



**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ VE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**
**RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' LEVELS OF BELIEVE IN EDUCATION AND THEIR
EMOTIONAL LABOUR BEHAVIOUR**

Elif ERGÜN*
Türkan ARGON**

Öz

Duygusal emek, bireyin duygularını mesleğinin gerektirdiği kurallara göre yönetmesi olarak tanımlanabilir. Bireylerin zaman zaman ifadelerin dışı vurumu esnasında duygularını abartması, bastırması, ya da taklit etmesi gerekebilmektedir. Her meslekte az çok olduğu gibi öğretmenlik mesleği de duygularla iç içedir ve bazen öğretmenlerin de işleri gereği sınıf ortamında duygularını kısıtlaması, değiştirmesi ya da gizlemesi gerekir. Duygusal emek davranışı, belirli bir çaba gerektirmektedir ve bu davranışın gösterilmesinin öğretmenin mesleğine ve içinde yer aldığı eğitim sistemine ne kadar inandığı ile alakalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ve duygusal emek davranışı düzeylerini ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı süresince farklı okul düzeylerinde çalışmakta olan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin eğitime inançları "çok az" düzeyinde iken duygusal emek davranışları "bazen" düzeyindedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar sözcükler: Duygusal Emek, Eğitime İnanma Düzeyi, Öğretmen.

Abstract

Emotional labor can be described as managing feelings in accordance with professional rules. People sometimes need to enhance, suppress or fake their emotions to modify their emotional expression. As in every profession, teaching is also intertwined with the feelings. Sometimes teachers need to restrict, change or hide their feelings in classroom as a part of their job. Since the emotional labor requires a specific effort, it is thought that the teachers' emotional labor behaviour might be related with teachers' beliefs on their occupation and education system. For this reason the aim of this study was to explore the teachers' levels of believe in education and their emotional labour behaviour level. This study also focused on the relationship between these variables. In the study, a survey method in a quantitative research approach was adopted. The population of the study consisted of 311 teachers employed in various school levels during the 2015-2016 academic term. Throughout the study, two different scales; namely, "Emotional Labor Scale", "Teachers' Levels of Believe in Education Scale (TLBES)" were used to gather data. To analyze data means and standart deviation and correlation analysis were used. The findings of the study revealed that teachers' levels of believe in education are at "slightly agree" level, their emotional labor behaviour is at "sometimes" level and there is a low, positive and statistically significant relationship between teachers' levels of believe in education and their emotional labor behaviour.

Keywords: Emotional Labor, Levels Of Believe In Education, Teacher.

1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin, ailelerin, devletin temel çabalarındandır ve geleceği şekillendirmede en etkili yoldur. Eğitimin en genel amacı bireyleri içinde yaşadığı topluma faydalı hale getirmektir (Küçükahmet, 2012). Eğitimle birlikte varılmak istenen nokta ise bireylerin ailesine, çevresine, ülkesine ve hatta dünyaya faydalı, yaşadığı dünya ile uyumlu bir şekilde yetiştirilmesidir (Akın ve Yıldırım, 2015). Bu doğrultuda Türk Milli Eğitim Sisteminin temel amacı, görev ve sorumluluklarının farkında olan, her yönüyle gelişimini tamamlamış, kendine ve topluma faydalı olabilecek bireyler yetiştirmektir. Bu sayede gerçekleştirilmek istenen ise toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, kalkınmayı desteklemek ve çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmektir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, toplumun kültürünün, değerlerinin ve normlarının yeni nesillere aktarılmasıdır. Bu sayede bireyler toplumsallaştırma sürecine dâhil edilerek toplumda sürekliliğin

* Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

** Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.



korunması sağlanmaktadır (Eskicumalı, 2014). Ayrıca bireylerin yeteneklerini tanıma ve geliştirmelerine yardım etme, yaratıcılıklarını geliştirme, beceriler kazandırma ve onları hayata hazırlama işlevleri de eğitimin birey bakımından önem taşıyan diğer işlevleridir (Hoşgörür ve Taştan, 2007). Kuşkusuz ki bu işlevlerin yerine getirilebilmesi bireylerin eğitiminden resmen sorumlu olan okullar ve öğretmenler sayesinde mümkündür (Küçükahmet, 2012). Öğretmenlere atfedilen bu zorlu görevler onları eğitim sisteminin başrolüne yerleştirmektedir. Zira ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan yetişmesinde, bireylerin sosyalleşmesi ve hayata hazırlanmasında, kültür ve değerlerin aktarılmasında en büyük sorumluluğu öğretmenler üstlenmektedirler (Eskicumalı, 2014).

İster eğitimin içinde ister dışında olsun hemen hemen her insanın iyi öğretmen kavramına yönelik belirli algıları ve öğretmenlik mesleğine yükledikleri farklı misyonlar bulunmaktadır (Murphy, Delli ve Edwards, 2004). Zira iyi bir öğretmenden eğitim ve öğretimdeki başarılarından zevk alması, stresli okul ortamına dayanıklı olması, eğitim sorunlarına duyarlı olması, sorumlu ve tutarlı olması, sabırlı ve anlayışlı olması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farkında olması ve onları motive edebilmesi, öğrencilerin yanında ailelerini de yönlendirebilmesi, iyi bir mesleki bilgiye sahip olması gibi pek çok nitelik ve özellik beklenmektedir (Bayrak, 2001; Smith, 1995; Weinstein, 1989). Bu beklentileri yerine getirebilmek için kişinin mesleğini benimsemesi, mesleğinin amacına inanması ve kendini bu yönde adanmış olması önem taşımaktadır. Çünkü eğitimin niteliği öğretmenin niteliğiyle doğru orantılıdır (Seferoğlu, 2004). Bu anlamda öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarının ve algılarının da gösterecekleri çaba ile doğru orantılı olacağı düşünülmektedir.

Toplumun öğretmenlere yüklemiş olduğu önemli görevler, öğretmenliği fedakârlık gerektiren mesleklerin başına taşımaktadır (Acker, 1995; Grumet, 1988). Bu da öğretmenliği stresi yüksek meslek gruplarından biri haline getirmektedir (Gold ve Roth, 1993; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor ve Millet, 2005). Her meslekte az çok olduğu gibi öğretmenlik mesleği de duygularla iç içedir. Nitekim kişinin hayatının büyük bir bölümünü kapsayan iş yaşamı duygularından bağımsız düşünülmemelidir. Bununla beraber bazen kişinin işi gereği duygularını kısıtlaması, değiştirmesi ya da gizlemesi gerekebilmektedir. Örneğin sınıfta sinirli davranmak öğrencilere sağlıksız bir model olma olarak görülebilir (Liljestorm, Roulston ve deMarras, 2007). Bu sebeple öğretmenlerden beklenen, olumsuz duyguları sınıf dışında bırakabilmeleridir.

Pek çok meslekte belirli davranış kuralları bulunmaktadır (Hochschild, 1983) ve çalışanlardan pozitif duyguların dışarıya yansıtılması yönünde bir beklenti vardır (Diefendorff, Croyle ve Gosserand, 2005). Samimi davranan hava yolu çalışanları, daima neşeli görünümlü sekreterler, sinirlenmeyen şikâyet memurları, her öğrencisini eşit seven bir öğretmen gibi pek çok meslek bir şekilde rol yapmayı gerektirmektedir (Hochschild, 1979). Bu anlamda çalışanlardan hizmet verdikleri kişilere karşı davranışlarını belirli bir çerçevede göstermeleri istenir (Grandey, 2000). Bu durum alan yazında duygusal emek kavramıyla açıklanmaktadır.

Duygusal emek kavramı ilk olarak Hochschild (1983) tarafından duyguların ve ifadelerin diğerleri tarafından gözlenecek biçimde yönetilmesi olarak tanımlanmıştır. Duygusal emeğin gerekliliklerinden biri para karşılığı yapılmasıdır (Hochschild, 1983). Bu doğrultuda Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği çalışanların kurum tarafından yapılması beklenen duyguları sergilemesi olarak tanımlarken Grandey (2000) ifadelerin dışı vurumu esnasında duyguların bastırılması, değiştirilmesi ya da taklit edilmesi şeklinde belirtmiştir. Kavramın çıkış noktası müşteri memnuniyetini artırmak amacıyla çalışanların müşterilerle iletişimlerinde duygularını yönetmeleri ve duygusal anlamda çaba sarf etmeleridir. Çünkü kişilerle sosyal etkileşimler esnasında yapılan duygusal gösterimler önemli bir rol oynamaktadır (Côté, 2005). Dolayısıyla duygusal emek, insanla etkileşim halinde olunan mesleklerin ayrılmaz bir parçasıdır (Zapf, 2002). Bu noktada akla öncelikle hizmet sektörü gelmektedir. Örneğin uçuş görevlilerinin güler yüzlü olmalarının beklentisi ya da cenaze görevlilerinin üzgün olmaları beklentileri bu meslek çalışanlarından beklentiler arasında gösterilebilir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Duygusal emek karşı tarafla etkileşim halindeyken duyguları değiştirmeye, yeniden yaratmaya ya da düzeltmeye yönelik stratejilerden oluşmaktadır. Bu stratejiler bilişsel (bir olay ya da durumu tekrar yorumlama), davranışsal (duyguların dışı vurumunu kontrol etme) ya da fiziksel (fiziksel hareketlerin kullanımı esnasındaki uyarılmayı azaltma) olabilmektedir (Pugliesi, 1999). Bireyin davranışlarında etkili olan bu stratejilerin yanında Hochschild (1983) ise duygusal emeği yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma olarak iki boyutta ele almıştır. Yüzeysel rol yapma gerçekte hissedilmeyen duyguları sözel ya da sözel olmayan ifadelerle, mimiklerle ya da ses tonuyla göstermeye gayret etmek şeklinde kendini gösterirken, daha çok duygular ortaya çıktıktan sonra yapılan bir duygu düzenlemesi olup cevap odaklıdır (Hochschild, 1983). Kişi içsel duygularını düzenlemekten ziyade yalnızca duygularının dışı vurumunu



yönetmeye odaklanır ve bunu çalıştığı kurumun beklentileri doğrultusunda gerçekleştirmeye çabalar (Andela, Truchot ve Borteyrou, 2015). Başka bir deyişle birey gerçek duygularını maskeler ve çevresine farklı şekilde yansıtır (Grandey, 2003). Örneğin öğretmenin morali bozuk olmasına rağmen sınıfa girdiğinde güler yüzlü tutumunu sürdürmeye çalışması yüzeysel rol yapma olarak ifade edilebilir. Öte yandan derinden rol yapma ise kişinin göstermeye çalıştığı duyguları gerçekte de hissetmeye çabalamasıdır (Hochschild, 1983), yani duygular açığa çıkmadan önce yapılan duygu yönetim şeklidir. Bireyler bunu gerçekleştirirken içsel duygularını beklentiler yönünde düzenlemeye çalışırlar (Andela vd, 2015; Grandey, 2003; Diefendorf ve Gosserand, 2003). Derinden rol yapmada çalışan kendisinden beklenen rolü en iyi biçimde oynamaya çalışır ve empati kurarak hareket eder (Rupp, McCance, Spencer ve Sonntag, 2008).

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeğe davranış odaklı yaklaşmış ve çalışanın göstermesi beklenen duyguları gerçekte de hissediyor olabileceğine dikkat çekmiştir. Diğer bir ifadeyle çalışanın her zaman rol yapması gerekmeyeceğini, bazen kendi duygularıyla beklenen duyguların uyusabileceğini belirtmiştir. Örneğin arkadaşının annesini kaybettiğine tanık olan biri, rol yapmasına gerek kalmadan üzüntü duyabilir ve aynı acıyı yaşayabilir. Bu sebeple Ashforth ve Humphrey (1993) Hochschild'ın (1983) yaklaşımına ek olarak "doğal duyguları" duygusal emeğin üçüncü boyutu olarak ele almış ve bu davranış türünde kişinin çok az duygusal emek harcadığına vurgu yapmıştır.

Ashforth ve Humphrey (1993) ve Hochschild'dan(1983) sonra duygusal emek kavramı üzerinde geliştirilmiş olan üçüncü bir yaklaşım Morris ve Feldman (1996) yaklaşımı olup bu yaklaşımda duygusal emek, örgüt tarafından beklenen duyguyu göstermek için harcanan çaba, plan ve kontrol olarak tanımlanmış ve dört boyutta ele alınmıştır. İlk boyut olan "duygusal gösterim sıklığı" çalışanların kendilerinden beklenen duyguları ne sıklıkta gösterdiklerini ifade etmektedir. İkinci boyut olan "istenen davranış kurallarına verilen dikkat" ise gerekli davranış kurallarına gösterilen dikkat arttıkça doğru duygunun yansıtılması için harcanacak olan psikolojik ve fiziksel çabanın da artacağını belirtmektedir. Üçüncü boyut "yansıtılması gereken duyguların çeşitliliğidir". Bu boyut müşterilere karşı gösterilmesi gereken davranışların farklılık düzeyini ele almaktadır. Kişinin sergilemesi gereken farklı duyguların sayısı ne kadar fazlaysa göstereceği duygusal emek de o oranda artacaktır. Son boyut olan "duygusal uyumsuzluk" ise iş yerinde çalışandan beklenen duygu ile çalışanın kendi duygularının çelişmesidir (Morris ve Feldman, 1996). Bu boyuta göre bireyler kendi duygularıyla örtüşmeyen duyguları yansıtırken daha fazla duygusal emek harcamaktadırlar (Wharton, 1999).

Duygusal emek konusunda geliştirilen diğer yaklaşım da Grandey'in (1999) yaklaşımı olup bu yaklaşımda duygusal emek hem duyguların hem de davranışların örgütün amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. Diğer tüm yaklaşımlar bütünlleştirilerek yeni bir model ortaya konulmuştur (Grandey, 2000). Grandey'e (1999) göre duygusal emek bir süreç olarak görüldüğünde süreçteki her adımın detaylı analiziyle çalışanların örgütsel ve bireysel sonuçlarını olumlu hale getirmek mümkün olacaktır. Duygusal emeğe "duygu ayarı" kavramını dâhil etmiş ve bu kavramı bireylerin hangi duyguları nerede ve nasıl yansıtmaları gerektiğine dayanarak yaptıkları duygu ayarlamaları olarak tanımlamıştır (Grandey, 1999). Zira duygular bir anda ortaya çıkmamaktadırlar. Birey hangi duyguyu yaşayacağını önceden kestirip hissettiği duygu üzerinde değişiklik ve ayarlamalar yapma yoluna gidebilir (Gross, 1998).

Duygusal emek kavramına yönelik çalışmalar çoğunlukla sağlık çalışanları (Andela vd, 2015; Çaldağ, 2010; Değirmenci, 2010; De Jonge, Le Blanc, Peeters ve Noordam, 2008; Kamp ve Dybbroe, 2016; Oral ve Köse, 2011) ve hizmet sektörü (Baş ve Kılıç, 2014; Bağcı ve Bursalı, 2015; Gabriel ve Diefendorff, 2015; Özdemir, Yalçın ve Akbıyık, 2013) üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler üzerine yapılmış araştırmalar ise genellikle tükenmişlik (Basım, Beğenirbaş ve Yalçın, 2013; Noor ve Zainuddin, 2011) ve iş doyumu (Karakas, Tösten, Kansu ve Aydın, 2016) gibi kavramlarla birlikte ele alınmıştır. Öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek davranışıyla asıl ulaşmak istedikleri, öğrencilerle daha uygun şekilde ilgilenilebilmek ve mesleğin gerektirdiği duyguları gerçekte de hissetmeye çalışmaktır. Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin gerçek duygularını gizlemelerinin ya da yönetmelerinin etkili bir öğretim için önemli olduğunu belirtmektedir (Constanti ve Gibbs, 2004; Sutton, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini incelemek önemlidir.

Görüldüğü gibi duygusal emek davranışı, belirli bir çaba gerektirmektedir ve bu davranışın gösterilmesinin öğretmenin mesleğine ve içinde yer aldığı eğitim sistemine ne kadar inandığı ile alakalı olacağı düşünülmektedir. Zira eğitim sisteminde; eğitime erişim ve okullaşma (ERG, 2016a), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı (Demiraslan ve Usluel, 2005; TEDMEM, 2016), eğitim planlaması (Gülcan, 2014), eğitimde yönelme ve mesleki eğitim (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014), eğitime ayrılan kaynaklar (Gedikoğlu, 2005), müfredat ve sınav sistemi (Gür ve Çelik, 2009), okulları fiziki imkânları (Hareket, Erdoğan ve Dündar,



2016; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; ERG, 2016b) gibi önemli konulardaki sorunlar yıllardır tartışılmaktadır. Bu olumsuz durumların öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma durumuna ilişkin inançlarını etkilediği düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenlerin içinde buldukları eğitim sistemine inanma düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerdeki bu inanç düzeyinin duygusal emek davranışlarıyla ilişkili olabileceği düşünüldüğünden bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitime olan inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin eğitime inanma ile duygusal emek davranışı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin eğitime olan inançları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere hazırlanan ilişki tarama modelinde nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 311 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	177	56.9
	Erkek	134	43.1
Yaş	20-30	157	50.5
	31-40	115	37
	41 +	39	12.5
Kıdem	1-5 yıl	165	53.1
	6-10 yıl	55	17.7
	11+ yıl	91	29.3
Eğitim durumu	Lisans	266	85.5
	Lisansüstü	45	14.5
Okul düzeyi	İlkokul	73	23.5
	Ortaokul	123	39.5
	Lise	115	37
Bölge	Akdeniz	13	4.2
	Doğu Anadolu	56	18
	Ege	36	11.6
	Güneydoğu Anadolu	38	12.2
	İç Anadolu	54	17.4
	Karadeniz	47	15.1
Marmara	67	21.5	

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %56.9'u kadın, %43.1'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş değişkeni açısından %50.5'inin 20-30 yaş, %37'sinin 31-40 yaş, %12.5'i ise 41 yaş ve üzeri aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %53.1'i 1-5 yıl, %17.7'si 6-10 yıl ve %29.3'ü 11 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, eğitim durumları incelendiğinde, %85.5'i lisans, %14.5'i ise lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin %23.5'i ilkökölde, %39.5'i ortaokulda ve %37'si lisede çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı ise %4.2'si Akdeniz, %18'i Doğu Anadolu, %11.6'sı Ege, %12.2'si Güneydoğu Anadolu, %17.4'ü İç Anadolu, %15.1'i Karadeniz ve %21.5'i Marmara bölgesi şeklindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Duygusal Emek Ölçeği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.



Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılara ait demografik bilgileri belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, kıdemi, eğitim durumu, çalıştığı okul düzeyi ve çalıştığı il sorulmaktadır.

Duygusal Emek Ölçeği: Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005) tarafından geliştirilen ölçek, 13 maddeden ve yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup, 1=Hiçbir Zaman, 2=Çok Nadir, 3=Bazen, 4=Çoğu Zaman ve 5= Her Zaman ifadelerine karşılık gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlığı; yüzeysel rol yapma boyutu için $\alpha = ,92$, derinden rol yapma boyutu için $\alpha = ,85$ ve doğal duygular boyutu için ise $\alpha = ,83$ olarak bulunmuştur (Diefendorff vd., 2005). Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayıları yüzeysel rol yapma boyutu için $\alpha=0,85$ derinden rol yapma boyutu için $\alpha=0,91$ doğal duygular boyutu için $\alpha=0,78$ ölçeğin toplamı için ise $\alpha =0,81$ olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği (ÖEİDÖ) Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 madde ve toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Boyutların tümü eğitimin bireye kazandırması beklenen davranışları ele almaktadır. Ölçeğin toplumsallaştırma boyutuna örnek olarak "Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum" maddesi, bireysel farklılıklar boyutuna örnek olarak "Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum" maddesi, çok yönlü gelişim boyutuna örnek olarak "Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum" maddesi ve üst öğrenime hazırlama boyutuna örnek olarak "Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum" maddesi gösterilebilir. Ölçek 5'li likert tipinde olup, 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Çok Az Katılıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4=Büyük Ölçüde Katılıyorum ve 5= Tamamen Katılıyorum ifadelerine karşılık gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlığı; toplumsallaştırma boyutu için $\alpha=0,94$, bireysel farklılıklar boyutu için $\alpha=0,88$, çok yönlü gelişim boyutu için $\alpha=0,87$, üst öğrenime hazırlama boyutu için $\alpha=0,69$ olarak belirtilmiştir (Akın ve Yıldırım, 2015). Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayıları toplumsallaştırma boyutu için $\alpha=0,96$, bireysel farklılıklar boyutu için $\alpha=0,92$, çok yönlü gelişim boyutu için $\alpha=0,88$, üst öğrenime hazırlama boyutu için $\alpha=0,73$ ve toplam ölçek için $\alpha=0,97$ olarak bulunmuştur.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla çevrimiçi bir anket uygulaması kullanılmıştır. İnternet üzerinden oluşturulmuş olan bağlantıya formun nasıl doldurulacağına ilişkin detaylı bilgiler ve açıklamalar eklenmiştir. Katılımcılardan demografik bilgiler dışında herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir. Aynı katılımcının formu tekrar doldurması IP sınırlandırmasıyla önlenmiştir. Oluşturulan çevrimiçi form sosyal paylaşım sitelerinde ve öğretmen gruplarında paylaşılmıştır. Ayrıca kişilerin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına uygun bir biçimde yürütülmüş ve yaklaşık 3 hafta gibi bir süreçte veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Sonuç olarak toplam 311 katılımcıya ulaşılmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Spss 20 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde demografik bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuştur. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılmamasından dolayı parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik Spearman Rho Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular tablolaştırılmış ve bu doğrultuda bulgulara ilişkin yorum ve tartışmaya yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{x}	s
Toplumsallaştırma	311	2.39	.88
Bireysel farklılıklar	311	2.21	.93
Çok yönlü gelişim	311	2.75	.90
Üst öğrenime hazırlama	311	2.53	.93
Toplam	311	2.44	.84

Tablo 2'de öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin toplumsallaştırma ($\bar{x}=2,39$), bireysel farklılıklar ($\bar{x}=2,21$) ve üst öğrenime hazırlama boyutlarına ($\bar{x}=2,53$) yönelik görüşlerinin "çok az" düzeyinde olduğu görülürken çok yönlü gelişim



boyutuna ($\bar{x}=2.75$) yönelik görüşleri “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{x}=2.44$) “çok az” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitimin çok yönlü gelişim boyutuna yönelik inançları diğer boyutlara nazaran daha yüksek olsa da eğitime yönelik genel inançları düşük düzeydedir.

3.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3: Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışı

	N	\bar{x}	s
Yüzeysel rol yapma	311	2.68	.85
Derinden rol yapma	311	3.58	.98
Doğal duygular	311	4.13	.59
Toplam	311	3.29	.57

Tablo 3’te duygusal emek davranışına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin yüzeysel rol yapma boyutuna ($\bar{x}=2.68$) ilişkin görüşleri “bazen” düzeyindeyken, derinden rol yapma ($\bar{x}=3.58$) ve doğal duygular boyutlarına ($\bar{x}= 4.13$) ilişkin görüşleri “çoğu zaman” düzeyindedir. Ölçeğin genelinde ($\bar{x}=3.29$) ise öğretmenlerin görüşlerinin “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla doğal duygularıyla hareket ettikleri, derinden rol yapma davranışını da çoğu zaman gösterdikleri görülmektedir. Öte yandan öğretmenler en az yüzeysel rol yapma davranışını göstermektedirler. Ölçeğin geneline bakıldığından öğretmenlerin duygusal emek davranışını “bazen” gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

3.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanç Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Bulgular

Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek (DE) Davranışları Arasındaki İlişki

Boyut	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular	DE Toplam
Toplumsallaştırma	.06	.20**	.13*	.18**
Bireysel Farklılıklar	.03	.18**	.14**	.16**
Çok Yönlü Gelişim	.07	.28**	.19**	.24**
Üst Öğrenime Hazırlama	.04	.19**	.14*	.17**
OEID Toplam	.05	.23**	.16**	.20**

** $p<.01$ * $p<.05$

Tablo 4’te öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre eğitime inanç düzeyinin toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama boyutları ile duygusal emek davranışının yüzeysel rol yapma boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öte yandan toplumsallaştırma ($r= .20$; $p<.01$), bireysel farklılıklar ($r= .18$; $p<.01$), çok yönlü gelişim ($r= .28$; $p<.01$), üst öğrenime hazırlama ($r= .19$; $p<.01$) boyutları ile duygusal emek davranışının derinden rol yapma boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca toplumsallaştırma ve doğal duygular boyutları arasında ($r= .13$; $p<.05$), bireysel farklılıklar ve doğal duygular boyutları arasında ($r= .14$; $p<.01$), çok yönlü gelişim ve doğal duygular boyutları arasında ($r= .19$; $p<.01$), üst öğrenime hazırlama ve doğal duygular boyutları arasında ($r= .14$; $p<.05$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin toplamına bakıldığında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ve duygusal emek davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= .20$; $p<.01$). Buna göre öğretmenlerin eğitime inanç düzeyleri arttıkça duygusal emek davranışlarının da olumlu yönde düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, eğitimin toplumsallaştırma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve üst öğrenime hazırlama amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik görüşleri “çok az” düzeyinde iken çok yönlü gelişim sağladığına yönelik inançları “orta” düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitime yönelik genel inanç düzeyleri “çok az” düzeyindedir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin eğitime olan inançlarının düşük olduğu ifade edilebilir.



Öğretmenlerin görüşleri ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı incelendiğinde toplumsallaştırma boyutu kapsamında yer alan öğrencilere etik değerlerin benimsetilmesi, duyarlı ve topluma yararlı, üretken bireyler olarak yetiştirilmesi, çevre bilincinin kazandırılması, bilinçli birer tüketici olarak yetiştirilmesi, mutlu ve öğrenmekten keyif alan, bilimsel bakış açısına ve devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmesine yönelik inançlarının “çok az” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada milli eğitimin temel amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğinin sorgulanması gereklidir. Çünkü milli eğitimin temel amaçlarında vurgulanan en temel noktalar insan haklarına saygılı, vatanını ve milletini seven, görev ve sorumluluklarını bilen, bilimsel düşünme gücüne sahip, kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunabilecek bir meslek sahibi olan bireylerin yetiştirilmesidir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu). Elde edilen bulgular öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirildiğinde eğitimin bireye kazandırması beklenen bu davranışların tam anlamıyla kazandırılmadığı sonucu da ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu davranışları kazandırmada ilk elden sorumlu olan öğretmenlerin, inanç düzeylerinin yüksek olmadığı davranışları kazandırmaya yönelik çabaları da bu durumdan olumsuz etkilenecektir.

Bireysel farklılıklar boyutuna bakıldığında; öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, gerçek hayata hazırlanması ve fırsat eşitliği sağlanması gibi konulara yönelik öğretmen inançlarının da “çok az” düzeyinde olduğu görülmektedir. İlgili alanda öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalarda da eğitim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alınmadığına yönelik benzer bulguların ortaya konulması (Aykaç, 2007; Çetintaş ve Genç, 2005) elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Aynı şekilde bireysel programlara ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencileriyle ilgili öğretmenlerin direnç göstermesi ve özel eğitim ile kaynaştırma konusundaki yetersizlikleri de bu konudaki bir diğer sorunlardandır (Tedmem, 2016). Bu noktada her öğrencinin eşit yeteneklere sahip olmadığını bilincinde olunması önem taşımaktadır. Eğitimde bireyselleştirme ile öğretmen neyin öğretileceği ve bilginin nasıl sunulacağı konusunda daha doğru kararlar verebilir (Campbell, 1997). Fırsat eşitliği noktasında da hala eksikler bulunmaktadır. İlköğretime kayıt oranları noktasında sabit bir artış görülmesine rağmen, eğitime erişimde sosyo-ekonomik durum hala önemli rol oynamaktadır ve öğrenci performansları da sosyo-ekonomik etmenlerden etkilenmektedir (ERG, 2016a). Ayrıca coğrafi bölgeler arasında da eğitime erişimde önemli farklar bulunmakta özellikle ortaöğretimde doğu bölgeleri ile diğer bölgeler arasında net okullaşma farkı %30'u bulmaktadır (ERG,2016a). Bu durum fırsat eşitliği noktasındaki eksikliklere dikkat çekmektedir.

Eğitimin çok yönlü gelişim boyutu ele alındığında öğrencilerin ruhsal, fiziksel anlamda sağlıklı yetiştirilme, sosyal yönden geliştirilme, milli ve manevi değerlerin kazandırılması ve Türkçeyi düzgün kullanma becerisi kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Belirtilen değerlerin ve becerilerin öğrencilere sadece bilgi aktararak kazandırılması oldukça güçtür. Bu gelişimin sağlanması ve becerilerin kazandırılması tüm eğitim ve öğretim sürecine yayılmasıyla mümkün olabilir. Ayrıca bu beklentileri yalnızca okullardaki eğitim öğretimle sınırlandırmak da doğru olmayacaktır. Nitekim eğitim ailenin ve çevrenin de içerisinde olduğu çok yönlü bir süreçtir. Bu sebeple öğrencilerin çok yönlü gelişimi pek çok alandan beslenmelidir.

Üst öğrenime hazırlama boyutu ele alındığında ise öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlanma, her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirilme ve bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirilmeye yönelik öğretmen görüşlerinin “çok az” düzeyinde olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminin sınav odaklı bir eğitim sistemi olduğu sürekli vurgulanan bir gerçektir. Zira okullarda öğrencilerin üst öğrenime hazırlanmasından ziyade sınavda başarı göstermelerine daha fazla önem verilmektedir. Sınav başarısını artırmaya dayalı eğitim anlayışıyla öğrenciye bilgiyi kullanma yollarını kazandırma ve var olan bilgiyi yorumlayabilme olanağı sağlanamamaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Eğitimin her tür ve düzeyi bir öğretim kademesinden diğerine geçişteki sınavların baskısı altındadır ve okullardaki eğitim öğretim, sınavda yer alan konuların işlendiği bir süreç haline dönüşmüştür (TED, 2010). Bu şekilde öğrenciler bir üst öğrenime en iyi biçimde hazırlanmaktan ziyade yalnızca sınavla yönelik hazırlanmaktadırlar. Bu durum ulaşılan bulguyu da doğrulamaktadır. Yine bu boyut kapsamında ele alınan öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusuna gelindiğinde ise yeterince donanımlı yetiştirildiklerini söylemek zordur. Bu konuda son yıllardaki en büyük proje olan FATİH projesi, bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmeyi ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak her öğrencinin en iyi eğitime ulaşmasını amaçlamaktadır (MEB, 2017). Projenin çıktıları üzerine yapılan araştırmalar ise proje kapsamında dağıtılan etkileşimli tahta, tablet ve bilgisayarlardaki içeriklerin yetersiz olduğunu ve teknik sorunlar yaşandığını, bu araçların eğitim amaçlı kullanılmadıklarını, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Altın ve Kalelioğlu, 2015; İncik ve Akay, 2015; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016; Varank, Yeni ve Gecü, 2014). Böylesine kapsamlı bir projenin hedefine ulaşması adına temel iskeletin üzerine yapılacak geliştirmeler önem taşımaktadır.



Diğer yandan öğretmenlerin duygusal emek kavramına yönelik görüşleri ele alındığında yüzeysel rol yapma boyutunda “bazen”, derinden rol yapma boyutunda ve doğal duygular boyutunda “çoğu zaman” düzeyinde duygusal emek davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gösterdikleri duygusal emek davranışına yönelik genel görüşleri ise “bazen” düzeyindedir. Öğretmenler zaman zaman problemlerini işlerine yansıtılmak adına yüzeysel rol davranışları gösterebilirler de çoğunlukla göstermeleri gereken duyguları hissederek derinden rol yapmayı tercih etmekte ya da zaten sahip oldukları doğal duygularıyla hareket etmektedirler. Elde edilen bu bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Brown, Horner, Kerr ve Scanlon, 2014; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Yılmaz, Altınkurt, Güner ve Şen, 2015).

Yüzeysel rol yapma, kişinin duyguları farklı olmasına rağmen sanki bir maske takıyormuşçasına kendisinden beklenen duyguları dışarı yansıtmasıdır ki; bu durumda öğretmenlerin bazen bu maskeyi takmak durumuyla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde moral bozukluğu, hastalık, mutsuzluk, sinirlilik gibi olumsuz durumlarını yansıtılmak için, öğretmenlerin olduklarından farklı davranışları ya da duygularını abartmaları gerekebilmektedir. Bu durumda beklenen duyguları yansıtmak adına ekstra bir performans göstermeleri gerekir. Fakat sahte duyguları yansıtmaya çalışmak bireyde strese neden olabilmektedir (Ogbonna ve Harris, 2004). Zira yapılan pek çok araştırmada duygusal emeğin iş stresini artırdığı, çalışanların öz saygısını azalttığı ya da tükenmişlik yarattığı sonucu ortaya konulmuştur (Hochschild, 1983; Pugliesi, 1999; Wharton, 1993). Yüzeysel rol yapmanın özellikle tükenmişlikle pozitif yönde ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmaktadır (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2002; Grandey, 2003; Grandey, Foo, Groth ve Goodwin, 2012; Kim, 2008; Pisaniello, Winefield, ve Delfabbro, 2012; Kruml ve Geddes, 2000; Näring, Briët, ve Brouwers, 2006; Oral ve Köse, 2011). Bu sebeple duygusal bir varlık olan ve duygularından ayrı düşünilemeyen bireyin her zaman beklentiler yönünde davranmasının mümkün olamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öte yandan öğretmenlerin “derinden rol yapma” davranışına yönelik görüşlerinin “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleğinin gerektirdiği ve kendilerinden göstermeleri beklenen duyguları gerçekte de hissedebilmek ve bu duyguları içselleştirebilmek adına çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır ki; bu bulgu olumlu olarak görülebilir. Zhang ve Zhu (2008) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada yüzeysel rol yapmanın iş memnuniyetini olumsuz etkilerken, derinden rol yapmanın ise olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenliği benimsemiş bireylerin rol yapmak yerine duygularını hissederek yansıtılmaları olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

“Doğal duygulara” yönelik bulgular incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın bu boyutta olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin “çoğu zaman” samimi duygular sergiledikleri ve öğrencilere gösterdikleri duyguların hissettikleriyle aynı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ağırman (2012) da yaptığı çalışmada çalışanların daha çok doğal duygularıyla hareket ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Grandey (2003), çalışanlar kendilerinden beklenen duyguya yakın duygulara sahiplerse, bu duyguları yansıtmak için gösterecekleri çabanın daha az olacağı ve daha az rol yapma gereği hissedeceklerini belirtmektedir. Bu durumda öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği duygulara sahip olduklarını ve daha az rol yapma ihtiyacı duydıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin eğitime inanma ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri arttıkça duygusal emek davranışlarının da arttığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre eğitime inanma düzeyi toplamı ve tüm boyutları ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum yukarıdaki bulgularla da tutarlılık göstermektedir ve olumlu olarak algılanabilir. Çünkü öğretmenlerden beklenen yüzeysel rol yapmak zorunda kalmak yerine gerçek duygularıyla hareket edebilmeleri ve öğrencilerine bu duyguları yansıtılabilmeleridir. Öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleri düşük olmasına rağmen yine de yüzeysel rol yapma davranışını tercih etmedikleri görülmektedir.

Eğitime inanma ölçeğinin alt boyutları olan toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama boyutları ile duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunmaktadır. Yine aynı biçimde eğitime inancın tüm boyutları ile duygusal emeğin doğal duygular boyutu arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenler rol yapmak durumunda kaldıklarında derinden rol yapma davranışını daha fazla göstermektedirler. Bu durumun yaşantılarıyla, mesleklerine verdikleri değerle, toplumun öğretmenlik mesleğine yüklediği misyonla, mesleğe uygun ve profesyonel davranma istekleriyle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler eğitimin amaçlarının istenilen düzeye ulaşmadığını kabul etmelerine rağmen, bu durum gösterdikleri duygusal emeğe çok fazla yansımamaktadır. Bu da var olan doğal



duygularıyla hareket etmeyi ve eğer rol yapmaları gerekiyorsa da bu yaptıkları rolü içselleştirmeyi tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu sonucun okul ortamına olumlu katkıları olduğu da düşünülmelidir. Bu durum örgütsel vatandaşlık davranışlarına (Bıyık ve Aydoğan, 2014) ve iş doyumlarına da (Gürel ve Bozkurt, 2016) olumlu yönde etki edecektir. Birey örgütteki rollerini benimseyecek ve bu da iş doyumunu arttıracaktır.

Her iki ölçeğin de toplamı ele alındığında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ve duygusal emek davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin nihai hedefi öğrencilerine en iyi, en uygun eğitimi verebilmek, onları üst eğitime ve hayata hazırlayabilmektir. Her ne kadar eğitim sisteminin sağladığı şartlar beklentilerle örtüşmese de bu durum öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek davranışı üzerinde negatif bir etki yaratmamaktadır. Aksine öğretmenlerin eğitime inanç düzeyleri arttıkça duygusal emeklerinin de az da olsa olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Tüm sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilme inançlarına ilişkin ortalamaları düşük düzeyde olmasına rağmen duygusal emek ortalamalarının ona nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekler ele alındığında duygusal emek davranışına yönelik soruların öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmelerini kapsadığı, eğitime inanma düzeyine yönelik soruların ise eğitim sisteminin genel değerlendirilmesi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin eğitimin tam anlamıyla amaçlarına ulaşmadığına yönelik bir algıya sahip olmalarıyla birlikte, bu durumun duygusal emek davranışlarında bir düşüşe neden olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte eğitime olan inanç düzeylerindeki artışın ise duygusal emek davranışları üzerinde pozitif yönde bir artış sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin eğitim sistemine olan inançlarının istenilen düzeyde olmaması üzerinde durulması gereken bir husustur. Eğitim uzun soluklu ve pek çok farklı paydaşın yer aldığı bir süreçtir. En önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin eğitimin amaçlarına ulaşmadığına inanmaları ciddi bir problemdir. Bu anlamda eğitimin amaçlarının ele alınması ve nasıl daha iyiye doğru götürülebileceği üzerinde durulması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemini, yeni uygulamaları ve bu uygulamaların çıktılarını ele alan tüm çalışmaları dikkate alması sürekli bir değişimle gitmekten ziyade var olan temel üzerine nasıl daha iyiye gidilebileceği üzerinde durulması gerekmektedir. Bu konuda eğitimin bizzat içinde başrol üstlenen öğretmenlerin fikirlerinin ve görüşlerinin alınması değerlidir.
- Öğretmenlerin derinden ve doğal duygusal emek davranışlarını sergileyebilmeleri adına çalıştığı ortamdaki mutluluğuna ve kendilerini bu ortamda rahat hissedebilmesine önem verilmelidir. Fikirlerinin dikkate alındığı, kendisine değer verildiği, ihtiyacı olan destek ve imkânların sağlandığı bir ortamda öğretmen içinden geldiği şekilde ve daha doğal davranacak, maske takmak durumunda kalmayacak ve bu sayede göstereceği çaba ve emek de artacaktır.
- Araştırmada elde edilen sonuçların nedenlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla öğretmenlerle nitel çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- ACKER, Sandra (1995). "Carry on Caring The Work of Women Teachers", *British Journal of Sociology of Education*, S. 16(1), ss. 21-36.
- AĞIRMAN, Ü. Hilal (2012). *İş ve Çalışan Odaklı Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanların Tükenmişlik Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKIN, Uğur ve YILDIRIM, Nail (2015). "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması", *E-International Journal of Educational Research*, S. 6(1), ss. 70-83.
- ALTIN, H. Melih, ve KALELİOĞLU, Filiz (2015). "FATİH Projesi İle İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri", *Başkent University Journal of Education*, S. 2(1), ss. 89-105.
- ANDELA, Marie, TRUCHOT, Didier, & BORTEYROU, Xavier (2015). "Emotional Labour And Burnout: Some Methodological Considerations And Refinements", *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, S. 47(4), ss. 321-332.
- ASHFORTH, Blake. E. & HUMPHREY, Ronald. H. (1993). "Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity", *Academy Of Management Review*, S. 18(1), ss. 88-115.
- AYKAÇ, Necdet (2007). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 6(22), ss. 46-73.
- BAGCI, Zübeyir ve BURSALI, Y. Mohan. (2015). "Duygusal Emegin İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Denizli İlinde Hizmet Sektöründe Görgül Bir Araştırma", *Kafkas University Faculty of Economics And Administrative Sciences. Journal*, S. 6(10), ss. 69-90.
- BASIM, H. Nejat ve BEĞENİRBAŞ, Memduh (2012). "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması", *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 19(1), ss. 77-90.
- BASIM, H. Nejat, BEĞENİRBAŞ, Memduh ve YALÇIN, R. Can (2013). "Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role Of Emotional Labor", *Educational Sciences: Theory & Practice*, S. 13(3), ss. 1488-1496.



- BAŞ, Merve ve KILIÇ, Burhan (2014). "Duygusal Emek Boyutları, Süreci Ve Sonuçlarının Engelli Turizm Pazarında Değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, S. 1(2), ss. 67-83.
- BAYRAK, Coşkun (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- BEĞENİRBAŞ, Memduh ve MEYDAN, C. Harun (2012). "Duygusal Emegin Örgütsel Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma", *İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 14(3), ss. 1-24.
- BIYIK, Yunus ve AYDOĞAN, Enver (2015). "Duygusal Emek İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma", *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 16(3), ss. 159-180.
- BROTHERIDGE, Celeste. M. & GRANDEY, Alicia. A. (2002). "Emotional Labor And Burnout: Comparing Two Perspectives Of People Work.", *Journal of Vocational Behavior*, S. 60, ss. 17-39.
- BROTHERIDGE, Celeste. M. ve LEE, Raymond. T. (2002). "Testing A Conservation Of Resources Model Of The Dynamics Of Emotional Labor", *Journal of Occupational Health Psychology*, S. 7, ss. 57- 67.
- BROWN, E. Levine, HORNER, C. Galleta, KERR, M. Margaret & SCANLON, Christina. L. (2014). "United States Teachers' Emotional Labor And Professional Identities", *KEDI Journal of Educational Policy*, S. 11(2), ss. 205-225.
- CONSTANTİ, Panikkos ve GİBBS, Paul. (2004). "Higher Education Teachers And Emotional Labor", *International Journal Of Educational Management*, S. 18, ss. 243-249.
- CÔTÉ, Stephane (2005). "A Social Interaction Model Of The Effects Of Emotion Regulation On Work Strain", *Academy Of Management Review*, S. 30, ss. 509-530.
- ÇALDAĞ, M. Ali (2010). *Duygusal Emek Davranışlarının Sağlık Çalışanlarında İş Sonuçlarına Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CAMPBELL, Linda (1997). "Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory", *Educational Leadership*, S. 1(55), ss. 4-13.
- ÇETİNTAŞ, Bengül VE GENÇ, Ayten (2005). "Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş Ve Deneyimleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 29, ss. 75-84.
- DEĞİRMENÇİ, Seda. (2010). *Hemşirelerin Duygusal Emek Davranışı Ve Etkileyen Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- DE JONGE, Jan, LE BLANC, Pascale. M, PEETERS, Maria. C. W. & NOORDAM, Hanneke. (2008). "Emotional Job Demands And The Role Of Matching Job Resources: A Cross-Sectional Survey Study Among Health Care Workers", *International Journal of Nursing Studies*, S. 45, ss. 1460-1469.
- DEMİRASLAN, Yasemin ve USLU, Yasemin. Koçak. (2005). "Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu", *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, S. 4(3).
- DIEFENDORFF, James M., CROYLE, Meredith H. ve GROSSERAND, Robin H. (2005). "The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies", *Journal of Vocational Behavior*, S. 66, ss. 339-357.
- DIEFENDORFF, James M. ve GOSSERAND, Robin H. (2003). "Understanding The Emotional Labor Process: A Control Theory Perspective", *Journal of Organizational Behavior*, S. 24(8), ss. 945-959.
- ERG (2016a). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. Öğrenciler ve Eğitime Erişim Arka Plan Raporu. 17.03.2017 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf adresinden alınmıştır.
- ERG (2016b). Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu Ve Politika Önerileri. 17.03.2017 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG.TEGV.%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf> adresinden alınmıştır.
- ESKİCUMALLI, Ahmet (2014). Eğitimin Temel Kavramları. Yüksel Özden ve Selahattin Turan (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş İçinde* (2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GABRIEL, Allison S. & DIEFENDORFF, James M. (2015). "Emotional Labor Dynamics: A Momentary Approach", *Academy Of Management Journal*, S. 58(6), ss. 1804-1825.
- GEDİKOĞLU, Tokay (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1(1), ss. 66-80.
- GOLD, Yvonne & ROTH, Robert (1993). *Teachers Managing Stress And Preventing Burnout: The Professional Health Solution*, London: The Palmer Press.
- GRANDEY, Alicia. A. (1999). *The Effects Of Emotional Labor: Employee Attitudes, Stress And Performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado: Colorado State University Fort Collins.
- GRANDEY, Alicia A. (2000). "Emotional Regulation in The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor", *Journal of Occupational Health Psychology*, S. 5(1), ss. 95.
- GRANDEY, Alicia. A. (2003). "When "The Show Must Go On:" Surface Acting And Deep Acting As Determinants Of Emotional Exhaustion And Peer-Rated Service Delivery", *Academy Of Management Journal*, S. 46, ss. 86-96.
- GRANDEY, Alicia, FOO, S. Chuen, GROTH, Markus & GOODWIN, Robyn. E. (2012). "Free to Be You And Me: A Climate Of Authenticity Alleviates Burnout From Emotional Labor", *Journal of Occupational Health Psychology*, S. 17, ss. 1-14.
- GROSS, James J. (1998). "The Emerging Field Of Emotion Regulation: An Integrative Review", *Review of General Psychology*, S. 2(3), ss. 271-299.
- GRUMET, Madeleine R. (1988). *Bitter Milk: Women And Teaching*. Amherst: University Of Massachusetts Press.
- GÜLCAN, M. Gürkan (2014). "Eğitimde Son 10 Yıl - Sorunlar Ve Çözüm Önerileri", *Gazi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği Akademik Bülten*, S. 12(1), ss. 10-14.
- GÜR, Bekir. S. ve ÇELİK, Zafer. (2009). "Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar Ve Öneriler", *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Raporu*, S. 1.
- GÜREL, E. Burcu Bulgurcu ve BOZKURT, Özlem Çetinkaya (2016). "Duyguların Yönetilmesinin, İş Tatmini Ve Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Üzerine Etkileri-The Effects Of Managing Emotions On Job Satisfaction And Emotional Exhaustion Level", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 8(14), ss. 133-147.
- HAREKET, Erdem, ERDOĞAN, Erdi ve DÜNDAR, Hakan (2016). "Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bir Durum Çalışması", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, S. 5(1), ss. 287-299.
- HOCHSCHILD, A. Russell (1979). "Emotion Work, Feeling Rules, And Social Structure", *American Journal Of Sociology*, S. 85(3), ss. 551-575.
- HOCHSCHILD, A. Russell (1983). *The Managed Heart: The Commercialization Of Human Feeling*. Berkeley: University Of California Press.
- HOŞGÖRÜR, Vural ve TAŞTAN, Nuray (2007). Eğitimin İşlevleri. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (283-305). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- HOŞGÖRÜR, Tuğba ve YORULMAZ, Y. İlker (2015). "The Relationship Between Teachers' Leadership Behaviours And Emotional Labour", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, S. 5(2), ss. 165-190.
- İNCİK, Eylem Yalçın ve AKAY, Cenk (2015). "Mersin University Prospective Teachers' Opinions Relating To The FATİH Project", *International Online Journal of Educational Sciences*, S. 7(2).
- JOHNSON, Sheena, COOPER, Cary, CARTWRIGHT, Sue, DONALD, Ian, TAYLOR, Paul & MİLLET, Clare. (2005). "The Experience Of Work-Related Stress Across Occupations", *Journal of Managerial Psychology*, S. 20(2), ss. 178-187.



- KAMP, Annette & DYBBROE, Betina (2016). "Struggles of Professionalism And Emotional Labour in Standardized Mental Health Care", *Nordic Journal of Working Life Studies*, S. 6(1), ss. 67-86.
- KARAKAŞ, Ayhan, TÖSTEN, Rasim, KANSU, Veysi ve AYDIN, A. Sedat (2016). "Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İşdoyumlarına Etkisi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 15(56), ss. 177-188.
- KARASAR, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KİM, H. Jeong (2008). "Hotel Service Providers' Emotional Labor: The Antecedents And Effects On Burnout", *International Journal of Hospitality Management*, S. 27, ss. 151-161.
- KÖSTERELİOĞLU, İlker, ve BAYAR, Adem (2014). "Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme", *International Journal of Social Science*, S. 25, ss. 177-187.
- KRUML, Susan. M. ve GEDDES, Deanna. (2000). "Exploring The Dimensions of Emotional Labour: The Heart of Hochschild's Work", *Management Communication Quarterly*, S. 14, ss. 8-49.
- KUMANDAŞ, Hatice ve KUTLU, Ömer (2014). "Yükseköğretime Öğrenci Seçmede Ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri", *Türk Psikoloji Dergisi*, S. 29(74), ss. 15-31.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2012). Öğretmenlik Mesleği. Leyla Küçükahmet (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş (9. Baskı)* içinde (179-238). Ankara: Nobel.
- LİLJESTROM, Anna, ROULSTON, Kathryn ve DEMARRAIS, Kathleen (2007). There's No Place For Feeling Like This in The Workplace: Women Teachers' Anger in School Settings, P. Schutz & R. Pekrun, (Eds.) In: *Emotion in Education*, (Pp. 267-284.) Amsterdam: Academic Press.
- MEB (2017). Eğitimde Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973) 15.06.2016 Tarihinde [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html) Adresinden Alınmıştır.
- MORRIS, J. Andrew ve FELDMAN, Daniel. C. (1996). "The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor", *Academy Of Management Review*, S. 21(4), ss. 986-1010.
- MURPHY, P. Karen, DELLİ, Lee Ann M. ve EDWARDS, Maeghan N. (2004). "The Good Teacher And Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, And Inservice Teachers", *The Journal Of Experimental Education*, S. 72(2), ss. 69-92.
- NÄRING, Gerard, BRIËT, Mariette ve BROUWERS, Andre (2006). "Beyond Demand Control: Emotional Labor and Symptoms of Burnout in Teachers", *Work And Stress*, S. 20(4), ss. 303-315.
- NOOR, Noraini M. ve ZAINUDDİN, Masyitah (2011). "Emotional Labor and Burnout Among Female Teachers: Work-Family Conflict As Mediator", *Asian Journal of Social Psychology*, S. 14, ss. 283-293.
- OGBONNA, Emmanuel ve HARRIS, Lloyd. C. (2004). "Work Intensification and Emotional Labour Among Uk University Lecturers: An Exploratory Study". *Organization Studies*, S. 25(7), ss. 1185-1203.
- ORAL, Lale, ve KÖSE, Sevinç (2011). "Hekimlerin Duygusal Emek Kullanımı İle İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler Üzerinde Bir Araştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 16(2), ss. 463-492.
- ÖZDEMİR, Gaye, YALÇIN, Mustafa ve AKBİYİK, Melis (2013). "Hizmet Sektöründe Duygusal Emek Davranışlarının Müşteri İlişkileri Üzerindeki Etkisi: Boyner Örneği Özet", *E-Journal Of New World Sciences Academy*, S. 8 (3), ss. 301-320.
- PİSANIELLO, Sandra L., WİNEFIELD, Helen R. ve DELFABBRO, Paul H. (2012). "The Influence of Emotional Labour and Emotional Work on The Occupational Health and Wellbeing Of South Australian Hospital Nurses", *Journal of Vocational Behavior*, S. 80, ss. 579-591.
- PUGLİESİ, Karen (1999). "The Consequences of Emotional Labor: Effects on Work Stress, Job Satisfaction, and Well-Being". *Motivation And Emotion*, S. 23(2), ss. 125-154.
- RUPP, Deborah E., MCCANCE, A. Silke, SPENCER, Sharmin & SONNTAG, Karlheinz (2008). "Customer (in) Justice and Emotional Labor: The Role of Perspective Taking, Anger, And Emotional Regulation", *Journal of Management*, 34(5),903-924.
- SARITEPEÇİ, Mustafa, DURAK, Hatice ve SEFEROĞLU, S. Sadi (2016). "Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet-İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi", *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, S. 7(3), ss. 601-620.
- SEFEROĞLU, S. Sadi (2004). "Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim", *Bilim Ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, S. 58, ss. 40-45.
- SMİTH, R. (2005). What Makes A Good Teacher?. Ann Shelton Mayes, Bob Moon (Eds.) In *Teaching And Learning İn The Secondary School*, (P.103-106) NY: Routledge.
- SUTTON, Roger E. (2004). Emotional Regulation Goals And Strategies of Teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- TED (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegeccisistemi.pdf> adresinden alınmıştır.
- TEDMEM (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. 19.03.2017 tarihinde <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden alınmıştır.
- WEINSTEIN, C. (1988). "Preservice Teachers' Expectations About The First Year of Teaching", *Teaching And Teacher Education*, S. 4(1), ss. 31-40.
- WHARTON, Amy S. (1999). "The Psychosocial Consequences of Emotional Labor", *The Annals Of The American Academy of Political And Social Science*, 561 (1), 158-176.
- WHARTON, Amy S. (1993). "The Affective Consequences of Service Work: Managing Emotions on the Job", *Work And Occupations*, S. 20, ss. 205-232.
- VARANK, İlhan, YENİ, Sabiha & GECÜ, Zeynep (2014). "Student's Opinions For Using Tablet Pcs in Education: A Case Study", *Journal of Theoretical Educational Science*, S. 7(2), ss. 135-147.
- YILMAZ, Kürsad, ALTINKURT, Yahya, GÜNER, Mustafa ve ŞEN, Bilal (2015). "The Relationship Between Teachers Emotional Labor And Burnout Level", *Eurasian Journal Of Educational Research*, S. 59, ss. 75-90.
- YILMAZ, Kürsad, ve ALTINKURT, Yahya (2011). "Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S. 8(1), ss. 942-973.
- ZAPF, Dieter (2002). "Emotion Work and Psychological Well-Being: A Review of The Literature and Some Conceptual Considerations", *Human Resource Management Review*, S. 12, ss. 237- 268.
- ZHANG, Qin & ZHU, Weihong (2008). "Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, And Satisfaction in Chinese Higher Education", *Communication Education*, S. 57(1), ss. 105-122.