

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Erkan CİNGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Derya KILIÇOĞLU

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Erkan CİNGÖZ tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, **14/05/2018** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Danışman :	Dr. Öğr. Üy. Derya KILIÇOĞLU
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Yücel ŐİMŐEK
Üye :	Dr. Öğr. Üy. İlknur ŐENTÜRK
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

.././20

Erkan CİNGÖZ

Teşekkür

Tez çalışmamın başından itibaren zaman ayırıp yardım ve değerlendirmeleriyle her zaman yanımda olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üy. Derya KILIÇOĞLU'na, bu çalışmanın ortaya çıkmasında sahip olduğum bilgi birikimimin oluşmasına katkı sağlayan bütün hocalarıma teşekkür ederim. Çalışmamı değerlendirip görüş ve öneriyle tezimi zenginleştiren değerli jüri üyelerine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi yazmaya başladığım günden bugüne kadar desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Mürüvvet CİNGÖZ'e, evlatları olduğum için her zaman gurur duyduğum değerli anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.



İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	viii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Kısaltmalar	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1. Duygusal Emek Kavramı	14
2.1.1. Duygu tanımı	14
2.1.2. Emek tanımı.....	16
2.1.3. Duygusal emek kavramının tanımı ve gelişimi	17
2.1.4. Duygusal emek kavramı ile ilgili yaklaşımlar	21
2.1.4.1. Hochschild yaklaşımı	22
2.1.4.1.1. Yüzeysel rol yapma	24
2.1.4.1.2. Derinden rol yapma	25
2.1.4.2. Ashforth ve Humphrey yaklaşımı	27
2.1.4.2.1. Samimi davranış	29
2.1.4.2.2. Duygusal davranış kuralları.....	30
2.1.4.3. Morris ve Feldman yaklaşımı.....	32
2.1.4.3.1. Duyguların gösterim sıklığı	33
2.1.4.2.2. Duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat	34
2.1.4.2.2. Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği.....	35
2.1.4.2.2. Duygusal çelişki	36

2.1.4.4. Grandey yaklaşımı	39
2.1.4.2.2. Duygu düzenlemesi	40
2.2. Tükenmişlik Kavramı	44
2.2.1. Tükenmişlik tanımı	44
2.2.2. Tükenmişliğin belirtileri	45
2.2.3. Tükenmişlik modelleri	46
2.2.3.1. Freudenberger'in katkıları	46
2.2.3.2. Cherniss tükenmişlik modeli	47
2.2.3.3. Maslach'ın tükenmişlik modeli	48
2.2.3.3.1. Duygusal tükenme	48
2.2.3.3.2. Duyarsızlaşma	49
2.2.3.3.3. Kişisel başarıda azalma	50
2.2.3.4. Edelwich ve Brodsky tükenmişlik modeli	50
2.2.3.5. Leiter tükenmişlik modeli	52
2.2.3.6. Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli	52
2.2.3.7. Meier tükenmişlik modeli	53
2.2.3.8. Suran ve Sheridan tükenmişlik modeli	55
2.2.3.9. Pines tükenmişlik modeli	58
2.2.4. Tükenmişliğin nedenleri	59
2.2.4.1. Kişisel tükenmişlik nedenleri	59
2.2.4.1. Örgütsel tükenmişlik nedenleri	63
2.2.5. Tükenmişliğin sonuçları	69
2.2.5.1. Tükenmişliğin kişisel sonuçları	69
2.2.5.2. Tükenmişliğin örgütsel sonuçları	70
2.2.5.3. Tükenmişliğin ailevi sonuçları	70
2.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek ve Tükenmişlik	70
2.4. İlgili Araştırmalar	73
2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	73
2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	79
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	81
3. Yöntem	81
3.1. Araştırma Deseni	81
3.2. Evren ve Örneklem	81
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Duygusal emek ölçeği	84

3.3.2. Maslach tükenmişlik ölçeği	88
3.4. Verilerin Toplanması.....	91
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	91
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	92
4. Bulgular.....	92
4.1. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	92
4.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	93
4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin Bulgular.....	94
4.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgular	95
4.5. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	95
4.6. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	96
4.7. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	97
4.8. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	98
4.9. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	99
4.10. Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	100
4.11. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	101
4.12. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	102
4.13. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	102
4.14. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	103
4.15. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	104
4.16. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	105
4.17. Duygusal Emek ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	106
4.18. Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Duygusal Emek Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular	107
4.18.1. Duygusal tükenmişliğe ait bulgular	108

4.18.2. Duyarsızlaşmaya ait bulgular.....	108
4.18.3. Kişisel başarıya ait bulgular.....	109
BEŞİNCİ BÖLÜM	111
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	111
5.1. Sonuç	111
5.2. Tartışma.....	114
5.3. Öneriler.....	127
5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	127
5.3.2. Araştırmacılar için öneriler	128
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	148
ÖZGEÇMİŞ	155

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Duygusal Emek Tanımları	19
3.1	Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	83
3.2	Duygusal Emek Ölçeği Boyutları ve Cronbach's Alpha Katsayıları	85
3.3	Duygusal Emek Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler	86
3.4	Modifikasyon Sonucu Duygusal Emek Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler	87
3.5	Maslach Tükenmişlik Ölçeği Boyutları ve Cronbach's Alpha Katsayıları	88
3.6	Maslach Tükenmişlik Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler	89
3.7	Modifikasyon Sonucu Maslach Tükenmişlik Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler	90
4.1	Öğretmenlerin "Duygusal Emek Ölçeği"ndeki İfadelere Yönelik Verdikleri Cevapların Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı	93
4.2	Öğretmenlerin "Tükenmişlik Ölçeği"ndeki İfadelere Yönelik Verdikleri Cevapların Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı	94
4.3	Öğretmenlerin Duygusal Emek Algıları	94
4.4	Öğretmenlerin Tükenmişlik Algıları	95
4.5	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları	96
4.6	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları	97
4.7	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	98

4.8	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	99
4.9	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	100
4.10	Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	101
4.11	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları	101
4.12	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları	102
4.13	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	103
4.14	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	104
4.15	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	105
4.16	Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	106
4.17	Duygusal Emek ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Matrisi	107
4.18	Duygusal Tükenmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	108
4.19	Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	109
4.20	Kişisel Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	110

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli	32
2.2	Grandey'in Duygusal Emek Modeli	40
2.3	Cherniss'in Tükenmişlik Modeli	48
2.4	Maslach'ın Tükenmişlik Modeli	48
3.1	Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları	85
3.2	Modifikasyon Sonucunda Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları	87
3.3	Maslach Tükenmişlik Ölçeği DFA Sonuçları	89
3.4	Modifikasyon Sonucunda Maslach Tükenmişlik Ölçeği DFA Sonuçları	90

Özet

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erkan CİNGÖZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Derya KILIÇOĞLU

2018

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları bağımsız değişken, tükenmişlik algıları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezinde (Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçeleri) görev yapan 8184 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen örnekleme 539 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın verileri “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için tanımlayıcı istatistik metodlarından (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey ve LSD testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin duygusal emek algıları orta düzeydedir. Öğretmenlerin duygusal emek algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; medeni durum ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada duygusal tükenme ile yüzeysel rol yapma ve doğal duygular arasında; duyarsızlaşma ile yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular arasında; kişisel başarı ile yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada bağımsız değişkenlerden

yüzeysel rol yapma, duyarsızlaşma ve kişisel başarının; derinden rol yapma, kişisel başarının; doğal duygular ise duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarının istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmenlerin okullarda duygusal emek davranışları gösterdikleri ve tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik bilgilendirilmesi gerekmekte ve onların doğal duygular boyutunda davranışlar sergilemesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliği ortadan kaldırmak için eğitim örgütlerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Duygusal emek, Tükenmişlik, Öğretmen tükenmişliği, Eğitim örgütleri

Abstract

Investigating the Relationship between Teachers' Emotional Labour Behaviour and their Burnout

Erkan CİNGÖZ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Asst. Prof. Derya KILIÇOĞLU

2018

Purpose: The aim of this research was to determine the relationship between teachers' emotional labor behaviors and their burnout.

Method: In this research, a relational research model was used to determine the relationship between teachers' emotional labor behaviors and their burnout. In the study, teachers' emotional labor behaviors were determined as independent variables and burnout levels were determined as dependent variables. The population constitutes 8184 teachers working in city of Eskisehir (Odunpazarı and Tepebaşı central districts) in the academic year 2015 - 2016. There were 539 teachers of the study selected by stratified sampling method. The data of the study were collected using the "Emotional Labor Scale" and the "Maslach Burnout Scale". The data obtained from the scales were analyzed by SPSS 22.0 statistical program. For the statistical analysis of the data, descriptive statistical methods (frequency, percentage, mean, and standard deviation), independent group t test, one way variance analysis (ANOVA) and tests such as the difference Tukey and LSD tests were used.

Results: Teachers' emotional labor perceptions were found in medium-level. The emotional labor perceptions of teachers were significantly differentiated according to gender, marital status, age, branch, occupational seniority and institution type variables. While the burnout perceptions of teachers showed a significant difference according to gender, age, occupational seniority and institution type; not differ significantly in terms of marital status and field variables. In the study, the significant relationships are found between emotional burnout with superficial acting and genuine emotions; desensitization with surface acting and deep acting; personal success with surface acting, deep acting, and genuine emotions. In this research, statistically significant predictors were found that the independent variable surface acting is for depersonalization and personal success;

deep acting is for personal accomplishment whereas genuine emotions are for emotional burnout, depersonalization and personal achievement.

Conclusion and Suggestions: Teachers appear to have experienced emotional labor behaviors and burnout in school. In educational organizations, teachers need to be informed about emotional labor behaviors and should be able to exhibit their behaviors in genuine emotional dimension. In addition, studies should be carried out in educational organizations to remove the burnout of teachers.

Keywords: Emotional labor, Burnout, Teacher burnout, Educational organizations.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu kısımda problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara/sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Duygu kavramı insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır ve diğer alanlarda olduğu gibi iş hayatında da büyük bir etkiye sahiptir (Ağırman ve Naktiyok, 2014, s.323). İnsanın yaşamının büyük bir kısmını çalışma hayatı oluşturmaktadır. Çalışma hayatı insan için emek ve zaman demektir ve bu hayatı duygulardan ayrı düşünmek mümkün değildir (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.71). Çünkü iş hayatında kararları ve eylemleri belirleyen önemli bir etken duygularımızdır (Seçer, 2005, s.814). İnsan yaşamında duygu konusu önemli bir yere sahip olmasına rağmen örgütsel yaşamda uzun süre bir süre kenara atılmıştır. Özellikle örgütlerde klasik yaklaşımın hâkim olduğu zaman diliminde duygu konusunun hiç üzerinde durulmamıştır (Oral ve Köse, 2011, s.464). Bilimsel yönetimin kurucusu olarak kabul edilen Taylor (2005), temelde çalışanı mekanik bir yapı olarak görmüş ve sadece hangi durumlarda maksimum bireysel verimliliğe ulaşabileceği üzerinde çalışmıştır (Man ve Selek Öz, 2009, s.76). Örgütü rasyonalist bir bakış açısıyla ifade etmeye çalışan bu düşünce, insanın duygusal bir varlık olduğu gerçeğini kenara bırakıp onu örgütün diğer varlıkları gibi etkin ve verimli kullanmanın yollarını aramıştır (Oral ve Köse, 2011, s.464). Bu yaklaşımda insan, üretim için duygusuz bir araç ya da robot gibi algılanmış ve değerlendirilmiştir (Eren, 2009, s.23). Hawthorne çalışmalarıyla birlikte bu görüş yavaş yavaş değişmeye başlamış ve çalışma hayatında duyguların önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmış ve duyguların bir örgütte pek çok sonucu etkileyebileceği ve değiştirebileceğini ortaya konmuştur (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.71). “Mekanik işçi”, “insan işçi” olarak keşfedilmeye başlamış (Man ve Selek Öz, 2009, s.76) ve örgütlerde akılcılığın yanına duygular da eklenmiştir. Sonrasında ise insan duygularının örgüte yaşamına etkisini inceleyen araştırmalar birbirini izlemiştir (Oral ve Köse, 2011, s.464). Özellikle 1980’li yıllardan itibaren, duyguların çalışma yaşamındaki varlığı, dışavurum biçimleri, örgütsel başarıdaki rolü giderek artan bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005, s.814). İnsanın ön planda olduğu, iletişimin ve karşılıklı

etkileşimin yoğun olarak kullanıldığı işlerde duyguların önemi ve yoğunluğu gün geçtikçe daha da önem kazanmaya başlamıştır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.71).

İş yaşamında duyguların öneminin giderek artması çalışanların duygusal anlamda harcadıkları bir emek türünü ortaya çıkarmıştır. Toplumsal değişim ile ilgili alanyazına bakıldığında toplumların değişiminin genelde doğrusal olarak ele alındığı ve bu doğrusal çizginin göçebe, avcı, toplayıcı toplumlarla başlayıp tarım toplumları ve sanayi toplumları şeklinde devam ettiği görülür (Man, 2009). Bu çalışmanın temel kavramlarından biri olan emek kavramı da bu değişim çizgisine paralel olarak tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Toplayıcı ve avcı bir insan topluluğu için düşünüldüğünde emeğin basit bir anlamı vardır, o da insanın doğada yaşamını sürdürürken gerekli ihtiyaçlarını temin etme, karşılama sürecidir (Man, 2009). Avcılık ve toplayıcılıkla geçinen ve göçebe olan insanın yerleşik hayata geçmesiyle, emek tarımla eşdeğer hâle gelmiş ve bu dönemde emeğin temel çıktısı tarım işçisi olmuştur (Yüksel, 2014). Buraya kadar olan dönemlerde emek kavramı daha çok kas gücü ile özdeşleşmiş durumundadır. Emek kavramı özellikle 1700'lü yıllarda yaşanan sanayi devrimi ile bir dönüşüm yaşamaya başlamıştır. Sadece kas gücüne dayalı çalışmanın yeterli kabul edildiği yılları geride bırakan bu gelişme ile emeğin niteliklerinde bir artış yaşanmaya başlamış ve endüstri toplumuna geçiş ile kas gücüne zihinsel gücün eşlik etmeye başlaması söz konusu olmuştur (Tiryakioğlu, 2008, s.92). Bu dönemde emek, işçinin işte harcadığı zamanın maddi ve manevi anlamdaki karşılığı olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2014, s.258). Tarihsel olarak kapitalist toplumlarda ise emek, el emeği, piyasada satılacak doğrudan fiziksel ürün üretimi ile anlamlandırılmıştır (Man, 2009). Diğer taraftan alanyazınına bakıldığında, emek kavramının düşünürler tarafından farklı şekilde yorumlandığı görülmektedir. Emek sözlükte, bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Marx göre emek, insanın canlı varlığında mevcut olan ve onun herhangi bir kullanım değeri üretirken kullandığı fiziksel ve zihinsel yeteneklerin bütünüdür (Marx, 2011, s.170). Tiryakioğlu (2008, s.93) emeği, fiziksel ve-veya zihinsel güce dayanan, insanların ihtiyaçlarını karşılamak için gelir elde etme amacını taşıyan insan çalışmaları olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere alanyazında emek kavramının fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyutu üzerinde durulmaktadır. Ancak genelde tek kanaldan gelişen emek süreci yaklaşımı 1980'lerden sonra farklı mecralarda akmaya başlamış ve emek kavramı, günümüzde sosyal, psikolojik ve kültürel boyutlar da kazanmıştır (Man, 2009; Yüksel,

2014). Böylelikle günümüzde duygusal emek, gayri maddi emek, akademik emek, emek sürecinde kadın vb. emek formları alanyazında tartışılmaya başlanmıştır.

Gelişmiş ülkelerde istihdam edilen işgücünün büyük bir kısmının hizmet sektöründe olması, ülke ekonomilerinin önemli bir oranda bu sektöre dayanır hâle gelmesi, duyguları örgüt yaşamının temel taşlarından biri hâline getirmiştir (Oral ve Köse, 2011, s.464). Hizmet sektörünün gelişmesi ile birlikte hem çalışanların hem de hizmetin sunulduğu kişilerin duyguları, yönetim bilimcileri daha fazla meşgul etmeye başlamıştır (Çoruk, 2014, s.79). İşyerinde duyguların önemli hâle gelmesi ve örgüt yaşantısının bu şekli ile ele alınması kuşkusuz hizmet sektörünün yükselişi ile paralellik gösteren bir süreçte gerçekleşmiştir (Tozkoparan ve Özgün, 2015, s.58). Hizmet sektörü yönünde gerçekleşen bu artış, örgütlerin iyi bir performans göstererek varlıklarını devam ettirebilmeleri için, çalışanlarına yönelik beklentilerinin ve yaklaşımlarının da görece olarak artmasına ve farklılaşmasına neden olmuştur (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.71). Çünkü hizmet sektörü, sanayi sektörü aksine müşteri ile sık etkileşimin yaşandığı bir sektördür (Özgün, 2015, s.1).

Hizmet sektörü, insanların diğer sektörlere göre çok daha yoğun olarak yüz yüze geldikleri ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak (telefon, internet vb.) iletişime geçtikleri bir sektördür (Tozkoparan ve Özgün, 2015, s.58). Hizmet süreci boyunca sektör çalışanları en önemli bileşen kabul edilen müşteri, tüketici, hasta, yolcu, konuk, öğrenci vb. ile artık çok daha yakın bir etkileşim içine girmektedirler. Bu yakın etkileşim, çalışanların iletişim süreci boyunca duygularını da işlerinin bir parçası olarak yönetmeleri yönündeki beklentilerin artmasına sebep olmaktadır (Eroğlu, 2010, s.18). Hizmet sektöründe işletmelerin rekabet üstünlüğünü sürdürmelerinde kalite, büyük oranda çalışanların müşterilerle olan karşılıklı etkileşimine bağlı olarak belirlenmektedir (Afacan Fındıklı ve Erkuş, 2015, s.124). Bu nedenle örgütler sadece çalıştırdıkları bireyleri değil aynı zamanda onların duygularını da yönetmek zorundadır (Tozkoparan ve Özgün, 2015, s.58). Son dönemlerde özellikle hizmet sektöründe istihdam edilen çalışanların, fiziksel ve zihinsel emekleri yanında, örgütlerin talepleri doğrultusunda duygusal emeklerini de sarf etmeleri beklenmektedir (Eroğlu, 2014, s.147). Özellikle eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı ve yüz yüze ilişkilerin ve etkileşimin daha fazla olduğu örgütlerde bu beklentinin daha da üst seviyelerde olduğu bilinmektedir (Çoruk, 2014, s.80).

Duygusal emek davranışının en çok görüldüğü meslek gruplarının başında öğretmenler gelmektedir (Tozkoparan ve Özgün, 2015, s.60). Öğretmenlik birçok açıdan bakıldığında derinlemesine duygusal bir iştir. Öğretmenler gerek öğretim görevini yerine

getirirken, gerek öğrencilerin sosyalleşmesi ve eğitilmesi sırasında gerekse veli ve diğer meslektaşları ile ilişkilerini düzenledikleri sırada yoğun olarak duygusal işçilik yapmaktadırlar (Uysal Aytekin, 2007, s.33). Öğretmenlik mesleğinde öğrenci, velilerle iletişim hâlinde olunur ve birçok durumda duyguların kontrol edilmesi gereken etkileşim söz konusudur. Öğrencilerin başarılı bir biçimde eğitim almalarının yanında istenmeyen davranışlarının kontrol edilmesi, velilerin gelecekle ilgili endişeleri öğretmen, öğrenci ve veli iletişiminin duygusal boyutu yüksek bir platforma taşımaktadır (Kaya, 2009, s.21). Öğretmenlerin, birebir öğrencileri ile olan ilişkilerinde bazı duygularını belli etmemesi ve hatta başka bir duygu hâlinde gibi davranması gerekebilmektedir (Şener, Yıldırım ve Turhan, 2015, s.288).

Öğretmenlik mesleğinin özü itibari ile insanla ilişkili bir meslek olması, insan ilişkileri yoğun mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de duygu düzenlemesini zorunlu hâle getirmektedir. Duygusal emek olarak adlandırılan bu olgu, öğrencilere rol model olma, rehberlik etme, öğrenmeyi öğretme, demokratik tutum ve değerleri kazandırma gibi görevleri olan öğretmenlerden beklenmektedir. Öğretmenler bu görevleri yerine getirirken şüphesiz eğitimin diğer paydaşlarıyla (okul yöneticisi, meslektaşlar ve veliler vb.) işbirliği ve iletişim içinde bulunmaları gerekmektedir. Öğretmenler kendilerinden beklenen bu görevleri yerine getirirken çeşitli rollere bürünmektedir. Bir profesyonel olarak öğretmenlerin, bu rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmesi için kendi sorunlarını ilişkilerine yansıtması, içinde bulunduğu eğitim örgütünün formal ve informal kurallarına uygun davranması gerekmektedir (Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015, s.89).

Duyguların düzenlenmesinin, öğretmenlerin üzerinde olumsuz birtakım etkilerinin olabileceği öngörülebilir (Yılmaz vd., 2015). Çünkü öğretmenlerin sergilenmesi gereken duygu ile o anda yaşanan duygu farklılık gösterebilmektedir. Bu tarz bir çelişki ise birçok olumsuz sonucu beraberinde getirmektedir. Duygusal emek alanyazınında yer alan birçok araştırmaya göre, duygusal emeğin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerinden en çok karşılaşılanı duygusal tükenmişliktir (Ağırman ve Naktiyok, 2014; Uysal Aytekin, 2007; Yılmaz vd., 2015). Alanyazınında duygusal emek davranışları ortaya koymanın çalışanlar açısından ekseriyetle tükenmişliğe neden olduğunu ifade eden birçok araştırma bulunmaktadır. Örgütsel davranış alanyazınında duygusal emek ve tükenmişlik kavramları arasındaki ilişki, son yılların en ilgi çekici araştırma konuları arasındadır (Eroğlu, 2014, s.147).

Duygusal emek kavramı Eğitim Bilimleri alanında sık olarak kullanılan bir kavram değildir ve bu konudaki çalışmaların az olduğu görülmektedir (Akbaş, 2016; Bıyık, 2014; Demircan, 2016; Ertürk, Keskinlik Kara ve Zafer Güneş, 2016; Göç, 2017; Kaya, 2009; Kaya, 2017; Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın, 2016; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014; Kıral, 2016; Mavi, 2015; Noor ve Zainuddin, 2011; Özgün, 2015; Polatkan, 2016; Savaş, 2012; Tombak, 2017; Uysal Aytekin, 2007; Yao vd., 2015; Youngmi, 2016; Zhang ve Zhu, 2008). Turizm ve sağlık gibi hizmet sektörlerinde duygusal emek kavramı ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Duygusal emek kavramı alanyazında yeni bir kavram olmakla birlikte özellikle eğitim örgütleri bağlamında fazla araştırmaya konu olmamıştır. Alanyazında bu konuda bir eksikliğin olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın problemini, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik algılarını belirleyerek tükenmişlikle arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, böylelikle uygulayıcılar için eğitim sektöründe kavrama yönelik farkındalık oluşması, duygusal emek davranışlarının uygulamalarda görünür kılmak için gerekliliklerin belirlenmesi ve öğretmen tükenmişliği ile birlikte tartışılması oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç temelinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algıları, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin duygusal emek algıları ile tükenmişlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin duygusal emek algıları tükenmişliklerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir. Öğretmenler hem eğitim ve öğretim etkinliklerinden hem de uzmanı olduğu alandaki bilgi, beceri, deneyim ve tutumları yetişen nesillere aktarmaktan sorumludur. Öğretmenin temel görevi öğretim etkinliğini yürütmektir (Demircioğlu, 2008). Öğretmenlerin bu sorumlulukları ve

görevleri yerine getirirken sahip olması gereken birtakım özellikler vardır. Etkili öğretmenin özelliklerinden biri de öğrenciler ve eğitimin diğer paydaşlarıyla iyi bir iletişime sahip olmaktır. Bu çalışmanın temelini teşkil eden duygusal ifadelerin gösteriminin, kişilerarası iletişimde önemli bir yeri vardır. Mehrabian (1968), iletişimde sözlü kapsamın %7, dil-ötesi öğelerin %38, duygusal yüz ifadelerinin ise %55 oranında paya sahip olduğu belirtmektedir (Dökmen, 2005). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2014) ise, sözel olmayan bilginin, insanın gerçek duygularını sözel olan bilgiye oranla daha doğru yansıttığını belirtmektedir. İletişimde bu denli öneme sahip duyguların sergilenmesi ise belirli bir kontrol ve yönetim gerektirmektedir. Örgütün amaçları doğrultusunda çalışanların duygularını kontrol etme ve sergileme çabası ise karşımıza son zamanlarda araştırmacılar tarafından önemli bir konu olarak görülen duygusal emek kavramını çıkarmaktadır.

Duygusal emek kavramı, ortaya atıldığı günden bu yana çok sayıda çalışmaya konu olmuş, çeşitli değişkenler ile olan ilişkisi incelenmiş, psikolojik ve fiziksel etkilerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Eroğlu, 2010, s.31). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygusal emek değişkeninin ağırlıklı olarak turizm, eğitim, sağlık, bankacılık ve savunma gibi farklı hizmet sektörlerinde tükenmişlik (Mengenci, 2015; Oral ve Köse, 2011); iş tatmini (Serin, 2014); işten ayrılma niyeti (Yürür ve Ünlü, 2011); iş stresi (Özgün, 2015); iş-aile çatışması (Çelik ve Turunç, 2011; Morkoç, 2014); örgütsel adalet (Keleş, 2014); örgütsel vatandaşlık (Beğenirbaş ve Meydan, 2012) ve işe bağlılık (Altın Gülova, Palamutcuoğlu ve Palamutcuoğlu, 2013) gibi farklı çalışma yaşamı çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir (Kesen ve Akyüz, 2015, s.295).

Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin diğer mesleklere kıyasla kişilerle (öğrenciler, veliler ve topluluğun üyeleri) sürekli iletişim içinde olması, meslekte harcanan duygusal emeğin diğer mesleklere kıyasla çok daha fazla olmasına neden olmaktadır (Truta, 2014). Duygusal emek bir duygu yönetim sürecidir ve sergilenen duygularla, gerçekte hissedilen duygular arasındaki ilişkiye bağlı olarak çalışanlar ve kurum açısından birtakım olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Güngör, 2009, s.167). Duygusal emeğin, verimlilik artışı, hizmet kalitesinde yükselme, satışlarda ve müşteri memnuniyetinde artış gibi olumlu sonuçların yanı sıra; iş doyumsuzluğu, tükenmişlik, psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar, yabancılaşma gibi birçok olumsuz etkisinden de bahsedilebilir (Oral ve Köse, 2011, s.465). Bu olumsuz etkilerin eğitim ve öğretimin verimliliğini doğrudan etkileyeceğinden dolayı, duygusal emek ve tükenmişlik durumlarının belirlenmesi önemlidir.

Öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslek olduğu için tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazında öğretmen tükenmişliğinin eğitim örgütlerinde artarak yaygınlaşan önemli bir sorun olduğunu gösteren veriler mevcuttur (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014, s.350). Yerli ve yabancı alanyazını incelendiğinde özellikle bu konuda konunun uzmanları, tükenmişlik sendromu ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi önemsedikleri görülmektedir (Tolich, 1993; Wharton, 1993).

Eğitim alanında duygusal emek harcanmasına yoğun bir gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi kurumlar öğretmenlerden beklemektedir (Kaya, 2009). Duygusal emek kavramı alanyazına yeni giren bir kavram olmakla birlikte, yurtdışı alanyazın ile kıyaslandığında ülkemizde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Yapılan sınırlı çalışmalarda ise eğitim sektörüne ve öğretmenlere çok az yer verilmiştir. Bu çalışmayla birlikte, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ortaya konmasının ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin alanyazınına katkı sağlamakla birlikte araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını daha sağlıklı ortaya koyabileceği çalışma ortamlarının oluşturulması için kaynak olabilecektir. Ayrıca duygusal emek ve tükenmişlik kavramları arasındaki ilişki ve farklı değişkenlerle incelenmesinin, uygulayıcıların bu yönde bilgilenmesini sağlayarak daha etkili eğitim örgütlerinin ortaya çıkarılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Bu araştırma yapılırken aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamı içerisinde yer alan öğretmenler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmaya katılan öğretmenler tarafından samimi cevaplandırılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan araç ve teknikler araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” aracılığıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Emek: Bir kurumda çalışanın, hizmet sunduğu kişilerle iletişimleri sırasında, ait olduğu kurum tarafından sergilemesi beklenen uygun duygu ve davranışları ifade edebilmek amacıyla harcadığı çabadır (Morris ve Feldman, 1996, s.987).

Yüzeysel Rol Yapma: Gerçekte hissedilmeyen bir duyguyu hissediyormuş gibi yapmadır (Hochschild, 1983, s.37).

Derinden Rol Yapma: Çalışanın hissettiği duygu gözden geçirip yeniden düşünerek göstermekle yükümlü olduğu duyguyu bizzat yaşaması yani samimi davranmasını sağlayan duygu kontrolüdür (Ünler Öz, 2007, s.4).

Doğal Duygular: Bazı duyguların çalışan tarafından hiçbir çaba göstermeden gerçekten hissedilmesi durumudur (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.94).

Tükenmişlik: Başarısızlık, yıpranma ya da birinin karşılayabileceğinden fazla enerji, kuvvet veya kaynak kullanımından dolayı kişinin yorgun duruma düşmesi, tükenmesi durumudur (Freudenberger, 1974, s.159).

Duygusal Tükenme: Bireyin çalıştığı işte kendisine yönelik aşırı yüklenme ve mesleği tarafından tüketilmiş olma durumudur (Çam, 1992, s. 156).

Duyarsızlaşma: İş ortamında kişinin diğer çalışanlara, müşterilere ve yapması gereken işlere karşı duygusuz ve duyarsız olma durumudur (Yıldız, 2015, s.61).

Kişisel Başarı: Kişinin işlerindeki başarılı olma inancının düşük olmasıdır (Schaufeli ve Greenglass, 2001).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error)

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit Index)

GFI: Uyum İyiliği İndeksi (Goodness-of-fit Index)

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

SRMR: Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekoku (Standardized Root Mean Square Error)

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

ANOVA: Varyans Analizi (Analysis of Variance)

LSD: Asgari Önemli Fark Testi (Least Significant Difference)



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle duygusal emek ve tükenmişlik kavramlarına ilişkin alanyazına yer verilmektedir. Ayrıca yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalardan bahsedilerek genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılacaktır.

2.1. Duygusal Emek Kavramı

2.1.1 Duygu tanımı

Duygu kavramının tanımı ilk olarak, Milattan Önce (MÖ) 500 yılında Heraklitos tarafından yapılmıştır. Bu tarihten günümüze kadar duygu kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Plato, duygular için “Acı ve mutluluk nötr hâlden farklıdır.” demiştir. Daha sonra ilk duygusal sınıflandırma Aristoteles tarafından yapılmıştır. Aristoteles *Retorik*’te tek tek duyguların neliğini ve yargılarına etkisini, *Ruh Üzerine*’de ise duyguların hem fiziksel hem bilişsel durumları bakımından incelenmesini, *Nikomakhos’a Etik*’te duyguların erdemle ilişkisini açıklayarak duyguların doğası üstüne kapsamlı açıklamalar sunmuştur. Aristo sonrası Stoikler duyguyu, arzu, korku, zevk ve acı dolayısıyla oluşan durum olarak açıklamışlardır. Stoa felsefesinde “Duygu nedir?” sorusu hem epistemik hem de ahlak felsefesi açısından önemlidir. Stoacılar duyguların “yanlış yargılar” olduğunu iddia ederek, onları ahlaki değerlendirme alanının dışında bırakmışlardır. Sonraları Patristik ve Orta Çağ’da çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Modern felsefenin kurucularından Descartes duyguları, “ruhun tutkuları” olarak tanımlamıştır. Descartes’e göre duygular, ruhun edilgen durumda etkilendiği algılardır. Temel olarak altı duygu varlığından bahseden Descartes, bunları “merak, sevgi, nefret, arzu, mutluluk ve üzüntü” olarak belirlemiştir. Ona göre diğer tüm duygular bu temel duyguların çeşitli kombinasyonlarından oluşmaktadır. Spinoza, daha ekonomik olan, sadece üç değişkenden -arzu, mutluluk ve üzüntü- oluşan görüşünü savunmuştur. Hume ise duyguları, yansıma izlenimleri, duyu algıları sonucu ortaya çıkan deneyim çeşidi ve düşünce olarak açıklamıştır. Kant ise duyguları kontrol edilemez hisler olarak ele almış ve ahlaki yargı alanı dışında bırakmıştır (Sayan, 2002; Yazıcı, 2007).

Duygu olgusu, günümüzdeki kadar geniş bir kullanım alanına sahip olmamakla birlikte, 1800'lü yılların sonlarından beri üzerinde çalışılan ve çeşitli görüşler ileri sürülen bir alandır (Seçer, 2005, s.814). Bu anlamda kavrama yönelik henüz tüm bilim adamlarının üzerinde anlaştığı bir tanım yoktur. Bazı araştırmacılar kendi teorilerine göre bir tanım yaparken, bazıları da belirli koşulları ifade ederler ve tanımı okuyucunun kendisinin yapması isterler (Barutçugil, 2004; Sayan, 2002). Şu sözler, duygu kavramını tam olarak anlatabilmenin ne kadar güç olduğunu aktarmaktadır: “Duygu, ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise artık kimse anladığını iddia edemez.” (Wegner, Johns ve Johns'tan akt: Kondrad ve Hendl, 2001, s.17).

Açıklanması güç bir kavram olmasına rağmen, araştırmacılar duygu kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. Young duyguyu, “içinde bulunulan ortamın algılanmasıyla ortaya çıkan, iç organları harekete geçiren, bedende, davranışta ve bilinçte kendini belirten duygusal süreç” biçiminde tanımlamıştır (Cüceloğlu, 2006, s.264). Hançerlioğlu (1977) Felsefe Ansiklopedisi'nde duyguyu “insanın algıladıklarını değerlendirerek edindiği tutum” şeklinde tanımlamaktadır. Afşar (2004) ise duyguyu heyecanların kaynağından beslenen karmaşık ruh durumu olarak tanımlamaktadır. Cevizci (1999)'ye göre duygular, tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hâllerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adıdır. Barutçugil (2004) ise duyguları, hislerde ve zihinsel tutumda fizyolojik değişiklikler ve açıklayıcı davranışlarla birlikte ortaya çıkan hareket olarak açıklamaktadır. Duyguları inceleyen araştırmacıların çoğu duyguların belli biyolojik, deneyimsel ve bilişsel durumların bir arada oluşmasından meydana gelen koordine olmuş bir tepki sistemi olduğu görüşündedir (Mumcuoğlu, 2002, s.4).

Duyguların ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda görüş farklılıklarının çok ve yaygın olması, bu karmaşık konuyu belirli başlıklar altında toplamayı güçleştirmektedir. Bununla beraber, duyguların bir süreç içinde ortaya çıkan beş unsuru bulunduğu söylenebilir (Barutçugil, 2004, s.74):

- 1) Fiziksel veya psikolojik uyarı (dışsal veya içsel olaylar),
- 2) Genellikle zevk alma veya almama şeklinde kendini gösteren hisler,
- 3) Deneyimin bilinçli olarak farkında olmak ve değer vermek,
- 4) Duygusal olarak açıklayıcı davranışlar,
- 5) Duygusal davranışın çevresel sonuçları.

Duygular, pozitif ve negatif olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Pozitif duygu, hayattan alınan aktif haz ve keyif olarak tanımlanırken; negatif duygu, kişinin stres, korku, kızgınlık gibi hoş olmayan duygularının aktive olmasıyla tanımlanmaktadır (Gençöz, 2000, s.20). Negatif duygu boyutu korku, kızgınlık, üzüntü, suçluluk, aşağılanma, nefret gibi olumsuz duygusal durumlardaki kişisel yaşantıları kapsarken; pozitif duygu boyutu neşe, ilgi, güven ve uyanıklık gibi olumlu durumlardaki kişisel yaşantıları kapsamaktadır (Telef, 2014, s.592).

Duygular fiziksel dışavurumları sayesinde algılanabilir. Duygularınız kendini beden diliyle ve yüz hareketlerinizle (jest ve mimiklerle) dışa yansıtır (Sayan, 2002; Kondrad ve Hendl, 2001). Giyim tarzı, beden duruşu, vücut elektriği, yüz ifadeleri, mimikler, göz kontağı, el ve vücut hareketleri, ses tonu, duruş mesafesi, dokunuşlar ve konuşma tarzındaki değişiklikler duyguları sözsüz olarak ifade etmenin değişik yollarını oluşturmaktadır (Pamukoğlu, 2004, s.63).

2.1.2 Emek tanımı

Emek, sistematik anlamda ilk defa özellikle Sanayi Devrimi'nden sonraki süreçte ortaya çıkan ve işçinin işte harcadığı zamanın maddi ve manevi anlamdaki karşılığı olarak tanımlanan bir olgudur. Emek kavramının günümüzdeki hâline gelmesine zemin hazırlayan olaylar, emeğin doğal bir rotaya girdiği tarım dönemi, emeğin doğal hayatından koparak yapaylaştığı Sanayi Devrimi ve son dönemde emeğin bilgiyle eş değer bir unsur olarak görüldüğü bilgi devrimi olarak sıralanabilir (Yüksel, 2014, s.258). Marx (2011)'a göre emek, insanın canlı varlığında mevcut olan ve onun herhangi bir kullanım değeri üretirken kullandığı fiziksel ve zihinsel yeteneklerin bütünüdür. Hançerlioğlu (1977) emeği, insanın doğayı değiştirmek için gerçekleştirdiği bilinçli ve yararlı çalışma olarak tanımlamakta ve insanlaşma emekle başlamıştır (Hançerlioğlu, 1977, s.40). Hayvan doğadan toplarken, insansa doğayı emeğiyle üretip, değiştirmiştir. Afşar (2004)'e göre emek, bir işi gerçekleştirmek için harcanan insan gücü ve insanın doğayı değiştirmek için yaptığı kafa ve beden çalışmasıdır. Adam Smith'e göre emek, ilk fiyattır ve ilkel paranın yerini almıştır. Bu ilkel dönemlerde sermaye birikimi olmadığı gibi toprağı işlemek diye bir sorun da yoktur. Bu dönemlerde nesneleri elde etmek için gerekli olan emeğin niceliği değil tokuş için kural belirleyici veri durumundadır. Adam Smith'te şu örneğe yer verilir: Avcı bir toplumda kunduzu avlamak için gereken emek bir geyiği avlamak için gereken emeğin iki katıysa bu durumda doğal olarak bir kunduzla iki geyik verilecektir ya da bir kunduzun fiyatı iki geyik olacaktır. Bundan şu genel

sonucu çıkarabiliriz: Emeğin niceliğindeki her artış, bu emekle yapılan şeyin fiyatını artırır, emeğin niceliğindeki her azalış da bu emekle yapılan şeyin fiyatını düşürür. (Afşar, 2004, s.191-192).

Ülke ekonomilerinin gelişmişlik düzeyi arttıkça hizmet sektörü paylarının yükselmesi ve imalat sanayiinden hizmet sektörüne hızlı geçiş eğilimi, günümüz ekonomik dünyasında yeni tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Şüphesiz bu gelişmeler, emek kavramının da yeni bir boyut kazanmasını sağlamış, fiziksel ve zihinsel emek kavramına bir yenisi daha eklenmiştir. Bu da duygusal emek kavramıdır (Dedeşayır, 2000).

2.1.3 Duygusal emek kavramının tanımı ve gelişimi

Batı kültüründen kaynaklanan rasyonel yaklaşım, duyguların işe karıştırılmasına karşıdır ve işteki etkinliği ve verimliliği artırmak için duyguların bastırılması gerekir. Yani çalışanın ruhu ve bedeni ayrıştırılmıştır (Man, 2009). Oysaki örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede sahip olduğu en değerli kaynağı insandır (Argon, 2015, s.378). İnsan yaşamından duyguların ayrılamaması, insanların duygularını çalıştıkları örgüte de taşımaya neden olmuştur (Akoğlan Kozak ve Güçlü Nergis, 2008, s.40). Bu anlamda günümüz örgütlerinde çalışanlardan iş yaşamında fiziksel ve zihinsel emeklerinin yanı sıra, duygusal anlamda da çaba göstermeleri beklenmektedir. Çalışanların duygusal anlamda harcadıkları bu çabanın, işe ve örgüte ilişkin performansın belirleyici unsurlarından birisi olarak göze çarptığı ifade edilebilir. Çalışanlar işyerlerinde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirirken, zaten birtakım duyguları göstermektedirler. İşyerlerinde, bireyleri duygularından ayrı düşünmek mümkün değildir. Ancak çalışanların sergiledikleri bu duygu gösterimleri, duyguları sergileme şeklinin içeriği, düzeyi ve sürekliliği bakımından bir emek türü olarak gösterilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan, örgütsel davranış alanyazında yeni sayılabilecek “duygusal emek” kavramı önem kazanmış ve alanda yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.73).

Duygusal emek kavramını insanoğlu, avcı ve toplayıcı olarak yaşamlarını sürdürdüğü zamanlarda farkında olmadan kullanmışlardır. İnsanların avcı toplayıcı olarak yaşadığı dönemlerde, birlikte yaşadıkları toplulukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla avlanırken insanın yırtıcı hayvanlara ve bilinmeyene karşı korkmasına rağmen korkmuyor gibi davranması duygusal emek kavramının aslında binlerce yıldır insanların gündelik hayatında var olduğunu göstermektedir. İçinde yaşadığı topluluğun bir parçası

olmaya devam edebilmek ve hayatta kalabilmek için vahşi doğada korkmuyor gibi davranan ilkel insan, günümüzde akademik açıdan ele alınan duygusal emek olgusunun günümüz tanımıyla metalaşmamış hâlini gündelik hayatta tecrübe etmeye on binlerce yıl önce başlamıştır (Erken, 2016, s.11).

Duygusal emek (emotional labor) kavramı ilk kez, Amerikalı Sosyolog Arlie Russell Hochschild'in "The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling" (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileştirilmesi) adlı kitabında ele alınmış ve yazarın Delta adlı bir uçak firmasında uçak seferleri boyunca görevlilerin duygularının nasıl ticarileştirildiği ortaya koymaya yönelik çalışması organizasyonlardaki duygularla ilgili çalışmalara öncülük etmiştir (Tracy ve Tracy, 1998). Duygusal emeğin teorik gelişim süreci daha sonra fast-food çalışanları ve süpermarket kasiyerleri gibi hizmet çalışanları ile ilgili çalışmalar devam etmiştir (Pala ve Tepeci, 2009, s.113).

Duygusal emek, birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan değerlendirilmektedir. Hochschild (1983), duygusal emek kavramını "açıkça yüz ve bedende gözlemlenebilir olan hareketlerin oluşturduğu görüntüyü yönetme duygusu" olarak tanımlamıştır. Bu noktada Hochschild (1983), duygusal emeğin bir ücret karşılığında verilmiş olmasının onun bir "değişim değeri" anlamına geldiğini belirterek duygusal emeği metalaştırmıştır. Ayrıca Hochschild (1983), duygusal emek kavramının yerine duygusal iş ve duygu kontrolü (duygu yönetimi) kavramlarını da kullanmıştır. Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği, uygun duygu (appropriate emotion) davranışı sergileme, yani gösterim kuralları (display rule) ile uyumlu olma hâli olarak tanımlamışlardır. Anlue ve Mack (2005)'a göre duygusal emek, iletişim sırasında gözle açıkça görülebilen yüz ve bedende oluşan hareketlerin görüntüsünü yönetme duygusudur. Kruml ve Geddes (2000), duygusal emeği, çalışanların iş ile ilgili etkileşimler bağlamında, belirli duygular hissetmeleri veya en azından duyguların yansımalarını tasarımılamaları sırasında sergilenen davranışlar olarak tanımlamışlardır. Morris ve Feldman (1996) ise, bir kurum altında kişilerarası etkileşim sırasında çalışanın, ait olduğu kurum tarafından sergilemesi beklenen, uygun duygu ve davranışları ifade edebilmek amacıyla harcadığı çaba, tasarı (planlama) ve kontrol etme durumunu duygusal emek olarak adlandırmışlardır.

Duygusal emek kavramına ilgili duyan araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar şöyle özetlenebilir (Kızanıklı, 2014, s.17):

Tablo 2.1

Duygusal Emek Tanımları

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

Yerli alanyazında ise duygusal emek ile ilgili benzer tanımlamalar yapılmıştır. Dedehayır (2000)'a göre duygusal emek, işin gereği olarak belirli durumlarda uygun duygusal tepkiyi göstermektir. Oral ve Köse (2011), duygusal emeği, işi gereği müşterilerle birebir iletişim hâlinde olan işgörenlerin duygusal tepkilerini örgüt için kabul edilebilir şekle sokmak veya örgüt amaçlarıyla uyumlu duygu gösterimleri yaratmak amacıyla harcadıkları çaba şeklinde tanımlamıştır. Özgün ve Tozkoparan (2015) duygusal emeği, örgütün formal ya da informal biçimde işgörenlerin müşterileri ile etkileşimleri sırasında duyguları üzerinde çeşitli ayarlamalar yapmasına bağlı olarak işgörenlerin söz konusu durum için duygularını ayarlama çabası olarak ifade etmişlerdir. Eroğlu (2010)'a göre duygusal emek, paydaşlarla birebir iletişim hâlinde olan işgörenlerin duygu gösterimlerini kurum tarafından belirlenen standartlara uygun hâle getirmeleri ve bu süreçte harcadıkları çabadır. Genç (2013)'e göre duygusal emek, çalışanlardan örgütün çıkarlarını gözeterek, maddi çıkar karşılığında kendilerinden beklenen en uygun davranış biçimini sergilemesidir. Pala ve Tepeci (2009) ise duygusal emeği, işletmelerin müşteri memnuniyetini sağlamak amacı ile çalışanlardan, kendi duyguları yerine işletmenin gösterilmesini istediği duyguları sergilemesi olarak

tanımlamıştır. Güngör (2009)'e göre duygusal emek, çalışanların hizmet verdikleri süre içinde, kendilerinden beklenen duyguları sergileyebilmeleridir. Ağırman ve Naktiyok (2014) ise duygusal emeği, çalışanların çalıştıkları kurumun onlardan sergilemesini beklediği duygu gösterimlerine göre, duygularını ya da davranışlarını kontrol etme süreci olarak betimlemişlerdir. Yapılan tanımlar incelendiğinde duygusal emek, örgütün amaçları doğrultusunda çalışanların duygularını kontrol etme ve sergileme çabası olarak tanımlanabilir. Duygusal emek kavramına yönelik yapılan tanımlamalara bakıldığında, duygusal emek davranışlarının temel olarak, çalışanın fizik ve zihin gücünün yanında duygularını da işin gerekliliklerine uygun olarak düzenlemesi kapsamında ele alındığı söylenebilir (Kaya ve Özhan, 2012, s.110).

Çalışanların zihinsel ve fiziksel emeğin yanında, böyle bir emek göstermelerinin sebebi, hizmet edinenlerin duygularını da etki altına alarak örgütsel sonuçlara kolayca ulaşmaktır (Diefendorff ve Gosserand, 2003). Böylelikle duygularla etki altına alınan hizmet alıcılara planlanan hizmetler daha verimli şekilde sunulabilir. Bireylerin hisleri üzerinden etkilenilmesi, kurumların daha kesin ve uzun vadeli sonuçlar elde etmesini sağlayabilir. Etkileşimde bulunulan bir kişiyi anlamaya çalışmak, onun beklentilerini tespit etme gayreti göstermek, umduğu tepkileri ortaya koyup istemediği davranışlardan kaçınmak duygusal emek kavramının vazgeçilmez özelliklerindedir (Mavi, 2015, s.8). Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki, iş süreçlerinde duyguların düzenlenmesi yalnızca istenilen duyguları sergilemek değil, buna ek olarak istenilmeyen duyguların bastırılması şeklinde de gerçekleşmektedir (Seçer ve Tınar, 2004). Dolayısıyla duygusal emek olgusunun, hem istenilen duyguları yansıtma hem de istenmeyen duyguları bastırma şeklinde iki yönlü olarak ele alınması gerekmektedir (Kaya ve Özhan, 2012, s.112). Bu durum, yani birtakım duyguların gizlenmesi; sadece belirli duyguların yansıtılmaya çalışılması; işgörenlerin zamanla doğal davranışlarına ve kendilerine yabancılaşmalarına sebep olabilir (Mavi, 2015, s.10).

Duygusal emek, bir duygusal yükümlülük ve duygusal yönetim becerisi gerektirir (Mavi, 2015, s.8). Fakat duygusal emek, duygu yönetiminden farklıdır. Duygu yönetimi, kişinin kendi amaçları için özel durumlarda gerçekleşir. Örneğin, cenaze törenini gerçekleştirmekle sorumlu, o işi yapan bir kişinin gösterdiği üzümlük ifadesi duygusal emek iken, yakınıni kaybetmiş bir kişinin arkadaşlarının gösterdiği üzümlük ifadesi duygu yönetimiyle ilgilidir (Tracy ve Tracy, 1998). Duygu yönetimi, bir ücret karşılığı yapıldığında duygusal emek adını alır (Seçer, 2005, s.826). Duyguların istenilen şekilde düzenlenmesi, davranışların belirlenen standartlar çerçevesinde sergilenmesi ile

mümkündür. Normsuz, hedefsiz, tesadüfi duygusal surumlar; organizasyonel hedeflere hizmet etmekten uzak olduğu için duygusal emek kapsamına alınmazlar (Mavi, 2015, s.9).

Duygusal emek sürecinde bireylerin belli durumlar için hangi duyguların gösterilmesi gerektiğini anlamak için, duygu kuralları ve gösterim kuralları ortaya çıkmıştır (Savaş, 2012, s.46). Gösterim kuralları, izlenim bırakmak için gösterilecek davranışları belirler (Ashforth ve Humphrey, 1993). Örgütler, işgörenlerden hangi durumlarda hangi duyguları sergilemelerini belediklerini, duygu kurallarıyla ortaya koyarlar (Oral ve Köse, 2011, s.466). Bir örgütte hangi davranışların gösterileceği gösterim kurallarıyla, nasıl ve ne zaman gösterileceği ise duygu kurallarıyla tespit edilir. Bu bakımdan gösterim kuralları duygusal emeğin pusulası, duygu kuralları duygusal emeğin kullanma talimatıdır (Mavi, 2015, s.9).

Duygusal emeğin gösterilmesinde bireyin amacının doğrudan etkisi vardır. Birey duygularını olumlu veya olumsuz olarak yaşayabilmektedir. Bir duygunun olumlu-olumsuz biçim alması, bu biçimde sergilenmesi, bireyin bir olay veya nesneye yönelik gerçek izlenimi olabileceği gibi, işinin veya mevcut durumun bir gereği olarak da sunulabilir. Örneğin, bir doktor iğne korkusu olan hastasına tedavisinin gerçekleşmesi için olumlu ve yatıştırıcı davranışlar sergilerken, bir polis suç işleyen çocuğa caydırma niyetinde olan olumsuz duygular yansıtan davranış sergileyebilir (Kurt, 2013, s.5).

Brotheridge ve Grandey (2002), duygusal emek çalışmalarını, iş odaklı ve çalışan odaklı olmak üzere iki grupta değerlendirmişlerdir. İş odaklı duygusal emek çalışmalarında mesleğin getirdiği duygusal talep (beklenti) ön plana çıkmaktadır. Çalışan odaklı duygusal emek çalışmalarında ise işin gerektirdiği duygusal talep doğrultusunda çalışanın duygularını düzenlerken veya yansıtırken ortaya koyduğu çabalar ve deneyimler ön plana çıkmaktadır (Çukur, 2009, s.532).

Duygusal emek davranışlarını sergilemek beraberinde stres, endişe ve duygusal tükenme gibi çeşitli iş güvenliği sorunlarını da ortaya çıkarmaktadır. Duygusal emek yeni işletmecilik anlayışında rekabet baskılarına karşılık olarak yeni bir araç konumundadır (Akgeyik ve Güngör, 2009, s.43).

2.1.4 Duygusal emek kavramı ile ilgili yaklaşımlar

Duygusal emek kavramı, örgütsel yaşamda son yıllarda üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı bir konudur. Yapılan araştırmalar sonucunda duygusal emekle ilgili alanyazında kabul gören dört temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar Hochschild

yaklaşımı, Asforth ve Humphrey yaklaşımı, Morris ve Feldman yaklaşımı ve Grandey yaklaşımıdır (Oral ve Köse, 2011, s.465).

Duygusal emek, çalışanların müşterilerle iletişiminde örgütün belirlediği davranış kurallarına uygun olarak duygularını ifade etmesi olarak tanımlanmakta ve “yüzeysel”, “derinden” ve “samimi” davranma boyutlarından oluşmaktadır (Kahya ve Berk, 2014, s.533).

2.1.4.1. Hochschild yaklaşımı

Hochschild, toplum bireylerine servis hizmetleri sunan işlerin, fiziksel ve zihinsel emeğinin yanısıra, duygusal emek nedeniyle de büyük ölçüde diğer iş türlerinden ayrıldığını savunur. Hochschild bu servis hizmetlerinde görev alan çalışanların, müşteri olarak tanımlayabileceğimiz toplum bireylerinin yararı için duygularını yönetebilmeleri gerektiğini ileri sürer (Seymour, 2000). Bu iddiasını açıklamak için ise hava yolu çalışanları üzerinde bir çalışma yapmıştır. Hochschild’in Delta firmasındaki uçuş çalışanlarıyla yaptığı çalışmaya bakıldığında, çalışanların bir bakıma ciddi bir oyunculuk sergilemeleri konusunda eğitildiği görülmektedir. Bu ciddi oyunculuk denilen şey insanlardan içsel duygularını değiştirerek, onların duygusal ifadelerini değiştirmelerini ister (Tracy ve Tracy, 1998). Hochschild, işyerindeki çalışan ve müşteri arasındaki ilişki sürecini bir oyun; işyerini sahne; çalışanı aktör ve müşteriyi de bir seyirci olarak nitelemektedir (Akgeyik ve Güngör, 2009; Akoğlan Kozak ve Nergis Güçlü, 2008; Ünler Öz, 2007). Şüphesiz bu oyunun gerçekliğine ve doğallığına seyircileri inandırmak ancak aktörlerin oyunun gerektirdiği role bürünmelerine ve seyircilere samimi olarak aktarmalarına bağlıdır. Benzer şekilde hizmet sektöründe çalışanlar da kendinden beklenen duyguları karşı tarafa aktarırken, gerçek duygularını kontrol etmekte ve denetlemektedirler. Oyuncuların bu davranışlarına “rol yapma” adı verilirken, hizmet çalışanlarının davranışları “duygusal emek” olarak adlandırılmaktadır (Eroğlu, 2010, s.20). Hochschild’e göre, hizmet çalışanları verdikleri hizmet karşılığında maaş alırken, müşterilere karşı uygun davranışlarını gösterip uygun olmayanları gizlemekte ve işlerinin gerektirdiği şekilde davranırken aslında aktörler gibi rol yapmaktadırlar (Ünler Öz, 2007, s.3). Hochschild’e göre, bu durumda çalışana ödenen para yalnızca onun teknik yetenekleri için değil aynı zamanda bir değişim değeri olan duygusal emeği için de ödenmiş olur. Çalışan o anda gerçekte her ne hissediyor olursa olsun, gülümsemek onun işinin bir parçası olmuştur. Hochschild, sadece çalışanların gerçekte ne hissettikleri üzerinde durmamaktadır, temel çerçevede aslında çalışanların davranışlarına yansıtılmaları

gereken duygular üzerine de odaklanır (Seymour, 2000). Uygun ve uygun olmayan olarak nitelenen davranışlar örgüt tarafından “duygusal davranış kuralları” (emotional display rules) ile belirlenir ve çalışanların bu duygusal davranış kurallarını gerçekleştirme sırasında duyguları üzerindeki kontrolleri göz önünde bulundurulur (Ünler Öz, 2007, s.3).

Hochschild (1983)’in geliştirdiği duygusal emek kuramına göre, duygusal emek gerektiren mesleklerin üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

1. Öncelikle bu meslekler yüz yüze veya telefon aracılığıyla sözlü iletişim kurulmasını gerektiren işlerdir.

2. Bu mesleklerde, örnekle açıklamak gerekirse, çalışanın bir başka insanla iletişimde karşısındaki bireyde mutluluk, korku gibi duygu durumlarına yani onun duygularını etkilemek durumunda olması gerekir.

3. Duygusal emek gerektiren bu mesleklerin üçüncü ve son özelliği ise, duygusal etkileşimlerinin ölçüsünü yönetebilmeleri için çalışanların denemeler, alıştırmalar ve idare yönetimleri üzerinde çalışmalarına imkânlar tanımaları ve hoşgörü ile yaklaşmalarıdır. Yani örgütün çalışanların müşterilerle ilişkilerinde duygusal anlamda denetim sahibi olmasıdır.

Bu özelliklere göre altı meslek grubu ortaya çıkmıştır: 1) serbest meslek çalışanları (doktorlar, avukatlar), 2) işletmeciler ve yöneticiler, 3) satış görevlileri, 4) memurlar, 5) evde çalışan özel hizmetliler (çocuk bakıcıları), 6) ev dışı çalışan özel hizmetliler (garsonlar). Hochschild, kategorize ettiği bu meslek gruplarının dışında kalan mesleklerin duygusal emek ihtiyacı yaratmadığını savunmuştur (Ünler Öz, 2007, s.4). Hochschild (1983), bu özelliklere göre en çok duygusal emek gerektiren meslek gruplarının, garsonlar, hava yolu çalışanları ve hemşireler olduğunu belirtmiştir (Değirmenci, 2016, s.11).

Hochschild’ın tarafından ortaya atılan bu yaklaşıma, araştırmacılar tarafından bazı eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirilerin başında Hochschild’ın meslekleri duygusal emek ihtiyacı gerektiren ve gerektirmeyen meslekler olarak ikiye ayırmış olması gelmektedir. Araştırmacılara göre, Hochschild’ın bu gruplamasına göre duygusal emek ihtiyacı gerektiren mesleklerin hepsinde, aynı oranda duygu alışverişi içereceği anlamı çıkmaktadır. Ayrıca bu meslek gruplarının her birinin farklı düzeylerde duygu alışverişi gerektirebileceği, duygusal emek ihtiyacı gerektiren bu meslek gruplarının da kendi içlerinde emek düzeylerine göre sınıflandırılması gerektiği yaklaşıma getirilen diğer eleştirilerdir (Ünler Öz, 2007, s.5).

Hochschild (1983), çalışanların duygusal emeği yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma olmak üzere iki şekilde sergilediklerini iddia etmiştir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Bu davranış türleri şöyle açıklanabilir:

2.1.4.1.1. Yüzeysel rol yapma (yüzeysel davranış)

Çalışanlar, her zaman duygu ve davranışlarına yansıtılmaları gereken uygun duyguyu gerçekte hissetmezler. Örneğin, sinirli bir müşteri ile uğraşmak çalışanı da sinirlendirebilir, yine de çalışan uygun davranış rolü yapmak zorunda kalacaktır. Hochschild, bu durumu “yüzeysel davranış” (surface acting): <gerçekte hissedilmeyen bir duyguyu hissediyormuş gibi davranma> olarak tanımlamaktadır (Seymour, 2000). Yüzeysel rol yapma, hissedilen duyguyu değiştirmeden sadece verilen tepkinin ayarlanmasıdır (Ünler Öz, 2007, s.3). Yüzeysel davranışta çalışan, sadece davranışlarını değiştirir ve gerçekte öyle hissetmediği hâlde, şartların gerektirdiği duygu ifadelerini gösterir. Kişinin göstermek zorunda olduğu duygu gerçekte hissetmekte olduğundan çok farklıdır (Köksel, 2009, s.7). Yüzeysel davranış çalışanın hiçbir şey hissetmediği anlamına gelmez, sadece sergilenen duygusal ifadenin gerçekte hissedilenden farklı olduğunu ifade eder (Yalçın, 2012, s.7). Yüzeysel davranış, beden dili ön plandadır ve bireyin sahte gülümsemesi, iç çekmesi ve omuz silkmesi gibi davranışlarda ilişkilendirilir (Değirmenci, 2016, s.10). Bir market çalışanın hayat pahalılığından şikâyet eden müşterisinin söylediklerini işi gereği tasdikler gibi davranması ya da konuşması; çağrı merkezi çalışanlarının uzun telefon görüşmelerinde müşterilerle yaşadığı sıkıntılardan dolayı müşteriye karşı öfke duymasına rağmen, onunla mutlu bir ses tonu ile konuşmaya devam etmesi yüzeysel davranışa örnek olarak verilebilir (Fettahlıoğlu, Bıyıkbeyi, Güler ve Demir, 2016; Mavi, 2015). Yine satıştan sorumlu bir çalışanın kendini yorgun ve mutsuz hissetse bile müşterilerine güler yüzlü ve iyi davranması beklenmektedir. Çalışanın bu şekilde davranması uygun görülmektedir. Çünkü duygusal davranış kurallarına göre güler yüzle karşılanan bir müşterinin ürünü satın alma olasılığı yükselmektedir (Polatkan, 2016, s.32).

Yüzeysel rol yapma davranışında çalışanlar, -‘V for Vendetta’ filmindeki V karakterinin taktığı maskede olduğu gibi, o an ne hissederse hissetsinler örgütün beklentileri yönünde daima gülümseyen bir yüz şekliyle müşterilerine hizmet vermek zorundadırlar. Bu durum ve bu maskenin görüntüsü elbette yapılan işe göre değişebilmektedir. Örneğin doğum haberini veya ölüm haberini aileye veren bir hastane çalışanından o an farklı duygular içinde olsa bile içinde bulunduğu şartlara uygun ve farklı

roller sergilemesi, yani farklı maskeleri takmaları beklenmektedir (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.74).

Yüzeysel rol yapma sırasında çalışan, hissetmediği olumsuz duyguları “canlandırma” yoluna gidebileceği gibi, olumsuz duyguları “bastırma” veya hissettiklerini hiç yansıtmama yolunu da seçebilir (Çukur, 2009, s.557). Yüzeysel davranışlar empatik değildir ve diğerkâmlık taşımazlar. Bu nedenle yüzeysel davranışlar sergileyen bireyler, etkileşimde buldukları kişinin vereceği tepkilere göre davranışlarını şekillendirirler. Yüzeysel davranışlar, gerektiği zaman kişisel fikirlerin saklanması için, gösterilen çabalardır (Mavi, 2015, s.12). Çalışanın bu tür davranışlarının müşteriye yardım etme amacı taşımadığı, işini elinde tutabilmek için bu davranışı sergilediği düşünülmektedir (Kaplan ve Ulutaş, 2016, s.167).

Bu davranışlar içtenlikten uzak, örgütsel amaçlara ulaşma amacı içeren faaliyetleri kapsar (Mavi, 2015, s.11). Yüzeysel davranışlarda gerçek duygular maskelenerek sahte duygular gösterildiği için zamanla çalışan duygusal çelişki yaşamakta ve işine ve örgütüne olan hislerini olumsuz yönde etkilemektedir (Kahya ve Berk, 2014, s.535). Bu duygusal uyumsuzluk hâli çalışan tarafından ikiyüzlülük olarak algılanabilmektedir. Bunun sonucunda, çalışanın işten soğuması, kendine yabancılaşması ve bunların beraberinde gelen çeşitli ruhsal bozukluklar nedeniyle başta çalışan ve dolayısıyla örgütün kendisi zarar görebilmektedir (Erken, 2016, s.20).

2.1.4.1.2 Derinden rol yapma (derinlemesine davranış)

Derinlemesine davranış, çalışanın hissettiği duyguyu denetleyip yeniden düşünerek, göstermekle zorunlu olduğu duyguyu bizzat yaşaması; yani, samimi davranmasını sağlayan duygu kontrolüdür (Ünler Öz, 2007, s.4). Derinden rol yapmada, çalışan örgütsel olarak istenen duygusal gösterimi yaparken içten olabilmek için hissettiği duyguları değiştirmeye çalışmaktadır (Basım, 2016, s.25). Bu tür davranışta, çalışan çeşitli başa çıkma yöntemleri kullanarak sergilemek zorunda olduğu duygu için gerçekte hissettiği duyguyu değiştirmeye çalışır. Örneğin, bir anaokulu öğretmenin sınıfında yaramazlık yapan bir öğrencinin davranışlarına öfkelenebilir. Öğretmen bu duygusunun farkına varıp kızgınlık duygusunu olumlu duygulara çevirmeye çalışması derinden rol yapmadır. Derinden rol yapma için, bireyin o an iç dünyasında yaşadığı duyguya kendi iradesiyle müdahale edip şartların gerektirdiği duygularla değiştirmesi durumudur denilebilir (Başbuğ, Ballı ve Oktuğ, 2010, s.256). Bu açıdan bakıldığında derinlemesine

davranış da, kişinin duygularını davranışlarıyla eşgüdümlü hâle getirme çabası içinde olduğu görülmektedir (Mavi, 2015, s.11).

Bu davranış türünde, bireyin iyi ya da kötü görünme gibi bir çabası yoktur ve birey doğal bir şekilde duygularını ifade eder (Değirmenci, 2016, s.10). Duygular etkin bir şekilde teşvik edilir, bastırılır ya da şekillendirilir (Yalçın, 2012, s.7). Derinden rol yapma da var olan ya da hissedilen duyguların önceden ayarlanır (Çukur, 2009, s.534). Yani çalışanın o anda hissettiği duygu ile sergilemek zorunda olduğu duygu birbirinden farklı olduğunda, kişi öncelikle duygularını değiştirmek ve şartlara uydurmak yolunu seçer. Böylece duygularıyla davranışları arasında doğal bir uyum meydana gelir (Köksel, 2009, s.7). Çalışan, bu davranış türünde empati yaparak iletişim kurar ve kurum ya da işletmenin beklediği duygusal gösterimi içselleştirerek davranır (Erken, 2016, s.18). Bu nedenle bu davranışlar duygudaşlık içerir ve bu davranışların faydalılığı daha yüksektir (Mavi, 2015, s.13).

Derinlemesine davranışta çalışanın sergilemek istediği duyguyu gerçekten hissetme çabası hâkimdir (Yalçın, 2012, s.7). Ailevi problemlerden dolayı, ödevini yapamayan öğrencisinin hâlini anlamaya gayret eden bir öğretmenin ya da hasta olduğu için acı çeken bebeğe karşı merhametli olmaya çalışan bir bakıcının, karşıdaki bireylerin duygularını gerçekten hissetme çabası içindedir (Mavi, 2015, s.14).

Hochschild (1983) derinden rol yapma davranışının aktif ve pasif derinden rol yapma olmak üzere iki boyutuna dikkat çekmektedir. Aktif derinden rol yapma davranışında çalışanlar, kendilerinden gösterilmesi istenilen duygusal beklentiyi karşılamak için etkin bir çaba içine girerler. Pasif derinden rol yapma davranışında ise çalışanlar, kendilerinden beklenen duyguları otomatik olarak o anda hissetmekte ve yansıtmaktadır (Çukur, 2009, s.534).

Derinlemesine davranışta çalışan işinin gereği olarak göstermek zorunda olduğu davranışları içselleştirir ve onun için artık bu davranışları sergilemek daha kolaydır. Bu nedenle derinlemesine davranış göstermek, yüzeysel davranış göstermekten daha az çaba gerektirir. Derinlemesine davranışın yüzeysel davranıştan farklı yönü, bu stratejide sadece davranışlar değil, duygular da davranış kurallarıyla uyumlu hâle gelmiştir (Oral ve Köse, 2011, s.473).

Yüzeysel veya derinlemesine davranışlar sergilemek, az ya da çok bir çabayı gerektirmektedir. Yüzeysel davranışlar, hissiz ve tepkisiz kalındığı anlamına gelmez ancak sığ ve basittir. Samimiyet kaygısı taşımaz. Derinlemesine davranışlarda ise gösterilen duygusal hâller daha organize ve kapsamlıdır, taklitlerden ve yüzeyselliklerden

uzak çabalar bulunur. Derinlemesine davranışlar, yüzeysel davranışlar kadar yıkıcı etkiler meydana getirmezler (Mavi, 2015, s.13).

Yüzeysel rol yapma davranışlarıyla derinlemesine rol yapma davranışları arasında gerçekte hissedilmeyen duygu ifadelerinin yansıtılması açısından bir benzerlik olduğu görülmektedir. Fakat yüzeysel rol yapma boyutunda çalışan kendinden beklenen davranışları sergilemeyi bir zorunluluk olarak görmekte ve isteksizce davranmaktadır. Diğer taraftan derinlemesine rol yapmada, çalışan kendinden beklenen duygusal davranışları sergilemeyi işinin bir gereği olarak görmekte ve bu duyguları hissetmeye çabalamaktadır (Kaya ve Özhan, 2012, s.113). Unutulmamalıdır ki yüzeysel ve derinlemesine davranışlar, hem olumlu hem de olumsuz duygusal ifadeleri sergilemek için kullanılır (Mavi, 2015, s.14).

2.1.4.2 Ashforth ve Humphrey yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey (1993) kısaca duygusal emeği, hizmet sunumu sırasında çalışanların yetkililer tarafından beklenen duyguları sergilemesi olarak tanımlamışlardır. Duygusal emeği, tutumlar, edimler, yaklaşımlar ve davranış kültürleri üzerinden ele almışlardır (Mavi, 2016, s.15). Hochschild'den farklı olarak Ashforth ve Humphrey, davranışın altında yatan duygusal nedenlere değil, gözlenebilen davranışa odaklanmayı tercih etmişlerdir. Onlara göre, gerçek davranış ya da gösterim kurallarına uygun davranış, direkt olarak müşterileri etkileyen ve müşteriler tarafından gözlemlenebilen davranışlardır. Çünkü müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirmelerindeki en önemli etken hizmet çalışanlarının davranışları olarak görülmektedir (Ünler Öz, 2007, s.6). Bu nedenle, Ashforth ve Humphrey duygusal emeğin, gösterim kuralları ile uygunluk içerisinde hareket etme durumu olduğunu iddia etmişlerdir ve gerçekten hevesli olan ve bu hevesini uygun bir şekilde ifade edebilen bir çalışan uygunsuz hissi yaşamayıp, işine devam etmektedir (Glomb ve Tews, 2002). Ayrıca bir kimse hislerini “yönetme” olgusunu yaşamadan da gösterim kuralları ile uyumlu hissedebilir. Bu yaklaşıma göre duygusal emek kavramı, özellikle çalışanların duygu ifadelerinin hizmet kalitesi üzerinde güçlü bir tesire sahip olduğu iş gruplarında önemli olmaktadır (Köksel, 2009, s.7).

Ashforth ve Humphrey, duygusal emeğin bir tür izlenim oluşturma (impression management) olduğunu savunmuşlardır (Ünler Öz, 2007, s.6). Çünkü duygusal emek gösteren işgörenin, karşı tarafa belirli bir izlenim oluşturmak için davranışlarını kasıtlı olarak yönlendirmesi gerekmektedir (Köksel, 2009, s.7). Duygusal emeğin bir tür izlenim oluşturma olarak açıklanmasının sebebi, müşteri etkileşimi sırasında duygusal emeğin

müşterinin hizmet ile ilgili düşüncelerini olumlu hâle getirmek için hizmet çalışanlarının kendilerini ve duygularını kontrol etme çabası olarak göstermesinden dolayıdır (Ünler Öz, 2007, s.6). İzlenim oluşturmada kişiler, başkalarının kendileri hakkında iyi düşüncelerini ister ve bu yüzden herkes tarafından uygun sayılabilecek davranış sergilerler (Çaldağ, 2010, s.9).

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeğin hizmet sektöründeki yerini dört faktör ile belirtmektedir. Bunlardan birincisi, çalışan kurum ile müşteri arasında bir ara yüzdür ve bu bağlamda çalışan, müşteriye karşı kurumu temsil etmektedir. İkinci olarak, çalışanların müşterilerle yüz yüze iletişime geçmesi söylenebilir. Üçüncüsü ise çalışan ile müşteri arasında ilişki dinamiktir ve beklenmedik niteliklere sahiptir. Son olarak, genellikle sunulan hizmet soyut kavramlardan meydana gelmekte ve müşterinin hizmet kalitesini ölçmenin oldukça güçleşmesidir. Sonuç olarak, bu dört etken çalışan ve müşteri arasındaki ilişkileri, sunulan hizmetin kalitesini ve duygusal emek kavramının önemini vurgulamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Ashforth ve Humphrey'in duygusal emek çalışmalarına en önemli katkılarından birisi sosyal kimlik (social identity) modelinden hareket ederek davranışlarla özdeşleşme konusu üzerinde durmalarıdır (Mavi, 2016, s15). Söz konusu teoriye göre, bireyler kendilerini ve başkalarını birtakım sosyal grupların parçaları olarak algırlar ve içinde buldukları sosyal grubun özelliklerini kendi özellikleriymişçesine benimserler (Köksel, 2009, s.9). Ashforth ve Humphrey, sosyal kimlik teorisine dayanarak, duygusal emeğin hizmet çalışanın iş sonuçlarına etkisinde özdeşleşmenin, şartlı değişken olarak görev alacağını düşünmüşlerdir. Kişi kendini örgüt tarafından belirlenen davranış kuralları ile ne kadar özdeşleştiriyorsa, o oranda samimi olacaktır. Çünkü özdeşleştiği kurallara isteyerek ve kendisi gibi davranarak uyum gösterecektir. Kişi ne kadar kendisi gibi davranırsa duygusal emeğin kişi üzerindeki olumsuz etkisinin o kadar azalacağını savunmaktadırlar (Ünler Öz, 2007, s.6).

Yaklaşımına göre, yüzeysel ve derinlemesine davranış gösteren çalışanların duygularını yönettiğini ancak çalışanların bazı durumlara, örneğin bir hemşire yaralanmış bir çocuğa bakım verirken duygularını yönetmeye gerek kalmadan doğal (samimi) duygularla hastasına yaklaştığı görülmektedir. Ashforth ve Humphrey, bu doğrultuda üçüncü duygusal emek davranış alt boyutu olarak samimi duyguları savunmaktadır (Değirmenci, 2016, s.12). Samimi davranış kavramına yaklaşımda yer verilmesinin nedeni, her duygunun mutlaka yüzeysel ya da derinlemesine bir emek gerektirmemesidir

(Mavi, 2016, s.16). Ashforth ve Humphrey'in yaklaşımlarında belirttiği samimi davranış kısaca şöyle özetlenebilir:

2.1.4.2.1 Samimi davranış (doğal duygular)

Ashforth ve Humphrey (1993), çalışanların davranış kurallarını sürekli tekrar etmeleri, bu davranışların alışkanlık hâline gelmesine neden olabileceğinden duygusal emeğin az ya da hiç çaba gerektirmeyen davranışları da içerdiğini iddia etmişler ve yüzeysel rol yapma ve derinlemesine rol yapma davranışlarına ek olarak üçüncü bir tür olarak samimi duyguların (genuine emotion) gösterilmesini eklemiştirler (Ünler Öz, 2007, s.6). Bu boyut, Hochschild (1983) tarafından pasif derinden rol yapma, Mann (1999) ile Rafaelli ve Sutton (1987) tarafından duygusal harmoni, Zapf (2002) tarafından otomatik duygusal düzenleme, Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından samimi davranış veya doğal duyguların sergilenmesi olarak adlandırılmaktadır (Savaş, 2012, s.52).

Samimi davranış da, çalışan müşteriye karşı doğal davranma ve duygularını olduğu gibi sergilemektedir (Duran ve Gümüş, 2013, s.237). Bu davranış türünde, yüzeysel ve derinden rol yapma boyutundan farklı olarak, kişi herhangi bir rol yapmayarak içinden geldiği gibi davranmakta ve hissettiği duyguları dışarıya yansıtmaktadır. Çalışma yaşamında her zaman bireylerin gerçekte hissettiği duygularla sergilemek zorunda olduğu duygular birbirinden farklı olmamakta, bazı durumlarda çalışan bireyden beklenen duygularla bireyin hissettiği duygular aynı olabilmektedir. Bu durumda bireyin yansıttığı duygular gerçeği yansıttığı için yüzeysel ve derinden rol yapmakta olduğu için birey duygularını maskeleyme ihtiyacı duymamakta ve kendinden beklenen duyguları sergileme gibi bir çaba içine girmemektedir. Örneğin, bir doktorun hastalığı gün geçtikçe kötüye giden bir hastası için üzülmesi ve onu iyileşeceği yönünde teselli etmesi, onun gerçek duygularını yansıtmaktadır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015, s.75).

Ashforth ve Humphrey'in Hochschild'den farklı olarak, duygusal emek teorisine getirdikleri iki önemli katkı bulunmaktadır. Birincisi, duygusal emeği gözlenebilen davranışlar üzerine odaklanarak açıklamaya çalışmaları olmuştur. Örgütün yerine getirilmesini talep ettiği duygusal davranış kurallarına uyma sırasında gösterilen üç tür duygusal emek davranışı olan yüzeysel, derinlemesine davranma ve doğal olarak hissedilen duyguların gözlenebilmesi gereklidir. İkinci katkıları ise, çalışanlardan beklenen samimi davranışların gözlenebilmesi için, bu çalışanların duygusal davranış

kuralları ile ne oranda özdeşleştiğinin anlaşılması gerektiğini savunmaları ile olmuştur (Ünler Öz, 2007, s.7). Duygusal davranış kuralları kısaca şöyle özetlenebilir:

2.1.4.2.2 Duygusal davranış kuralları

Grandey (2003), duygusal davranış kurallarını, hizmet çalışanlarının davranışlarına yön veren standartlar olarak tanımlamıştır. Duygusal davranış kuralları, örgüt tarafından çalışanların müşterilere yansıtacakları duygulara standart teşkil eden davranış kalıplarıdır. Duygusal davranış kuralları iş sürecinde çalışan için rehber niteliğindedir. Duygusal davranış kurallarının en önemli amacı, çalışan tarafından müşteriye yansıtılacak duyguların, örgütte uyulması gereken kurallar olarak çalışanlara öğretilmesi ve bu kurallar çerçevesinde çalışanları denetleyebilmektir (Ünler Öz, 2007, s.19). Davranış kuralları kapsamına alınmış tavırlar, uygun ve doğru; alınmayan tavırlarsa uygunsuz ve yanlış durumlardır (Mavi, 2015, s.16). Duygusal davranış kuralları her örgütte aynı olmayabilir. Yani her örgüt kendi doğasına uygun olarak farklı davranış kuralları oluşturur ve bunlardan faydalanır (Köksel, 2009, s.26).

Duygusal davranış kuralları örgüt normları olarak açıkça belirlenmiş olabilirler. Bu durumda çalışanların hangi şartlarda müşterilere nasıl davranacakları örgüt tarafından kendilerine öğretilir. Örneğin çağrı merkezlerinde görev yapanlar müşterilerinden gelen telefonları kalıplaşmış cümlelerle yanıtlarlar. Bazı örgütlerde duygusal davranış kuralları açıkça belirlenmemiş olup çalışanlar tarafından örgüt içinde informal kurallar şeklinde de varolabilirler (Köksel, 2009, s.29).

Duygusal davranış kurallarının çalışanlara üç yolla öğretilip benimsetilebilir. Birincisi çalışanın işe alım sürecinde, aday kişiye işin gerektirdiği davranış ve duygulara uyup uymayacağı sorulur. Kişiler bu davranışlara uyacaklarına söz vermesiyle seçim yapılır. İkincisi, işe alınan kişiye işe uyum sürecinde verilen eğitimlerle kurumun duygusal davranış kuralları öğretilir. Son olarak, iş hayatında istenilen davranışların yönetici tarafından ödüllendirilip istenilmeyenlerin cezalandırılmasıyla bu kuralların varlığı sürdürülebilir (Diefendorff ve Gosserand, 2003). Örneğin nezaketiyle herkese örnek olan bir işgörenin fotoğrafının ayın çalışını olarak asılması ya da geç kalan bir çalışanın yöneticisi tarafından uyarılması, iş hayatının iş akışı içinde gösterim kurallarının kazandırılmasına birer örnektir (Mavi, 2015, s.17).

Üç tür duygusal davranış kuralları vardır. Bunlar birleştirici kurallar (integrative rules), ayırt edici kurallar (differentiating rules) ve bastırıcı (suppression rules) kurallarıdır (Ünler Öz, 2007, s.19). Bu kurallar şöyle özetlenebilir:

1. *Birleştirici kurallar (integrative rules)*: Daha çok kurumların müşterilerle yüz yüze etkileşim kuran çalışanları tarafından gösterilir. Birleştirici kurallar, olumlu duyguların sergilenmesi ya da olumsuz duyguların önüne geçilmesi için uygulanır. Yardımseverlik, sempatiklik ve mutluluk gibi hisleri kapsar (Mavi, 2015, s.18).

2. *Ayırt edici kurallar (differentiating rules)*: Bu tip kurallar güvenlik görevlilerin katı tutumlu olmaları gereken durumlarda geçerli olan kurallardır (Ünler Öz, 2007, s.19).

3. *Bastırıcı kurallar (suppression rules)*: Tarafsızlığını korumaya çalışan meslek erbapları tarafından kullanılır. Örneğin hâkimler ve terapistler bu kurallar sayesinde işlerini yoluna koyarlar. Bu kurallar maskeleyici kurallar diye de bilinirler (Mavi, 2015, s.18).

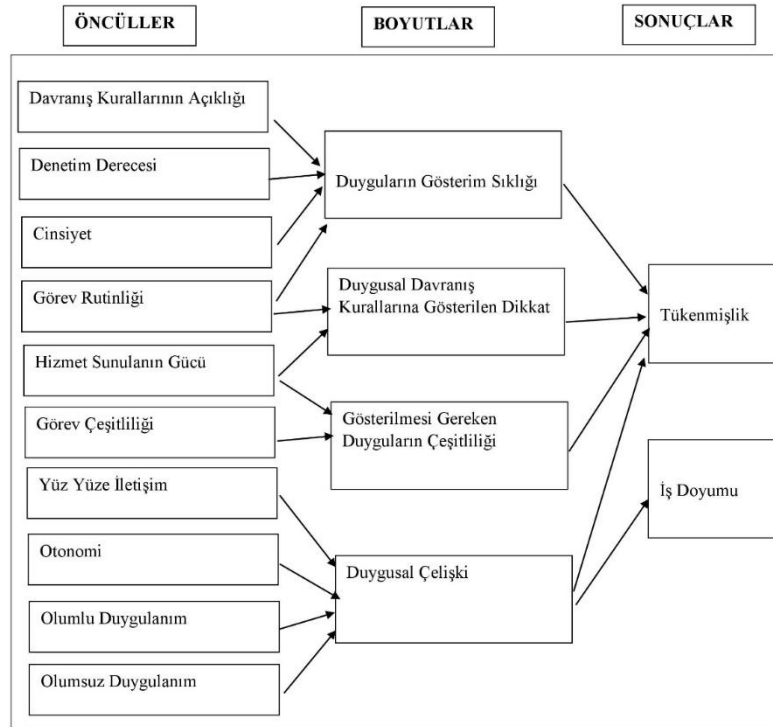
Ashforth ve Humphrey'in duygusal emeğin sonuçlarına ilişkin yargıları, Hochschild'inkinden bazı farklılıklar göstermektedir. Duygusal emeğin sonuçlarının duruma göre hem olumlu hem de olumsuz olabileceğini iddia etmişlerdir (Ünler Öz, 2007, s.6). Ashforth ve Humphrey'in bakış açısı Hochschild'in bakış açısına büyük ölçüde ters olmak ile birlikte, aslında iki tarafın da yaklaşımlarında dikkati çeken ortak nokta, bireylerin üzerinde belirli belirsiz bir baskının var olduğu ve bunun ortaya çıkarmış olduğu asıl duyguların bilinmiyor olmasıdır. Her ne kadar çalışanlar ortaya bir emek koymuş olsalar da, bu emeğin tam olarak nasıl bir içgüdü ya da hissiyattan geldiği konusunda fikir edinilememekte; çevresel baskının etkisi tam olarak tahmin edilememekte ve sadece dışa yansıyan davranışlara göre fikir beyan edilebilmektedir (Çinkılıç, 2016, s.28).

Ashforth ve Humphrey yaklaşımlarında duygusal emeğin gözlenebilen davranışlar olduğunu savunmuşlar fakat geliştirdikleri model üzerinde duygusal emek davranışlarının nasıl ölçülebileceğine dair ayrıntılı bir açıklama yapmamışlardır. Araştırmacılar geliştirdikleri modelde, sadece samimi davranışların gözlenebildiğini belirtmiş, ancak samimi davranışların nasıl gözlenip anlaşılabilirdiği hakkında bilgi vermemişlerdir. Ayrıca duygusal emeğin yüzeysel, derin rol yapma ve samimi duygular boyutları ile ilişkilendirdikleri görev etkinliği, kendi kendini ifade etme ve öz saygı değişkenlerini bir araştırma ile sınınamaları iddia ettikleri sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağı konusunda bir fikir vermemektedir. Bu eksik ve anlaşılmayan kısımlar araştırmacıların bu modeli kendi araştırmalarında kullanmalarını güçleştirmiştir (Ünler Öz, 2007, s.8).

2.1.4.3 Morris ve Feldman yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre duygusal emek, bir kurum altında, kişilerarası etkileşim sırasında çalışanın, ait olduğu kurum tarafından sergilemesi beklenen uygun duygu ve davranışları ifade edebilmek amacıyla harcadığı çaba olarak tanımlanmaktadır (Morris ve Feldman, 1996). Bu yaklaşımda çalışanların örgütün belirlediği duygusal davranış kurallarını yerine getirirken harcadıkları çaba üzerinde durulmaktadır (Ünler Öz, 2007, s.8). Ashforth ve Humphrey'in geliştirdiği modelden farklı olarak bu modelde bireylerin her türlü duygusal emek davranışında mutlaka bir çaba göstermesi gerekmektedir (Savaş, 2012, s.53). Bu yaklaşıma göre bireyin, kendisinden beklenen duygu ile o anda hissettiği duygu aynı olsa bile, tam olarak örgütün kendinden beklediği duygusal davranışı gösterebilmesi için belli bir oranda çaba sarf etmesi gerekir (Eroğlu, 2010, s.22). Yani bireyin örgütün belirlediği duygusal davranış kurallarını yerine getirmek için kullandığı yüzeysel, derinlemesine veya doğal duygular stratejilerinin her birinde belli miktarda bireyin çabası gerekmektedir (Ünler Öz, 2007, s.8).

Bu yaklaşımın diğer yaklaşımlara göre en dikkat çekici yanı, duygusal emeğin öncellerini, boyutlarını ve sonuçlarını ortaya koymasıdır. Ancak araştırmacılar bu konuda duygusal emek boyutlarının emeği tanımlamak yerine, onun öncelleri olduğunu iddia etmektedir (Eroğlu, 2010, s.22). Morris ve Feldman (1996)'ın duygusal emek modeline ait tablo aşağıda verilmiştir:



Şekil 2.1 Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli (Morris ve Feldman, 1996, s.996)

Bu modelin diğerk iki yaklaşımdan farklı yanı, duygusal emeği etkileyen örgütsel ve bireysel faktörler üzerinde durmuş olmasındır. Ayrıca duygusal emeği yüzeysel ve derinlemesine davranma ya da doğal davranma gibi davranış türleri olarak incelemek yerine, duygusal emek boyutları olarak farklı değişkenleri incelemişlerdir. Bunlar, çalışanların duygusal emek sürecine ilişkin değişkenleri içermektedir (Ünler Öz, 2007, s.8). Duygular ve duygusal emek düzeyi her zaman aynı değildir. Çalışanın içinde bulunduğu duruma göre farklılık gösterebilir (Mavi, 2015). Bu bağlamda Morris ve Feldman duygusal emeği dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir:

- 1) Duyguların gösterim sıklığı
- 2) Duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat
- 3) Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği
- 4) Duygusal çelişki

2.1.4.3.1 Duyguların gösterim sıklığı

Bütün duygusal emek davranışlarının amacı, örgütün belirlediği duygusal davranış kurallarını yerine getirmek olduğu için, tüm duygusal emek boyutları için belli düzeyde çaba gerekir (Çaldağ, 2010, s.13). Duygusal gösterim sıklığı, çalışanların müşterilerle etkileşiminde bulunma sıklıklarıdır (Pala, 2008, s.18). Çalışanlar ne kadar çok müşteri ile karşılaşır, o oranda örgüt kurallarını sergilemek zorundadırlar ve bu yüzden o kadar duygusal emek ihtiyacı doğmaktadır (Ünler Öz, 2007, s.8).

Duygusal emeğin boyutlarından biri olan etkileşim sıklığı, mesleklere göre farklılık göstermektedir (Güngör, 2009, s.170). Örneğin bir kasiyerin sergilemesi gereken duygusal emek, bir öğretmenin sergilemesi gereken duygusal emekten azdır. Hizmet alıcıyla girdiği etkileşim süresi ve adedi daha fazla olan bir öğretmen, daha fazla gösterim kuralıyla muhatap olacaktır (Mavi, 2016, s.20).

Modele göre, bu boyutun öncellerinden ilki duygusal davranış kurallarının açıklığıdır. Çalışanların duygusal davranış gösterme sıklıkları ve bu davranışların örgüt performansı açısından anlamı ne kadar fazlaysa, örgütün açıkça ortaya konmuş duygusal davranış kurallarına duyacağı gereksinim de o ölçüde fazla olacaktır. Dolayısıyla, davranış kurallarının açıklığı, duygusal davranış gösterimindeki sıklıkla doğru orantılı olarak değişecektir. İkinci öncel, denetim derecesidir. Morris ve Feldman'a göre, denetimin derecesi de duygusal davranış gösterimindeki sıklıkla doğru orantılıdır. İşgörenler ne kadar sıkı denetlenirse sergilemeleri gereken duygusal davranışları

göstermekten kaçınma şansları o oranda azalacaktır. Bu boyutun öncellerinden bir diğeri de cinsiyet faktörüdür. Modelde kadınların erkeklerden daha fazla duygusal davranış göstereceği ifade edilmiştir. Son öncel olan görev rutinliğinin de duygusal davranış sergilenmesindeki sıklıkla doğru orantılı olacağı ileri sürülmüştür (Köksel, 2009, s.11).

2.1.4.3.2 Duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat

Duygusal gösterim iş karakteristiklerine göre değişmektedir (Baş, 2012, s.11). Bir iş rolü ne kadar fazla duygusal gösterim kurallarına ilişkin dikkat istiyorsa, o derecede fazla da enerji ve fiziki çaba istemektedir (Morris ve Feldman, 1996). Örneğin, küçük bir mağazada çalışan bir satış elemanına kıyasla güzellik salonunda çalışan bir güzellik uzmanının işi çok daha fazla dikkat istemektedir; her iki meslekte de iş uygulanırken personel konuşmasına, davranışına dikkat etmektedir (Baş, 2012, s.11). Dikkat gerektiren işlerde, daha fazla psikolojik ve fiziksel çabaya ihtiyaç duyulduğundan böyle işlerde daha çok duygusal emek harcandığı söylenebilir (Güngör, 2009, s.172).

Bu boyut kendi içinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar, duyguların sergilenme süresi ve bu duyguların yoğunluğudur. Duyguların gösterim süresi, çalışanların müşteriyile etkileşimlerinin ne kadar sürdüğüyle ilgilidir (Morris ve Feldman, 1996). Duyguların gösterim süresi, duygusal emeğin önemli bir göstergesidir. Duygusal gösterimin süresi azaldıkça harcanan çaba azalmakta; süre arttıkça harcanan çaba artmakta, buna bağlı olarak da daha fazla duygusal emek ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Pala, 2008, s.19). Örneğin, müşterilerle kısa süreli görüşmeler yapan bir çağrı merkezi çalışanı, uzun süreli etkileşimlerde bulunanlara göre daha az gösterim kuralı sergileyip daha az duygusala emek harcar (Mavi, 2016, s.20).

Duygusal davranışın yoğunluğu ile anlatılmak istenen, gösterilmesi gereken duyguların ne kadar önemli ve kuvvetli olduklarıdır (Morris ve Feldman, 1996). Müşteriye yansıtılması gereken duygular güçlendikçe, çalışanların kendilerini daha iyi ifade etmeleri gerekecektir ve bu yüzden verdikleri duygusal emek de artacaktır (Ünler Öz, 2007, s.9).

Duygusal gösterimin kısa sürdüğü zamanlarda daha az duygusal yoğunluk gerekirken, uzun sürdüğü zamanlarda ise daha çok duygusal yoğunluk gerekir. Yani, çalışanla karşısındaki kişi arasındaki kısa süren etkileşimlerde, karşısındaki kişi duygusal yoğunluk beklemez. Süpermarkette çalışan bir kasiyerin müşteri ile iletişimi, bu durum için bir örnektir. Diğer taraftan, çalışan ile karşısındaki kişi arasındaki etkileşim süresi uzarsa

karşıdaki kişi daha fazla duygusal yoğunluk beklemektedir. Hastalarla hemşireler arasındaki etkileşim bunun tipik bir örneğidir (Pala, 2008, s.20).

Bu boyutun öncelleri, görev rutinliği ve hizmet sunulmanın gücüdür. Görev rutinliği ile davranış kurallarına gösterilen dikkat arasında ters orantı vardır. Çünkü sık sık tekrar edilen ve rutine bağlanan duygusal davranışlar konu olduğunda, çalışanın davranışlarındaki içtenlikten çok, hizmetin sunum hızı önemli olmaktadır. Hizmet sunulan gücü ile anlatılmak istenen, kişiler arasındaki sosyal statü farklılıklarıdır. Morris ve Feldman'a göre, çalışanlar hizmet sundukları bireyin sosyal statüsüne bağlı olarak davranışlarında değişikliğe gidebilirler. Yani, hizmet sunulmanın gücü ile gerekli davranış kurallarına gösterilen dikkat arasında doğru yönlü bir ilişki olacaktır (Köksel, 2009, s.12).

2.1.4.3.3 Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği

Müşterilere sergilenmesi gereken duyguların farklılık düzeyidir (Ünler Öz, 2007, s.9). Çalışan müşteriye ne kadar çok çeşitli duygu göstermek zorunda kalırsa, bir o kadar duygusal emek gereksinimi artmaktadır. Yani hizmet çalışanın sergilemesi gereken duygu çeşitliliği arttıkça, kendi duyguları üzerindeki kontrolü artmakta ve daha çok emek göstermek zorunda kalmaktadır (Değirmenci, 2010, s.14).

Sergilenen duygular temelde bütünleyici (pozitif), maskeleyici (nötr) ve farklılaştırıcı (negatif) olabilir (Güngör, 2009, s.173). Bütünleyici (pozitif) duygular, müşterilerle çalışan arasında iyi düşünme hâlidir. İki taraf birbiri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Örneğin okul öncesi öğretmenlerinden öğrencilerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenir. Aksi takdirde, ev ortamından yeni kopan öğrenci için okul ortamına alışmak çok zor olacaktır. Duygusal açıdan nötr olmak tarafsızlık ve otoriteyi temsil eder. Bu durumda, işgören ile karşıdaki kişi arasında hiçbir duygu oluşmaz. Örneğin, hâkimlerden nötr duygular sergilemeleri beklenmektedir. Hâkimin adaletli kararlar verebilmesi için mahkemelerde davacı ve davalılara karşı tarafsız olması çok önemlidir. Negatif duygularda ise kızgınlık veya düşmanca bir yaklaşım sezilenir. Müşteriyi yatıştırmayı veya sindirmeyi hedefler(Savaş, 2012, s.56). Örneğin, bir polisten suçlulara karşı sert, taviz vermez ve saldırgan davranması beklenmektedir. Bazı meslekler içinde bütünleyici, maskeleyici ve farklılaştırıcı gösterimlerinin hepsini bulundurabilir. Örneğin bir öğretim görevlisi gün içinde pozitif duygular, disiplini sağlayabilmek için negatif duygular, profesyonel bir görüntü vermek için de nötr davranışlar içinde olabilir (Altın Gülova vd., 2013, s.48).

Çalışan o anki duruma uygun davranışları izlemek ve planlamak için duygularını sergilerken birtakım değişiklikler yapabilir (Pala, 2008, s.20). Örneğin, avukatların müvekkillerine karşı anlayışlı bir tutum içinde olmaları beklenirken, icra için gittikleri yerlerde katı, taviz vermez ve sert davranmaları beklenmektedir. Bazı durumlarda bu değişimin kısa sürede gerçekleşmesi gerekebilir. Sınırlı süre içinde gerçekleşmesi istenen bu değişim, beraberinde daha fazla planlama, kontrol ve duygusal emek getirir (Güngör, 2009, s.173).

Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği de duygusal emekle doğru orantılı olarak gelişir. Bireyin görevi nedeniyle sergilemesi gereken değişik duyguların sayısı arttıkça, duyguları ve davranışları üzerindeki kontrolü o denli fazla olacak; sonuçta birey daha çok duygusal emek harcayacaktır. Bu boyut için belirlenen önceller hizmet sunulanın gücü ve görev çeşitliliğidir. Morris ve Feldman'a göre, hizmet sunulan kimse güçlü biri ise, ona karşı gösterilecek duygular büyük ihtimalle pozitif olacak ve fazla değişiklik göstermeyecektir. Bu nedenle, hizmet sunulanın gücü ve gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ters orantılıdır. Bunun yanı sıra, bir işgörenin sahip olduğu görevlerin çeşitliliği, işyerinde göstermesi gereken duygu çeşitliliğini de arttıracaktır (Köksel, 2009, s.12).

2.1.4.3.4 Duygusal çelişki

Duygusal çelişki, kurumun sergilenmesini istediği duygu ile çalışanın hissettiği duygu arasındaki farktır (Ünler Öz, 2007, s.9). Kaliteli olmadığını bildiği hâlde, satmak zorunda kaldığı bir ürün hakkında övgülerde bulunan bir pazarlama danışmanının çektiği vicdan azabı, duygusal çelişki içeren bir duruma örnektir (Mavi, 2015, s.21). Duygusal çelişki bu modelde, duygusal emeğin boyutlarından biri olarak ele alınmasına rağmen, bazı araştırmacılar bu kavramı duygusal emeğin bir sonucu olarak görmektedirler (Savaş, 2012, s.56).

Örgütler gösterim kurallarını belirlemesine rağmen, her zaman işgörenlerin hissettikleri gerçek duygularla, kendilerinden göstermeleri gereken duygular aynı olmayabilir. Bu çatışma, duygusal emeği işgören açısından zorlu kılan bu çatışmadır. Çalışan kendisinden sergilemesi beklenen duygu ile yakınlık hissediyorsa, bu duyguyu göstermek için daha az çaba sarf edecektir (Güngör, 2009, s.174). Aksi takdirde daha fazla duygusal emek harcayacaktır (Köksel, 2012, s.12). Personel duygusal çelişki yaşasa da, çalıştığı ortamın gösterim kurallarına uyum sağlayabilmek, gereken duygu durumunu yansıtabilmek için duygusal çaba göstermektedir (Baş, 2012, s.13).

Duygusal çelişki boyutunun öncellerinden ilki müşterilerle kurulan iletişimin şeklidir. Buna göre, bir iş yapısı gereği ne kadar fazla yüz yüze iletişimi gerektiriyorsa, işgörenin duygusal çelişki yaşama ihtimali o kadar yüksek olmaktadır. Modelde belirlenen ikinci öncel otonomidir. İşgörenlerin sahip oldukları otonomi düzeyinin artması, duygusal çelişkiyi azalmaktadır. Diğer bir öncel ise duygulanımdır (affectivity). Modele göre, bireylerin olumlu veya olumsuz duygulanıma sahip olmaları, duygusal çelişki yaşama ihtimalleri üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, olumlu duygulanım sahibi insanlar, işleri gereği olumsuz duygular sergilemek zorunda kaldıklarında, duygusal çelişki yaşama ihtimalleri fazla olmaktadır. Buna karşılık, olumsuz duygulanım sahibi insanlardan olumlu duygular sergilemeleri beklendiğinde de yine duygusal çelişki artmaktadır (Köksel, 2012, s.13).

Morris ve Feldman'ın duygusal emek yaklaşımı, boyutları etkileyen önceller içerir. Bu önceller davranış kurallarının açıklığı (explicitness of display rules), denetim derecesi (closeness of monitoring), cinsiyet (gender), görev rutinliği (task of routineness), hizmet sunularının gücü (power of the role receiver), görev çeşitliliği (task variety), yüz yüze iletişim (face to face contact), özerklik (job autonomy) ve duygulanımdır (affectivity) (Mavi, 2015, s.22). Bu önceller özetle şöyle açıklanabilir:

Davranış kurallarının açıklığı: Davranış kurallarının işgörelere aktarılmasındaki açıklığı ifade eder. Organizasyonun işgörelere davranış kurallarını aktarmasındaki açıklık arttıkça, işgörelere de duyguları üzerinde kontrol o oranda artacaktır (Ünler Öz, 2007, s.10). Kapalı, anlaşılması güç, karmaşık davranış kuralları örgütlerin çalışanlardan sağlayacağı faydayı azaltır (Mavi, 2015, s.22). Duygu kontrolünün artışı, örgütün istediği duyguların sergilenme oranını arttıracaktır. Bu yüzden duygusal emekle ile olumlu ilişkili görülmektedir (Ünler Öz, 2007, s.10).

Denetim derecesi: Çalışanların ilişkilerinde duygusal ifadelerin üstleri tarafından kontrol edilme sıklığıdır (Pala, 2008, s.22). Üstleri tarafından denetlendikçe çalışanların duygularını kontrol etme çabalarını yani duygusal emek artmaktadır (Ünler Öz, 2007, s.10).

Cinsiyet: Kadınların ve erkeklerin duygusal emek düzeylerinde fark görülmektedir (Ünler Öz, 2007, s.10). Hochschild (1983), toplum içerisinde kadınların erkeklerden daha fazla duygu odaklı yetiştirilmeleri nedeniyle duygu yönetimini içeren bağlamlarda erkeklere göre daha başarılı oldukları iddia etmektedir (Kruml ve Geddes, 2000).

Görev rutinliği: İş yerinde yapılan işin sürekli tekrardan ve birbirine benzer adımlardan oluşması, örgüt tarafından iş akışının tanımlanabilmesine imkân verir. Çalışanın akışa müdahale edemediği, akışı kendi iradesiyle değiştiremediği mesleklerde standartlaşmış görevler için duygusal davranış kural ve kalıplarının kurum tarafından belirlenmesi kolaylaşmaktadır. Bu biçimde çalışanın söyleyeceği her söz, bir sonraki adımda sergileyeceği davranışların tümü belirlenmiş ve ilkelere bağlanmış olur. İş rutinliğinin fazla olduğu, işgörenin iş akışını kontrol edemediği mesleklerde duygusal davranış kalıpları, henüz işe alış aşamasında kişilerin sahip olması gereken beceriler olarak aranmakta; bu becerilere sahip görülmeyen adaylar işe dahi kabul edilmemektedir (Eroğlu, 2010, s.23). Tanımlanmış veya standartlaştırılmış davranışlar işgörenlerde duygu kontrolünü arttıracak için, duygusal emek ve görev rutinliği arasında olumlu ilişki görülmektedir (Ünler Öz, 2007, s.10).

Hizmet sunulanın gücü: İnsanlar, duygularını gösterecekleri insana göre farklı ifadeler sergilemektedirler (Pala, 2008, s.24). Hizmet sunulanın gücü, müşterilerin oluşturduğu sosyal statü yelpazesinin genişliği olarak ifade edilebilir. Hizmet sunulan kişi önemli bir pozisyon sahibiyse, ortaya konan duygusal emek artacaktır; ancak çalışanların etkileşimde bulunduğu bireyler, kendilerini özel kılan bir nedene sahip değillerse ortaya konan duygusal emek azalacaktır (Mavi, 2015, s.23).

Görev çeşitliliği: İşteki çeşitlilik, işin yapılmasında kullanılan değişik çalışan kabiliyetleri, çeşitli iş şartlarının ve çalışan hizmetinin çok çeşitli olması gibi sebeplerden ötürü değişiklik gösterebilir. İş çeşitliliğinin fazla olması, çalışanlar için daha fazla duygusal ifade ile karşı karşıya kalmak demektir (Pala, 2008, s.25).

Yüz yüze iletişim: Sözsüz iletişimler, sözlü etkileşimlerden daha fazla duygusal emek gerektirir. Yüz yüze iletişim, duygusal emek ile olumlu bir yönde ilişkiyi sahiptir; fakat yüz yüze gerçekleştirilen etkileşimler daha fazla duygusal emek düzenlemesi de gerektirir (Morris ve Feldman, 1996).

Otonomi: Otonomi, çalışanın işini yaparken içinde bulunduğu özgürlük, bağımsızlık, inisiyatif kullanma derecesi ile tanımlanabilir. Otonomi, iş tatmini ile pozitif ilişkili; duygusal çelişki ile negatif ilişkilidir (Pala, 2008, s.40).

Duygulanım: Bireyler, çalışma sırasında kurumun kendilerinden beklediği duygusal ifadeleri kendi hayatlarında da göstermeye eğilimlerse, çalıştıkları işe daha uygun olabilmektedir. Bu nedenle, çoğunlukla olumlu duygulara sahip bireyler olumsuz duygulara sahip bireylere göre daha fazla duygusal emek göstermeye uygundur ve bu durumda bireylerin duygusal emek davranışlarını etkin olarak gösterip göstermediklerini

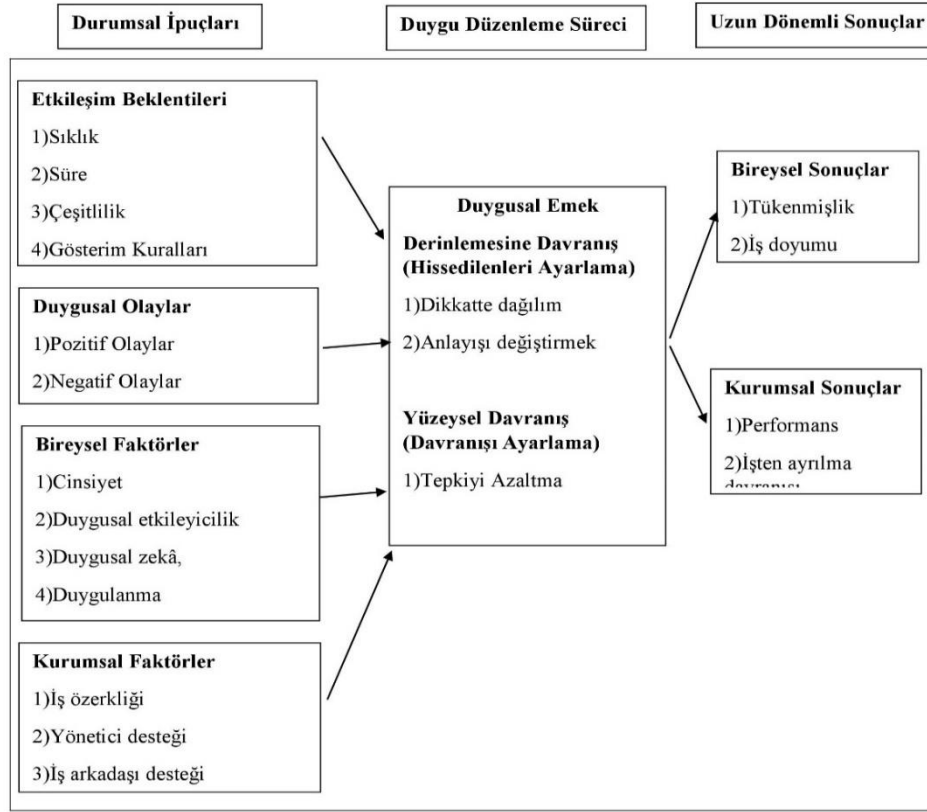
denetlemeye gerek kalmamaktadır (Pala, 2008, s.26). Duygulanım, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Morris ve Feldman, duygusal emeğin duygusal tükenmişlik ve iş doyumu bakımında sonuçları üzerinde durmuşlardır. Modelde, “duygusal davranışın gösterilmesindeki sıklık, gerekli davranış kurallarına gösterilen dikkat, gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ve gerçekte hissedilmeyen duyguların gösterimi ile yaşanan duygusal çelişki”nin tükenmişlikle doğru orantılı olduğunu; yani duygusal emeğin bütün boyutlarındaki artışın, tükenmişliği de artıracaklarını öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte yalnızca duygusal çelişkinin iş doyumuyla ters orantılı olduğu iddia edilmiştir (Köksel, 2009, s.13).

Morris ve Feldman’ın duygusal emek yaklaşımlarına eleştiriler getirilmiştir. Modelde açıklanan duygusal emek boyutları, duygusal emeği açıklamak yerine bu emeği işaret eden önceller olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca modeldeki duygusal emek boyutları, duygusal emek tanımında yer alan çaba, planlama ve kontrolü tarif edememektedir (Ünler Öz, 2007, s.10).

2.1.4.4 Grandey yaklaşımı

Grandey (2000)’e göre duygusal emek, kurumun amaçları için hem duyguların hem de davranışların düzenlenmesi sürecidir. Duygusal emek, duyguların ifadesi için duyguların abartılmasını, taklit edilmesini ya da bastırılmasını kapsayabilir (Grandey, 2000). Grandey tarafından geliştirilen bu model, önceki üç yaklaşımın tüm özelliklerini bütüncül bir yaklaşımla ele alıp duygusal emek kavramını geniş bir perspektifte ifade etmiştir (Savaş, 2012, s.57). Grandey, duygusal emek kavramının, kendinden önce geliştirilen yaklaşımlarla tam olarak açıklanamadığını ifade eder. Duygusal emek kavramı üzerinde çalışan araştırmacılar, kavrama ilişkin farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Grandey’e göre duygusal emek, ancak geliştirilen yaklaşımların bir senteziyle kavramsallaştırılabilir (Oral ve Köse, 2011, s.466). Grandey modelinin iki özelliği bulunmaktadır. Birincisi, daha önceki yaklaşımları bütünlüyle birleştirici bir niteliğe sahip olmasıdır. İkinci özelliği ise duygu düzenlemesi kavramının modele dâhil edilmiş olmasıdır (Köksel, 2009, s.13).



Şekil 2.2 Grandey'in Duyusal Emek Modeli (Grandey, 2000, s.101)

Grandey, yüzeysel davranma – derinlemesine davranma ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi açıklarken, kurduğu yapıyı “duygu düzenlemesi” kavramına dayandırmaktadır (Özkan, 2011, s.73). Duygu düzenlemesi şöyle özetlenebilir:

2.1.4.4.1 Duygu düzenlemesi

Duygu düzenlemesi, bireyin herhangi bir uyarıcı ile karşılaştığında duygularını denetim altına alması ve duygusal dengesini sağlayarak duruma uygun davranışlar geliştirmesidir. Grandey yaklaşımına göre de, çalışanların iş yerinde yaptıkları şey uygun duyguları gösterebilmek için duygularını düzenlemeleridir (Köksel, 2009, s.14). Burada duyguların otomatik veya aniden ortaya çıkması yerine, kişi içinde bulunduğu ortamda hangi duyguyu göstereceğini önceden fark edip içinde bulunduğu duygusal durumda değişiklik yapması vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, birey hissettiği duygular üzerinde de ayarlama yapabilir. Duygu ayarı, duygusal emek tanımında yer alan “duygusal davranış kuralları”na (emotional display rules) uyulması için gerekli bir süreç olarak görülmektedir (Ünler Öz, 2007, s.11).

Gross, duygu düzenleme konusunu bir süreç olarak ele almış ve belirlediği bir model üzerinden kavramları açıklamıştır. Ona göre duygu düzenleme süreci, girdi-çıkı (input-output) ilişkisi içinde incelenmektedir. Bu ilişki kapsamında, bireylere çevreden gelen uyarıcılar girdi (input), bu uyarıcılara duygular ile verilen tepki ise çıktıdır (output). Girdi, duygu oluşmadan önceki süreci yansıtırken, çıktı duygunun gerçekleşmesinden sonraki zamanı kapsamaktadır. Bu yüzden, duygu düzenleme süreci girdi-çıkı veya uyarıcı-tepki özelliklerine göre iki kategori altında incelenmektedir. Birincisi öncel-odaklı ayarlama (antecedent-focused), ikincisi tepki-odaklı (response-focused) ayarlamadır. Grandey bu iki tür ayarlama sürecini, duygusal emek teorisinde Hochschild (1983)'in tanımladığı “yüzeysel davranma” ve “derinlemesine davranma” kavramlarına karşılık gelecek şekilde incelemiştir. Öncel-odaklı duygu düzenleme süreci, çalışanların buldukları durumu ve anı tekrar gözden geçirip, düşündükten sonra harekete geçerek kendileri, müşterilere karşı gösterilmesi gereken duyguyu bizzat yaşamaya çalıştıkları için, duygusal emek teorisinin “derinden davranma” kavramına karşılık gelmektedir. Tepki-odaklı duygu düzenleme sürecinde ise çalışan hissetmediği bir duyguyu hissedermiş gibi yaptığı için, duygusal emek teorisinde “yüzeysel davranma” boyutuyla eşleşmektedir (Ünler Öz, 2007, s.12).

Grandey, duygusal emek modelinin öncellerini iki grupta ele almıştır. Bunlar etkileşim beklentileri ve duygusal olaylar olarak adlandırılmıştır. Etkileşim beklentileri sıklık, süre, çeşitlilik ve gösterim kurallarını içermektedir. Bir diğer öncel grubu ise duygusal olaylar içerisinde olumlu ve olumsuz olaylardır. Modelde olumsuz olayların daha çok bireyin duygu düzeninin bozulmasına ve stres yaşamasına yol açtığı açıklanmaktadır. Olayların kaynağı ise müşteriler, iş arkadaşı, patron ya da bireysel etkiler olabilmektedir (Değirmenci, 2010, s.19).

Grandey, modelin moderatörlerini bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta incelemiştir. Bireysel faktörlerden biri cinsiyettir. Grandey de kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal emek gösterdiklerini vurgulamaktadır. Modele göre bireylerin duygulanım şekilleri ve duygusal zekâları da, duygusal emek sarf etme düzeyleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bununla birlikte Grandey, duyguları üzerindeki özerklikleri ellerinden alınan işgörenlerin, birtakım olumsuz sonuçlarla karşılaşmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Modelde, yönetici ve iş arkadaşı desteğinin örgüt içinde olumlu bir çalışma ortamı yaratacağı ve duygusal emeğin olumsuz sonuçlarını hafifleteceği öne sürülmüştür. Grandey, doktora tez çalışması kapsamında bir üniversitenin idari personeli üzerinde, 168 kişiyi kapsayan bir araştırma

gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada Grandey, bireyin çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerinden destek görmesinin, stresi azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada, görülen bu desteğin iş doyumunu üzerinde yüzeysel davranışın oluşturduğu olumsuz etkiyi azalttığı yönünde sonuçlar elde etmiştir (Köksel, 2009, s.15).

Grandey (2000) duygusal emeğin uzun vadeli sonuçlarını bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayırmıştır. Modele göre, duygusal emeğin bireysel sonuçları tükenmişlik (burnout) ve iş doyumunu (job satisfaction) iken, uzun vadeli örgütsel sonuçları ise performans (performance) ve işten uzaklaşma (withdrawal behavior) eğilimidir. İş doyumunu, duygusal emek sonucunda ortaya çıkması muhtemel pozitif sonuçlardan biridir. Ayrıca duygusal anlamda zorlanan, yıpranan çalışanlar kurumlarından ayrılmayı daha fazla düşünürler (Mavi, 2015, s.34).

Grandey (2000) duygusal emek kuramının geliştirilmesine çok önemli katkılarda bulunmuştur. Yüzeysel ve derinlemesine davranış kavramlarını bir süreç olarak ele alıp bu iki davranış durumunun da, daima negatif sonuçları olmadığını göstermiştir (Mavi, 2015, s.35). Grandey (2000), duygusal emek kavramını duygu düzenlemesi kavramıyla birleştirmiştir. O, tek bir yaklaşımla duygusal emek kavramının tam olarak ifade edilemeyeceğini; şimdiye kadar yapılan tüm duygusal emek kavramlaştırmalarının göz önüne alınması gerektiğini savunan kapsamlı bir yaklaşım ileri sürmüştür (Polatkan, 2016, s.41).

Yapılan araştırmalar duygusal emeğin çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Duygusal emeği etkileyen faktörlerden başlıcaları olan cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim değişkenlerine aşağıda değinilmiştir:

Cinsiyet

Cinsiyet, bireylerin toplum içindeki rollerini belirleyen ana etkenlerden biridir. Toplumun kadın ve erkeklerden beklediği davranışlar farklı olduğu için, bireylerin küçük yaşlardan itibaren yetiştirilme tarzı, cinsiyete bağlı olarak farklılaşır. Bu durum, kadın ve erkeklerin duygusal davranışlarını yönetme ve sergilemesinde de belirgin farklılıklar yaratır (Köksel, 2009, s.15). Duygusal emek davranışları sergilemede kadın ve erkekler arasında farklılıkların olduğu düşünülmektedir. Hochschild (1983), duygusal emek kavramı ve alt boyutlarını oluştururken 30 hostes (25 kadın, 5 erkek) ile derinlemesine görüşmeler ve gözlemler yapmış ve süreçte cinsiyet farkının önemini ortaya koymuştur. Yaptığı araştırmada; kadın hosteslerin yolcuların bebekleriyle daha fazla ilgilendikleri veya yemek servisinde daha ön planda oldukları; erkek çalışanların ise yolcularla iletişimde daha isteksiz olduklarını belirlemiştir. Hochschild (1983) tarafından duygusal

emek gerektiren mesleklerin büyük oranda kadınlar tarafından yapıldığı ve kadınların duygu yönetimi konusunda daha başarılı oldukları açıklanmaktadır (Değirmenci, 2016, s.19). Grandey de kadınların erkeklere oranla daha fazla duygusal emek gösterdiklerini vurgulamaktadır (Köksel, 2009, s.15).

Yaş

Hochschild (1983), ayrıca yaş etmeninin çalışanları duygusal emek açısından nasıl etkilediği üzerinde de durmuştur. Yaşlı veya işinde deneyimli çalışanların genç çalışanlara kıyasla duygusal emek açısından daha çok deneyim sahibi olmaları sayesinde, gerekli duyguları daha iyi üretebildiklerini ve karmaşık durumlarda daha iyi oldukları görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda Hochschild, yaşı ilerlemiş çalışanların duygularını yönetmekte ve uygun duyguları sergileme durumlarında, duygularını saklamakta daha başarılı olduklarını söylemektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, daha yaşlı ve deneyim sahibi çalışanların, gerekli duyguları üretmekte ve uygun olan duyguları davranışlarına yansıtmakta; kısacası duygularını yönetmekte daha başarılı olduklarına dair kanıtlar sunmuşlardır (Kruml ve Geddes, 2000).

Yaş ilerledikçe çalışanların duygusal ifadeleri yaratabilme becerileri de artar. Dolayısıyla bu çalışanlar daha fazla aktif derinlemesine davranış sergilerler. Benzer şekilde, yaşı ilerlemiş çalışanlar duygularını kontrol etmede geçlere nazaran daha başarılı olurlar. Sonuç olarak ise, genç çalışanların daha fazla duygusal çaba sarf ederek daha fazla duygusal çelişki yaşamaları beklenmektedir (Yalçın, 2012, s.29).

Mesleki tecrübe

Hochschild (1983), yeni bir görev ya da yeni bir kültürle karşılaşma örneklerinde olduğu gibi, kişi için belirsizlik içeren anlarda, duygusal emek veren çalışanların birçoğunun, kurumun “hissetme kuralları”nı (feeling rules) istemsiz olarak hissedilen bir duygu yerine, uyulması gereken bir kural olarak algılama eğiliminde olduklarını farz eder. Başka bir deyişle, mesleki süresi daha az olan tecrübesiz çalışanlar daha fazla rol belirsizliği hissetmektedirler. Bu nedenle, bu koşullar altındaki çalışanlar uyumsuzluk içerisinde olduklarını ve fazla çaba sarf ettiklerini hissetmeye daha fazla eğilimlidir (Kruml ve Geddes, 2000).

2.2. Tükenmişlik Kavramı

2.1.1 Tükenmişlik tanımı

Zaman içerisinde yoğunlaşan rekabet koşulları ve gelişen teknolojinin çalışma şartları üzerindeki olumsuz etkisi ile tükenmişlik sendromu, günümüz iş dünyası için önemli bir sorun hâline gelmiştir (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.22). Günümüzde birçok farklı alanda araştırmacıların üzerinde çok sayıda makale ve kitap yazdığı tükenmişlik kavramı, 1980’li yılların başlarına kadar önemsenmemiştir. Kavram ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından enerji, güç ve kaynaklara karşı talebin artması nedeniyle yaşanan aşırı yorgunluk, hayal kırıklığı, güdülenme eksikliği ve bıkkınlık süreci olarak tanımlanmıştır (Avcı ve Seferoğlu, 2011; Sezgin ve Kılınç, 2012; Sürgevil, 2006). Freudenberger dikkatleri tükenmişlik kavramı üzerine çekmesiyle birlikte 1980’li yıllardan itibaren tükenmişlik üzerinde sistemli çalışmalar yapılmış ve araştırmacılar kavramı net olarak tanımlanma gayreti içine girmişlerdir. Bu süreçte, tükenmişlikle ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda öğretmenlik, sosyal hizmet uzmanlığı ve hemşirelik gibi iş tanımları gereği, başkalarına sosyal yardımda bulunmakla yükümlü meslekler üzerinde durulduğu görülmektedir (Torun, 1995, s.6).

Alanyazın incelendiğinde tükenmişliğin psikolojik bir olgu olduğu konusunda araştırmacıların bir fikir birliğine vardıkları ancak tükenmişliği tanımlama konusunda ortak bir görüşe varamadıkları görülmektedir (Sılığ, 2003, s.9). Çalışanları olumsuz yönden etkileyen tükenmişlik kavramının sözlükteki anlamı, gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumudur (TDK, 2017). Ergin (1992)’e göre tükenmişlik, bireylerin işleri gereği muhatap oldukları bireylere karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini bitkin hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterli duygularının azalmasıdır ve daha çok insanlarla yüzyüze ilişki gerektiren mesleklerde görülen bir olgudur. Yıldırım (2007)’a göre tükenmişlik ise, daha çok başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde, çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp anlamına gelmektedir. Tükenmişliğin bir diğer tanımı da Dünya Sağlık Örgütü (1998)’nün yayınladığı Dünya Sağlık Raporu’nda yapmıştır. Bu raporda, tükenmişlik kavramı, bireyde fazla çalışma sonucunda görülen aşırı duygusal yorgunluk ve sorumlulukları yerine getirememe hali olarak ifade edilmiştir (Saka, 2016, s.21). Bir başka tanımda ise tükenmişlik kavramı, insanların aşırı iş yükü nedeni ile işlerinin gereklerini yerine getirememeleri; bir başka deyişle duygusal olarak tükenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Avcı ve Seferoğlu, 2011, s.13).

2.2.2 Tükenmişliğin belirtileri

Tükenmişlik sendromunun belirtileri genel olarak; fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler şeklinde sıralanmaktadır.

Fiziksel belirtiler

Tükenmişlik sürecinde kişinin fiziksel ve psikolojik enerjisi büyük oranda azalabilir. Düşük enerji durumunun sürekli ve uzun süreli olması, çalışma hayatının ilk dönemlerinde büyük bir enerji ve pozitif duygularla dolu olan bu kişilerde, bir süre sonra oldukça önemli fiziksel rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Bu kişiler genelde yaptıkları işi en iyi şekilde, hatta mükemmel yapmaya çalışan, başarılı olma arzusu çok yüksek, yöneticileri tarafından takdir edilme hevesinde olan, iş hayatında yüksekleri hedefleyen ve mutluluğu sadece işindeki başarıda arayan kişilerdir. İşyerinde gece yarısına kadar mesailere kalan ve çalışma hayatının yorucu ve yıpratıcı ortamına maruz kalan bu kişilerde, bir süre sonra birtakım fiziksel tükenmişlik belirtileri ortaya çıkmaktadır (Günay, 2016, s.44-45).

Tükenmişliğe maruz kalan bireylerde aşırı derecede bitkinlik, yorgunluk, engellenmişlik, umutsuzluk, baş ağrıları, uykusuzluk, iştahsızlık, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sorunlar sıklıkla görülmektedir (Çelebi, 2014; Çimen, 2000; Sarıkaya, 2007; Torun, 1995).

Davranışsal belirtiler

Tükenmişliğin davranışsal belirtileri; insanlarla ve müşterilerle sınırlı ve kibar olmayan ilişkiler, mesafeli ve duygudan uzak bir iletişim, işe gelmeme veya işten kaytarmaların artması, çabuk sinirlenme, kolaylıkla veya sebepsiz ağlamalar, aşırı dozda sakinleştirici ilaç kullanmaya eğilim, değişikliklere karşı direnç, zihinsel ve motor hareketlerde beceri zayıflığı, sigara kullanımında, alkol, kahve ve ilaç alımında artış, iş yerinde üretimin düşmesi, dinlenme aralarının uzatılması, örgütlemeye yetersizlik ve yetkililere fazla güvenme şeklinde sıralanabilir (Günay, 2016, s.48).

Psikolojik belirtiler

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri, diğerlerine nazaran daha az gözle görülür olsa da, dikkat edildiğinde hem birey hem de çevresi tarafından kolaylıkla fark edilebilmektedir (Akten, 2007). Tükenmişlik yaşayan kişilerde gözükten psikolojik belirtiler çok çeşitlilik göstermekle birlikte çoğunlukla rastlanan belirtiler; “duygusal bitkinlik, sürekli bir sinirlilik hâli, gözlerin çok çabuk dolması, boşluk ve anlamsızlık hissi, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel becerilerde güçlükler yaşama, hayal

kırıklığı, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştiriyeye aşırı duyarlılık, işten ve insanlardan daha az zevk almak, karar vermede yetersizlik, ümitsizlik, çaresizlik, köşeye sıkılmış hissine kapılmak, depresyon, yalnızlık, cesaretsizlik duygularına kapılmak” şeklinde belirtilebilir (Ayten, 2007; Çelebi, 2014; Sarıkaya, 2007:).

2.2.3 Tükenmişlik modelleri

Tükenmişlikle ilgili alanyazını incelendiğinde pek çok modelin geliştirildiği söylenebilir. Bu modellerden bazılarında aşağıda değinilmiştir. Çalışmamızda gerek alanyazında kullanılan yaygın bir model olması gerekse araştırmamızın veri toplama aracı kullanılması nedeniyle Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde daha fazla durulmuştur.

2.2.3.1 Freudenberg’in katkıları

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Alman psikolog Herbert J. Freudenberg tarafından tanımlanmıştır (Yıldırım, 2007, s.3). Freudenberg, tükenmişliğe “Staff Burn-Out” (Personel Tükenmişliği) adlı makalede yer vermiştir. Bu makalede tükenmişliğin ne olduğu, fizyolojik ve davranışsal belirtileri, kimlerin daha yatkın olduğu, tükenmişliğin nasıl önlenebileceği ve tükenmişlikle nasıl başa çıkılacağı anlatılarak, bu duruma maruz kalan birisine nasıl yardımcı olunacağına dair bilgiler verilmektedir. Freudenberg (1974), sözü edilen makalede tükenmişliğin tanımını en yalın hâliyle, “aşırı taleplerden dolayı enerji, güç ve kaynakların tükenmesi sonucu yorulma ve başarısızlık” olarak ifade ederek, bu durumun kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğini ve özellikle işe başladıktan yaklaşık bir yıl sonra kendini göstermeye başladığını belirtmiştir (Günay, 2016, s.39). Freudenberg (1974)’e göre tükenmişlik, bir anda ortaya çıkmamakta; zamanla birtakım belirtiler göstermekte ve ilerleyen süreçte duygusal aşınmanın artmasıyla daha da belirgin hâle gelmektedir. Ayrıca Freudenberg (1974), tükenmişlik yaşayan bireylerde iş motivasyonu ve işe bağlılık kaybı yaşandığını belirtmiştir (Yıldız, 2015, s.60).

Freudenberg’in araştırması Amerika’daki ücretsiz kliniklerde çalışan bireyleri kapsamaktadır. Bu tip kliniklerde çalışanlar tarafından hastalara verilen hizmet, araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Ücretsiz kliniklerin çalışma koşullarını uzun çalışma saatleri, yetersiz kaynaklar ve düşük ücret karakterize etmektedir. Kaynaklardaki yetersizlikler çalışanların kendi özverisi ile giderilmektedir. Freudenberg’in ilk bulgusu

tamamen gençlik gayreti üzerine kurulmuş çalışanın sonunda kişilerin duygusal enerjilerini tükettiği şeklindedir (Yardım, 1995, s.7).

2.2.3.2 Cherniss tükenmişlik modeli

Cherniss 1980 yılında tükenmişlik kavramı ile ilgili; örgütsel, kişisel ve kültürel faktörleri içeren bir model oluşturmuştur (Sarıkaya, 2007, s.39). Bu modelde tükenmişlik, başarısız başa çıkma stratejilerinin bir sonucu olarak ele alınmıştır (Akten, 2007; Sürgevil, 2006). Cherniss tükenmişliği, “aşırı adanmışlık hastalığı” olarak tanımlamış ve geliştirdiği modele göre, tükenmişlik zamana yayılmış, iş yerinde yaşanan streslere cevap olarak başlayan ve duygusal olarak işten kopmayla neticelenen bir süreçtir (Günay, 2016, s.53).

Tükenmişlik, zamanla, belli bir süreç sonunda ortaya çıkan bir durumdur. Birey belirli mesleki özellikleriyle işe girer ve beraberinde farklı talep ve destekleri getirir. Bu bireyler için iş yerinde oryantasyon, müşteri ilişkileri, iş yoğunluğu, otonomi ve kurumsal hedefler gibi durumlar farklı derecelerde stres kaynaklarına sebep olmaktadır (Sezgin, 2010, s.42). Tükenmişlik yaşadığını anlayan kişi öncelikle bu stres kaynaklarını ortadan kaldırmaya çalışır. Bunda başarılı olamazsa stresle başa çıkma yöntemlerine başvurur. Bu adımda da başarılı olamazsa duygusal yükünü hafifletmek için işle psikolojik bağımlı kesmeye çalışır. İş ortamı hem stres kaynaklarını harekete geçirmekte hem de tutum değişikliklerine neden olmaktadır. Bireyler ortaya çıkan stres kaynaklarıyla farklı şekillerde baş etmeye çalışmaktadırlar (Günay, 2016, s.53; Yıldırım 1996, s.3). Modele göre tükenmişlik bir tür strestir çünkü strese benzer belirti ve etkilere sahiptir. Fakat tükenmişliği stresten ayıran özellik, tükenmişliğin çalışan ile karşısındaki kişi arasında olan sosyal ilişki kaynaklı bir stres olduğudur (Güllüce, 2006, s.5).

Özetle Cherniss’e göre tükenmişlik, çalışanın beklentileri ile iş hayatının gerçekleri arasındaki uçurumdan kaynaklanmaktadır (Güllüce, 2006, s.4). Öne sürdüğü modelle, tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymuş, aynı zamanda tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle mücadele yollarını da açıklamıştır (Akten, 2007, s.34).



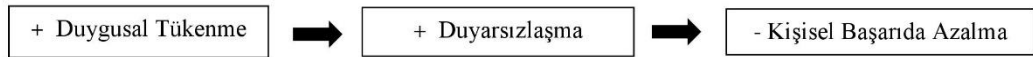
Şekil 2.3 Cherniss'in Tükenmişlik Modeli (Sürgevil, 2006, s.26)

2.2.3.3 Maslach'ın tükenmişlik modeli

Maslach Tükenmişlik Modeli alanyazında Literatürde “Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli” ya da “Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli” olarak da bilinmektedir (Çelebi, 2014, s.13). Bu modele göre tükenmişlik, “Genellikle insanlarla yüz yüze ilişkilerin ağırlıkta olduğu mesleklerde çalışan bireylerin, duygusal açıdan kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom” olarak tanımlamışlardır (Yıldırım, 2007, s.4).

Maslach ve Jackson tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olmak üzere üç boyutta kavramsallaştırmışlardır (Huang, 2001; Iwanicki ve Schwab, 1981). Bu üç boyut üzerinde birçok araştırmacı hemfikir olmuş birçoğu ise model üzerinden giderek yeni modeller geliştirmiştir. Maslach Tükenmişlik Modelinde birbirini takip eden ve birbiri ile bağlantılı olan üç boyut bulunmaktadır (Çelebi, 2014, s.13).

Aşağıda Maslach'ın tükenmişlik modelindeki birbirini izleyen aşamaları göstermektedir:



Şekil 2.4 Maslach'ın Tükenmişlik Modeli (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.23)

2.2.3.3.1 Duygusal tükenme

Duygusal tükenme, daha çok insanlarla yüz yüze iletişimin fazla olduğu mesleklerde çalışan bireylerde gözlenmektedir (Yıldırım, 1996, s.9). Duygusal tükenme,

başkaları tarafından tüketilen ve duygusal olarak aşırı yorulan duyguları ifade eder (Schaufeli ve Greenglass, 2001). Duygusal tükenme, bireyin çalıştığı işte kendisine yönelik aşırı yüklenme ve mesleği tarafından tüketilmiş olma durumunu ifade eder (Çam, 1992; Dolunay, 2002; Eren ve Durna, 2006; Haran, Özgüven Devrimci, Ölmez ve Sayıl, 1998; Kaplan ve Ulutaş, 2016; Sezgin ve Kılınç, 2012). Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan kişi, talepleri karşılamak için kendisini zorlamakta ve bu talepler altında ezilmektedir (Yıldırım, 1996, s.9).

Duygusal tükenme, karmaşık tükenmişlik olgusunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur (Yıldırım, 2007, s.1). Bu boyutta bireyin duygusal ve fiziksel gücü tükenmiştir (Tolay Sabuncuoğlu, 2008). Duygusal tükenme yaşayan birey, hizmet verdiği insanlara karşı geçmişte olduğu gibi sorumlu ve verici davranmadığını düşünür. Bu bireyler, gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla dolu oldukları için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu onlar için büyük bir kaygı kaynağıdır (Çimen, 2000, s.6).

Duygusal tükenme, tükenmişliğin içsel boyutunu yansıtmaktadır. Duygusal tükenme yaşayan bireyler, kendilerinde yeni bir güne başlayacak gücü bulamazlar, kaynaklarının tamamen tükenmiştir ve kaynaklarını doldurmak için yeni bir kaynak bulmakta zorluk çekmektedirler (Yardım, 1995, s.3). Duygusal olarak tükenmiş öğretmenler, kendilerini güçsüz ve yetersiz hissettiklerini, fiziksel olarak bitkin olduklarını, artık yolun sonuna geldiklerini ve kendilerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

2.2.3.3.2 Duyarsızlaşma

Maslach modelinin ikinci boyutu “duyarsızlaşma”dır. Duyarsızlaşma, bireyin hizmet verdiği kişilere karşı, bu kişilerin kendine özgü birer varlık olduklarını dikkate almadan ve duygudan yoksun şekilde davranımları olarak tanımlanabilir (Çam, 1992, s.156). Duyarsızlaşma, hizmet alıcılara karşı duygusuz tepki vermeyi içerir (Schaufeli ve Greenglass, 2001). Duyarsızlaşma boyutunda kişi, başkalarına karşı olumsuz ve alaycı tutumlar takınır (Ergin, 1992, s.144). İşinden soğur ve negatif tutum içine girer (Eren ve Durna, 2006). Bu boyutta kişi, işe yönelik idealizmini ve coşkusunu kaybetmiştir (Yıldırım, 2007).

Duyarsızlaşma, çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine obje gibi davranmalarıyla kendisini gösterir. Duyarsızlaşan bireyde, küçümseyici bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kural ve ilkelere göre iş yapma, klişe ve rutin kalıplara göre davranma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma şeklinde davranışlar

görülür (Çimen, 2000, s.6; Yıldırım, 1996, s.10). Duygusal tükenme yaşayan birey, kendisini diğer insanların problemlerini çözmede yetersiz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. Bu bireyler insanlarla olan ilişkilerini, işin yapılabilmesi için gerekli olan asgari düzeye indirir (Yıldırım, 1996, s.10).

Alanyazındaki araştırmalar duygusal tükenmeyle duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki olduğu yönünde raporlar sunmaktadır (Yıldırım, 2007, s.1). Tükenmişliğin iki boyutu olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik, öğretmenlerin öğretimden ve gelişimden uzaklaşmaları, öğrencilerine karşı kayıtsız kalmaları ve onlara bir birey olmaktan öte nesneymiş gibi davranmaları şeklinde sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Duyarsızlaşan öğretmenler sıklıkla öğrencilerine karşı küçümseyici ve aşağılayıcı davranışlar sergilemektedirler (Akın ve Oğuz, 2010, s.315).

2.2.3.3.3 Kişisel başarıda azalma

Maslach modelinin üçüncü boyutu “kişisel başarıda azalma” duygusudur. Bu boyut, kişinin işlerindeki başarılı olma inancının düşük olmasını ifade eder (Schaufeli ve Greenglass, 2001). Bireyin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünceler, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olur. Bireyin bu olumsuz düşünce ve davranışları kendisini suçlamasına, başkaları tarafından sevilmediği, müşterilere karşı ilgili yetersiz kaldığı ve işinde başarılı olamadığı düşüncesinin gelişmesine yol açar (Yıldırım, 1996, s.10). Bu durumdaki bir birey motivasyonunu kaybeder, kendini işinde başarılı görmediği için işine ve kurumuna bağlılık duymaz (Sezgin ve Kılınç, 2012). Bu dönemde bireyde hâkim olan duygu kişisel başarısızlıktır (Izgar, 2000, s.22). Bu noktada tükenmişliğin sürekli değişken olmasına ve bireylerin ya hep ya da hiç şeklinde sınıflandırılmamasına dikkat edilmelidir (Ergin, 1992)

2.2.3.4 Edelwich ve Brodsky tükenmişlik modeli

Edelwich ve Brodsky (1980) göre tükenmişlik, belirli aşamaların birbirini izlemesine bağlı bir süreç sonunda ortaya çıkar. “Tükenmişliğin Gelişim Süreci” olarak da ifade edilebilen bu aşamalar, “şevk ve coşku, durgunluk, hayal kırıklığı (engelleme) ve apati (duygusuzlaşma)” dönemlerinden oluşmaktadır:

Şevk ve coşku dönemi

Şevk ve coşku olarak adlandırılan bu aşama, meslek hayatına yeni başlanılan döneme denk gelmektedir. Meslek hayatına yeni başlamanın beraberinde getirdiği fazla enerji, büyük beklentiler ve ümitler, meslekte hedeflenen yere ulaşabilmek için yüksek

motivasyon gibi durumlar bu dönemde görülür (Günay, 2016, s.55). Birey, işi ile ilgili gerçek dışı beklentilere sahiptir ve kendisini işiyle özdeşleştirmiş bir durumdadır (Demirbaş, 2006, s.24). Bu dönemde birey övgüler beklerken, önyargılı tutumlarla, mesleki ilkelere ve amaçlara zarar veren engeller ve problemlerle karşılaştıkça yavaş yavaş durgunluk dönemine girmeye başlar. Bu durum genellikle mesleğe başladıktan sonraki bir yıl içinde görülür (Atlandı, 2010, s.27).

Durgunluk dönemi

Birey mesleğinin umduğu gibi olmamasından dolayı şaşkınlık içindedir. Mesleğine başladığı zamanlardaki istek ve ümit azalmıştır (Atlandı, 2010, s.27). Bu dönem, çalışan kişinin enerji düzeyi durgunluk döneminde düşmeye başladığını ve motivasyonun azaldığını, aynı zamanda ilkelerin, kıdemin ve idealistliğin öneminin kalmadığı dönemdir (Çelebi, 2014, s.12). Bu duruma bağlı olarak çalışan için artık hedef, daha fazla para kazanmak, daha iyi yaşamak, serbest zamanlarını daha iyi değerlendirmektir (Günay, 2016, s.55). Bu dönemde yaşanan durgunluk, “yolun sonuna gelme”, “son, ölüm” ve “tünelin sonunda herhangi bir ışık görememe” şeklinde belirtilmiştir (Baysal, 1995, s.28).

Hayal kırıklığı (engelleme) dönemi

Hayal kırıklığı (engellenme) olarak adlandırılan üçüncü aşamada, bireyin yeterli sorumluluk ve karar verme yetkisi yoktur. Birey, üstleri tarafından takdir edilmediği duygusuna kapıldığı için kendisinin işinde faydalı bir şey ortaya çıkaramadığını düşünmeye başlar. Birey artık hayal kırıklığı yaşamakta ve işinin sınırlarını fark etmektedir (Demirbaş, 2006, s.24). Hayal kırıklığının (engellenmenin) iki sebebi vardır. Birincisi birey, hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığını düşündüğü için hayal kırıklığı (engellenme) yaşar. İkincisi, birey sürekli hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını gidermek için, kendi ihtiyaçlarını görmez gelmesinden dolayı hayal kırıklığı yaşamış (engellenmiş) olmasıdır (Baysal, 1995, s.29). Bu aşamada fiziksel, duygusal ve davranışsal problemler ortaya çıkabilir (Yıldırım, 1996, s.7).

Hayal kırıklığı (engelleme) birey üç yol izleyecektir: 1.Adaptif Savunmalar, 2.Maladaptif Savunmalar, 3.Durumdan Kendini Çekme (Atlandı, 2010, s.28).

1) *Adaptif savunmalar*: Bulunduğu durumla kendi koşulları arasında bir denge kurarak bireyin tükenmişlik zincirinden çıkmasıdır (Vızlı, 2005, s.24).

2) *Maladaptif savunmalar*: Maladaptif savunma davranışı, sorunu inkâr ederek daha fazla ve uzun süre çalışarak sorunu çözeceğini düşünmektir. Bu davranış bir süre sonra bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerini yıpratır ve zamanla yabancılaşmasına

neden olabilecektir. Zira işe yönelik olumsuz duygular yakın çevredeki kişilere ve hizmet sunduğu kişilere yönelecektir (Vızlı, 2005, s.24).

3) *Durumdan kendini çekme*: Bu davranış şeklinde, birey işine karşı son derece kayıtsız ve ilgisizdir. İşini mekanik olarak yapar ve donuk davranışlar sergiler (Vızlı, 2005, s.24).

Apati (duyumsamazlık) dönemi

Kişinin işinde sürekli engellenme ile karşılaşması sonucu ortaya çıkan duyumsamazlık, kişinin engellemelere karşı geliştirdiği doğal bir savunma mekanizmasıdır. Bu aşamada birey, işinde pozisyonunu korumaya yetecek asgari miktarda iş yapacak ve her türlü mücadeleden kaçacaktır (Yıldırım, 1996, s.7). Bu aşamada, yüksek oranda ilgisizlik ve duyarsızlık, her nesne ve olgudan şikâyet, çekişme, iş doyumsuzluğu, tartışma gibi durumlar görülür. Birey işine yalnızca para kazanmak ve geçinmek zorunda olduğu için devam etmekte, yaşanan olaylara karşı teslim olmaktadır (Demirbaş, 2006, s.25). Bu aşamada, birey artık işe geç gelmekte, işten erken ayrılmakta ve hatta bazen işe hiç gelmemektedir. Birey artık işini sadece yapmak için yapmakta yani işi mekanikleştirmektedir (Vızlı, 2005, s.25).

2.2.3.5 Leiter modeli

Model, tükenmişliğin temeli olarak duygusal tükenmişliği göstermektedir. Çalışanlar, örgütten gelen taleplere ve örgütte yer alan stres kaynaklarına hassas olduğu için öncelikle duygusal tükenmişlik gelişmektedir. Çalışanlar, tükenmişlik olgusuyla öncelikle hizmet verdiği kişilere karşı duyarsızlaşma yolunu seçerek baş etmeye çalışmaktadır. Bu model iki koşula dayanmaktadır. Bunlardan ilki, Maslach'ın modelinde de yer alan tükenmişliğin üç boyutu (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma), "İş saatleri dışındaki diğer zamanları da etkiler." düşüncesidir. İkinci koşul ise "üç boyutun çevresel şartlar ve değişik kişilik özellikleri sebebiyle farklı ilişkilere sahip olduğu" düşüncesidir (Demirbaş, 2006, s.21).

2.2.3.6 Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli

Perlman ve Hartman daha önceki süreçte yapılmış olan çalışmaların analizi ve sentezi olarak bir tükenmişlik kavramı oluşturmaya çalışmalarıdır (Sılığ, 2003, s.15). Perlman ve Hartman'a göre tükenmişlik, süregelen duygusal strese verilen ve üç faktörden oluşan bir cevaptır. Bu modele göre tükenmişlik duygusal veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşma bileşenlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla

model, tükenmişliği ele aldığı gibi duygusal olarak da ele almaktadır (Çelebi, 2014, s.14). Bu model tükenmişlik ile oluşabilen kişisel ve örgütsel değişkenleri tanımlar (Sarıkaya, 2007, s.36). Model, kişisel özelliklerin ve örgütsel çevrenin tükenme de önemli göstermektedir (Vızlı, 2005, s.21).

Perlman ve Hartman (1982)'ın tükenmişlik modeli, durumu strese götürme derecesi, algılanan stres düzeyi, strese verilen tepki ve strese verilen tepkinin sonucu olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır:

Durumun strese götürme derecesi

Bireyin strese götürme derecesine iki temel durum neden olmaktadır. Bunlardan birincisinde, bireyin beceri ve kabiliyetleri örgütün gerçek isteklerini karşılama konusunda yetersiz kalıyor olabilir. İkincisinde ise bireyin işi, kendi değerlerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayamıyor olabilir. Kısacası bu aşamada stresi derecesini, birey ve örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi belirlemektedir (Baysal, 1995, s.30).

Algılanan stres düzeyi

İkinci aşama birey tarafından algılanan stres düzeyini kapsamaktadır. Strese neden olan pek çok durum, bireylerin kendilerini stres altında düşünmeleriyle sonuçlanmaz (Baysal, 1995, s.30). Bu aşamadan ikinci aşamaya geçmek rol ve örgüt ile ilgili değişkenlere bağlı olduğu kadar, bireyin kişiliği ve geçmiş özelliklerine bağlıdır (Sarıkaya, 2007, s.36).

Strese verilen tepki

Üçüncü aşama, strese verilen üç temel tepki grubunu içermektedir. Bu aşamada fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden hangisinin veya hangilerinin ortaya çıkacağını yine çeşitli kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir (Baysal, 1995, s.30).

Strese verilen tepkinin sonucu

Bu aşama, strese verilen tepkinin sonucunu temsil eder. Bireyin iş yapma düzeyinde veya iş doyumunda bir değişiklik olabilir. Kişinin fizyolojik ve psikolojik sağlık durumunda bozulmalar meydana gelebilir. Bu aşamada birey işi bırakabilir ya da işten atılabilir. Bir başka ihtimal de, birey çok yönlü süregelen duygusal bir stres durumu olarak “tükenmişliği” yaşayabilir (Baysal, 1995, s.30).

2.2.3.7 Meier tükenmişlik modeli

Bu modele göre tükenmişlik, Bandura'nın “kendini yeterli bulma” görüşleri üzerine şekillenmiştir. Modele göre “İnsan iş stresine tepki olarak neler düşünmekte, nasıl

hissetmekte ve nasıl davranmaktadır? Tükenmişlik tepkisi verdiğinde bundaki öğrenme stili ve kişisel inanış gibi bilişsel etkenlerin rolü nedir?” Model bu soruları “bağlamsal işleme” kavramına dayanarak ele almaktadır (Baysal, 1995, s.25). Modele göre tükenmişlik, hem bireysel hem de çevresel etkilerin bir fonksiyonu ve tekrarlayan iş yaşantılarının sonucudur (Sılığ, 2003, s.18). Bu modelde tükenmişliğin bilişsel ve davranışsal yönleri vurgulanmaya çalışılmıştır (Sürgevil, 2006, s.35).

Bu yaklaşımda tükenmişlik üç boyutta açıklanmıştır. Bireyin:

- 1) İşle ilgili olumlu pekiştireç davranışı beklentisinin düşük ve ceza beklentisinin yüksek olması,
- 2) Var olan pekiştireçleri kontrol etme ile ilgili beklentisinin yüksek olması,
- 3) Pekiştireçleri kontrol etmek için gerekli davranışları göstermede, kişisel yeterlik beklentisinin düşük olması (Dinç, 2008, s.18).

Meier bu üç tür beklentinin birbirini nasıl etkilediğini şu şekilde açıklamaktadır: Bu üç tür beklenti karşılıklı etkilerle bir sistem oluştururlar. Örneğin; bireyin içindeki kişisel yeterliliği ile ilgili düşük beklentiler geliştirmesi, bireyin işi hakkında düşüncelerini olumsuz etkileyecektir. Bu durum bireyin işini nasıl başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceği hakkındaki düşüncelerini de olumsuz etkiler ve iş doyumunu olumsuz etkinlenmiş olur. Bu da bireyi tükenmişliğe götürecektir (Baysal, 1995, s.27).

Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır:

Pekiştirme beklentileri

Pekiştirme beklentileri belirli bir iş yaşantısı sonuçlarının, bireyin örtük veya açık amaçlarını karşılayıp karşılayamayacağı ile ilgili tanımlardır. Bireyin verdiği değer ve anlam bakımından iş yaşantılarının sonuçları kişiden kişiye değişir (Baysal, 1995, s.25). Örneğin, ders anlatan bir öğretmen, öğrencilerin kendilerine sıklıkla soru sormasından, onlarla birlikte olmaktan mutluluk duyabileceği gibi, bir başka öğretmen ise kendini sessizce dinleyen öğrenciler isteyebilir. Her iki öğretmen de istediği öğrenci profiliyle karşılaştığında memnuniyet duyarken, farklı bir durumlarda ise memnuniyetsizlik yaşayabilir. Bu memnuniyetsizlik durumu da tükenmişliğe neden olacaktır (Sürgevil, 2006, s.34).

Sonuç beklentileri

Sonuç beklentileri, istenilen sonuçları ortaya çıkarmak için yapılması gereken davranışlarla ilgili betimlemeleri kapsar. Örneğin, sınıfta ders anlatan bir öğretmenin “Öğrencileri bu konuyu öğrenemezler.” beklentisini ortaya çıkaran yaşantılar sebebiyle bezginlik yaşayabilir. Bu durum o sınıfta öğretme işinden gelebilecek olumlu pekiştirme

için öğretmenın bütün umutlarını suya düşürür. Bir türlü oluşın bezginlik/usanma duygusu, ilerideki olumlu pekiştirmeleri önleyeceği için, daha sonrasında iyice yerleşebilmektedir. Bezginlik duymada tükenmişliğin bir başka göstergesidir (Baysal, 1995, s.26).

Yeterli olma beklentileri

Bu kavram, istenilen sonuçları ortaya çıkarmak için gereken davranışları yapmaktaki bireysel yeterliliği ifade eder. İstenilen işi yapabilmek için kendisinde o yeterliliği görmeyen bireyler, tükenmişlik yaşayabilirler (Sürgevil, 2006, s.34). Örneğin bir öğretmen öğrenciler konuyu öğrenemediği zaman tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da konuyu öğrencilere öğretmek için kendini yeterli görmeyebilir (yeterlik beklentisi) (Vızlı, 2005, s.23).

Bağlamsal işleme süreci

Modelin son ve en yaygın boyutu olan bu boyut, insan beklentileri nasıl öğrenir, nasıl saklar ve nasıl değiştirir sorularını cevaplamaya yöneliktir. Bu boyut, bireyin bağlam içerisinde bilgiyi işleme sürecine dikkat çeker. Bu süreci sosyal gruplar, örgütsel yapılar, öğrenme stilleri ve bireysel inançlar gibi bağlam örnekleri etkileyebilir (Baysal, 1995, s.26).

2.2.3.8 Suran ve Sheridan tükenmişlik modeli

Suran ve Sheridan (1984) tarafından geliştirilen tükenmişlik modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basamağın, detaylı olarak incelenmesi konusunda girişimde bulunan modeldeki basamaklar şu şekildedir (Vızlı, 2005, s.25):

- 1.basamak: Kimlik, rol karmaşası
- 2.basamak: Yeterlilik, yetersizlik
- 3.basamak: Verimlilik, durgunluk
- 4.basamak: Yeniden oluşturma, hayal kırıklığı.

Bu aşamalardan her biri, tükenmişlik ile başa çıkma konusunda faydalı olabilecek yaşam kesitlerini içermektedir. Suran ve Sheridan modelde tükenmişliğin, bahsedilen dört aşamadaki çatışmaların birey açısından tatmin edici bir biçimde çözümlenememesinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Sürgevil, 2006, s.35). Model, Erikson'un kişilik gelişim kuramını temel almaktadır (Vızlı, 2005, s.25).

Kimlik, rol karmaşası

Bireysel ve mesleki psikolojik gelişim açısından kritik dönem, mesleki gelişimle ilgili konuların etkin olarak dikkate alındığı lise son sınıf ve üniversitelerin ilk yıllarıdır. Erikson (1950)'a göre, ego kimliği ve rol karmaşası arasındaki çatışma, bir mesleğin belirlenmesi üzerinde ağırlık kazanır. “Ne tür bir meslek insanı olacağım?” sorusu ön plana çıkar. Bu sorunun yanıtı, hem meslek seçimi yönüne hem de bu meslekler labirenti içinde bireye yol gösteren ilk hislere dayanır. Başkalarına yardım etmek, para ve mali başarılar, güç, etki ya da saygınlık, başkalarına hizmet vb. amaçlardan hangisi önemlidir? Mesleki gelişimin bu psikososyal aşamasını anlamlı bir biçimde çözümleyemeyen bireyler, gelecekte işinde bir rol karmaşası yaşama duygusuyla başbaşa kalacaktır. Kişinin gelişimiyle eğitim gereksinimleri dengelenemediği zaman, bu durum o kişinin benliğini, kişisel ve mesleki bir bütün olarak birleşmesini önleyecektir. Böylece de gelecekteki olası bir tükenmişlik için tohumlar atılmış olacaktır. Kimlik duygusunu kazanarak bu çatışmayı çözme ise “Tüm benliğimle ben kimim?” sorusunu cevaplamayı öğrenme sürecidir (Baysal, 1995, s.22).

Birey gelecekte, yüksek bir motivasyonla iş kariyerine başladığında tükenmişlik yaşama riski de büyük ölçüde yüksek olacaktır. Birey yaptığı işi tüm insanlığa faydalı görmekte ve kendi yaşamı için mesleğinin anlamlı olduğuna inanmaktadır. Bu inançtaki bir birey için destekleyici bir çevrede çalışma onun performansını arttırıp motivasyonunu yükseltecektir. Diğer yandan, mesleğe yeni başlamış birey; engelleyici ve stresli bir çalışma ortamıyla karşılaşırsa başarısızlık yaşayabilir ve tükenmişlik yaşayabilir. Çünkü mesleğe yeni başlamış bir kişi için, başarılı olmak hayati bir önem taşıırken başarısızlık ise tam bir hayal kırıklığıdır (Sürgevil, 2006, s.37).

Yeterlilik, yetersizlik

Bireyin içinde bulunduğu kimlik süreci, çalıştığı işte bir yeterlilik duygusu kazanmasıyla son bulur ve buna çıraklık dönemi denir (Baysal, 1995, s.23). Bu dönemde bireyin mesleki olarak seviyesi, unvanı belirlenmiş ve birey artık kendini “öğretmen, doktor, hemşire, işletmeci vb.” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya bağlı olarak bu süreçte birey, mesleki bir kimlik geliştirmiş, insanların gözünde profesyonelleşmiş ve kimliğini geliştirmeye duyduğu kaygı azalmıştır. Kişi, kendisini mesleği ile en iyi örtüşen şekilde tanımlayarak mesleğine ve kimliğine yönelik duyduğu endişelerin birçoğunu çözümlenmiştir. Artık bu dönemde birey kendisine “Yaptığım işte ne kadar iyiyim?” sorusunu sormaya başlamış ve bu soruyu kendiyile eşit mevkideki gördüğü diğer çalışma arkadaşlarıyla karşılaştırma yaparak cevaplamaya başlamıştır. Başkalarıyla yapılan bu

karşılaştırma ve cevap arama süreci, bireyde “Yaptığım işte birçok meslektaşım gibi ya da onlardan daha iyi olabilirim” hissini oluşmasına neden olur. Bu karşılaştırma dönemi yirmili yaşların ortasında başlayıp otuzlu yaşların sonunda bitmektedir. Bu dönem ayrıca, kişinin kendini yetenekli olduğunu düşündüğü ve hoşlandığı işi yapmasına bağlı olarak mesleki etkinliklerde ve mesleğe yönelik ilgi alanlarında aşırı bir genişleme olur. (Sürgevil, 2006). Diğer taraftan bireyin arkadaşlarıyla yaptığı bu karşılaştırmanın sonucu olumsuz olursa, kişide bir yetersizlik duygusu oluşacak ve kişi aşağılık duygusu ile karşı karşıya kalacaktır (Baysal, 1995). Kişide yeterlilik duygusu ise kişinin çalıştığı işte, işinin yaparken kendini değerli hissetmeyi öğrenmesiyle oluşur (Sürgevil, 2006, s.37-38).

Yeterlilik duygusu, insanların gelişip olgunlaşmasına bağlı olarak daha çok kişisel bir standart hâlini alır ve bu standart, kişinin yapmaktan hoşlandığı şeyleri daha iyi yapma duygusuna dayalı bir görünüm sergiler. Örneğin, mezun olduğumuz okul arkadaşımızla kendimizi karşılaştırdığımızda, onların değişik alanlarda önemli yerlere geldiklerini görebiliriz. Böyle duyguların bazıları geçici olabilir ve birey kendine özgü kariyer durumunu düşündüğünde, bu olumsuz duygulardan kolayca kurtulabilir. Fakat bazı insanlar, arkadaşlarının önemli bir terfi aldığını veya bir ödülle ödüllendirildiğini duyduklarında, henüz kendi mesleki kabiliyetleri üzerinde hiç düşünmemiş de olabilirler (Sürgevil, 2006, s.38).

Verimlilik, durgunluk

Çıraklık dönemini tamamlayan meslek insanı, sisteme bağlılığı kalmadığı için kendi kariyerini düzenleme sürecine girmiştir. Bu süreç çoğunlukla, otuzlu yaşlar ile başlayıp otuzlu yaşların sonuna kadar devam eder. Birey bu dönemde çalışma yeri ve biçimleri konusunda karar verir. Bireyin mesleğinde ilk terfiler bu dönemde gelir ve mesleki tanınmışlık artar. Bu dönemde özel ilgi ve yetenekler belirginleşmiş, birey maddi ve kişisel olarak bir istikrar sağlamıştır. Birey bir ev sahibi olma, evlenme ve çocuk sahibi olma konusunda kararlar verir (Sürgevil, 2006, s.39). Bu dönemde birey, ilk kez ciddi olarak kariyer amacını sorgulamaya başlar ve kariyerle kişisel mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemeye başlar. Bu aşamada belki bazı ilişkilerinden vazgeçme, kişisel ve mesleki yaşamı dengeleme ihtiyacı ortaya çıkabilir. Kişinin yaşamını becerileriyle dengelemiş olması hissi, bireyin enerjisini verimli çalışmaya harcamasını ve yaratıcı bir yaşam biçimi edinmesini sağlar. Öte yandan, böyle bir mesleki stil ve ilgi geliştirmeyi başaramama, bir amaçsızlık duygusuyla sonuçlanır. Yetenekleri yaratıcı bir şekilde uygulayabilecek özel bir ortam eksikliği varsa daha önceki başarılar da boş görünür. Birey artık ne yapacağını bilemez. “Hepsi bu muymuş?” duygusuna kapılır ve bu gibi duygular

yaygın olarak tükenmişlikle ilgilidir. Verimlilik ise “Ben kimim?” sorusunun bir uzantısı olarak bireyin kendi yolunu bulmayı ve onun üzerinde yürümeyi öğrenme sürecidir (Baysal, 1995, s.23-24).

Yeniden oluşturma, hayal kırıklığı

Verimlilik, durgunluk dönemindeki süreç devam ederken, kişi bugünkü bulunduğu duruma kendisini getiren ilk seçimi sorgulamaya başlar. Bu dönemde kişi her gün aynı şeyleri yeniden yapıyor gibi hissedebilir ve mesleğinden memnuniyetsiz olabilir. Mesleğiyle ilgili kendinden beklenen görevleri yerine getirirken birey, çok az bir yenilik hissedebilir. Bu dönemde klasik bir orta yaş krizi görülür. Kişinin mesleğinde becerilerini kullandığı yıllardan sonra, bu dönemde sıkıntı ve tükenmişlik içine düşebilir. İncinme ve ölüm korkusu gibi duyguları yaşar. Kişinin bu zamana kadar uğraş ve çabaları, onun için mükemmel bir hayatı sağlayamadığı düşünebilir (Baysal, 1995, s.24). Bu aşamada meslekle ilgili bir hayal yaşanır. Bu duygu bireyde mesleğin amaçlarını yeniden tanımlama yoluna gitmesine neden olabilir. Bireyin kişisel ve profesyonel hayatında olmak istediği kişi olması için yeni bir sebep keşfetme sürecine yeniden oluşturma denir (Dinç, 2008, s.20). Kişinin hayatında yeni bir sebep oluşturamaması ya mesleğinden tamamen uzaklaşmasına ya da tümüyle bir hayal kırıklığı içerisine girmesine dolayısıyla “tükenmişlik” sendromunu yaşamasına neden olacaktır (Sürgevil, 2006, s.42).

Yukarıda kısaca anlatılmaya çalışılan dört aşamalı tükenmişlik modeli, bireyin elli yaşına kadar olan gelişim sürecini içermekte, elli yaşından sonra ortaya çıkabilecek tükenmişlik durumlarını ele almamaktadır. Ancak araştırmacılara göre tükenmişlik, insan yaşamının ileriki dönemlerinde de gözlenebilir bir olgudur (Sürgevil, 2006, s.42).

2.2.3.9 Pines modeli

Bu modelde tükenmişlik fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1996, s.4). Fiziksel tükenme, kişilerin enerji seviyelerinin düşük olması, uzun süreli ve sürekli yorgunluk hissetmeleri ve güçsüz bir duruma düşmeleri olarak tanımlanmaktadır. İkinci bileşen olan duygusal tükenme, ümitsizlik, çaresizlik ve kapana kısılmışlık duygularını içermektedir. Zihinsel tükenme bileşeni kişinin kendisine, diğer insanlara, işine ve hayatına karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi ile ilgilidir (Günay, 2016, s.54). Bu model göre kronik yorgunluk, enerji azalması, umutsuzluk, çaresizlik ve hayal kırıklığı tükenmişliğin nedenleri olarak gösterilmektedir (Demirbaş, 2006, s.22).

Pines modeline göre tükenmişliğin temelinde bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları yatmaktadır (Yıldırım, 1996, s.5). Modelde “motivasyon düzeyi” kavramı önemli bir yer edinmektedir. Kendini devamlı duygusal baskı altında hissettiği bir çalışma ortamında, motivasyon düzeyi yüksek olan bireyin tükenmişlik yaşama olasılığı kaçınılmaz olacaktır. Motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler, stres düzeyi yüksek bir iş çevresinde, düşük düzeyde destek ve ödüllendirme ile karşılaştıklarında başarılı olabilecekleri çalışma ortamlarından uzaklaşmaktadır. Varlıklarını başarı ile özdeşleştirmiş bu bireyler için tükenmişliğe sebep olan başarısızlıklar, utanç verici ve yıkıcı olarak algılanmaktadır. Tükenmişlik olgusu bu bireylerin gelecekte motivasyon düzeyini giderek azaltmakta, işi veya mesleği bırakmalarına neden olabilmektedir (Sürgevil, 2006, s.29).

2.2.4 Tükenmişliğin nedenleri

Tükenmenin nedenleri, insanın idealleriyle ilişkilidir. Tükenmiş kişi, kendine belirlediği yaşam tarzı veya ilişkiden belediklerini elde edememenin getirdiği hayal kırıklığı ve yorgunluğu içindedir. Eğer insanların idealleri ve beklentileri, realitenin çok üzerindeyse ve kişi bunu kabullenmeyip belirlediği amaca ulaşmak için çalışmakta ısrarlıysa muhtemelen huzursuzluk ve sıkıntı içine düşecek, içinde yoğun çatışmalar yaşayacaktır. Bu durum ise kişinin yaşam enerjisinin, işlev görme yeteneğinin ve öz kaynaklarının tükenmesine neden olacaktır (Tümekaya, 1996, s.15).

Günümüzde, çalışma hayatında sıklıkla gözlemleyebileceğimiz bir olgu hâline gelen tükenmişliğin gerçekleşmesine etki eden birçok etken sıralanabilmektedir. Tükenmişliğe etki eden bu etkenler hakkında sahip olunan bilgi; birçok araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve konuyla ilgili çalışan araştırmacıların gözlemleri sonucu elde edilmiştir. Bu faktörlerden bazıları bireylerin kendilerinden kaynaklanabileceği gibi (bireysel faktörler), bazıları da bireyin dışında gerçekleşen örgütsel faktörlerdir. Maslach ve Leiter (1997)’e göre tükenmişlik olgusu üzerinde etkili olan etkenlerden örgütle ilgili olanları, bireysel etkenlere göre daha önemli olup daha fazla irdelenmesi gerekmektedir. Araştırmacılar tükenmişliğe etki eden birçok faktör sıralamaktadırlar (Sürgevil, 2006, s.49).

2.2.4.1 Kişisel tükenmişlik nedenleri

Klasik görüşe göre tükenmişliğin temelinde bireysel sorunlar yatmakta ve tükenmişlik bireylerin davranışları, verimlilikleri ve karakterlerinden kaynaklanmaktadır.

Bu bakış açısına göre, insanlar sorundur ve bu sorun onları değiştirerek veya onlardan kurtularak çözülebilir (Tunç, 2008, s.17). Kişisel özellikler, kişinin sahip olduğu, bazı durumlarda tükenmişliğe ortam hazırlayan ya da tükenmişliği yükselten, bazı durumlarda ise tükenmişliği ve onun etkilerini azaltıcı bir rol oynayan özellikleri ifade etmektedir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008, s.137). Çalışanların yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, çocuk sayısı, eğitimleri, işlerine aşırı bağlılık duymaları, bireysel beklentilerinin seviyesi, motive edici unsurların yetersiz veya hiç olmaması, ego güçleri ve kişilik özellikleri ve tükenmişlik eğilimleri daha fazla olan A tipi kişilik özelliğine sahip olmaları tükenmişliğin bireysel nedenleri arasında sayılabilir (Çimen, 2000, s.11; Demirel ve Seçkin, 2009, s.149).

Tükenmişlikte bireysel özellikler ön plandadır. Aynı işte çalışan iki kişiden biri tükenmişlik sendromuna yakalanmasına rağmen diğeri işini başarıyla sürdürebilir. Dolayısıyla yalnızca teknik becerilere ihtiyaç duyulan işlerin aksine, insanlarla ilişkilerin daha fazla olduğu sektörlerde kişisel özellikler oldukça önemlidir (Yardım, 1995, s.11).

Yaş

Yaş ve tükenmişlik arasında bir ilişkiden bahsedilebilir. Tükenmişlik yaşlı çalışanlar arasında düşük, genç çalışanlar arasında yüksektir (Yardım, 1995, s.11). Uzmanlar bu durumun nedeni olarak, bireylerin ilk heyecanlarıyla çok fazla enerji harcamalarına bağlı olarak kısa zamanda tükenmelerini görmektedir. Bu tip çalışanlar, kısa zamanda büyük başarılar kazanmanın hayaline kapılarak kendilerini aşan bir iş temposunun içine girerler ve belli bir süre sonra işlere yetişemezler. Zaman geçtikçe amaçlarına ulaşamadıklarının farkına varırlar ve heyecanlarını yitirirler. Bu süreçte gerçeği kabullenip ulaşılabilir hedefler belirlemek yerine hayal kırıklığı yaşarlar (Çiper, 2006, s.18). Genç yaşta iş hayatına atılan çalışanlar tükenmişlikle mücadelede kendilerini eksik hissederseniz kolaylıkla iş değiştirebilirler. Aksine ileri yaşlardaki çalışanlar, uzun çalışma yılları boyunca tükenmişlikle mücadelede başarı ve deneyim kazanmışlardır. Bu nedenle yaşlı çalışanların genç çalışanlara göre daha az tükenmişliğe yakalanmaları doğaldır (Yardım, 1995, s.11).

Tükenmişlikle ilgili meslekte çalışma süresinin ilişkili bulunduğu çalışmalarda genel olarak ilk 5 yıldan sonra tükenmişliğin yaşanma ihtimalinin azaldığından söz edilmekte, özellikle 5 yıldan fazla çalışan bireylerin kişisel başarı puanlarının daha yüksek olduğu ve meslekten ayrılma düşüncelerinde de azalma olduğu belirtilmektedir (Çokluk, 1999, s.17). Mesleğin ilk yıllarında çalışanların beklenti ve idealleri yıllar geçtikçe edinilen tecrübelerle bağlı olarak değiştiği için tükenmişlik azalmaktadır (Dülger,

2014, s.30). Öğretmenler için de aynı durum geçerlidir. Yapılan araştırmalarda, genç öğretmenlerin, yaşlı öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (Tümkiye, 1996, s.19).

Cinsiyet

Cinsiyet farklılıklarının tükenmişliğin nedenlerinden biri olup olmadığı üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve tükenmişlik arasındaki ilişki tam olarak netlik kazanmamıştır (Yardım, 1995, s.12). Yapılan bu araştırmalarda, araştırmacılar kadınların tükenmişliğe daha duyarlı olduklarını belirtmektedirler. Maslach ve Jackson (1985) hizmet sektöründeki mesleklerde tükenmişliğin cinsiyete göre durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları ve kişisel başarıda daha düşük oldukları görülmüştür. Diğer taraftan erkekler kadınlara göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla puan aldıkları görülmüştür (Schaufeli ve Greenglass, 2001). Öğretmenler açısından duruma bakıldığında, erkek öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarla ilgili olarak kadın meslektaşlarından daha çok olumsuz tutumlara sahip olduğu gözlenmiştir. Lise ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlar ve kişisel başarı açısından ilköğretim öğretmenlerin daha olumsuz bir durumda oldukları bildirilmektedir (Tümkiye, 1996, s.19).

Medeni durum

Medeni durum ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında bekârların evlilere göre ve çocuk sahibi olmayanların çocuk sahibi olanlara göre daha yüksek oranda tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Aile sahibi bireylerin tükenmişliğe daha dirençli olmasının nedenleri olarak, evliliklerin kişilikleri kararlı, dengeli ve psikolojik olarak sağlam bir yapıya oturtması; eş veya çocuklarla ilgilenmek ve onların sorumluluklarını almanın kişiyi daha deneyimli kılması ve aile ortamında oluşan sevgi, saygı ve sosyal desteğin bireyin iş yaşamında karşılaştığı duygusal taleplerle daha kolay başa çıkması görülebilir (Günay, 2016, s.65).

Eğitim

Bireyin almış olduğu eğitim düzeyi ile birlikte idealleri ve beklentileri artmakta ve buna bağlı olarak kişi çalışma hayatında da yüksek kariyerlere ulaşmaya çalışmaktadır. Bu açıdan çalışma hayatında bireyin ulaşamadığı her hedef ve beklenti bireye tükenmişlik olarak yansımaktadır (Dülger, 2014, s.29). Maslach eğitim ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Yaptığı araştırmalarda, üniversiteyi terk etmiş ya da yüksek eğitimlerini yapmamış çalışanların daha az

tükenmişliğe yakalandıklarını; üniversite mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duyarsızlaşma ve duygusal tükenme, daha az kişisel başarı sorunları yaşadıklarını belirlemiştir (Yardım, 1995, s.16). Bunun yanı sıra bireyin aldığı eğitimle ilgisi olmayan bir işte çalışıyor olması da tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır (Çokluk, 1999, s.17).

Kişilik özellikleri

Bazı çalışanların kişisel özellikleri tükenmişlik yaşamaya daha elverişli olduğu görülmüştür. Bireyin gerçeğe uygun olmayan hedefler belirlemesi, özsaygı eksikliği ve nevrotik anksiyete tükenmişliğe kolay yakalanmayı tetiklemektedir (Dülger, 2014, s.32). Nevrotik bireyler duygusal bakımdan sıkıntı yaşadıkları ve duyguları aşırı değişkenlik gösterdiği için tükenmişliğe eğilimlidirler (Yıldız, 2015, s.65).

Tükenmişlik sendromunda bireyin kişilik özellikleri, duygusal yapısı, sorunlarla mücadele teknikleri, duygularını belli etmede ve denetim altına almadaki gösterdiği özellikleri çok önemlidir. Sessiz, içine kapanık, panik duygusu ve kaygı içinde olan, kişiler arası ilişkilerde belirli bir çizgisi olmayan ve yardım konularında çekinik davranıp zorlanan bireylerde tükenmişlik oranı daha fazladır (Dülger, 2014, s.32). Ayrıca, aşırı talepler veya makul olmayan talepler karşısında hayır deme zorlukları da kişiyi tükenmişliğe iten nedenlerdendir (Yıldız, 2015, s.65).

Tükenmişliğin nedenlerinden biri de, bireyin kişilik özellikleridir. Tanım olarak kişilik kavramı bireylerin biyolojik ve psikolojik özelliklerini kapsar. Kişilik tipi olarak A tipi ve B tipi kişilik özellikleri de tükenmişlikte farklılık gösterir (Fırat, 2015, s.42). A tipi kişilikte birey sabırsızdır, hızlı hareket eder, aynı anda birkaç işi yapmayı sever, yüksek sesle konuşur, hırslıdır, çabuk sinirlenir, boş durmaktan hoşlanmaz, duygularını saklar, oyun oynamaktan ve kazanmaktan hoşlanır. B tipi kişilikte birey stressizdir, sakin, rahattır, alçak sesle konuşur, düzenli ve ölçülüdür, hemen tepki vermez. A tipi kişilik özelliğindeki bireyler tükenmişliğe yakalanmaya daha yatkındırlar. Bu kişilik özelliğindeki bireyler tükenmişlikle mücadele tekniklerinde yetersiz kalmaktadırlar. Sabırsız ve anlayışı az olan bu tip bireyler daha kolay öfkelenip hemen tepki gösterdikleri için iş hayatında iletişim hâlinde oldukları muhataplarına karşı duyarsızlaşma hissederler. Bu bireyler, ilişkilerinde ve iletişimlerinde yaşadıkları bu çatışma nedeniyle tükenmişliğe yakalanmaya meyillidirler (Dülger, 2014, s.32).

2.2.4.2 Örgütsel tükenmişlik nedenleri

Tükenmişliğin analizinde kişisel değişkenler konu dışı tutulmamakla birlikte; sorunun daha iyi anlaşılması işe ilişkin streslerin, sosyal ve durumsal kaynakların belirlenmesiyle sağlanacaktır. Bu nedenle “kötü insan” belirlemesindeki kısır döngüden uzaklaşıp pek çok “iyi insan”ın faaliyet gördüğü “kötü ortamlar”daki işlevsel ve yapısal özellikleri ortaya çıkarmaya çalışmak en doğrusudur. Tükenmişlik için en elverişli ortamlar, insana verilen değerlerin maddi kaygıların çok gerisinde ve hep ikinci sırada yer aldığı iş yerleridir. Özetle, günümüz şartlarında tükenmişliğin çalışma ortamlarında geliştiği söylenebilmektedir (Sürgevil, 2006, s.57).

Leiter ve Maslach (1997) tarafından yapılan çalışmada işgörenlerin tükenmişlik hissetmesine neden olan, çalışma hayatına dair altı önemli faktör ortaya konulmuştur. Bu faktörler iş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değerler olarak adlandırılmıştır. (Aydın, 2016, s.100). Çalışma Yaşamı Alanları Modeli, Maslach ve Leiter (1997) tarafından bireylerin tükenmişlik seviyelerini açıklamak ve bunlara etki eden örgütsel faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Camgöz ve Ekmekci, 2017, s.43). Bu model, birey ve bireyin iş çevresindeki altı faktörün uyum ve uyumsuzluğunu temel almaktadır. Model tükenmişlik olgusunu, “işin talepleri ve işi yapan çalışanın ihtiyaçları arasında temel bir uyumsuzluktan kaynaklanan ve yavaş yavaş gelişen bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Modele göre tükenmişlik sendromunun artı ve eksi uçları vardır. İşin talepleri ve işi yapan bireyin ihtiyaçları arasındaki boşluk ne kadar büyükse, diğer bir deyişle birey ve iş arasındaki uyumsuzluk ne kadar çok ise, tükenme olasılığı o kadar yüksektir. Asla hâlde uyum ne kadar fazla ise, işe bağlanma olasılığı o kadar fazladır (Polatçı, 2007, s.62).

Bunların dışında tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler olarak verilen sorumluluk ve yetki arasında dengesizliğin olması, sonuca bağlanamayan görevlerin verilmesi, iş yerinde dinlenmeye uygun ortam olmaması, uzun çalışma süresi, ücretin düşük olması, yapılan işin niteliği, ortam, iş yükü, çalışma düzeni ve saatleri, rol belirsizliği, rol çatışması, yönetimin profesyonel olmaması, yeterli örgütsel desteğin olmaması, çalışma koşulları, niteliksel ve niceliksel olarak yetersiz yardımcı eleman, yeterince ödüllendirilmeme, takdir görmeme, iş güvensizliği, huzursuzluk, yetersiz eğitim, bürokratik işlerin fazla olması, idari baskı, işin çok yönlülüğü, kararlara katılamama, yapılan işin yüksek bilgi ve performans gerektirmesi, yetersiz ekipman ve hizmet verilenlerin nitelikleri, paylaşımın az olması, uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle mücadelede yaşanan başarısızlığın fark edilmesi, sorumluluk ve yetki arasındaki uyumsuzluk, yoğun hasta etkileşimleri, geribildirim olmaması, iş ortamının güvenilir

olmaması, iş arkadaşları arasında dostça olmayan rekabete dönük ilişkiler, yönetimin gerçekçi olmayan beklentileri, çalışanlara eşit davranılmaması sayılabilir (Aküzüm ve Özmen, 2014, s.35; Gürel ve Gürel, 2015, s.41; Sumeli, 2011, s.15).

Leiter ve Maslach (1997) tarafından ortaya konulan Çalışma Yaşamı Alanları modelinde yer alan iş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değer faktörleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

İş yükü

Örgütsel tükenmişlik kaynaklarından en yaygın olanı aşırı iş yüküdür (Izgar, 2003). İş yükü, belirli bir zamanda belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarını ifade eder (Yıldız, 2015, s.66). İş yükü, bireyin işyerinde kendinden yapılması beklenen işin normalin üzerinde olduğuna yönelik algısıdır (Keser, 2006, s.105). İş yükü birey açısından, işi yapmak için harcanan emek ve zamanı, örgüt açısından ise verimliliği ifade etmektedir. Dengeli bir iş yaşamı için bu unsurun uyumlu olması gerekir (Gezer, 2008, s.35).

Çalışanlar için stres durumunu ortaya çıkaran iş yükü, niceliksel ve niteliksel olmak üzere iki türlü gerçekleşebilir. Niceliksel iş yükü, çalışanın bir işi tamamlamak yeterli zamanın olmadığı ya da kısa sürede pek çok işin yapılması gerektiği durumlarda ortaya çıkar. Örgüt verimliliği artırmak isterken iş gücünü azaltıyorsa örgütte çalışan niceliksel iş yükü yaşarlar. Niteliksel iş yükü ise, çalışanın işini yapmak için kendisinde işi yapacak yeteneği göremediği ya da o iş için gerekli performans seviyesine ulaşamadığı zamanlarda yaşanır (Solmuş, 2004, s.81-82). Niceliksel veya niteliksel iş yükü ile karşı karşıya kalan çalışanların sosyal hayatları kısıtlanır. Yani dinlenmeye, eğlenmeye ve aileleriyle birlikte beraber olmaya vakit bulamazlar. İş gücünün az işin fazla olduğu durumlarda ortaya çıkan zaman baskısı altında çalışmak ve sosyal faaliyetlerde bulunamamak kişinin beden ve ruh sağlığını negatif etkiler (Torun, 1995, s.14).

Stres durumunu ortaya çıkaran bir faktör olarak iş yükü düşünüldüğünde, yoğunlukla akla ilk gelen aşırı iş yüküdür. Fakat aşırı iş yükü kadar, az iş yükünün de çalışanlar üzerinde stres oluşturduğu bilinmektedir (Gezer, 2008, s.35). Aşırı iş yüküne sahip çalışan işini yaparken yorulacak, işlerinin çokluğundan veya zamanında yetişmemesinden motivasyonu ve etkinliği düşecek, kendini işinde başarısız hissedecek ve iş tatmininin azalmasına bağlı olarak tükenmişlik yaşayacaktır. Diğer taraftan az iş yüküne sahip çalışanlarda ise işte harcanılan zamanın çoğunun boş geçmesinden dolayı iş tatmini ve motivasyon düşecek, kişi sahip olduğu özellikleri kullanamadığından beceri ve kabiliyetleri körelecek, kişi kendini işe yaramaz hissedecek, zamanla işe karşı

kayıtsızlık göstermeye başlayacak ve nihayetinde tükenmişlik sendromu ile karşı karşıya kalacaktır. Burada önemli olan, iş yükünün tükenmişliğe neden olmayacak şekilde en uygun seviye tutulmasıdır (Polatçı, 2007, s.66).

Örgütte yapılması gereken işler, miktar ve nitelik olarak çalışanın beklentileriyle örtüşüyorsa birey ile iş arasında, iş yükü açısından uyumun olduğu söylenebilir. Birey ile iş arasında iş yükü açısından uyum olduğunda, belirli bir iş akış vardır fakat çalışmanı bıktırarak ve kapasitesini aşacak türde olmadığı söylenebilir (Leiter, 2003'ten akt: Sürgevil, 2006, s.60). Bu uyumu yakalayan bireyler işlerini severek yapmaktadır. Ayrıca mesleki olarak kendileri geliştirip bireysel kariyerlerini de planlamaktadırlar (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.26).

İşin türü veya miktarı bireyi zorlamaya başladığında ise birey ile iş arasında, iş yükü açısından uyumsuzluk meydana gelir. Bireyin yapması gereken iş oldukça kompleks, hiçbir deneyiminin olmadığı ve onu usandıran bir iş olabilir. Diğer taraftan birey için yetersiz/az iş de iş yükü uyumsuzluğunun nedenidir. Çalışanın daha büyük bir iş yapmaya potansiyeli varken, az işle uğraşması onun sıkılmasına ve kendini değersiz hissetmesine neden olabilir. Bunun gibi az iş yükü uyumsuzluğunun varlığı kabul edilmekle birlikte genellikle aşırı iş yükü uyumsuzluğu ile karşılaşılır (Leiter, 2003'ten akt: Sürgevil, 2006, s.60). Birey ve iş arasındaki iş yükü açısından uyumsuzluk çoğunlukla duygusal tükenmeye neden olmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.27).

Kontrol

Kontrol, bireyin işi ile ilgili karar verme yetkisinin derecesini ifade etmektedir (Erçen, 2007, s.3) Kontrol alanında, birey yaptığı işlerde karar verme serbestisine sahip olmadığı durumlarda problem yaşar (Göktepe, 2016, s.57). Kontrol konusundaki birey ve iş uyumsuzluğu, bireylerin işin yapılış biçimiyle ilgili olarak karar verme yetkisine sahip olmamaları veya işleri için gerekli kaynaklar üzerinde sağlayamamaları durumunda ve taşıyabileceklerinden fazla sorumluluğa sahip olduklarında ortaya çıkmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.27; Polatçı, 2007, s.67).

Kontrol açısından yaşanan uyumsuzluk, tükenmişliğin kişisel başarıda azalma boyutuyla ilişkilidir. Bu uyumsuzluk, çalışanların işlerini etkin bir şekilde yürütebilmek için gerekli olan yetkiye sahip olmamalarını ve işlerini yapabilmek için ihtiyaç duydukları araç gereçlerden mahrum olmaları durumunu ifade eder (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2011'den akt: Sürgevil, 2006, s.64-65).

Ödül

Çalışma hayatı alanlarının üçüncüsü, kişinin organizasyona verdiği girdilere karşılık olarak, organizasyondan maddi veya manevi olarak aldıklarını ifade eden ödüllerdir (Polatçı, 2007, s.68). Ödül, bireyin işe katkısına ve iş sonuçlarına göre aldığı maddi ve manevi karşılıkları anlatmaktadır (Erçen, 2007, s.3). Ödül maddi (ücret artışı, ek ücret, hediyeler, tatil vb.) ve maddi olmayan (teşekkür, takdir, terfi, sosyal açıdan yakınlık) unsurlardan oluşmaktadır. Yeterli ödül çalışanların tatmin olmasını, iş yaşamının sonraki süreçlerinde ise yüksek derecede motive olmasını sağlar. Eğer çalışan yaptığı işin ve örgüte sağladığı katkıların karşılığında beklediği ödülleri elde edemiyorsa, örgüt tarafından gözardı edildiğini düşünür, dolayısıyla bu durum motivasyon ve performans kaybına yol açar. Çalışanın ödül ile ilgili beklentilerinin uzun süre karşılanmaması kendisini değersiz hissetmesine neden olur (Yıldız, 2015, s.71). Başarılı bir ödüllendirme sistemi, çalışanın işe yaptığı katkının üstleri tarafından fark edildiği bir sistemdir. Ayrıca başarılı ödüllendirme sistemi örgütün sahip olduğu değerlerin de bir belirtisidir (Sürgevil, 2006, s.67).

Çalışana verilen ödülün miktarı, tek başına yeterli değildir. İnsanlar, örgüte sağladıkları katkıların karşılığında, verilen ödülün yeterliliğini; harcadıkları emekle bağlantılı olarak değerlendirmektedirler. Çalışanlar, bir işi yapmak için çok emek sarf etmişlerse büyük, az emek sarf etmişlerse küçük ödül beklerler. Her iki yöndeki dengesizlik, yani fazla ödül veya az ödül problem yaratır. Dahası çalışanlar, “ödül ve emek dengesini” göreceli olarak diğer çalışanlarla kıyaslayarak da değerlendirirler. Eğer bireyin kişisel ödül – emek dengesi; kendine ölçüt olarak aldığı grubundakiyle benzerse, sonuç tatmin edicidir. Birey, diğerlerine göre daha az ödül aldığı kanaatine varırsa, kendini “mahrum edilmiş” hisseder. Diğerlerine göre daha çok ödül aldığı kanaatine varırsa kendini “avantajlı” hisseder (Leiter, 2003’ten akt: Sürgevil, 2006, s.68).

Birey örgüte yaptıklarının karşılığını aldığı anda, kendini tatmin olmuş, ödüllendirilmiş ve takdir edilmiş hissetmesini sağlayacak bir çalışma ortamı oluşturulduğunda birey ile iş arasında, ödüllendirme açısından bir uyum sağlanmış olur. Bireyler işyerlerinde, anlamlı ve önemli olduğuna inandıkları ödüllere sahip olma şansına sahiplerdir. Birey ile iş arasında, ödüllendirme açısından uyumsuzluk ise; bireyin, sağladığı katkıların örgüt tarafından görmezden gelindiğini düşünmesini ifade eder. Maddi ödüller, mesleki gelişme fırsatlarına sahip olma, terfi veya çalışan insanlarla günlük etkileşimlerden elde edilen takdir işaretleri önemli ödüllendirme unsurlarındandır. Bunlardan yoksun kalma, ödüllendirme açısından bireyin işi uyumsuzluk hissi

yaşamasına neden olur (Leiter, 2003'ten akt: Sürgevil, 2006, s.68). Ödüllendirme açısından uyumsuzluk, tükenmişliğin daha çok kişisel başarıda azalma boyutuyla ilişkilidir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2011'den akt: Sürgevil, 2006, s.69). Ödül ve ceza uygulamaları şüphesiz eğitim örgütlerinde önemli bir konudur. Ödül konusunda yapılacak hatalı uygulamalar öğretmenlerde tükenmişliğe yol açabilir (Tümkiye, 1996, s.19).

Aidiyet

İnsanların belirli gruplara katılması, bir yere ait olmak, başkalarından ilgi görmek gibi önemli psikolojik ve sosyal gereksinimleri karşılamlarına yardım eder. Kendini bir gruba ait hissedene birey, tek başına altından kalkamayacağı işleri çalışma arkadaşlarıyla gerçekleştirebilir (Sürgevil, 2006, s.73). Kişi kendini bir gruba ilişkilendirdiğinde, grubun başarısından kendine pay çıkarır. Böylece aidiyet duyduğu grubun başarısı benlik sayısını ve özgüveninin yükseltir. Ayrıca aidiyet duygusu, bireyin grup içinde kendini güvende hissetmesini sağlar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s.267).

Çalışanları iş ortamına motive eden unsurlardan birisi ait olma ihtiyacının tatmin edilmesidir. Çalışanlar iş ilişkilerini formal ortamda sağlarken, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını informal ortamda sağlamaktadırlar (Yıldız, 2015, s.71-72). Maslach ve arkadaşları (2001)'na göre bireylerin çalışma ortamında bulunan diğer kişiler ile olan olumlu sosyal ve duygusal paylaşımları onların örgüte aidiyet hissetmelerini sağlamaktadır (Aydın, 2016, s.101). Çalışanın iş arkadaşlarıyla olumlu bir iletişim yakalayamaması, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edememesine, dolayısıyla kendisini yalnız ve iş çevresinden soyutlanmış hissetmesine sebep olacaktır. Bu durum, çalışanın diğer arkadaşları ile ilişkilerinde tolere eşliğini düşürecek ve bu da çatışma ortamına zemin hazırlayacaktır (Yıldız, 2015, s.71-72). Çalışma arkadaşları ve işe karşı geliştirilen bu olumsuz düşünceler, bireyin işi ile arasında aidiyet bakımından uyumsuzluk duygusu yaşamasına sebep olmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009, s.28). Diğer taraftan, iş arkadaşlarıyla olumlu bir iletişim sağlayan çalışan, iş arkadaşlarından alacağı destek ile kişisel başarı ve etkinliğini artıracaktır (Yıldız, 2015, s.71-72).

Eğitim örgütünde sosyal destek grupları olarak eğitim yöneticileri, meslektaşlar, arkadaşlar, aile ve öğrenci velileri düşünülebilir. Bu sosyal destek grupların desteğini alan öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkabilecekleri; bu destekten yoksun olan öğretmenlerin ise tükenmişlik yaşayabilecekleri söylenebilir (Tümkiye, 1996, s.19).

Adalet

Adalet, örgütte verilen kararların doğruluğu ve eşitliğidir (Erçen, 2007, s.3). Örgütsel adaletin temelinde Adams'ın "Eşitlik Teorisi" bulunmaktadır. Eşitlik teorisinde birey, kendisinin örgüte verdiği (çaba, çalışkan ve işine bağlı olma, gayret, vb.) ile karşılığında örgütten elde ettiğini (maaş, terfi, ödül vb.), aynı organizasyon içinde çalışma arkadaşlarının örgüte verdikleri ve elde ettikleri kazanımlarla karşılaştırır. Örgüte yapılan eşit düzeyde katkı karşılığında, birey kendine ölçüt olarak belirlediği çalışma arkadaşlarından daha düşük ödül aldığı veya daha fazla katkı yaptığı hâlde aynı miktarda ödül aldığı bireyde örgütün adaletsiz olduğu fikri oluşacaktır. Örgütün adaletsizliği fikri ise, bireyin performans ve motivasyonunu olumsuz etkileyecek, stres ve tükenmişliğe neden olacaktır (Polatçı, 2007, s.71).

Birey ile iş arasında, adalet açısından uyum; örgüt, farklı bakış açılarına sahip bireylerden oluşsa da, çalışanların işle ilgili her türlü önemli kararın şeffaf bir şekilde alındığını hissetmelerini ifade eder. Bu uyum, örgütün çalışanlara duyduğu saygının ve çalışanlarda var olan örgütsel adalet duygusunun bir işaretidir. Birey ile iş arasında, adalet açısından uyumsuzluk ise; çalışanların, örgüt için önemli olan kararların, gücü elinde bulunduran birey ve grupların menfaatleri doğrultusunda alındığını düşünmelerini ifade eder (Leiter, 2003'ten akt: Sürgevil, 2006, s.78).

Adalet açısından yaşanacak uyumsuzluk veya olumsuz bir adalet algısı, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutuyla ilişkilidir (Sürgevil, 2006, s.78).

Değerler

Değerler, örgüt içinde gelişen ve örgütün üyeleri tarafından kabul edilen başarılı-başarısız, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi inanç ve algılayışların bütünü olarak tanımlanabilir (Erçen, 2007, s.3). Değer, belirli bir davranış biçiminin veya yaşam amacının bir diğerinden daha üstün olduğu yönünde bireyin sahip olduğu istikrarlı ve derin inançtır (Sürgevil, 2006, s.83). Değer bir şeye atfedilen önemdir. Çalışanın amacı ile işin amacı arasındaki değerler açısından yaşanan uyumsuzluk çalışanın üzerinde negatif etkiye neden olmaktadır (Yıldız, 2015, s.72).

Bireyin, örgütün misyonunu ve amaçları ile özdeşleşmesi ve örgütün varlık amacının, bireylerin çalışma hayatı üzerinde etkili olması, birey ile iş arasında, değerler bakımından uyumu ifade eder. Bireyin beklentileriyle örgütün işlerini yürütme şekli ters düştüğünde ise birey ile iş arasında, değerler açısından uyumsuzluk meydana gelir. Uyumsuzluğun nedeni olarak örgütün verdiği hizmetler, örgütün dış dünyayla etkileşimi

veya çalışanların davranış şekilleri gösterilebilir (Leiter, 2003'ten akt: Sürgevil, 2006, s.84).

Değerler açısından uyumsuzluk, diğer bir ifadeyle değer çatışması, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur (Leiter ve Maslach, 2004'ten akt: Sürgevil, 2006, s.84).

Bu model üzerinde yapılan çalışmalar, altı alanın tükenmişliği etkileme konusundaki ağırlıklarının kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, bazı insanlar ödüllere değerlerden daha fazla önem verebilir ve bu durumda kendi doğrularına uygun olmayan davranışlardansa yetersiz ödül, bu insanlar için daha büyük bir stres kaynağı olabilir. Diğer yandan bireylerin işleriyle aralarında stres meydana getirmeden dayanabilecekleri uyumsuzluk düzeyleri belli değildir. Bu tolerans, uyumsuzluğun ortaya çıktığı alana ve diğer beş alandaki uyum durumuna bağlıdır. Örneğin, kişi eğer işinde iyi bir ücret ve terfi alıyorsa, iş arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışabiliyorsa, yaptığı işe değer veriyor ve önemli görüyorsa, iş yükü konusundaki uyumsuzluğu tolere etmek isteyebilir. Sonuç olarak çalışma hayatıyla ilgili bu altı önemli alan, tükenmişlik araştırmaları sonucunda ortaya çıkmış bir listeden ibaret değildir. Bu model, kişilerin işleriyle olan ilişkilerine zarar veren sorunları önlemek için oluşturulmuş kavramsal bir çerçevedir (Maslach, Schaufeli Ve Leiter, 2001'den akt: Polatçı, 2007, s.74).

2.2.5 Tükenmişliğin sonuçları

Düşünüldüğünde ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkan tükenmişliğin olumsuz etkileri, kişinin kendisini aşmaktadır. Tükenmişlik, sadece tükenmişlik yaşayanı ilgilendiren bir problem değildir. Tükenmişlik, kişinin ailesini, ev ve iş arkadaşlarını, ast ve üstlerini, ilişkilerini, performansını, iletişimini kısacası etki ve sonuçlarıyla tüm hayatını olumsuz etkileyen, oldukça yıkıcı bir durumdur (Babaoğlu, 2007, s.57). Özetle tükenmişlik, sadece onu yaşayanı etkileyen bir olgu değil, aynı zamanda bireyin çevresindeki her şeyi ve herkesi zarara uğratabilen bir olgudur (Sürgevil, 2006, s.89).

2.2.5.1 Tükenmişliğin kişisel sonuçları

Fırat (2015:47)'in yapmış olduğu alanyazını taramasında tükenmişliğin bireysel sonuçları: fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk, düşük verim, azalan iş doyumunu, verilen hizmet kalitesinde düşme, mesleki doyumsuzluk, karmaşık duygu dünyası, işten soğuma, isteksizlik, tahammülsüzlük, öfke, psikolojik bozukluklar, düşük enerji,

karakterine uygun olmayan davranışlar ve diğer personele olumsuz tavır şeklinde sıralanmıştır.

2.2.5.2 Tükenmişliğin örgütsel sonuçları

Fırat (2015:48)'ın yapmış olduğu alanyazını taramasında tükenmişliğin örgütsel sonuçları: çalışanların işe geç gelmesi, erken ayrılması, işi bırakması, rapor almasının örgütsel performansı düşürmesi, iş kazalarında artış, ileriye dönük gelişim planlarının karşılık bulmaması, yaratıcılığın, girişimciliğin azalması, çalışanın performansındaki düşüşün örgütsel başarıyı düşürmesi, müşterilere karşı gösterilen olumsuz tepkinin örgütsel imajı zedelemesi, düşük iş doyumunun diğer personele de yansması, düşük moral motivasyonun üretimi veya hizmeti olumsuz etkilemesi, yüksek işgören devir hızı sebebiyle ek maliyete maruz kalınması, üretim kalitesindeki düşüş, gönülsüz bir şekilde işte kalmaya devam eden çalışanın olumsuz örnek teşkili olarak sıralanmıştır.

2.2.5.3 Tükenmişliğin ailevi sonuçları

Tükenmişlik, bireylerin sadece iş hayatını etkilememekte aynı zamanda bireyi kişisel olarak yıpratmakta ve hayatının farklı alanlarda sıkıntılar yaşamasına sebep olmaktadır. Şüphesiz bu alanların başında gelen aile hayatı, kişinin yaşadığı sıkıntılardan derinden etkilenmektedir. Tükenmişlik bireyin sadece iş hayatını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda özel hayatını da çöküntüye uğratabilir. Kişinin yaşadığı duygusal tükenme ve duyarsızlaşma durumları yaptığı işten kaynaklanıyor olabilir; fakat tükenmişlik yaşayan kişinin ailesi ve arkadaşları bu durumun sonuçlarını etkili şekilde hissederler (Sürgevil, 2006, s.93).

Fırat (2015:48)'ın yapmış olduğu alanyazını taramasında tükenmişliğin ailevi sonuçları: evlilik ve aile içinde huzursuzluk, kadınların iş ve ev yaşamının sorunları arasında bocalaması, psikolojik sorunlar, davranış bozuklukları, aile bireylerinin zararlı madde kullanımına yönelimi olarak sıralanmıştır.

2.3 Öğretmenlerde Duygusal Emek ve Tükenmişlik

Okul, öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin duygusal olarak etkileşimde bulunduğu yerlerdir (Cribbs, 2015). Öğretmen ise okul denilen sosyal sistemin en stratejik unsurlarından biridir (Küçükahmet, 1976, s.34). Öğretmenlik, birtakım pedagojik bilgilere sahip olup sadece bir konu ile uzmanlaşmış bilginin öğrencilere

aktarılmasından ibaret değildir. Öğretmenlik özü gereği içinde duygusallık barındıran profesyonel bir meslektir (Polatkan, 2016, s.43).

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerle neredeyse sürekli devam eden bir iletişim gerektiren bir meslektir. Bir öğretmen öğrencilerinin dikkatlerini çekebilmek ve dikkat dağınıklığını önlemek için sürekli eğlenceli ve canlı olmalıdır. Ayrıca, bir soruya iyi cevap veren bir öğrenciye karşı onu cesaretlendirmek adına aşırı derecede övgü dolu konuşabilir ya da kargaşaya yol açan bir öğrenci karşısında sakın bir izlenim bırakmak durumunda kalabilir. Bunu yanı sıra, öğretmenlerden her iş günlerini düzenli bir şekilde yürütmeleri beklenmektedir. Bu görevleri yeterli düzeyde yerine getirebilmek için öğretmenlerin bazı duygularını göstermeleri veya abartmaları gerekebilir ve diğer duygularını ifade ederken gizlemeleri veya en aza indirmeleri gerekebilir (Naring, Briet ve Brouwers, 2012).

Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin diğer mesleklere kıyasla kişilerle (öğrenciler, veliler ve topluluğun üyeleri) sürekli iletişim içinde olması, meslekte harcanan duygusal emeğin diğer mesleklere kıyasla çok daha fazla olmasına neden olmaktadır (Truta, 2014).

Ebeveyn/öğretmen ilişkilerindeki güçlükler, öğrencilerle kurulan bağlar, sosyal ve kişisel baskılar, okulun stres dolu bir ortam olması okulda duygusal emek gerektiren durumlardır. Öğretmenler yaptıkları işin gerektirdiği duygusal durumu kimi zaman sınıfa girdiğinde önceki yaşadığı bir sorunu unutmak ve öğrencilere yansıtmadan dersine devam etmek zorunda olduklarını dile getirmektedirler. Bu söyleme paralel olarak, kimi olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etmede, onların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun tepkiler düşünmek ve uygulamak durumunda olmaları beklenmektedir (Kaya, 2009, s.7).

Öğretmenlik mesleğinde öğretmen öğrenci ve velilerle iletişim içindedir ve birçok durumda duygularını kontrol etmesi gereken etkileşim içindedir. Örneğin, düzenli olarak yapılan veli toplantılarında ve görüşmelerde velilere gösterilmesi gereken davranışlar ve iletilmesi gereken mesajların genelde olumlu olması gerektiği öğretmenlere anlatılır. Özellikle okulların öğretmenlerden bekledikleri başarı ile öğrenci ve veli memnuniyeti bir duygusal emek gerektirmektedir. Karşısındaki öğrenciyi anlama ve ona gösterilen ilgi mutlaka bir duygusal çaba gerektirecek durumdur (Kaya, 2009, s.8).

Ayrıca dikkat çekici olan bir diğer nokta da öğrencilerde olumsuz davranışlar söz konusu olduğunda yapıcı ve eğitici bir bakış açısı ile öğrenciye yardım edebilme zorunluluğunun olmasıdır. Örneğin bir öğrencinin sınıf içindeki olumsuz davranışları söz konusu olduğunda öğretmenin izleyeceği yol adım adım belirlenmiştir (Milli Eğitim

Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği). Bu süreçte dahi duygusal bir emek harcanması söz konusudur. Çünkü öğretmen, bu tür durumlarda gerçekte hissettiklerinden çok olması gereken bir duygu ve davranış geliştirmek durumundadır (Kaya, 2009, s.22).

Öğretmenlik mesleği tarih boyunca zevkle yapılan bir iş olarak görülmüştür. Fakat ne yazık ki, sınıf hayatının gerçekleri, öğretmenliği stresli bir meslek haline getirmiştir. Günümüzde öğretmenlerden, toplumların sorunlarını çözmeleri, karmaşık ve teknolojik bir bağlamda öğrencileri hayata hazırlamaları ve bütün bunları verdikleri eğitimle orantılı olmayan bir maaş ile başarıya ulaştırmaları beklenmektedir. Mesleğin içinde barınan bu zor koşulların doğal bir sonucu olarak pek çok öğretmen kendini, kişiliği, öğrencileri ve uzmanlığı hakkında öğretmenlik mesleğine ilk başladığı andan çok daha fazla olumsuz duygu hissederken bulmaktadır. Bu duygular öğretmenlerin, duygusal tükenmişliğin ve yorgunluğun kronik duygularını geliştirmelerine, öğrencilerine karşı olumsuz davranışlarda bulunmalarına ve mesleklerindeki başarılarını kaybetmelerine yol açabilecek etmenlerdir (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Uluslararası alanyazına göre, öğretmenlerin en stresli mesleklerden birinde hizmet ettikleri saptanmıştır (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000). Yapılan araştırmalar öğretmenlerde oluşan tükenmişlik sendromunun, öğrencileri kontrol altında tutma sorunları, öğrenci ilgisizliği, kalabalık sınıf ve yardımcı personel eksikliği, çok fazla evrak işi yapma, sürekli sınav hazırlığı yapma, istenmeyen nakil değişiklikler, yetersiz maaş, promosyon fırsatı eksikliği, talepkâr veliler, idari yönetimin desteğinden yoksun olma, rol belirsizliği, rol çatışmaları ve toplumun öğretmenler hakkındaki eleştirileri gibi stresler sonucunda oluştuğunu öne sürmüştür (Farber, 1984). Öğretmenlerin yaşadığı bu stres ve tükenmişlik durumu ile ilgili araştırmacılar, sürekli devam eden mesleki stresin öğretmenlerin hem zihinsel hem de fiziksel sağlığını bozacağına ve bu durum bağlamında eğitim kalitesinin düşeceğine ileri sürmektedirler (Antoniou vd., 2000).

Öğretmenlik yüksek ölçüde duygusal emek içeren bir meslektir (Naring vd., 2012). Ayrıca öğretmenlik mesleği özü itibari ile insan ilişkilerine dayandığı için etkili iletişim ve fedakârlık gerektiren, duygusal olarak bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılığı çok yüksektir (Seferoğlu vd., 2014, s.350). Bu nedenle araştırmacılar, tükenmişlik sendromu ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi önemsemektedirler. Çünkü öğretmenlikte tükenmişlik sendromu, işin getirdiği genel bir yıpranma hissi ile oluşan duygusal emek ile ilişkilidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006).

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal emek ve tükenmişlik ile ilgili eğitim örgütlerinde ve öğretmenler üzerinde yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Tombak (2017) tarafından ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin duygusal emek alt boyutu olan doğal duygular üzerinde ve duygusal emek davranışlarının da öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olan olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması üzerinde istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir.

Kaya (2017) tarafından öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin duygusal emeklerinin çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla Muğla'da 370 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri düşük, derinden rol yapma düzeyleri orta ve doğal duyguları gösterme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma düzeyleri kadın öğretmenlerden yüksekken, doğal duyguları gösterme düzeyleri kadın öğretmenlerden düşüktür. Öğretmenlerin branş değişkenine göre sadece doğal duyguları gösterme düzeyleri farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin doğal duyguları gösterme düzeyi, branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri, lise ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri, hizmet süresi değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre hizmet süresi 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri, 10-19 yıl arası ve 9 yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Göç (2017), tarafından okul yöneticilerinin öğretmenler ile ilişkilerindeki duygusal emek ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin açıklanmaya çalışıldığı araştırmada, okul yöneticilerinin duygusal emek davranışları doğal duygular, derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma olarak sıralanmıştır. Araştırmada, duygusal emeğin derinden rol yapma boyutunda, erkeklerin kadınlara, evlilerin bekârlara, deneyimlilerin deneyimsizlere, müdürlerin müdür yardımcılara göre daha fazla derinden rol yapma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, yüzeysel ve derinden rol yapmada ilkökul,

ortaokul ve lise yöneticileri arasında fark yokken, doğal duygular boyutunda fark olduğu görülmüştür.

Ergün ve Argon (2017) tarafından öğretmenlerin eğitime inanma ve duygusal emek düzeylerine ortaya koymak ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 311 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri “bazen” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin en fazla doğal duygular boyutunda hareket ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tosun (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri yaş, medeni durum, çocuk sayısı, görev yapılan yerin durumu, idarecilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Çolak (2017) tarafından, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Kaya (2017) tarafından, okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapılan araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişlik algıları, yaş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Katılımcıların, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma algılarının orta; kişisel başarı algılarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Akbaş (2016) tarafından öğretmenlerin örgütsel politikaları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdeme ve aynı okulda çalışma sürelerine göre derinden rol yapma boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, aynı okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin diğerlerine, daha kıdemlilerin daha az kıdemli öğretmenlere göre derinden rol yapma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

Polatkan (2016) tarafından ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışı daha sonra samimi ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Araştırmada, erkek öğretmenlerin derinden

rol yapma davranışı düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı daha yüksek bulunmuştur.

Karakaş ve diğerleri (2016) tarafından, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının işdoyumuna etkisini belirlemek amacıyla, Batman’da 380 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ait ölçekte yer alan yargılara “sık sık” düzeyinde katıldıkları ve bu durumun öğretmenlerin çalıştıkları kurumda öğrenci ve velilerle girdikleri etkileşimlerde duygusal emek davranışlarını sık gösterdikleri şeklinde düşünülebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırma da öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile işdoyum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin iş doyumunun yordanmasında duygusal emek davranışlarının kısmi olarak etkili olduğu görülmüştür.

Yarış (2016) tarafından fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaş, medeni hâl, eğitim durumu, gelir düzeyi, ulaşım türü değişkenleri ile kişisel başarı alt boyutu; medeni hâl boyutu ile de duyarsızlaşma arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2016) tarafından, İstanbul Esenler’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve sınıf yönetimi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda yüksek; duyarsızlaşma alt boyutunda normal ve düşük kişisel başarı alt boyutunda ise düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik algıları, yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, görev türü ve mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyli ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz ve diğerleri (2015) tarafından öğretmenlerin duygusal emekleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Kütahya’da 410 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının en az yüzeysel rol yapma boyutunda olduğu görülmüştür. Bunu, derinden rol yapma ve doğal duygu davranışları izlemiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarının en yüksek olduğu alt boyut duygusal tükenmedir. Bu boyutu kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma boyutları izlemektedir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, duygusal tükenme boyutunda “orta”, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma boyutlarında ise “düşük” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları cinsiyet,

medeni durum, görev, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlik tükenmişlik düzeyleri sadece görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet, medeni durum ve görev (okul yöneticisi, öğretmen) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Araştırmada, yüzeysel rol yapma ve doğal duyguların, öğretmenlerin hem duygusal tükenmesinin hem de duyarsızlaşmasının önemli yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Derinden rol yapma, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip değildir. Duygusal emeğin boyutlarının tümünü ise kişisel başarısızlık duygusu yordamaktadır. Araştırmaya göre, duygusal tükenmişlik ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif ve düşük; doğal duygular ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duyarsızlaşma ile yüzeysel rol yapma pozitif ve orta; doğal duygular ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Derinden rol yapma ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında ilişki bulunmamaktadır. Kişisel başarısızlık duygusu ile yüzeysel rol yapma pozitif ve düşük; derinden rol yapma ile negatif ve düşük, doğal duygular ile negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal emekleri, onların hem duygusal tükenmişliklerini hem de duyarsızlaşmalarını önemli düzeyde yordamaktadır.

Mavi (2015) tarafından, ilk ve ortaokullarda görevi öğretmenler üzerinde duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan araştırmada, iş özelliklerin duygusal emeği negatif ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte iş akışı da duygusal emeği pozitif ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

Tozkoparan ve Özgün (2015), tarafından öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, iş stresleri üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile İzmir’de özel bir dershanede görev yapan 130 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, duygusal emek davranışlarından yüzeysel davranış ile iş stresi arasında çeşitli yönlerden ilişkinin olduğu ve iş stresi yaratan bazı faktörler konusunda yüzeysel davranış göstermenin iş stresini artırıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal emek davranışlarından samimi davranışın, mevcut işyerinde çalışılan süreye ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Şener, Yıldırım ve Turhan (2015)’in öğretmenlerin, duygusal emek algıları ile mesleki özdeşleşme seviyeleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkileri ortaya koyma yönelik yaptıkları araştırmada, duygusal emek davranışı boyutlarından derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarının öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde anlamlı

bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin mesleki doyumlarını en fazla etkileyen boyutun, doğal duygu kullanımını olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yüzeysel rol yapma boyutu ile öğretmenlerin mesleki doyum seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkiye rastlanılmamıştır.

Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) tarafından Muğla’da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler üzerinde, öğretmenlerin liderlik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenler, duygusal emek boyutları arasında en çok doğal duygular boyutunu sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu boyutu sırası ile derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutları izlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal emek davranışları, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermiş; meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklara rastlanmamıştır.

Ayvaz (2015) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ortaya koymak için yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni ile kişisel başarı alt boyutu; hizmet yılı değişkeni ile kişisel başarı alt boyutu; görev yeri değişkeni ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bıyık (2014) tarafından öğretmenlerin duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, duygusal emeğin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Eğitim duruma değişkenine göre herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Kahya ve Berk (2014)’in Ankara’da görev yapan lise öğretmenlerinden veri toplayarak, duygusal emek ile örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, yüzeysel davranış gösteren çalışanların örgütte kalma niyetinin arttığı, derinden davranış gösteren öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının da yüksek olduğu ve duygusal emek ile örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkide örgütsek bağlılığın aracılık etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2014) tarafından Ankara’da 370 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişimlerinde samimi duygular boyutunda davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Araştırmada, kadın öğretmenlerin yüzeysel ve derinlemesine rol yapma stratejilerini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha sık derinlemesine rol yapma stratejisini kullandıkları ve

samimi duygular gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, duygusal emeğin tükenmişlik sendromunun ön görülmesinde önemli olduğu bulunmuştur.

Beğenirbaş (2013) tarafından ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde, kişiliğin öğretme stillerine olan etkisindeki duygusal emeğin ve tükenmişliğin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, 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 sonucuna ulaşılmıştır.

Beğenirbaş ve Meydan (2012) tarafından, öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Kaya (2009) tarafından özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerden duygusal emek davranışı beklendiği ve öğretmenlerinde duygusal emek davranışına uygun davrandığı görülmüştür. Araştırmada, özel okullarda duygusal emek harcanma düzeyi yüksek çıkmıştır.

Uysal AYTEKİN (2007) tarafından 199 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, 15 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin 15 yıldan az görev yapanlara göre daha fazla derinden rol yapma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada, duygusal işçilik stratejilerinden doğal tepkiler ile genel tükenmişlik düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin en çok kullandığı duygusal işçilik stratejisinin derinden rol yapma olduğu bulunmuştur. Çalışmada tükenmişlik alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) içerisinde ise en yoğun olarak hissedilen alt boyutun duygusal tükenme olduğu görülmüştür. Araştırmada, duygusal işçilik stratejileri ile genel tükenmişlik düzeyi ilişkisine bakıldığında doğal tepkiler arttıkça tükenmişliğin arttığı görülmektedir. Derinden ve yüzeysel işçilik stratejilerinin duyarsızlaşma ile ilişkisi incelendiğinde ise genel tükenmişlik ve duygusal tükenmede olduğu gibi anlamlı ilişkilerin ortaya çıkmadığı görülmektedir. Çalışmada hizmet sektörünün en önemli parçalarından biri olan okullarda öğretmenlerin yoğun olarak duygusal işçilik stratejilerini kullandıklarını bulunmuştur.

2.4.2 Yurtdışında yapılan araştırmalar

Youngmi (2016) tarafından Güney Kore'deki ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, Güney Koreli öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal emek sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri de yüksek düzeyde çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal emek ile duygusal tükenmişliğin olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal emek boyutlarından, yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenmişliği en fazla etkilediği saptanmıştır (Polatkan, 2016).

Mukundan, Pezhman, Zarifi, Manaf ve Sahamid (2015) tarafından Malezya'daki ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri orta; duyarsızlaşma düzeyleri ise düşük çıkmıştır.

Yao ve arkadaşları (2015) tarafından Çin'in Mailand şehrinde ilkokul ve liselerde çalışan 703 öğretmenin okul ortamı, duygusal emeğe yönelik stratejileri ve duygusal tükenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymak için yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul ortamıyla ilgili görüşlerinin yüzeysel rol yapma davranışını olumsuz yönde etkilediği, derinden rol yapma davranışını ise olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenmeden pozitif yönde etkilendiği, derinden rol yapmanın ise duygusal tükenme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada yüzeysel rol yapma duygusal tükenmeyi anlamlı şekilde yordamıştır. Derinden rol yapmanın duygusal tükenmeyi yordadığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Bunlara ek olarak duygusal emek, okul ortamı ve duygusal tükenmişlik arasında dolaylı bir ilişkiye aracılık etmektedir.

Keller ve arkadaşları (2014) tarafından, 39 Alman ortaokul öğretmenin sürekli olmayan duygusal deneyimlerini (keyif alma, endişe hâli, öfke), sürekli olmayan duygusal emekleri (gizleme, taklit yapma) ve duygusal tükenmişlikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, derslerin %99'undan keyif aldıklarını, %39'unda ise öfkelenediklerini belirtirken daha az sıklıkla endişe duygusu yaşadıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler, her üç dersten birinde kendi duygularını gizlemek ve duyguları ile taklit yapmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca duygusal tükenmişlik, öğretmenlerin keyif alma deneyimlerine azalma olarak yansırken öfkelerine artış olarak yansımıştır. Araştırmada öğretmenlerin keyif alma, endişe ve öfke hâllerinin duygusal emeğin habercisi olduğu belirlenmiştir. Gizleme ve taklit yapmanın ise tükenmişlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Colomeischi (2014) tarafından Romanya’da öğretmenlerin duygusal zekası ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekaya sahip olma oranı arttıkça tükenmişlik yaşama olasılığının azaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin onların tükenmişlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Motallebzadeh, Ashraf ve Yazdi (2014) tarafından İran’da İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlilikleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Noor ve Zainuddin (2011) tarafından Malezyalı en az bir çocuğa sahip evli 102 kadın öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenmişlik ve benlik yitimi ile ilişkili olduğu; yüzeysel rol yapma ile iş-aile çatışması arasında ise ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından Norveç’te 563 ilkökul ve ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin okul ortamına yönelik görüşleri ile tükenmişlik ve iş memnuniyeti arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin işinden memnun olması ile duygusal tükenmişlik ve kişisel başarıda azalma arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmada tükenmişliğin üç alt boyutu ile okul ortamı (müdür desteği, zaman baskısı, velilerle olan ilişki ve özerklik) arasında farklı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal tükenmişlik en çok zaman baskısı ile ilişkilendirilirken, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma en çok öğretmenlerin velilerle olan ilişkisinden etkilenmiştir.

Zhang ve Zhu (2008) tarafından Çin’de üniversite seviyesinde verilen derslerin duygusal emekle ilişkisini ve bu derslerin üniversitede ders veren görevliler üzerinde oluşturduğu tükenmişlik durumunu ortaya koymak için yapılan araştırmada, üniversite verilen derslerin daha çok derinlemesine rol yapma boyutunda olduğu görülmüştür. Derslerle yüzeysel rol yapmanın ilişkisi ise azdır. Yüzeysel rol yapma ders veren görevlilerin tükenmişlik düzeyini artırırken, derinlemesine rol yapma azaltmaktadır. Ayrıca görevlilerin duygusal emek düzeyleri tükenmişliklerini yordamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelleri, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçümlemek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamakta araştırmacılara olanak sağlar (Creswell, 2012). İlişkisel araştırmalar, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesi ve hangi boyutta olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Değişkenler neden sonuç ilişkisi içinde bulunuyorsa bu durumda bağımsız ve bağımlı değişken olarak sınıflandırılır. Bağımsız değişken, araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği değişkendir. Bağımlı değişken ise üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir. Bağımsız değişken olası neden, bağımlı değişken ise olası sonuçtur (Büyüköztürk ve Çokluk, 2011, s.58). Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları bağımsız değişken, tükenmişlik algıları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Çünkü öğretmenlerin duygusal emek algılarının artmasının veya azalmasının onların tükenmişliklerini etkileyeceği düşünülmektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezinde (Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde) bulunan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğünün tespiti için Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin genel ağ adreslerinden 2015-2016 eğitim öğretim yılında okullarda çalışan öğretmenlerin sayılarını gösteren istatistiki bilgiler alınmıştır. Buna göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde 2.790; Odunpazarı ilçesinde ise 5.394 öğretmen çalışmaktadır ve toplam evren büyüklüğü 8.184 öğretmene tekabül etmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem metodu kullanılmıştır. Tabakalı rasgele örnekleme yöntemi, basit rasgele yönteminin evrende yer alan farklı grupları dikkate alarak yapılan ve bu grupların

temsiline olanak sağlayan daha kompleks bir yöntemdir (Metin, 2016, s.35). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmacılar, anakütleyi bazı özel özelliklerine ayırır (tabakalaştırır), (örneğin cinsiyet), ardından basit rastgele örnekleme kullanarak anakütlenin her bir alt grubundan (tabakalar) örnekler alır (örneğin kadınlar ve erkekler). Bu yöntem, araştırmacının örneklemin içermesini istediği belirli özellikleri örnekleme bulacağını garanti eder (Creswell, 2012).

Bu yöntemde, anakütle birkaç alt-popülasyona veya tabakaya ayrılır ve her tabakadan örnekler seçilir (Kothari, 2004). Tabakalaştırma, istenilen tabakanın anakütledeki diğer tabakalarla orantılı olarak örnekleme yansıtılmasını sağlar (Creswell, 2012). Bu örneklem çeşidinde örneklemin evrene oranı ile tabaka ağırlığı bulunur. Bu oran her bir alt evrenden alınacak örnekleme belirlemede kullanılır. Böylece alınmış olan örneklemin sadece evreni değil tüm alt verileri temsil etmesi garantilenmiş olur (Savaş, 2012, s.118).

Araştırmada söz konusu evreni temsil etmede belirlenecek örnek büyüklüğünü tespit etmede aşağıdaki formül kullanılmıştır (Baş, 2010, s.39-42):

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

Bu formülde N: ana kütle büyüklüğünü, p belli bir değere sahip olma, q olmama oranını yansıtmaktadır. En büyük örneklem büyüklüğüne ulaşmak için p=q=0,5 alınarak varyansın en büyük pxq=0,25 değeri elde edilmiştir. t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, d (sapma değeri) tolere edilmek istenen aralık genişliğini ya da doğruluk derecesini tanımlar. Bu araştırmada 0,95 güven düzeyi için α anlamlılık düzeyi 0,05 seçilerek t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunmuştur.

Evrende yer alan öğretmenler arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için gerekli hesaplamaları yaparken sapma değeri d=0,05 alınmıştır. Araştırmadaki evren sayısı N=8184 formülde yerine konulursa:

$$n = \frac{8184 \times 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5}{0,05^2 \times (8184-1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5} = 367$$

Formül hesaplandığında öğretmenlerden seçilecek 367 kişilik örneklemin evreni temsil edebileceği görülmüştür. Araştırmada 539 öğretmen, verilen anketleri eksiksiz doldurmuş ve bu anketler değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Her bir merkez ilçeden seçilecek en az örneklemin belirlenmesi için öncelikle tabaka ağırlığı hesaplanmıştır.

$$\text{Tabaka Ağırlığı} = \frac{\text{Örneklem Büyüklüğü}}{\text{Evren Büyüklüğü}} = \frac{367}{8184} = 0,04$$

Tabaka ağırlığı 0,04 (%4) bulunmuştur. Böylece her bir ilçedeki çalışma evreninin en az %4'ü alınarak örnekleme katılırsa örneklem tüm alt evrenleri temsil etmiş olacaktır.

Tepebaşı merkez ilçesi için seçilmesi gereken en az öğretmen sayısı:

$n = 2790 \times 0,04 = 112$ iken araştırmada 181 öğretmen alınmıştır.

Odunpazarı merkez ilçesi için seçilmesi gereken en az öğretmen sayısı:

$n = 5394 \times 0,04 = 215$ iken araştırmada 358 öğretmen alınmıştır.

Öğretmenlerin demografik özelliklere göre durumu Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	308	57,1
	Erkek	231	42,9
Medeni durum	Evli	423	79
	Bekâr	113	21,0
Yaş	20-25 yaş	31	5,8
	26-30 yaş	84	15,6
	31-35 yaş	107	19,9
	36-40 yaş	116	21,5
	41-45 yaş	79	14,7
	46-50 yaş	63	11,7
	51-55 yaş	33	6,1
	56 yaş ve üzeri	26	4,8
	Branş	Dil	49
Matematik-Fen		140	26,0
Türkçe-Matematik		156	28,9
Türkçe-Sosyal		149	27,6
Özel Yetenek		45	8,3
Mesleki kıdem	0-5 yıl	91	16,9
	6-10 yıl	111	20,6
	11-15 yıl	100	18,6
	16-20 yıl	104	19,3
	21-25 yıl	60	11,1
	26-30 yıl	36	6,7
	31-35 yıl	23	4,3
	36-40 yıl	7	1,3
	41 yıl ve üzeri	7	1,3
Kurum türü	İlkokul	160	29,7
	Ortaokul	217	40,3
	Lise	162	30,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 308'i (%57,1) kadın; 231'i (%42,9) erkektir. Öğretmenlerden 423'ü (%79) evli; 113'ü (%21) bekârdır. Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler en fazla 36-40 yaş (116 kişi, %21,5) aralığında yer alırken, öğretmenlerin yaş ortalamaları 38,6'dır. Bu yaş ortalamasının nedeni olarak Eskişehir ilinin merkez ilçelerinin ilk atama öğretmen atamalarında çok az kişi alması olarak görülebilir. Öğretmenlerin branş dağılımına göre sınıflandırılması ÖSYM tarafından oluşturulan puan türlerine göre yapılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, İngilizce ve Almanca öğretmenleri Dil; Sağlık Hizmetleri, Kimya, Biyoloji, Fen Bilimleri, Fizik, Bilişim Teknolojileri, Makine, Matematik ve Teknoloji Tasarım öğretmenleri Matematik-Fen; Sınıf, Felsefe ve Rehber öğretmenleri Türkçe-Matematik; Meslek Dersleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Coğrafya öğretmenleri Türkçe-Sosyal, Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenler Özel Yetenek alanlarında değerlendirilmiştir. Oluşturulan alanlarda öğretmenler, en fazla Türkçe-Matematik (%28,9); en az ise Özel Yetenek (%8,3) alanında yer almaktadır. Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin ortalaması 14,9 yıldır. Dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla 104 kişi ile 16-20 yıl (%19,3) arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 160'ı (%29,7) ilkokulda; 217'si (%40,3) ortaokulda ve 162'si (30,1) lisede çalışmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ortaya koymak için “Duygusal Emek Ölçeği”; tükenmişlik boyutunu değerlendirmek üzere “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ankete katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türü) belirlemeye yönelik altı adet soru sorulmuştur.

3.3.1 Duygusal emek ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ortaya koymak için Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Emek Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçek, Türkiye'deki çalışma hayatı için duygusal emek eğiliminin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilir bir ölçektir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Ölçek, toplam 13 sorudan ve yüzeysel rol yapma (6 madde), derinden rol yapma (4

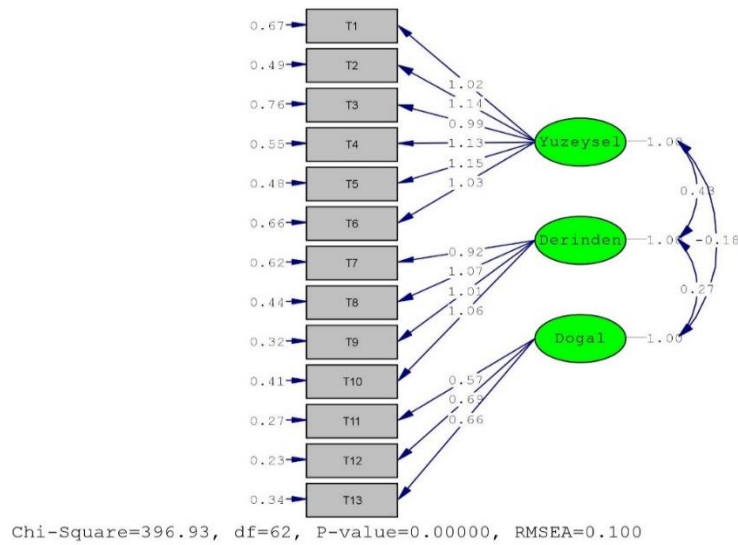
madde) ve doğal duygular (3 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçek maddeleri 1; Hiçbir Zaman ve 5; Her Zaman biçiminde değerlendirilmiştir. Yükselen puanlar duygusal emek gösteriminin arttığına işaret etmektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Ölçeğin özgün, çeviri ve bu araştırmadaki Cronbach alfa değerleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Duygusal Emek Ölçeği Boyutları ve Cronbach’s Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Özgün	Çeviri	Araştırma
Yüzeysel Rol Yapma	6	1-2-3-4-5-6	,92	,83	,91
Derinden Rol Yapma	4	7-8-9-10	,85	,87	,90
Doğal Duygular	3	11-12-13	,83	,80	,81

Duygusal Emek Ölçeğinin, özgün hâlinde bulunan boyutların önerilen faktör yapısının sınanması amacıyla LISREL programının 8.8 sürümünden yararlanılarak araştırmada elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. DFA, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en yetkili analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.275-276). Duygusal Emek Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1 *Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları*

Duygusal Emek Ölçeği uyum iyiliği testlerine ait değerler Tablo 3.3'te gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (X^2), X^2/sd , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir (Duran ve Gelbal, 2008, s.45). Modele ilişkin hesaplanan X^2/sd oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumun; 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyumun göstergelerindedir (Kline, 2005; akt: Çokluk vd., 2010, s.307). Tabloda görüldüğü üzere $X^2 = 396,93$ ve $sd=62$ 'dir. Bu değerler oranlandığında X^2/sd oranın 6,402 ($396,93/62=6,402$) olduğu görülmektedir.

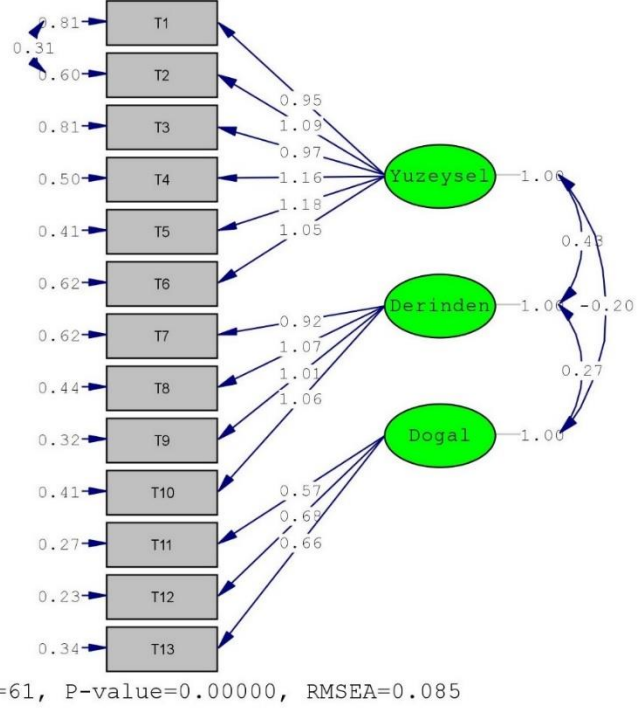
Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ,100 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın ,05'ten küçük olması mükemmel ve ,08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken (Jöreskog ve Sörbom, 1993'ten akt: Çokluk vd., 2010, s.307), ,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Tabachnick ve Fidel, 2001'den akt: Çokluk vd., 2010, s.307). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için elde edilen uyum indeksinin zayıf olduğu ifade edilebilir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde GFI'nin 0,90 ve AGFI'nin 0,85 olduğu görülmektedir. GFI VE AGFI indekslerinin ,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, ,90 üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008'den akt: Çokluk vd., 2010, s.307). Bu çerçevede ilk yapılan analiz için GFI'nin iyi bir uyuma, AGFI'nin zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. RMR uyum indeksinin ,078 ve standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksinin ,058 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'nin ,05'in altında olması mükemmel uyuma, ,08'in altında olması iyi uyuma (Brown, 2006'dan akt. Çokluk vd., 2010, s.307) ve ,10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için RMR ve standardize edilmiş RMR'nin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak NFI ve CFI uyum indekslerinin incelendiğinde, NFI'nin ,95 ve CFI'nin ,96 olduğu görülmektedir. NFI ve CFI indekslerinin ,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, ,90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçeve ilk yapılan analiz için NFI ve CFI'nin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3

Duygusal Emek Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

	X^2/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Araştırmadaki Değer	5,076	,100	,078	,95	,96	0,90	0,85
Kabul Edilebilir Değer	<5	<0,08	<0,08	>0,90	>0,90	>0,90	>0,90
Mükemmel Uyum Değeri	<3	<0,05	<0,05	>0,95	>0,95	>0,95	>0,95

Duygusal Emek Ölçeğine ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2/sd , RMSEA ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir durumda olmadığı görülmüştür. Bu nedenle madde 1 ve madde 2 arasında (covariance error) modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonucunda oluşan faktör analizi sonucu Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2 Modifikasyon Sonucunda Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları

Modifikasyondan sonra elde edilen bulgulara bakıldığında $X^2 = 296$ ve $sd=61$ olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 4,852 ($296/61=4,852$) olduğu görülmektedir. 4,852 oranının kabul edilebilir bir uyum indeksi olduğu söylenebilir. NFI ve CFI, değerlerinin ,95’e eşit ya da bu değer üzerinde olmasından dolayı mükemmel bir uyuma; GFI ve AGFI ,90’a eşit ya da bu değer üstünde olmasından dolayı iyi bir uyuma; RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin ise ,08’in altında değer aldığı için iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.4

Modifikasyon Sonucu Duygusal Emek Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

	X^2/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Araştırmadaki Değer	4,852	0,085	,078	,96	,97	0,92	0,90
Kabul Edilebilir Değer	<5	<0,08	<0,08	>0,90	>0,90	>0,90	>0,90
Mükemmel Uyum Değeri	<3	<0,05	<0,05	>0,95	>0,95	>0,95	>0,95

Bu çerçevede duygusal emek ölçeğinin 13 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısı bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

3.3.2 Maslach tükenmişlik ölçeği

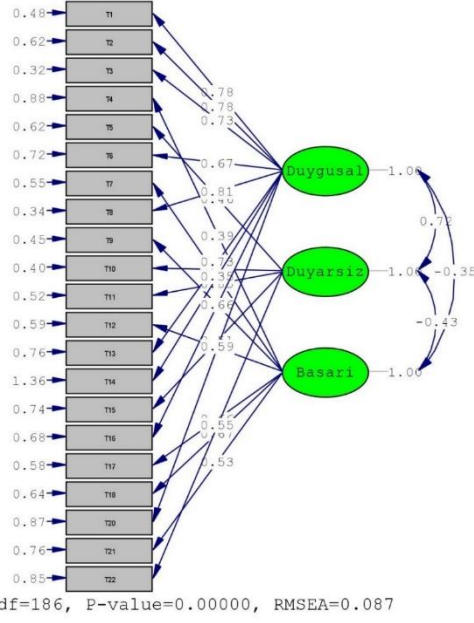
Öğretmenlerin tükenmişlik boyutunu değerlendirmek üzere, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Ölçek, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Ergin (1992) tarafından uyarlanmıştır. Tükenmişliğin ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan ölçek Maslach Burnout Inventory (MBI)'dir (Ergin, 1992). Ölçek duygusal tükenme (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20. maddeler), duyarsızlaşma (5, 10, 11, 15, 22. maddeler), kişisel başarı (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. maddeler) olmak üzere üç alt boyuttan ve yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış ve duyguların sıklığına göre her madde 1; Hiçbir zaman ve 5; Her zaman arasında olmak üzere dereceli olarak yanıtlanmaktadır. Tükenmişlik tek bir puanla değil, her bir alt boyuttan alınan üç ayrı puanla değerlendirilir ve her birey için üç ayrı puan elde edilir (Budak ve Sürgevil, 2005). Tükenmişliğin yüksekliği, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki yüksek puanı, kişisel başarı boyutundaki düşük puanı yansıtır. Tükenmişliğin orta düzeyi her üç boyutta orta düzeyi yansıtır (Çam, 1992). Ölçeğin özgün, çeviri ve bu araştırmadaki Cronbach alfa değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Boyutları ve Cronbach's Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Özgün	Çeviri	Araştırma
Duygusal Tükenme	9	1-2-3-6-8-13-14-16-20	,90	,83	,85
Duyarsızlaşma	5	5-10-11-15-22	,71	,72	,74
Kişisel Başarı	8	4-7-9-12-17-18-19-21	,79	,65	,80

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin, özgün hâlinde bulunan boyutların önerilen faktör yapısının sınanması amacıyla LISREL programının 8.8 sürümünden yararlanılarak araştırmada elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği DFA Sonuçları

Tablo 3.6 incelendiğinde modele ilişkin hesaplanan $\chi^2 = 944,26$ ve $sd=186$ 'dir. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd oranının, 5,076 ($944,26/186=5,076$) olduğu görülmektedir. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise 0,087 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. Buna göre elde edilen değerlerin zayıf bir uyum gösterdiği söylenebilir. GFI'nin 0,86, AGFI'nin 0,82, RMR uyum indeksinin 0,072 ve standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksinin 0,078 olduğu görülmektedir. Buna göre GFI, AGFI ve standardize edilmiş RMR'nin zayıf bir uyuma, RMR'nin ise iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak NFI ve CFI uyum indekslerinin incelendiğinde, NFI'nin ,92 ve CFI'nin ,93 olduğu görülmektedir. İlk yapılan analiz için NFI ve CFI'nin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

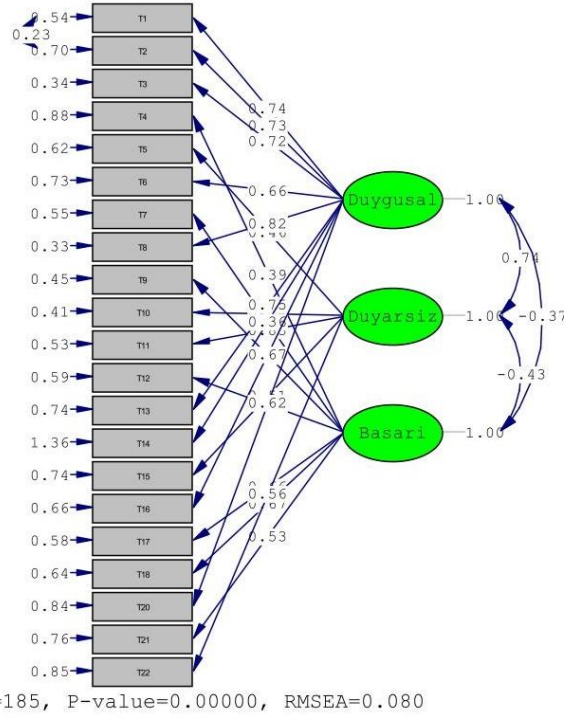
Tablo 3.6

Maslach Tükenmişlik Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

	χ^2/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Araştırmadaki Değer	5,076	,087	,072	,92	,93	0,86	0,82
Kabul Edilebilir Değer	<5	<0,08	<0,08	>0,90	>0,90	>0,90	>0,90
Mükemmel Uyum Değeri	<3	<0,05	<0,05	>0,95	>0,95	>0,95	>0,95

Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde χ^2/sd , RMSEA, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir durumda olmadığı görülmüştür. Bu nedenle madde 1 ve madde 2 arasında (covariance error) modifikasyon

uygulanmıştır. Modifikasyon sonucunda oluşan faktör analizi sonucu Şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3.4 Modifikasyon Sonucunda Maslach Tükenmişlik Ölçeği DFA Sonuçları

Tablo 3.7'de de görüldüğü gibi modifikasyondan sonra elde edilen bulgulara bakıldığında $X^2 = 824$ ve $sd=185$ olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 4,454 ($824/185=4,454$) olduğu görülmektedir. 4,454 oranının kabul edilebilir bir uyum indeksi olduğu söylenebilir.

NFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin ,90'e eşit ya da bu değer üzerinde olmasından dolayı iyi bir uyuma; RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin ise ,08'in altında değer aldığı için iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.7

Modifikasyon Sonucu Maslach Tükenmişlik Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

	X^2/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Araştırmadaki Değer	4,454	,080	,075	,92	,94	0,92	0,91
Kabul Edilebilir Değer	<5	<0,08	<0,08	>0,90	>0,90	>0,90	>0,90
Mükemmel Uyum Değeri	<3	<0,05	<0,05	>0,95	>0,95	>0,95	>0,95

Bu sonuçlara göre tükenmişlik ölçeğinin 22 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısı bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden daha önceden izin alınarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri istenmemiş ve öğretmenlerin anketi cevaplama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistik metodlarına (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yer verilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında ikili gruplarda (cinsiyet ve medeni durum) t testi, ikiden fazla grubun olduğu verilerde (yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türü) gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey ve LSD testi kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar testi, iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir. İki gruplu bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, s.118, 124).

Araştırmanın bağımlı (tükenmişlik) ve bağımsız değişkenleri (duygusal emek) arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile yordanma durumu ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Korelasyon analizi herhangi iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını istatistiksel olarak test eder. Regresyon analizi ise bir değişkenin (bağımlı) diğer değişken(ler) (bağımsız) tarafından nasıl açıklandığını belirlemeye çalışır. Her ne kadar bu iki analiz birbirinden ayrı düşünülmeseyse de regresyon analizinde model bağımsız değişken(ler)in bağımlı değişkeni açıklaması yönünde kurulur. Elde edilen regresyon modelleri araştırmacıya ilişkinin yönünü, şeklini ve bilinmeyen değerlere ait tahminleri verir (Durmuş vd., 2013, s.154).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algılarına yönelik bulgulara; öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgulara ve öğretmenlerin tükenmişliklerinin duygusal emek algıları tarafından yordanıp yordanmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın daha kolay anlaşılabilmesi için tablolara dökülmüştür.

4.1 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 4.1 incelendiğinde ortalamaların en yüksek olduğu üç madde, 11. madde (Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.) ($\bar{X}=4,42$), 12. madde (Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.) ($\bar{X}=4,19$) ve 13. maddedir (Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.) ($\bar{X}=4,10$).

Ortalamaların en düşük olduğu üç madde ise, 6. madde (Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.) ($\bar{X}=2,30$), 5. madde (Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.) ($\bar{X}=2,39$) ve 4. maddedir (Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.) ($\bar{X}=2,43$).

Tablo 4.1

Öğretmenlerin “Duygusal Emek Ölçeğindeki” İfadelere Yönelik Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 1	104	19,3	67	12,4	178	33,0	107	19,9	83	15,4	2,99	1,30910
Madde 2	126	23,4	99	18,4	135	25,0	113	21,0	66	12,2	2,80	1,33522
Madde 3	108	20,0	78	14,5	145	26,9	134	24,9	74	13,7	2,98	1,32163
Madde 4	190	35,3	110	20,4	116	21,5	65	12,1	58	10,8	2,43	1,35642
Madde 5	208	38,6	81	15,0	126	23,4	81	15,0	43	8,0	2,39	1,33856
Madde 6	204	37,8	123	22,8	103	19,1	63	11,7	46	8,5	2,30	1,31032
Madde 7	48	8,9	56	10,4	105	19,5	202	37,5	128	23,7	3,57	1,21045
Madde 8	65	12,1	59	10,9	124	23,0	183	34,0	108	20,0	3,39	1,25856
Madde 9	39	7,2	40	7,4	101	18,7	211	39,1	148	27,5	3,72	1,15544
Madde 10	53	9,8	63	11,7	119	22,1	177	32,8	127	23,6	3,49	1,24405
Madde 11	2	0,4	14	2,6	42	7,8	177	32,8	304	56,4	4,42	0,77550
Madde 12	3	0,6	20	3,7	69	12,8	227	42,1	220	40,8	4,19	0,83677
Madde 13	3	0,6	22	4,1	102	18,9	203	37,7	209	38,8	4,10	0,88418

4.2 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 4.2 incelendiğinde ortalamaların en yüksek olduğu üç madde, 9. madde (Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.) ($\bar{X}=4,02$), 12. madde (Çok şeyler yapabilecek güçteyim.) ($\bar{X}=3,95$) ve 7. maddedir. (İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözümleri bulurum.) ($\bar{X}=3,69$).

Ortalamaların en düşük olduğu üç madde ise, 5. madde (İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı hissediyorum.) ($\bar{X}=1,58$), 15. madde (İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umrumda değil.) ($\bar{X}=1,61$) ve 20. maddedir (Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.) ($\bar{X}=1,79$).

Tablo 4.2

Öğretmenlerin “Tükenmişlik Ölçeğindeki” İfadelere Yönelik Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 1	219	40,6	116	21,5	166	30,8	28	5,2	10	1,9	2,06	1,04275
Madde 2	157	29,1	140	26,0	159	29,5	67	12,4	16	3,0	2,34	1,11194
Madde 3	295	54,7	135	25,0	84	15,6	20	3,7	5	0,9	1,71	0,92352
Madde 4	22	4,1	61	11,3	158	29,3	215	39,9	83	15,4	3,51	1,01538
Madde 5	350	64,9	94	17,4	70	13,0	21	3,9	4	0,7	1,58	0,90972
Madde 6	105	19,5	180	33,4	167	31,0	60	11,1	27	5,0	2,49	1,07927
Madde 7	12	2,2	44	8,2	128	23,7	268	49,7	87	16,1	3,69	0,91303
Madde 8	223	41,4	161	29,9	119	22,1	26	4,8	10	1,9	1,96	0,99730
Madde 9	12	2,2	42	7,8	86	16,0	180	33,4	219	40,6	4,02	1,03891
Madde 10	204	37,8	170	31,5	128	23,7	27	5,0	10	1,9	2,01	0,99243
Madde 11	244	45,3	111	20,6	135	25,0	33	6,1	16	3,0	2,01	1,10335
Madde 12	7	1,3	30	5,6	123	22,8	203	37,7	176	32,7	3,95	0,94510
Madde 13	183	34,0	116	21,5	171	31,7	47	8,7	22	4,1	2,27	1,14014
Madde 14	84	15,6	100	18,6	170	31,5	125	23,2	60	11,1	2,96	1,21944
Madde 15	356	66,0	87	16,1	61	11,3	22	4,1	13	2,4	1,61	1,00057
Madde 16	126	23,4	180	33,4	166	30,8	45	8,3	22	4,1	2,36	1,05493
Madde 17	19	3,5	44	8,2	159	29,5	208	38,6	109	20,2	3,64	1,00598
Madde 18	21	3,9	62	11,5	169	31,4	187	34,7	100	18,6	3,53	1,04224
Madde 19	12	2,2	58	10,8	159	29,5	206	38,2	104	19,3	3,62	0,98643
Madde 20	317	58,8	85	15,8	85	15,8	38	7,1	14	2,6	1,79	1,10414
Madde 21	18	3,3	59	10,9	165	30,6	196	36,4	101	18,7	3,56	1,02085
Madde 22	198	36,7	131	24,3	158	29,3	38	7,1	14	2,6	2,14	1,07585

4.3 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek algıları, betimsel istatistik yöntemleri ile belirlenmiş ve Tablo 4.3’te sunulmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek algıları, her boyut için verilen puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 1,00-1,80 “Çok Düşük”; 1,81-2,60 “Düşük”; 2,61-3,40 “Orta”; 3,41-4,20 “Yüksek” ve 4,21-5,00 “Çok Yüksek” puan aralığı kullanılmıştır.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Duygusal Emek Algıları

Duygusal Emek Boyutları	\bar{X}	SS
Yüzeysel Rol Yapma	2,65	1,12032
Derinden Rol Yapma	3,54	1,07341
Doğal Duygular	4,24	.71023
Duygusal Emek (Toplam)	3,29	.73982

Tablo 4.3'e göre öğretmenlerin duygusal emek algıları, orta ($\bar{X}=3,29$) düzeydedir. En yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut doğal duygular ($\bar{X}=4,24$), en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut ise yüzeysel rol yapma ($\bar{X}=2,65$) boyutudur. Diğer alt boyutun olan derinden rol yapmanın ortalamasının ise ($\bar{X}=3,54$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek algıları doğal duygular boyutunda “çok yüksek”; derinden rol yapma boyutunda “yüksek” ve yüzeysel rol yapma boyutunda “orta” düzeydedir.

4.4 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları, betimsel istatistik yöntemleri ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her boyut için verilen puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 1,00-1,80 “Çok Düşük”; 1,81-2,60 “Düşük”; 2,61-3,40 “Orta”; 3,41-4,20 “Yüksek” ve 4,21-5,00 “Çok Yüksek” puan aralığı kullanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Tükenmişlik Algıları

Tükenmişlik Boyutları	\bar{X}	SS
Duygusal Tükenme	2,22	.73304
Duyarsızlaşma	1,87	.71571
Kişisel Başarı	3,69	.64796

Tablo 4.4'e göre en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut kişisel başarı ($\bar{X}=3,69$), en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut ise duyarsızlaşma ($\bar{X}=1,87$) boyutudur. Diğer alt boyutun olan duygusal tükenmenin ortalamasının ise ($\bar{X}=2,22$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları, kişisel başarı alt boyutunda yüksek; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük düzeydedir.

4.5 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal emek algılarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediklerini analiz etmek için t testine bakılmıştır. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, yüzeysel rol yapma ($t= -5,036$,

p=,000), derinden rol yapma (t=-3,368 p=,001) ve doğal duygular (t=2,611, p=,009) boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin (\bar{X} =2,92) bayan öğretmenlere (\bar{X} =2,44) göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı; yine erkek öğretmenlerin (\bar{X} =3,71) bayan öğretmenlere (\bar{X} =3,41) göre daha fazla derinden rol yapma davranışı sergiledikleri söylenebilir. Bayan öğretmenlerin ise (\bar{X} =4,31) öğrencilerine yaklaşırken erkek öğretmenlere göre (\bar{X} =4,15) daha fazla doğal duygular sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.5

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algularına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Alt Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd.	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	308	2,44	1,12980	537	-5,036	,000*
	Erkek	231	2,92	1,04866			
Derinden Rol Yapma	Kadın	308	3,41	1,15215	537	-3,368	,001*
	Erkek	231	3,71	.93313			
Doğal Duygular	Kadın	308	4,31	.70286	537	2,611	,009*
	Erkek	231	4,15	.71114			

*p<.05

4.6 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algularının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal emek algularının medeni durum açısından anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediklerini analiz etmek için t testine bakılmıştır. Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sadece yüzeysel rol yapma (t=-2,531 p=,012) alt boyutunda medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bekâr öğretmenlerin (\bar{X} =2,91) evli öğretmenlere (\bar{X} =2,58) göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.6

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Alt Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd.	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Evli	426	2,58	1,06410	537	-2,531	,012*
	Bekâr	113	2,91	1,28233			
Derinden Rol Yapma	Evli	426	3,52	1,06247	537	-1,044	,297
	Bekâr	113	3,64	1,11355			
Doğal Duygular	Evli	426	4,24	,67541	537	,242	,809
	Bekâr	113	4,22	,83168			

*p<.05

4.7 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal emek algılarının alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emeğe ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre derinden rol yapma ($F=3,298$, $p=,000$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, derinden rol yapma alt boyutunda 56 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=4,38$) ile 26-30 yaş ($\bar{X}=3,43$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,58$), 36-40 yaş ($\bar{X}=3,51$), 41-45 yaş ($\bar{X}=3,38$) ve 46-50 ($\bar{X}=3,37$) yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yüzeysel rol yapma ($F=,976$, $p=,448$) ve doğal duygular ($F=,959$, $p=,461$) alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.7

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Yüzeysel Rol Yapma	20-25 yaş(1)	31	2,58	1,25966	7;531	,976	,448	
	26-30 yaş(2)	84	2,86	1,18789				
	31-35 yaş(3)	107	2,68	1,11987				
	36-40 yaş(4)	116	2,61	1,10971				
	41-45 yaş(5)	79	2,62	1,13897				
	46-50 yaş(6)	63	2,41	1,08003				
	51-55 yaş(7)	33	2,79	1,01015				
	56 ve üzeri(8)	26	2,63	,92172				
Derinden Rol Yapma	20-25 yaş(1)	31	3,59	1,10406	7;531	3,298	,000*	(2-8)
	26-30 yaş(2)	84	3,43	1,19305				(3-8)
	31-35 yaş(3)	107	3,58	1,04644				(4-8)
	36-40 yaş(4)	116	3,51	1,03988				(5-8)
	41-45 yaş(5)	79	3,38	1,08816				(6-8)
	46-50 yaş(6)	63	3,37	1,16040				
	51-55 yaş(7)	33	3,80	,65088				
	56 ve üzeri(8)	26	4,38	,61738				
Doğal Duygular	20-25 yaş(1)	31	4,17	,67698	7;531	,959	,461	
	26-30 yaş(2)	84	4,15	,76294				
	31-35 yaş(3)	107	4,19	,70642				
	36-40 yaş(4)	116	4,24	,64957				
	41-45 yaş(5)	79	4,23	,77633				
	46-50 yaş(6)	63	4,28	,79546				
	51-55 yaş(7)	33	4,42	,55448				
	56 ve üzeri(8)	26	4,45	,58075				

*p<.05

4.8 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal emek algılarının alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emeğe ilişkin algılarının, branş değişkenine göre sadece doğal duygular ($F=2,552$, $p=,038$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, doğal duygular alt boyutunda Türkçe-Sosyal branşındaki ($\bar{X}=4,32$) öğretmenler ile Türkçe-Matematik ($\bar{X}=4,32$) ve Matematik-Fen branşındaki ($\bar{X}=4,12$) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yüzeysel rol yapma ($F=,622$, $p=,647$) ve derinden rol yapma

($F=,684$, $p=,603$) alt boyutlarında ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.8

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Yüzeysel Rol Yapma	Dil	49	2,67	1,19265	4;534	,622	,647	
	Matematik-Fen	140	2,73	1,10875				
	Türkçe-Matematik	156	2,59	1,02851				
	Türkçe-Sosyal	149	2,58	1,17430				
	Özel Yetenek	45	2,79	1,21460				
Derinden Rol Yapma	Dil	49	3,43	1,23087	4;534	,684	,603	
	Matematik-Fen	140	3,56	1,06114				
	Türkçe-Matematik	156	3,59	1,06924				
	Türkçe-Sosyal	149	3,57	1,03344				
	Özel Yetenek	45	3,33	1,08949				
Doğal Duygular	Dil(1)	49	4,14	,83032	4;534	2,552	,038*	(2-3)
	Matematik-Fen(2)	140	4,12	,77642				(2-4)
	Türkçe-Matematik(3)	156	4,32	,65679				
	Türkçe-Sosyal(4)	149	4,32	,65525				
	Özel Yetenek(5)	45	4,14	,65709				

* $p<.05$

4.9 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal emek algılarının alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emeğe ilişkin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre sadece derinden rol yapma ($F=2,490$, $p=,012$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, derinden rol yapma alt boyutunda 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile ($\bar{X}=4,15$) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}=3,38$) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yüzeysel rol yapma ($F=,587$, $p=,789$) ve doğal duygular ($F=1,106$, $p=,357$) alt boyutlarında ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.9

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Yüzeysel Rol Yapma	0-5 yıl (1)	91	2,77	1,24611	8;530	,587	,789	
	6-10 yıl (2)	111	2,66	1,15257				
	11-15 yıl (3)	100	2,63	1,05417				
	16-20 yıl (4)	104	2,67	1,10749				
	21-25 yıl (5)	60	2,56	1,16200				
	26-30 yıl (6)	36	2,40	1,05513				
	31-35 yıl (7)	23	2,86	,97914				
	36-40 yıl (8)	7	2,40	,74447				
	41 ve üzeri (9)	7	2,43	,82134				
Derinden Rol Yapma	0-5 yıl (1)	91	3,58	1,14606	8;530	2,490	,012*	(4-7)
	6-10 yıl (2)	111	3,50	1,09804				
	11-15 yıl (3)	100	3,55	1,05492				
	16-20 yıl (4)	104	3,38	1,02101				
	21-25 yıl (5)	60	3,42	1,10149				
	26-30 yıl (6)	36	3,54	1,13311				
	31-35 yıl (7)	23	4,15	,60649				
	36-40 yıl (8)	7	4,07	,70289				
	41 ve üzeri (9)	7	4,61	,49701				
Doğal Duygular	0-5 yıl (1)	91	4,22	,70458	8;530	1,106	,357	
	6-10 yıl (2)	111	4,17	,72177				
	11-15 yıl (3)	100	4,25	,65542				
	16-20 yıl (4)	104	4,16	,77021				
	21-25 yıl (5)	60	4,27	,79426				
	26-30 yıl (6)	36	4,38	,64809				
	31-35 yıl (7)	23	4,48	,55801				
	36-40 yıl (8)	7	4,57	,41786				
	41 ve üzeri (9)	7	4,43	,49868				

*p<.05

4.10 Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre duygusal emek algılarının alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emeğe ilişkin algılarının, kurum türü değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma (F=6,469, p=,004) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, yüzeysel rol yapma alt boyutunda lisede görev yapan öğretmenler ile ($\bar{X}=2,91$) ile ilkökul ($\bar{X}=2,50$) ve

ortaokulda ($\bar{X}=2,56$) görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Derinden rol yapma ($F=,562$, $p=,570$) ve doğal duygular ($F=2,195$, $p=,112$) alt boyutlarında ise kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.10

Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Kurum Türü	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Yüzeysel Rol Yapma	İlkokul (1)	160	2,50	,96088	2;536	6,469	,004*	(1-3) (2-3)
	Ortaokul (2)	217	2,56	1,09120				
	Lise (3)	162	2,91	1,25934				
Derinden Rol Yapma	İlkokul (1)	160	3,53	1,06057	2;536	,562	,570	
	Ortaokul (2)	217	3,50	1,07340				
	Lise (3)	162	3,61	1,08885				
Doğal Duygular	İlkokul (1)	160	4,33	,65397	2;536	2,195	,112	
	Ortaokul (2)	217	4,21	,68277				
	Lise (3)	162	4,18	,79001				

* $p<.05$

4.11 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t testine bakılmıştır. Tablo 4.11’de görüldüğü gibi t testi sonucunda, duygusal tükenme ($t=-1,676$, $p=,100$) ve kişisel başarı ($t=,285$, $p=,776$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmezken; duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -4,064$, $p=0,000$). Duyarsızlaşma boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2,01$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=1,76$) göre aritmetik puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 4.11

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Alt Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd.	t	p*
Duygusal Tükenme	Kadın	308	2,17	,69359	537	-1,676	,100
	Erkek	231	2,28	,77991			
Duyarsızlaşma	Kadın	308	1,76	,62927	537	-4,064	,000*
	Erkek	231	2,01	,79617			
Kişisel Başarı	Kadın	308	3,70	,03618	537	,285	,776
	Erkek	231	3,68	,04383			

* $p<.05$

4.12 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal tükenme ($t=1,199$ $p=,231$); duyarsızlaşma ($t=,096$, $p=,923$) ve kişisel başarı ($t=,218$, $p=,827$) boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu dair bir bulguya rastlanılmamıştır.

Tablo 4.12

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Alt Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd.	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	426	2,24	,74003	537	1,199	,231
	Bekâr	113	2,14	,70437			
Duyarsızlaşma	Evli	426	1,87	,71426	537	,096	,923
	Bekâr	113	1,87	,72429			
Kişisel Başarı	Evli	426	3,69	,63892	537	,218	,827
	Bekâr	113	3,68	,68380			

4.13 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişliğe ilişkin görüşlerinin, yaş değişkenine göre duygusal tükenme ($F=2,327$, $p=,024$) ve kişisel başarı ($F=1,042$, $p=,000$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, duygusal tükenme alt boyutunda 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=2,08$) ile 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=2,42$) arasında; kişisel başarı alt boyutunda ise 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=3,50$) ile 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=4,09$) arasında; 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=3,46$) ile 46-50 yaş ($\bar{X}=3,80$), 51-55 yaş ($\bar{X}=4,09$), 56 ve üzeri yaş ($\bar{X}=3,94$) grubunda yer alan öğretmenler arasında; 31-35 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=3,67$) ile 51-55 yaş ($\bar{X}=4,09$) grubunda yer alan öğretmenler arasında ve 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=3,66$) ile 51-55 yaş ($\bar{X}=4,09$) yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Duyarsızlaşma ($F=,400$, $p=,480$) alt boyutu öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.13

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Duygusal Tükenme	20-25 yaş(1)	31	2,01	,73184	7;531	2,327	,024*	(2-5)
	26-30 yaş(2)	84	2,08	,65314				
	31-35 yaş(3)	107	2,27	,71163				
	36-40 yaş(4)	116	2,26	,73914				
	41-45 yaş(5)	79	2,42	,80454				
	46-50 yaş(6)	63	2,20	,69653				
	51-55 yaş(7)	33	2,13	,82797				
	56 ve üzeri(8)	26	1,98	,63247				
Duyarsızlaşma	20-25 yaş(1)	31	1,80	,71181	7;531	,400	,480	
	26-30 yaş(2)	84	1,92	,69290				
	31-35 yaş(3)	107	1,93	,76787				
	36-40 yaş(4)	116	1,89	,70930				
	41-45 yaş(5)	79	1,93	,70167				
	46-50 yaş(6)	63	1,72	,64900				
	51-55 yaş(7)	33	1,87	,83937				
	56 ve üzeri(8)	26	1,68	,62502				
Kişisel Başarı	20-25 yaş(1)	31	3,50	,67777	7;531	1,042	,000*	(1-7) (2-6) (2-7) (2-8) (3-7) (4-7)
	26-30 yaş(2)	84	3,46	,65629				
	31-35 yaş(3)	107	3,67	,58805				
	36-40 yaş(4)	116	3,66	,60716				
	41-45 yaş(5)	79	3,74	,54922				
	46-50 yaş(6)	63	3,80	,64160				
	51-55 yaş(7)	33	4,09	,78764				
	56 ve üzeri(8)	26	3,94	,76913				

* $p<.05$

4.14 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin branş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.14'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişliğe ilişkin görüşleri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.14

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algularına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Branş	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p
Duygusal Tükenme	Dil	49	2,32	,83044	4;534	,755	,555
	Matematik-Fen	140	2,24	,71022			
	Türkçe-Matematik	156	2,14	,75262			
	Türkçe-Sosyal	149	2,25	,70714			
	Özel Yetenek	45	2,19	,71421			
Duyarsızlaşma	Dil	49	1,98	,78701	4;534	1,383	,239
	Matematik-Fen	140	1,94	,72691			
	Türkçe-Matematik	156	1,77	,68927			
	Türkçe-Sosyal	149	1,88	,69776			
	Özel Yetenek	45	1,89	,73677			
Kişisel Başarı	Dil	49	3,59	,66975	4;534	2,056	,085
	Matematik-Fen	140	3,66	,68089			
	Türkçe-Matematik	156	3,81	,66577			
	Türkçe-Sosyal	149	3,65	,57541			
	Özel Yetenek	45	3,63	,65331			

4.15 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.15’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişliğe ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme ($F=2,706$, $p=,006$) ve kişisel başarı ($F=3,731$, $p=,000$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. . Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, duygusal tükenme alt boyutunda 21-25 mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,40$) ile 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,00$) arasında; kişisel başarı alt boyutunda ise 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,94$) ile 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,54$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,56$) arasında; 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,02$) ile 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,54$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,56$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Duyarsızlaşma ($F=,406$, $p=,917$) alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.15

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algularına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Duygusal Tükenme	0-5 yıl (1)	91	2,00	,68292	8;530	2,706	,006*	(1-5)
	6-10 yıl (2)	111	2,22	,72729				
	11-15 yıl (3)	100	2,32	,70264				
	16-20 yıl (4)	104	2,29	,73606				
	21-25 yıl (5)	60	2,40	,80337				
	26-30 yıl (6)	36	2,08	,68123				
	31-35 yıl (7)	23	2,22	,78066				
	36-40 yıl (8)	7	1,92	,41432				
	41 ve üzeri (9)	7	1,67	,83148				
Duyarsızlaşma	0-5 yıl (1)	91	1,86	,74446	8;530	,406	,917	
	6-10 yıl (2)	111	1,93	,71926				
	11-15 yıl (3)	100	1,90	,75236				
	16-20 yıl (4)	104	1,87	,66415				
	21-25 yıl (5)	60	1,84	,70205				
	26-30 yıl (6)	36	1,77	,67129				
	31-35 yıl (7)	23	1,89	,81537				
	36-40 yıl (8)	7	1,74	,62944				
	41 ve üzeri (9)	7	1,57	,79522				
Kişisel Başarı	0-5 yıl (1)	91	3,54	,67161	8;530	3,731	,000*	(1-6)
	6-10 yıl (2)	111	3,56	,61281				(1-7)
	11-15 yıl (3)	100	3,66	,57765				(2-6)
	16-20 yıl (4)	104	3,74	,61581				(2-7)
	21-25 yıl (5)	60	3,74	,56752				
	26-30 yıl (6)	36	3,94	,80203				
	31-35 yıl (7)	23	4,02	,78994				
	36-40 yıl (8)	7	4,16	,66031				
	41 ve üzeri (9)	7	4,14	,57477				

*p<.05

4.16 Öğretmenlerin Tükenmişlik Algularının Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin görüşleri kurum türü değişkenine göre duyarsızlaşma (F=15,220, p=,000) ve kişisel başarı alt boyutunda (F=3,032, p=,049) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, duyarsızlaşma alt boyutunda lisede görev yapan öğretmenler ile ($\bar{X}=2,12$) ile ilkökul ($\bar{X}=1,75$) ve ortaokulda ($\bar{X}=1,78$) görev

yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kişisel başarı alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre ise, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3,80$) ile ortaokul ($\bar{X}=3,65$) ve lisede ($\bar{X}=3,66$) görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenme ($F=2,862$, $p=,058$) alt boyutunda ise kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.16

Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar/Değişken	Kurum Türü	N	\bar{X}	SS	Sd.	F	p	Fark (Tukey)
Duygusal Tükenme	İlkokul (1)	160	2,12	,70893	2;536	2,862	,058	
	Ortaokul (2)	217	2,21	,73986				
	Lise (3)	162	2,32	,73885				
Duyarsızlaşma	İlkokul (1)	160	1,75	,64221	2;536	15,220	,000*	(1-3)
	Ortaokul (2)	217	1,78	,73152				(2-3)
	Lise (3)	162	2,12	,70319				
Kişisel Başarı	İlkokul (1)	160	3,80	,66196	2;536	3,032	,049*	(1-2)
	Ortaokul (2)	217	3,65	,62973				(1-3)
	Lise (3)	162	3,66	,65003				

* $p<.05$

4.17 Duygusal Emek ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre duygusal emeğin alt boyutları “yüzeysel rol yapma”, “derinden rol yapma” ve “doğal duygular” ile tükenmişliğin alt boyutları “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, aralık ya da oran ölçeğinde ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak üzere kullanılır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması pozitif mükemmel ilişkiyi, -1.00 olması negatif mükemmel ilişkiyi, 0.30-0.70 arasında kalıyor ise orta düzeyde ilişkiyi, 0.70’den büyük ise yüksek, 0.30’dan küçük ise de düşük düzeyde ilişkiyi ifade eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.92). Bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17

Duygusal Emek ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Matrisi

Ölçek	1	2	3	4	5	\bar{X}	SS
1 Yüzeysel Rol Yapma	-					2,65	1,12032
2 Derinden Rol Yapma	,436**	-				3,54	1,07341
3 Doğal Duygular	-,151**	,190**	-			4,24	,71023
4 Duygusal Tükenme	,127**	,056	-,181**	-		2,22	,73304
5 Duyarsızlaşma	,379**	,106*	-,208**	,605**	-	1,87	,71571
6 Kişisel Başarı	-,163**	,120**	,418**	-,238**	-,331**	3,69	,64796

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

Öğretmenlerin duygusal emeğin boyutlarından biri olan yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma davranışları ($r=.44$ $p<.01$) ve duyarsızlaşma algıları ($r=.38$ $p<.01$) arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde; duygusal tükenme algıları ($r=.13$ $p<.01$) arasında anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde; doğal duygular ($r=-.15$ $p<.01$) ve kişisel başarı algıları ($r=-.16$ $p<.01$) arasında ise anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derinden rol yapma ile doğal duygular ($r=.19$ $p<.01$); duyarsızlaşma ($r=.11$ $p<.05$) ve kişisel başarı ($r=.12$ $p<.01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin derinden rol yapma ve duygusal tükenme algıları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin doğal duygular algıları ile duygusal tükenme ($r=-.18$ $p<.01$) ve duyarsızlaşma ($r=-.21$ $p<.01$) algıları arasında anlamlı, negatif yönde, düşük düzeyde; kişisel başarı algılarında ise ($r=.42$ $p<.01$) anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiye rastlanılmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişliğin boyutlarından biri olan duygusal tükenme algıları ve duyarsızlaşma ($r=.61$, $p<.01$) arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde; kişisel başarı düzeyinde ise ($r=-.24$ $p<.01$) anlamlı, negatif yönde, düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları ve kişisel başarı algıları ($r=-.33$ $p<.01$) arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

4.18 Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Duygusal Emek Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişliklerinin, duygusal emek tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, aralarında

ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Bağımlı değişken bir, bağımsız değişken iki ya da daha fazla ise çok değişkenli regresyon analizi denir (Büyüköztürk, 2011, s.91).

4.18.1 Duygusal tükenmişliğe ait bulgular

Duygusal tükenmeyi; duygusal emek alt boyutlarının yordayıp yordamadığı belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal emeğin üç boyutuna yönelik duygusal emek davranışlarının birlikte, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algıları ile anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir ($R=,213$; $R^2=,045$; $p<.05$). Tablo 4.18’de belirtilen bu değişkenler ile birlikte duygusal tükenmedeki toplam varyansın %4,5’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algıları üzerindeki görece önem sırası “doğal duygular”, “yüzeysel rol yapma” ve “derinden rol yapma” olarak ortaya çıkmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yalnızca doğal duyguların, öğretmenlerin duygusal tükenme algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerden “yüzeysel rol yapma” ve “derinden rol yapma”nın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algıları üzerinde herhangi bir açıklama gücü olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.18

Duygusal Tükenmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Duygusal Tükenme				
	B	Standart Hata B	β	t	p*
Sabit	2,738	,215		12,760	,000
Yüzeysel Rol Yapma	,049	,032	,074	1,523	,128
Derinden Rol Yapma	,039	,033	,054	1,179	,239
Doğal Duygular	-,186	,046	-,181	-4,048	,000
	$R=,213$	$R^2=,045$	$F(3 - 535)=8,459$	$p=.000$	

4.18.2 Duyarsızlaşmaya ait bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından biri olan duyarsızlaşmayı; duygusal emek değişkeni boyutlarının yordayıp yordamadığı belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal emeğin üç boyutuna yönelik duygusal emek davranışlarının birlikte, öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları ile anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir ($R=,409$; $R^2=,168$; $p<.05$). Tablo 4.19’da belirtilen bu değişkenler ile birlikte duyarsızlaşmadaki toplam varyansın %17’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları üzerindeki görelî önem sırası “yüzeysel rol yapma”, “doğal duygular” ve “derinden rol yapma” olarak ortaya çıkmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yalnızca yüzeysel rol yapma ve doğal duygular, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerden bir diğeri olan “derinden rol yapma”nın öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları üzerinde herhangi bir açıklama gücü olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.19

Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Duyarsızlaşma				
	B	Standart HataB	β	t	p*
Sabit	1,942	,196		9,925	,000
Yüzeysel Rol Yapma	,235	,029	,368	8,100	,000
Derinden Rol Yapma	-,018	,031	-,027	-,581	,561
Doğal Duygular	-,149	,042	-,148	-3,545	,000
	$R=,409$	$R^2=,168$	$F(3 - 535)=35,886$	$p=.000$	

4.18.3 Kişisel başarıya ait bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından biri olan kişisel başarıyı; duygusal emek değişkeni boyutlarının yordayıp yordamadığı belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal emeğin üç boyutuna yönelik duygusal emek davranışlarının birlikte, öğretmenlerin kişisel başarı davranışları ile anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir ($R=,442$; $R^2=,195$; $p<.05$). Tablo 4.20’de belirtilen bu değişkenler ile birlikte kişisel başarıdaki toplam varyansın %19,5’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin kişisel başarı algıları üzerindeki görelî önem sırası “doğal duygular”, “yüzeysel rol yapma” ve “derinden rol yapma” olarak ortaya çıkmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duyguların, öğretmenlerin kişisel başarı algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.20

Kişisel Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kişisel Başarı				
	B	Standart HataB	β	t	p*
Sabit	2,244	,174		12,886	,000
Yüzeysel Rol Yapma	-,092	,026	-,158	-3,544	,000
Derinden Rol Yapma	,072	,027	,118	2,632	,009
Doğal Duygular	,339	,037	,371	9,064	,000
	R=,442	R ² =,195	F(3 – 535)=43,238	p=.000	

Sonuç olarak duygusal emeğin üç boyutunun birlikte, duygusal tükenmişlikteki varyansın %4,5'ini, duyarsızlaşmadaki varyansın %17'sini ve kişisel başarıdaki varyansın ise %19,5'ini açıkladığı saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerden yüzeysel rol yapma, duyarsızlaşma ve kişisel başarının; derinden rol yapma, kişisel başarının; doğal duygular ise duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmayla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar farklı boyutlarıyla tartışılmış, sonuç ve tartışmalar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayalı elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

Öğretmenlerin duygusal emek algıları, orta düzeydedir. En yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut doğal duygular, en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut ise yüzeysel rol yapma boyutudur.

Öğretmenlerin duygusal emek algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışı sergilemektedir. Bayan öğretmenler ise erkek öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergiledikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal emek algıları medeni durum değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma davranışında anlamlı farklılık göstermiştir. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel davranış sergilemektedir. Duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin duygusal emek algıları yaş değişkenine göre sadece derinden rol yapma davranışında anlamlı farklılık göstermektedir. 56 yaş ve üzeri öğretmenler ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46-50 yaşındaki öğretmenler arasında derinde rol yapma boyutunda 56 ve yaş öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma ve doğal duygular boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin duygusal emek algıları branş değişkenine göre sadece doğal duygular alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya göre Türkçe-Sosyal alanındaki öğretmenler, Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen alanında yer alan öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergilemektedir. Yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre sadece derinden rol yapma davranışında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma alt boyutunda 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılığa rastlanmıştır. Yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin algıları, kurum türü değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisede görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında lisede görev yapan öğretmenler lehine farklılığa rastlanmıştır. Derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ise kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük; kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları medeni durum değişkenine anlamlı farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları yaş değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenler 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 46-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 31-35 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre kişisel başarı puanı daha yüksektir. Tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişliğe ilişkin görüşleri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşamaktadırlar. 0-5 yıl

mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 0-6 yıl, 26-30 yıl, 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla kişisel başarı puanına sahiptirler. Duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları, kurum türü değişkenine duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisede ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı puanları daha yüksektir. Duygusal tükenme alt boyutunda ise kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmada, duygusal tükenme ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duygusal tükenme ile derinden rol yapma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duyarsızlaşma ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde; derinden rol yapma ile anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kişisel başarı ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde; derinden rol yapma ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin duygusal emeklerinin, duygusal tükenmişliklerini yordayıp yordamadığını belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda yalnızca doğal duyguların, öğretmenlerin duygusal tükenme algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal emeklerinin, duyarsızlaşmalarını yordayıp yordamadığını belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarının, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal emeklerinin, kişisel başarılarını yordayıp yordamadığını belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duyguların, öğretmenlerin kişisel başarı algılarının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, duygusal emeğin üç boyutunun birlikte, duygusal tükenmişlikteki varyansın %4,5'ini, duyarsızlaşmadaki varyansın %17'sini ve kişisel başarıdaki varyansın ise %19,5'ini açıkladığı saptanmıştır.

5.2 Tartışma

Öğretmenlerin duygusal emek algıları, orta düzeydedir. En yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut doğal duygular, en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut ise yüzeysel rol yapma boyutudur. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Akbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Ertürk vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emek algıları orta düzeyde çıkmıştır. Yılmaz ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emek algıları en az yüzeysel rol yapma, en çok ise doğal duygular boyutunda çıkmıştır. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), tarafından yapılan çalışmanın duygusal emek ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin en fazla sergiledikleri duygusal emek boyutunun doğal duygular olduğunu görülmektedir. Bunu sırayla derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutları izlemiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin işyerinde duygularını düzenlerken sadece işin gerektirdiği gibi değil, kendi durumlarını da önemsedikleri ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin orta düzeyde olması, okullarda işin gerektirdiği duygusal gösterim kurallarının neler olduğunun net bir biçimde ortaya konulamadığından da kaynaklanıyor olabilir. Bunlara ek olarak ticari bir getirisi olmadığı için öğretmenler duygusal gösterim kurallarını kullanma gereksinimi duymuyor olabilirler (Akbaş, 2016, s.74). Öğretmenlerin en çok doğal duygular sergilemelerinin nedeni, çalıştıkları okullarda gerçek duyguları ile davranış gösterim duygularının uyumlu olması olabilir. Ayrıca bu davranış türünde öğretmenler daha az duygusal emek davranışı sergilemektedir. Alanyazında konuyla ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Demircan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emek algıları, düşük düzeyde çıkmıştır. Ayrıca en yüksek ortalamaya sahip alt boyut derinden rol yapma olurken en düşük ortalamaya sahip alt boyut doğal duygular boyutu olmuştur. Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emek algıları en yüksek yüzeysel rol yapma; en az derinlemesine rol yapma alt boyutlarında çıkmıştır. Kıral (2016) tarafından okul yöneticilerin katılımıyla yapılan çalışmada okul yöneticilerinin en üst düzeyde derinden rol yapma, sonra sırası ile samimi davranış ve yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Uysal Aytakin (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler en çok derinden rol yapma davranışı göstermektedir. Günümüzde değişen öğrenci profili, velilerin eğitime geçmişe göre daha fazla katılması, 147 Alo MEB gibi şikayet mercilerinin etkisi, okulların güvenlik kameraları ile donatılması ve anında görüntülerin servis edilmesi, internete ulaşımın kolaylaşması,

popüler öğretmen olma hayali, sosyal medya paylaşımlarının artması gibi nedenlerden dolayı öğretmenler okullarda çoğu zaman kendi duygularından uzak sahte duygulara başvuruyor olabilirler. Bu nedenle araştırmada duygusal emeğin alt boyutları arasında farklılıklar görülmüş olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal emek algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri; bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergiledikleri görülmüştür. Bu bulguya göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını sergilemelerinde anlamlı bir belirleyici olduğu söylenebilir. Bu durum erkeklerin kadınlara göre duygularını daha fazla bastırdıklarını göstermektedir. Hochschild (1983), herkesin iş yaşamında duygusal emek gösterdiğini; ancak bunun çoğunun kadınlardan beklendiğini ifade etmiştir. Alanyazında araştırma bulgularını destekler nitelikteki araştırmalara rastlamak mümkündür. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015)'in yaptığı araştırmada, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergiledikleri görülmüştür. Bıyık (2014) ve Akbaş (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da erkek öğretmenlerin yüzeysel rol yapma boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ertürk vd., (2016)'ün araştırmasında erkek öğretmenlerin duygusal emek düzeyi kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Tozkoparan ve Özgün (2015) tarafından yapılan araştırmada ise sadece samimi davranışın cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alanyazında duygusal emeğin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğine dair araştırmalar da bulunmaktadır. Demircan (2016), Polatkan (2016), Kırıl (2016), Yılmaz vd. (2015), Uysal AYTEKİN (2007), Kaya (2009) ve Şener vd., (2015) tarafından yapılan araştırmalarda duygusal emeğin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Farklı alanlarda yapılan araştırmalarda, araştırmaya katılan bireylerin duygusal emek algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini veya göstermediğini rapor eden araştırmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Türkay, Ünal ve Taşar (2011), Değirmenci (2010), Çoruk (2014) ve Keleş (2014) tarafından yapılan araştırmalarda duygusal emeğin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilirken; Kaya (2014), Baş ve Kılıç (2014), Yakar (2015), Pala Morkoç (2014), Özkan (2011), Uğurlu Kara ve Beğenirbaş (2015), Oral ve Köse (2011), Köksel (2009), Köse, Oral ve Türesin (2011), Çinkılıç (2016) ve Çaldağ (2010) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Kadınların duygu

yönetiminde erkeklere göre daha başarılı olduğu ifade edilmektedir. Aile yapısı, yetiştirilme tarzı, toplumsal normlar ve fizyolojik nedenler kadınların duygu yönetiminde başarılı olmasının nedenleri olarak sıralanabilir (Özgen, 2010). Ayrıca kadınlar, kendilerini daha kolay bir şekilde dışsal olana uyarlayabilmektedirler. Erkeklerin ise bu konudaki tutumları daha katıdır (Oğuz ve Özkul, 2016, s.134).

Öğretmenlerin duygusal emek algıları medeni durum değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma davranışında anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre, bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri söylenebilir. Bekar öğretmenler, evli öğretmenler gibi eşlerinden duygusal bir destek almadıkları için yüzeysel yapma davranışları sergiliyor olabilirler. Duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Wharton (1996), medeni durumun duygusal emek üzerinde etkisinin fazla olmadığını, kişinin evli olması ya da bekâr olmasının işinde sergilediği duygusal emeği etkilemeyeceğini belirtmiştir (Özgen, 2010, s.38). Yılmaz ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emek algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Evli öğretmenler evli olmayan öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Bıyık (2014) yaptığı çalışmada evli öğretmenlerin duygusal emek düzeyi bekâr öğretmenlerin duygusal emek düzeyinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Demircan (2016), Polatkan (2016), Kıral (2016), Uysal AYTEKİN (2007), Kaya (2014) ve Tozkoparan ve Özgün (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin duygusal emek algıları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklı alanlarda Kaya (2009), Değirmenci (2010) ve Keleş (2014) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal emeğin medeni duruma göre farklılaştığı belirtilirken; Yakar (2015), Pala Morkoç (2014), Oral ve Köse (2011), Köksel (2009) ve Çinkılıç (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların duygusal emek algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı göstermemiştir. Evli çalışanlar, bekâr çalışanlara oranla, sosyal çevrelerine karşı sorumlulukları da daha fazla olduğu için daha fazla kişisel başarı arzusuna sahiplerdir. Bu yüzden, kendilerinden beklenenleri yaparlarken, daha az risk alıp daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bekâr çalışanların ise evli olanlara göre, sosyal konumları itibariyle daha serbest ve sorumluluk düzeyleri daha düşüktür. Bu özellikleri işlerini yerine getirirken harcadıkları çabaya da etki etmektedir. Evli çalışanlar başarısız duruma düşmemek için ve mevcut durumlarını daha da iyileştirmek için işlerini yaparken, bekâr

çalışanlara nispeten, daha fazla duygusal emek harcama çabası içine girmektedirler (Oğuz ve Özkul, 2016, s.134).

Öğretmenlerin duygusal emek algıları yaş değişkenine göre sadece derinden rol yapma davranışında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 56 ve yaş üzeri öğretmenler duygusal emeğin alt boyutu olan derinden rol yapmayı belirtilen yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla sergilemektedir yorumu yapılabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal emek davranışı sergilemelerinde yaş değişkeninin anlamlı bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. 56 ve yaş üzeri öğretmenlerin derinden rol yapma davranışını diğer yaş gruplarına göre daha fazla sergilemelerinin nedeni yaşın ilerledikçe öğretmenlerin olumlu deneyimleri artmakta ve öğretmenler sergiledikleri davranışları içselleştirmektedirler. Hochschild (1983), yaşlı veya işinde deneyimli çalışanların genç çalışanlara kıyasla duygusal emek açısından daha çok deneyim sahibi olmaları sayesinde, gerekli duyguları daha iyi üretebildiklerini ve karmaşık durumlarda daha iyi oldukları görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda Hochschild, yaşlı ilerlemiş çalışanların duygularını yönetmekte ve uygun duyguları sergileme durumlarında duygularını saklamakta daha başarılı olduklarını söylemektedir (Hochschild, 1983, s. 133). Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma ve doğal duygular boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazında bu bulguya benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bıyık (2014) araştırmasında farklı yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeyi; 41-50 yaş ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden duygusal emek düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yine 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeyi ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Polatkan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algıları yaş değişkenine göre derinlemesine rol yapma davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. 46 ve yaş üzerindeki öğretmenlerin, derinden rol yapma davranışı düzeyleri, 30 ve yaş altı grubundaki öğretmenler ile 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ertürk vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algıları yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Araştırmaya göre, 30 ve altı ve 31-40 yaş gruplarının duygusal emek düzeyleri 41 ve üstü yaş grubuna göre düşüktür. Tozkoparan ve Özgün (2015), Kırıl (2016) ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmalar da, öğretmenlerin duygusal emek algıları, yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Farklı alanlarda Değirmenci (2010), Yakar (2015), Özkan

(2011), Keleş (2014) ve Baş ve Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların duygusal emek algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kaya (2014), Pala Morkoç (2014), Oral ve Köse (2011), Köksel (2009) ve inkiliç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise katılımcıların duygusal emek algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışanlar arasında yaşı büyük olanlar, daha genç olanlara göre duygusal emek sergileme sürecinde daha başarılıdırlar. Çünkü yaşla birlikte tecrübenin de artmasıyla, duyguların kontrolü kolaylaşmaktadır. Yaşça büyük olan ve mesleki anlamda tecrübesi daha fazla olan çalışan, hangi durumda nasıl davranması gerektiğiyle ilgili daha bilgilidir ve bu da onu, duygularına nasıl yön vermesi gerektiğiyle ilgili daha avantajlı kılmaktadır (Oğuz ve zkul, 2016, s.134).

Öğretmenlerin duygusal emek algıları branş değişkenine göre sadece doğal duygular alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Yzeyssel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmaya göre Türkçe-Sosyal alanındaki ğretmenler, Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen alanında yer alan öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergilemektedir. Öğretmenlerin branşına göre ğrenci özellikleri, konuları, derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler ve velilerle ilişkileri değişebilmektedir. Türkçe-Sosyal grubundaki öğretmenler arasında okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlar bulunduğu ve bu öğretmenler daha çok sözel ağırlıklı derslere girdiği için öğrencilerle ilişkilerinde gerçekten hissettikleri duyguları sergiliyor olabilirler. Alanyazında duygusal emeğin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma vardır. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), araştırma sonuçları branş değişkenine göre incelendiğinde, sınıf ğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre doğal duyguları daha fazla sergilediği belirlenmiştir. Polatkan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre sadece derinden rol yapma davranışında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma alt boyutunda 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi 31-35 yıl olan öğretmenler duygusal emeğin alt boyutu olan derinden rol yapmayı mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla sergilemektedir yorumu yapılabilir. Kıdem arttıkça

öğretmenlerin duygu kontrolü artmaktadır denilebilir. Yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin duygusal emek sergilemelerinde anlamlı bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Alanyazında bu sonuca ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Bıyık (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal emek algılarının farklılaştığı görülmüştür. 1-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeyi; 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri yıl aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeyi ile anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Akbaş (2016) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdeme ilişkin sadece yüzeysel rol yapma boyutunda, 1-10 yıl öğretmenler ile 21 yıl üzeri olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Ertürk vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdem grubunun duygusal emek düzeyi, 16 ve üstü kıdem grubuna göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Polatkan (2016), Kıral (2016), Uysal Aytekin (2007), Kaya (2009) ve Tozkoparan ve Özgün (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin duygusal emek algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı alanlarda Değirmenci (2010), Pala Morkoç (2014), Özkan (2011), Çoruk (2014) ve Çinkılıç (2016) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların duygusal emek algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermiştir. Kaya (2014), Yakar (2015), Oral ve Köse (2011) ve Köksel (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların duygusal emek algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Mesleki kıdemin duygusal emek davranışlarında belirleyici bir değişken olmasının nedeni olarak, deneyim sahibi çalışanların, gerekli duyguları üretmekte ve uygun olan duyguları davranışlarına yansıtmakta, kısacası duygularını yönetmekte daha başarılı olmaları söylenebilir (Kruml ve Geddes, 2000).

Öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin algıları, kurum türü değişkenine göre sadece yüzeysel rol yapma alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisede görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında lisede görev yapan öğretmenler lehine farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre lisede görev yapan öğretmenler duygusal emeğin alt boyutu olan yüzeysel rol yapmayı ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sergilemektedirler. Lise dönemi, öğrencilerin fiziksel ve düşüncesev anlamda değişim geçirdiği hayatın en önemli dönemidir. Bu dönem hayali izleyicilerin ve kişisel

efsanelerin olduğu bir d6nemdir. B6yle bir kitle ile muhatap olan lise 6ğretmenleri 6oğu zaman bu 6ğrencilere karşı hissetmedikleri duyguları hissediyormuş gibi davranabilir. Alanyazında benzer bulgulara sahip araştırmalar mevcuttur. Yılmaz ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada, 6ğretmenlerin duygusal emek algıları kurum t6r6 değişkenine g6re farklılaşmaktadır. Ert6rk vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada 6ğretmenlerin duygusal emek algıları kurum t6r6ne g6re anlamlı farklılık g6stermektedir. İlkokullarda g6rev yapan 6ğretmenlerin duygusal emek d6zeyleri liselerde g6rev yapan 6ğretmenlere g6re daha y6ksektir. İlkokul 6ğretmenleri lise 6ğretmenlerine g6re daha fazla y6zeyssel ve derinden rol yapma davranışı g6stermektedir. Hoşg6r6r ve Yorulmaz (2015), 6ğretmenlerin duygusal emek ile ilgili g6r6şleri kurum t6r6 değişkenine g6re doğal duygular boyutunda anlamlı olarak farklılaşmıştır. Araştırmada, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ise kurum t6r6 değişkenine g6re anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demircan (2016) ve Kırıl (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise 6ğretmenlerin duygusal emek algıları, kurum t6r6ne g6re farklılık g6stermemiştir. 6ğrenci yaşı ve gelişim 6zellikleri kurum t6r6ne g6re farklılaşmaktadır. Bu nedenle, 6ğretmenlerin kurum t6r6ne g6re duygusal emek davranışlarında farklılık g6r6lmesi beklenebilir.

6ğretmenlerin t6kenmişlik algıları, kişisel başarı alt boyutunda y6ksek; duygusal t6kenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ise d6ř6k d6zeydedir. Ersoy Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014) tarafından 6ğretmenler 6zerinde yapılan araştırmada, 6ğretmenlerin t6kenmişlik d6zeylerinin duygusal t6kenme boyutundan y6ksek, duyarsızlaşma ve d6ř6k kişisel başarı boyutunda ise orta d6zeyde olduğu belirlenmiştir. Sezgin ve Kılınç (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, 6ğretmenlerin az da olsa duygusal t6kenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, kişisel başarılarına ilişkin algılarının ise daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6ğretmenlerin t6kenmişlik algıları cinsiyet değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6stermektedir. Alanyazında bu sonuca destekler nitelikte araştırmalara ulaşmak m6mk6nd6r. Koruklu, Feyzioğlu, 6zenoğlu ve Aladağ (2012)'nin 6ğretmenler 6zerinde yaptığı araştırmada 6ğretmenlerin t6kenmişlik algılarının cinsiyete g6re farklılık g6sterdiği g6r6lm6řt6r. Dilsiz (2006) tarafından orta6ğretim kurumlarında 6alışan 6ğretmenler 6zerinde yapılan araştırmada t6kenmişliğin cinsiyete g6re farklılık g6sterdiği belirlenmiştir. Alanyazında 6ğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda t6kenmişliğin cinsiyete g6re farklılık g6stermediğine dair araştırmalara da rastlamak m6mk6nd6r (Akın ve Oğuz, 2010; Demir ve Kara, 2014; Girgin, 2010; Filiz, 2014; Peker,

2002). Araştırma sonucuna göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Alanyazında ise kadınların tükenmişliğe daha duyarlı olduğu belirtilmektedir. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki bilgiler ile farklılaşmaktadır. Seferoğlu vd., (2014) tarafından öğretmenlerin katılımıyla yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Otacıoğlu (2008)'nin müzik öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Bu yönüyle araştırma bulguları alanyazın bilgileri ile uyumlu görünmektedir. Araştırmaya göre, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Erçen (2006) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Deryakulu (2005) tarafından bilgisayar öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada erkek bilgisayar öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı ve genel tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Öte yandan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirten araştırmalarda alanyazında yer almaktadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Geçit, 2012; Şahin, 2008; Yılmaz vd., 2014). Alanyazında yer alan bu farklı sonuçlar, cinsiyetin tükenmişliğin açısından belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Burke ve Greenglass (1989) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak kadın ve erkekler arasında çok az bir fark olduğu ve cinsiyet değişkeninin tükenmişlik için önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazarlar, kadın ve erkekler arasındaki bu küçük fark için yorumlara gidilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Girgin, 2010, s.43).

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları medeni durum değişkenine anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikteki araştırmalara rastlamak mümkündür. Geçit (2012) tarafından coğrafya öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada tükenmişlik ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Girgin (2010) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile medeni durum arasında bir farklılık bulunmamıştır. Şahin (2008), Yılmaz vd. (2014), Polat, Ercengiz ve Tetik (2012), Yaşar Ekici (2017) ve Tümkaya (1996)'nın öğretmenlerle yaptığı araştırmalarda benzer sonuçlar bulunmuştur. Alanyazında tükenmişliğin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterdiğine yönelik araştırmalarda mevcuttur (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Demir ve Kara, 2014; Dilsiz, 2006; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013; Filiz, 2014). Araştırmada öğretmenlerin

tükenmişlik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmaması beklenmedik bir durumdur. Çünkü alanyazında medeni durum ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu ve bekârların evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir. Aile sahibi çalışanların tükenmişliğe daha dirençli olmasının nedeni; evliliklerin bireyleri daha kararlı, dengeli ve psikolojik olarak olgun hâle getirmesi, eş ve çocukların ihtiyaçlarını gidermenin kişiyi daha deneyimli yapması ve aile üyelerinin gösterdiği destek ve sevginin işgöreni, iş hayatının duygusal talepleriyle başa çıkmada daha güçlü yapması olarak görülebilir (Sürgevil, 2006, s.56).

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları yaş değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazında benzer sonuçlar içeren araştırmalar yer almaktadır. Yılmaz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tükenmişlikleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Koruklu vd. (2012)'nin öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada yaşa göre öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları, Otacıoğlu (2008) ve Filiz (2014)'in araştırmalarıyla benzerlik gösterirken; Geçit (2012), Demir ve Kara (2012), Tuğrul ve Çelik (2002), Başol ve Altay (2009) ve Erçen (2006)'ın sonuçları ile çelişmektedir. Araştırmada 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenler 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Farber öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında tükenme açısından en çok risk taşıyan grubun 34-44 yaş grubunda yer alan öğretmenler olduğunu ifade etmiştir (Geçit, 2012, s.99). 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 46-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 26-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 31-35 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre; 51-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre kişisel başarı puanı daha yüksektir. Tükenmişlik sendromun genç çalışanlarda daha fazla görünmesinin nedeni, gençlerin işle ilgili problemler gidermekte bazı özellikleri tam olarak kazanamamış olmaları ya da mesleğe bağlanmanın henüz olgunlaşmaması ile açıklanmaktadır. Yaş ilerledikçe öğretmenler kendilerini daha başarılı görmektedirler. Yaş ile birlikte mesleki deneyim ve olgunluğu da artmaktadır (Dolunay, 2002, s.56).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişliğe ilişkin görüşleri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında öğretmenlerde tükenmişliğin branş değişkenine göre durumunu inceleyen sınırlı araştırma

bulunmaktadır. Çağlar (2011), Çavuşoğlu (2005), Arslan (2007), Özgül ve Atan (2016) tarafından yapılan araştırmalarda branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz Toplu (2012), Erdemoğlu Şahin (2007), Cankara (2008) ve Öktem (2009) araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşa göre farklılık göstermektedir. Alanyazında branş değişkenine göre yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni olarak, öğretmenlerin muhatap olduğu yaş gruplarının, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerin ve araştırmalarda branş değişkenine göre oluşturulan gruplandırmaların (sözel, sayısal, teknik, dil, sınıf vb.) farklı olması görülebilir.

Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Farkın duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Araştırmada duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yılmaz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tükenmişlikleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Araştırmada 1-10 ve 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha fazla kendini tükenmiş hissettikleri görülmektedir. Koruklu vd. (2012)'nin öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, duygusal ve kişisel başarı puanları anlamlı farklılık gösterirken duyarsızlaşma puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Girgin (2010) tarafından yapılan araştırmada tükenmişlikte mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir. Alanyazında Geçit (2012), Dilsiz (2006), Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), Ergül vd., (2013), Akten (2007), Çağlar (2011) ve Tümkaya (1996) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler; 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı puanına sahiptir. Bu sonuç mesleki kıdemin arttıkça kişisel başarının arttığı şekilde yorumlanabilir. Girgin (2010) ve Tümkaya (1996) da benzer şekilde sonuç bulmuşlardır. Araştırmada duygusal tükenme alt boyutunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu sonuç alanyazındaki sonuçlarla çelişmektedir. Girgin (2010)'un yaptığı araştırmada ise 6-10 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler, en az 21 çalışan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Öte yandan alanyazında tükenmişliğin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı yönünde sonuçların yer aldığı araştırmalarda vardır (Başol ve Altay 2009;

Demir ve Kara, 2014; Erçen, 2006; Karacan 2012; Polat vd., 2012;). Friedman (2000), öğretmenlerden bir bölümünün mesleklerinin ilk yıllarında hayal kırıklığı ve stres yaşadıklarını ve bunun sonucunda mesleği bıraktıklarını belirtmektedir. Friedman, mesleğe devam eden öğretmenler ise yıllar ilerledikçe ve tecrübeleri arttıkça sınıf yönetimi ve sınıf içi öğretim problemlerini çözme konusunda etkili yöntemler geliştirdiklerini, bu nedenle de tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlerden daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ifade etmiştir (Yaşar Ekici, 2017, s.438).

Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin görüşleri kurum türü değişkenine göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda farklılaşmaktadır. Lisede ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Lisede görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı öğrenci kitlelerinin ergenlik döneminde yeni giriyor olması nedeniyle öğretmen-öğrenci ilişkilerin daha formal bir niteliğe bürünmesine, sınırların çizilmesine neden olmakta; böylece, lise öğretmenlerinin öğrencilerine karşı duygusuz ve duyarsız davranmasına neden olabilir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı puanları daha yüksektir. Öğrencilerin ilkokul hayatları pek çok şeyi yeni öğrendiği bir dönemdir. İlk okuma yazma, rakamlar, arkadaşlık ilişkileri, okul kuralları vb. gibi bilgiler ilkokulda öğrenciye kazandırılmaktadır. İlkokul öğretmenleri 4 yıl aynı sınıfa okuttuğu için öğrenci gelişimleri somut olarak görebilmekte ve öğrenciye kazandırdıklarını kendi başarısı olarak görmektedir. Bu nedenle ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine kendilerini başarılı olarak görüyor olabilir. Alanyazında bu sonuca destekler nitelikte araştırmalara ulaşmak mümkündür. Tümkaya (1996), araştırmasında tükenmişliğin kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Girgin (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kurum türüne göre tükenmişlikleri, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Araştırmaya göre, ortaokulda çalışan öğretmenler ilkokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik; ortaokulda çalışan öğretmenler, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin kişisel başarı puanları, lise öğretmenlerinden anlamlı derecede düşüktür. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik algıları kurum türüne göre sadece duyarsızlaşma boyutunda farklılaştığı görülmüştür. İlköğretimde çalışan öğretmenler, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma

yaşamaktadırlar. Duygusal tükenme alt boyutunda ise kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine dair bulguya rastlanmamıştır. Araştırmalarda kurum türü değişkenine göre farklılık çıkmasının nedeni olarak, kurumdaki öğrenci sayısı, kurumun başarı düzeyi (örneğin fen veya meslek lisesi), kurumun bulunduğu çevredeki sosyo-kültürel ekonomik düzey ve kurumun imkânları gibi etkenler gösterilebilir.

Araştırmada, duygusal tükenme ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arttıkça duygusal tükenmeleri artmaktadır. Yüzeysel rol yapmada söz konusu duygu çalışanın kendisinin değildir. Çalışan bir gösteri yapmaktadır ve jest ve mimiklerle bir gösterimde bulunmaktadır (Güngör Delen, 2017, s.82). Kişinin kendine ait olmayan, gerçekten hissetmediği bir duyguyu yansıtmaya çalışması onu duygusal olarak yıpratabilecektir. Bu nedenle bu bulgu beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin doğal duygular boyutundaki davranışları arttıkça duygusal tükenmeleri azalmaktadır. Doğal duygular ise gösterilmesi istenen bazı duyguların hiçbir çaba sarfetmeksizin çalışan tarafından gerçekten hissedilip gösterilmesidir (Özgen, 2010, s.34). Çalışanın içinden geldiği gibi davranması olarak tanımlayabileceğimiz doğal duygularda birey duyguyu yansıtmak için herhangi bir zorlama hissetmediği için duygusal olarak tükenme yaşanmayacaktır. Duygusal tükenme ile derinden rol yapma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duyarsızlaşma ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde; derinden rol yapma ile anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışları arttıkça duyarsızlaşmaları artmaktadır. Diğer taraftan doğal duygular boyutundaki davranışları arttıkça duyarsızlaşmaları azalmaktadır. Derinlemesine rol yapmada, çalışanlar kurumun mesajını içlerinde gerçekten hissetmekte ve karşı tarafa gerçek duygular aktarmak için yoğun çaba harcamaktadırlar (Güngör Delen, 2017, s.82). Yüzeysel ve derinden rol yapmada, çalışanın işinde o andaki duruma ayak uydurmak için çaba harcaması bir süre sonra işinin gerektirdiği duygular dışındaki durumlara duyarsız kalmasına neden olabilir. Böyle bir durum çalışan için duyarsızlaşmanın habercisidir. Doğal duyguların arttıkça duyarsızlaşmanın azalması beklenen bir sonuçtur. Kişisel başarı ile yüzeysel rol yapma arasında anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde; derinden rol yapma ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde; doğal duygular ile anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arttıkça kişisel başarı davranışları

azalmakta; derinden rol yapma ve doğal duygular boyutundaki davranışları arttıkça ise kişisel başarıları artmaktadır. Sürekli maskeli duygularla yaşayan bireyin işine karşı kendini yetersiz hissetmesi ve işinde gerilediğini düşünmesi doğaldır. Derinden rol yapma ve doğal duygular da ise çalışanın duyguları ile davranışları örtüştüğü için çalışan işinde kendini başarılı görmektedir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Yılmaz vd. (2014) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, duygusal tükenmişlik ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif ve düşük düzeyde; doğal duygular ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duyarsızlaşma ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif ve orta; doğal duygular ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kişisel başarı ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif ve düşük; derinden rol yapma ile negatif ve düşük; doğal duygular ile negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yakar (2015), turizm işletmelerinde çalışanlar üzerinde yapılan araştırmada, yüzeysel rol yapma ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı ve pozitif yönde; doğal duygular ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı, negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Derinden rol yapma ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenlerden yüzeysel rol yapma, duyarsızlaşma ve kişisel başarının; derinden rol yapma, kişisel başarının; doğal duygular ise duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Hochschild göre, uzun süre gerçek duygulardan farklı davranmak bireyi gerçek duygularından uzaklaştırır. Aynı zamanda bu durum diğer insanların sahip oldukları duyguların anlaşılmasını zorlaştırabilir. Hochschild göre, bu durumun tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile ilişkilidir. Bir işgören, duygusal gösterimlerinin istenilen amaca ulaşmadığına inanırsa bu işgören büyük bir olasılıkla düşük kişisel başarı yaşar. Bu bakış açısına göre yüzeysel rol yapma davranışının tükenmişliğin üç boyutuyla da ilişkili olması beklenmektedir. Diğer taraftan derinden rol yapma davranışını benimseyen işgörenler, kendilerini daha başarılı olarak değerlendirmeye meyillidirler (Eroğlu, 2014, s.151). Çalışanların sergiledikleri duygu durumu ile hissedilen duygular birbirine yaklaştıkça yani çalışanlar doğal duygular boyutunda davranışlar sergiledikçe tükenmişlik yaşama ihtimalleri azalmaktadır. Yılmaz vd. (2015)'in öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, yüzeysel rol yapma ve doğal duyguların, öğretmenlerin hem duygusal tükenmesinin hem de duyarsızlaşmasının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişisel başarı duygusu ise duygusal emeğin boyutlarının tümünün yordadığı belirlenmiştir. Kaya (2014)

huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personelinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, yüzeysel davranışın duyarsızlaşma; derinlemesine davranışın duyarsızlaşma, yüzeysel davranışın duygusal tükenmeyi, derinlemesine davranışın duygusal tükenmeyi, samimi davranışın ise kişisel başarıyı yordadığı görülmektedir. Grandey (1999) çalışmasında, yüzeysel davranış ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif ilişki olduğunu; kişisel başarı azalma hissi ile de negatif ilişkinin olduğunu belirtmiştir (Eroğlu, 2014, s.151).

5.3 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak, uygulayıcılara ve konu ile ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okullarda öğretmenlerin davranışları ile duygularının birbiriyle uyumlu olmasını sağlayacak ortamlar oluşturulmalı ve öğretmenlerin doğal duygularını daha fazla yaşadığı bir örgüt ortamı yöneticiler tarafından sağlanmalıdır. Okullarda sık sık denetleme yapılmaması, çok katı kuralların olmaması, yöneticiler tarafından öğretmen davranışlarının desteklenmesi, yöneticilerin öğretmenlere karşı yapıcı eleştirilerde bulunması, öğretmen başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin okul içi sosyal faaliyetlere katılması, birbirleriyle aile görüşmeleri yapması, öğretmenlerin velilerle olumlu ilişki geliştirmesi, öğretmenlerin bürokratik işlemlerle fazla meşgul edilmemesi gibi durumlar öğretmenlerin doğal duygularını daha fazla yansıtabileceği okul ortamlarıdır. Öğretmenlerin duygusal emek yönünden doğal duygular sergilemeleri tükenmişlik gibi olumsuz durumları ortadan kaldıracaktır.

Araştırmada öğretmenlerin az da olsa tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenleri tükenmişliğe iten nedenler belirlenmeli ve gerekli tedbirler yöneticiler tarafından alınmalıdır. Bunun için araştırma nitel yöntemlerle yeniden yürütüp ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir. MEB öğretmen tükenmişliğine yönelik rapor hazırlayıp tükenmişliğin önlenmesi için eylem planları uygulayabilir.

Erkek öğretmenleri yüzeysel ve derin rol yapma davranışına iten nedenler belirlenmeli ve onların doğal duygular sergileyebilmeleri konusunda gerekli eğitimler ve kişisel gelişim programları yöneticiler tarafından sağlanmalıdır.

Lise öğretmenleri, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla yüzeysel rol yapma ve duyarsızlaşma davranışı sergilemektedir. Lise öğretmenlerinin öğrencilerine karşı gerçekte hissetmediği duyguları hissediyormuş gibi yapmaları onları okul ortamında öğrencilere karşı duygusuz ve duyarsız olmaya itebilmektedir. Bu nedenle lise öğretmenlerine yönelik onların psikolojik sermayelerini dikkate alan, iyi oluş hâllerini destekleyen eğitim programları düzenlenerek onların doğal duygular boyutunda davranışı sergilemeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal, örgütsel ve ekonomik durumlarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu dönem Erikson'un Psikososyal Kuramı'nda "Üretkenliğe Karşı Durgunluk" dönemine karşılık gelmektedir. Bu dönem öğretmenlerin geçmişin boşa gittiği düşüncesine kapılmasına bağlı olarak çevresine karşı duyarsız ve duygusuz davranmasına neden olabilir. Bu dönemde yer alan öğretmenlerin, yöneticiler tarafından okul değişimi, kariyer basamakları, sosyal faaliyetler, kişisel gelişim programları gibi çalışmalar yapılarak tükenmişliğinin önüne geçilmelidir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algılarının onların tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlere ve okul yöneticilerine hizmetiçi eğitimler verilerek, onların duygusal emek konusunda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlere, hizmet öncesi eğitim döneminde duygusal emek kavramına yönelik eğitimler verilmeli ve öğretmen alım mülakatlarında öğretmenlerin duygusal emek algıları dikkate alınmalıdır. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini seçerken kendi duygusal durumlarını dikkate almalıdırlar. Çünkü eğitim örgütlerinde, olumlu duygusal emek davranışlarının sergilenmesi kişinin işini sevmesine bağlıdır. İşini seven bir öğretmen, işinin yaparken neşe ve coşkuyla çalışacak bu durumda olumlu duygular kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

5.3.2 Araştırmacılar için öneriler

Araştırma, Eskişehir il merkezinde çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma farklı evren ve örneklem üzerinde tekrarlanabilir. Öğretmenlerin velilerle ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerine yönelik duygusal emek ve tükenmişlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Araştırmaya özel okullarda çalışan öğretmenlerde dâhil edilip devlet ve özel okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek algıları karşılaştırılabilir.

Araştırmada nicel bir araştırmadır. Elde edilen verilen bulgular ışığında farklı nicel ve nitel araştırmalar tasarlanabilir. Duygusal emek ve tükenmişlik algıları için farklı ölçekler, veri toplama yöntemleri ve duygusal emeğin farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modellere dayalı farklı boyutları ele alınarak yeni araştırmalar tasarlanıp değişkenlerin neden sonuç ilişkileri nitel çalışmalarla ortaya konabilir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek algıları, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

Duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye aracı değişkenlerin (iş tatmini, psikolojik sermaye, iş stresi, kişilik özellikleri, kişi iş uyumu vb.) etkisi de eklenerek daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarla hem duygusal emeğin hem de tükenmişliğin diğer örgütsel davranışlarla (örgütsel sinizm, örgütsel vatandaşlık davranışları, güven, çatışma, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel ikiyüzlülük, iş etiği, iş-aile çatışması, okul iklimi vb.) aralarındaki ilişkiye bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Afacan Fındıklı, M. ve Erkuş, A. (2015). *Psikolojik sözleşme ve önemi (psikolojik sözleşme değeri), duygusal emek, psikolojik sözleşme ihlali ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. 3.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Tokat.
- Afşar, T. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Ağırman, Ü. H. ve Naktiyok, A. (2014, Kasım). *Hizmet sektörü çalışanlarından beklenen duygu gösterimlerinin mesleki bağlılık ve duygusal tükenmişlik düzeylerine etkisi: hemşireler üzerine bir araştırma*. 2.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Kayseri.
- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Akgeyik, T. ve Güngör, M. (2009). Müşteri saldırganlığı: sonuçları ve mücadele stratejisi. *Kamu - İş Dergisi*, 10(3), 33-71.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 309-327.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *Austria Educational Research*, 41, 155-169. doi:10.1007/s13384-013-0138-4
- Akoğlan Kozak, M. ve Güçlü Nergis, H. (2008). Turizm işletmelerinde duygusal çaba faktörlerinin işe alma sürecinde kullanılması üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 39-56.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş tatminine ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54.
- Altın Gülova, A., Palamutçuoğlu, B. ve Palamutçuoğlu, A. (2013). Duygusal emek ile işe bağlılık arasındaki ilişkide amir desteğinin rolü: Üniversitede öğrenci işleri personeline yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 41-74.

- Anlue, S. R. & Mack, K. (2005). Magistrates, everyday work and emotional labour. *Journal of Law and Society*, 32(4), 590-614.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000, July). *Sources of stress and professiobal burnout of teachers of special educational needs in Greece*. International Special Education Congress sunulan bildiri, Manchester, England.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- 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.
- Arslan, Ö. G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service role: the influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Atlandı, D. (2010). *Çağrı merkezi çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Aydın, R. (2016). *Otel işletmelerinde psikolojik sözleşmeler ve işgörenlerin işe yönelik tutumları üzerindeki etkisi: Antalya 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ayvaz, U. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ve Ataşehir ilçeleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(8), 55-67.
- Bağcı, Z. ve Mohan Bursalı, Y. (2015). Duygusal emeğin iş performansı üzerindeki etkisi: Denizli ilinde hizmet sektöründe görgül bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(10), 69-90.

- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, A. (2016). *Algılanan strese duygusal emek ve kendilik değerlendirmelerinin rolü: avukatlar üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Basım, N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(2), 77-90.
- Baş, M. (2012). *Duygusal emek müşteri memnuniyeti ilişkisi: Engelli turizm pazarında bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Baş, M. ve Kılıç, B. (2014). Duygusal emek boyutları, süreci ve sonuçlarının engelli turizm pazarında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 2, 67-83.
- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başbuğ, G., Ballı, E. ve Oktuğ, Z. (2010). Duygusal emeğin iş memnuniyetine etkisi: Çağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 58, 253-274.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 191-216.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beğenirbaş, 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.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C.H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brotheridge, M. C., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39, doi: 10.1006/jvbe.2001.1815.

- Budak, G. ve Sürgevil, M. (2012). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camgöz, S., Ekmekci, Ö. ve Karapınar, P. (2017). Örgütsel sinizmin iş yükü, algılanan adalet ve kontrol açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 40-59.
- Cankara, A. (2008). *İlköğretim öğretmenlerindeki psikolojik tükenmişlik düzeyinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Publishing.
- Colomeischi, A. (2014). Teachers' burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.
- Creswell, W.J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Publishing.
- Cribbs, A. (2015). *Emotional labor and conflict in schools: teacher perceptions of the emotional display rules necessary for negative teacher – student interactions* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1827-1847.
- Çaldağ, M. A. (2010). *Duygusal emek davranışlarının sağlık çalışanlarında iş sonuçlarına etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Çam, O. (1992, Eylül). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelebi, B. (2014). *Çalışanlarda tükenmişlik ve iş doyumu (Alanya devlet hastanesi hemşireleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Çinkılıç, Y. (2016). *İşyerinde adaletin duygusal emek üzerine etkisinin ölçülmesinde, lider desteğinin aracılık rolü: İzmir ilindeki yerel yönetim çalışanları üzerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Çiper, A. (2006). *Tükenmişlik sendromunun hizmet kalitesine etkisi ve çağrı merkezi uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve hırel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 527-574.
- Dedehayır, H. (2000). İş yaşamında "duygusal emek". *Kaynak Dergisi*, 2
- Değirmenci, S. (2010). *Hemşirelerin duygusal emek davranışı ve etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Değirmenci, S. (2016). *Hemşireler için duygusal emek davranışı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, K. ve Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(2), 424-440.
- Demirbaş, A. R. (2006). *Üç farklı hastanede görev yapan yöneticilerin ve klinikte çalışan sağlık personelinin tükenmişlik durumlarının araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, P. (2016). *İş-aile çatışması – duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: Eğitim üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). *Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Tükenmişlik ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkinin kavramsal boyutu. *TİSK Akademi Dergisi*, 4(8), 145-165.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 35-53.
- Dienfendorff, M. J. & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor porcess: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959, doi: 10.1002/job.230
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenlik istatistiksel analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dinç, K. (2008). *Yardımcı mesleklerinde tükenmişlik sendromu* (Dönem projesi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi “genel liseler ve teknik – ticaret – meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu” araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duran, E. ve Gümüş, M. (2013). Turizm lisans öğrencilerinin duygusal emek deneyimlerinin kariyer tercihlerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 233-251.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevme ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 40-48.
- Dülger, V. (2014). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Erçen, A. (2006). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, V. ve Durna, U. (2006). Üç boyutlu bir yaklaşım olarak örgütsel tükenme. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 10, 40-51.
- Ergin, C., (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Ergül, F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 266-285.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 556-566.
- Erken, M. (2016). *Duygusal emek kavramı ve motivasyonun duygusal emek üzerindeki etkileri: Bir kamu kurumu üzerinde araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin işgörenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Eroğlu, Ş. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157.
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.

- Farber, B. (1984). Teacher burnout: assumptions, myths and issues. *Teachers College Record*, 86(2), 321-338.
- Fettahlıoğlu, Ö., Bıyıkbeyi, T., Güler, B. ve Demir, S. (2016). Duygusal emeğin üretkenlik karşıtı davranışa etkisi ve sosyal bağlılık ilişkisi: Çağrı merkezinde bir uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 51, 421-434.
- Fırat, M. (2015). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka alışanları üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (23), 157-171.
- Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 88-103.
- Genç, V. (2013). *Alanya'daki turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek ve duygusal zekâ düzeylerinin iş tatminine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik alışması. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının, öğretim elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 32-48.
- Glomb, M., T. & Tews, M., J. (2002). Emotional labor: a conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1-23, DOI: 10.1006/S0001-8791(03)00038-1.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110, doi: 10.1037/1076-8998.5.1.95.

- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumunu ve tükenmişlik sendromu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güngör Delen, M. (2017). *Emek sürecinse son nokta: Duygusal emek & tinsel emek*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi*, 11(1), 167-184.
- Gürel, B. ve Gürel, E. (2015). Muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik düzeyinin yaşam doyumunu üzerine etkisi: Aydın ili örneği. *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, 14(44), 37-47.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Haran, S., Özgüven Devrimci, H., Ölmez, Ş. ve Sayıl, I. (1998). Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastaneleri ve Ankara numune hastanesinde çalışan doktor ve hemşirelerde tükenmişlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 75-84.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of Colifornia Press.
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 165-190.
- Huang, S. A. (2001). Burnout syndrome among information system professionals. *Information Systems Management*, 18(2), 15-20, doi: 10.1201/1078/43195.18.2.20010301/1272.3.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-164.
- Iwanicki, F. E. & Schwab, L. R. (1981). A cross validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Izgar, H. (2002). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

- Kahya, M. ve Berk, U. (2014, Kasım). *Duygusal emek ve örgütte kalma niyeti ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Ankara ilinde görev yapan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. 2.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Kayseri.
- Kaplan, S. ve Ulutaş, Ö. (2016). Duygusal emeğin tükenmişlik üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 165-174.
- Karacan, A. (2012). *Özel eğitim kurumlarındaki eğitilebilir ve öğretilbilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği"* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının işdoyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177-188.
- Kaya, Ç. (2017). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin incelenmesi*. 2.Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu ve Sergisi'nde sunulan bildiri, Muğla.
- 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, İstanbul.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kaya, İ. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, U. ve Özhan, K. Ç. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Keleş, Y. (2014). *Örgütsel adaletin duygusal emek üzerindeki etkisi: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keller, M., Chang, L., Becker, E., Goetz, T. & Frenzel, A. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Front Psychol* 5, doi:10.3389/fpsyg.2014.01442

- Kesen, M. ve Akyüz, B. (2015, Kasım). *Duygusal emek ve prososyal motivasyonun işe gömülmüşlüğe etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama*. 3.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Tokat.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumunu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 100-119.
- Kızanklı, M. (2014). *Otel işletmelerinde duygusal emek öncüllerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kiral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88.
- Konrad, H. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2010). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1813-1831.
- Kothari, C. R. (2012). *Research methodology*. New Delhi: New Age International Limited Publishers.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Köse, S., Oral, L. Ve TÜresin, H. (2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(2), 165-185.
- Kruml, M. S. & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14 (8), 8-49, doi: 10.1177/0893318900141002.
- Kurt, Z. (2013). *Duygusal emek faktörünün yabancılaşmaya etkisi: İstanbul'daki otel işletmeleri ve seyahat acentalarına yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları: Program geliştirme açısından bir yorum*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Man, F. (2009). Kapitalist emek süreci teorisi ve dönüşümü. *E-Akademi Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 94.
- Man, F. ve Selek Öz, C. (2009). Görüldüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünmemek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 20, 75-94.
- Marx, K. (2011). *Kapital 1.cilt*. İstanbul: Yordam Kitap.

- Mavi, D. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki (Elbistan ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Metin, M. (Ed.). (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Morris, A. J. & Feldman, C. D. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H. & Yazdi, M. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Mukundan, J., Pezhman, Z., Zarifi, A., Manaf, A. & Sahamid, H. (2015). Language teacher burnout and school type. *English Language Teaching*, 8(9), 26-32.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zeka testi (bar-on emotional quotient inventory- bar-on EQ-i)'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Naring, G., Briet, M. ve Brouwers, A. (2012). Beyond demand – control: emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20, 303-315.
- Noor, N. & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 283-293. doi:10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x
- Oğuz, H. ve Özkul, M. (2016). Duygusal emek sürecine yön veren sosyolojik faktörler üzerine bir araştırma: Batı Akdeniz uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 130-154.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Otacıoğlu, G. S. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar-Sandıklı örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmenler adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.

- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özgül, F. ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1002-1016.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkan, G. (2011). *Duygusal emek gerektiren mesleklerde örgütsel iletişim doyumunun duygusal emeğe bağlı iş doyumuna etkisi: Çağrı merkezlerinde bir uygulama örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pala Morkoç, T. (2014). *Otel çalışanlarında duygusal emek ve iş-aile çatışması ilişkisi: İzmir şehir otelleri örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pala, T. (2008). *Turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek düzeyi ve boyutları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pala, T. ve Tepeci, M. (2009, Mayıs). *Turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek düzeyi ve duygusal emeğin çalışanların tutumlarına etkileri*. 17.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Polat, S., Ercengiz, M. ve Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Polatkan, N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Savaş, A. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sayan, Ö. F. (2002). *İnsan duygularının ses işleme ve hata yönetiminde kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Schaufeli, B. W. & Greenglass, R. E. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501-510, DOI: 10.180/08870440108405523.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, S., R. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferanslar Dergisi*, 50, 813-834.
- Seçer, Ş. ve Tınar, M. Y. (2004, Ekim). *İşyerinde tükenmişlik kaynağı olarak duygusal emek –hemşireler üzerinde yapılan bir araştırma-*. 9. Ulusal Ergonomi Kongresi'nde sunulan bildiri, Denizli.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 348-364.
- Seymour, D. (2002). Emotional labor: a comparison between fast food and traditional service work. *International Journal of Hospitality Management*, 19, 159-171.
- Sezgin, A. (2010). *Üniversite hastanelerinde çalışan başmüdür ve müdürlerin iş doyumunu ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Sezgin, F. ve Kılınç, Ç. A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler (psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Sumeli, F. (2011). *Özel bir hastane çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şener, İ., Yıldırım, Z. ve Turhan, Y. (2015, Kasım). *Öğretmenlerin duygusal emek kullanımı ile mesleki özdeşleşme seviyeleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. 3.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Tokat.
- TDK (2017). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.
- Tiryakioğlu, M. (2008). Emegin bilgi ile dönüşümü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mezunları Cemiyeti İktisat Dergisi*, 494, 91-96.
- Tolay Sabuncuoğlu, E. (2008). Rol çatışmasının ve rol belirsizliğinin tükenmişlik ve iş doyumunu üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 35-49.
- Tolich, M. B. (1993). Alienation and liberating emotions at work. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 361-381.

- Tombak, Y. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tosun, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Tozkoparan, G. ve Özgün, A. (2015, Kasım). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma*. 3.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Tokat.
- Tracy, S. J. & Tracy, K. (1998). Emotion labor at 911: A case study and theoreticalcritique. *Journal of Applied Communication Research*, 26(4), 390-411, doi: 10.1080/00909889809365516
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127(2014), 791-795.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-11.
- Tunç, T. (2008). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ile rol çatışması ve rol belirsizliği arasındaki ilişki: Bir üniversite örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Türkay, O., Ünal, A. ve Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 201-222.
- Uğurlu Kara, A. ve Beğenirbaş, M. (2016). Çalışanların psikolojik sermaye algıları onların duygusal rol davranışlarını etkiler mi?: Turizm sektöründe bir araştırma. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 50-66.
- Uysal Aytekin, A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ünler Öz, E. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wharton, A. (1993). The affective consequences of service work. *Work and Occupations*, 20, 205-232.
- Yakar, S. (2015). *Turizm işletmelerinde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Otel işletmelerine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yalçın, R. (2012). *Bazı öncülleri ve sonuçları ile duygusal emek: Görgül bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Fangfang, G. & Guanyu, C. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12505-12517. doi:10.3390/ijerph121012505
- Yardım, V. (1995). *Örgütsel yaşamda tükenmişlik duygusu doktor ve hemşirelerin tükenmişlik duygularını belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yarış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Yazıcı, A. (2007). William James'in Descartes'in duygu kuramına eleştirisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 33-50.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyum ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M. ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.
- Yüksel, H. (2014). Emek kavramının ortaya çıkışında rol oynayan tarihi dönüm noktalarının süreç merkezli değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-273.
- Zhang, Q. & Weihong, Z. (2008). Exploring emotion in teaching: emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122. doi:10.1080/03634520701586310

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veri Toplama Aracı	149
EK 2	Duygusal Emek Ölçeği Kullanım İzni	152
EK 3	Maslach Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni	153
EK 4	Araştırma İzni	154



EK-1
Veri Toplama Aracı

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formu, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda yürütülen bir yüksek lisans tezine veri toplamak için hazırlanmıştır. Sizden toplanan veriler başka bir amaç için kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için tüm soruların eksiksiz ve gerçekçi biçimde cevaplanması önem taşımaktadır. Katılımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Erkan CİNGÖZ
KILIÇOĞLU

Sınıf Öğretmeni
Danışmanı

Sivrihisar Nasrettin Hoca İlkokulu
Fakültesi

erkancingoz@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Derya YILMAZ

Tez

ESOGÜ Eğitim

A. Aşağıda sizi tanımaya yönelik bazı demografik bilgilerinizi içeren sorular sıralanmıştır. Her soruya ilişkin size uygun gelen tek bir seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

2.Medeni Durumunuz () Evli () Bekâr

3.Yaşınız

4.Branşınız

5.Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz?

.....

6. Kurum türünüz nedir?

() İlkokul () Ortaokul () Lise

B. Aşağıda görev yaptığınız kurumunuzda **öğrencilerinizle** ilişkilerinize yönelik bazı ifadeler sıralanmıştır. Bu ifadelerden size en uygun gelen bir seçeneği (X) şeklinde belirterek işaretleyiniz.




	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.	①	②	③	④	⑤
2.Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum 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 hissediyormuşum 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

C. Aşağıda yer alan ifadelerden size en uygun gelen bir seçeneği (X) şeklinde belirterek işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	①	②	③	④	⑤
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	①	②	③	④	⑤
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözümleri bulurum.	①	②	③	④	⑤
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	①	②	③	④	⑤
11. Bu işin beni giderek sertleştirmesinden korkuyorum.	①	②	③	④	⑤
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	①	②	③	④	⑤
13. İşimin beni kısıtladığımı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umrumda değil.	①	②	③	④	⑤
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.	①	②	③	④	⑤
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.	①	②	③	④	⑤
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	①	②	③	④	⑤
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	①	②	③	④	⑤

EK-2

Duygusal Emeği Ölçeği Kullanım İzni

 **Erkan cingöz** <erkancingoz@gmail.com> 19.02.2016 ☆  

Alıcı: nbasim ▾

Sayın Hocam Merhaba,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "**Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışmam kullanmak üzere, Diefendorff (2005)'ten Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Duygusal Emek Ölçeği"nin kullanım iznini istiyorum. Yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Şimdiden çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.

...

 **Nejat Basım** <nbasim@baskent.edu.tr> 22.02.2016 ☆  

Alıcı: bana ▾

Erkan Bey

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. H. **Nejat Basım**
Başkent Üniversitesi İİBF. Dekanı
Bağlıca Kampüsü Eskişehir Yolu 20. Km. Bağlıca 06810 ANKARA
Tel: 312-2466666/6645
e-posta: nbasim@baskent.edu.tr
e-posta: nbasim@gmail.com

EK-3

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni

Erkan cingöz <erkancingoz@gmail.com> 19.02.2016 ☆ ↶ ↷
Alıcı: canan.ergin ▾
Sayın Hocam Merhaba,
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "**Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışmam kullanmak üzere, Türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Maslach Tükenmiş Ölçeği" nin kullanım iznini istiyorum. Yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Şimdiden çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.

Hazal Celik <hazal.celik@ozyegin.edu.tr> 22.02.2016 ☆ ↶ ↷
Alıcı: bana, Canan ▾
Sayın Erkan Cingöz,
Ekte **Canan Ergin** Hocamızın çevirdiği Maslach Ölçeği (MTÖ) ile ilgili değerlendirme prosedürü belgelerini, ölçeği ve izin formunuzu bulabilirsiniz.
İyi Çalışmalar Dilerim
--
--
Hazal Çelik
Psikoloji Departmanı
Araştırma görevlisi
Özyeğin Üniversitesi
Nişantepe Mah. Orman Sok.
34794 Çekmeköy, İstanbul, Türkiye

4 Ek



EK-4
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/3574873
Konu : Araştırma Projesi

29.03.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/03/2016 tarih ve 1207-1810 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erkan CİNGÖZ'ün "Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../03/2016

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel: (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 65b3-fca3-3adc-9d36-6052 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Erkan CİNGÖZ
Doğum Yeri* : Uşak
Doğum Tarihi* : 09.10.1988

Eğitim Durumu

Lise Sait Sabri Ağaoğlu Lisesi/Uşak 2006
Lisans Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 2010

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Düşük)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu	2010-2012
Müd. Yet. Öğr.	Şanlıurfa Kaygılı İlkokulu	2012-2013
Sınıf Öğretmeni	Sivrihisar Nasrettin Hoca İlkokulu	2013-2016
Müdür Yrd.	Sivrihisar Atatürk İlkokulu	2016-2016
Müdür Yrd.	Sarıcakaya Laçın ŞAU İlkokulu	2016-2017
Sınıf Öğretmeni	Sarıcakaya Fatih İlkokulu	2017-.....

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Seminer ve Çalıştaylar

Sertifikalar

İletişim

E-posta adresi: erkancingoz@gmail.com