi) davranışın çevredekilerle iletişim esnasında kendiliğinden oluşacağını belirtirken; benzer doğrultuda, Hosotani ve Imai-Matsumura (2011, s.1045) tarafından yapılan nitel bir araştırma sonucunda da öğretmenlerden bazıları olumlu veya olumsuz da olsa o an hissedilen duyguların açık bir şekilde yansıtılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar yapılan araştırma sonucunda, genel öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin duygularını yansıtırken herhangi bir çabaya gerek kalmadan doğal bir şekilde yansıtmayı tercih ettikleri bulgusunu desteklemektedir.

Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, zorlu görevler karşısında daha rahat davranışlar sergilemekte, dikkatlerini ve çabalarını gruptan gelecek talepler doğrultusunda yönlendirmektedirler (Karahana, 2006). Bu ifadeden anlaşılacağı üzere örgütsel ortamda, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler duygularını sergilemek için ekstra bir çaba gösterme gereği duymayarak hissedilen duyguları doğal bir şekilde sergilemektedirler. Bireylerin doğal (samimi) davranışlarda bulunarak diğerleri üzerinde olumlu bir etki oluşturmaları ve samimi davranışlar sergilendiği için de duyguların olumlu yönde olması gerekmektedir (Brígido vd., 2013). Öğretmenler işlerinden daha fazla doyum almak ve duygularını çevresindekilerin ihtiyaçlarına göre değiştirmek için duygularını düzenlemektedir (Isenbarger ve Zembylas, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin okul ortamında hem öğrencilerle hem de diğer kişilerle etkili bir iletişim kurmak, ilişkileri geliştirmek, olumlu bir izlenim oluşturmak için samimi davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Buna ek olarak, sınıf ortamında öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmaktan kaçınmak için özellikle kızgınlık, panik gibi olumsuz duyguların yansıtılmamasına dikkat edilmesi önemli görülmektedir. Ancak öğrencilerin dışında biri olduğu zaman (meslektaş, veli vb.) anlaşmazlık yaşanan bir konuda hissedilen duyguların doğal bir şekilde yansıtılarak sorunu birlikte çözmenin daha etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerini genel itibarıyla yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bir hedefe başlama ve başlanan hedefi sürdürme, sonuca ulaştırma konusundaki yeterliliklerine güvendikleri zaman doğal duygular sergileme eğiliminde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin içinde buldukları duruma veya iletişim kurdukları kişiye (öğrenci, öğretmen, veli) göre duygularını farklı şekillerde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, duyguların sergilenmesinde ekstra bir çaba gerektiren derinden rol yapmayı ve hissedilen duyguların herhangi bir çabaya gerek kalmadan doğal (samimi) olarak sergilendiği doğal duyguları daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarına bağlı olarak izlenim yönetimi taktikleri kullanımlarının değiştiği, bir konuyla ilgili yeterli bilgi ve becerileri sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin niteliklerini tanıtarak

kendini sevdirmeye gibi olumlu izlenim oluşturacak taktikleri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Yeterliliklerine güveni yüksek olan öğretmenlerin duygularını yansıtırken ekstra bir çaba göstererek veya doğal davranışlar sergileyerek çevreleri üzerinde olumlu bir izlenim oluşturmaya yönelik olarak duygularını düzenleyerek yansıttıkları sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin olumsuz bir izlenim oluşturmamak ve çevresindeki bireylerle ilişkilerinin zarar görmemesi için duygularını sergilerken ekstra bir çaba ve performans göstererek gerçek duygularını kamufle ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Duygularını gizlemekte zorlanan öğretmenlerin olumlu veya olumsuz sonuçlara neden olsa da ellerinde olmayan nedenlerle, yapıları gereği duygularını doğal bir şekilde yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat sınıf içerisinde öğrenciler üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmamak için olumsuz duyguları yansıtmada biraz daha dikkatli davrandıkları sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede tüm topluma yeni bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenen öğretmenler, sadece eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren bir konumda bulunmaktan ziyade, hem öğrencilere hem de topluma rol model olacak insanlar olarak yetiştirilmelidir. Bu konuda davranış yönetimi ve duygu yönetimi alanlarında, uygulamaya dönük programlar öğretmenlik eğitimine entegre edilebilir.
- Süreç odaklı ve objektif bir değerlendirme sistemi ile öğretmen performansları değerlendirilerek, değerlendirme sonuçlarına göre eksikliklerin olduğu düşünülen konularda çeşitli modüller oluşturulmalıdır. Böylece öğretmenlerin engelli öğrencilerle veya kaynaştırma öğrencileri ile çalışma, alan bilgisi, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi vb. konularda yeterlilik düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmeleri, içinde bulunulan duruma göre duygularını düzenleyerek yansıtmaları için duygu yönetimine yönelik eğitimler verilebilir.
- Okullarda öğretmenlerin uyması gereken kurallar ve davranış kalıplarını çok biçimselleştirilmeyen, başka bir ifadeyle onları sahte ve yüzeysel duygu gösterimlerinde bulunmalarına zorlamadan, doğal ve samimi duygularını ön plana çıkaracak tarzda bir yönetim anlayışı benimsenebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada, genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek arasındaki ilişki ilkökul ve ortaokul öğretmenleri örnekleminde yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak farklı örneklemlerde de çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek değişkenlerinin yanı sıra, bu değişkenlerle ilişkili olabilecek farklı kavramlarla (kişilik özellikleri, örgütsel vatandaşlık, örgütsel destek, örgütsel adalet, psikolojik sermaye, tükenmişlik, duygusal zekâ, lider-üye etkileşimi, vb.) çalışmalar yapılabilir.
- Konu ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle nicel yöntemle yürütüldüğü görülmüştür. Bu nedenle genel öz yeterlilik, izlenim yönetimi taktikleri ve duygusal emek değişkenleri, nitel veya karma yöntemde araştırmalar yapılarak daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Araştırma öğretmen örnekleminde yapılmıştır. Öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin konu hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak idareci örneklemini ile de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: antecedents, consequences and moderators. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 229-246.
- Aggarwal, J. and Krishnan, V. R. (2013). Impact of transformational leadership on follower's self-efficacy: Moderating role of follower's impression management. *Management and Labour Studies*, 38(4), 297-313.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlilik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akbulut, H. S. (2015). *The relationship between writing self-efficacy and writing performance in a university english preparatory course*. Master of Arts, Cukurova University, The Institute of Social Sciences, Adana.
- Akdoğan, A. ve Aykan, E. (2008). İzlenim yönetimi taktikleri: Erciyes Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin izlenim yönetimi taktiklerini belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yönetim Dergisi*, 19(60), 6-21.
- Akgün, T. (2009). *İzlenim yönetimi taktikleri ile iş performansı değerlendirme puanları arasındaki ilişki: Bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Alamur, B. and Atabay, I. (2016). The relationship between emotional labour behaviour and psychological capital of employees: A study on banking sector. *In Global Business Research Congress (GBRC-2016)*, 2, 58-68.
- Alga, E. ve Özdemir, M. (2018). Özel sektör örgütlerinde politik beceri ile izlenim yönetimi ilişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 309-329.
- 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.
- Ashforth, B. E. and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy and Management Journal*, 18, 88-115.
- Ashforth, B.E. and Tomiuk, M.A. (2000). *Emotional labour and authenticity: Views from service agents*. Stephen Fineman (Ed.), in *Emotion in organizations*, (pp.184-203), Sage Publications.
- Aslan, Z. ve Arı, G. S. (2018). Kişilik ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Banka çalışanları örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 157-171.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-218.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Basım, H. N., Begenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1488-1496.
- Basım, H. N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Basım, H. N. ve Tatar, İ. (2006). Kamuda izlenim yönetimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(4), 225-244.
- Basım, N.H., Tatar, İ. ve Şahin, N.H., (2006). Çalışma yaşamında izlenim yönetimi: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(18), 1-17.
- Begenirbaş, M. (2015). Psikolojik sermayenin çalışanların duygu gösterimleri ve işe yabancılaşmalarına etkileri: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 249-263.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretim stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Begenirbaş, M. ve Çalışkan, A. (2014). Duygusal emeğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business & Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.
- Begenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çag University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-66.
- Begenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-24.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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 İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 97-121.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255.
- Bolino, M. C. (1999). Citizenship and impression management: Good soldiers or good actors?. *Academy of Management Review*, 24, 82-98.
- Bolino, M. C., Kacmar, K. M., Turnley, W. H. and Gilstrap, J. B. (2008). A multi-level review of impression management motives and behaviors. *Journal of Management*, 34, 1080-1109.
- Bolino, M. C. and Turnley, W. H. (1999). Measuring impression management in organizations: A scale development based on the Jones and Pittman taxonomy. *Organizational Research Methods*, 2(2), 187-206.

- Bolino, M. C., Varela, J. A., Bande, B. and Turnley, W. H. (2006). The impact of impression-management tactics on supervisor ratings of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 281-297.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311. DOI: 10.17679/inuefd.346666
- Bozeman, D. P. and Kacmar, K. M. (1997). A cybernetic model of impression management processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(1), 9-30.
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L. and Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139-144.
- Brotheridge, C. M. and Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brotheridge C.M. and Lee R. T. (2003). Development and validation of the emotional labor scale. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 76, 365-379.
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M. and Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

- Caillouet, R. H. and Allen, M. W. (1996). Impression management strategies employees use when discussing their organization's public image. *Journal of Public Relations Research*, 8(4), 211-227.
- Cantekin, A. (2003). *Etkileme yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chau, L. C. (2007). *Examining the emotional labor process: A moderated model of emotional labor and its effects on job performance and turnover*. Unpublished doctoral dissertation, University of Akron, Ohio, USA.
- Cheng, H. F. (2015). The relationships between Taiwanese elementary English teachers' qualification, teaching experiences and teacher's efficacy beliefs. *International Journal of Education and Social Science*, 2(7), 29-40.
- Chen, G., Goddard, T. and Casper, W. J. (2004). Relating general and work-specific self-evaluations and work-related control beliefs to an expanded job attitudes criterion. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 349-370.
- Chen, G., Gully, S. M. and Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chen, G., Gully, S. M. and Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Chen, Y. J., Lin, C. C., Tung, Y. C. and Ko, Y. T. (2008). Associations of organizational justice and ingratiation with organizational citizenship behavior: The beneficiary perspective. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(3), 289-302.
- Cheung F. Y. and Tang, C. S. (2010). Effects of age, gender, and emotional labor strategies on job outcomes: Moderated mediation analyses. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(3), 323-339.

- Cheung, F., Tang, C. S. K. and Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Chin, W. R. (2006). *The role of impression management in goal setting*. Unpublished master thesis, University of Waterloo, Canada.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A. Aypay. (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Choi, B. K., Moon, H. K. and Chun, J. U. (2015). Impression management motive and voice: Moderating effects of self-monitoring, self-efficacy, and voice instrumentality. *Asian Journal of Social Psychology*, 18(3), 225-235.
- Chu, K. H.L. (2002), *The effects of emotional labor on employee work outcomes*, Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University Hospitality and Tourism Management, USA.
- Cialdini, R. B. (1989). Indirect tactics of image management: Beyond basking. In R. A. Giacalone and P. Rosenfeld (Eds.), *Impression management in the organization* (pp. 45–56). Hillsdale: Erlbaum.
- Connolly-Ahern, C. and Broadway, S. C. (2007). The importance of appearing competent: An analysis of corporate impression management strategies on the World Wide Web. *Public Relations Review*, 33(3), 343-345.
- Copp, M. (1998). When emotion is doomed to fail: Ideological and structural constraints on emotion management. *Symbolic Interaction*, 21, 299-328.
- Crane, E. and Crane F. G. (2002). Usage and effectiveness of impression management strategies in organizational settings. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry*, 55,25-34.
- Cribbs, A. J. (2015). *Emotional labor and conflict in schools: Teacher perceptions of the emotional display rules necessary for negative teacher-student interactions*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Çetin, F. ve Basım, H.N. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269.

- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574
- Day, C. and Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teacher and Teacher Education*, 17, 403-411.
- Demir, K. (2002). *Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. (2003). Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 82-107.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demiral, Ö. (2013). *İzlenim yönetimi taktiklerinin örgütsel sonuçlara etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Diefendorff, J.M. and Gosserand, R.H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.
- Diefendorff, J.M., Croyle, M. H. and Gosserand, R.H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.

- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Örgütlerde izlenim yönetimi davranışı üzerine kavramsal bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 53-83.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algı profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Drory, A. and Zaidman, N. (2007). Impression management behavior: Effects of the organizational system. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 290-308.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Ellis, A. P., West, B. J., Ryan, A. M. and DeShon, R. P. (2002). The use of impression management tactics in structured interviews: A function of question type? *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1200-1208.
- Erdem, F. S. (2008). *Organizasyonlarda lider-üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerinde, izlenim yönetimi davranışının rolü: Kayseri’de hizmet sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erickson, R. J. and Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter? *Social Psychology Quarterly*, 64(2), 146-163.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin işgörenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Ersoy, H.T. (2011). *İzlenim yönetiminin kurum imajına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K. ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.

- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGrawHill.
- Gaan, N. (2012). Impact of emotional labour on teaching effectiveness: A study of higher education in India. *Indian Journal of Industrial Relations*, 47(4), 673-684.
- Gardner, W. L. and Martinko, M. J. (1988). Impression management in organizations. *Journal of Management*, 14(2), 321-338.
- Gardner, D. G. and Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin öz yeterli algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu ğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Giacalone, R. A. and Beard, J. W. (1994). Impression management, diversity, and international management. *The American Behavioral Scientist*, 37(5), 621-636.
- Gibson, S. and Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilmore, D. C. and Ferris, G. R. (1989). The effects of applicant impression management tactics on interviewer judgments. *Journal of Management*, 15(4), 557-564.
- Gilmore, D. C., Stevens, C. K., Harrell-Cook, G. and Ferris, G. R. (1999). *Impression management tactics*. In R. W. Eder & M. M. Harris (Eds.), *The Employment Interview Handbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Goddard, R.D. and Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Grandey, A. A (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, Fort Collins, USA.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Guadagno, R. E. and Cialdini, R. B. (2007). Gender differences in impression management in organizations: A qualitative review. *Sex Roles*, 56(7-8), 483-494.
- Guskey, T. R. and Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu (2016). <http://www.tdk.gov.tr>
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi*, 11(1), 167-184.
- Gwal, R. (2015). Tactics of impression management: Relative success on workplace relationship. *International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 37-44.
- Hackney, R. (2012). *Emotional portraits of teaching: An examination of perceptions of emotional expression, emotional labor, and teacher identity using narrative inquiry*. ETD Collection for University of Texas, El Paso.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835– 854.
- Hargreaves, A. and Tucker, E. (1991) Teaching and guilt: Exploring feelings of teaching. *Teacher and Teacher Education*, 7(5/6), 491-505.
- Harris, K. J., Kacmar, K. M., Zivnuska, S. and Shaw, J. D. (2007). The impact of political skill on impression management effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 278.
- Heatharrington, L., Burns, A.B. and Gustafson, T.B. (1998). When another stumbles: Gender and self presentation to vulnerable others, *Sex Roles: A Journal of Research*, 38(11), 889-914.
- Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. and Huisman, N. (2006). The role of self-efficacy in performing emotion work. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 222-235.
- Higgins, C. A., Judge, T. A. and Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 24(1), 89-106.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A.R. (1983). The managed heart: The commercialization of human feeling. *University of California Press, Berkeley*, 7-38.
- Hochschild, A.R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In: *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, Kemper, T.E. (Ed.). State University of New York Press, Albany, 117-142.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Honorée, A.L. (1999). *Personality and impression management: An interactionist perspective*. Doctoral Thesis, The University of Mississippi, Mississippi, USA.
- Hosotani, R. and Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048.

- Hox, J. J. and Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Iorgaa, M., Diaconub, L., Soponarub, C. and Anton-Padurarua, D. T. (2016). The influence of self-efficacy on the emotional work of teachers. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7, 17-21.
- Isenbarger, L. and Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- İncetelli, A. (2015). *İzlenim yönetimi: KKTC sağlık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.
- İrigüler, F. (2015). *Turist rehberlerinin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma: İzmir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Jain, A. K. (2012). Moderating effect of impression management on the relationship of emotional intelligence and organizational citizenship behavior. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 13(2), 86-107.
- Jaja, S. A. (2003). Impression management metaphors: An agenda for the 21. century African industrial managers. *Management Research News*, 26(12), 73-94.
- Johnson, H. A. M. (2007). *Service with a smile: Antecedents and consequences of emotional labor strategies*, Doctoral Thesis, University of South Florida, USA.
- Johnson, T.W., Francis, S.K. and Burns, L.D. (2007). Appearance management behavior and the five factor model of personality. *Clothing and Textiles Research Journal*, 25(3), 230-243.

- Jose, P. E. (2003). MedGraph-I: A programme to graphically depict mediation among three variables: The internet version, version 2.0. *Victoria Univesity of Wellington, Wellington, New Zealand*. Retrieved [13.09.2017] from <http://www.victoria.ac.nz/staff/paul-josefiles/medgraph/medgraph.php>
- Judge, T. A. and Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Judge, T. A., Erez, A. and Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187.
- Kacmar, K. M., Delery, J. E. and Ferris, G. R. (1992). Differential effectiveness of applicant impression management tactics on employment interview decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(16), 1250-1272.
- Kacmar, K. M. and Carlson, D. S. (1994). Using impression management in women's job search processes, *American Behavioural Scientist*, 37(5), 682-697.
- Kacmar, K. M. and Carlson, D. S. (1999). Effectiveness of impression management tactics across human resource situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(6), 1293-1311.
- Kacmar, K. M., Harris, K. J. and Nagy, B. G. (2007). Further validation of the Bolino and Turnley impression management scale. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(1), 16-32.
- Kacmar, K. M., Wayne, S. J. and Wright, P. M. (2009). Subordinate reactions to the use of impression management tactics and feedback by the supervisor. *Journal of Managerial Issues*, 21(4), 498-517.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının işdoyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177-188.
- Karakuş, M. ve Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 137-152.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28.basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatepe, S. (2008). İtibar yönetimi: Halkla ilişkilerde güven yaratma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 77-97.
- Kart, E. (2011). Bir duygu yönetimi süreci olarak duygusal emeğin çalışanlar üzerindeki etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 3(30), 215-230.
- Kasar, A. (2011). *Örgüt içi kişilerarası iletişimde ikna ve izlenim yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Kaya, U. ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Khadyr, A. (2016). *Extrinsic motivation orientation as a predictor of impression management among academics in Istanbul, Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Klassen, R. M. and Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kleinsasser, R.C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Krämer, N. C. and Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 106-116.
- Kruml, S. M. and Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The hearth of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kozak, M. A. ve Güçlü, H. N. (2008). Turizm işletmelerinde duygusal çaba faktörlerinin işe alma sürecinde kullanılması üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 39-56.
- Köse,S., Oral, L. ve TÜresin, H. (2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(2),165-185.
- Lai, J. Y., Lam, L. W. and Liu, Y. (2010). Do you really need help? A study of employee supplication and job performance in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 27(3), 541-559.
- Leary, M. R. and Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.
- Leary, M. R. (1996). *Self-Presentation, Impression Management and Interpersonal Behaviour*. Oxford: Westview Press.

- Lee, M. and Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686.
- Liden, R. C. and Mitchell, T. R. (1988). Ingratiation behaviors in organizational settings. *Academy of Management Review*, 13(4), 572-587.
- Lievens, F. and Peeters, H. (2008). Interviewer's sensitivity to impression management tactics in structured interviews. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(3), 174-180.
- Lindberg, E. N. A. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: Bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 35-46.
- Lombardo, T. (2006). Thinking ahead: The value of future consciousness. *The Futurist*, 40(1), 45-50.
- Lu, H. P. and Liou, H. R. (2015). Emotional labor and workplace relationships among personnel officials and teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(4), 547-558.
- Luszczynska, A., Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Machiavelli, N. (2015). *Prens*. M.C. Uğur. (Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mackenzie, S. (2012). It's been a bit of a rollercoaster: Special education needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1067-1082. doi:10.1080/13603116.2010.538869
- Manzar-Abbas, S. S. and Lu, L. (2015). Self-efficacy beliefs of Chinese primary school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30(2), 289-303.
- Meydan, C. H. (2011). Örgütsel ortamda tükenmişliğin izlenim yönetimi taktikleri ile ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 287-307.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- McGee, J. R. and Wang, C. (2014). Validity-supporting evidence of the self-efficacy for teaching mathematics instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 390-403.
- McKinney, K. (1988). Faces: Five components of quality teaching. *Teaching Sociology*, 16(3), 298-301.
- McShane, S.L. ve VonGlinov, M.A. (2016). *Örgütsel davranış*. A. Günsel ve S. . Bozkurt (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Middleton, D.R. (1989). Emotional style: The cultural ordering of emotions. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 17(2), 187-201.
- Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J. and James, L. R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 506–517.
- Mohamed, A. A., Gardner, W. L. and Paolillo, J. G. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Journal of Competitiveness Studies*, 7(1), 108-130.
- Montagliani, A. and Giacalone, R. A. (1998). Impression management and cross-cultural adaption. *The Journal of Social Psychology*, 138(5), 598-608.
- Montgomery, A. J., Panagopolou, E., de Wildt, M. and Meenks, E. (2006). Work-family interference, emotional labor and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 21(1), 36-51.
- Morris, J. A. and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Nir, A. E. and Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3/4), 205-218.
- Noor, N. M. and Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.

- Ogbonna, E. and Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203.
- Oğuzhan, T. ve Sığı, Ü. (2014). Eğitim örgütlerinde izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımına etik iklim tipinin etkisinde lider üye etkileşiminin aracılık rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 355-379.
- Oğuzhan, T. (2015). *Algılanan etik iklim boyutları, lider üye etkileşimi ve öz kendilik değerlendirmesinin izlenim yönetimi taktikleri kullanımı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Oktuğ, Z. (2013). Algılanan örgütsel destek ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestijın biçimlendirici etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 370-381.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekâsının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Özan, M. B. ve Sayıcı, M. (2016). İlköğretim kurum yöneticilerinin izlenim yönetimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 175-188.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 237-250.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.

- Özdemir, M. and Koçak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: a case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69-87.
- Özkurt, M. F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10,1-49, Greenwich.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. *Improving academic achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, 3-21.
- Penrose, A., Perry, C. and Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Peterson, I. K. (2015). *Self-efficacy and student success*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University, USA.
- Prabhu, V. P., McGuire, S. J., Drost, E. A. and Kwong, K. K. (2012). Proactive personality and entrepreneurial intent: Is entrepreneurial self-efficacy a mediator or moderator? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(5), 559-586.
- Provis, C. (2010). The ethics of impression management. *Business Ethics: A European Review*, 19(2), 199-212.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and Emotion*, 23(2), 125-154.
- Rafaeli, A. and Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-37.

- Ralston, S. M. and Kirkwood, W. G. (1999). The trouble with applicant impression management. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(2), 190-207.
- Rind, B. and Benjamin, D. (1994). Effects of public image concerns and self-image on compliance. *The Journal of Social Psychology*, 134(1), 19-25.
- Riordan, C. A., Gross, T. and Maloney, C. C. (1994). Self-monitoring, gender, and the personal consequences of impression management. *The American Behavioral Scientist*, 37(5), 715-725.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış*. İ. Erdem. (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and organizational affect. *Review of General Psychology*, 2, 247-70.
- Rosenfeld, P. and Giacalone, R. A. (1991). From extreme to mainstream: applied impression management in organizations. *Applied Impression Management: How Image Making Affects Managerial Decisions*, 3-12. Sage Publications.
- Rosenfeld, P., Giacalone R. A. and Riordan C. (1995). *Impression management in organization*. New York: Routhledge.
- Sahrañç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sakiz G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self efficacy beliefs and academic effort in middle school mathematic classrooms*, Doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Savaş, A. C. (2012). *Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sayıcı, M. (2012). *İlköğretim kurum yöneticilerinin izlenim yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Schlenker, B. R. and Weigold, M. F. (1992). Interpersonal processes involving impression regulation and management. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 133-168.
- Schlenker, B. R. and Pontari, B. A. (2000). The strategic control of information: Impression management and self-presentation in daily life. In A. Tesser, R. B. Felson, & J. Suls (Eds.), *Psychological Perspectives on Self and Identity*, 199-232.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. and Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. and Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: P.A., Schutz, R., Pekrun (Eds). *Emotion in education* (pp. 223-241). Elsevier, San Diego, CA.
- Schutz, P. A. and Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Schutz, P. A. and Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27(1), 169-186.
- Schütz, A. (1998). Assertive, offensive, protective, and defensive styles of self presentation: A taxonomy. *The Journal of Psychology*. 132(6), 611-628.
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. and Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.

- Shoko, S. and Dzimiri, W. (2018). Impression management tactics employed by primary school heads to influence management and leadership decisions in schools: A survey of two districts in Zimbabwe. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(5), 252-261.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Singh, V. and Vinnicombe, S. (2001). Impression management, commitment and gender: Managing others' good opinions. *European Management Journal*, 19(2), 183-194.
- Sitzmann, T. and Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance?. *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568.
- Sloan, M. M. (2014). The consequences of emotional labor for public sector workers and the mitigating role of self-efficacy. *The American Review of Public Administration*, 44(3), 274-290.
- Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J. and Schneider, S.K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 171-182.
- Soodak, L.C. and Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214-221.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabak, A., Basım, H.N., Tatar, İ. ve Çetin, F. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 10(2), 539-557.
- Tamer, I. (2015). The effect of positive psychological capital on emotional labor. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 4(2), 20-34.

- Tarkın, A.ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Tatar, İ. (2006). *İzlenim yönetiminde kendilik algısı ve stres: Kara kuvvetlerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, S. (2013). *İzlenim yönetimi davranışlarında kişilik özelliklerinin rolü: Konaklama işletmeleri çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taylor, S. and Tyler, M. (2000). Emotional labour and sexual difference in the airline industry. *Work, Employment & Society*, 14(1), 77-95.
- Tedeschi, J. T. and Norman, N. (1985). *Social power, self-presentation and the self*. In B. R. Shlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 293-322). New York, NY: McGraw-Hill.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temiz, M. (2009). *Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki teknik ve sosyal-kültürel kursları öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tong, Y. and Shanggui, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38(4), 637-642.
- Topkaya, E. Z. (2010). Pre-service English language teachers' perceptions of computer self-efficacy and general self-efficacy. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 143-156.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.

- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tsai, W. C., Chen, C. C. and Chiu, S. F. (2005). Exploring boundaries of the effects of applicant impression management tactics in job interviews. *Journal of Management*, 31(1), 108-125.
- Turan, E.Z. (2018). *İzlenim yönetimi taktikleri, lider-üye etkileşimi ve örgütsel bağlılığın duygusal emek üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turnley, W. H. and Bolino, M. C. (2001). Achieving desired images while avoiding undesired images: exploring the role of self-monitoring in impression management. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 351-360.
- Tuxford, L. M. and Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006-1024.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türköz, T. (2010). *Çalışanların öz liderlik algısının izlenim yönetimi taktiklerini kullanımlarına olan etkileri: Savunma sanayinde uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Usher, E. L. and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Uztosun, M. S. (2016). Pre-service and in-service English teachers' efficacy beliefs about teaching English at primary schools. *Elementary Education Online*, 15(4), 1191-1205.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Ünaldı, S. (2005). *Emniyet örgütü yöneticilerinin izlenim yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, O. ve Yürür, S. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve görev/bağlamsal performans ilişkisi: Yalova'da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37), 183-207.
- Ünver, M. M. (2004). *An exploration of perceived self-determination and self-efficacy of EFL instructors in a Turkish state university*. Doctoral dissertation, Bilkent University, Ankara.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K. and Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213.
- Wang, S. R. (1992). *The investigation of elementary teachers' self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Education of National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Watson, D., Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

- Wayne, S. J. and Green, S. A. (1993). The effects of leader-member exchange on employee citizenship and impression management behavior. *Human Relations*, 46(12), 1431-1440.
- Wayne, S. J. and Kacmar, K. M. (1991). The effects of impression management on the performance appraisal process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 48(1), 70-88.
- Wayne, S. J. and Liden, R. C. (1995). Effects of impression management on performance ratings: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 38(1), 232-260.
- 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.
- Wharton, A.S. and Erickson, R.C. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18(3), 457-486.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-1673.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Xin, K. R. (1997). Asian American managers: An impression gap? *Journal of Applied Behavioural Science*, 3(33), 335-355.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(4), 321-326.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeni, Z. (2015). *Beş faktör kişilik özellikleri ile duygusal emek arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Yeni, Z. ve Ergun Ozler, N. (2016). Kişiliğin duygusal emek üzerinde etkisi var mıdır? Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Press Academia Procedia*, 2(1), 402-411.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldırım, K. ve Bozdoğan, A. E. (2009). Öğretmen adaylarının kendini ayarlama psikolojilerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 129-134.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. and Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
- Youngmi, K. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea*. Master thesis in education, University of Jyväskylä, Department of Education, South Korea.
- Yurdakul, A. ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-125.
- Yücebalkan, B. ve Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma: Kocaeli üniversitesi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 72-85.
- Yücel, İ. (2013). Örgütlerde izlenim yönetimi ve taktikleri üzerine kavramsal bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, (35), 1-20.

- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlilik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yürür, S. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 81-104.
- Zaidman, N. and Drory, A. (2001). Upward impression management in the work place cross-cultural analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(6), 671-690.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268.
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-324.
- Zhang, Q. and Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

Ek 2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği İzni

Ek 3. Duygusal Emek Ölçeği İzni

Ek 4. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği İzni

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Ek 6. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

Ek 7. Duygusal Emek Ölçeği

Ek 8. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01-E.697467
Konu : Araştırma İzin Talebi

18.01.2017

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: 26/12/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01/22136 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Sedat ALEV' in " Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Alguları, İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımı ve Duygusal Emek Davranışlarının İncelenmesi " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 16/01/2017 tarihli ve 605.01/598425 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

*ES ABD Bsllyno
facile 24/01/2017*

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepnein@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b72e-cf88-3764-90de-7328 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği İzni

Ölçek_izni



Sedat ALEV

5.12.2016 (Pzt), 19:26

yildirimfatma@yahoo.com



Yanıtla

Sayın Hocam,

Eğitim Yönetimi alanında doktora yapıyorum ve eğer izniniz olursa doktora tezimde "**Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması**" adlı makalenizdeki "Genel Özyeterlilik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

Re: Ölçek_izni



Fatma Yildirim <yildirimfatma@yahoo.com>

5.12.2016 (Pzt), 22:53

Siz



Yanıtla

İzleme bayrağı.



ozyeterlilik olcegi.doc
42 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba,

Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz.

Ölçek formu ekte.

Kolaylıklar dilerim

Fatma yildirim

On Monday, December 5, 2016 6:26 PM, Sedat ALEV <sedat_alv@hotmail.com> wrote:

Sayın Hocam,

Eğitim Yönetimi alanında doktora yapıyorum ve eğer izniniz olursa doktora tezimde "**Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması**" adlı makalenizdeki "Genel Özyeterlilik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

Ek 3. Duygusal Emek Ölçeği İzni

RE: Ölçek İzni



Nejat Basım <nbasim@baskent.edu.tr>

5.12.2016 (Pzt), 21:06

Siz



Yanıtla

İzleme bayrağı. 05 Aralık 2016 Pazartesi tarihinde başlayacak. 05 Aralık 2016 Pazartesi tarihinde sona erecek.

5.12.2016 22:02 tarihinde yanıt verdiniz.

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Prof. Dr. H. Nejat Basım

From: Sedat ALEV [mailto:sedat_alv@hotmail.com]

Sent: Monday, December 05, 2016 7:36 PM

To: nbasim@baskent.edu.tr

Subject: Ölçek İzni

Sayın Hocam,

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında Doktora öğrencisiyim ve doktora tez çalışmamda eğer izniniz olursa "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması" adlı makalenizde yer alan "Duygusal Emek Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Teşekkürler... Saygılarımla...

YNT: Ölçek İzni



Memduh BEĞENİRBAŞ <mbegenirbas@kho.edu.tr>

5.12.2016 (Pzt), 20:18

Siz



Yanıtla

İzleme bayrağı. 05 Aralık 2016 Pazartesi tarihinde başlayacak. 05 Aralık 2016 Pazartesi tarihinde sona erecek.

5.12.2016 22:02 tarihinde yanıt verdiniz.

Sedat Bey tabii ki kullanabilirsiniz. Tezinizde başarılar.

Saygılarımla.

Gönderen: Sedat ALEV [sedat_alv@hotmail.com]

Gönderildi: 5 Aralık 2016 Pazartesi 18:46

Kime: Memduh BEĞENİRBAŞ

Konu: Ölçek İzni

Sayın Hocam,

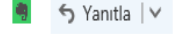
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında Doktora öğrencisiyim ve doktora tez çalışmamda eğer izniniz olursa "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması" adlı makalenizde yer alan "Duygusal Emek Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Teşekkürler... Saygılarımla...

Ek 4. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği İzni

Ölçek İzni



Sedat ALEV
23.12.2016 (Cum), 18:48
nbasim@baskent.edu.tr



Sayın Hocam,

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında Doktora öğrencisiyim ve doktora tez çalışmamda eğer izniniz olursa Türkçe 'ye uyarladığınız "**İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği**"ni kullanmak istiyorum. Teşekkürler... Saygılarımla...

Re: Ölçek İzni



nbasim@baskent.edu.tr
24.12.2016 (Cmt), 01:08
Siz



İzleme bayrağı.

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalınızda kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H. Nejat Basım

- > Sayın Hocam,
- >
- > Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında Doktora
- > öğrencisiyim ve doktora tez çalışmamda eğer izniniz olursa Türkçe 'ye
- > uyarladığınız "**İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği**"ni kullanmak istiyorum.
- > Teşekkürler... Saygılarımla...
- >

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Meslektaşım;

“Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları ile Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Aracılık Rolü” adlı tez çalışması için veri toplamak amacıyla hazırlanan veri toplama aracında “Genel Öz Yeterlilik”, “Duygusal Emek” ve “İzlenim Yönetimi Taktikleri” ile ilgili ölçekler yer almaktadır.

Ölçeklerdeki maddelere katılma düzeyinizi, 1 ile 5 arasında uygun olan sayıyı işaretleyerek (X) değerlendiriniz. Vereceğiniz cevapların **yalnızca bilimsel amaçlarla** kullanılacağından emin olabilirsiniz. Bu nedenle lütfen **adınızı, soyadınızı yazmayınız.** Vereceğiniz **ıçten cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen** araştırma açısından çok önemlidir.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim...

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR
Gaziantep Üniv. Nizip Eğitim Fakültesi

Sedat ALEV
Gaziantep Üniv. EYTPE Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Medeni Haliniz: () Evli () Bekar
3. Yaşınız:
4. Kıdeminiz:
5. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Diğer
6. Çalıştığınız okul: () İlkokul () Ortaokul
7. Öğrenim durumunuz: () Lisans () Yüksek lisans
8. Okulunuzdaki öğretmen sayısı:

Ek 6. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

Madde no	GENEL ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ Genel öz yeterlilik; bireyin bir işi başarıp başaramayacağı konusunda kendisiyle ilgili düşünceleridir.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2.	Sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır.*	1	2	3	4	5
3.	Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam başarıya kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4.	Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.*	1	2	3	4	5
5.	Her şeyi yarım bırakırım.*	1	2	3	4	5
6.	Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.*	1	2	3	4	5
7.	Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.*	1	2	3	4	5
8.	Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9.	Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10.	Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.*	1	2	3	4	5
11.	Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.*	1	2	3	4	5
12.	Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.*	1	2	3	4	5
13.	Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5
14.	Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.*	1	2	3	4	5
15.	Kendine güvenen biriyim.	1	2	3	4	5
16.	Kolayca pes ederim.*	1	2	3	4	5
17.	Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.*	1	2	3	4	5

Not: Ölçekte yer alan (*) ile belirtilen maddeler ters kodlanacak maddelerdir.

Ek 7. Duygusal Emek Ölçeği

Madde no	DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ Duygusal emek; bireylerin duygularını düzenleyerek, dışardan gözlemlenebilecek yüz ve beden hareketleriyle karşı tarafa yansıtma hareketleridir.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenilebilmek için rol yaparım.	1	2	3	4	5
2.	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	1	2	3	4	5
3.	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.	1	2	3	4	5
4.	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.	1	2	3	4	5
5.	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.	1	2	3	4	5
7.	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8.	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.	1	2	3	4	5
9.	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
11.	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.	1	2	3	4	5
12.	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.	1	2	3	4	5
13.	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.	1	2	3	4	5

Ek 8. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği

Madde no	İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ ÖLÇEĞİ İzlenim yönetimi; bir bireyin diğerlerinin kendisine ilişkin izlenimlerini kontrol etme amacı doğrultusunda kullandığı yöntemlerdir.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	İş deneyimim veya eğitimimden gururla söz ederim.	1	2	3	4	5
2.	Cana yakın görünmek için meslektaşlarıma iltifat ederim.	1	2	3	4	5
3.	Mesai sonrası iş yerinde kalarak çok çalışkan olduğumun anlaşılmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
4.	Vazifemi yapmama yardım edecekse iş arkadaşlarıma gözdağı veririm.	1	2	3	4	5
5.	İnsanların işimi bitirmeme yardım etmelerini sağlamak için, gerçekte bildiğimden daha az biliyormuş gibi davranırım.	1	2	3	4	5
6.	İnsanlara yetenek veya niteliklerimi duyururum.	1	2	3	4	5
7.	Dostça davrandığımı göstermek için meslektaşlarıma özel yaşamlarına ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
8.	İşlerin yoğun olmadığı zamanlarda bile meşgul görünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9.	İş arkadaşlarıma, eğer benimle yakın olmazlarsa, işlerinin zorlaşacağını hissetmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5
10.	Bazı yerlerde muhtaç görünerek insanların yardımını veya şefkatini elde etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11.	İş yerinde önemli biri olduğumdan başkalarına bahsederim.	1	2	3	4	5
12.	İyi bir insan olduğumu düşünceleri için meslektaşlarıma başarılarından dolayı överim.	1	2	3	4	5
13.	Kendimi işe adanmış görünmek için mesaiye zamanından önce giderim.	1	2	3	4	5
14.	Vazifemi yapmamı engellediklerinde meslektaşlarımla güçlü bir şekilde mücadele ederim.	1	2	3	4	5
15.	Bir başkasının yardımını alabilmek için konuyu anlamıyormuş gibi yapabilirim.	1	2	3	4	5
16.	İnsanların, başarılarıma farkına varmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
17.	Dost olduğumu göstermek için meslektaşlarıma özel yardımlar yaparım (iltimas geçerim).	1	2	3	4	5
18.	Kendimi işe adanmış görünmek için gece / hafta sonları iş yerine giderim.	1	2	3	4	5
19.	İşimde beni engelleyen iş arkadaşlarımla şiddetli ve saldırgan bir şekilde mücadele ederim.	1	2	3	4	5
20.	Başkalarının, işimi bitirmeme yardım etmeleri için yardıma ihtiyacım varmış gibi davranabilirim.	1	2	3	4	5
21.	İstenilen şekilde davranmalarını sağlamak için meslektaşlarıma tehdit edebilirim.	1	2	3	4	5
22.	Hoşlanmadığım bir görevlendirmeden kaçınmak için, gerçekte bildiğimden daha az biliyormuş gibi davranabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Sedat Alev 1983 yılında Gaziantep'te doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2005 yılında mezun oldu. 2010 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı ve eğitimini 2012 yılında tamamladı. 2014 yılında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başladı. Araştırmacının ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri; ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş birçok bildirisi bulunmaktadır. 2006 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Şu anda, Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezinde görevine devam etmektedir.

VITAE

Sedat Alev was born in Gaziantep in 1983. He attended primary, secondary and high school education in Gaziantep. He was graduated from Mugla Sıtkı Kocman University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching in 2005. In 2010, he was accepted to Social Science Institute Department of Educational Science at Gaziantep University and completed his education in 2012. He was accepted to the doctoral program the Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy in 2014. The researcher has articles published in national and international refereed journals and many papers presented at national and international scientific meetings. Since 2006, he has been working as a classroom teacher in schools affiliated to the Ministry of National Education. Currently, he continues his duty in Şahinbey Science and Art Center.