

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DUYGU YÖNETİMİ DÜZEYLERİ
VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN DUYGU YÖNETİMİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL ERKOL

**ANKARA
NİSAN, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DUYGU YÖNETİMİ DÜZEYLERİ
VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN DUYGU YÖNETİMİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL ERKOL

DANIŞMAN: PROF. DR. ALİ BALCI

**ANKARA
NİSAN, 2021**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Hilal ERKOL adlı ¼đrencinin hazırladığı “İlk¼đretim ve Orta¼đretim Okul Y¼neticilerinin Duygu Y¼netimi D¼zeyleri ve K¼lt¼rel Değerlerin Duygu Y¼netimine Etkisi” başlıklı bu alışma Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Y¼netimi ve Teftişi Programı’nda j¼ri ¼yelerince oy birliği / oy çokluğu ile doktor tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri ¼yeleri

İmza

Başkan:

¼ye:

¼ye:

¼ye:

¼ye:

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim -¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .././20.. tarihinde, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .././20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼rl¼đ¼

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynakta yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hilal ERKOL

ÖZET

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGU YÖNETİMİ DÜZEYLERİ VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN DUYGU YÖNETİMİNE ETKİSİ

ERKOL, Hilal

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Nisan, 2021, xvii + 242 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini ve kültürel değerlerin duygu yönetimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi kültürel bağlamda ele alınması gereken sosyolojik bir konudur. Bununla birlikte alanyazında duygu yönetimi konusunda yapılan araştırmaların kavramı psikolojik bir kavram olarak ele aldığı ve bilişsel bir yapı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öncelikle nicel, ardından nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan “açımlayıcı sıralı karma araştırma” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” ve “Duygu Yönetiminde Etkili Kültürel Değerler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen veriler iki ayrı örneklem olarak ele alınmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan bir çalışma grubundan görüşme formu ile toplanmış, elde edilen bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ve okul yöneticileri genel olarak okul yöneticilerini duygusal farkındalığa sahip olma, bilişsel değerlendirme yapabilme ve yönettiği duygularını yansıtabilme hususlarında başarılı bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini daha olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem değişkeninin de okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilediği görülmektedir. Nitekim 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini daha düşük

değerlendirdiği görülmektedir. Yine öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri öğrenim durumu değişkeni açısından fark görülmezken, görev yaptığı ilçe açısından farklılık görülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerine göre; kültürel değerler ile okul yöneticilerin duygu yönetimi düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır ve kültürel değerler, okul yöneticilerinin duygu yönetimini olumlu şekilde yordamaktadır. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulgularını desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın nitel bulguları okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonu, işte iyi olma gibi bireysel ve örgütsel unsurların olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygu yönetimi, Kültürel değerler, İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticileri, İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri

ABSTRACT

THE EMOTION MANAGEMENT LEVELS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS AND THE EFFECT OF CULTURAL VALUES ON EMOTION MANAGEMENT

ERKOL, Hilal

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Ali BALCI

April, 2021, xvii + 242 pages

This study aims to determine the emotion management levels of school principals and to determine the effect of cultural values on emotion management according to the opinions of primary and secondary school teachers and school principals. Emotion management of school principals is a sociological issue that needs to be handled in a cultural context. However, in the literature, it is seen that emotion management is accepted as a cognitive structure that should be handled in a psychological concept. Therefore, an "exploratory sequential mixed research" design consisting of two stages, firstly quantitative and then qualitative, was used in the study. In the quantitative data of the study, "The Emotion Management Levels of Primary and Secondary School Principals Scale" and "Effective Cultural Values in Emotion Management Scale", were developed by the researcher. The data obtained from teachers and school principals were taken as two separate samples and analyzed. The qualitative data of the study were collected from a working group consisting of teachers and school principals with an interview form. Then findings were analyzed with content analysis.

According to the results of the study, teachers and school principals generally find school principals successful in emotional awareness, cognitive evaluation and reflecting the emotions. The opinions of teachers and school principals about the emotional management levels of school principals do not differ according to gender. It is seen that teachers working in private schools evaluate the emotion management levels of school principals more positively. Also, it is seen that teachers' opinions about the emotion management level of school principals are affected by their seniority. As a matter of the fact, teachers who have 20 years or more seniority evaluate the emotion management levels of school principals more negatively. According to the opinions of teachers and

school principals, the emotional management levels of school principals do not differ in terms of the educational status while they differ in terms of the district they work in. According to the opinions of teachers and school principals; There is a positive relationship between cultural values and the emotional management levels of school principals and cultural values positively predict the emotion management of school principals. The qualitative findings of the study also support its quantitative findings of the research. In addition, the qualitative findings of the study show that school administrators' emotional management levels have positive effects on individual and collective factors such as teachers' motivation and well-being at work.

Keywords: Emotion management, Cultural values, Primary and secondary education principals, Primary and secondary education teachers.



Yeğenlerim Mert Kaan ve Ahmet Ege'ye

ÖNSÖZ

Büyük bir özveri ve yoğun bir çalışma temposunun ürünü olan bu tezde birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum, engin bilgisi ile her zaman bana rehberlik eden, sonsuz desteğini her zaman hissettiğim, kazandırdığı bakış açısı ve farkındalıklar ile bende derin izler bırakan tez danışmanım Prof. Dr. Ali BALCI hocama çok teşekkür ederim. Akademik kariyerimde önemli bir rehber olan ve tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile tezime katkıda bulunan Prof. Dr. İncayet AYDIN hocama teşekkür ederim. Derslerinden büyük keyif aldığım, danışmanlığı ile her zaman bana yol gösteren Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ hocama, tez jürimde yer alarak eleştirileri ve değerlendirmeleri ile tez çalışmamda önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR hocama, akademik yazma becerilerimin gelişmesinde önemli katkısı olan Doç. Dr. Şakir ÇINKIR hocama teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca jürimde yer alarak tezimin son şeklini biçimlenmesinde yorumlarıyla katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK ve Didem ARLI KOŞAR hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecinin her aşamasında sorularıma büyük bir sabırla cevap veren Ankara Üniversitesi araştırma görevlisi Tuğba DEMİR GÜNER'e ve nicel analiz sürecinde sorularımı yanıtsız bırakmayan Kocaeli Üniversitesi doktora öğrencisi Volkan KILIÇ'a teşekkür ederim. Doktora öğrenimim ve tez yazım sürecim boyunca her zaman manevi desteğini hissettiğim Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğretim görevlisi Songül DEMİRKAN'a teşekkür ederim. Pandemi nedeniyle büyük zorluklar yaşadığım veri toplama sürecinde destek veren tüm arkadaşlarıma ve kıymetli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik kariyer yolculuğumda desteklerini her zaman yoğun bir şekilde hissettiğim annem Sevim ERKOL ve babam Davut ERKOL'a teşekkür ederim. Son olarak doktora tezimin yazım sürecinde en büyük moral kaynağımı oluşturan yeğenlerim Mert Kaan ERKOL ve Ahmet Ege ERKOL'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER	xvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	4
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Duygu.....	9
Duygu durum, His ve Duygulanım.....	12
Duygu durum/Ruh hali (Mood).....	12
His (Feeling).....	13
Duygulanım (Affect).....	14
Duygunun Sınıflandırılması.....	15
Amacına Göre Sınıflandırılması.....	16
Oluşum Sürecine Göre Sınıflandırılması.....	17
Duygunun Kavramsal Gelişimi.....	19
Felsefi Yaklaşım Dönemi.....	19
Bilimsel Araştırma Dönemi.....	21
Duygu Yönetimi.....	27
Duygu Yönetimi Sınıflandırması.....	29
Öz Duygu Yönetimi.....	30
Sosyal Duygu Yönetimi.....	30
Bilişsel Duygu Yönetimi.....	31
Bilinçdışı Duygu Yönetimi.....	32
Olumlu Duygu Yönetimi.....	33
Olumsuz Duygu Yönetimi.....	33
Duygu Yönetiminin Kavramsal Gelişimi.....	34
Duygu Yönetimi Boyutları.....	40
Duygusal Farkındalık Boyutu.....	41
Bilişsel Değerlendirme Boyutu.....	43
Yansıtma Boyutu.....	47
Duygu ve Yönetim İlişkisi.....	49
Duygu ve Yönetim İlişkisinin Bireysel Çıktıları.....	49
Duygu ve Yönetim İlişkisinin Örgütsel Çıktıları.....	51

Eğitim Örgütlerinde Duygu Yönetiminin Kavramsal Gelişimi ve Okul Yöneticileri.....	52
Eğitim Örgütleri Açısından Duygusal Farkındalık Boyutu ve Okul Yöneticileri...	56
Eğitim Örgütleri Açısından Bilişsel Değerlendirme Boyutu ve Okul Yöneticileri	58
Eğitim Örgütleri Açısından Yansıtma Boyutu ve Okul Yöneticileri	60
Kültür	62
Değer	64
Kültürel Değerlerin Sınıflandırılması	65
Kültürel Değerler, Bağlam ve Duygu Yönetimi İlişkisi	68
Sosyalleşme Süreci.	71
Hissetme Kuralları.....	73
Kültürel Davranış Normları.....	74
Eğitim Örgütleri Açısından Kültürel Değerler, Bağlam ve Duygu Yönetimi.....	75
Sosyalleşme Süreci	77
Hissetme Kuralları.....	77
Kültürel Davranış Normları.....	78
BÖLÜM 3.....	81
YÖNTEM	81
Araştırmanın Modeli.....	81
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	82
Verilerin Toplanması	87
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	88
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	88
Madde Havuzu Oluşturma Aşaması.	88
Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması.	89
Ön Uygulama Aşaması.	90
Geçerlilik ve Güvenilirlik Puanlarının Hesaplanma Aşaması.	91
İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri	
Ölçeğinin Geliştirilmesi	92
İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerini	
Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	96
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	98
Soru Havuzu Oluşturma Aşaması.	98
Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması.	99
Görüşme Formuna Son Şeklinin Verilmesi.....	99
Çalışma Grubunun Oluşturulması.	99
Verilerin Analizi	99
BÖLÜM 4.....	103
BULGULAR VE YORUM	103
Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	
.....	103
Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	103
Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	106
Yansıtma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre	
İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	111
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	111
Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel	
Değerler.....	124
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Görülen Kültürel Değerler ile	
Duygu Yönetimi İlişkisi.....	127
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Yordayan Kültürel Değerler	130
Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi.....	133
Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri..	134
Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Becerilerine İlişkin Katılımcı	
Görüşleri.....	137
Okul Yöneticilerinin Yansıtma Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	140
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Kullandığı Kültürel Değerler	144
Okul Müdürlerinin Duygusal Farkındalık Boyutunda Kullandığı Kültürel	
Değerler	144
Okul Müdürlerinin Bilişsel Değerlendirme Boyutunda Kullandığı Kültürel	
Değerler	150
Okul Müdürlerinin Yansıtma Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler.....	153
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Örgütsel Yansımaları	159
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumlu Örgütsel	
Yansımaları.....	159
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Liderlik Tarzına Etkisi...	160
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgütsel	
Yansımaları.....	172
BÖLÜM 5.....	177
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	177
Sonuçlar	177
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimine İlişkin Sonuçlar	177
Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Sonuçlar	177
Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	178
Yansıtma Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	178
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre	
İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	179
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel	
Değerlere İlişkin Sonuçlar.....	179
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel	
Değerler ve Duygu Yönetimi İlişkisine Yönelik Sonuçlar	180
Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Yordayan Kültürel Değerlere İlişkin	
Sonuçlar.....	180
Öneriler	181
KAYNAKLAR.....	183
EKLER	227
EK 1. Etik Kurul Onayı	228
EK 2. Enstitü İzin Belgesi.....	229
EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	230
EK 4. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve	
Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçekleri.....	231

EK 5. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu (Öğretmen)	234
EK 6. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu (Yönetici)	236
BENZERLİK BİLDİRİMİ	239
ÖZGEÇMİŞ.....	241



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları	83
Tablo 2 Evren ve Örneklemde Yer Alan Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları	84
Tablo 3 Nicel Araştırmaya Katılım Gösteren Öğretmen ve Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	85
Tablo 4 Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Bilgiler	86
Tablo 5 Ön Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlk ve Son Katılımcı Sayıları.....	91
Tablo 6 İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	92
Tablo 7 İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Uyum Değerleri	95
Tablo 8 İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	96
Tablo 9 İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Uyum Değerleri	98
Tablo 10 Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	104
Tablo 11 Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler	106
Tablo 12 Yansıtma Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler	109
Tablo 13 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	111
Tablo 14 Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 15 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	114
Tablo 16 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	116
Tablo 17 Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	119
Tablo 18 Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular.....	121
Tablo 19 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Gördükleri Kültürel Değerler	125
Tablo 20 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Görülen Kültürel Değerler ile Duygu Yönetimi İlişkisine Yönelik Bulgular	127
Tablo 21 Tekli Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	130
Tablo 22 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olan Kültürel Değerlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	132
Tablo 23 Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	134
Tablo 24 Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	138
Tablo 25 Okul Yöneticilerinin Yansıtma Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	141

Tablo 26 Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalık Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler.....	144
Tablo 27 Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler.....	150
Tablo 29 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Liderlik Tarzına Etkisi.....	160
Tablo 30 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisi	165
Tablo 31 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi.....	167
Tablo 32 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi	169
Tablo 33 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi.....	170
Tablo 34 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çatışma Yönetimi Üzerindeki Etkisi.....	171
Tablo 35 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Duygusal Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi.....	173
Tablo 36 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Değersizlik Hissi Üzerindeki Etkisi.....	174
Tablo 37 Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisi.....	175

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Gross'un (1998a) duygu yönetimi modeli.....	37
Şekil 2. Gross'un (2002) duygu yönetimi süreci modeli.....	38
Şekil 3. Kuh'un duygusal duyarlılık ve duygu yönetimi ilişkisi modeli.....	40
Şekil 4. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları.....	94
Şekil 5. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkileyen kültürel değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları.....	97
Şekil 6. Duygusal Farkındalık Temasına İlişkin Kavramsal Model.....	137
Şekil 7. Bilişsel Değerlendirme Temasına İlişkin Kavramsal Model	140
Şekil 8. Yansıtma Temasına İlişkin Kavramsal Model	144
Şekil 9. Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumlu Örgütsel Yansımaları.....	159
Şekil 10. Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgütsel Yansımaları.....	172

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
k	Nitel Görüşme Katılımcısı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu başlık altında problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışma ile ilgili kavramların yer aldığı alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem

Eğitim örgütlerinin yaşamsal ve gerekli bir unsuru olarak kabul edilen duygu (Bolton 2005), en genel anlamda insanların farklı deneyim ve tutumlara karşı gösterdikleri doğrudan tepkilerin genel bir çerçeve kapsamında ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Callahan ve Column, 2002; Lazarus, 1991b). Bu genel tanımlı nedeniyle duygu kavramı; sıklıkla bireyin belirli bir bağlam kapsamında duyguların farkına varması, farkına vardığı duyguları bilişsel olarak değerlendirmesi ve davranış olarak yansıtmaya olarak tanımlayabileceğimiz duygu yönetimi kavramı ile karıştırılmaktadır.

Duygu ve duygu yönetimi kavramlarına ilişkin alanyazında ortak tanımların bulunmaması ve kavramların tanımlanmasında duygunun düzenleme işlevine (Ashforth ve Humphrey, 1995) ya da sosyal süreçlerden etkilenme durumuna vurgu yapılması (Abraham, 1998; Barbalet, 2011; Sahu ve Srivastava, 2017) anlam karmaşasına neden olmaktadır. Duyguların düzenleme işlevine vurgu yapan araştırmacılar duyguların psikolojik bir kavram olarak ele alınması gerektiğini savunmakta ve duygu yönetimini, belirli bir amaç tarafından oluşturulan uyarının bilişsel olarak değerlendirilmesi sonucu bireyin iç dünyasında oluşan duygu değişikliği olarak tanımlamaktadır (Ashford ve Humphrey, 1995; Domagalski, 1999).

Duyguların oluşumunda sosyal süreçlerin etkisine vurgu yapan araştırmacılar, duyguların psikolojik olduğu kadar sosyolojik bir kavram olduğunu savunmakta ve duyguların bağlamsal özelliklerine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım duyguların her zaman sosyal bağlam içerisinde var olduğunu savunmaktadır (Mordka, 2016; Seçer, 2005). Kültür; herhangi bir bağlamda hangi duyguların yaşanacağını, nasıl ifade edileceğini ve onlara verilen anlamları şekillendirmektedir (Feldman -Barrett, Mesquita, Ochsner ve Gross, 2007; Lyon, 2009). Bu kapsamda duygu yönetiminin; sosyologlar

tarafından bilinç yapıları, sokaktaki insanlar tarafından dünya görüşü olarak tanımlanan, yaşantıları yaratan ve şekillendiren ideolojiler, ulusal, etnik ve dil farklılıklarını ifade eden sosyal, politik ve kültürel bağlamlarda (Balci, 2003) gerçekleştiği kabul edilmektedir (Harding ve Pribram, 2002; Markus ve Kitayama, 1991; Matsumoto, 1990; Matsumoto, 2006a; Mesquita ve Leu, 2001; Mesquita ve Frijda, 1992; Rafaeli ve Worline, 2001; Scherer, 1997).

Duygu yönetiminin kültürel bağlamlarda gerçekleşmesi belirli değerlerin belirli duyguları sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır (Mesquita, Boiger ve de Leersnyder, 2016). Nitekim bulundukları toplum yapısından ayrı değerlendirilmesi mümkün olmayan eğitim örgütleri sosyal dramaların sergilendiği alanlar (Fineman, 2000), öğretim ise duygusal bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Hargreaves, 2000). Bu kapsamda okul yöneticilerinin kültürel bağlamı anlaması, örgüt yaşamında bireylerin yönetimi ve örgütsel gelişme açısından önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Ashkanasy ve Daus, 2002). Ayrıca okul yöneticisinin duygu yönetimi becerilerinin örgüt yaşamını tüm paydaşlar açısından etkilediği (Küpers ve Weibler, 2008; Vigoda-Gadot ve Meisler, 2010) örgüt araştırmalarında göz önünde bulundurulmalıdır.

Duygu ve ilişkili olduğu kavramların 20. yüzyıla kadar örgüt dışında değerlendirilmesi gereken unsurlar olarak kabul edilmesi (Albrow, 1997; Briner, 1999; Fineman, 2000) eğitim örgütlerinde duyguların göz ardı edilmesine neden olmuştur (Putnam ve Mumby, 1993). Bu süreçte okul yöneticilerinden eğitim örgütlerinin hiyerarşik yapısının katı duygu yönetimi ve baskılama yoluyla rasyonel bir görünüm sürdürmesinin sağlanması (Beatty, 2000) ve bu amaçla örgüt politikalarının bir parçası olarak örgüt çalışanlarının duygularının ihmal edilmesi beklenmiştir (Ashforth ve Humphrey, 1995).

Eğitim örgütlerinin tamamen rasyonel olduğu ve duygunun örgüt varlığının dışında bırakılması gereken belirsiz ve karmaşık bir şey olduğu görüşü (Ashkanasy ve Ashton-James, 2006) örgütsel gelişme araştırmalarının hız kazanması değişim göstermeye başlamış ve duyguların insanlar, toplumlar, örgütler ve yönetim uygulamaları arasındaki etkisinin önem kazanmasına, örgüt için kullanılan “rasyonel makine” tanımının yerini duygusal süreçlerin örgüt yaşamının ayrılmaz bir unsuru olduğu görüşüne bırakmasına neden olmuştur (Fineman, 2000).

Örgütsel gelişme araştırmaları ile duygu ve yönetimi kavramlarının eğitim örgütlerindeki önemi ve rolü vurgulansa da, eğitim örgütlerinin rasyonel, bürokratik ve amaca dönük varlıklar olduğu görüşü alanyazında hakimiyetini sürdürmektedir (Balci,

1992). Nitekim Türk Eğitim Sisteminin bürokratik bir yapıya sahip olması, büyük ölçüde merkezi olması, okul yöneticilerinin yasa ve yönetmeliklerle belirlenen rol ve sorumluluklarının genel olarak örgütün maddi unsurları ile ilişkili olması bu duruma örnek teşkil etmektedir. Eğitim örgütlerinde var olan bu yaklaşım eğitim araştırmalarında duygunun bireysel düzenleme işlevine vurgu yapılmasına ve duygu yönetiminin bireysel bir amaç için bireyin iç dünyasında oluşan duygu değişikliği olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Nitekim alanyazında yer alan duygu yönetimi çalışmaları incelendiğinde; duygu yönetiminin nörolojik ve bilişsel bir süreç olarak ele alındığı (Abaka, 2018; Adil, 2012; Allowey, 2004; Avcı, 2014; Çoruk, 2012; Çoruk ve Akçay, 2012; Erdoğan, 2018; Hauseman, 2020; İşeri, 2019; Kahraman, 2015; Martin ve Ochsner, 2016; Poirel ve Yvon, 2014; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009; Taxer ve Gross, 2018; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Tetik ve Akkaya, 2018) ve kültürel bağlamın duygu yönetimi üzerindeki etkisinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Alanyazında kültürel değerlerin duygu yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca kültürel değerlere ilişkin çalışmaların daha çok kültürel değerlerin yönetsel etkileri kapsamında incelendiği görülmektedir (Akbaba-Altun, 2004; Aslanargun, 2012; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Coşkun, 2012; Doktaş-Yeşiltaş, 2015; İlhan, 2008; Sağnak, 2005; Sezgin, 2006; Yılmaz, 2006). Oysa duyguların eğitim örgütlerindeki rolünün ilişkiler, ihtiyaçlar ve çatışmalar olarak “gerçek dünya” bağlamında sistematik olarak çalışılması gerekmektedir (Küpers ve Weibler, 2008). Bu nedenle duygu yönetimini bağlam kapsamında ele alan bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın problemini; ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticileri duygu yönetiminin
 - a) duygusal farkındalık
 - b) bilişsel değerlendirme
 - c) yansıtma alt boyutlarında duygularını ne derecede yönetebilmektedirler?
2. Öğretmen ve yöneticilerin birinci soruya ilişkin görüşleri demografik özelliklerine (cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yaptığı ilçe) göre değişmekte midir?
3. Öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak kullandıkları başlıca kültürel değerler nelerdir?
4. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerler ile duygu yönetimi arasında ilişki var mıdır?
5. Kültürel değerler okul yöneticilerinin duygu yönetimini ne derecede yordamaktadır?

Önem

Örgütler beyin (resmi, rasyonel özellikler ve amaçlar, cinsiyete dayalı stratejiler gibi açık özellikler) ve kalp (informal, mantıksız ve soyut olarak tanımlanan karmaşık kişiler arası ilişkiler ve grup dinamikleri gibi gizli özellikler) olmak üzere iki organdan meydana gelmektedir (Furnham, 2008). Araştırmacıların; (1) örgütleri duygulara yer vermeyen mantıksal kurumlar olarak somutlaştırmak amacıyla birey ve örgüt kavramlarını birbirinden ayırmak istemeleri (Briner, 1999; Fineman, 2000), (2) bilişsel sürecin duygusal süreçten ayrılmasının önemli görülmesi (Fineman, 2000), (3) örgüt psikologlarının stres, iş doyumu, duygulanım gibi kavramlara vurgu yapması (Briner, 1999) ve (4) duyguların çalışılmasının zor olması (Briner, 1999) eğitim örgütlerine ilişkin araştırmalarda beyin metaforunun ön plana çıkmasına ve eğitim örgütlerinde duygu yönetiminin bilişsel bir süreç olarak tanımlanmasına neden olmaktadır.

Eğitim örgütlerinde duygu yönetiminin bilişsel bir süreç olarak tanımlanmasının bir diğer nedeni ise eğitim örgütlerinin yapısında hâkim olan mantık mitinin örgüt içerisinde duyguların göz ardı edilmesine neden olmasıdır (Putnam ve Mumby, 1993). Eğitim örgütlerinin hiyerarşik yapısının katı duygu yönetimi ve baskılama yoluyla rasyonel bir görünüm sürdürmesinin sağlanması, okulların kültürel yapısının ideal

melekleşmenin rasyonel ve duygu yönetimi ile mümkün olduğu görüşünü desteklemesi de (Beatty, 2000) bu durumun oluşmasında önemli rol oynamaktadır.

Eğitim örgütlerinde duygu yönetiminin bilişsel bir süreç olarak tanımlanmasında örgüt çalışanlarının duygularının örgüt politikalarının bir parçası olarak ihmal edilmesi de önemli rol oynamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1995). Oysa duygular bireyin kendini, diğer insanları, dünyayı anlamasını, kendi algısını ve karşısındaki kişinin algısını yönetmesini sağlamaktadır (Frijda, Manstead ve Bem, 2000). Bu nedenle örgüt dışına alınamayacak kadar mühim bir olgu olarak kabul edilen duyguları anlamak (Ashkanasy ve Ashton-James, 2006) bireylerin yönetimi ve örgütsel gelişme açısından önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Ashkanasy ve Daus, 2002).

Duyguların örgüt içerisindeki etkin rolü bireyin davranışlarında güdüleyici bir rol oynamaktadır (Frijda ve Mesquita, 1994). Ayrıca duygular ve duygu yönetimi duyguların kişilerarası yönünü anlamamıza da katkı sağlamaktadır (Arnold, 1970; Andersen ve Guerrero, 1997; Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998). Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin örgüt yaşamını tüm paydaşlar açısından etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (Barbalet, 2011; Küpers ve Weibler, 2008; Vigoda-Gadot ve Meisler, 2010).

Bireylerin başkalarının ona izin verdiği ölçüde duygusal tepkiler verme eğiliminde olması (Goffman, 1966) ve çalışanların duygularının ait olduğu gruplardan etkilenmesi (Parkinson ve Manstead, 2015) okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin eğitim örgütleri açısından önemini ortaya koyan bir diğer unsurdur. Okul yöneticilerinden çalışanlarının ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamasının, onları destekleyerek gerçek okul bağlamlarında aktif olarak yer almaya motive etmesinin beklenmesi de bu görüşü desteklemektedir (Singh ve Malizo Dali, 2013).

Rafaeli ve Worline (2001) yöneticinin görevini duyguların yönetimi olarak tanımlamaktadır. Rafaeli ve Suttun (1989) ise yönetimin zayıflık olarak yorumlanan kişisellikten uzak olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım duygu yönetiminin amacını duyguların ve duygusal ifadelerin toplumsal duruma uygun hale getirilmesi yani gerektiğinde duyguların baskılanması ve çevrenin beklentisine uygun davranışlar sergilenmesi olarak tanımlamaktadır (Bolton, 2005; Hochschild, 2003). Bu tanımlama duyguların içerisinde bulundukları çevreden bağımsız olmadığı gerçeğinin bir sonucudur (Rafaeli ve Worline, 2001). Başka bir ifade ile duygular kültürel bağlamda şekillenen bir yapıya sahip bulunmaktadır.

Duyguların söz konusu sosyal yapısı (Andersen ve Guerrero, 1996; Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998; Parkinson, 1996; Thoits, 1989) okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinde kültürün önemli rol oynadığının bir göstergesidir. Zira kültür, bireyin duygu yönetimini görünür (ne hissettiğimiz, söylediklerimiz, yüz ifadelerimiz) ve görünür olmayan (sözelleştirilmemiş öznel deneyim, duygu değişiklikleri gibi) biçimlerde etkilemekte (Soto, Levenson ve Ebling, 2005) ve duyguların anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır. (Hall 1976; Kim, Pang ve Park, 1998; Parkinson ve Manstead, 2015). Bu nedenle okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin ve okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkileyen kültürel değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin duygu yönetimini nasıl etkilediğinin araştırılması eğitim örgütleri açısından önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin söz konusu kavramlara ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön uygulamasının ve asıl uygulamasının yüz yüze yapılması planlanmıştır. Covid 19 pandemisi nedeniyle eğitim kurumlarının yüz yüze eğitime ara vermesi ve asıl uygulamanın yapılacağı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yalnızca online anket uygulama izni vermesi nedeniyle araştırmanın verileri Google formlar (Google forms) aracılığı ile toplanmıştır.

Tanımlar

Duygu Yönetimi. Okul yöneticisinin kendi duygularını kontrol ederek çalışanların duygularını etkilemesi (onların kendi duygularını kontrol etmelerine yardımcı olma) süreci.

Kültürel Değerler. Okul yöneticisinin, kendi duygularını kontrol ederek çalışanlarının duygularını etkilemede (onların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olmada) kullandığı kültürümüze özgü değerler.

Okul Yöneticisi. Araştırma kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen. Araştırma kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında duygu ve duygu yönetimi ile ilişkili kavramlarının tanımlanmasına, duygu ve duygu yönetimi kavramlarının sınıflandırılmasına, kavramsal gelişimine, duygu yönetiminin boyutlarına, duygu ile yönetim ilişkisine ve eğitim örgütlerinde duygu yönetimine, kültür ve değer kavramlarının tanımlanmasına, kültürel değerlerin sınıflandırılmasına, bağlam ve duygu yönetimi ilişkisi ile eğitim örgütleri açısından kültürel değerlerin duygu yönetimi ilişkisine yönelik ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Duygu

Duygu (emotion) kelimesi Latince kökenli bir kelimedir ve bir yerden anlamındaki “e” eki ile hareket etmek “movere” kelimesinin birleşiminden meydana gelmektedir. E’ nin dışarıdan ya da harici bir şeyi bir yere hareket ettirmek anlamı taşıdığı ya da bir eylem anlamı kattığı varsayılmaktadır (Online Etymology Dictionary, 2019). Etimolojik olarak his değişikliği olarak tanımlanan duygu kavramının sözlük anlamı incelendiğinde; belirli bireylerin, nesne veya olayların insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim (TDK, 2019) ve sevgi, korku, öfke gibi güçlü hisler (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2000) tanımları ile karşılaşılmaktadır.

Duygu; biyoloji, psikanalitik, bilişsel ve sosyal psikoloji, sosyoloji, nöroloji, davranış bilimleri ve ekonomi gibi farklı disiplinlerde ele alınmış ve farklı yönlerine vurgu yapılmış bir olgudur (Küpers ve Weibler, 2008). Bu nedenle duygu kavramına ilişkin genel kabul görmüş ortak bir tanım bulunmamaktadır (Marcus, 2000). En genel anlamıyla; insanların farklı deneyim ve tutumlara karşı gösterdikleri doğrudan tepkilerin genel bir çerçeve kapsamında ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Callahan ve McCollum, 2002; Lazarus, 1991a; Frijda, 1988).

Duygunun tanımlanmasında fiziksel uyaranlar, bireyin tutumları, eylemin etkisi, bireyin ruhsal durumu gibi birçok etmen söz konusu olduğundan her tanımda araştırmacı

tarafından vurgulanmak istenilen unsurlara bağılı olarak duygunun farklı bir boyutu açıklanmaktadır (Plutchik, 1980). Örneğin; duygunun nörolojik yönüyle vücut sistemlerinin uyarılması, bilişsel yönüyle duyguları zihinsel süreç ile ilişkilendiren yaklaşımlar, kültürel yönüyle duyguların ideolojilerinin, kurallarının ve ifade ediliş tarzının önemli kabul edilmesi vurgulanmaktadır (Turner, 2009). Duygunun çok boyutlu bir kavram olarak adlandırılmasıyla ise duygu oluşumunda amaç ve his değişikliğinin birlikte rol oynaması vurgulanmaktadır (Castelfranchi, 2000).

Duygunun nörolojik yönüne vurgu yapan araştırmacılar, duyguyu bir duruma/uyarana karşı gelişen kısa süreli ve yoğun hisler olarak tanımlamaktadır (Ashford ve Humprey, 1995; Frijda, 1993; James, 1884). Duygu; hayatta kalma gibi evrimsel ihtiyaçlardan türetilen, doğuştan gelen, uyarana hakkında bilgi veren ve vücudu uyarana karşı tepki vermesi için hazırlayan geçici, nörofizyolojik cevaplar (Ashkanasy, 2003; Matsumoto, 2009; Statt, 1998; Zajonc, 1980) olması nedeniyle bilişsel sürecin öncülü kabul edilmektedir. Bireyin olumlu ruh haline sahipken durumsal işaretleri olumlu değerlendirmesi, olumlu yargı ve kararlara varması; olumsuz ruh haline sahipken risk değerlendirmelerinde daha karamsar olması (Mittal ve Ross, 1998) bu duruma örnek teşkil etmektedir. Daha çok psikoloji alanında tercih edilen bu tanımlama vücudu potansiyel tehdit gibi durumlara karşı hazırlamayı duygunun işlevi ve bilişsel sürecin öncülü olarak kabul etmektedir (Palencik, 2007).

Duygunun nörolojik yönüne vurgu yapan bir diğer yaklaşım temel duygu teorisidir. Temel duygu teorisi Descartes'in çalışmalarına kadar dayandırılmakta, fakat sıklıkla Darwin'in alanyazına kazandırdığı şekliyle -duyguların evrensel olduğu ve bireyin bilişsel olarak bazı duygulara sahip olarak doğduğu- kabul edilmektedir. Duygulanım programları ya da eylem planları olarak adlandırılan beyin aktiviteleri ve neurokimyasal sistemlerin sonucunda oluşan duygu, öznel bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Buck, 1999; Izard, 1977; Izard, 1993; Oatley-Johnson Laid, 1987; Plutchik, 1980; Ulrich, 1983). Duygunun cinsiyet, kültür ve alt kültür gibi etmenlere bağılı olarak farklı şekillerde ifade edilmesi de duygunun öznel bir deneyim olarak tanımlanmasına neden olmaktadır (Smith, 2002).

Duygu ve bedensel ifade arasında var olduğuna inanılan doğal ve doğrudan bağlantı duyguların nörolojik bir sürecin sonucu olduğu görüşünü desteklemektedir. Örneğin gülümsemek "Ben mutluyum" ifadesini herhangi bir dilde sözcüklerle ifade etmekten daha güçlü ve kanıtlanabilir (Parkinson, 1995). Dolayısıyla duygular, olayları değerlendirmek ve insanı harekete geçmeye motive etmek için tasarlanmış

önemli içsel değerlendirme ve rehberlik sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler ve Ridgeway, 1986).

Duygunun bilişsel yönüne vurgu yapan araştırmacılar, duyguyu bilişsel bir süreç sonucunda oluşan olumlu ya da olumsuz öznel deneyimler/his değişikliği olarak tanımlamaktadır (Cabanac, 2002; Damasio, 2006; Domagalski, 1999; Fineman, 2000; Frijda, 1988; Gross, 2014; Higgins, Qualls ve Couger, 1992; Kagan, 2007; Kemper, 1987; Lazarus 1991b; Plutchik, 1980; Solomon, 2000; Thoits, 1996). İşlevselci paradigma tarafından kabul gören bu yaklaşım duyguların kişiler arası işlevlere uyarlanabilir olduğunu savunmaktadır (Plutchik, 1980). Bu yaklaşıma göre duygusal süreçler olayların anlamını (örneğin; tehlikeli ya da faydalı) değerlendirmede ve gruplandırmada kullanılmakta ve bireylere davranış motivasyonu sağlamaktadır (Arnold, 1960; Mulligan ve Scherer, 2012).

Duygunun çok boyutlu bir kavram olmasına vurgu yapan araştırmacılar; duygunun nörolojik, bilişsel, öznel ve güdüsel yönleri sahip çok boyutlu bir kavram olduğunu savunmaktadır. Örneğin; Castelfranchi (2000) inançlar, çıkarımlar, başarı ya da başarısızlık hissi ve olaylarla ilgili nedensel yüklemelerin duygunun bilişsel ve güdüsel boyutlarını; memnuniyet, üzüntü gibi hisler ve vücudun verdiği doğal tepkilerin duygunun öznel ve psikolojik boyutlarını oluşturduğunu ifade etmektedir. Lawler ve Thye (1999) ise duyguya ilişkin daha genel bir çerçeve çizmekte ve duyguları, fizyolojik, nörolojik ve bilişsel unsurlara sahip olan nispeten kısa, pozitif veya negatif değerlendirici durumlar olarak tanımlamaktadır.

Duygunun çok boyutlu bir kavram olarak ele alınması gerektiği görüşünü savunan bir diğer yaklaşım duyguları; fizyoloji, bilişsel değerlendirme ve davranışın birleşik sonuçları olarak ortaya çıkan; algıyı, düşünceyi ve eylemi güdüleyen, düzenleyen ve yönlendiren deneyimler olarak tanımlamaktadır (Taylor, Welch, Kim ve Sherman, 2007). Duyguyu; nörolojik, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerin nedeni ya da sonucu olarak ele alan yaklaşımların, nesnel olmayan davranışların ölçülemeyeceği dolayısıyla duygu dahil insanın tüm iç dünyasının bilim dışı olduğu görüşünü savunan pozitivist bakış açısının alanyazında uzun yıllar tek etkili paradigma olarak kabul edilmesinin bir sonucu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Duygunun kültürel yönüne vurgu yapan araştırmacılara göre, sosyal bir varlık olan insanın biyolojik ve psikolojik yapısı kültür tarafından şekillendirilmektedir (Röttger-Rössler ve Markowitsch, 2009) ve duygu özel olduğu kadar sosyal bir fenomendir (Ryan ve Tuters, 2015). Duygu, halka açık ve iş birliğine dayalı olduğundan

karmaşık bir şekilde diğer insanlarla ve sosyal katılımı ilgilidir (Rafaeli ve Worline, 2001, Zorn ve Boler, 2007). Bazı kültürlerde “duygu” kelimesinin anlamını karşılayan bir kelimenin olmaması da (Lutz, 1988) duygunun kültürel olduğu görüşünü desteklemektedir.

Duygunun kültürel yönüne vurgu yapan araştırmalar, sosyal yapısalıcı ya da yorumlamacı bakış açısı olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre uyarının yorumlanmasında, dolayısıyla duygunun tanımlanmasında kültür önemli bir rol oynamaktadır (Fineman, 2000; Mordka, 2016; Rafaeli ve Worline, 2001; Seçer, 2005). Ayrıca kültürel normlar başkalarının davranışsal niyetleri hususunda bireyleri bilgilendirmekte (Fridlund, 1994) ve bir şeyin iyi ya da kötü olduğu hususunda ipuçları sunmaktadır (Walden, 1991). Normatif bağlantıların ve kültürel farklılıkların duygunun yorumlanmasında önemli rol oynaması da (Ashforth ve Humphrey, 1995; Hochschild, 1979, 1990; Thoits, 1990) bu görüşü desteklemektedir.

Özetle duygu; Plato ve Aristoteles’e kadar uzanan tanımlama çabalarına rağmen herkesin ne olduğunu bildiği, fakat kimsenin tanımlayamadığı (Fehr ve Russell, 1984), tipik olarak anlaşılmış ancak kavramsal olarak belirsiz bir şekilde bir araya getirilerek çeşitli deneyim ve nitelikleri tanımlamak için kullanılan bir kavram olarak kabul edilmektedir (Feldman-Barret, Mesquita, Ochsner ve Gross, 2007). Sözlük anlamı ve alanyazın tanımları göz önüne alındığında duygu kavramını bir amaca yönelik olarak ortaya çıkan; nöroloji, psikoloji, bilişsel ve kültürel değişkenlere bağlı olduğundan çok boyutlu bir yapıya sahip; bireyin deneyimlerine bağlı olarak farklılaşabilen tutum ve davranışsal tepkiler olarak tanımlamak mümkündür.

Duygu durum, His ve Duygulanım

Duygunun tanımına ilişkin alan yazında ortak bir tanımın bulunmaması kavramın sıklıkla duygu durumu, his ve duygulanım kavramlarıyla karıştırılmasına neden olmaktadır. Oysa bu üç kavramın her biri birbiriyle tamamıyla ilişkili olmayan kavramsal çerçevelere sahiptir (Lazarus, 1991b). Bu durum duyguların; biyoloji, nöroloji, davranışçı, kültürel, yapısal ve durumsal gibi farklı disiplinlerde ele alınmasından kaynaklanmaktadır (Turner, 2009).

Duygu durum/Ruh hali (Mood). Lazarus (1991a, 47) duygu durumunu, "belirli durumlar karşısında aniden değişen tepkiler" olarak tanımlamakta ve bireyin duygu

durumunun gün içerisinde değişebildiğini ifade etmektedir. Bireyin duygu durumunda meydana gelen bu değişiklikler bireyin karmaşık çoklu sisteme sahip duygusal tepkiler vermesinin bir sonucudur (Rottenberg ve Gross, 2003). Başka bir ifade ile birey, çeşitli nesnelere ve olaylara karşı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini değiştirebilmektedir (Morris, 1989).

Duygu durumunun belirli bir nesneye veya hedefe odaklanmaması yani bağlamsal bir uyarandan yoksun olması, duyguların ise özel bir nedene dayanması yani kişilere, nesnelere veya olaylara karşı bireyin tecrübeleriyle kazandığı ve bireyi bir davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerden oluşması (Arvey, Renz ve Watson, 1998; Frijda, 1993; Forgas, 1992; Gross, 2014; Hess, 2001; Isen, 2000; Parkinson, 1995; Moors, 2009; Taylor, 1991; Weiss ve Cropanzano, 1996) duygu durumu ve duygu arasındaki temel farklılıklardan birini oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile duygu durumu nesnel, duygu ise öznelidir.

Duygu durumu ve duygu arasındaki bir diğer farklılık duyguların kısa süreli ve yoğun hislerden oluşması, duygu durumunun ise uzun süreli olması ve duygu kadar yoğun hislerden oluşmamasıdır (Arvey, Renz ve Watson, 1998; Forgas, 1992; Isen, 2000; Morris, 1989; Moors, 2009; Parkinson, 1995; Taylor, 1991; Weiss ve Cropanzano, 1996). Duyguların durum hakkında bilgi sağlayıcı olması, düzensiz ve güçlü olması da duygu durumundan ayrışmasına neden olmaktadır (Briner, 1999). Duygular, bireylerin inançlarını duygu durumundan daha fazla etkilemekte ve değiştirmektedir (Lazarus, 1991b). Ayrıca duyguların davranışa dönüşme ihtimali duygu durumuna oranla daha yüksektir (Forgas, 1992). Bu kapsamda her iki kavramında yoğun hislerden oluştuğunu, fakat duygu durumunun duyguya göre daha uzun süreli olduğunu söylemek mümkündür.

His (Feeling). His kavramının tanımlanmasına ilişkin alanyazında iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki his kavramını, vücutta meydana gelen fizyolojik değişimlerin bilişsel olarak yorumlanması olarak tanımlamakta ve hissin bilişsel bir deneyimin öznel sonucu olduğunu savunmaktadır. Kavrama ilişkin ikinci yaklaşım ise hissin sosyal bir yapısı olduğunu ve kültürel etmenlerden etkilendiğini savunmaktadır.

His kavramını bilişsel sürecin bir sonucu olarak tanımlayan duygu teorisyenleri iki farklı yaklaşımı savunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki hissin bilişsel sürecin sonucunda oluştuğu fikrini desteklemektedir. Bu bakış açısına göre his, vücutta meydana gelen fizyolojik değişimlerin algılanmasıdır (Prinz, 2005; Mercer, 2014). Damasio ve Carvalho (2013); fizyolojik ihtiyaçlar (açlık), doku hasarı (acı), duruma uygun işlev (iyi

olma durumu), organizmaya yönelik tehdit oluşturan durumlar (korku ya da öfke) ve belirli sosyal etkileşimleri (merhamet, minnet, sevgi) ifade eden zihinsel deneyimlerin his olarak tanımlanması gerektiğini savunmakta ve bu yaklaşımı desteklemektedir.

Hissin öznel bilişsel bir deneyim olduğu görüşünü savunan yaklaşım ikinci yaklaşım ise his kavramını duygunun hissedilmesi; yani nesne ile duygusal vücut hali arasındaki bağı farkına varılması olarak tanımlamaktadır (Damasio, 2006). Bu durum Izard (1991b) tarafından birincil değerlendirme sonucunda ortaya çıkan karmaşık öznel deneyimler olarak tanımlamaktadır. Beden sürekli çalışan bir sistemdir, bu nedenle sonsuz sayıda duygu barındırmakta, fakat her duygu için ayrı bir bedensel hisse sahip bulunmamaktadır (Prinz, 2005). Nitekim Pettinelli (2013) hislerin duygulardan daha detaylı tanımlanabileceğini, çünkü insanın herhangi bir şey için benzersiz ve adı konulmamış bir hisse sahip olabileceğini belirtmekte ve bu durumu “Biri sizi üzdüğünde yaşadığınız durum size özgüdür ve bu nedenle tanımlanmış ortak bir isme sahip değildir.” şeklinde açıklamaktadır.

His kavramının sosyal bir yapısı olduğunu savunan Hochschild’a göre (1975, 2008) her kültür piyanodaki farklı tondaki tuşlar gibi sahip olduğu prototip hisleri üyelerine işlemekte ve kültürel bağlam içerisinde hissin ne olduğuna ve ne olması gerektiğine ilişkin (hissetme kuralları) kurallarını belirlemektedir. Başka bir ifade ile deneyimlediğimiz ruhsal durumlar olarak tanımlanan hisler (Crawford, 2007), duyguların sergilenmesinde araç olarak kullanılmaktadır. Briner (1999) duyguların (bazen söylenmese bile) toplumsal davranış, hislerin ise gizli ve özel bireysel davranış kaynaklı olmasının duygu ve his arasındaki temel farkı oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda his kavramının bilişsel sürecin sonucu ve duygunun önceli mi olduğu yoksa bireyin içerisinde yaşadığı toplumun kültürel normlarının sonucu mu olduğu devam eden bir tartışma konusudur.

Duygulanım (Affect). Duygulanım kavramı karmaşık ve genellikle tartışmalı bir kavramdır (Ott, 2017). Duygulanım kavramının duygu durumu, his ve duygu kavramını içeren bir üst kavram mı olduğu yoksa kendisine özgü özelliklere sahip farklı bir kavram mı olduğu devam eden bir tartışma konusudur. Kavramın tanımlanmasına ilişkin devam eden diğer bir tartışma ise duygulanımın kendisine özgü özelliklere sahip bir kavram olarak kabul edilmesi durumunda hangi çerçevede (fizyolojik, bilişsel ya da kültürel) değerlendirilmesi gerektiğidir. Devam eden bu tartışmalar duygulanım kavramına ilişkin ortak bir tanımın yapılamamasına neden olmaktadır.

George (1996) duygulanımı kökleri psikoloji ve sinirbilimine dayanan, insanların deneyimlediği farklı hisleri, duyguları ve duygu durumlarını kapsayan bir şemsiye kavram olarak tanımlamaktadır. Buck'ın (1999) öznel olarak deneyimlenen hisler ve arzular olarak tanımladığı duygulanım, Barsade ve Gibson (2007) tarafından duygu, duygu durumu ve mizacı içine alan kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Grossberg (1992) duygulanımın kültürün bir parçası olduğunu ileri sürmekte ve kültürel biçimleri veya etkinlikleri yalnızca bilişsel, akılcı veya ideolojik uygulamalar olarak kabul etmenin yeterli olmadığını savunmaktadır. Parkinson (1995) ise duygulanımın manipüle edilmiş bir değişken ya da duygu değerlendirmede kullanılan bilişsel bir süreç olduğunu, bu nedenle daha çok değerlendirme ve bilişsel bir durum olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Özetle duygu durumu, his ve duygulanım kavramlarının alanyazında kabul görmüş ortak bir tanımı bulunmamakta, yapılan tanımların her biri söz konusu kavramların farklı bir yönünü vurgulamaktadır. Duygu durumu, his ve duygulanım kavramları örgüt yönetiminde ve kültüründe önemli bir etkiye sahip bulunmaktadır. Nitekim örgütsel bağlamlarda bireylerin barındırdığı veya ifade ettiği duyguların, örgüt içerisinde gerçekleşen olaylar hakkında nasıl hissettiklerini ve bu olaylara nasıl tepki verebileceklerini ortaya çıkarma potansiyeli bulunmaktadır (Mossholder, Settoon, Armenakis ve Harris, 2000).

Örgütsel değişim sürecinde değişimin hızı, zamanlaması, sıklığı, liderin ve iş görenin doğası ve duygusal zekâsı (Wanberg ve Banas, 2000; Jordan, 2005; Kiefer, 2005; Smollan, 2006) gibi etmenler yöneticilerin ve çalışanların duygu durumunu, hislerini, duygularını ve duygulanımını etkilemektedir. Bu etkileme çalışanlarının duygu durumunda, hislerinde, duygularında ve duygulanımlarında önemli rol oynayan örgüt kültüründen kaynaklanmaktadır (Smollan ve Sayers, 2009). Güçlü örgütlerin kültürü yönetebilen örgütler (Peters ve Waterman, 2006) olduğu göz önüne alındığında okul yöneticilerinin söz konusu kavramları tanınması önem kazanmaktadır.

Duygunun Sınıflandırılması

Duygu kavramına ilişkin alan yazında üzerinde uzlaşılmış bir tanımın bulunmaması duygunun sınıflandırılması hususunda da görüş ayrılıklarının oluşmasına neden olmaktadır. Duyguların olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılması alanyazında kabul görmüş en yaygın sınıflandırmadır. Duyguların evrimsel mi yoksa sosyal mi

olduğu, duyguların bilişsel bir sürecin sonucunda mı yoksa çevresel etmenlerin sonucunda mı oluştuğu ise devam eden tartışma konularıdır. Bununla birlikte alanyazında kendisine yeterince yer bulamamış olan farklı duygu yönetimi sınıflandırmaları da bulunmaktadır.

Alanyazında yer alan duygu sınıflandırmaları incelendiğinde her sınıflandırmanın duyguların belirli özelliklerini dikkate aldığı görülmektedir. Örneğin; duygunun olumlu ya da olumsuz olarak adlandırılmasında duygunun amacı; evrimsel ya da sosyal, bilişsel ya da çevrenin ürünü olarak adlandırılmasında ise duyguların oluşum süreci dikkate alınmaktadır. Bu kapsamda duyguların genel anlamda amacına göre ve oluşum sürecine göre sınıflandırılması mümkündür.

Amacına Göre Sınıflandırılması. Duygular, kişinin harekete geçebilmesi enerji temin etme ya da gereksinimlerini karşılayacak uygun davranışlar sergileyebilmesi için yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon gösterme olmak üzere iki amaca sahip bulunmaktadır (Passons, 1975). Bu enerji kişiye gereksinimlerini karşılamak için harekete geçme ya da çevreyi manipüle etme fırsatı veriyorsa olumlu, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltiyorsa olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Akt: Tuğrul, 1999).

Duyguların olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılması esasında Durkheim'e (1956, 1967) dayandırılmakta ve duyguların bu şekilde sınıflandırılmasının sosyal bağımlılık düzeyi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Nitekim bireyin örgütü adaletli veya adaletsiz olarak algılamasında veya iş tatmininde, o gün veya geçmişte yaşadığı duygusal olayların etkisi bulunmakta (Özdevecioğlu, 2004), ilişkiler ve etkileşimler gibi sosyal faktörler duyguların olumlu kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu etmenler olumlu duygusal deneyimlerin yoğunluğunu ve bireysel ve örgütsel düzeydeki farklı sonuçlarını tahmin edebilmektedir (Sahu ve Srivastava, 2017).

Duyguların olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmasında etkili diğer etmenler ise cinsiyet ve belirli sosyal normlardır. Duygular öznel ve kültürel olduğundan (Alhashemi ve Tzudiker, 2011; Castelfranchi, 2000) insanların belirli bir duruma karşı gösterdikleri tepkiler duygulanım deneyimlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır (Ashford ve Humprey, 1995; Fisher ve Ashkanay, 2000; Lazarus, 1991a). Bu farklılaşmanın önemli etmenlerinden birini kültür oluşturmaktadır (de Leersnyder, Bolger ve Mesquita, 2015a). Kadınların ve erkeklerin duygularını sosyal olarak farklı ifade etmesi ve kıldemin

örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılığında ve örgüte karşı duygularında önemli rol oynaması bu duruma örnek teşkil etmektedir (Cole, 2015).

Kültürün öznel bir unsur olması duyguların adlandırılmasında kavramların farklı yönlerine vurgu yapılmasına neden olmaktadır. Örneğin olumlu ve olumsuz duygular öznel olarak hoş ya da hoş olmayanlar duygular olarak tanımlanabildiği gibi, hedeflere (neşe, gurur) ya da başarısızlığa (korku, utanç, suçluluk) ulaşmaya ilişkin duygular olarak da tanımlanabilmektedir. Ayrıca duygular kültürel olarak övülme ve teşvik edilme gibi olumlu ya da kaçınma gibi olumsuz duygular olarak da sınıflandırılabilir (Castelfranchi, 2000).

Oluşum Sürecine Göre Sınıflandırılması. Duyguların evrimsel olduğu ve doğuştan geldiği görüşü ilk kez Darwin (1872) tarafından gündeme getirilmiştir. Duyguların yüze vuran ifadelerinin evrenselliğine vurgu yapan Darwin (1872), bu evrenselliği, duygu işaretlerini merkezi sinir sistemimize kaydetmiş olan evrimsel güçlerin bir kanıtı olarak görmektedir (Oatley ve Johnson-Laird, 1987; Oatley, 2004). Darwin (1872), duygu durumunu açığa vurmanın ve diğerlerinin duygularını anlamının, insanların ve hayvanların hayatta kalabilmelerine ve soylarını sürdürmelerine hizmet eden mekanizmalar oldukları için evrimleştiğini savunmaktadır (Harvey, Wenzel ve Sprcher, 2004).

Darwin'ın teorisini destekleyen ve bireyin evrensel temel duygularla dünyaya geldiğini ifade eden birçok araştırmacı bulunmaktadır. Psikanalitiğin önemli isimlerinden biri olan Sigmund Freud'un bunlardan biri olduğu söylenebilir. Nitekim Freud, bazı duyguların kökensel geçmişlerinin olup olmadığını, bu kökensel duygusal durumların tamamen ya da bir bölümüyle evrimleşerek günümüz uygar insanına duygu kodları olarak nasıl aktarıldığını tartışmaktadır (Goleman, 1995).

Evrensel temel duyguları sınıflandıran ilk isim Paul Ekman'dır. Ekman (1972) ilk etapta altı temel duygu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, iğrenme ve şaşırma) olduğunu kabul etmiş (Kowalska ve Wróbel, 2017), 1990'lı yıllarda söz konusu duygu listesini genişletmiştir. Ekman (1992) üzüntü, öfke, korku, tiksinti, şaşkınlık, küçük görme, eğlenme, mutluluk, memnuniyet, heyecan, mahcubiyet, başarı sonrası gururlanma, suçluluk, tahmin, rahatlama, utanç ve duyumsal zevk duygularını temel duygular olarak tanımlamış ve bu temel duyguların birleşiminin sosyal etkileşim sürecinde karmaşık duyguların ortaya çıkmasına neden olduğunu öne sürmüştür.

Duyguların evrimsel olduğuna ilişkin bir diğer görüş psikolog Robert Plutchik'e aittir. Plutchik (1980) duyguyu biyolojik bir süreç sonucunda gerçekleşen bedensel reaksiyon olarak tanımlamakta ve bireyin sekiz temel duyguya (öfke, korku, üzüntü, tiksinti, şaşkınlık, merak, kabullenme ve keyif) sahip olduğunu belirtmektedir. Plutchik'e göre (1980) temel duygular biyolojik olarak ilkindir ve üremeye yönelik uyumu artırmak için evrimleşmiştir. Duygu çemberi adını verdiği bir model geliştiren Plutchik (1980) temel duyguların ikisinin birleşimi sonucunda karma duyguların (ikincil) ortaya çıktığını ve bu ikincil duyguların bireyin kişilik özelliklerinin analizinde kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Temel duygulara ilişkin çalışma yapan sosyolog Theodore Kemper (1987) bireyin dört temel duyguya (korku, öfke, depresyon, mutluluk) sahip olduğunu ve bu duyguların birleşiminin ikincil duyguları oluşturduğunu savunmaktadır. Oatley ve Johnson-Laird (1987) ise beş temel duygudan bahsetmektedir. Bunlar; (1) mutluluk, (2) üzüntü, (3) öfke, (4) korku ve (5) iğrenme (hedef kaybı, hedefin veya planın başka bir kişi tarafından engellenmesi, bir şeyin zararlı veya toksik olduğu algısı) duygusudur.

Özetle, birincil (temel) duygular evrimsel, evrensel, fizyolojik, biyolojik ve nörolojik olarak adlandırılan ve doğuştan geldiği kabul edilen duygulardır (Bericat, 2012). Temel duygu teorisine göre mutluluk, üzüntü, sürpriz, iğrenme, öfke ve korku gibi temel duygular farklı kültürler arasında tanımlanabilen prototipik yüz sinyallerine sahip bulunmaktadır (Ekman, Friesen ve Elsworth, 1972; Smith, 2002; Wehrle, Kaiser, Schmidt ve Scherer, 2000). Temel duyguların birleşimi ile ortaya çıkan ikincil (sosyal) duygular (Ekman, 1992; Plutchik, 1980) ise temel yaşam görevlerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Ekman, 1992; Matsumoto, 2009).

Duyguların oluşum sürecine göre sınıflandırılmasında değerlendirilebilecek etmenlerden bir diğeri ise duyguların bilişsel süreç sonucunda mı yoksa çevrenin etkisi sonucunda mı oluştuğudur. Duyguların bilişsel bir süreç sonucunda oluştuğunu savunan araştırmacılar duygu oluşumunu duygusal zekâ ile ilişkilendirmektedir (Mackie, Devos ve Smith, 2000). Duygusal zekâ bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemlemesi, kendi duyguları ile başkalarının duyguları arasında ayırım yapması, edindiği bilgileri düşünce ve eylemlerinde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Duyguyu çevrenin bir ürünü olarak gören davranışçı yaklaşım ve sosyal yapısalcı yaklaşım, duygunun sadece bireyin zihninin bir ürünü olmadığını, sosyal etkileşimlerin duygu oluşumunda önemli rol oynadığını savunmaktadır (Özçelik, 2004; Akt: Akçay ve

Çoruk, 2012). Bu yaklaşımlara göre duygu karmaşık bir şekilde diğer insanlarla ve sosyal katılımı ilgilidir (Rafaeli ve Worline, 2001). Bu nedenle ancak kültürel bağlamda incelendiğinde anlaşılabilir (Callahan, 2000). Ayrıca duygunun oluşumunda her insan tarafından farklı algılanan bireysel yönlerine rağmen, sosyal grupların ve kültürel normların rolü bulunmaktadır (Fish, 2005; Mackie, Devos ve Smith, 2000; Zorn ve Boler, 2007).

Duyguların sınıflandırılmasında yaygın olarak duyguların amacı ve oluşum süreci ön plana çıksa da alan yazında farklı sınıflamalara da rastlanmaktadır. Örneğin Poggi ve Germani (2003) duyguları (1) bireysel duygular (kıskançlık, hayranlık, korku, eğlence, üzüntü, kızgınlık gibi), (2) bireyin bilgiye ya da bilgi edinimine karşı kazandığı bilişsel duygular (ilgi, merak, sürpriz, sıkıntı gibi) ve (3) bağlılık duyguları (sevgi, nefret, sempati, beğenmeme), (4) öz imgesel duygular (utanma, suçluluk, doyum vb.) ve (5) başkalarına ilişkin duygular (saygı, beğeni, küçümseme) olarak sınıflandırmaktadır.

Özetle duyguları farklı özelliklerine göre sınıflandırmak mümkündür. Duyguların sınıflandırılmasında esas olan ise sınıflamanın yapılacağı bağlamdır. Nitekim duyguları anlamada ve yorumlamada normatif etkiler ve kültürel farklılıklar önemli rol oynamaktadır (Hochschild, 1979, 1990; Thoits, 1989, 1990). Bu kapsamda eğitim örgütlerindeki duygu çalışmalarında holistik bir bakış açısı benimsenmeli ve pozitivist yaklaşım ile sosyal yapıcı/sembolik yaklaşım (Ashford ve Humphrey, 1995) birlikte ele alınmalıdır.

Duygunun Kavramsal Gelişimi

Duygu kavramına ilişkin yaklaşımlar; duyguyu bir olgu olarak kabul eden felsefi yaklaşım dönemi ile başlamakta ve duygu oluşumuna ilişkin bilimsel araştırmaların yapıldığı dönem ile devam etmektedir. Bilimsel araştırma dönemi; (1) duyguların bedensel aktivitelerin zihin üzerindeki etkisi sonucu oluştuğu görüşünü savunan araştırmacılar, (2) zihinsel aktivitelerin beden üzerindeki etkisi sonucu oluştuğu görüşünü savunan araştırmacılar ve (3) duyguların oluşumunda birden fazla değişkenin etkili olduğu görüşünü savunan araştırmacılardan oluşmaktadır.

Felsefi Yaklaşım Dönemi. Duygunun ne olduğuna ilişkin tartışmalar ilkçağ filozofları ile birlikte başlamıştır. Felsefe tarihinin kurucularından biri olarak kabul edilen Konfüçyüs insan hayatında dengenin önemine vurgu yapmış ve dengenin ‘zevk,

kızgınlık, keder, neşe, kendinden geçme benzeri duygulara kapılmamak' olduğunu belirtmiştir (Cevizci, 2009). Duyguların insana zarar vereceği ve iyi bir yaşam sürebilmenin yolunun yalnızca akıl ve mantığın kullanılmasıyla mümkün olduğu düşüncesi ise Stoacılarla başlamıştır (Güllüce, 2010). Stoacılar bağımsızlığa giden yolu bilgelik olarak tanımlamış ve insanın kendisini olumsuz duygulardan kurtarması ya da “apathia” adını verdikleri duygusuzluk haline ulaşması durumunda bilge insana özgü olan dinginlik, huzur ve mutluluğa kavuşabileceğini savunmuşlardır (Cevizci, 2009).

Duyguları daha çok zihinsel fenomenler olarak gören Hipokrat (M.Ö.460-370), duyguların fizyolojik düzen ve patolojik bozukluklarla karmaşık ve şaşırtıcı ilişkilerinin olduğunu öne sürmüştür (Sarıkaya 2018). Platon “İyi hayat nedir?” sorusu üzerine odaklanmış, iyi hayatın doğasının saptanmasının zihinsel bir iş olduğunu ve bunun matematik doğrularını keşfetmeye benzediğini belirtmiştir (Stroll, Long, Bourke ve Campbell, 2014). Platon’un öğrencisi Aristoteles ise duyguların fiziksel olarak tanımlanmasının yeterli olmadığını, duyum ve bilginin bireyin doğruya ulaşmasında birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Barbalet, 2011; Cevizci, 2009). Oatley (2004, 42) Platon’un bu görüşünü “Birinin size samimi bir şekilde gülümsemesi durumunda, o kişiye karşı olumlu duygular hissetmeniz ve gülümsemeyi duygulanım ifadesi olarak değerlendirmeniz, duyum ve bilgiyi birlikte değerlendirmenizden kaynaklanmaktadır.” şeklinde örneklendirmektedir.

Ortaçağ Hristiyan düşünürleri duygu kavramının tanımlanmasında Platon, Aristoteles gibi ilkçağ filozoflarının yanı sıra dini doktrinlerden etkilenmişlerdir. Aziz Augustine’in ruhta belirli düzeyde duygular bulunduğuna ve bu duyguların zihin aracılığıyla anlamlandırılabilmesine karar verdiğinde Platon’u terk etmesi bunun bir göstergesidir (Dabrowski, 2016). Orta çağ İslam düşünürlerinden İbn-i Sina ise duyguları ruh beden birlikteliği olarak tanımlamış ve duyguların insanın mükemmel varlık olan Allah ile ilişkisinin şekillenmesi sürecinde ortaya çıktığını belirtmiştir (Gökalep, 2018).

Descartes ve Spinoza gibi yeniçağ düşünürlerinin duyguyu daha çok zihinsel bir sürecin sonucu olarak kabul ettikleri görülmektedir. Nitekim Descartes duyguları algılar, algıları ise çeşitli duygulara eşlik eden belirli fizyolojik değişimler olarak tanımlamış (Yazıcı, 2007) ve insan zihninin birtakım doğruları açık ve seçik olarak kavrayabildiğini (sezgi) ve sezgilerinden yola çıkarak sürekli bir zihin hareketiyle başka doğrulara ulaşabildiğini savunmuştur (Cevizci, 2009). Spinoza ise duyguları baskılanması gereken fenomenler olarak tanımlamış ve duygulara neden olan düşüncelerin başka düşüncelerle değiştirilerek baskılanabileceğini savunmuştur (Aktaş, 2018).

Bilimsel Araştırma Dönemi. Yeniçağ düşünürlerinin duyguları “arka planda bırakılması gereken fenomenler”, insanı “zihinsel bir varlık” olarak tanımladığı bakış açısı Charles Robert Darwin tarafından 19. yüzyılda ortaya atılan ve sosyolojik düşünceye yeni bir yön veren evrim teorisine dek sürmüştür. Darwin’in çalışmasıyla duygu kavramına ilişkin bilimsel araştırma dönemi başlamış, duygu oluşumuna ve duygu oluşumunda etkili olduğu düşünülen kavramlara ilişkin günümüze kadar devam etmiş olan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Duyguların bedensel aktivitelerin zihin üzerindeki etkisi sonucu oluştuğu görüşünü savunan araştırmacıların; başında Darwin ve James gelmektedir. Darwin (1872) duygular ve ifade arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmış ve ilişkiyi 3 önemli ilke ile tanımlamıştır. Bunlar; (1) zihnin tekrarlanan belirli duyguları tatmin etmek için aynı davranışları sergilemesi olarak tanımlanan hizmet alışkanlıkları ilkesi, (2) bireyin zıt bir zihin durumu ile uyarıldığında duygularını durumdan olabildiğince farklı kılacak şekilde ifade etmesi olarak tanımlanan antitez ilkesi ve (3) duygu oluşumunda nörolojik etmenlere vurgu yapan sinir sisteminin üçüncü etkisi ilkesidir.

Darwin (1872) hizmet alışkanlıkları ilkesini; bireyin konuşma sırasında biriyle aynı fikirde olmadığı zamanlarda (örneğin bir önermeyi şiddetle reddederken) gözlerini kapatması veya yüzünü çevirmesi, kafası karıştığında gözlerini ovuşturması, utandığında biraz öksürmesi; antitez ilkesini ise bir hayvanın düşmanı ile karşılaştığında vücudunun görünen hacmini artırarak (saçlarını dikme, boynuzlarını sallama, dişlerini gösterme gibi), çatışmacı bir tutum benimsemek yerine korkması ve kendini daha küçük göstererek korumaya alması şeklinde örneklendirmektedir.

En güçlünün hayatta kalmasını sağlayan uyarlamalar olarak ortaya çıkan, sinir sisteminin uyarılması ve fizyolojik değişiklikler arasındaki ilişkiyi belirleyen üçüncü ilke Darwin’in duygu alanyazınına en önemli katkısıdır (Arnold, 1960). Darwin’e göre, duyguların dışı vurumu olan yüz ve beden diline ait ifadeler karşılıklı ilişkileri belirlediğinden insanların huzur ve iletişimi için gereklidir. Birey, iletişim kurduğu insanın jest ve mimiklerine göre sevgi ve güven veya korku ve endişe hissi ile kendisine bir davranış haritası çizmektedir (Torun, 2015).

Darwin’in duygu konusundaki görüşlerine eleştirel bir yaklaşım getiren William James (1884) duyguyu, uyaran durumunun getirdiği bedensel değişikliklerin algılanması olarak tanımlamaktadır. Duygu; davranış veya tepkinin sebebi değil sonucudur (James, 1950). Duygu alanyazınında Amerikalı psikolog William James (1884) ve Danimarkalı fizyolog Carl Lange (1887) tarafından birbirlerinden bağımsız olarak geliştirilmesi

nedeniyle “James-Lange Kuramı” olarak adlandırılan bu kuram; belirli bir nedenden dolayı bedenin uyarılması, bedenin uyarılmasına bağlı olarak gelişen kalp çarpıntısı, kesintili ya da hızlı nefes alıp verme gibi fizyolojik tepkilerin doğması, zihin tarafından anlamlandırılması ve verilen bedensel tepkinin hissedilmesi olarak tanımlanmaktadır (Izard, 1977; Palencik, 2007; Uslu, 2020).

Lehmann (1914) fizyolojik değişikliklerin refleks olarak üretildiğini, bilinç içeriğinden bağımsız olduğunu, bu nedenle bireysel farklılıklar gösterdiğini belirtmekte ve James-Lange kuramının duyguyu açıklamada yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Lehmann (1914) bu durumu şu örnekle açıklamaktadır: Genç bir adama “Nişanlınız vefat etti.” denildiğinde hissedeceği yoğun duygu ile “İki kere iki dört eder.” denildiğinde hissedeceği duygu ve yoğunluğu aynı değildir. Bireyde fiziksel tepkiler oluşabilmesi için öncelikle kısmen de olsa duygunun var olması gerekmektedir.

1960’lı yıllarda duygunun oluşumuna ilişkin zihnin rolü ön plana çıksa Darwin’in duyguların evrenselliği hususundaki görüşü psikologlar, antropologlar ve sosyologlar tarafından yeniden araştırma gündemine getirilmiştir (Ekman ve Friesen, 1969). Örneğin Darwin’in görüşlerinden etkilenen Sylvan Tomkins (1963) yüz geri bildirim teorisini ortaya atmış ve fiziksel eylemlerin duygusal deneyimlerden önce geldiğini; korku, öfke, mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, ilgi gibi duyguların bağlantılı olduğu beyin mekanizmalarının bulunduğunu savunmaktadır.

Tomkins’in teorisini geliştiren Paul Ekman (1973, 1992) duygunun insanın hayatta kalmasını sağlamak amacıyla (dışardan gelecek tehlikelerden koruma amacıyla vücuda ve beyne zarar verecek davranışlardan kaçınma gibi) evrildiğini belirtmektedir. Duyguların her biri başka bir işleve hizmet etmek için gelişmiştir, bu nedenle farklı psikolojik mekanizmalar (yüz ifadeleri gibi) meydana getirmektedir (Sauter, LeGuen ve Haun, 2011). Yüz ifadeleri gibi psikolojik mekanizmaların tüm kültürlerde aynı algılanması duygusal sinyallerin kategorik olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Zira konuya ilişkin araştırmaların sonuçlarına göre insanların mutluluk, üzüntü, korku, öfke, iğrenme ve belki de sürpriz gibi standart yüz ifadelerinin kategorik olarak algılandığı görülmektedir (Etcoff ve Magee, 1992; Sauter, LeGuen ve Haun, 2011).

Darwin’in görüşlerinden etkilenen bir diğer isim duygu üzerine geliştirilmiş en etkili teorilerden birinin sahibi olan Robert Plutchik’dir. Plutchik (1962) temel duyguların biyolojik olarak ilkel olduklarını ve hayatta kalmaya yönelik uyumu artırmak için evrimleştiklerini ileri sürmüş ve duygular arasındaki ilişkileri tanımlayan üç boyutlu döngüsel bir model geliştirmiştir. Bu modele göre dikey boyut yoğunluğu, döngü ise

duygular arasındaki benzerliklerin derecesini temsil etmektedir (Plutchik, 1980). Teori sınırlı sayıda temel duygu olduğunu ve her biri için prototipik, doğuştan gelen ve evrensel bir ifade örüntüsü bulunduğunu iddia etmektedir. Bu gelenekte, temel ifade modellerini harmanlama veya karıştırma işlemi yaygın olarak gözlenen duygu ifadelerinin değişkenliğini açıklamaktadır (Wehrle ve Kaiser, 2000).

Duygunun bedensel aktivitelerin bir sonucu olduğunu savunan araştırmacılardan bir diğeri sosyal psikolog Robert Zajonc'dur. Zajonc (1980) duygunun bilişsel süreçlerden önce gelme durumunu sosyolojik olarak ele almakta ve tercihlerin (ya da bir şeye karşı hissedilen sevginin) herhangi bir bilinçli olay algısı olmadan ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Bornstein (1992) tarafından deneklerin, tercihleri net bir şekilde test edildikten sonra bilinçli olarak bir uyarana maruz bırakılması ve deneklerin daha sonraki deney sürecinde maruz kaldığı modelleri (bilişsel farkındalık eşiğinin altında) tercih etmeleri, fakat tercih nedenlerini açıklayamamaları şeklindeki araştırma sonucu da bu görüşü desteklemektedir.

Duygunun zihinsel aktivitelerin beden üzerindeki etkisi sonucu oluştuğu görüşünü destekleyen araştırmacıların başında Canon (1927) gelmektedir. Alanyazında Cannon-Bard kuramı olarak adlandırılan yaklaşım sinir sisteminin duygu oluşumuna etkisini savunmaktadır. Cannon-Bard kuramına göre belirli bir duygunun tetiklenmesi spesifik ya da nedensel olmak zorunda değildir. Duygu uyandıran olayın herhangi bir duyumuz aracılığıyla tespit edilmesi ve sinyalin hipotalamusa aktarılması, bir sinyalin hissedilen duygu olarak algılandığı serebral kortekse gitmesi, başka bir sinyalin ise duyguyu ifade eden uygun bedensel tepkilere neden olması duygu oluşumuna neden olmaktadır. Bu nedenle, fizyolojik değişiklikler bir neden olarak değil, daha çok duygunun bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Coppin ve Sender, 2012; Kumar Das, 2017).

Bilişsel psikolojinin hız kazandığı 1960'lı yıllarda, bilişsel süreçlerin duygu oluşumunda oynadığı role ilişkin artan ilgi psikoloji araştırmalarında zihin odaklı bir yaklaşımın tercih edilmesine neden olmuştur. Psikoloji araştırmalarında zihin odaklı yaklaşıma yönelik artan ilginin nedeni Feldman (2008) tarafından “yapısalcılığa, gözlemlenebilir davranışa ve çevreye odaklanan davranışçılığa bir tepki olarak gelişen bilişsel perspektifin insanların dünyayı nasıl düşündüğüne, anladığına ve bildiğine odaklanması” olarak açıklamaktadır.

Schachter ve Singer'ın (1962) “İki Faktörlü Duygu Kuramı” zihinsel süreçlerin önemine örnek gösterilen önemli kuramlardandır. Bu kurama göre duygu, fizyolojik uyarılmadan ve bu uyarılma için oluşturulan zihinsel bir etiketten oluşmaktadır.

Fizyolojik uyarılma duygu algısının altında yatan gücü sağlamakta ve zihinsel etiket algıyı yönetmektedir (Coppin ve Sender, 2012; Cotton, 1981; Kumar Das, 2017; Reisenzein, 1983). Örneğin diş hekimi koltuğunda oturan bir hasta durumun acı verici ve ürkütücü olduğunu fark etmekte, ancak farkındalığa eşlik edecek daha az uyarılma ile daha az korku veya acı hissetmektedir (Cotton, 1981).

Zihinsel aktivitelerin beden üzerindeki etkisine ilişkin bir diğer çalışma varoluşçu felsefeci Jean Paul Sartre'a aittir. Sartre (1993) tarafından geliştirilen duygu teorisi, duyguyu bilinci yansıtan bir akıl durumu olarak tanımlamakta ve zihnin duygu üzerinde etkili olduğu yaklaşımını desteklemektedir. Sartre'a göre (1993) duygunun nesnesi ve öznesi birliktedir; bu nedenle duygu dünyanın değerlendirilmesinin ve dönüşümünün bir yoludur. Birey bir amaç için duygularını değerlendirmekte ve amaca giden yolda engellendiğini düşündüğünde, alternatif bir yol çizmek için dünyayı değiştirmeye çalışmaktadır. Bu süreç bireyin ne hissetmesi gerektiğine karar verdiği zihinsel bir süreçtir.

Güney California Üniversitesi'nde nöroloji ve psikoloji profesörü olan Antonio Damasio (2006) duygunun akıl döngüsünün bir parçası olduğunu ve akıl yürütme sürecini yaygın olarak varsayıldığı gibi bozmak yerine destekleyebileceğini savunan somatik işaretleyici hipotezi ile Sartre'ın duygu teorisini desteklemektedir. Somatik işaretleyici hipotezine göre duysal ve motor sinirlerin yanı sıra kan akışı da bedenden beyne iletim sağlayarak beden ve beyni birbirine bağlamaktadır. Bedendeki duygulamsal tepki, bedensel durum hakkında beyne bilinçdışı sinyaller göndererek, somatik bir işaretleyici görevi görmektedir (Uslu, 2020).

Massey (2002) beyinlerimizin, milyonlarca yıl boyunca değişen duygusalılık ve rasyonelliğin karışımı ile geliştiğini ve her evrim süreci önceki evrim süreçlerinin üzerine eklendiğini, rasyonelliğin ne kadar gelişirse gelişsin evrim sürecinde duygusalılığın her zaman rasyonellikten önce geldiğini savunmaktadır. Baltaş (2006) ise beyni üst beyin (korteks) ve alt beyin olarak sınıflandırmakta ve üst beynin okuma, düşünme gibi zihinsel süreçleri yürüttüğünü; alt beynin ise tüm duygularımızın ve içgüdülerimizin kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir. Üst beyin hücrelerinin %28'lik bölümünü, alt beyin ise %72'lik kısmını kullandığına dikkat çeken Baltaş (2006) duygu oluşumunda zihnin rolüne vurgu yapmaktadır.

Duygunun zihinsel aktivitelerin bir sonucu olduğunu savunan diğer yaklaşım ise değerlendirme teorileridir. Bu teorilere göre, bireyin uyarana verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler, duygularını ifade etmeden çevresindeki unsurları bilişsel olarak

değerlendirmesinin bir sonucudur (Bericat, 2012; Castelfranchi, 2000; Lazarus, 1991; McEachrane, 2009; Roseman ve Smith, 2001). Bütüncül bir yaklaşım izleyen değerlendirme kuramcıları duyguların, önceki durum ve olayların bilişsel olarak değerlendirilmesi ve farklı tepki bileşenlerinin (fizyolojik, ifadesel, eylemsel ve hissel) düzenlenmesi ile ortaya çıktığını savunmaktadır (Roseman ve Smith, 2001; Wehrle ve Kaiser, 2000). Hocschild (1983) bu durumu duyguların benliğin habercisi işlevini görmesi olarak yorumlamaktadır.

Değerlendirme sayesinde duygular, bireylerin yaşamlarındaki önemli olaylara uyum sağlamaları veya bunlarla başa çıkabilmeleri için güdülenmektedir (Mulligan ve Scherer, 2012). Bu nedenle değerlendirme süreci son derece öznel olarak tanımlanmaktadır (Mesquita, Vissers ve de Leersnyder, 2015b). Bu durum değerlendirme sürecindeki belirgin bireysel farklılıkların ve sosyo-kültürel etkilerin farklı duygusal tepkilere neden olmasından kaynaklanmaktadır (Frijda, Manstead ve Bem, 2000; Frijda ve Mesquita, 1994; Geertz, 1973; Hall, 1997; Harding ve Pribram, 2002; Scherer, 1997). Örneğin öfke gibi amaç olarak olumsuz adlandırılan bir duygu bazen hayatta kalma, kişisel bütünlüğün savunulması, sürdürülmesi ve sosyal adaletsizliğin düzeltilmesi gibi durumlarla pozitif olarak ilişkilendirilebilmektedir (Izard, 1977).

Duygu oluşumunda birden fazla değişkenin etkili olduğu görüşünü destekleyen araştırmalar; duygu oluşumunda beden, zihin ve ifadelerin önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu görüşü destekleyen araştırmacılar duygu oluşumunu etkileyen etmenleri farklı şekillerde gruplandırmaktadır. Örneğin Parkinson (1995) duyguları; (1) durumsal bilişsel değerlendirme (örneğin, tehdit ya da zarar verici durumun analiz edilmesi), (2) eylem eğiliminde değişiklik (örneğin, yaklaş ya da kaç), (3) bedensel reaksiyonlar (örneğin, kalp atışı) ve (4) ifadesel eylemler (örneğin, yüz ifadeleri, duruş) olarak gruplandırırken; Scherer (2001) duyguları; 1) bilişsel unsur (değerlendirme), (2) alan yazında bedensel semptomlar olarak yorumlanan nörofizyolojik bileşen, (3) güdusel bileşen (eylem eğilimleri), (4) motor ifade bileşeni (yüz ve ses ifadeleri) ve (5) öznel his (duygusal deneyim) olarak gruplandırmakta ve duygu sürecinin bu alt boyutlarının zaman içerisindeki eşgüdümlü değişimlerinin sonucu olarak ortaya çıktığını savunmaktadır (Mulligan ve Scherer, 2012).

Duygu araştırmalarında önemli isimlerden biri olan Izard (1993) duyguyu insanın varoluşuna anlam veren ve davranışlarını belirleyen, kişiliğin bir süreci ve motivasyonel bir sistem olarak tanımlamaktadır. Izard'a göre duygunun oluşumunda bilişsel süreçler (beyin mekanizmaları, duyuşsal-algısal süreçler ve düşünce süreçleri gibi) ve bilişsel

olmayan süreçler önemli rol oynamaktadır. Duyguyu harekete geçiren dört çeşit bilgi işleme sürecinden sadece bir tanesi bilişseldir ve bilişin rolü duygunun harekete geçme aşamasındadır (Strongman, 2003; Izard, 1993)

Clore ve Huntsinger (2007) bireyin duygularının düşüncelerini etkilediği, duygunun kaynağının değiştirilmesi durumunda duygulanım etkisinin ortadan kalkabiliyor olmasının bunun bir göstergesi olduğu belirtmektedir. Holodyski (2009) ise duygunun (1) değerlendirme, (2) ifade, (3) bedensel düzenleme ve (4) hissetme olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu, bu kapsamda çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Mulligan ve Scherer (2012) alan yazında duygunun bileşenlerinin sayısı, niteliği ve duygusal uyarılma sırasında nasıl organize edildiği hakkında çok fazla tartışma bulunduğunu belirtmekte ve duygunun (1) motor ifadeler, (2) bedensel ifadeler ve (3) öznel deneyim bileşenlerinden oluştuğunu savunmaktadır.

Duygusal zeka kavramına ilişkin çalışmaları ile dikkat çeken Goleman (2011) bireyin iki zihne sahip olduğunu; akılcı zihnin düşünme eylemini gerçekleştirirken duygusal zihnin hissetme eylemini gerçekleştirdiğini savunmakta ve duygu oluşum sürecini (1) uyarının beyinde filtre görevi gören ve amaca yönelik bilinçli davranışlardan sorumlu talamusa, (2) talamusta duyunun algılanması ve motor emirlerin oluşumundan sorumlu neokortekse, (3) ve son olarak limbik sisteme iletilmesi ile açıklamaktadır. Bu kapsamda uzun süreli hafıza üzerinde önemli bir role sahip olan hipokampus ve duyu organlarından gelen sinyalleri sorgulama, tepki verme ve gerekli gördüğünde beynin geri kalan kısmına kriz olduğu mesajını verme görevini yerine getiren amigdaladan oluşan limbik sistem duygu oluşumunda önemli rol oynamaktadır.

Özetle beden zihin üzerindeki etkisi uzun bir tarihsel geçmişe sahip yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte insan davranışlarını yalnızca bedenin ürettiği duyguların ya da çevrede yaşanan fizyolojik değişimlerin bir sonucu olarak görmek ve bu duyguların zihin üzerindeki tek etmen olduğunu düşünmek yanıltıcıdır. Duygular özgündür, bu sebeple zihnin duygular üzerinde tek etmen olduğunu düşünmek de yanıltıcıdır. Duygunun bileşenlerinin sayısı, niteliği ve duygusal uyarılma sırasında nasıl organize edildiği hakkında çok fazla tartışma bulunması; duygunun (1) motor ifadeler, (2) bedensel ifadeler ve (3) öznel deneyim bileşenlerinden oluşması (Mulligan ve Scherer, 2012) duygunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşüncesini desteklemektedir. Nitekim alanyazında son yıllarda duygunun tanımlanmasına ilişkin yürütülen araştırmalar da duygunun farklı boyutlarına dikkat çekmektedir. Örneğin Holodyski (2009) duyguyu;

(1) değerlendirme, (2) ifade, (3) bedensel düzenleme ve (4) hissetme olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Duygu Yönetimi

Duygunun nasıl tanımlanması gerektiğine ilişkin alanyazında ortak bir görüş birliğinin bulunmaması (Plutchik, 1980) duygu yönetiminin tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Duygu yönetimi ve duygu kavramlarının yapısal olarak birbiriyle benzerlik göstermesi ve duyguların doğası gereği düzenleyici olması (Campos, Mumme, Kermoian, ve Campos, 1994; Haviland-Jones ve Kahlbaugh, 2000) duygu yönetimine ilişkin ortak bir tanım geliştirilmesini engelleyen etmenler arasındadır. Duygu yönetimine ilişkin ortak bir tanım geliştirilmesini engelleyen bir diğer etmen ise duygu yönetiminin farklı disiplinlerde farklı isimlerle yer almasıdır. Nitekim psikoloji alanında duygu düzenlemesi olarak tanımlanan kavram, sosyolojide duygu yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Hochschild, 1983).

Duygu yönetiminin psikoloji ve sosyoloji alanında farklı tanımlanması vurgulanan özelliklerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Nitekim psikoloji alanında yapılan çalışmalar duygu yönetiminin fizyolojik özelliklerine vurgu yapmakta ve duygu yönetimini bilişsel bir değerlendirme süreci ve alınan zihinsel kararlar neticesinde duyguların düzenlenmesi olarak ele almaktadır. Sosyoloji alanında yapılan çalışmalar ise duygu yönetiminde çevresel özelliklere vurgu yapmakta ve duygu yönetiminde kültür (bağlam) etkisine vurgu yapmaktadır. Sosyolojik yaklaşımda bireyin içerisinde bulunduğu bağlamın duygu yönetiminin her aşamasında etkili olduğu kabul edilmektedir.

Duygu yönetimini bilişsel bir süreç olarak ele alan ilk alışma Richard Lazarus’a aittir. Lazarus (1991a) duygu yönetimini; bir krizle karşılaşıldığında veya olumsuz bir duyguya sahip olunduğunda, bireyin beden ve zihin uyumunu korumak için biliş ve davranış düzenlemesini benimsemesi ve rahatsız edici hisleri azaltması olarak tanımlamaktadır. Lazarus’un (1991a) duygu yönetimi sürecini bireyle sınırlandırıldırđı ve çevrenin rolünü yok saydığı bu yaklaşımın psikoloji araştırmalarının genel bakış açısını ortaya koyduğu söylenebilir. Bununla birlikte konuya ilişkin istisnai çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Thompson (1994) duygu yönetimi sürecinin bilişsel olduğu kadar davranışsal bir boyuta da sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Thompson (1994) duygu yönetimini; bireyin amaçlarına ulaşması amacıyla duygusal tepkilerini (özellikle katı ve geçici yönlerini) gözlemlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesinden sorumlu dışsal ve içsel süreçler olarak tanımlamaktadır. Thompson'a (1994) göre duygu yönetiminin içsel süreci; (1) bireyin duygunun farkına varması, (2) duyguyu değerlendirmesi ve (3) duyguyu düzenlemesi aşamalarından; dışsal süreci ise bireyin toplumsal çevresinden oluşmaktadır. Birey, bireysel özelliklerini ve sosyal çevresini göz önüne alarak hissettiği olumlu ya da olumsuz duygularının derecesini değiştirmek istediğinde duygu yönetimine başvurmaktadır. İlk zamanlar bilinçli bir eylem olarak gerçekleştirilen duygu yönetimi zamanla aynı durumla karşılaşıldığında bilinçsizce yapılmaktadır.

Thompson'ın (1994) tanımını geliştiren Gross (1998a) duygu yönetimini bireyin hangi duygulara sahip olduğu, ne zaman sahip olduğu, duygularını nasıl deneyimlediği ve nasıl ifade ettiği anlamında kullanmaktadır. Başka bir ifade ile duygu yönetimi bireyin duygusal deneyimlerini ve ifadelerini yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2002, 2015). Duygu yönetimi süreci kontrollü ya da kontrolsüz, bilinçli ya da biliçdışı olabilmekte ve etkileri duygu yönetimi sürecinde birden fazla noktada görülebilmektedir (Gross, 1998b).

Duygu yönetiminin bilişsel bir süreci içerdiği hususunda Gross'un (1998a; 2015) çalışmalarını destekleyen Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman ve Siedenfield (2011) ise sürecinin nörolojik (sinirsel) bir uyarılma ile başladığını; sinirsel, bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak devam ettiğini savunmaktadır. Özetle, duygu yönetimini bilişsel bir süreç olarak ele alan araştırmacılar bilişin duygusal süreçler ve davranışlar üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır (Rothermund, Voss ve Wentura, 2008).

Duygu yönetimini çevrenin etkisinin bir sonucu olduğunu savunan görüş; bireyin duygusal deneyimlerini başkalarının verdiği tepkilere göre şekillendirdiği, duygusal deneyiminin bağlam içerisinde uygunsuz olduğuna karar verdiğinde duygusunu yönettiği görüşüne dayanmaktadır (Barbalet, 2011; Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu kapsamda duygu yönetimini duygunun bir yönünü ya da birden fazla yönünü azaltmaya, arttırmaya ya da sürdürmeye yarayan süreç olarak tanımlanmak mümkündür (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002; Werner ve Gross, 2010).

Duygu yönetiminde çevrenin etkili olduğunu savunan görüşe göre; aile, sosyo-kültürel amaç ve değerlerin çocuğa kazandırılmasında ve çocuğun duygu yönetimini öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır (Carstensen, Fung ve Charles, 2003; Miller-

Slough, Zeman, Poon ve Samders, 2016; Southam-Gerow ve Kandell, 2002). Özellikle yaşamın ilk yedi yılında çocuğun duygu yönetimi yapmasını gerekli kılan birçok gelişim görevi bulunmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu süreçte çocuk içsel dünyasında nasıl hissetmesi gerektiğini ve dil gelişimi aracılığıyla dışsal dünyada vermesi gereken tepkileri ilk olarak anne babasının verdiği duygusal tepkilerden öğrenmektedir (Delenay, 2006; Miller-Slough, Zeman, Poon ve Samders, 2016; Simpson, Hughes, Snyder, 2006; Southam-Gerow ve Kandell, 2002).

Bireyin duygu yönetimi süreci aile ile başlasa da, ilerleyen yaş ile birlikte sosyo-kültürel amaç ve değerlerden oldukça etkilenmektedir (Holodyski, 2009; Koole, 2008; Thompson, 2011). Sosyo-kültürel amaç ve değerler bireyi toplum içerisinde belirli duyguları hissetmeye ve belirli kültürel davranışları sergilemeye zorlamaktadır. Bağlama bağlı olarak çocukluk dönemlerinde öğrenilen kültürel davranış normları sözel ve sözel olmayan duygusal ifadelerin farklı şekillerde yönetilmesini, bağlamın gerektirdiği şekilde duygularını abartmasını ya da baskılamasını, hissettiklerinden farklı duygular sergilemesini ya da hissetmediği duyguyu bağlam gereği göstermesini gerekli kılabilir (Matsumoto ve Hwang, 2013).

Özetle duygu yönetimi; bireyin durumun gerektirdiği deneyim ve duygusal ifadeler için duygularının niteliğini, yoğunluğunu, seyrini ve ifadesini değiştirebilmesi yeteneğidir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Gross, 2015; Gross ve Thompson, 2007; Holodyski, 2009). Neredeyse tüm duygu yönetimi tanımlarının amaç yönelimini vurgulaması da bu görüşü desteklemektedir (Cole, vd., 2004; Izard, 2009; Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006). Başka bir ifade ile duygu yönetimi bireyin kültürel ve bilinçli hedeflere ulaşmak için duygularını bağlam kapsamında değiştirmesi ve dönüştürmesidir. Bu kapsamda duygu yönetimi bireyin belirli bir bağlam kapsamında duyguların farkına varması, farkına vardığı duyguları bilişsel olarak değerlendirmesi ve davranış olarak yansıtmasıdır.

Duygu Yönetimi Sınıflandırması

Duygu yönetimi ve ilişkili olduğu kavramların farklı alanlarda farklı tanımlarla yer alması duygu yönetiminin sınıflandırılmasında farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin bireyin toplum tarafından belirlenen kurallara uygun hissetmek ve buna uygun davranışlar sergilemek amacıyla kendi içinde bilişsel bir duygu yönetimi süreci yaşaması; öz, açık ya da içsel duygu yönetimi şeklinde adlandırılmaktadır. Bireyin

duygu yönetiminde kültürel normlar gibi toplumsal güçlerin etkili olması ve bireyin bebeklik döneminden itibaren sosyalleşme sürecinde duygu yönetimini öğrenmesi ise sosyal, gizli, dışsal ya da bazı kaynaklarda kişilerarası duygu yönetimi olarak adlandırılmaktadır.

Öz Duygu Yönetimi. Bireyler duygusal davranışlarını zaman zaman başkalarından edindikleri duygusal ipuçlarına dayandırmaktadır (Rafaeli ve Sutton, 1987, 1989; Hatfield Caciopo ve Rapson, 1994). Bu kapsamda öz duygu yönetimi bireyin kendi içsel durumunu kontrol edebilmesi ve duruma uygun olduğu düşünülen bir davranış sergilemek amacıyla beklenen ve arzu edilen davranışı yansıtması (Hochschild, 1979) olarak tanımlanmaktadır.

Öz duygu yönetimi bireyin kendi bilişsel, duygulanım ve eylem sürecini hedefleyen çok bileşenli, katmanlı ve tekrarlı bir süreçtir (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Birey biyolojik ya da sosyal amaçlarına ulaşmak amacıyla duygularını ve bu duygulara neden olan fizyolojik, psikolojik ve davranışsal yönlerin oluşumunu, şeklini, yoğunluğunu veya süresini başlatma, engelleme, sürdürme ya da değiştirme davranışlarından birini seçmektedir (Eisenberg ve Sprinrad, 2004). Bireyin bu seçim sürecinde çevresel taleplere uygun şekilde cevap vermek amacıyla duygusal tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesi beklenmektedir (Gross, 2013; Rottenberg ve Gross, 2003).

Bireylerin öz duygu yönetiminde bireysel hedefler, bu hedeflere ulaşmak için araçsal beceriler ve çevre önemli rol oynamaktadır (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson ve McCurdy, 2007). Çünkü birey öz duygu yönetiminde kültürel hedefler ve benlik kavramı ile uyumlu içsel duygu yönetimi stratejilerine yer vermektedir (Matsumoto et al., 2008; Ford ve Mauss, 2015). Öz duygu yönetimi bireyin kendi duygularını yönetmesi süreci ile ilgilenmekte, bu nedenle daha çok psikoloji alanındaki araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Duygu Yönetimi. Duygular önemli sosyal fonksiyonlara sahiptir (Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998; Thoits, 1989). Kişilerarası ilişkilerde, birey diğerlerinin duygularından etkilenmekte ve duygularını diğerlerinin ona vereceği tepkilere göre düzenleyebilmektedir (Barbalet, 2011; Gross, 2013; Hatfield Caciopo ve Rapson, 1994; Hofmann, 2014; Hofmann, Carpenter, Curtiss, 2016; Rafaeli ve Sutton,

1987, 1989; Rottenberg ve Gross, 2003). Bu durum insanın sosyal bir varlık olmasının sonucudur.

Sosyal duygu yönetimi süreci bireyin doğumundan bebeklik dönemine kadar geçen süreci kapsamakta ve sıklıkla çok küçük yaşlardan itibaren duygular üzerinde önemli etkileri olduğuna inandıkları kişilerarası ilişkilere vurgu yapan gelişim psikologları tarafından kullanılmaktadır (Walden, 1991). Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar; duygu yönetiminin ilk kez bakıcı (dışsal çevre) ile iletişim sonucunda kişilerarası olarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Holodynski, 2009; Walden, 1991). Gelişim psikologlarına göre anne babalar çocuğun duygu yönetiminde ilk öğretmenleri olarak anahtar rol oynamaktadır (Delaney, 2006; Kalpidou, Power, Cherry, Gottfried, 2004; Southam- Gerow ve Kandell, 2002).

Sosyal duygu yönetimi güçlü bir şekilde daha büyük toplumsal güçler tarafından şekillendirilen sosyal bağlamlarda meydana gelmektedir (Gross, Richards ve John, 2006). Örneğin Matsumoto ve Ekman (1989) tarafından kültürel farklılıkların temel duyguların sergilenmesinde değişiklik oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan araştırma sonuçları; Amerikalı ve Japon katılımcıların yüz ifadelerine verdikleri tepkilerin ve tepki yoğunluklarının farklılaştığını göstermektedir. Burada vurgulanan duygu yönetiminin sosyal bir bağlamda gerçekleştiği ve kısmen diğerleri tarafından düzenlendiğidir (Hofmann, 2014).

Sosyal duygu yönetiminde bireyin başkalarının duygu yönetimini etkilemek amacıyla sosyal iletişimi kullanması da söz konusudur (Zaki ve Williams, 2013). Duygunun davranış üzerindeki sosyal etkisi duygunun kişilerarası yönünü anlamamıza katkı sağladığından (Arnold, 1970; Andersen ve Guerrero, 1996; Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998) sosyal iletişimde önemli rol oynamaktadır. Sosyal duygu yönetimi daha çok gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır.

Bilişsel Duygu Yönetimi. Duygu yönetimini bilişsel bir süreç olarak tanımlayan ve bilincin bireyin diğer psikolojik süreçlerini etkilediğini savunan bu yaklaşım daha çok işlevselci yaklaşım tarafından benimsenmektedir (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006). Duygu yönetimini sadece bilişsel bir süreç olarak tanımlayan işlevselci yaklaşım (Saarni, Campos, Camras, ve Witherington, 2006) bilinçdışı duygu yönetimini kabul etmemektedir. Duygu yönetimi, çok bileşenli, katmanlı ve tekrarlı bir süreç olarak kabul edilmektedir (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Bu nedenle duygu,

yönünün değiştirilmesi amacıyla otomatik veya kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde (Gross, 1998; Rottenberg ve Gross, 2003) birey tarafından ya da bireyin sosyal çevresi tarafından yönetilebilmektedir (Zaki ve Williams, 2013). Bilişsel duygu yönetimi bilişsel psikoloji araştırmaları başta olmak üzere eğitim örgütleri gibi farklı alanlarda kullanılan bir duygu yönetimi modelidir.

Bilinçdışı Duygu Yönetimi. Bu yaklaşım duygu yönetiminin her zaman bilinçli bir süreç olmadığı, toplum tarafından bireyin hangi bağlamda ne hissetmesi gerektiğini tanımlayan hissetme kurallarının bireyin duygu yönetimini etkilediği görüşüne dayanmaktadır. İnsanlar belirli bir durumda diğer insanlar ile benzer duyguları hissetme ve benzer tepkileri gösterme eğilimindedir (Anderson, Keltner, John, 2003; Barsade, 2002; Domagalski, 1999, Mercer, 2014; Neumann ve Strack, 2000). Örneğin bir kişinin bir karara karşı duyduğu heyecan bir başka kişinin o karara karşı değerlendirmesini etkileyebilmekte (Mercer, 2014) ya da birey sözel ve sözel olmayan kanallar aracılığıyla kendisine iletilen mesajları hissetme kuralları gereği diğer bireylerden farklı değerlendirebilmekte ve eylemlerini baskılayabilmektedir (von Scheve ve von Luede, 2005).

Bireyin bulunduğu ortamdaki duygu durumunu istem dışı bir şekilde yaşamaya başlaması; beden hareketlerini, mimiklerini, ses tonunu eş zamanlı hale getirmesi, böylece birbirine uyan ve birbirini tanımlayan duygular hissetmesi “duygusal uyum (emotional contagion)” kavramıyla açıklanmaktadır (Hatfield, Caciopo ve Rapson, 1994; Kesebir 2012; Wiltermuthand ve Heath 2009). Duygusal uyum sürecinde duygusal zekâ (Feldman, Barrett ve Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001; Salovey, Hsee ve Mayer, 1993), güç ve itibar (Goffman, 1967) gibi bireysel etmenler ve örgütsel sosyalleşme gibi örgütsel etmenler önemli rol oynamaktadır.

Bireyin dahil olduğu gruptaki diğer birey/bireylerin güç ve statüsü kendi duygularını karşısındakinin duygularına uyumlamasında önemli bir etmendir (Goffman, 1967; Ridgeway ve Smith-Lovin, 1999). Duygunun kurum içerisinde statü ve güce göre şekillenmesi toplum kültürünün bir yansımasıdır. Nitekim etkileşim ve bağlılığın yüksek olduğu örgütlerde yüksek statülü ve sevilen biri tarafından belirlenen hangi duygunun kabul edilebilir olduğuna dair kurallar daha kolay kabul edilmekte ve bu kişiler örgüt içerisinde duygusal uyumun artmasında daha etkin rol oynamaktadır (Ashford ve Humphrey, 1995).

Okul müdürlerinin bilindı duygu yönetiminde ve duygusal uyumda önemli rol oynadığı söylenebilir. Okul müdürünün sahip olması gereken yüksek politik beceriler de örgüt içerisindeki bilindı duygu yönetiminde ve duygusal uyumda önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Zira politik beceriler çalışma ortamında diğerlerini anlama ve bu bilgiyi diğerlerini bireysel/örgütsel amaçlar için etkilemede kullanma becerisi olarak tanımlanması nedeniyle duygusal uyum moderatörü olarak kabul edilmektedir (Perrewe, Zellars, Ferris, Rossi, Kaçmar ve Ralston, 2004).

Duygusal uyum süreci örgütsel sosyalleşmenin en statik çıktılarından birini oluşturmaktadır (Balcı, 2003). Örgütsel sosyalleşme uygulamaları, örgütün bir yesi olmak için bireyin hangi duygularını göstermesi gerektiğini, sosyal bağlamda ne hissetmesi gerektiğini, sosyal açıdan istenmeyen duygularını nasıl yönetmesi gerektiğini belirlemektedir (Ashforth ve Saks, 1996; Ashforth ve Kreiner, 2002; Domagalski, 1999). Böylece rgte yeni katılan bireylere açık davranış kurallarının yanı sıra duygu yönetimi gibi örtük davranış normları da öğretilmektedir (Scott ve Kroman Myers, 2007). Bilindı duygu yönetimi örgütsel sosyalleşme aracılığıyla eğitim örgütlerinde kullanılan bir duygu yönetimi modelidir.

Olumlu Duygu Yönetimi. Bireyin genel olarak toplum kültürüne, özelde ise örgüt kültürüne uygun davranışlar sergilemek için bilişsel stratejilerden faydalandığı bir süreç olarak kabul edilmektedir (Gross, 2002; Parkinson ve Totterdell, 1999). Bireyin rgt içerisindeki sosyalleşme sürecinde kendisinden beklenen olumlu duyguları sergilemek için duygu yönetimi yapması yukarı doğru duygu düzenlemesi (upward emotion regulation) olarak adlandırılmaktadır (Gross, 1999; 2002; Parkinson ve Totterdell, 1999). Olumlu duygu yönetimi sosyalleşme sürecinde bireyin örgütsel bağlam ve bu bağlam kapsamında hissetme ve davranış kurallarına uygun olarak duygularını yönetmesini içermektedir. Bu kapsamda olumlu duygu yönetiminin de eğitim örgütlerinde kullanılan bir model olduğunu söylemek mümkündür.

Olumsuz Duygu Yönetimi. Alanyazındaki yaygın yaklaşım bireyin duygu yönetimini olumlu duygular hissetmek için yaptığı yönündedir. Oysa birey özel bir toplumsal olay ya da durum karşısında bilişsel değerlendirme sürecinden faydalanarak duygulanım yaşamak ya da olaylara toplumsal yapıya uygun tepkiler vermek amacıyla duygularını olumsuz bir duygu hissedeceği şekilde yönetebilmektedir (Keltner ve Haid, 1999; Niven, Totterdell ve Holman, 2009). Olumsuz duygu yönetimi alan yazında aşağı

doğru duygu düzenlemesi (downward emotion regulation) olarak adlandırılmaktadır (Gross, 1999; 2002; Parkinson ve Totterdell, 1999).

Bireyin formal ya da informal olarak belirli duyguları göstermesinin beklenmesi sosyal, mesleki ve örgütsel normların bir sonucudur (Mann, 2004). Örneğin, bazı kültürlerde mağlup muhaliflerin ya da destekçilerinin bulunduğu ortamlarda kazanılan başarı sonrası mutluluk gibi duyguların baskılanması gerekmektedir (Kalokerinos, Greenaway, Pedder ve Margetts, 2014). Olumsuz duygu yönetimi örgüt normlarının bir sonucu olarak bireyin duygu yönetimi yapmasını gerekli kıldığından eğitim örgütlerinde de karşılaşılan bir duygu yönetimi modelidir. Örneğin, okul yöneticisinin örgüt normlarına karşı gelişen olumsuz bir olayda örgüt değerlerine vurgu yapmak amacıyla duygularını olumsuz yönde yönetmesi ve duruma ilişkin duygularını açıkça yansıtması bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse duygu yönetiminin sınıflandırılmasında rol oynayan en önemli etmen tanımın kullanıldığı disiplindir. Duygu yönetiminin farklı disiplinlerde kendine yer edinmiş olması farklı tanımlarının ve sınıflandırmalarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Duygu yönetiminin sınıflandırılmasında belirleyici etmen vurgu olarak kabul edilmektedir. Öz duygu yönetiminin ve bilişsel psikoloji yönetiminin psikoloji, sosyal duygu yönetiminin gelişim psikolojisi, bilinçdışı, olumlu ve olumsuz duygu yönetiminin eğitim örgütlerinde daha sık kullanılması bu görüşü desteklemektedir.

Duygu Yönetiminin Kavramsal Gelişimi

Duygu yönetimi kavramı hem psikoloji hem de sosyoloji alanında kendisine geniş yer bulmuş bir kavramdır. Bu nedenle duygu yönetimi kavramının gelişiminde psikoloji ve sosyoloji alanındaki farklı akımların önemli etkileri bulunmaktadır. Bu başlık altında ise araştırmanın çerçevesinin oluşturulmasında da önemli katkıları bulunan psikologların ve sosyologların görüşlerine yer verilmektedir.

Durkheim (2005) klasik sosyoloji alanında yaptığı çalışmalarla duygu yönetimine önemli katkılarda bulunan ilk sosyologdur. Durkheim (2005) duygunun, bireyin yaşam öyküsüyle ilişkili davranışlar olması nedeniyle belirlenmesinin görece zor olduğunu ve davranışın zekâ tarafından yönlendirilebilir olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Oysaki olağanüstü güce sahip duygu, insanı egemenliği altına almakta, birbirine benzeyenleri bir araya gelmeye zorlamakta yani birleştirici bir güç oluşturmaktadır. Böylece bireyler ortak duygularda kaynaşmakta, bireyselliklerini yitirmekte, toplumsal varlık içinde erimekte ve

duygu, toplumu temsil eden güç konumuna ulaşmaktadır (Durkheim, 2018). Başka bir ifade ile Durkheim'e göre duygular kültür kaynaklıdır ve duygusal tepkiler ancak ortaya çıktığı toplum ve kültür ortamında anlam kazanabilmektedir (Alver, 2010).

Weber, sosyolojinin somut gözlem konusunun insan eylemleri olduğunu (dışa vurulmuş tepkiler ya da insanın içinde oluşan duygu halleri) ifade etmekte (Demirel, 2013) ve fikirlerin sistematikleştirilmesine atıfta bulunan “rasyonelleştirme” kavramı üzerinde durmaktadır. Weber'e göre rasyonelleştirme, düşüncelere sosyal eylemi etkileme kapasitesi veren, düşüncelerin değişim dinamiğini oluşturan ve bireyin sosyal dünya ile ilişkili olarak istikrar ve özerklik kazanmasını sağlayan süreçtir (Swidler, 2007). Bu bağlamda Weber'in duygu yönetimi sürecini düşüncelerin davranışlara yön vermesi anlamında kullanılan bilişsel bir süreç olarak değerlendirdiğini ve duyguları rasyonel olmayan eylemler olduğu gerekçesiyle önemsemediğini söylemek mümkündür.

Goffman (1959) duygu yönetimi konusunda önemli çalışmalar yapan bir diğer sosyologdur. Goffman (1959) başarılı sosyal ilişkilerin pozitif, başarısız sosyal ilişkilerin ise negatif duygular yarattığını belirtmekte, insanların kendileri hakkında istenen izlenimleri yaratmak için iletişimi bilinçli ve stratejik olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Goffman (1959) tarafından “izlenim yönetimi” olarak tanımlanan bu kavram bireyin başkalarının kendisi hakkındaki izlenimlerini yönetmek için istediği zaman manipüle edebileceği sözlü ve bilinçsiz ya da kontrolü zor olan sözsüz iletişimi kullanmasına dayanmaktadır. İzlenim yönetiminin davranışa nasıl yansıtacağı ve nasıl algılanacağı ise bireyin öz yeterlilik inancı (Çetin ve Basım, 2010) ve toplumsal kültür (Doğan ve Kılıç, 2009) gibi farklı etmenlere dayanmaktadır. İzlenim yönetimi kavramı, öz yeterlilik ve kültür gibi duygu yönetimini oluşturan etmenlere dikkat çekmesi açısından önem arz etmektedir.

Hochschild (1975, 1979) alanyazına kazandırdığı duygu yönetimi teorisi ile adından sıkça söz ettiren bir araştırmacıdır. Hochschild (1975, 1979, 1983) duygu yönetimi teorisini sosyal yapı, duygu ve duyarlılık arasındaki ilişkiye yönelik üç yaklaşımın eleştirileri üzerinden geliştirmektedir. Birinci yaklaşım Weber'in bilinci ön plana çıkaran ve duyguların rasyonel eylemleri olumsuz etkilemesi nedeniyle bireyde ve kurumlarda olmaması gerektiğini savunan yaklaşımdır. Weber'i rasyonalite ile duygusuzluğu birbirine karıştırmayı, duygular ile hislerin bireylerin rasyonel eylemlerinin ve günlük yaşamdaki kurumlarının genel işleyişinin gerektirdiği şeyler olmadığı iması nedeniyle eleştirmekte ve duyguya dayalı eylemlerin rasyonel olamayacağını vurgulamaktadır.

Hochschild (1975, 1979, 1983) tarafından eleştirilen ikinci yaklaşım ise insanların davranışlarının bilişsel süreç sonucunda gerçekleştiğini savunan Goofman'ın (1959) izlenim yönetimi yaklaşımıdır. Hochschild (1975, 1979, 1983) yaklaşımın duygu üzerindeki sosyal etkileri büyük ölçüde açıkladığını kabul etmekte, kültür ile duygular arasındaki ilişkinin çalışılması gerektiği görüşüne katılmaktadır. Bununla birlikte izlenim yönetimi yaklaşımını tek bir eylem olarak kabul edilmesi ve içsel duyguların yönetimine odaklanmaması açısından eleştirmektedir. Hochschild (1975, 1979, 1983) tarafından eleştirilen üçüncü yaklaşım ise, duygu kelimesinin deneyimsel terimlerle açıklanmasıdır. Burada içsel duygu dünyası, etiketlerin kültürel dünyasıyla eşleştirilmektedir. Bu yaklaşımda birinci ve ikinci yaklaşımın aksine duygular ve kültürel etiketler arasındaki ilişki analiz edilmekte, fakat sosyal bağlam ihmal edilmektedir (Hochschild, 1979).

Hochschild (1979, 1983); Ekman, Darwin, James gibi pek çok teorisyenin hatta Freud'un çalışmalarının ilk yıllarında duyguyu biyolojik olarak "içgüdü" veya "dürtü" ile ilişkilendiren organizmik yaklaşımı benimsediğini, fakat bu yaklaşımın duygu yönetimini ve duygu yönetiminde önemli bir yere sahip hissetme kurallarını açıklamada yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Hochschild (1983) kendisi gibi etkileşimci teorisyenlerin ise duygu oluşumunda biyolojik etmenleri kabul ettiğini, fakat kültürün de duygu üzerinde etkili olduğunu savunduklarını belirtmekte ve duygu yönetimi çalışmalarının duygu ile duygu kurallarının bilinci arasında, duygu kuralları ile duygu çalışmaları (duygunun ya da hissin derecesini ya da kalitesini değiştirme) arasında, duygu kuralları ile sosyal yapı arasında olması gerektiğini savunmaktadır (Hochschild, 1979).

Kemper (1990) duygu yönetimine farklı bir bakış açısı getiren bir diğer araştırmacıdır. Teorisini Durkheim, Goffman ve Collins çizgisinden hareketle güç ve statü üzerine kuran Kemper (1990) duyguların aile, arkadaşlar, örgütsel üstler ve astlar gibi farklı sosyal etkileşimlerin sonucu meydana geldiğini belirtmektedir. Kemper ve Collins (1990) ise duygu yönetiminin kişilerin sosyal hiyerarşideki konumlarına dair kabullerine bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Bireyin statü kazanımı; sosyal tatmin duygusuna, başkalarına olumlu duygularını yansıtmasına, çalışanlarıyla dayanışma bağlarının artmasına neden olmaktadır. Statü kaybı ise olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin bireyin statü kaybına neden olan kendisi ise utanç, bu kayba neden olan başkaları ise öfke ve saldırganlık duygusu ortaya çıkmaktadır. Bireyin beklentileri de yaşanan olumlu ya da olumsuz duyguların derecesini etkilemektedir (Turner, 2009).

Campos, Mumme, Kermoian ve Campos (1994) duygu yönetimini üç aşamalı bir süreç olarak tanımlayarak duygu yönetimine yeni bir bakış açısı getirmektedir. Bu aşamalar; (1) girdilerin düzenlendiği duyusal reseptör aşaması (input regulation), (2) bilgilerin işlendiği ve manipüle edildiği aşama (central regulation) ve (3) cevap seçimi aşamasıdır (output regulation). Girdi düzenlemede birey gireceği çevreyi ya da algısal inkâr yolunu seçerek duyguyu reddedebilmekte ya da istenilen duygunun sıklığını ve yoğunluğunu arttırabilmektedir. İkinci aşama Thompson (1994) tarafından değerlendirme, Lazarus (1966) tarafından savunmacı değerlendirme (defensive-appraisal) olarak adlandırılan bilgilerin düzenlendiği aşamadır. Bu aşamada yaygın olarak var olanı arzu edilen farklı bir hedefle değiştirme anlamında kullanılan yeniden değerlendirme stratejisi kullanılmaktadır. Son aşamada ise duygusal tepkilerin birey tarafından kontrol edilebilmesi ya da maskelenebilmesi söz konusudur.

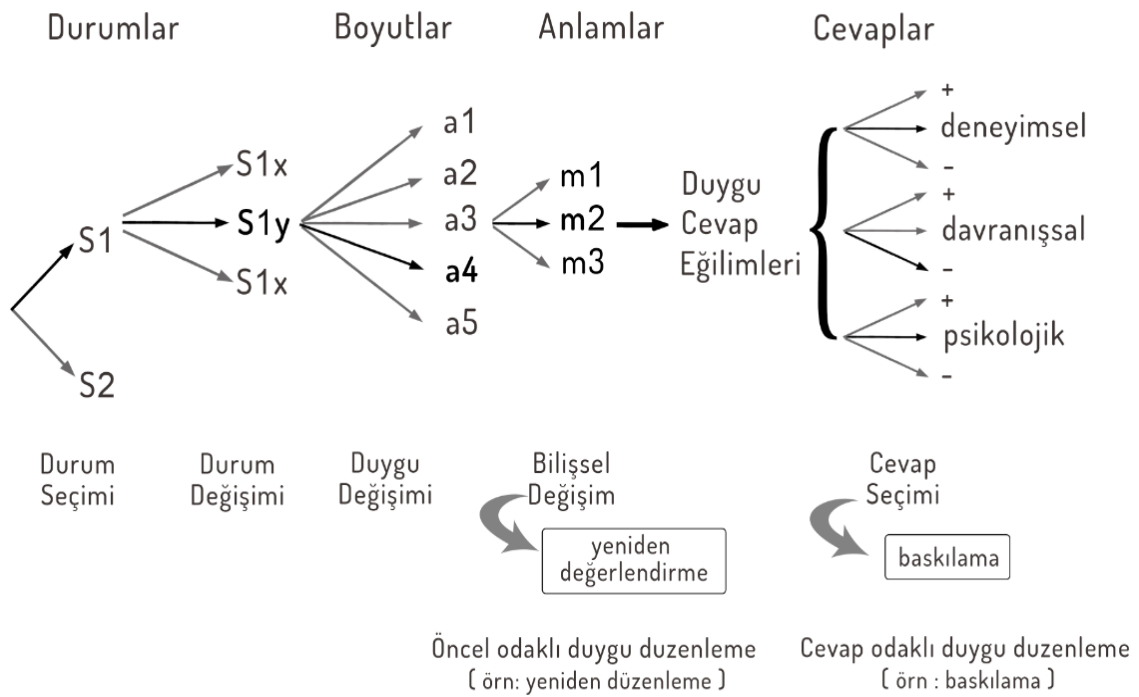
Gross (1998a) tarafından yürütülen duygu düzenleme araştırmaları psikoloji alanında öncül kabul edilmektedir. Gross (1998a) duygu yönetimi sürecini dışsal ya da içsel bir uyarının değerlendirilmesi ile başlayan ve bazı değerlendirmeler sonucu algılanan zorluk ya da fırsatlara yanıt vermeyi kolaylaştıran bir dizi davranışsal, deneyimsel ve psikolojik duygusal tepki eğilimleri olarak tanımlamaktadır. Bu tepkiler birey tarafından düzenlenmekte ve duygusal tepkilere son şeklini vermektedir. Gross (1998a) tarafından geliştirilen duygu yönetimi modeline Şekil 1’de yer verilmektedir.



Şekil 1. Gross'un duygu yönetimi modeli

Kaynak: Gross, 1998a

Şekil 1’de görüldüğü üzere bu modelin bilişsel boyutunu öncül odaklı duygu düzenleme (bilişsel yeniden değerlendirme) ve cevap odaklı duygu düzenleme (baskılama) boyutları oluşturmaktadır (Gross, 1998a). Modelin bilişsel boyutunu durum seçimi (situation selection), durum değişikliği (situation modification), duygu değişimi (attention deployment) ve bilişsel değişim/yeniden değerlendirme (cognitive change/reappraisal) stratejileri, davranış boyutunu ise cevap seçimi/baskılama (response modulation/suppression) stratejisi oluşturmaktadır. (Gross, 1998b, 1999, 2002). Şekil 2’de sürece ilişkin modele yer verilmektedir.



Şekil 2. Gross’un duygu yönetimi süreci modeli

Kaynak: Gross (2002)

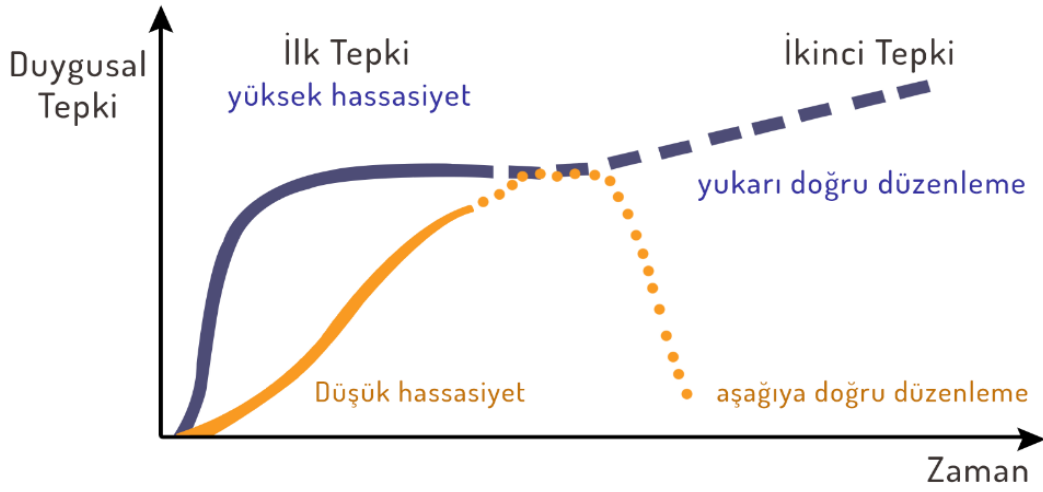
Bireyin kendisinde oluşturduğu duygusal etkilere bağlı olarak belirli kişi ya da durumlara karşı yaklaşma ya da kaçınma tercihinde bulunması durum seçimi, seçilen bir durumun duygusal etkilerini değiştirmek ya da arzu edilen duyguyu hissetmek için ortam değişikliği yapması durum değişikliği, edindiği bilgiler doğrultusunda var olan durumun farklı yönlerine odaklanmayı tercih etmesi duygu değişimi, içinde bulunduğu durumun duygusal yoğunluğunu arttırmak ya da duygunun kendisini değiştirmek amacıyla söz konusu durumun farklı seçeneklerini değerlendirmesi bilişsel değişim ve bu özel duruma karşı hangi deneyimsel, davranışsal ve psikolojik tepkilerin verileceğinin belirlemesi,

aşırı davranışlarını azaltılması ise cevap seçimi olarak adlandırılmaktadır (Gross, 1998a; Gross, 1998b, 1999; Gross, 2002).

Gratz ve Roemer (2004) duygu yönetimi üzerine yapılan çalışmaları (1) duygusal tepkilerin kabul edilmesinden ziyade kontrolüne vurgu yapması, (2) duygu düzenleme yaklaşımlarının belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesi ve (3) bireyin bağlam dışında bir duygu düzenleme stratejisi izlediğinde duygu düzenleme sürecinin yeterince açıklanamaması nedeniyle eleştirmektedir. Duygu yönetimini; (1) duygularının farkında olma ve anlama, (2) duygularını kabul etme, (3) dürtüsel davranışları kontrol etme ve olumsuz duygular yaşarken arzulanan hedefe uygun davranışlar sergileme, (4) bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılamak için duruma uygun duygu yönetimi stratejilerini kullanabilme becerisi olarak tanımlayan Gratz ve Roemer (2004) bu dört becerinin herhangi birinin eksikliğinin duygu yönetiminde güçlükler neden olacağını belirtmektedir.

Koole (2008) duygu yönetimi araştırmalarına farklı bir bakış açısı getirerek duygusal duyarlılık ve duygu yönetimi arasındaki farka dikkat çekmektedir. Koole (2008) bireylerin kişilik özellikleri, uyaran gibi farklı değişkenler tarafından belirlenen bir duruma karşı sergiledikleri ilk duygusal tepkileri “duygusal duyarlılık”, bireylerin bu tepkileri yönetme sürecini ise duygu yönetimi olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmacıların bu tepkileri yönetme sürecinin dışsal etmenler tarafından belirlendiğini ifade eden Koole (2008) anne babaların çocuğun duygu yönetimi sürecinde anahtar rol oynadığı yönündeki gelişimsel psikoloji alanında yürütülen çalışmaları bu duruma örnek göstermektedir.

Koole’un (2008) duygu yönetimi teorisini geliştirirken Lazarus’un (1991b) ve Kuhl’un (2008) çalışmalarından esinlendiğini söyleyebiliriz. Nitekim Lazarus (1991b) duygu yönetimini birincil ve ikincil değerlendirme süreci olarak ele almakta ve bireylerin ilk duygusal tepkilerinin duygusal duyarlılıklarına, ikinci duygusal tepkilerinin ise duygu yönetimlerine ilişkin olduğunu öne sürmektedir. Koole (2008) duygusal duyarlılık ve duygu yönetimi arasındaki ilişkiyi duygusal tepki ve zaman ekseninde açıklamaktadır. Koole (2008) duygu yönetimi teorisinin açıklamasında Kuhl (2008) tarafından geliştirilen modeli kullanmaktadır. Söz konusu modele Şekil 3’de yer verilmektedir.



Şekil 3. Kuh'un duygusal duyarlılık ve duygu yönetimi ilişkisi modeli

Kaynak: Koole, 2008

Şekil 3'de görüldüğü üzere insanların duruma ilk duygusal tepkisini etkileyen herhangi bir değişken tarafından belirlenen duygusal duyarlılık ilk etapta çıkış eğilimi göstermekte (yukarı doğru devam eden düz çizgi), fakat duygu yönetimi stratejilerinin kullanılmaya başlaması ile bireyin tercihinine bağlı olarak duygusal tepki artabilmekte ya da azalabilmektedir (kesik çizgiler).

Özetle Durkheim, Weber, Goofman, Hochschild gibi sosyologların ve Gross gibi psikologların duygu yönetimi alanyazınına önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte duygu yönetimi sürecinin bilişsel bir süreç mi olduğu yoksa bağlam tarafından mı şekillendirildiği hususunda hiçbir zaman ortak bir görüş birliğine varılamamıştır.

Duygu Yönetimi Boyutları

Duygu ve düşünceler birbirleriyle ilişkili olduğundan, duygularını yönetmede başarılı insanların karşılarındaki kişileri güdülemede de başarılı olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca duyguları yönetebilme ve karşılarındaki kişileri güdüleyebilme becerisi etkili liderliğin güçlü bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Caruso ve Solevey, 2004). Tarihsel süreç boyunca eğitim yöneticilerinden yaşanan toplumsal gelişmelere

uygun liderlik rollerinin beklenmiş olması eğitim örgütleri açısından duygu yönetiminin önemini ortaya koymaktadır.

Alanyazında yaygın olarak kabul edilen görüş sürecin bilişsel değerlendirme ve davranış boyutlarından oluştuğu yönündedir. Bu çalışmada ise duygu yönetimi belirli bir bağlam içerisinde bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etmesi, fark ettiği duyguları bağlam içerisinde değerlendirmesi ve bağlama uygun davranışlar yansıtması olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda söz konusu boyutlar; duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma başlıklarıyla sunulmaktadır.

Duygusal Farkındalık Boyutu

Duygu teorisyenleri tarafından duygu yönetiminin başlangıç noktası kabul edilen duygusal farkındalık (Berking ve Wupperman, 2012; Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 2014), bireyin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olmasıdır (Feldman Barrett, Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001). Bu farkındalık bireyin içsel ve dışsal duygusal ipuçlarını fark etmesi ile başlamaktadır (Turliuc ve Bujor, 2013). Bireyin ipuçlarını fark etmesinde ve değerlendirmesinde bireyin bakış açısını, düşüncelerini, inançlarını, eylemlerini, sosyal ilişkilerini yöneten kendi duyguları (Frijda, Manstead ve Bem, 2000) ile yetiştiği toplum ve aile ilişkilerinin oluşturduğu duygu hiyerarşisi önemli rol oynamaktadır (Campos, Campos ve Barrett, 1989; Fisher ve Sharp, 2004).

Bireyin kendi duygularının farkında olması; duygularının, ihtiyaçlarının, güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının farkına varması, duyguları ile bireysel amaçları, düşünceleri, davranışları ve başarıları arasındaki ilişkiyi anlamasıdır (Goleman, 1998; Hausman, Crow ve Sperry, 2000; Weisinger, 1998). Bireyin duygusal farkındalığa sahip olması; kendi duygularına, hissettiklerine, başkalarına verdiği tepkilere, bedensel tepkilerine ve düşüncelerine ilişkin daha çok gözlemde bulunmasına neden olmaktadır (Fuimano, 2004).

Kendi duygularının farkında olan birey karşısındaki kişi ile empati kurabilmekte yani karşısındaki kişinin duygularını anlayabilmektedir. Nitekim empati kavramı alanyazında başkalarının duygularını ve gerçeklik algısını anlama, kendi duyguları ile başkalarının duyguları arasında ayırım yapabilme yeteneği ve karşısındaki kişinin gönderdiği sözsüz mesajlardan bilgi edinme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Badea ve Pana, 2010; Ioannidou ve Konstantikaki, 2008; Singh ve Malizo Dali, 2013). Empati; içgüdüsel,

otomatik, istemsiz bir şekilde gelişebildiği gibi diğer tarafın düşünce, davranış, duygu ve eylemlerini anlamak ve takdir etmek amacıyla bireyin bilişsel çabasının sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir (Besel ve Yuille, 2010; Davis, 1983; Decety ve Jackson, 2006).

Besel (2006) empatinin yüz ifadeleri de dahil olmak üzere başkalarının davranışlarını otomatik olarak taklit etmeye dayandığını savunmaktadır. Bu yaklaşım empatinin duygusal uyumlanma (emotional contagion) ile karıştırılmasına neden olmaktadır. Oysa; empati bireyin belirli bir amaç doğrultusunda bilinçli gerçekleştirdiği bir eylem iken (Besel ve Yuille, 2010; Davis, 1983; Decety ve Jackson, 2006), duygusal uyumlanma bilinçli farkındalık gerektirmeyen bir duygu paylaşımı durumudur (Hatfield, Cacioppo, Rapson, 1994). Duygusal uyum, duygusal farkındalıktan olumlu yönde etkilenmekte (Feldman, Barrett, Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001) ve örgüt içerisinde güçlü bir etkiye sahip bulunmaktadır (Caruso ve Soley, 2004).

Hesse ve Cicchetti (1982) duygusal farkındalığın bebeklik döneminde, en temel farkındalık düzeyinde, duyguların fiziksel belirtiler olarak deneyimlenmesi ve bebeğin ihtiyaçları, arzuları ve tatmini için davranışsal olarak ifade edilmesi ile başladığını savunmaktadır. Bedensel uyarılma ve psikolojik farkındalık arasındaki ilişkiye yönelik devam eden bu tartışma kardiovasküler tepkileri ön duygusal farkındalık olarak kabul eden James-Lange duygu teorisine kadar dayanmaktadır. Duygusal farkındalığın nörolojik uyarılma ile başladığını savunan bu yaklaşım duyguların düzenleyici işleve sahip olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları merkezi ve periferik sinir sistemlerinin ve endokrinal sistemin duyguların birinci düzenlemesini sağlamasını (Barbalet, 2011) duygusal farkındalık olarak kabul etmektedir.

Alanyazında birincil düzenleme olarak tanımlanan psikolojik uyarılma duygusal farkındalık için yeterli değildir. Çünkü duygunun uygunluğunu seçme ve düzenleme işi çevresel faktörler söz konusu olduğunda etkin olmaktadır (Hoschild, 1983). Başka bir ifade ile kültür, duygusal farkındalıkta önemli rol oynamaktadır. Nitekim Lazarus (1991a) paylaşılan kültürel mesajların çoğunun ilişkili olduğumuz sosyal bağlamlardan edindiğimiz çıkarımlar olduğunu, kendimize ve başkalarına ilişkin duygularımızın da bu bağlamda deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını belirtmektedir. Bu nedenle duygusal deneyimin pek çok açıdan öznel olduğu kadar paylaşılan kültürel değerlere de dayalı olarak başladığı söylenebilir.

Birçok duygusal sürecin temel bileşeni ve duygusal olarak yetkin davranışın ayırt edici özelliği olarak kabul edilen duygusal farkındalığın etkililiği (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Hubbard ve Coie, 1994; Izard 2002) kültürden etkilenmektedir. Zira

bireyin neyi algıladığı, nasıl kodladığı, bu bilgiyi bağlam içerisinde ne kadar etkili şekilde uyguladığı bireyin inançları ve varsayımları gibi kültürel etmenlerden etkilenmektedir (Hess, 2001; Higgins, Qualls ve Couger, 1992). Bireyin kendisinin ve karşısındakinin duygularının farkında olması kültür tarafından şekillendirilen duygu diline hakimiyeti ile yakından ilişkilidir. Duygu diline hâkim olmayan birey kendi duygularını anlamlandırmada, dolayısıyla başkalarının duygularını anlamada zorluk çekmektedir (Cooper ve Sawaf, 2000). Bu nedenle yüz ifadeleri, dil ve bedensel ifadeler gibi kültürel artifaktlar içerisindeki duyguları yakalama, çözümleme, farkına varma ve diğer tüm duygusal bilgilerin işlenmesini mümkün kılma duygusal farkındalıkta önemli rol oynamaktadır (Salzen, 1998; Salovey ve Grewal, 2005).

Kültürün duygusal farkındalık üzerinde oynadığı bu rol sıklıkla duygusal zekâ kavramı ile karıştırılmasına neden olmaktadır. Zira kültürel bağlam duygusal farkındalık boyutunda olduğu gibi duygusal zekânın da farklı çıktılar oluşturmaya neden olmaktadır (Kotsou, Mikolajczak, Heeren Grégoire ve Leys, 2018). Bireyin kendisinin ya da başkalarının hislerini ve duygularını izlemesi, bu his ve duygular arasında ayrım yapabilmesi ve bu bilgileri karşısındaki kişinin düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanması olarak tanımlanan duygusal zekâ (Salovey ve Mayer, 1990) bilgi işleme sürecini duygu yönetiminin bir önceli olarak tanımlamaktadır (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2004). Bu tanımlamadan yola çıkarak duygusal zekâ tanımında duygu oluşumunun bilişsel bir süreç, duygu yönetiminin ise bilişsel bir süreç ve çıktılardan oluşan psikolojik bir süreç olarak ele alan bir yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

Eğitim örgütleri açısından duygu yönetimi sürecinin sosyolojik bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği göz önüne alındığında duygusal zekâ kavramı duygu yönetimi sürecinin bir öncelini oluşturmaktadır. Duygusal zekaya sahip bireylerin çalışma yaşamında duygu yönetiminde daha başarılı olması (Furnham, 2008; Zysberg ve Raz, 2019) da bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca bireyin duygusal zekâ seviyesi duygu yönetiminde önemli bir rol oynayan sosyalleşme sürecinde de önemli rol oynamaktadır (Moore, 2006).

Bilişsel Değerlendirme Boyutu

Bilişsel değerlendirme bireyin farklı stratejiler yardımıyla duygularını yordaması, kendisine ait olan duyguları ve başkalarının kendisi üzerinde ürettiği duyguları yönetmesi (Gross, Richard ve John, 2006; Eisenberg ve Spinrad, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

Baumeister ve Vohs (2007) ise bilişsel değerlendirmeyi; (1) kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar için parametrelerin belirlenmesi, (2) standartların karşılanıp karşılanmadığının sürekli olarak karşılaştırılması, (3) standarda uygun hale getirilen davranışsal değişimin başlatılması ve (4) standarda ulaşmak ve etkili bir biçimde kendini yönetmek için irade gücünün kullanılması olarak tanımlamaktadır (Akt. McIntyre, vonHippel ve Barlow, 2016).

Bireyin duygusal yaşantısı çevresine ilişkin algısının ve duygularını anlamlandırma biçiminin bir sonucudur (Damasio, 2006; Fineman, 2000; Thoits, 1996). Dolayısıyla bireylerin farklı ortamlarda benzer uyarıcılara farklı tepkiler vermesi ya da çatışma yaşaması bireylerin duygularını farklı şekillerde yönlendirmesinden ve farklı bilişsel yaşantılar geçirmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Schachter, 1964). Bu durum bilişsel değerlendirmede kişisel etmenlerin rolüne dikkat çekse de kültürün bireyin bilişsel değerlendirme süreci üzerindeki etkisi unutulmamalıdır.

Bilişsel değerlendirme sürecinde kültür öznel deneyimler kadar önemli rol oynayan bir diğer etmendir. Kültür, bireyin duygusal yaşantısını şekillendirmede bilişsel araç rolü görmekte ve birey yaşadığı fiziksel olaylara ilişkin ortak sosyal anlamlar edinmektedir (Feldman-Barrett, 2012). Bu durum duygunun bilişsel olarak değerlendirilmesinde kültürel farklılıklara neden olmaktadır (Mesquita, De Leersnyder ve Boiger, 2016). Örneğin; Amerika gibi bireyci kültürlerde duygu bireyin kendi düşüncelerinden, Japonya gibi kolektivist kültürlerde ise diğerlerinin psikolojik durumundan ve davranışlarından etkilenmektedir (Mesquita, De Leersnyder ve Boiger, 2016).

Bilişsel değerlendirme, alan yazında sıklıkla duygu yönetimi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durumun birinci nedeni psikoloji alan yazınında duyguların birey için önemli hedeflerin, endişelerin, özlemlerin bilişsel olarak değerlendirilmesi sonucunda oluştuğu görüşüdür (Oatley, 2004). İkinci nedeni işlevselci yaklaşımın duygu yönetimi sürecini bireyin diğer psikolojik süreçlerini de etkileyen bilişsel bir süreç olarak tanımlamasıdır (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006). Üçüncü nedeni ise psikoloji alanında yapılan çalışmalar başta olmak üzere alan yazında duygu yönetimi araştırmalarında sıklıkla Amerikalı psikolog James Gross (1998a) tarafından geliştirilen bilişsel duygu düzenleme modelinin kullanılmasıdır.

Bilişsel değerlendirme sürecinin en önemli bileşenlerini stratejileri oluşturmaktadır. Bilişsel değerlendirme sürecinde birey kendisine ait olan duyguları ve başkalarının kendisi üzerinde ürettiği duyguları yönetmek amacıyla farklı stratejiler

kullanılmaktadır (Gross, Richard ve John, 2006; Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu stratejiler, bireyin duygusal deneyimlerinin yoğunluğunu ya da türünü değiştirmeyi (Gross, 1998; Diamond ve Aspinwall, 2003) ya da karşısındaki kişide daha çok olumlu olmak üzere olumlu ve olumsuz duygular oluşturmayı amaçlamaktadır (Debrot, 2016; Gable ve Gosnell, 2013; Gable ve Impett, 2012).

Duygu yönetimi stratejilerinin bireyin karşısındaki kişinin duygusunu değiştirmeye yönelik olması bilişsel değerlendirme stratejilerinin duygusal tepkinin üç bileşenini (deneyimsel, davranışsal, psikolojik) farklı şekillerde etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm ve Gross, 2005). Örneğin deneyim bileşenine yönelik bir duygu yönetimi olumsuz bir davranışa ilişkin duyguyu reddetme çabasını içerirken; davranış bileşenine yönelik bir bilişsel değerlendirme stratejisi üzücü hissetmesine rağmen bireyin gülümsemesini içerebilmektedir (Werner ve Gross, 2010). Bireyin öfke gibi olumsuz duyguların itibarını kötü etkileneceğini düşündüğünde duygu yönetimi stratejilerine başvurması (Barsade ve Gibson, 2007) ve olumlu duygular yansıtmaya çalışması davranış bileşenine örnek oluşturmaktadır.

Bilişsel değerlendirme stratejileri; alanyazında kullanıldığı disipline bağlı olarak farklı isimlerle anılmaktadır. Örneğin eğitim örgütlerinde bilişsel yeniden değerlendirme (cognitive reappraisal) ve baskılama (supress) olarak adlandırılan stratejiler psikoloji alanyazınında uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) duygu düzenleme stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Psikoloji alanyazınında bilişsel yeniden değerlendirme ve problem çözümü uyumlu, baskılama ve kaçınma uyumsuz stratejiler olarak kabul edilmektedir (Aldao, Hoeksema ve Schweizer, 2010). Uyumlu stratejiler, duygusal uyaranların olumsuz etkilerini azaltıcı bir rol üstlenirken (Dan-Glauser ve Gross, 2013); uyumsuz stratejiler, psikolojik rahatsızlıklara ve uyumsuz davranışların görülme sıklığını artıran paradoksal etkilere sahip olabilmektedir (Aldao, Hoeksema ve Schweizer, 2010; Gross, 1998).

Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi, olumsuz duyguların etkisinin azaltılması amacıyla duyguya neden olan durumun yeniden tanımlanmasını içeren bilişsel bir değişim stratejisidir (Gross, 1998a; Turliuc ve Bujor, 2013). Bu strateji duygusal tepkilerin kontrol edilebilir ya da maskelenebilir olması nedeniyle arzu edilen bir hedefle değiştirilebilir olması fikrine dayanmaktadır (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994). Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik yanıtların etkisini azaltma amacı taşıdığından (Gross, 2001) bilişsel sürecin başında kullanılmaktadır. Örneğin birey öfke gibi olumsuz duygularının yönetiminde bilişsel

yeniden değerlendirme stratejisini kullanabilmektedir (Mauss, Cook, Cheng ve Gross, 2007).

Baskılama stratejisi olumsuz duyguların azaltılmasına yönelik olan bilişsel değerlendirme stratejisinin aksine bireyin duygusal tepkisinin oluşmasının ardından ifade sel ve davranışsal tepkilerini (örneğin jest, mimik ya da sözel ifadeler) değiştirmesi anlamında kullanılmaktadır (Gross, 1998a; Eng, 2012). Bu nedenle baskılama stratejisi ile bireyin duygusal deneyimi değişmemekte fakat devam eden duygunun engellenmesi için verilen psikolojik çaba artmaktadır (Gross, 2001).

Duygu; yaşanan çevresel bir olaya ilişkin bireyin düşüncelerinin, yaşadığı fizyolojik değişikliklerin ve davranışsal eylemlerinin sonucu olarak oluşmaktadır (Weisinger, 1998). Baskılama stratejisi ile birey duyguları aracılığıyla edineceği değerli tecrübelerden ve bilgilerden mahrum bırakılmaktadır. Başka bir deyişle baskılama stratejisi, bireyin hissedeceği duyguları ve buna bağlı olarak sergileyeceği davranışları engellemektedir (Gullone, Hughes, King ve Tonge, 2010). Bireyin baskılama stratejisini kullanması benliği ve davranışları arasında derin bir uyumsuzluk yaratmaktadır. Ortaya çıkan özgünlük eksikliğini göz önüne alarak (hissettiğimden farklı bir şey sergiliyorum), kişi sosyal olarak onaylanmamak ve reddedilmekten kaçınmaya çalışmaktadır (John ve Gross, 2004).

Cutli (2014) tarafından hangi bilişsel değerlendirme stratejisinin birey için daha faydalı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucu, bilişsel yeniden değerlendirmenin olumlu bireysel sosyal etkilere (olumlu duygulanım, sosyalleşme ve iyi olma durumu) sahip olduğunu göstermektedir. İşlevselci perspektif, duygu yönetimi stratejilerine ilişkin bu bakış açısına karşı çıkmakta ve duygu yönetimi stratejilerinin her birinin stratejinin kullanıldığı bağlama, işlevine, stratejinin nihai amacına ve bireyin bireysel inançlarına bağlı olarak uyumlu ya da uyumsuz olarak tanımlanabileceğini savunmaktadır (Philippot, 2013). Başka bir ifade ile kültür, bilişsel değerlendirme stratejilerini etkilemektedir (Ford ve Mauss, 2015). Örneğin, Doğu Asya kültürleri gibi birbirine bağlılığı yüksek olan kültürlerde kişilerarası duygu düzenleme stratejileri olumsuz etkilerin azaltılmasında önemli rol oynamaktadır (Liddell ve Williams, 2019).

Bilişsel duygu yönetimi stratejilerine ilişkin alanyazında dikkat çeken bir diğer araştırma sonucu duygusal farkındalık ve bilişsel değerlendirme ilişkisine yöneliktir. Bireyin yüksek duygusal farkındalığa sahip olması bilişsel yeniden değerlendirme stratejini, bireyin düşük duygusal farkındalığa sahip olması ise baskılama stratejisini olumlu yönde etkilemektedir (Boden ve Thompson, 2015; Van Beveren, Goossens,

Volkaert, Grassman, Wante, Vandeweghe, Verbeken ve Braet, 2019; Eastabrook, Flynn ve Hollenstein, 2014; Subic-Wrana, Beutel, Brahler, Stobel-Richter, Knebel, Lane ve Wiltink, 2014).

Yansıtma Boyutu

Birey gelişim süreci boyunca hem kültürün hem de bilinçli olarak belirlenen hedeflerin doğrultusunda duygularını kontrol etmekte ve yönetmektedir. Bireyin kendi duygularının niteliğini, yoğunluğunu ve ifadesini değiştirilebilme yeteneği (Holodyski, 2009) olarak tanımlanan duygu yönetiminde (Hochschild, 2003) güç gibi öznel etmenler etkin rol oynamaktadır. Nitekim güç ilişkileri, benlik ve duygular hakkında neyin söylenmesi gerektiğine, neyin doğru veya yanlış olduğuna güce sahip bulunan kişilerin karar vermesini öngören karmaşık duygulara neden olmaktadır (Collins, 1990; Karazi-Presley, Sasson-Levy ve Lomsky-Feder, 2018).

Güç ilişkileri bireyin yansıtacağı duyguları ile yakından ilişkilidir. Birey güç sahibi olduğunda doyum, güven, güvenlik gibi olumlu duyguları; güç kaybettiğinde korku, endişe ve güven kaybı gibi olumsuz duyguları deneyimlemekte ve yansıtmaktadır (Berdahl ve Martorana, 2006; Brennan ve Ruairc, 2011; Hochschild, 2003; Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003). Bireyin güç sahibi olması; kendi istekleri doğrultusunda hareket etme eğilimini arttırabilmekte, sosyal çevresine ayırdığı dikkati, dolayısıyla başkalarının duygularını doğru bir şekilde algılama yeteneğini olumsuz biçimde etkileyebilmektedir (Galinsky, Magee, Inesi ve Gruenfeld, 2006; Van Kleef, De Dreu, Pietroni Manstead, 2006).

Bireyin güç sahibi olmasında en önemli araçlardan biri statüdür. Statü yazılmamış normlarla ilişkilidir (Wettenberg ve Bergman-Blix, 2015). Bireyin statüsü bağlam içerisinde sergilediği duyguların olumlu ya da olumsuz olarak tanımlanmasında önemli rol oynamaktadır (Kemper ve Collins, 1990; Turner, 2009). Nitekim yüksek statülü çalışanlar öfke gibi olumsuz duygularını ifade ederken sosyal normlardan etkilenmemektedir (Domagalski ve Steelman, 2007; Hochschild, 1983; Erickson ve Ritter, 2001; Ridgeway ve Johnson, 1990, Lively, 2000; Lovaglia ve Hauser, 1996; Morris ve Feldman, 1996; Sloan, 2008; Tiedens, 2001). Düşük statülü bireylerin olumsuz duygularını ifade etmesi ise onaylanmayan davranış olarak kabul edilmekte ve hoş karşılanmamaktadır (Clark, 1990; Conway, Fazio ve Mayman, 1999; Hochschild, 1983; Lively, 2000; Ridgeway ve Johnson, 1990; Tiedens, 2001). Bu durum bazı araştırmacılar

tarafından duygunun gücün bir işlevi olduğu ve yüksek statülü çalışanların daha az sıklıkla duygu yönetimine başvurduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Clark, 1990; Gross, 1998b; Kemper, 1990; Smith-Lovin, 2008).

Güç ve statü ile duygu yönetimi arasındaki ilişki hangi duyguların üretileceğini belirlemektedir (Kemper, 2011). Bireyin sahip olduğu güç ve statü kültürel sermayesini ve duygusal enerjisini güçlendirmektedir (Stets ve Turner 2008). Nitekim yüksek statülü bireyin sahip olduğu güç ve kişisel duygu yönetimi görece daha düşük statüdeki bireylerin duygu yönetimini olumlu anlamda desteklemektedir (Hatfield et al., 1994; Kemper ve Collins, 1990; Parkinson ve Manstead, 2015; Rafaeli ve Sutton, 1987, 1989). Turner (2009, 348) güç ve statünün bireyin duygu yönetimi üzerindeki etkisini Joseph Berger (1988) tarafından ortaya atılan ve Thamm ve Kemper'in teorilerini etkilediğini iddia ettiği “Beklenti Durumları Teorisi” ile açıklamaktadır:

İnsanlar güce ve prestije sahip olduklarında, beklenti durumları ortaya çıkar ve kendilerine verilen görevlerde yetkinlik göstermeleri gerekir. Daha az güç ve statüye sahip olduklarında yeterlilik ve performanslarına ilişkin beklenti yüksek güç ve statüdeki bireylere göre düşüktür. Ayrıca bireylerin cinsiyet, yaş ve etnik köken gibi yaygın statü özelliklerine ilişkin de beklenti durumları vardır. Bunlar; bireylerin bağlı bulundukları gruba ait farklı değerdeki statü pozisyonlarıdır.

Bireyin statü pozisyonlarına ilişkin algısının duygu yönetimini etkilediği görüşü alanyazında farklı araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir. Örgüt içerisindeki duygu yönetiminin bireyin doğası, statü, çalışanın kişisel geçmişi gibi birçok değişkenden etkilendiğini savunan Bolton (2005) ve cinsiyet farklılıklarının güç ve statü ile ilişkili olduğunu ve duygu yönetimini etkilediğini ifade eden Ridgeway ve Smith-Lovin (1999) bu araştırmacılar arasındadır.

Güç ve statü kullanımında, hangi duyguların sergilenmesinin uygun olduğuna ilişkin genel bir kılavuz olarak kabul edilen ve bireylerin davranışları hakkında ipuçları içeren bağlama dikkat edilmelidir (George ve Jones, 1997; Poirel ve Yvon, 2014; Rafaeli ve Sutton, 1987). Bağlam; yüz ifadesi, vücut duruşu, kullanılan kelimeler, ses tonu gibi iletişimin gerçekleştiği sosyal ve fiziksel çevreden oluşmaktadır (Porter ve Samovar, 1997) ve kültürel farklılıklar göstermektedir (Mesquita, De Leersnyder ve Boiger, 2016). Bireyin bağlama uygun davranışlar sergilemeyi öğrenme süreci aile içerisinde başlamakta (Holodyski, 2009), kültürel duygu normları tarafından devam ettirilmektedir.

Toplumun kültür yapısı güç yapılarını somutlaştırmakta ve sürdürmektedir (Hochschild, 1990). Bu yapılar duyguların etiketlenme ve anlaşılma şekilleri, bireylerin

duygularıyla nasıl başa çıktığı, duygularını nasıl ve ne zaman ifade ettiği ve ne hissetmesi gerektiğine dair inanç oluşumu açısından önemlidir (Ekman, 1972; Hochschild, 1979; Mesquita ve Frijda, 1992). Diğer bir deyişle, bireyin kişisel duygu yönetimi kişilerarası duygu yönetimini olumlu anlamda desteklemektedir (Hatfield et al., 1994; Parkinson ve Manstead, 2015; Rafaeli ve Sutton, 1987, 1989). Birey kişilerarası ilişkilerde diğer bireylerin duygu yönetimini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda etkilenmekte ve zaman zaman davranışlarını karşısındaki insanın gönderdiği duygusal ipuçlarına göre düzenlemektedir (Rafaeli ve Sutton, 1987, 1989; Hatfield vd., 1994; Hofmann, 2014).

Duygu ve Yönetim İlişkisi

Duygu herkesin ne olduğunu bildiği, fakat ortak bir tanımının yapılamadığı bir kavramdır (Fehr ve Russell, 1984). Örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen duygular (Ashford ve Humphrey, 1995; Ashkanay ve Ashton-James, 2006) iş gören tutumları, davranışları ve performansları, yöneticilerin liderlik becerileri, örgütsel etkililik, grup iş birliği, değişime uyum gibi bireysel ve örgütsel çıktılar üzerinde önemli etkilere sahip bulunmaktadır (Arvey, Renz, ve Watson, 1998; Ashforth ve Humphrey, 1995; Barsade ve Gibson, 1998; Weiss ve Cropanzano, 1996).

Duygu ve Yönetim İlişkisinin Bireysel Çıktıları. Duygular, örgüt yaşamı üzerinde olduğu kadar örgüt yöneticileri ve çalışanları üzerinde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle duygu ve yönetim ilişkisinin bireysel çıktıları yöneticiler üzerindeki etkisi ve yöneticilerin çalışanlar üzerindeki etkisi olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Yönetim, örgütün anahtarıdır ve yöneticilerin örgütün günlük faaliyetleri içerisinde sıklıkla etkili kararlar vermeleri gerekmektedir (Drucker, 2007). Yöneticilerin etkili karar vermesi ise duygularını doğru yönetmesi ile mümkündür (Bechara ve Damasio, 2005; Gross and John, 2003; Gross, 2007). Zira yöneticilerin duyguları ve bu duyguları nasıl yönettikleri çalışanlarının duygularını ve duygularını nasıl yönettiklerini etkilemektedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Bu durum yöneticilerin duygu yönetimi becerilerinin örgüt açısından önemini ortaya koymaktadır.

Duygular bireylerin kendi duyguları hakkında iç görüş sağlamasını (Berkovich ve Eyal, 2015) ve bağlam kapsamında sergilemesi gereken sosyal rolleri belirlediğinden (Frijda ve Mesquita 1994) yöneticilerin liderlik davranışlarını etkilemektedir. Liderlerin

alışanlarının duygularını etkileyen ve onları harekete geçiren kişiler olarak tanımlanması da (Shamir, 1992) bu görüşü desteklemektedir.

Olumlu duyguların en yaygın kaynaklarının ilişkiler ve etkileşimler gibi sosyal faktörlerle ilişkili olması ve bu faktörlerin olumlu duygusal deneyimlerin yoğunluğunu etkilemesi (Sahu ve Srivastava, 2017) ve yöneticilerin sergiledikleri dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanlarda olumlu duyguların oluşmasına ve çalışanların işe bağlılıklarının, motivasyonlarının ve performanslarının artmasına neden olması (Sahu ve Srivastava, 2017) bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Yöneticilerin sergilemesi gereken denetmenlik, çalışanlarla iletişim gibi işe dönük davranışlar da yöneticilerin duyguları ile ilişkilidir (Mignonac ve Herrbach, 2004). Örneğin; yöneticilerin küfürlü konuşması, saldırgan, otokratik ve adil olmayan liderlik davranışları sergilemeleri çalışanların olumsuz duygular geliştirmelerine, dönüşümsel ve destekleyici liderlik davranışları sergilemeleri ise çalışanların olumlu duygular geliştirmelerine (Gooty, Connelly, Griffith ve Gupta, 2010) ve iş performanslarının artmasına (Cropanzano ve Wright, 2001; Fisher, 2003; Fisher ve Ashkanay, 2000) neden olmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin duygu yönetimi düzeyleri örgüt kültürü açısından önemli bir etmendir.

Yöneticilerin bağlam kapsamında sergilediği sınırlı duygusallık çalışanlarının duygusal ihtiyaçlarını ve yeterliliklerini göz önünde bulundurmalarında destekleyici bir rol üstlenmektedir (Alhashemi ve Tzudiker, 2011). Başka bir ifade ile yöneticilerin duygusal yetenekleri örgüt içerisinde istenilen sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu durum başarılı yöneticilerin yüksek duygusal zekaya sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Duygusal zekâ, bireyin günlük yaşamında ve iş hayatında duygularını nasıl kullandığı ile ilgilidir (Moore, 2006). Goleman (2011) bu durumu bireyin düşünme eylemini gerçekleştiren akılcı zihin ve hissetme eylemini gerçekleştiren duygusal zihin olmak üzere iki zekaya sahip olması ile açıklamaktadır. Zira duygusal zekâsı yüksek bireyler sadece iş hayatında duyguların öneminin farkına varmamakta, aynı zamanda bu duyguları dikkatli bir şekilde okuyabilmektedir (Furnham, 2008). Yöneticilerin alışanlarının duygularının farkında olması ve bu duyguları örgüt amaçları doğrultusunda doğru bir şekilde kullanması ise çalışanlarının yaratıcılığı üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Amabile, Barsade, Mueller ve Staw, 2005; Higgins, Qualls ve Couger, 1992; James, Brodersen ve Eisenberg, 2004 ve Prince, 2003).

Duygu ve Yönetim İlişkisinin Örgütsel Çıktıları. Duyguların örgüt yapısındaki önemli etkilerinden birini duygu ve emek ilişkisi oluşturmaktadır. Hochschild (1983) tarafından gözlemlenebilir davranışlar, Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından içten gelen davranışlar, Morris ve Feldman (1996) tarafından ise işin karakteri olarak ele alınan (Grandey, 2000) duygusal emek bireyin içselleştirilmiş davranışlarına odaklanmaktadır (Hochschild, 1983; Morris Feldman, 1996). Bireyin hissettiklerinden farklı davranışlar sergilemesi ve sergilediği davranışları içselleştirmesi olarak boyutlandırılan duygusal emek (Hochschild, 1983; Morris ve Feldman, 1996) alanyazında sıklıkla duygusal uyumsuzluk (emotional dissonance) kavramı ile birlikte kullanılmaktadır.

Duygusal emek ve duygusal uyumsuzluk kavramlarının alanyazında sıklıkla birlikte kullanılmasının nedeni duygusal uyumsuzluğun duygusal emeğin bir çıktısı olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır (Kruml ve Gedded, 2000; Pugliesi, 1999; Schaubroek ve Jones, 2000). Oysa duygusal uyumsuzluk bireyin deneyimlediği gerçek duygular ile ifade edilen duygular arasındaki çatışmayı vurgulayan ve bireyin işe karşı hissettiği psikolojik stresi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Grandey, 2003; Hochschild, 1983; Morris ve Feldman, 1996; Rafaeli ve Sutton, 1987).

Kişî rol çatışması olarak da tanımlanan (Abraham, 1998; Hochschild, 1983) ve ifade edilen duyguların örgüt normları ile uyumlu olması, fakat hissedilen gerçek duygularla çatışması durumunda ortaya çıkan duygusal uyumsuzluk (Rafaeli ve Sutton, 1987) bireyin örgüte bağlılığını olumsuz etkilemekte ve duygusal tükenmişliğe neden olmaktadır (Abraham, 1998; Kruml ve Gedded, 2000; Pugliesi, 1999; Schaubroek ve Jones, 2000; Rafaeli ve Sutton, 1987). Bununla birlikte okul yöneticilerinin çalışanlarına karşı sergilediği olumlu tutum ve çalışanlarıyla kurduğu güçlü iletişim duygusal emeğin olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Karabanow, 1999).

Örgütsel kurallar ve duyguların deneyimlenmesi arasındaki ayrılık örgüt çalışmalarının duygusal emek üzerine yoğunlaşmasının temel nedenidir (Morris ve Feldman, 1996). Zira çalışanların olumlu ve olumsuz duygusal durumlarının genel dengesi öznel iyi oluş durumlarının temel belirleyicisi rolünü üstlenmektedir (Diener, Sandvik ve Pavot, 1991). Çalışanların örgüt içerisinde duygularını ifade edebilmesinin iş yaşam kalitesini (Kuepers ve Welbler, 2008) ve bireyin performansını (Ashkanasy, 2004; Cropanzano ve Wright, 2001; Fisher, 2003; Fisher ve Ashkanasy, 2000; Fisher ve Noble, 2004) olumlu yönde etkilemesi de bu görüşü desteklemektedir.

Duyguların ve yöneticilerin duygu yönetiminin örgüt içerisinde etkili olduğu alanlardan bir diğeri ise çatışma yönetimidir. Desivilya ve Yağil (2005) çatışma yönetimi

stratejilerinin seçiminin alanyazında sıklıkla vurgu yapılan rasyonel unsurların ötesinde duygularla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Öfke, heyecan, suçluluk ve pişmanlık gibi geniş bir yelpazede yer alan olumlu ve olumsuz duyguların, çatışma yönetiminin çeşitli yönleriyle karmaşık ve çeşitli şekillerde ilişkili olması da (Posthuma, 2012) bu görüşü desteklemektedir.

Duyguların örgüt üzerindeki bir diğer önemli etkisi ise örgütsel değişim ve dönüşümdür (Antonacopoulou ve Gabriel 2001; Jordan, Ashkanasy ve Hartel 2002; Smollan ve Sayers, 2009). Nitekim yöneticilerin değişime bakış açıları kendilerinin ve dolayısıyla çalışanlarının iş doyum düzeylerini ve işe karşı tutumlarını (Mossholder, Settoon, Armenakis ve Harris 2000), değişimi kabul etme ya da değişime direnç gösterme yönündeki eğilimlerini (Bovey ve Hede, 2001; Dent ve Galloway-Goldberg, 1999; Ford, Ford ve McNamara, 2002; Piderit, 2000) ve yöneticilerin değişimi yönetme becerilerini (Vince ve Broussine, 1996, Huy, 2002, Kiefer, 2002) etkilemektedir.

Ayrıca yöneticilerin duygu yönetimi düzeyleri sürekli değişimle başa çıkmanın yöntemlerinden biri olarak kabul edilen örgütsel öğrenme sürecini (Huy, 2002; Tran, 1998), dolayısıyla iş yaşam kalitesini (Kuepers ve Welbler, 2008) ve çalışanların iş doyum düzeylerini ve işe karşı tutumlarını da etkilemektedir (Mossholder, Settoon, Armenakis ve Harris 2000).

Eğitim Örgütlerinde Duygu Yönetiminin Kavramsal Gelişimi ve Okul Yöneticileri

Belirli bir amacı başarmak üzere inşa edilmiş sosyal sistemler olan okullar tarihsel süreç boyunca yaşanan toplumsal olaylardan etkilenmiştir (Özdemir, 2014). Bu kapsamda duygu kavramının eğitim örgütleri açısından önemini ve eğitim yöneticilerinden beklenen duygu yönetimi davranışlarını önemli tarihsel olaylar ve bu olayların başlattığı dönemler altında incelemek gerekmektedir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişi başlatan ve beraberinde ekonomik, siyasal, sosyal ve yönetsel değişiklikler getiren sanayi devrimi (Aksoy, 2016) eğitim örgütleri açısından değişimi başlatan ilk olaydır.

Sanayi devrimi ile duyguların örgütsel yaşam üzerindeki yapı bozucu etkisi nedeniyle örgüt dışı bir şey olarak tanımlanması ve yönetilmesi gerektiğini savunan bilimsel yönetim anlayışı (Mastanbroek, 2000) sona ermiştir. Ayrıca bu dönemde büyük üretim sistemlerine geçiş ile ustalık sisteminin yerini uzmanlaşma olgusuna bırakması ve Mayo (1920) tarafından gerçekleştirilen Hawthorne araştırmalarının mutluluk, iş tatmini

gibi sosyal ihtiyaç kavramlarının ve toplum normların etkisine dikkat çekmesi (Aydın, 2007; Eren, 2008) eğitim örgütlerinde neo-klasik dönem olarak adlandırılan dönemin başlamasına neden olmuştur.

Neo-klasik dönem yaklaşımı klasik dönem anlayışının getirdiği uzmanlık yaklaşımı, çevresel ve politik baskıları karşılama kolaylığı sağlaması ve insan ilişkilerine önem vermesi gerekçesiyle okul yöneticileri tarafından da kolaylıkla benimsenmiş (Bursalıoğlu, 2014); okul yöneticileri, bilimsel yönetim ilkelerinin rehberlik ettiği toplumsal liderler olarak kabul edilmiştir (Audinot, 1994; Beck ve Murphy, 1993; Monreo, 2003). Bu kapsamda bu dönem okul yöneticilerinden kendi duygularını yönetmelerinin yanı sıra okul içerisindeki informal grupların duygularını yönetmelerine yardımcı olmalarının da beklendiği söylenebilir.

1930'lu yıllar yönetici yetiştirmenin nasıl olması gerektiğinin tartışılmaya başlandığı dönemdir (Balcı, 2008). Ayrıca bu dönemde okul yöneticilerinin okul liderleri yerine işletme yöneticileri olarak algılanmasının sağlanması amacıyla Ulusal Eğitim Derneği (NEA) gibi kuruluşlar açılmış ve yönetim öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Audinot, 1994; Monreo, 2003). Bu dönemde öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi gibi yöneticilik görevlerinin ön plana çıktığı (Beck ve Murphy, 1993) görülmektedir.

1939-1945 yılları arasında devam etmiş olan İkinci Dünya Savaşı duygunun eğitim örgütlerindeki rolünün yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bu dönemde yapılan örgütsel çalışmalarda, savaş sonrası insan kaynağı açığını gidermek amaçlanmaktadır. Maslow (1954) tarafından geliştirilen; temel fiziksel ihtiyaçlar, sosyal aidiyet, öz saygı, sosyal çevreyi anlama gibi sosyal ihtiyaçlar üzerinde duran model dönemin eğitim örgütlerinde büyük ilgi görmüştür (Dresel ve Hall, 2013). Ayrıca bu dönemde Chester Barnard, Elton Mayo gibi insan kaynakları teorisyenleri bir araya gelerek İkinci Dünya Savaşının dayattığı talepler, savaş sonrası yaşam gerçekleri ve modern dünya ihtiyaçları kapsamında okul müdürlerinin demokratik liderlik anlayışını etkilemek için çalışmalar yürütmüşlerdir (Beck ve Murphy, 1993).

İkinci dünya savaşı 1950'li yıllarda ortaya çıkan teori hareketini de etkilemiştir. Savaş sonrası bir grup eğitim yönetimi profesörü tarafından başlatılan bu hareket egemen bilim felsefesi olan pozitivizmden etkilendiğinden (Özdemir, 2018a), eğitim örgütlerinde duygu kavramı geri planda bırakılmıştır. Bu dönemde okul yöneticisine farklı disiplinlerde eğitim alma, zamanı etkin ve verimli kullanma, öncelikleri belirleme ve gerektiğinde iş ve sorumlulukları yerine getirme gibi roller yüklenmiş (Beck ve Murphy,

1993; Monreo, 2003), yöneticilerin ve örgüt çalışanlarının duyguları yok sayılmıştır. Dönemin okul müdürlerinden beklenen rol ve davranışlar ise farklı alan teorilerinden yararlanan ve ampirik araştırmalar yapan etkili yöneticiler olmalarıdır (Monreo, 2003).

1960'lı yıllar iş tutumu ve örgüt psikolojisi konularında ilk sistematik gelişmelerin yaşandığı dönem olmuştur. Frederick A. Herzberg, Douglas McGregor, Peter Blau ve Amitai Etzioni tarafından yürütülen araştırmalar bu dönemde eğitim örgütlerindeki duygu yaklaşımını ortaya koyan önemli çalışmalar olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle yakından ilişkili kabul edilen Herzberg'in teorisidir. Teori; bireylerin daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamanın onları çaba göstermeye motive etmeyeceğini, çalışanların motivasyonu için daha yüksek düzeyde ihtiyaçların sağlanması gerektiğini savunmakta (Yusoff, Kian, Talha ve Idris, 2013) ve örgütlerde duygu yönetiminin önemine değinmektedir.

Dönemin önemli isimlerinden McGregor (1960) yöneticilerin temel inançlarının, kuruluşların işleyiş şekli üzerinde baskın bir etkiye sahip olduğuna inanmakta ve yönetici davranışlarını X ve Y teorileri altında toplamaktadır. X yönetim tarzının kusurlu olduğunu savunan McGregor, Y teorisine vurgu yaparak yöneticileri X teorisinin sınırlandırıcılığından vazgeçirmeyi amaçlamaktadır (McGregor, 2006). Dönemin diğer önemli isimlerinden biri olan Blau teorisi ile örgüt yöneticisinin çalışanlarına karşı sergileyeceği davranışların liderlik rolüne olumlu etki yapacağını savunurken, Etzioni gücün örgütsel uyumdaki önemine dikkat çekmektedir (Bursalıoğlu, 2014).

Çalışanların motivasyonunun sağlanması (Sanjeev ve Surya, 2016), örgütsel etkinliğin büyümesine katkıda bulunabilecek fikirlerinin desteklenmesi (Alfayad ve Arif, 2017) ve yöneticilerin hesap verebilir olması (Beck ve Murphy, 1993) dönem yöneticilerinin taşıması gereken değerler arasında görülmektedir. Ayrıca bu dönemde okul yöneticilerinden bilinçdışı duygu yönetimini destekleyici eylemlerin beklenildiği söylenebilir. Nitekim McGregor'un Y teorisinde sözü geçen öz yönlendirme ve öz denetim duygu yönetiminin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca Etzioni tarafından gücün örgütsel uyumdaki önemi vurgulanmıştır. Söz konusu duygusal uyum eğitim örgütlerindeki bilinçdışı duygu yönetimi ile aynı özellikleri taşımaktadır.

1960'lı yıllarda yürütülen çalışmalar 1970'lerdeki müfredat, okul, sistem reformu gibi eğitim hareketliliğinin temel nedenini oluşturmaktadır (Beare, 2007). Bu dönemde hız kazanan etkili okul araştırmaları okul etkisinin önemini ortaya koymuş (Balcı, 2007), yapılan çalışmaların çoğunluğunda öğrencilerin bilişsel sonuçlarına odaklanılmıştır (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Bu dönemde okulların dış denetime ve

yönetişime açılması dönemin okul müdürü kavramını derinden etkilemiş ve okul yöneticilerine yüklenen toplumun tümüne liderlik yapma ve eğitimsel çalışmalara anlam kazandırma rolü (Beck ve Murphy, 2003) ile duygu yönetimi kavramı eğitim yöneticileri üzerinden vurgulanmıştır.

1970'lerde yaşanan farklı toplumsal gelişmeler pozitivizmin eğitim yönetimi üzerindeki abartılı baskısının giderek azalmasına neden olmuştur (Çelik, 1997). Ayrıca bu dönemde teori hareketinin insan öznelliği ile değerler konusuna yönelik katı tutumu köklü eleştirilere maruz kalmıştır (Özdemir, 2018a). Tüm bu gelişmelerin yanı sıra yaşanan farklı toplumsal ve siyasal etmenler; politikacılar, akademisyenler, iş adamları gibi toplumun farklı kesimlerinin eğitim sürecine dahil olmasına (Beck ve Murphy, 2003; Murphy, 1989) ve eğitim örgütlerinde duyguyu ön plana çıkaran hususların önem kazanmasına neden olmuştur.

1980'li yıllarda eğitim yönetimi kuram ve araştırmadan doğrudan mesleki uygulamaya bağlanan bilim anlayışına yöneltmiş (Balcı, 2008), personel ve müfredat gelişimi gibi farklı unsurları bünyesinde barındıran öğretim liderliği (Smith ve Andrews, 1989) kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Koçluk, yansıtma, mesleki araştırma, takım oluşturma, problem çözme ve belirsiz konuların açıklanması gibi farklı formlara sahip bulunan öğretimsel liderlik (Glanz ve Neville, 1997) okul kültürünün şekillenmesinde (Ovando ve Cavazos, 2004) ve öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal tutumları üzerinde olumlu etkilere neden olmuştur (Blase ve Blase, 1999).

1980'li yıllarda okul yöneticilerinden duygunun örgüt içerisindeki öneminin bilincinde liderlik davranışlarının beklendiği söylenebilir. Zira 1980'li yıllarda örgüt psikoloji ve örgütsel davranışa ilişkin alan yazına kazandırılan önemli çalışmalar duygu kavramının eğitim örgütlerindeki önemini net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu dönemde Gardner (1987), Salovey ve Mayer (1990) ve Hoschild (1983) tarafından yürütülen araştırmalar duygu yönetimi alanına önemli katkılar sağlamıştır. Howard Gardner (1987) zekânın farklı ve kendine özgü boyutlardan oluştuğunu, Salovey ve Mayer (1990) ise bireyin sosyal zekanın alt kümesi olarak duygusal zekaya sahip olduğu ortaya koymuştur. Hoschild (1983) ise duygu yönetiminin ve duygusal emeğin önemini ortaya koymuş ve eğitim örgütlerinde duygu yönetimine ilişkin bakış açısının değişmesinde önemli rol oynamıştır.

Duygu yönetiminin eğitim örgütlerinde önem kazanması okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının da değişmesine neden olmuş, 1990'lı yıllardan itibaren yöneticinin sosyal ve duygusal zekası (Goleman, 1998; 2006), kendi duygularını ve

başkalarının duygularını yönetebilme becerisi ve duygusal emek yönetim becerilerinin önemli bir parçası haline gelmiştir (Gunnarsdóttir, 2016). Nitekim Hausman, Crow ve Sperry (2000) okul yöneticilerinin öz farkındalık, kültürel farkındalık, duygusal zekâ, bir amaç tarafından güdülenme, sosyal beceriler ve empati, siyaset alanında sosyal beceriler, çatışmaları ele alma ve duruma uygun liderlik tarzını seçme gibi farklı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Özetle eğitim örgütlerinde duygu ve duygu yönetimi kavramlarına verilen önemin dönem özelliklerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle 1980 sonrası alanyazına kazandırılan duygusal zekâ, sosyal zekâ gibi kavramlar ve duygu yönetimi ile ilişkili kavramlara yönelik yürütülen araştırmaların eğitim örgütlerinde duygu yönetimi ve duygu yönetimi ile ilişkili kavramların yeniden tanımlanmasına neden olduğu söylenebilir.

Eğitim Örgütleri Açısından Duygusal Farkındalık Boyutu ve Okul Yöneticileri

Örgüt içerisindeki bireyin kendi duygularının iş performansını nasıl etkilediğini bilmesi, duygularının yol gösterici ve değerlere bağlı olması, karmaşık durumlarda olayın bütününe görerek en iyi eylem rotasını çizebilmesi, açık sözlü ve içten davranması kendi duygularının farkına varması olarak tanımlanmaktadır (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002). Bu özellikleri nedeniyle bireyin kendi duygularının farkında olması yöneticilik performansında önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Sosik ve Megerian, 1999).

Bireyin yöneticilik performansında etkili olan bir diğer etmen, kendi duyguları ile başkalarının duyguları arasındaki ayrımı anlaması ve başkalarının duygularının farkına varması olarak tanımlanan empatidir (Gu, Gao, Wang, Liu, Knight, Hof ve Fan, 2012). Empati; prososyal (başkalarına fayda sağlama niyeti) davranışları arttırması nedeniyle (Johnson, 2012; Thiel, Griffith ve Connely, 2015) eğitim örgütlerinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Zira empati becerisine sahip bir yönetici karşısındaki kişide güven oluşmasını sağlamakta ve bireyin duygu yönetimine yardımcı olmaktadır (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002; Toegel, Kilduff ve Anand, 2013).

Okul yöneticisinin çalışanını dinlemesi lider olarak empati yaptığını ve samimi olduğunu izleyenlere göstermesidir (Shankman ve Allen, 2008). Yöneticiler genellikle empati kurabilmenin örgütsel yansımalarını fark etmemekte ve örgütsel konumları gereği empatiyi gerekli görmemektedir (Ketelle ve Mesa, 2006; Jiang ve Lu, 2020). Sosyal sistemin bir yansıması olarak kabul edebileceğimiz eğitim örgütlerinde de benzer

durumlara rastlanmaktadır. Oysa duygusal ilişkiler okulla ilgili herhangi bir çalışmanın ve eğitim liderliğinin özünü oluşturmakta (Crawford, 2007) ve okul yöneticisinin duygu yönetiminde önemli rol oynamaktadır.

Okul yöneticisinin duygusal farkındalığını etkileyen bir diğer etmen duyguların ifade edilmesinde ve deneyimlenmesinde önemli rol oynayan yüz ifadeleri, beden dili, ses tonu gibi kültürel artifaktların farkında olmasıdır. Okul yöneticisinin kültür bağlamında bu artifaktları doğru anlaması ve yorumlaması duygusal farkındalıkta önemli rol oynamaktadır (Salzen, 1998; Salovey ve Grewal, 2005). Örneğin yüz ifadelerinin anlamı kişilerarası iletişimin sonucuna bağlı olarak farklılık göstermekte ve örgüt içerisindeki güven ilişkilerini etkilemektedir (Parkinson ve Manstead, 2015).

Duygusal farkındalığı yüksek bir yönetici kendisinin zayıf ya da güçlü yönlerini bildiğinden örgüt içerisinde neye odaklanması gerektiğinin ya da hangi konularda ne zaman yardıma ihtiyaç duyacağını bilincindedir. Ayrıca yaşanan olumsuzlukların giderilmesine daha az zaman harcamakta, çalışanları ile daha iyi iletişim kurmakta, onların gelişimine katkıda bulunmakta ve olumlu tutumları sayesinde yönetici olarak başarı şansını arttırmaktadır (Sayers, Bingaman, Graham, Wheeler, 1993).

Duygusal farkındalık; benzer özellikleri nedeniyle alanyazında sıklıkla duygu okuryazarlığı (emotional literacy) kavramıyla karıştırılmaktadır. Duygu okuryazarlığı; bireyin duygularını anlama, başkalarını dinleme, empati kurma ve duygularını ifade etme becerisidir (Steiner ve Perry, 1997). Duygusal farkındalık ve duygu okuryazarlığı arasındaki en önemli benzerlik iki kavramın da öğrenilebilir olmasıdır. Kavramlar arasındaki en önemli fark ise duygusal farkındalığın duygu okuryazarlığının boyutlarından biri olarak kabul edilmesidir (Akbağ, Eminoğlu-Küçüktepe ve Özmercan, 2016).

Eğitim örgütleri açısından ele alındığında okul yöneticisinin duygusal okuryazarlığı anlayışlı olması ve esnek olması açısından ön plana çıkmaktadır. Duygusal okuryazar olan yöneticinin duyguya ilişkin farkındalığı yüksek olduğundan kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varması ve duygu yönetiminde başarılı olması olasıdır (Furnham, 2008). Ayrıca kendi duygularını tanıyabilen, duyguyu oluşturan etmenlerin farkında olan, kültürün duygu üzerindeki etkisinin bilcinde bir yöneticinin başkalarının duygularının farkına varması, kültürel artifaktlarda duyguları yakalaması ve empati kurması daha olasıdır.

Eğitim Örgütleri Açısından Bilişsel Değerlendirme Boyutu ve Okul Yöneticileri

Duygu yönetimini içsel bir bilişsel değerlendirme süreci olarak ele alan araştırmacılar (Gross, 1998) görüşlerini duyguyu nörolojik bir uyarılma ile başlayan ve zihinsel bir etiket ile devam eden öznel deneyimler olarak tanımlayan araştırma sonuçlarına dayandırmaktadır. Nitekim okul yöneticisinin ruh halinin durum değerlendirmesinde, çalışma arkadaşlarına sergilediği tutumda ve gösterdiği davranışlarda etkili olması bu görüşü destekleyen araştırmacılar tarafından duruma örnek gösterilmektedir. (Ashkanasy ve Ashton-James, 2006; Mittal ve Ross, 1998).

Okul yöneticisinin bilişsel değerlendirme sürecinde kullanacağı strateji sadece kendi duygularının yönetiminde değil, çalışanlarının duygu yönetiminde de etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle okul yöneticisinin strateji seçiminde içerisinde bulunduğu kültürel bağlamı da dikkate alması gerekmektedir. Nitekim örgüt içerisinde duyguların olumlu ifadesini kolaylaştıran lider davranışlarının çalışanların memnuniyetini ve örgütsel bağlılığını arttırdığı (Wong ve Law, 2002), liderin baskılama stratejisini kullanmasının ise çalışanların örgüte karşı olumsuz bir duygu oluşturmaya neden olduğu (Glaso ve Einarsen, 2008) yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bununla birlikte kültürel farklılıkları yok sayması nedeniyle söz konusu araştırma sonuçlarına ilişkin genelleme yapılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Kültürel etmenlerin bilişsel değerlendirme süreci üzerindeki etkisi dikkate alındığında bağlamın önemi ortaya çıkmaktadır (Ford ve Mauss, 2015; Heine, Lehman, Markus ve Kitayama, 1999; Nisbett, Peng, Choi, Norenzayan, 2001; Scherer, 1997). Örneğin Batı kültürü bağımsız bir benlik geliştirme, ifade etme, özerkliğe değer verme hususunda destekleyici bir kültürel yapıya sahiptir. Bu nedenle örgüt içerisinde özellikle olumsuz duyguların yönetiminde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi daha fazla kullanılmaktadır (Butler, Lee ve Gross, 2007; Eng, 2012; Matsumoto, Yoo, Fontaine, Anguas-Wong, Arriola ve Grossi, 2008). Bağlılığın önemli bir değer olarak kabul edildiği Doğu toplumlarında ise baskılama stratejisi, olumsuz duygusal durumların etkisini ve grup uyumunun bozulma riskini azalttığı için daha fazla tercih edilmektedir (Butler vd., 2007; Matsumoto, vd., 2008).

Bilişsel değerlendirme süreci eğitim örgütleri açısından önemli bir yere sahip bulunan örgütsel sosyalleşme sürecinin anlamlandırma (sense-making) stratejisi ile oldukça benzerlik göstermektedir. Bireyin uyum ve öğrenmesinde merkezi bir rol oynayan örgütsel sosyalleşme (Balcı, 2003), bireye deneyimlerini örgütsel çerçevede

yorumlamasını sağlayacak bir perspektif sunmaktadır (van Maanen ve Schein, 1979). Bu süreçte okul yöneticisine düşen rol örgütün değer ve öncelikleri ile bireyin değer ve öncelikleri arasında uyum oluşturmaktır (Balcı, 2003). Okul yöneticisinin uyumu sağlamada kullandığı bilişsel değerlendirme stratejileri; bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılamadır. Bu stratejiler; duygu türünü, duygunun nasıl sergilenmesi ve ne zaman sergilenmesi gerektiğini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Ramzan ve Amjad, 2017).

Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi, duygusal etkinin azaltılması ve bilişsel değişim sürecinin başlaması için kullanılmaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi iş yerinde strese yol açacak tepkilere karşı tampon görevi görmektedir (Lazarus, 1991). Örneğin uçuş görevlileri sınırlarına hâkim olabilmeleri amacıyla yolcuları gerektiğinde potansiyel çocuk olarak değerlendirecek şekilde eğitilmektedir (Hochschild, 1983). Eğitim örgütlerinde ise durum biraz değişiklik göstermektedir. Zira okul yöneticilerinin seçiminde ve seçim sonrası süreçte herhangi bir eğitim söz konusu değildir. Bu nedenle, okul yönetiminde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımında yöneticilerin bireysel özelliklerin baskın rol oynadığı söylenebilir.

Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi okul yöneticisinin kendisine yönelik bakışını anlamasına yardımcı olmanın yanı sıra bireyler arasında güven ve bağlılığı da teşvik etmektedir (Williams, 2007). Bu açıdan bakıldığında bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin bürokratik örgüt yapılarında duygu yönetimini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Baskılama stratejisi, örgüt içerisinde istenmeyen duygusal tepkilerin yansıtılmaması amacıyla kullanılmaktadır (Mann, 1999; Bolton, 2005; Fineman, 2008). Örgüt üyelerinin zor durumlardan kaçınma eğilimi ve duygularını örgütün kültürel değerleri ile tutarlı bir şekilde yayarak ya da söylemlerle tekrarlayarak statükoyu koruma eğilimleri (Scott ve Kroman Myers, 2007) eğitim örgütlerinde baskılama stratejisinin kullanılma nedenlerinden biridir.

Okul yöneticilerinin baskılama stratejisine başvurmasının temel nedeni okul yöneticilerinden beklenen bilinçli ve rasyonel liderlik davranışı beklentisidir (Rajah, Song ve Arvey, 2011). Zira etkili liderlerin olumsuz duygular ile baş etme ve olumsuz çıktıları azaltma hususunda bilgili olduklarının kabul edilmesi (Haver, Akerjordet ve Furunes, 2013), Türkiye’deki okulların yapı itibarıyla klasik örgüt yaklaşımının bir ürünü olan makine bürokrasisine uygun olması (Mintzberg, 2015) ve toplumun kültürel yapısı da yönetsel etkinlik açısından okul yöneticisinin baskılama stratejisini seçmesinde etkili olmaktadır.

Okul yöneticisinin duygusal durumları değerlendirmesinde ve bu durumları yönetmek için kullandığı stratejilerde kişilerarası ilişkileri ve sosyal etkileşimleri önemli rol oynamaktadır (Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernandez-Berrocal, Schütz ve Salovey, 2011). Duygu yönetiminde kültürel hedefler ve benlik kavramı ile uyumlu içsel duygu yönetimi stratejilerini kullanan (Matsumoto, Yoo ve Nakagawa, 2008) okul yöneticileri, astlarına daha fazla özen, şefkat ve anlayış göstermektedir (Gooty, Connelly, Griffith ve Gupta, 2010). Bu nedenle stratejiler lidere daha fazla güven duyulması ve liderin yetkin olduğuna dair çalışan tutumlarıyla sonuçlanmaktadır (Dasborough Ashkanasy, 2002).

Rajah, Song ve Arvey (2011) duygu yönetiminde etkili bir liderliğin bağlama bağlı olduğunu ve yöneticilerin tercih edeceği duygu yönetimi stratejisinin bağlam kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Zira yöneticinin bağlam kapsamında tercih edeceği strateji ve sergileyeceği davranışlar duyguların kişilerarası yönünü anlamamıza katkı sağlamaktadır (Arnold, 1970; Andersen ve Guerrero, 1997; Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998).

Eğitim Örgütleri Açısından Yansıtma Boyutu ve Okul Yöneticileri

Duygu yönetimi sürecinin temel hedefi psikolojik iyi olma halinin sürdürülmesidir (Sloan ve Kring, 2009). Bu temel hedef çerçevesinde en belirgin yan hedefler kişiler arası uyumu sürdürmek ve duygusal memnuniyeti muhafaza etmektir (Carstensen, Isaacowitz ve Charles, 1999; Coats ve Blanchard-Fields, 2008). Örgüt içerisinde iyi bir statüye, dolayısıyla güce sahip okul yöneticileri, güce sahip olmayan çalışanlarına göre duygularını daha etkili bir şekilde yönetebilmektedir (Belaya ve John Henrich, 2016). Bu nedenle okul yöneticileri tarafından ifade edilen övgü ve saygı gösterme gibi olumlu duyguların çalışanların duygu yönetimi sürecine yardımcı olması ve performanslarını yükseltmesi muhtemeldir (Fischer ve Manstead, 2008).

Okul yöneticilerinin çalışanlarının duyguları anlaması ve bunu davranışlarına yansıtması, örgüt yaşamında bireylerin yönetimi ve örgütsel gelişme açısından önemli bir yere sahiptir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Nitekim eğitim örgütleri çalışanlar arasında güç mücadelelerinin hüküm sürdüğü mikro-politik arenalar olarak kabul edilmekte (Özdemir, 2018b) ve bu durum okul yöneticilerin güç ve statü ayrıcalıklarını kullanırken bağlamı göz önünde bulundurmasını gerekli kılmaktadır.

Örgütsel bağlam bireylerin sergilemesi gereken davranışlarda rehberlik rolü üstlenmektedir. Örneğin Japonlar gibi yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde yöneticilerin bağlam kapsamında çalışanlarına genellikle olumsuz duygularını ifade etmesi, çalışanların ise yöneticileri ile iletişimlerinde olumsuz duygularını baskılaması ve olumlu duygularını ifade etmesi beklenmektedir (Matsumoto, 1991). Bireylerin bağlam kapsamında hissetmeleri gerektiğini düşündükleri duyguları sergilemeleri, duygusal davranışlarını zaman zaman başkalarından edindikleri duygusal ipuçlarına dayandırmaları olarak da tanımlanmaktadır (Rafaeli ve Sutton, 1987, 1989; Hatfield et al., 1994; Hofmann, 2014; Hofmann et al., 2016).

Bireylerin duygularını bağlama uygun hale getirmek amacıyla yönetmesi ve buna uygun davranışlar yansıtması başkalarının duygularını kasıtlı biçimde etkilemek anlamında kullanılan “kişilerarası duygu yönetimi” olarak da tanımlanmaktadır (Niven, Totterdell ve Holman, 2009). Niven (2017) kişilerarası duygu yönetiminin; (1) süreç olması, (2) duygusal bir hedefe yönelik olması, (3) kasıtlı olması – bilişsel olarak yoğun duygu kaynağına sahip olması ve (4) toplumsal bir hedefe sahip olması olmak üzere dört bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda kişilerarası duygu yönetimini; yöneticinin çalışanlarının duygularını yönetmeye yardımcı olmada kullandığı bir strateji olarak tanımlamak mümkündür (Debrot, 2016; Gable ve Gosnell, 2013; Gable ve Impett, 2012).

Okul yöneticilerinin duygu yönetimi sürecinde sahip olması gerektiği kabul edilen bir diğer önemli beceri politik becerilerdir. Politik beceriler, örgüt içerisinde başkalarını anlamak ve bu bilgileri kişisel ve/veya kurumsal hedefler doğrultusunda kullanma olarak tanımlanmaktadır (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter, 2004; Blicke, Meurs, Zettler, Solga, Noethen, Kramer, Ferris, 2008; Perrewe, Zellars, Ferris, Rossi, Kacmar ve Ralston, 2004). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip kapsamlı bir sosyal yeterlilik (Ferris, Treadway, Perrewee, Brouser, Douglas ve Lux, 2007) olarak tanımlanan politik beceriler bireyin örgüt yaşamında bilgiye ulaşabilmesi ve ipuçlarını yorumlaması olarak da tanımlanmaktadır (Jones, 1990). Söz konusu ipuçlarını yorumlama becerisini okul yöneticisinin bağlam kapsamında çalışanlarına yönelik duygusal ipuçlarını yakalaması (yüz ifadesi, beden dili gibi) ve bu ipuçlarını duygu yönetiminde kullanması şeklinde tanımlamak mümkündür.

Politik beceriler, bireylerin kişisel kaynaklarını değerlendirmesinde ve örgüt içerisinde değerler ve hedefler oluşturmada etkin rol oynamaktadır (Munyon, Summers, Thompson ve Ferris, 2013). Ayrıca bireyin sahip olduğu politik beceriler diğer

insanlar tarafından nasıl algılandığını da etkilemektedir (Munyon, Summers, Thompson ve Ferris, 2013). Politik becerisi yüksek kişilerin erdemli, dürüst, samimi ve içi dışı bir olarak algılanması (Ferris, Treadway, Perrewee, Brouser, Douglas ve Lux, 2007; Özdemir ve Gören, 2015) bunun bir göstergesidir.

Okul yöneticileri, örgüt politikalarda önemli rol oynamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Politik becerileri yüksek olan çalışanların diğerlerine samimi ve içten davranarak onların desteğini ve güvenini kazanması ve onları etki altına alması daha kolay olmaktadır (Özdemir ve Gören, 2016). Bu durum alanyazında sosyal zekanın politik becerilerin bir parçası olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Nitekim araştırma sonuçları, politik becerileri yüksek olan bireylerin sosyal zekâ seviyelerinin de yüksek olmasının sosyal etkileşimleri karmaşık örgütsel çevreyi anlamlandırmalarında önemli rol oynadığını belirtmektedir (Blickle, Meurs, Zettler, Solga, Noethen, Kramer, Ferris, 2008; Perrewé et al., 2000; Özdemir ve Gören, 2015).

Özetle eğitim yöneticilerinin duygu yönetimi becerilerinin eğitim örgütlerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bireyin duygu hiyerarşisi örgüt içerisinde hangi duygularını göstereceğine ve hangi duygularını gizleyeceğine karar vermesine yardımcı olmaktadır (Fisher ve Sharp, 2004). Bu durum bireyin örgüt içerisinde gösterdiği duygular ile gerçekten hissettikleri arasında farklılıklar oluşmasına neden olabilmektedir (Hochschild, 1983). Örneğin okul yöneticisinin sinirlendiğinde yükselen ses tonunu azaltması ve saygılı bir şekilde cevap vermesi (Weisinger, 1998) gösterilen ve hissedilen duygu farklılığını göstermektedir.

Kültür

Kültür, toprağı ekip biçme, terbiye, eğitim gibi anlamlar içeren Latince kökenli bir kavramdır (Etimoloji-Türkçe Etimoloji Sözlüğü, 2021). Kültür, insan nefsinin (anima) terbiyesi, bir ulusun duyuş, düşünüş ve değer birliğini meydana getiren düşünsel, bilimsel, felsefi, teknik ve sanatsal üretimleri ve varlıkları olarak tanımlanmaktadır (Özlem, 2000). Kültür, tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğini göstermede kullanılan araçlar bütünüdür (TDK, 2021). İnsanoğlu varlığını sürdürme başarısını deneyimlerini kültür aracılığıyla yeni kuşaklara aktarması ile mümkün kılmıştır (Güvenç, 1996). Bu kapsamda kültür; maddi, insani, manevi unsurlardan oluşan, bireylerin karşılaştıkları özel ve somut problemlerle nasıl

başa çıkacakları hususunda yol gösteren bir rehber olarak tanımlanabilir (Malinowski, 2014).

Kültür, özünde antropolojinin konusu olsa da farklı disiplinlere ait araştırmalarda yer almış ve bu disiplinlerden etkilenmiştir. Her disiplinin kavrama kendi alanına özgü eklemeler yapması kültüre ilişkin ortak bir tanımın yapılmasını engellemektedir (Oğuz, 2011). Kroeber ve Kluckhohn (1952) alanyazında yaklaşık 300 kültür tanımı olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Seymour-Smith, 1986). Alanyazında yer alan kültür tanımlamalarının bir kısmı şu şekildedir:

- Toplumdaki bir bireyin bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek, yetenek ve alışkanlıklarının bir bütünüdür (Tylor, 1871).
- Sosyal etkileşimin gerçekleştiği anlam ve semboller sistemidir ve bireyin eylemlerinde rehber olarak kullanılmaktadır (Geertz, 1973).
- Sosyal yaşamları düzenleyen ve önceki nesillerden aktarılan değerler, inançlar ve uygulamalardır (During, 2005).
- Belirli bir grup insanı diğerlerinden ayıran kolektif bir zihin programlama yöntemidir (Hofstede, 2011).
- Toplum ve yaşam tarzına atıfta bulunarak aidiyet ve kimlik duygusu kazandıran değerler, inançlar veya öğrenilmiş davranışlar kümesidir (Lebron, 2013).

Tanımların her birinin kavramın farklı bir yönüne vurgu yapması kültüre ilişkin kabul görmüş bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Nitekim Jahoda (1984) kültür kavramının sosyal bilimlerde tanımlanması en zor terim olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte var olan tanımlarından yola çıkarak kültürü; belirli değerler, normlar ve uygulamalardan oluşan bir bütün olarak değerlendirmek mümkündür. Uygulamalar, toplumda var olan ritüellerdir. Ritüeller, duyguların sosyal olarak belirli kültürel bağlamlara uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesin görünür hale gelmesidir (Mesquita, De Leersnyder ve Boiger, 2016). Normlar, ne yapılacağını ve ne derecede yapılacağını gösteren ölçülerdir (Balcı, 2010). Değerler ise bireye küçük yaşlardan itibaren öğretilen, kültürel yapı içerisinde önemli kabul edilen ve tercih edilen öğelerdir (Şişman, 2011). Değer kavramı kültürel normları ve uygulamaları etkilediğinden üzerinde durulması gereken bir kavramdır.

Değer

Değer kavramı, sözlük anlamı olarak bir şeyin anlamını belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bu kapsamda “değer” ve “değerler” arasında fark gözetilmesi gerekmektedir. Nitekim Kuchuradi (2020) değerleri var olan imkanlar olarak tanımlamakta ve değerlerin insan etkinliklerinin ürünleri olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile değerler; bütünleşmiş, örüntülü, düzenli sistemler olan kültürün (Gezon ve Kottak, 2016) özelliklerinin birey tarafından kabul edilmesidir.

Değerler; birbirleri ile sürekli etkileşim içinde bulunan (Aydın, 2012) ve sosyal psikologlar tarafından bireyin kişiliğinin unsurlarını oluşturan (Thomas, 2000), gelenek görenek ya da evrensel fıkirlere dayanan çekirdek yapı olarak tanımlanmaktadır (Evans, 2005). Bu çekirdek yapı; aile, eğitim, politik ve dini sistemler gibi toplumsal kurumların işleyiş biçimleri ve amaçları tarafından belirlendiğinden (Schwartz, 1999) toplum yapısının ve alt birimlerinin özelliklerini yansıtan ve toplumun kültürüne anlam katan normlar olarak da adlandırılmaktadır (Ersoy, 2006). Bu yönüyle değerler, sosyal düzenin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Çeliksoy, 2019).

Kültürel değerler toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilen temel ahlaki ilkeler veya bilinçli ve bilinçaltı inanç ve normlardan oluşmakta ve nesilden nesile aktarılmaktadır (Mabruk, 2019). Sosyalleşme süreci ile içselleştirilen kültürel değerler (Topaç, Bardak, Kirişçi ve Mertoğlu, 2020) kişiliğin temelini oluşturarak çevrenin algılanma biçimini belirlemekte (Yavuzcan, 2019), bireyin kendini ve eylemlerini tanımlamasına yardımcı olan bilişsel rehber görevi görmektedir (Doğruel, 2013; Hofstede, 2010; Triandis, 1996). Ayrıca değerler, bireyin içerisinde bulunduğu ortama uyumunu kolaylaştıran ve bireye sosyal bilinç sağlayan davranışlar olarak kabul edilmektedir (Chatman, 1989).

Başaran (1992) değeri; bir nesne, fikir, işlem veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan araç olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda performans standartları, çalışanlara karşı sergilenen davranışlar gibi unsurlar örgütsel değerleri oluşturmaktadır (Erdem, 2003). Örgütsel değerlerin belirlenmesinde örgüt üyelerinin ihtiyaçları ve ihtiyaçların neden olduğu inançlar önemli bir yere sahip bulunmaktadır.

Örgütsel değerlerin anlaşılması öncelikle örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim bireylerin kendileri, başkaları

ve dış dünya hakkında sahip olduğu inançlar; ihtiyaçların nasıl karşılanacağını belirlemede, değerlerin ve davranışların etkililiğinde önemli rol oynamaktadır (Hultman ve Gellerman, 2002; Fırat, 2007). Ayrıca soyut kavramlar olarak kabul edilen değerler, bireyin inançları ile davranışları arasında köprü görevi görmekte ve bireyin davranışlarını değerlere göre belirleyerek somut sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır (Doğruel, 2013).

Değerler, bireyin bir tutum nesnesine ilişkin değerlendirmelerini ve inancını yansıtmaktadır (Kraimer, 1997). Bu kapsamda değer sistemleri bireyin davranışlarının yanı sıra doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin tutumlarını da şekillendirmektedir (Begley, 1999; Homer ve Kahle, 1988, Milfont, Duckitt ve Wagner, 2010; Nazalan, Wafa ve Hassan, 2012). Tutum nesnesi; nesneler, insanlar, gruplar ve fikirler dahil olmak üzere sıradan olandan soyuta kadar bir kişinin aklında tutabileceği her şeyi kapsamaktadır (Bohner ve Dickel, 2011). Bireyin tutum nesnesine yönelik; olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri ile duygu ve heyecanları tutum nesnesinin duygusal ögesini, olgu, bilgi ve inançları bilişsel ögesini; belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğilimleri ise davranışsal ögesini oluşturmaktadır (Alttman, 2008, Taylor, Peplau ve Sears, 2010).

Tutumların davranış öğeleri, kültür normlarının oluşmasında önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Nitekim Freese (2015) normları, bir grup içinde grubun üyelerince paylaşılan kabul edilebilir davranış standartları olarak tanımlamaktadır. Değerlerin yansımaları olarak kabul edilen normlar, belirli bir grup içerisindeki bireylerin ilişkilerini düzenlemekte ve eylemlerine yön vermektedir (Aydın, 2012). Zira kültürel normlar bireylerin ortak düşünce ve davranışlarını tanımlaması ve davranış kurallarını oluşturması nedeniyle kavramsal olarak kültürel uygulamalarla ilişkilidir (McBreen, Tosto, Dignum ve Hofstede, 2011; Shteynberg, Gelfand ve Kim, 2009).

Özetle değerler; doğrudan davranışlarla ilgili olmayan, bir şeyin iyi ya da kötü algılanmasıyla ilişkili soyut düşünce sistemleridir ve bireyin kültür içerisinde nasıl davranması gerektiğine ilişkin paylaşılan algılar olarak tanımlanan kültürel uygulamalardan farklılaşmaktadır (Freese, 2015). Değerler, oluştukları kültür içerisinde şekillenen öğeler olduğundan tanımlanmasında ve sınıflanmasında görüş birliği bulunmamaktadır.

Kültürel Değerlerin Sınıflandırılması

Kültürel değerlerin sınıflandırılmasında dönemin baskın kültürel özellikleri ve yaşanan toplumsal değişimler önemli rol oynamaktadır. Nitekim 1950’li yıllarda

değerlere ilişkin ana vurgu topluma uyumdur. 1960'lı yıllarda demokrasi için itici güç olarak anlandırılan değerler, 1980'li yıllarda teknik ve araçsal düşünme araçları olarak tanımlanmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003). 1990'lı yıllarda değişen toplumsal yapıyla tutarlı biçimde bireyin kendi değerlerini geliştirmesi gerektiği vurgusu ön plana çıkmaya başlamış, değerler hükümetlerin ilgi odağı haline gelmiş ve eğitimde değerler konusu önem kazanmaya başlamıştır (Veugelers ve Vedder, 2003). Dönemin baskın kültürel özelliklerinin ve toplumsal değişmelerin değerlerin sınıflandırılmasında da etkin rol oynadığı görülmektedir. Değerlerin sınıflandırılmasına ilişkin alanyazında en sık atıf yapılan araştırmacıların sınıflandırmaları da bu görüşü desteklemektedir.

Spranger (1928) değerlerin sınıflandırılmasına ilişkin ilk çalışmanın sahibidir. Spranger (1928) bireyin ancak kültür ve evrensel psişik unsurların yapılandırması olarak tanımlandığında anlaşılabilirliğini belirtmekte ve bireylerin kişiliğini belirleyen değerleri altı grupta toplamaktadır. Bunlar; (1) teorik, (2) ekonomik, (3) estetik (4) sosyal, (5) politik ve (6) dini tiptir ve her birey bu altı tipten birine girmektedir (Young, 1932). Bu modelde her bir tip bir değere karşılık gelmektedir. Bu kapsamda teorik tip dürüstlük, ekonomik tip fayda, estetik tip uyum ve güzellik, sosyal tip insan sevgisi, politik tip güç ve liderlik, dini tip birlik ve ahlaki mükemmellik değerlerini temsil etmektedir (Oles ve Hermans, 2010).

Rokeach (1973) değerlerin sınıflandırılmasına ilişkin alanyazında en sık atıf yapılan araştırmacıdır. Değerleri, bireysel ve toplumsal anlayışla ilgili inançlar, kültürü ise bireyin tutum ve davranışlarını şekillendiren toplum ve kişilik değerlerinin temel öncülü olarak tanımlayan Rokeach (1973) davranışları değerlerin bir ürünü olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda değerler; (1) rahat ve heyecan verici bir hayat, (2) barış içinde bir dünya, (3) eşitlik, (4) özgürlük, (5) mutluluk, (6) içsel uyum (7) özsaygı, (8) bilgelik, (9) sosyal tanınma, (10) içi huzur gibi amaç değerler; (1) hırs, (2) cesaret, (3) bağımsızlık, (4) sevgi, (5) itaat, (6) dürüstlük, (7) mantık, (8) açık fikirlilik, (9) entelektüellik ve (10) yardımseverlik gibi araç değerler olarak sınıflandırılmalıdır. Amaç değerler bireyin toplum kültürüyle uyumlu yaşam amacına yönelik iken, araç değerler daha çok bireyin sergilemesi gereken davranış kalıplarına yöneliktir.

Schwartz (1999, 2011) değerlerin evrensel psikolojik bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmekte ve varsayımını dünyanın dört bir yanındaki 49 ülke ile yürüttüğü çalışması ile desteklemektedir. Bu çalışma sonuçlarına göre; kültür, bireyin yaşadığı bağlamın bir yönü ve psikolojik bir değişkendir. Kültür içerisindeki normatif değer vurguları, bir toplumda yaygın olan inançlar, uygulamalar, semboller, belirli normlar ve kişisel değerler

kapsamında anlam kazanmaktadır. Bunlar, altta yatan kültürün tezahürleridir. Kültürel değer vurguları, bu tezahürlerin şekillenmesine yardımcı olmakta ve onlara bir ölçüde tutarlılık vermektedir. Nitekim kültürün kendisi, yalnızca tezahürleriyle ölçülebilen gizli bir değişkendir. Bu kapsamda kültürel farklılıklar; (1) muhafazakârlığa karşı özerklik, (2) hiyerarşiye karşı eşitlik, (3) üstünlüğe (hakimiyet) karşı uyum içerisinde değerlendirilmeli ve değerler bu kapsamda sınıflandırılmalıdır.

Özetle değerler, sosyalleşme aracılığıyla nesilden nesile aktarılmakta ve değerlerin sınıflandırılmasında baskın kültürel özellikler ve yaşanan toplumsal değişimler önemli rol oynamaktadır. Bu kültürel özellikler farklı toplumlarda farklı kültürel değerlerin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin Türk kültürel değerlerinin sınıflandırılmasına ilişkin ilk çalışmanın sahibi olan Tezcan (1974) kültürel değerleri olumlu ve olumsuz değerler olarak sınıflandırmaktadır.

Tezcan (1974) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre; (1) kahramanlık, (2) yurtseverlik, (3) mertlik, (4) dindarlık, (5) kanaatkarlık, (6) tutumluluk, (7) toprağa bağlılık, (8) konukseverlik, (9) saygı-hürmet, (10) hayırseverlik, (11) hoşgörülük, (12) namus-şerefilik, (13) ciddilik ve ağırbaşlılık, (14) alçakgönüllülük ve iç temizlik olumlu kültürel değerlerdir. Olumsuz kültürel değerler ise; (1) cahillik, (2) hilekarlık, (3) kurnazlık, (4) saldırganlık, (5) şehvete düşkünlük, (6) pislik (çevre bakımından), (7) hurafecilik, (8) bencillik, (9) ihmalcilik, (10) tevekkül sahipliği, (11) dindarlık (tutucu ve bağnazlık), (12) gururluluk (uluslararası ilişkilerde), (13) tembellik, (14) hainlik, (15) intikamcılık ve (16) zalimlik olarak tanımlanmaktadır.

Başaran (1992) tarafından kültürel değerlerin eğitim örgütleri açısından incelediği çalışmada kültürel değerler (1) öz (evrensel), (2) özel (birim veya kümelerce geliştirilen), (3) seçimlik ve (4) geçici değerler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre öz değerler kültürün özünü oluşturan ve tüm toplumlarda önemli görülmesi nedeniyle evrensel kabul edilen değerlerdir. Özel değerler, birey için önem arz eden değerlerdir. Seçimlik değerler, toplum üyeleri tarafından istenilen yer ve zamanda kullanılan değerlerdir. Geçici değerler ise, toplum tarafından belirli bir süre kullanılan değerler olarak kabul edilmektedir.

Evin ve Kafadar (2004) eğitim örgütlerinde kullanılan kültürel değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu kapsamda ulusal değerler (1) millet, (2) devlet, (3) vatan, (4) ordu, (5) Cumhuriyet, (6) ulusal simgeler (ulusal marş, ulusal anıtlar, ulusal bayram, bayrak), (7) kahramanlık, (8) dil, (9) gelenek ve görenek olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen evrensel değerler ise; (1) demokrasi, (2)

insan hak ve özgürlükleri, (3) uygarlık, (4) barış, (5) eşitlik, (6) bilim ve bilimsel düşünme, (7) sanat, (8) çevre duyarlılığı ve (9) sevgidir.

Akbaş (2004) değerleri; (1) geleneksel değerler, (2) çalışma ve iş değerleri, (3) temel değerler ve (4) demokratik değerler olarak sınıflandırmaktadır. Aileye önem verme, güvenilir olma ve ulusal bilinç geliştirme geleneksel değerleri; çalışkanlık ve sorumluluk alma ise çalışma ve iş değerlerini oluşturmaktadır. Temiz olma ve sağlığına dikkat etme temel değerleri, saygılı ve hoşgörülü olma ise demokratik değerleri oluşturmaktadır.

Yılmaz (2006) değerleri; (1) evrensel değerler, (2) bireysel değerler, (3) amaç değerler, (4) araç değerler, (5) toplumsal değerler, (6) örgüt değerleri olarak sınıflandırmaktadır. Evrensel değerler, tüm kültürlerde var olan ortak değerleri; bireysel değerler, bireyin yaşamında önem verdiği öğeleri; toplumsal değerler, yaşama stilini, örgütsel değerler ise örgüt üyelerinin farklı durumlar, roller, nesneler ve insanlar hakkındaki değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Özetle değerlerin sınıflandırılmasında ortak değerlerden bahsetmek mümkün değildir. Kültürel değerlerin evrensel özellikler taşıyıp taşımadığı alanyazında devam eden bir tartışma konusudur. Kültürel değerlerin evrensel ve içselleştirilmesi beklenen toplumsal değerler olarak mı sınıflandırılması gerektiği yoksa toplumsal bağlamda ortaya çıkan, kültüre özgü öznel mi olduğu devam eden bir diğer tartışma konusudur. Değerlerin evrensel özelliklere sahip olduğunu savunan araştırmacılar bu değerlerin her kültürde ortak olduğunu savunmaktadır. Bu bakış açısının duygu, değer gibi soyut kavramların doğuştan getirildiğini savunan yaklaşımın bir sonucu olduğu söylenebilir. Değerleri kültürün bir parçası olarak gören araştırmacılar ise değerlere sosyolojik bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Bu yaklaşım değerlerin aile ile başlayan sosyalleşme sürecinde bireye aktarılan, kültüre özgü duygu ve davranış kalıpları olduğunu savunmaktadır. Hoschild (1983) söz konusu kültürel değerlerin hissetme kurallarına ve kültürel davranış normlarına neden olduğunu ifade etmektedir.

Kültürel Değerler, Bağlam ve Duygu Yönetimi İlişkisi

Duygunun gerçekliği bazen açık bir şekilde ifade edilmese bile her zaman belirli bir bağlama gömülüdür. Birey kendisine ve başkalarına ilişkin duyguları da bu bağlamda deneyimlemekte ve anlamaktadır (Lazarus, 1991a). Bu nedenle duygusal deneyim büyük ölçüde kültürel ve pek çok açıdan öznel olduğu kadar paylaşılan kültürel değerlere de dayalıdır (Feldman-Barrett, 2012; Lazarus, 1991a). Kültürel değerler davranışsal, bilişsel

ve duygusal boyutlara sahiptir. Bilişsel boyut bireyin bilişsel açıdan ne yaptığını bilmesi ve bildiği doğrular doğrultusunda davranışlarını yönlendirerek hedefine ulaşmaya çabalamasıdır. Duygusal boyut ise kişinin duygularında vuku bulan hisleridir. Bireyin, olumlu davranışları onaylarken, olumsuz davranışlara karşı eleştiren bir tavır sergilemesi bu boyutun bir sonucudur (Rokeach, 1973).

Duygusal deneyimin kültürel değerlere dayalı olması belirli kültürel bağlamların belirli duyguları sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır (Mesquita, Boiger ve Leersnyder, 2016). Zira sosyal çevremizi yorumlama şeklimiz, sosyal çevremizden gelen mesajlara yüklediğimiz anlamlar ve verdiğimiz duygusal tepkiler büyük ölçüde kültürden etkilenmektedir (Lyon, 2009; Markus ve Kitayama, 1991; Porter ve Samovar, 1997). Kültür, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetmesinde rehber olarak kullanılmakta (Matsumoto, 2006b) ve kültürün oluşturduğu sosyal bağlam duygu yönetimi stratejilerinin etkinliğinde kritik rol oynamaktadır (Burton ve Boanna, 2015).

Kültürel psikoloji araştırmaları öz benliği; bireyin davranışları, düşünceleri ve duygularındaki kültürel farklılıkların temel nedeni olarak tanımlamaktadır (De Leersnyder, Boiger ve Mesquita, 2015a; Markus ve Kitayama, 1991; Matsumoto, 2006a; Schwartz ve Bardi, 2001). Bireyin içerisinde bulunduğu kültür, tarihsel geçmiş, bilgi birikimi, varsayımlar, kültürel normlar gibi bağlamı etkileyen etmenler (Dozier, Husted ve McMahon, 1998) ve ilişkili oldukları hedefler (Markus ve Kitayama, 1991) bireylerin dünyayı yorumlama biçimlerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

Bireyin içerisinde bulunduğu kültürel bağlama uygun davranışlar sergilemesi gerekliliği zaman zaman duygu yönetiminde baskılama stratejisini kullanmalarını gerektirebilmektedir (Parkinson, 1995). Nitekim alanyazında bireylerin duygu yönetiminde kültürel hedefler ve benlik kavramı ile uyumlu içsel duygu yönetimi stratejilerini kullandıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Matsumoto, Yoo, Fontaine, Anguas-Wong, Arriola, Ataca, 2008). Bu araştırma sonuçlarına göre, kültürel davranış normlarının; cinsiyet, sosyal statü, yaş gibi bireysel etmenlere bağlı olarak farklılaşabildiği görülmektedir (Koopmann-Holm ve Matsumoto, 2011; Röttger-Rössler ve Markowitsch, 2009).

Bireysel etmenlerin yanı sıra kültürel farklılıklar da bireylerin dünyayı yorumlama biçimini etkilemektedir. Bireylerin dünya görüşü kültürün önemli yönlerini karakterize eden gerçekliğin sosyal yapılarıdır. Örneğin Amerikan kültürü bireyci, Doğu Asya kültürü kolektivist ve grup odaklı, Meksika kültürü ise aile odaklıdır (Matsumoto, 2006b). Sosyal yapılardaki bu farklılıklar kültürel davranış normlarının da farklılıklar

göstermesine neden olmaktadır (Argyle, Henderson, Bond, Iizuka ve Contarello, 1986; Koopman-Holm ve Matsumato, 2011; Matsumoto, 1990; Matsumoto, 1993; Matsumato, vd., 2008; Matsumato, Choi, Hirayama, Domae, ve Yamaguchi, 2018).

Kültürel davranış normlarındaki farklılıklara ilişkin alanyazında en yaygın kullanılan yaklaşım bireyci ve kolektivist kültürel yapılarıdaki farklılıklardır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri, Belçika, Kanada, Almanya gibi bireyci kültürel bağlamlarda bireyin özerkliği ve öz saygısı ön planda olduğundan bireylerin deneyimleri daha homojendir (Hall ve Hall, 1990; Heine, Lehman, Markus, ve Kitayama, 1999). Sorumluluk almak ve kişisel kontrol hissine sahip olmak da Avrupalılar ve Amerikalılar gibi bireyci kültürel bağlamlarda önemlidir (Markus ve Kitayama, 1991). Doğu Asya gibi kolektivist kültürlerde ise bireylerin hedefleri birbirlerinin beklentilerine uyum sağlamaktadır (Heine ve diğerleri, 1999).

Kültürel bağlamdaki bu farklılıklar bireylerin duygu yönetimi sürecini de etkilemektedir. Örneğin; Amerikan kültürel bağlamında duygular bireylerin içsel durumu olarak tanımlanırken, Japon kültürel bağlamında insanlar arasında gelişen durumlar olarak tanımlanmaktadır (Uchida, Townsend, Markus ve Bergsieker, 2009). Kültürel normlardaki bu farklılıklar, öfke ve utanç gibi belirli duygusal deneyimlerin yaşanma sıklığını ve yoğunluğunu da etkilemektedir (Bratford ve Petronio, 1997; Kitayama, Mesquita ve Karasawa, 2006). Bagheri, Kosnin ve Besharat (2013, 124) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Mutluluk Amerika gibi bireyci kültürlerde içsel deneyimlenen, bireyin kendisine özgü bir duygu olarak kabul edilirken, Japonya gibi kolektivist kültürlerde dış etmenlere ve başkalarıyla paylaşılan deneyimlere bağlı kabul edilmektedir. Bir Amerikalıya duyguları sorulduğunda “Mutluyum” yanıtını vermesi, aynı durumdaki bir Japon’un ise “Mutluluğumu diğerleri ile paylaşmak istiyorum” şeklinde yanıt vermesi bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Matsumato ve arkadaşları tarafından 32 farklı ülkeden katılımcılar ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da bireyci kültürlerin olumlu duyguların ifade edilmesine kolektivist kültürlerden daha fazla değer verdikleri görülmektedir (Mesquita, Vissers ve de Leersnyder, 2015). Asya kültürlerinde ise küçümseme, öfke gibi olumsuz duyguların daha fazla ifade edilme eğiliminde olduğu ve bireylerin bu duyguları ifade ederken daha yüksek sesle dile getirdikleri görülmektedir (Mesquita, De Leersnyder ve Bolger, 2016; Safdar, Friedlmeier, Matsumato, Yoo, Kwantes, Kakai ve Shigemasa, 2009)

Kültürel bağlam, bireylerin sosyalleşme sürecinde edindiği iletişim özelliklerini de etkilemektedir. Yüksek bağlamlı ve düşük bağlamlı olarak sınıflandırılan iletişim (Hall, 1976), toplum kültürünü ve iletişimini yorumlamada önemli rol oynamaktadır (Kim, Pan ve Park, 1998). Örneğin; Türkiye gibi yüksek bağlamlı ülkelerde iletişim dolaylıdır, etkili bir iletişim için iletilen mesajın söyleniş biçimi, kullanılan jest, mimik ve vurgu gibi etmenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Erdem ve Günlü, 2006). İletişim özellikleri ise bağlamsal bir etmen olan güç mesafesinden etkilenmektedir.

Güç mesafesi, bireylerin duygularını ilişkili oldukları bireylere göre yönetmesidir (Porter ve Samovar, 1997). Örneğin yüksek güç mesafesine sahip toplumlar üzüntü, kızgınlık gibi olumsuz duygulara ilişkin daha az sözel ifade kullanmakta, daha fazla duygu yönetimine başvurmakta ve verdikleri duygusal tepkiler statü farklılıklarından etkilenmektedir (Fernández, Carrera, Sánchez, Paez ve Candia, 2000). Amerika gibi düşük güç mesafesine sahip toplumlar ise iletişimde daha fazla sözel ve bedensel duygusal tepkiler kullanmaktadır (Matsumoto, Kudoh, Scherer ve Wallbott, 1988).

Özetle paylaşılan kültürel mesajların çoğu bireylerin ilişkili olduğu sosyal bağlamdan edindiği çıkarımlardır, büyük ölçüde kültürel ve pek çok açıdan özel olduğu kadar paylaşılan kültürel değerlere de dayalıdır (Lazarus, 1991). Ayrıca duyguların evrensel olduğuna ilişkin psikolojik görüşün aksine, pek çok araştırma sonucu bireylerin gösterdiği duygusal tepkilerin kültürel farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kim ve Sasaki, 2007; Kitayama, Markus, Matsumoto ve Norasakkunkit, 1997; Mesquita, Frijda ve Scherer, 1997; Mesquita, Vissers ve de Leersnyder, 2015; Mesquita ve Walker, 2003). Bu farklılık bireyci ve kolektivist kültürel normlarının duygu yönetimi üzerindeki etkisinin bir sonucudur (Matsumoto, Yoo, Fontaine, Anguas-Wong, Arriola, Ataca ve Grossi 2008). Duygu yönetiminin sosyal bağlamlarda meydana gelmesi (Gross, Richard ve John, 2006) de bu görüşü desteklemektedir.

Sosyalleşme Süreci. Kültür, insanların sosyal yaşamına vurgu yapmaktadır (Geertz, 1973; Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard ve Eggan, 1952). Kültürel süreç ise düşünme, hissetme ve davranış biçimlerinin aktarılması ile oluşmakta, insanın sosyal yaşamının ve bireyler arasındaki etkileşimin bir parçasını oluşturmaktadır (Assmann ve Czaplicka, 1995; Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard ve Eggan, 1952). Bronislaw Malinowski kültürel sürece hizmet eden en önemli yapının aile olduğunu, bireylerin aile ilişkileri aracılığıyla sosyal, politik ve ekonomik ilişkiler hakkında bilgi edindiğini ve bu bilgileri nesilden nesile aktardığını öne sürmektedir (Williams, 1958).

Kültürü oluşturan değer, norm ve uygulamalar, bireylerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998) ile davranışlarını şekillendirmede büyük ölçüde duygulardan faydalanmaktadır (Oatley, 2004). Bu durum bireyin duygusal yönünü oluşturan her şeyin kültür aracılığı ile öğrenildiği yorumuna yol açmamalıdır. Nitekim bireysel özelliklerin duygular üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Alhashemi ve Tzudiker, 2011; Fineman, 2004). Stuart Hall (1997, 2) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

İki insanın aynı kültüre sahip olduğunu söylemek, onların dünyayı aynı şekilde yorumladığını, kendilerini aynı şekilde ifade ettiğini, dünyaya ilişkin düşüncelerinin, inançlarının ve birbirlerini anlama yollarının aynı olduğunu söylemek demek değildir. Kültür, kavramlar ve fikirler kadar duygular, bağlılık ve hisler ile de ilgilidir.

Duygular, kültürün temel ve kritik bir yönünü oluşturmaktadır (Bericat, 2012; Rafaeli ve Worline, 2001). Kültür ve özneliği oluşturan duygular ve duyguların bir sonucu olan kültür ve öznellik her zaman güç ilişkisi içerisindedir (Harding ve Pribram, 2002). Duygular; toplum kültürü (toplumun normları, değerleri, fikirleri, inançları vb.) tarafından şekillendirilmekte, sosyal etkileşimlerle ortaya çıkmakta ve bebeklikten itibaren sosyalleşme süreci ile öğrenilmektedir (Erken, 2016; Fernandez, Carrera, Sánchez, Paez ve Candia, 2000; Fisher ve Sharp, 2004; Geertz, 1973; Gordon, 1981; O Reilly, 2008; Rafaeli ve Worline, 2001; Tenhaueten, 2006; Thompson, 2011).

Hangi duyguların yaşanacağı, nasıl ifade edileceği ve nasıl anlamlandırılacağı kültürün şekillendirdiği bağlam kapsamında öğrenilmektedir (Goleman, 1998; Goffman, 1967; Hochschild, 1983; Matsumoto, 1990; Lyon, 2009; Tenhaueten, 2006; Zhang, 2018). Bu öğrenme sürecinin nasıl işlediğine ilişkin alanyazında iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki; Kroeber, Malinowski ve Sapir gibi antropologlar tarafından ortaya atılan ve toplum kültürünün bireye toplumsallaşma sürecinde kalıtsal kişilik oluşumunun da etkisi ile aktarıldığını savunan yaklaşımdır (Tezcan, 2016). İkinci yaklaşım ise bireysel özelliklere vurgu yapmakta ve bireyin kişilik özelliklerinin sosyalleşme sürecinde aynı duygunun farklı yorumlanmasına neden olabileceğini savunmaktadır (Hochschild, 1979, 1990; Thoits, 1989, 1990).

Kısaca özetlemek gerekirse, sosyalleşme süreci bireyin duygu yönetiminde önemli rol oynamaktadır. Zira toplumun kültürel değerleri ailede başlayan sosyalleşme süreci ile bireye aktarılmakta ve bireyin bağlama uygun davranışlar sergilemesi sağlanmaktadır. Bireyin kişilik özelliklerinin sosyalleşme süreci ve bireyin davranışları

üzerinde etkili olup olmadığı halen tartışılan bir konu olsa da araştırmacıların kültür tarafından şekillendirilen bağlamın duygu yönetimi üzerindeki etkisi hususunda ortak görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir.

Hissetme Kuralları. Hissetme kuralları belirli bir durumda bireyin ne hissetmesi gerektiğine, duygunun ölçüsüne (ne derecede duygu sergilenmeli ya da hissedilmeli), yönüne (birey mutlu mu hissetmeli yoksa üzgün mü?) ve süresine (birey belirli bir duyguyu ne kadar süre hissetmeye devam edebilir) rehberlik eden kültürel normlardır (Hochschild, 1979, 1983, 1990). Sosyalleşme süreci ile öğrenilen bu normlar, bireyin hangi durumda hangi duyguları hissetmesi ve göstermesi gerektiğini öğrenerek topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Goffman, 1967).

Hissetme kuralları cinsiyet, sosyal statü, yaş gibi kültürel etmenlere bağlı olarak sürekli yeniden yorumlanmakta ve bu yorumlama aktörlerin güç değişkenleri tarafından şekillendirilmektedir (Bolton, 2008; Lutz ve Abu-Lughod, 1990; Röttger-Rössler ve Markowitsch, 2009). Örneğin, duygu ve cinsiyet konusunda ortak bir söylemin olması ve kadınların erkeklerden daha duygusal olduğuna inanılması (Lutz 1990) cinsiyetleştirilmiş güç ilişkilerini haklı göstermek için kullanılmaktadır (Karazi-Presley, Sasson-Levy ve Lomsky-Feder, 2018). Bu araçların kültürel farklılıklar göstermesi, duyguların yorumlanmasında ve gösterilen duygusal tepkilerde farklılıklara neden olmaktadır (Mesquita, Frijda, ve Scherer, 1997; Parkinson ve Manstead, 2015).

Kültürel modeller, bireyin duygularını değerlendirmesinde kültüre özgü değerlendirme eğilimlerini teşvik etmekte (Mesquita ve Frijda, 1992; Mesquita ve Walker, 2003), bireylerin duygusal deneyimlerinin ve sergiledikleri davranışların kültürel normlardan etkilenmesine neden olmaktadır (De Leersnyder, Bolger ve Mesquita, 2015a). Nitekim Hofstede (2001) duygu yönetimindeki bireysel farklılıkların dolaylı olarak kültürün belirsizlikten kaçınma boyutuyla ilgili olduğunu; belirsizliğin yüksek olduğu toplumlarda duygu yönetiminin düşük, belirsizliğin düşük olduğu toplumlarda ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu durum yüksek belirsizliğe sahip toplumlardaki bireylerin sosyal normlara uyma davranışının daha yüksek olduğu, dolayısıyla bireysel olarak duygu yönetimine daha az başvurdukları şeklinde yorumlanabilir.

Özetle duyguların hem yapıcı hem de yıkıcı özelliklere sahip olması, toplumsal normların oluşmasında ve bu normların kültürel farklılıklar göstermesinde önemli bir etmendir (Soto, Levenson ve Ebling, 2005). Bu kültürel normlar, her kültür için farklı hissetme kurallarının oluşmasına, hissetme kuralları ise kültürel davranış normlarına

neden olmaktadır. Başka bir ifade ile kültürel davranış normları hissetme kurallarının görünür hali olarak kabul edilmektedir.

Kültürel Davranış Normları. Kültürel davranış normları hangi durumda hangi davranışın sergilenmesi gerektiğine ilişkin bilişsel temelli sosyal sözleşmelerdir (Ekman, 1973; Matsumoto, 1990). Bu normlar sosyal etkileşimin bir parçası olduğundan, belirli bir duygusal durumu veya izlenimi yaratmak için bireyin duygularını nasıl yönetmesi gerektiğine odaklanmaktadır (Ashford ve Humphrey, 1993; Ekman ve Friesen, 1975; de Gelder ve Huis in't Veld, 2015; Hochschild, 1979). Ailenin desteği ya da çocuğun anne babasını taklit etmesiyle gerçekleştiğinden bilinçsiz başlayan süreç (Andersen ve Guerrero, 1996) birey yanlış bir duygu sergilediğini düşünene kadar devam etmektedir (Porter ve Samovar, 1997). Mesquita ve Leu (2001) bu durumu sosyo-kültürel bağlamdaki duyguların bireyin dünyasını yani duygu ve eylemlerini kendi benliği ve çevresiyle uyumlu hale getirmesinin ve bireyin çevresi ile ilişkilerinin belirli anlamlar ve uygulamalar barındırmasının bir sonucu olarak tanımlamaktadır.

Duygular, davranışlar üzerindeki sosyal etkiye odaklandıklarından duyguların kişilerarası yönünü anlamamıza da katkı sağlamaktadır (Arnold, 1960; Andersen ve Guerrero, 1996; Keltner ve Haidt, 1999; Keltner ve Kring, 1998). Bu katkı sözel ve sözel olmayan davranışları içeren birçok duygunun algılanmasını ve ifade şeklini etkilemektedir (Matsumoto, Kudoh, Scherer, Wallbott, 1988). Nitekim bireyler, duygularını nasıl düzenleyeceklerine -yüz ifadeleri de dahil- ve gösterecekleri tepkilere kültürel davranış normları aracılığıyla karar vermektedir (Albrow, 1997; Bavelas, Black, Lemery ve Mullett, 1986; Ekman ve Friesen, 1975; Fridlund, 1991; Gullekson, 2007; Hochschild, 1979, 1983; Jakobs, Manstead, ve Fischer, 2001).

Kültürel davranış normları; hangi duyguya hangi tepkinin verileceğinin yanı sıra verilecek tepkinin yoğunluğunu da etkilemektedir. Nitekim alanyazında yüz ifadelerine verilen tepkilerin ve bu tepkilerin yoğunluğunun farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir (Matsumoto, Kudoh, Scherer ve Wallbott, 1988; Matsumoto ve Ekman, 1989). Yüz ifadelerindeki bu farklılıklar bireylerin farklı sosyal geçmişlerinden ve duyguları ifade şekillerindeki kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Harding ve Pribram, 2002; Izard, 1977; Mesquita ve de Leersnyder ve Boiger, 2015).

Kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarında genellikle yüz ifadeleri üzerinde odaklanılmakta ve bedensel ifadelerin kültür normu olarak kabul edildiği çok az çalışmaya rastlanmaktadır (de Gelder ve Huis in't Veld, 2015). Sosyolog ve sosyal

psikolog olan Goffman (1966, 22) ise duyguları ifade eden bedensel hareketler olmadan kullanılan sözcüklerin sadece durumsal olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Kütüphaneye üye olan bir bireyin kütüphaneyi ödünç kitap almak ya da kitap okumak için kullanması beklenmektedir. Ayrıca bireyin kütüphaneyi kullanırken daha önce kütüphaneciden öğrendiği üzere sessiz olması da beklenmektedir. Böylece birey içerisinde bulunduğu kültürel bağlama uygun olarak nasıl davranması gerektiğini ve duygularını nasıl yansıtmaması gerektiğini öğrenmekte ve toplum normlarına uymak amacıyla gerektiğinde duygularını baskılamaktadır.

Özetle, kültürel davranış normları, bağlamsal farklılıklara bağlı olarak duygusal ifadelerin gizlenmesi veya abartılması gibi kültürel sözleşmeler olarak kavramsallaştırılmaktadır (Safdar, Friedlmeier, Matsumoto, Yoo, Kwantes, Kakai ve Shigemasu, 2009; Koopmann-Holm ve Matsumoto, 2011). Baskın kurumsal düzenlemeler tarafından üretilen ve sürdürülen davranış normları (Thoits, 1989) sosyalleşme sürecinde bireyin içerisinde bulunduğu örgütsel bağlam tarafından şekillendirilmektedir.

Eğitim Örgütleri Açısından Kültürel Değerler, Bağlam ve Duygu Yönetimi

Ortak değerler, inançlar, anlam ve anlayış örgütsel gerçekliği tanımlamanın farklı biçimleridir (Morgan, 1997). Bu kapsamda örgüt kültürü; simgeler, inanış, dil, ideoloji, ritüel ve mitlerden oluşan, yöneticilerin ve çalışanların davranışlarından etkilenen, örgüte özgü özellikler taşıyan sembolik bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Pettigrew, 1979). Kültürün önemli bir parçası kabul edilen değerler ise; örgüt içerisinde başarıyı tanımlayan, standartları belirleyen ve paylaşılan idealler olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2003; Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Örgütsel değerler vizyon sahibi bir örgüt liderinin oluşturduğu dinamik unsurların örgüt amaçları doğrultusunda tüm örgüt üyelerini bir araya getirerek kalıcı değerlere dönüşmesini sağlamaktadır (Göldağ, 2015). Örgüt içerisinde açık bir şekilde belirlenen ilke ve değerler ile etkili liderlik davranışları ise güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasında ve örgüt içi çalışmaların örgüt değerlerine uygun bir biçimde yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır (Ng'ang'a ve Nyongesa, 2012). Nitekim örgüt değerlerinin okul yönetiminde kullanılmasının etkilerine ilişkin yürütülen araştırma sonuçları değerlerin örgüt kültürü, kişisel uyum, örgütsel adalet, performans gibi birçok hususta etkili olduğunu göstermektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Demirtaş, 2012; Sağnak, 2005;

Töremen ve Akdemir, 2007; Vurgun ve Öztop, 2011). Ayrıca okul yöneticilerinin değerlere önem veren davranışlar sergilemesi örgüt içerisinde bu değerlerin iş görenler tarafından da benimsenmesini ve sergilenmesini desteklemektedir (Özen, 2008; Yılmaz, 2006).

Değerlerin örgüt yönetiminde kullanılmasının yarattığı olumlu sonuçlar ulusal ve uluslararası alanyazında kabul görmekle birlikte bağlamsal farklılıklar göstermektedir. Yönetim çalışmalarında popüler bir konu olan örgütsel liderlik tanımlamaları (Sveningsson ve Larsson, 2006) ile eğitim değerleri ve uygulamalarının ulusal, örgütsel ve hiyerarşik bağlamlarda kültürel farklılıklar göstermesi bu duruma örnek teşkil etmektedir (Cheng, 1998). Bu durum bağlamsal dinamiklerin kültürel farklılıklar sergilemesinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Aktaş ve Sargut, 2011; Hofstede, 2001; Mittal ve Elias, 2016; Jepson, 2009; Leithwood ve Duke, 2009).

Değerlerin bağlamsal farklılıklar gösterdiği hususlardan biri de duygusal bir boyuta da sahip olması gerektiği savunulan okul yönetimidir. Nitekim Hochschild (2003) yönetimin bir duygu işi (emotion work) olması durumunu “duygunun sosyal bağlama uygun hale getirilmesi için çalışılması” olarak tanımlamaktadır. Burada sözü geçen duygunun sosyal bağlama uygun hale getirilme durumu yalnızca bireyin duygularını ifade etmesini ya da baskılamasını ifade etmemekte, aynı zamanda bireyin gerçek duygularını şekillendirmesini, bireyin deneyimlerini bağlama uygun hale getirmesini ve doğru kabul edilen davranışları sergilemek için çabalamasını ifade etmektedir (Bolton, 2005; Hochschild, 2003). Bu kapsamda okul yöneticilerinden yalnızca kendi duygularını yönetmelerinin değil, çalışanlarının duygularını yönetmeye yardımcı olmalarının da beklendiği söylenebilir.

Duygu yönetiminin kültürel bağlamlarda farklılıklar göstermesinde okul yöneticisinin kültürel değerleri de etkin rol oynamaktadır. Nitekim okul yöneticisinin sahip olduğu kültürel değerler, çatışmaların önlenmesi ya da ortak değerlerin benimsenmesi gibi örgütsel etkinliklerde önemli rol oynamaktadır (Turan ve Aktan 2008). Ayrıca eğitim yöneticisinin liderlik biçiminde, mesleki ve ahlaki davranışlarında sahip olduğu etik değerlerin yansıması görülmekte (Aydın, 2015), söz konusu değerler iş görenlerin gönülcünü (moral) etkilemektedir (Aydın, 2012). Bu kapsamda okul yöneticilerinin kültürel değerleri çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmada kullandığı söylenebilir.

Sosyalleşme Süreci. Okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandığı kültürel değerler ve bu değerlerin oluşturduğu bilişsel ve davranışsal normların örgüt içerisinde varlığını sürdürmesi, değerlerin örgüte yeni katılan iş görene aktarılması ile sağlanmaktadır (Ashforth ve Saks, 1996; Memduhoğlu, 2008; Truta 2011; Van Maanen ve Schein, 1979). Başka bir ifade ile örgütsel değerler örgüt üyelerin hangi durumda hangi davranışı sergileyeceklerinin kaynağını oluşturmaktadır (Akman, 2019; Erdem, 2003; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Topaç, Bardak, Kirişçi ve Mertoğlu, 2020). Bu kapsamda örgütsel sosyalleşme özünde bir öğrenme olayıdır (Balcı, 2003) ve kültürel değerler; örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik etmeleri, üyeler tarafından birbirlerine aktarılmaları ve statükoyu korumaları nedeniyle örgüt içerisinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Eren, 2008; Scott ve Kroman Myers, 2007; Yahyagil, 2004).

Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin sosyalleşme süreci yönetici ve kıdemli öğretmenlerin desteği ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Karaer, 2020). Bu kapsamda okul yöneticilerinin sahip olduğu kültürel değerlerin öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde dolayısıyla duygu yönetiminde etkili etmenlerden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerine karşı arkadaşça davranan, sorunların çözümünde yardımcı olan, yol gösterici ve destekleyici davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin yardımsever olarak algılanması ve çalışanları tarafından daha güvenilir bulunması (Özüberk, 2014), hayırseverlik gibi kültürel değerlerin örgütler üzerinde politik bir etkiye sahip bulunması (Reckhow ve Snyder, 2014) ve söz konusu kültürel değerlerin okul uygulamalarında önemli bir yere sahip bulunması da (Ball ve Junemann, 2011) bu görüşü desteklemektedir.

Hissetme Kuralları. Duygular içinde bulundukları bağlamdan bağımsız değildir ve örgüt yönetiminde önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Harding ve Pribram, 2002; Rafaeli ve Worline, 2001). Örgüt kültürü sosyalleşme uygulamaları ile hangi duyguların gösterilmesi gerektiğini, sosyal bağlamda ne hissedilmesi gerektiğini belirlemektedir (Domagalski, 1999; Fineman, 2003) ve örgüt içerisinde duyguların yaygınlaştırılması ya da bastırılmasında önemli rol oynamaktadır (Smollan ve Sayers, 2009). Bu nedenle okul yöneticilerinin çalışanlarına duygularını ifade etme özgürlüğü sunması örgütsel bağlamı olumlu yönde etkilemektedir (Grant, Morales ve Sallaz, 2009).

Örgütsel sosyalleşme ve örgüt ritüelleri aracılığıyla öğretilen hissetme kuralları örgüt içerisindeki güç ilişkilerinden etkilenmekte ve bireyin örgüt içerisinde hangi davranışları göstereceğini belirlemektedir (Fineman, 2003). Bu kurallar örgüt içerisinde duygusal alanları ve örgüt amaçlarını tanımlamakta ve çalışanların duygularını nasıl

yönetmesi gerektiğini belirlemektedir (Truta, 2011). Bu nedenle örgüt içerisinde bireyler kendilerinden beklenen formal ve informal rolleri yerine getirmek amacıyla duygularını gerektiğinde baskılamaktadır (Mann, 2004).

Bireyin davranışlarını örgüt kurallarına uyumlaması politik becerilerinden etkilenmekte (Ferris, Treadway, Brouer ve Munyon, 2012), sosyalleşme ve duygu yönetimi sürecinde potansiyel aracı rolü üstlenmektedir (Perrewee, Zellars, Ferris, Rossi, Kacmar ve Raltson, 2004). Bu kapsamda okul yöneticisinin temel amaçlarından biri çalışanlarının yaşadıkları sorunlar ile belirsizlikleri görmek ve onları gidermektir (Duman, 2020). Nitekim örgüt içerisinde üyelerin kendilerini ifade etme özgürlükleri ya da duygularını gizlemeleri yönündeki baskı, iş kalitesini ve örgüt yaşamını tüm paydaşlar açısından etkilemektedir (Küpers ve Weibler, 2008; Vigoda-Gadot ve Meisler, 2010). Bu kapsamda okul yöneticilerinin örgüt içerisinde hissetme kurallarının oluşumundaki rolünü bilmesinin duygu yönetimi açısından önem arz ettiği unutulmamalıdır.

Kültürel Davranış Normları. Hissetme kuralları örgüt içerisindeki kültürel davranış normlarının oluşmasında önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Bu durum hissetme kurallarının oluşumunda da önemli rol oynayan örgüt kültürünün bir sonucudur (Zemblays, 2006). Nitekim örgütün demokratik yapısı örgüt kültürünün ve ikliminin sürdürülmesinde önemli bir role sahip bulunmakta ve örgüt içerisindeki sosyal ilişkileri ve duygu yönetimini etkilemektedir (Furnham, 2008). Bu durum duygu yönetiminin sosyal bağlama göre değişiklik göstermesine (Putnam ve Mumby, 1993; Stearns ve Stearns, 1986) ve yöneticilerin rolüne dikkat çekmektedir.

Kültürel davranış normları yönetici ve örgüt çalışanları arasında temel kuralları sağlamakta (Rafaeli ve Suttun, 1989), çalışanların örgüt içerisinde davranış normlarına uygun davranışlar sergilemek için çaba göstermesine neden olmaktadır (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bu nedenle kültürel davranış normlarının oluşturulmasının yönetimin temel hedeflerinden biri olduğu söylenebilir (Rafaeli ve Worline, 2001). Çalışanlar örgüt içerisinde hangi kültürel davranış normları sergilemeleri gerektiğini örgütsel sosyalleşme süreci ile öğrenmekte ve örgüt içerisinde buna uygun roller oluşturmaktadır (Balcı, 2003).

Okul yöneticisinin ve çalışanlarının örgütsel sosyalleşme sürecinin bir sonucu olarak oluşturduğu söz konusu roller kültürel davranış normlarından etkilenmektedir. Nitekim yüksek güç mesafesine sahip toplumlarda yöneticilerden öfke gibi olumsuz duygularının baskılanmasının beklenmesi (Brotheridge ve Grandey, 2002; Grandey, Rafaeli, Ravid, Wirtz ve Steiner, 2010), örgüt içerisindeki iletişim dilinin bireyleri

duygularını sürekli yönetmek zorunda bırakması (Truta, 2011) bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal davranış normlarına uygun davranması çalışanların duygu yönetimindeki en önemli etmenlerden biridir. Nitekim kendi duygu yönetiminde başarılı bir okul yöneticisi çalışanlarının da kültürel davranış normlarına uygun davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Hede, 2002). Başka bir ifade ile örgüt içerisinde duygunun nasıl yönetileceğini etkileyen birçok değişken bulunsada (Bolton, 2005), yöneticilerin duygulara gereken önemi vermesi çalışanlarını yönetme sürecini etkileyen en önemli unsuru oluşturmaktadır (Çoruk, 2012).

Örgüt içerisindeki çalışanların değerlilik hissi de bireylerin kültürel davranış normlarına uymasındaki güdüleyici etmenlerden birini oluşturmaktadır (Diedendorff ve Croyle, 2008). Zira örgüt çalışanlarının kendilerini değersiz hissetmesi uzun vadeli refahlarına potansiyel olarak zarar verebilmektedir (Scott ve Kroman Myers, 2007). Bu kapsamda okul yöneticilerinin görünüşte rasyonel bir yapıya sahip olan eğitim örgütlerinde çalışanlarının duygularını nasıl yönettiği önem kazanmaktadır (Moore, 2006).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Kamu ve özel ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerine göre ilk ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmasının tercih edilme nedeni; ilgili alan yazında duygu yönetiminin genel olarak bilişsel bir süreç olarak ele alınması ve kültürel değerlerin duygu yönetimi üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışmanın bulunmamasıdır.

Bu çalışmada duygu yönetimi; duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutları olarak ele alınmış ve kültürel değerlerin duygu yönetimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlandığından nicel ve nitel paradigmanın güçlü yanlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma yöntemi (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma problemine genişletilmiş bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır (Creswell, 2009; Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Molina-Azorin, 2016; Shorten ve Smith, 2017).

Karma çalışmalarda çalışmanın sonuçlarını genişletmek, güçlendirmek ve araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla (Doyle, Bradly ve Byrne, 2009; Shoonenboom ve Johnson, 2017) nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı anda ya da biri diğerini izler olarak uygulanmaktadır (Balci, 2015). Bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden sıralı açıklayıcı desen (sequential explanatory strategy) kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk aşamada nicel veriler, ikinci aşamada ise nitel veriler toplanarak nicel verileri destekleyecek şekilde analiz edilmiştir (Creswell, 2009).

Karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma araştırma modellerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmanın doğasına uygun olarak yorumlayıcı olgubilim (hermeneutic phenomenology) deseni kullanılmıştır. Yaşanmış deneyime yönelme (fenomenoloji) ve yaşama ilişkin metinleri yorumlama (yorumbilim) olarak tanımlanan yorumlayıcı olgubilim (Van Manen, 1990) deseninde, katılımcıların anlattıkları, kavramsal ve kişisel bilgiler çerçevesinde yorumlanmakta ve katılımcıların konuya ilişkin deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Ajjawi ve Higgs, 2007).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel araştırmanın hedef evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulmasında orantılı tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede, evren öncelikle iki ya da daha çok alt evrene ayrılmaktadır (Balcı, 2010). Daha sonra grubun evrendeki büyüklüğü ile doğru orantılı olarak alt evrenlerden birey sayısı seçilmektedir (Karasar, 2002). Bu kapsamda örneklem seçiminde Kocaeli ilinde bulunan 12 ilçenin her biri bir tabaka olarak ele alınmış, örnekleme alınacak öğretmen ve yönetici sayıları ilçe büyüklük oranlarına göre tabakalara ayrılmıştır. Her ilçede kamu eğitim kurumlarından ve özel eğitim kurumlarından gerektiği oranda öğretmenin ve yöneticinin temsil edilmesi sağlanmıştır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Kocaeli ilinin 12 ilçesinde görev yapan kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin sayısı 24,356'dır. Araştırmanın birinci alt evrenini oluşturan kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde, 381 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2010). Bu kapsamda kamu eğitim kurumlarında görev yapan 312, özel eğitim kurumlarında görev yapan 69 öğretmen ilçe büyüklüğü oranlarına göre tabakalara ayrılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemi oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımına Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1

Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları

	İLKÖĞRETİM								ORTAÖĞRETİM			
	İlkokul				Ortaokul				Lise			
	Devlet		Özel		Devlet		Özel		Devlet		Özel	
	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı
Başıskele	338	5	228	4	380	6	232	4	394	6	289	4
Çayırova	451	7	18	-	540	8	25		439	7	27	-
Darica	642	10	112	2	712	11	129	2	728	11	189	3
Derince	403	6	25	-	531	8	56	1	432	7	55	1
Dilovası	201	3	-	-	236	4	-	-	160	3	132	2
Gebze	1124	18	140	2	1307	21	257	4	1289	20	515	8
Gölcük	492	8	13		576	9	53	1	592	9	91	2
İzmit	982	15	236	4	1125	18	292	5	1596	25	522	8
Kandıra	158	2	-	-	155	2	-	-	166	3	-	-
Karamürsel	174	3	-	-	175	3	32	-	245	4	42	1
Kartepe	382	6	110	2	472	7	116	2	468	7	215	3
Körfez	562	9	51	1	687	11	80	1	632	10	128	2
TOPLAM	5909	92	933	15	6896	108	1272	20	7141	112	2205	34

Kaynak: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi 2020 Verileri

Tablo 1 incelendiğinde 107 ilkokul (92 devlet, 15 özel), 128 ortaokul (108 devlet, 20 özel) ve 146 ortaöğretim kurumu (112 devlet 34 özel) öğretmeninin ilçe büyüklükleri ile doğru orantılı olarak örneklem dahil edildikleri görülmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Kocaeli ilinin 12 ilçesinde görev yapan kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin sayısı ise 783'dür. Araştırmanın ikinci alt evrenini oluşturan kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerini $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde, 278 okul müdürünün temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2010). Bu kapsamda kamu eğitim kurumlarında görev yapan 209, özel eğitim kurumlarında görev yapan 69 okul müdürü ilçe büyüklüğü oranlarına göre tabakalara ayrılmıştır.

Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini oluşturan yöneticilerin ilçelere göre dağılımına Tablo 2’ de yer verilmektedir.

Tablo 2

Evren ve Örnekleimde Yer Alan Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları

	İLKÖĞRETİM								ORTAÖĞRETİM			
	İlkokul				Ortaokul				Lise			
	Devlet		Özel		Devlet		Özel		Devlet		Özel	
	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı	Yönetici Sayısı	Örnekleme Sayısı
Başıskele	22	8	10	4	11	4	9	3	10	4	14	5
Çayırova	12	4	1	-	15	5	2	1	11	4	2	1
Darica	19	7	5	2	15	5	6	2	10	4	8	3
Derince	15	5	3	1	18	6	3	1	11	4	3	1
Dilovası	10	3	-	-	4	1	-	-	7	2	1	-
Gebze	36	13	9	3	27	10	14	5	24	9	30	11
Gölcük	22	8	3	1	15	5	1	-	16	6	4	1
İzmit	40	14	12	4	31	11	11	4	30	11	21	7
Kandıra	13	5	-	-	7	3	-	-	6	2	-	-
Karamürsel	6	2	-	-	7	3	1	-	8	3	2	1
Kartepe	29	10	3	1	19	7	4	1	10	4	8	3
Körfez	22	8	2	1	11	4	4	1	15	5	3	1
TOPLAM	246	87	48	17	180	64	55	18	158	58	96	34

Kaynak: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi 2020 Verileri

Tablo 2 incelendiğinde 104 ilkokul (87 devlet, 17 özel), 82 ortaokul (64 devlet, 18 özel) ve 92 ortaöğretim kurumu (58 devlet 34 özel) öğretmeninin ilçe büyüklükleri ile doğru orantılı olarak örnekleme dahil edildikleri görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında yer alan katılımcıların cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem, görev yaptığı ilçe gibi bağımsız değişkenlere göre dağılımına ve yüzdelere ilişkin bilgilere ise Tablo 3’de yer verilmektedir.

Tablo 3

Nicel Araştırmaya Katılım Gösteren Öğretmen ve Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

		Öğretmenler		Yöneticiler	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	253	66,4	45	16,2
	Erkek	128	33,6	233	83,8
Kurum Türü	Devlet	312	81,9	209	75,2
	Özel	69	18,1	69	24,8
Okul Türü	İlköğretim	235	61,7	186	66,9
	Ortaöğretim	146	38,3	92	33,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	62	16,3	7	2,5
	6-10 yıl arası	86	22,6	21	7,6
	11-15 yıl arası	81	21,3	36	12,9
	16-20 yıl arası	62	16,3	52	18,7
	20 yıl ve üstü	90	23,6	162	58,3
Öğrenim Durumu	Lisans	301	79,0	177	63,7
	Lisansüstü	80	21,0	101	36,3
Görev Yaptığı İlçe	Başıskele	29	7,6	28	10,1
	Çayırova	22	5,8	15	5,4
	Darıca	39	10,2	23	8,3
	Derince	23	6,0	18	6,5
	Dilovası	12	3,1	6	2,2
	Gebze	73	19,2	51	18,3
	Gölcük	29	7,6	21	7,6
	İzmit	75	19,7	51	18,3
	Kandıra	7	1,8	10	3,6
	Karamürsel	11	2,9	9	3,2
	Kartepe	27	7,1	26	9,4
	Körfez	34	8,9	20	7,2

Tablo 3’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin ve erkek okul yöneticilerinin çoğunluk gösterdiği görülmektedir. Ayrıca kurum türü değişkenine göre devlet, okul türü değişkenine göre ise ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul müdürlerinin daha fazla yüzdelik dilime sahip olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri öğretmen ve okul müdürlerinin katılım oranının daha yüksek olduğu ve katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu da Tablo 3’den edinilen bilgiler arasında yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel araştırmada yorumlayıcı olgubilim deseni kullanılmıştır. Yorumlayıcı olgubilim; yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamının tanımlanmasından oluşan bir kavramdan ziyade (O’ Donoghue ve Punch, 2003; Creswell, 2007) katılımcıların anlattıklarını kavramsal ve kişisel bilgiler çerçevesinde yorumlayan

ve katılımcıların yaşam deneyimlerinin anlamını bulmaya çalışan bir yöntemdir (Ajjawi ve Higgs, 2007; Smith, 2001). Bu nedenle çalışma grubunun oluşturulmasında bireylerin fenomene ilişkin deneyim sahibi olması göz önünde bulundurulmuştur.

Nitel araştırma verilerinin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme kapsamında çalışma grubuna davet edilen öğretmen ve yönetici katılımcıların en az 2 yıldır aynı okulda görevlerine devam ediyor olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Söz konusu ölçütün belirlenmesinde eğitim kurumlarının son bir yıldır uzaktan eğitime devam ediyor olması ve bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki informal ilişkilerin zayıflaması esas alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin en yüksek seviyede yansıtılması amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2011); cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem, görev yaptığı ilçe ve ünvan (öğretmen ya da yönetici) değişkenleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Çalışma grubuna seçilecek kişi sayısının belirlenmesinde Seidman (2006) tarafından belirlenen “bilginin doygunluğu” ölçütü kullanılmıştır. Doygunluk araştırmacının katılımcılardan aynı bilgileri duymaya başlaması yani verilerin kendini tekrar etmesidir. Bu kapsamda nitel araştırmada verilerin kendini tekrar etmeye başlamasından sonra görüşmeler sonlandırılmış, böylece bilginin doygunluğu ölçütü karşılanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin maksimum çeşitlilik örnekleme matrisine Tablo 4’de yer verilmektedir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Kurum Türü	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı İlçe	Görüşmeci Kodu
1	Kadın	Devlet	İlköğretim	16	Başiskele	K1
2	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	22	İzmit	K2
3	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	27	Darıca	K3
4	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	11	Körfez	K4
5	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	8	Darıca	K5
6	Kadın	Özel	Ortaöğretim	15	Darıca	K6
7	Erkek	Devlet	Ortaöğretim	21	Kartepe	K7
8	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	8	Körfez	K8
9	Kadın	Özel	İlköğretim	19	Kartepe	K9
10	Erkek	Özel	İlköğretim	17	Başiskele	K10
11	Erkek	Devlet	Ortaöğretim	19	Körfez	K11

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Kurum Türü	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı İlçe	Görüşmeci Kodu
12	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	20	Gebze	K12
13	Erkek	Özel	Ortaöğretim	13	Körfez	K13
14	Kadın	Devlet	Ortaöğretim	20	İzmit	K14
15	Erkek	Özel	İlköğretim	11	Kartepe	K15
16	Kadın	Özel	Ortaöğretim	21	Körfez	K16
17	Kadın	Özel	Ortaöğretim	20	Dilovası	K17
18	Erkek	Devlet	Ortaöğretim	14	Körfez	K18
19	Erkek	Devlet	İlköğretim	18	Gebze	K19
20	Erkek	Devlet	İlköğretim	4	Karamürsel	K20
21	Kadın	Özel	İlköğretim	2	İzmit	K21
22	Erkek	Özel	Ortaöğretim	7	Gebze	K22
23	Erkek	Özel	Ortaöğretim	4	Derince	K23
24	Erkek	Devlet	Ortaöğretim	21	Körfez	K24

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılarının cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem ve görev yaptığı ilçe değişkenleri açısından maximum çeşitliliği, en az 2 yıllık mesleki kıdeme sahip olmaları açısından ise ölçüt örneklem esaslarını karşıladıkları görülmektedir. Kamu ilköğretim okullarında ve özel öğretim okullarında görevli öğretmenler ve okul yöneticileri birden fazla kademede görev alabilmektedir. Bu nedenle Tablo 4’de okul türü değişkeni altında katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin kadrolarının bulunduğu kademe esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” ve “Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekler, (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Çoğunlukla, (5) Her zaman olmak üzere 5’li likert formdan oluşmaktadır. Ölçeklerin uygulanması pandemi süreci nedeniyle okulların kapalı olması ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yalnızca online uygulamalara izin vermesi nedeniyle “Google formlar (Google forms)” üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında ulaşılan öğretmen ve okul yöneticilerinin her iki ölçeği de doldurması amaçlandığından ölçekler aynı form üzerinde uygulanmıştır. Bu kapsamda

oluşturulan formun birinci bölümünü kişisel bilgiler, ikinci bölümünü duygu yönetimi ölçeği, üçüncü bölümünü ise kültürel değerler ölçeği oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan alınan etik kurul onayı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama izin belgeleri araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilme sürecine yer verilmektedir.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarının geliştirilme süreci; (1) madde havuzu oluşturma, (2) uzman görüşüne başvurma (3) ön uygulama, (4) ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik puanlarının hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır.

Madde Havuzu Oluşturma Aşaması. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ve “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler” taslak ölçeklerinin geliştirilmesi amacıyla öncelikle duygu, duygu ile ilişkili kavramlar ve duygu yönetimine ilişkin alan yazın taraması yapılmış, konu ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar ve bu kavramlara ilişkin çalışmalar madde havuzu oluşturma sürecinde kullanılmak üzere not alınmıştır. Ayrıca duygu düzenleme, duygu yönetimi, kişilerarası duygu düzenleme, duygusal emek konularında geliştirilen ölçekler incelenmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda duygu yönetimi boyutlarına ilişkin temalar oluşturulmuş ve her tema için ölçek soruları belirlenmiştir. Belirlenen ölçek soruları sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim okulları öğretmenlerinin ve yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini ve kullandıkları kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisini ölçmeyi amaçlayan “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” ve “Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeği” taslak

metinleri geliştirilmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda duygu yönetimi taslak ölçek formunun (1) duygusal farkındalık, (2) bilişsel değerlendirme ve (3) yansıtma boyutlarından oluşması öngörülmüştür. Oluşturulan taslak ölçekte duygusal farkındalık boyutunda 15 madde, bilişsel değerlendirme boyutunda 13 madde ve davranış boyutunda 24 madde yer almaktadır.

Duygu yönetimini etkileyen kültürel değerlere ilişkin ölçek geliştirilmesi amacıyla öncelikle kültür teorileri, boyutları, kültürler arası karşılaştırmalar ve eğitim örgütlerinde örgüt kültürü temalı araştırmalar incelenmiştir. Bu süreçte farklı disiplinlerde geliştirilmiş ya da Türkçe'ye uyarlanmış-yayınlanmamış ve araştırmacı tarafından incelenmek amacıyla tarafıma gönderilen ölçekler dahil- kültür ölçekleri incelenmiş, fakat geliştirilen ölçeklerin duygu yönetimi ve kültürel değerler arasındaki ilişkiyi ölçmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda kültürel değerler ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla “Kültürün Duygu Yönetimine Etkisi ve Yöneticilerin Rolü Ön Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen değerler için uzman görüşü alınmış¹ ve “Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler” taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek formunda 20 madde (Kültürel değer) yer almaktadır.

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması. Hazırlanan taslak ölçeklerin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapmakta olan uzmanların² görüşlerine başvurulmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerine ve öğretmenlerine yönelik oluşturulan taslak ölçek formlarında uzmanlar tarafından gerekli görülen imla ve ifade hatalarının düzeltilmesi yapılmış ve yapılan öneriler doğrultusunda duygu yönetimi ölçeğine ilişkin bazı ölçek maddelerinin taslak formdan çıkarılmasına, kültürel değerler ölçeğine ise madde eklenmesine karar verilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda toplamda

¹ Görüşme formunda elde edilen değerlere ilişkin Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. İnayet AYDIN ve Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ'ün görüşlerine başvurulmuştur.

² Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. İnayet AYDIN, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KEZER, Kocaeli Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

40 maddeden ve 3 boyuttan oluşan “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” ve 21 maddeden ve tek boyuttan oluşan “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeği” taslak ölçek formları oluşturulmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri taslak ölçeğinin duygusal farkındalık boyutu 13, bilişsel değerlendirme boyutu 12 ve davranış boyutu 15 maddeden oluşmaktadır.

Ön Uygulama Aşaması. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ve “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler” taslak ölçeklerinin ön uygulaması Bursa ilinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama için Bursa ilinin seçilmesinin nedeni sosyo-ekonomik yapı olarak ana uygulamanın yapılacağı Kocaeli ili ile yüksek oranda benzerlik göstermesidir. Ön uygulamanın örneklemini Bursa ili kamu ve özel okullarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin geçmişte öğretmen olmaları ve halen öğretmenlik görevlerine devam ediyor olmaları nedeniyle ölçeklerin ön uygulaması öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın taslak ölçeklerinin ön uygulama aşamasında ulaşılabilecek kişi sayısının belirlenmesinde faktör analizine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Faktör analizi, ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek anlamlı yeni yapılar keşfetmeyi veya değişkenlerle önerilen yapılar arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlamaktadır. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Geçerli bir faktör analizinin yapılabilmesi için en uygun örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin alan yazında çeşitli görüşler öne sürülmekte; ancak üzerinde uzlaşılmış bir büyüklükten söz edilememektedir. Bryman ve Cramer (2005) açıklayıcı faktör analizinde (AFA)’da madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini belirtirken, Kline (1994) ölçekteki madde sayısının en az iki katı kadar bir örnekleme ulaşılması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Verilerin analizinden önce, geçerlik ve güvenirlik analizlerine hazır hale getirilebilmesi için veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda veri analizinin ilk aşamasında, veri setindeki maddelerde, eksik veri olup olmadığı incelenmiş ve değişkenlerin herhangi birisinde eksik veriye sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön uygulama katılımcı sayılarına Tablo 5’de yer verilmektedir.

Tablo 5

Ön Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlk ve Son Katılımcı Sayıları

Ölçeğin Adı		İlk Katılımcı Sayısı	Son Katılımcı Sayısı
Öğretmen ve Okul Yöneticileri	Duygu Yönetimi Düzeyleri	503	447
	Kültürel Değerler	503	430

Tablo 5’de görüldüğü üzere “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ve “Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler” ölçekleri için toplamda 503 öğretmen ve okul yöneticisi katılımcıya ulaşılmıştır. Verilerin analize hazırlanması sürecinde kayıp değer analizi, tek yönlü uç değer analizi ve çok yönlü uç değer analizi hesaplanmış ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları için uygun görülmeyen katılımcılar çıkarılmıştır. Sonuç olarak “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ölçeği 447; “Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler” ölçeği ise 430 öğretmen ve okul yöneticisi katılımcı ile analiz edilmiştir.

Katılımcılarını öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin oluşturduğu ölçekler için katılımcı/madde sayısı oranları şu şekilde gerçekleşmiştir: İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği ($447/40= 11,18$) ve İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeği ($430/21= 20,47$).

Geçerlilik ve Güvenilirlik Puanlarının Hesaplanma Aşaması. Uygulanan taslak ölçeklerin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla toplanan verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi verilerin temelini oluşturan bir faktörün hipotez için yeterli olup olmadığını ve faktör sayısını, doğrulayıcı faktör analizi ise açımlayıcı faktör analizinde belirlenen faktörler ile kuramsal olarak ortaya konulan faktörler arasında uyumun oluşup oluşmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Doğan, Soysal, Karaman, 2017). Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının geçerliliğini doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır.

Araştırmada örneklem büyüklüğünün her iki ölçek için de 350’den fazla olması nedeniyle faktör yük değeri 0,30 olarak belirlenmiştir (Kim ve Yin, 2004; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Taslak ölçeklerin ön uygunluğu ise Kaiser-Mayer

Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ile belirlenmiştir. KMO değerinde 0.60- 0.70 arası zayıf, 0.70–0.80 arası orta, 0.80–0.90 arası iyi ve 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek için yapılan AFA Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,968 ve Barlett Küresellik testi değerinin .00 ($p<.05$) olması nedeniyle anlamlı ve örneklem büyüklüğünün “çok iyi” derecede yeterli olduğuna ve örneklem büyüklüğü 447 olduğundan 0,30’ın altında kalan maddelerin ölçek dışına alınmasına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Ölçeğin AFA çalışması sonucunda faktör yük değerine sahip olmayan ve birden fazla faktörde değer yüklenen maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analizin tekrarlanması sonucunda üç boyuttan ve 23 maddeden oluşan bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Söz konusu ölçek yapısı varyansın %74,4’ünü açıklamaktadır. Tablo 6’da söz konusu ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

	Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
Duygusal Farkındalık Boyutu	Duyguları değıştiren/etkileyen olayları fark etme	.918	.859
	Hangi durumda hangi duygunun hissedildiğini bilme	.851	.849
	Başkalarından gelen sözsüz mesajların farkına varma	.851	.840
	Karşısındaki beden dilinin verdiği mesajı anlama	.793	.852
	Karşısındaki kişinin ses tonundan duygu durumunu anlama	.787	.855
	Başkalarının duygularını gözlemlemede iyi olma	.776	.823
	Karşısındaki kişinin yüz ifadesinden duygu durumunu anlama	.757	.863
	Duyguların davranışları nasıl etkilediğini bilme	.737	.825
	Davranışlarına diğerlerinin vereceği tepkileri tahmin etme	.704	.800
Açıklanan Toplam Varyans: %64		$\alpha = .962$	

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

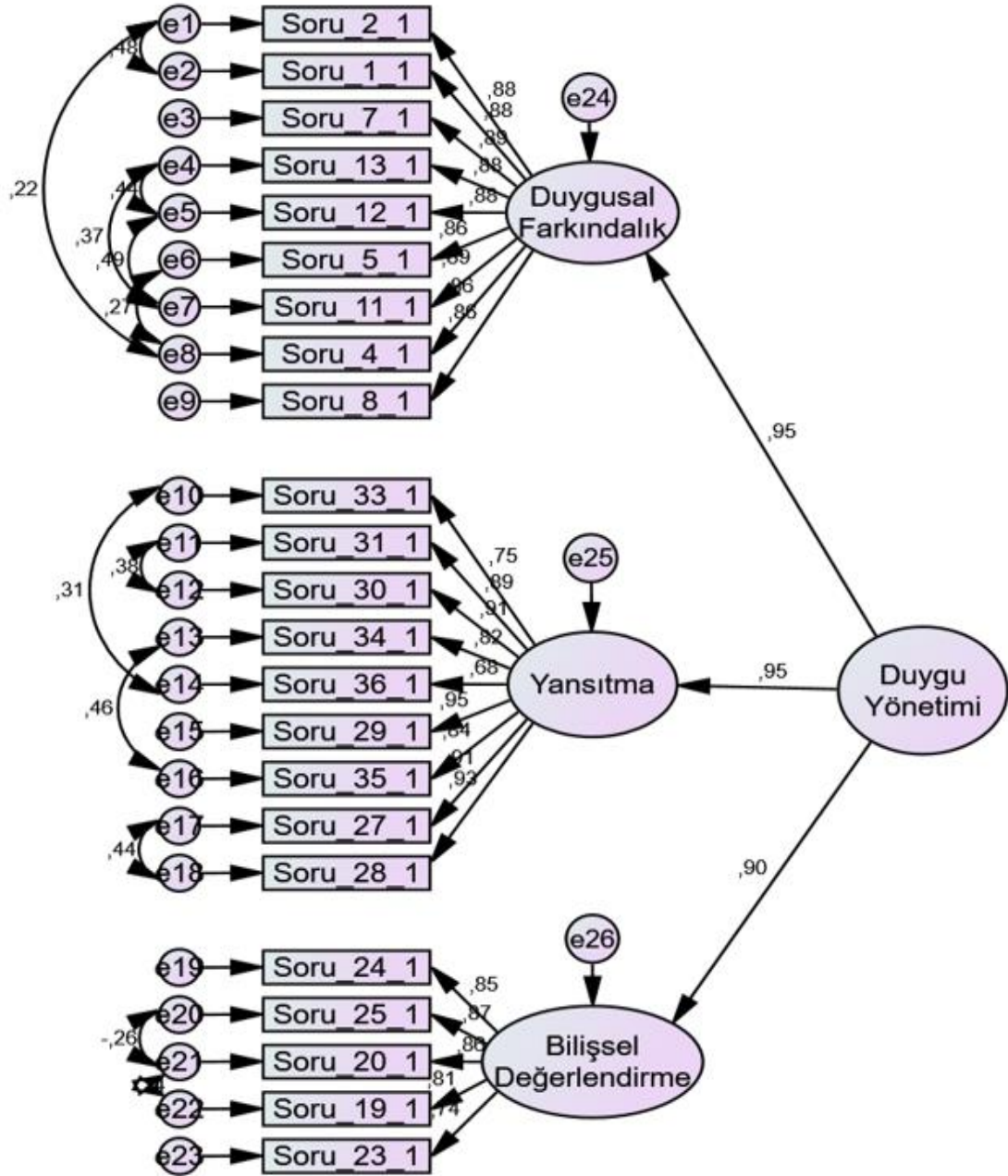
İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Alt Boyut		Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
Bilişsel Değerlendirme Boyutu	Olumsuz bir olay karşısında bile sakinliğini koruma	.860	.723
	Duygularının işine engel olmasına izin vermeme	.751	.744
	Olumsuz duyguların (üzüntü, kızgınlık gibi) kendisini mağlup etmesine izin vermeme	.724	.760
	Stresli bir durumla karşı karşıya kaldığında, sakinleşmesini sağlayacak şeyler yapma	.671	.725
	Duygularını kontrol ettikten sonra tepkide bulunma	.520	.637
	Açıklanan Toplam Varyans: %5,1 $\alpha=. 882$		
Yansıma Boyutu	Gösterdiği duyguları hissetmek için yoğun çaba harcama	.865	.731
	Bulunduğu ortama uygun duygular sergilemek için çaba gösterme	.842	.868
	Çalışanlarıyla iletişimde duruma uygun duygusal ifadeler kullanma	.796	.880
	Karşısındakine gönderdiği duygusal mesajları vücut dili ile destekleme	.734	.804
	Durumu idare etmede duyguları kullanma	.722	.659
	Yönetici olarak çevresine olumlu duygularını yansıma	.670	.895
	Karşısındaki kişinin duygu durumunu anlamak için onun yüz ifadelerine odaklanma	.654	.815
	Çalışanlarının duygularına saygılı olma	.643	.860
	Çalışanlarının kendilerini değerli hissetmelerini sağlama	.623	.870
Açıklanan Toplam Varyans: %5,3 $\alpha=. 956$			

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Birinci boyut olan duygusal farkındalık 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .704 ile .918 arasında değişmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) 0,30-0,59 arası yük değerini “orta” ve 0,60 ve üstü yük değeri “yüksek” faktör yük değeri olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda tüm maddelerin yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin ikinci boyutunu oluşturan bilişsel değerlendirme boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .520 ile .860 arasında değiştiği görülmektedir. Bu kapsamda “Duygularını kontrol ettikten sonra tepkide bulunma” ifadesinin orta, diğer maddelerin ise yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutunu oluşturan yansıtma boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .623 ile .865 arasında değişmekte olduğundan tüm maddelerin yüksek faktör yüküne sahip olduğunu görülmektedir. Şekil 4’de açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucuna yer verilmektedir.



Şekil 4. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları

Ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı görülmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). Yapısal eşitlik modeli araştırmalarında, χ^2 /sd değerinin haricinde hangi uyum indekslerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin alan yazında görüş birliği bulunmamaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Bu nedenle Tablo 7’de Amos programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde en sık kullanılan değerlendirme esaslarına ve kaynaklarına yer verilmektedir.

Tablo 7

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Kaynak
X²/sd	2,5	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	Tabachnick ve Fidell, 2007
CFI	0,96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler, 1999
NFI	0,90	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	Fan, Thompson ve Wang, 2007
IFI	0,90	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	Miles ve Sheylin, 2007
RMSEA	0,05	>0.06	<0.06	Hu ve Bentler, 1999 Steiger, 2007
SRMR	0,07	>0.08	<0.08	Byrne, 1998

Tablo 7’de görüldüğü üzere modelin X^2/sd (2,5) değeri kabul edilebilir değer aralığında, diğer uyum indeksleri ise mükemmel uyum aralığındadır. Bu kapsamda modelin hem yakınsak geçerliliğinin hem de ayrıcı geçerliliğinin sağlandığı, ölçeğin veri toplama süreci için uygun olduğu görülmektedir.

Modelde doğrulanan ve 23 maddeden oluşan söz konusu ölçek beşli likert tipindedir. Bu nedenle ölçek puanları hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında değişmektedir. Bu kapsamda katılımcıların ölçekten alabilecekleri puanlar 24 ve 115 arasında değişmektedir. Ölçek toplam puanlarının ortalaması esas alındığında katılımcıların okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini çoğunlukla başarılı bulduğu görülmektedir.

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek için yapılan AFA Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,952 ve Barlett Küresellik testi değerinin .00 ($p<.05$) olması nedeniyle anlamlı ve örneklem büyüklüğünün “çok iyi” derecede yeterli olduğuna ve örneklem büyüklüğü 430 olduğundan 0,30’ın altında kalan maddelerin ölçek dışına alınmasına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Ölçeğin AFA çalışması sonucunda faktör yük değerine sahip olmayan ve birden fazla faktörde değer yüklenen maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analizin tekrarlanması sonucunda tek boyuttan ve 14 maddeden oluşan bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Söz konusu ölçek yapısı varyansın %59,7’sini açıklamaktadır. Tablo 8’de İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerini Etkileyen Kültürel Değerler ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

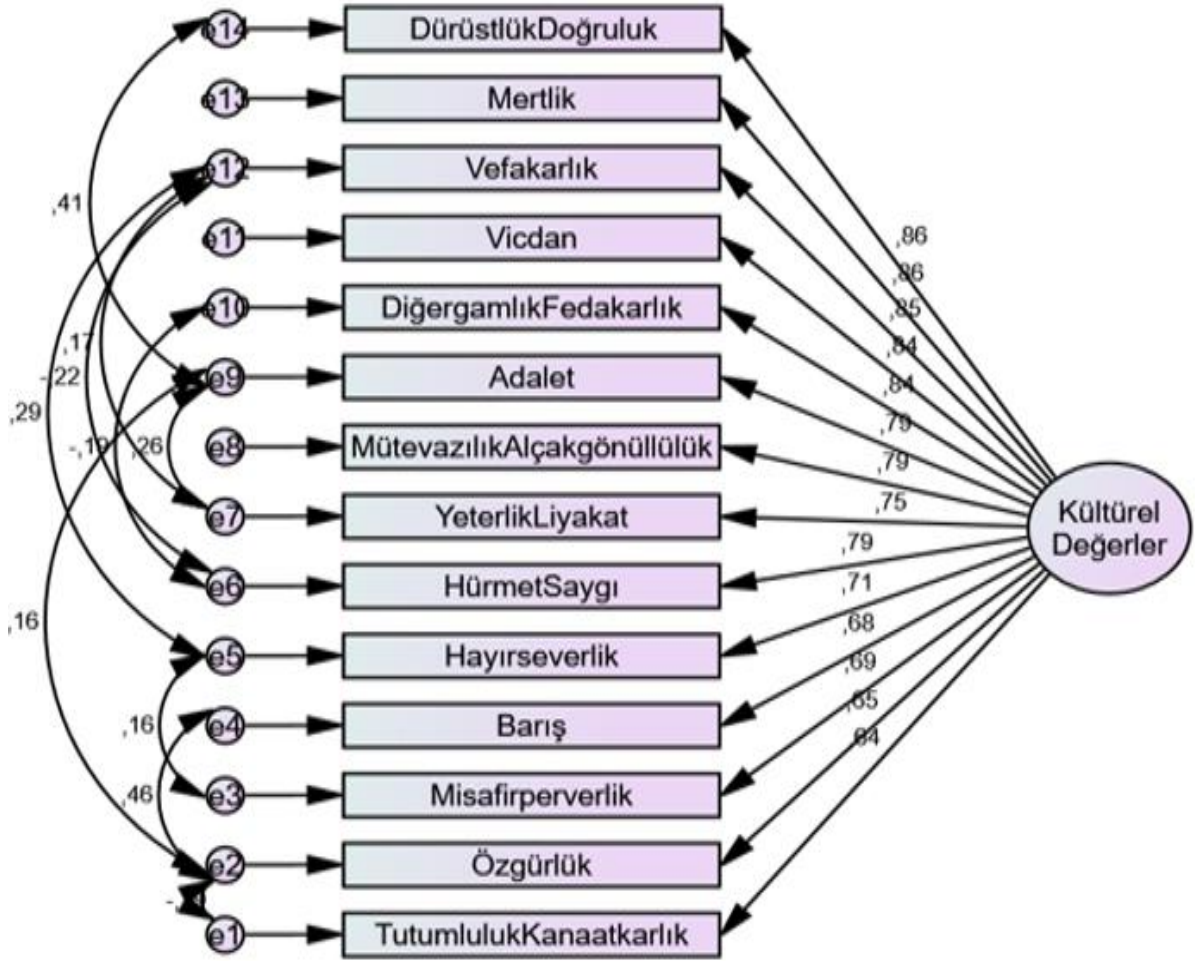
Tablo 8

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

	Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam
			Korelasyon Sayısı
Kültürel Değerler	Dürüstlük	.871	.849
	Mertlik	.862	.839
	Vefakarlık	.854	.832
	Vicdan	.833	.810
	Diğergamlık (Fedakarlık)	.826	.804
	Adalet	.814	.793
	Mütevazilik (Alçakgönüllülük)	.785	.764
	Yeterlilik (Liyakat)	.762	.743
	Hürmet (Saygı)	.760	.742
	Hayırseverlik	.724	.705
	Barış	.709	.698
	Misafirperverlik	.689	.672
	Özgürlük	.664	.648
	Tutumluluk (Kanaatkarlık)	.618	.599
Açıklanan Toplam Varyans: % 59,7 $\alpha = .953$			

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tek boyuttan oluştuğı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .618 ile .871 arasında değıştiğinde tüm maddelerin yüksek faktör yük değerine sahip olduğü kabul edilmiştir. Şekil 5’de açımlayıcı faktör

analizi sonucunda elde edilen modelin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucuna yer verilmektedir.



Şekil 5. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkileyen kültürel değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları

Şekil 5’de görüldüğü üzere ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı görülmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). Tablo 9’da Amos programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde en sık kullanılan değerlendirme esaslarına ve kaynaklarına yer verilmektedir.

Tablo 9

İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Kaynak
X ² /sd	2,8	2 ≤ X ² /sd ≤ 3	0 ≤ X ² /sd ≤ 2	Tabachnick ve Fidell, 2007
CFI	0,97	.90 ≤ CFI ≤ .95	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	Hu ve Bentler, 1999
NFI	0,95	.90 ≤ NFI ≤ .95	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	Fan, Thompson ve Wang, 2007
IFI	0,97	.90 ≤ IFI ≤ .95	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	Miles ve Sheylin, 2007
RMSEA	0,06	> 0.06	< 0.06	Hu ve Bentler, 1999 Steiger, 2007
SRMR	0,07	> 0.08	< 0.08	Byrne, 1998

Tablo 9’da görüldüğü üzere modelin X²/sd (2,8) değeri kabul edilebilir, diğer uyum değerleri mükemmel uyum göstermektedir. Bu kapsamda modelin hem yakınsak geçerliliğinin hem de ayrıncı geçerliliğinin sağlandığı, ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir. Modelde doğrulanan ve 14 maddeden oluşan söz konusu ölçek 5’li likert tipindedir. Bu kapsamda katılımcıların ölçekten alabilecekleri puanlar 14 ve 70 arasında değişmektedir. Ölçek toplam puanlarının ortalaması esas alındığında ön uygulamaya katılan yöneticilerin söz konusu kültürel değerlerin kendi duygu yönetimi düzeylerini her zaman yordadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi süreci; (1) Soru havuzu oluşturma, (2) Uzman görüşüne başvurma, (3) Görüşme formuna son şeklinin verme aşamalarından oluşmaktadır.

Soru Havuzu Oluşturma Aşaması. Bu aşamada araştırmacı tarafından duygu yönetimi ve ilişkili kavramlar ile kültür ve kültürel değerlere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiş ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Danışman görüşü sonrasında yapılan değişiklikler ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine etkisine ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin toplanması amacıyla “Okul

Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” taslak görüşme formu geliştirilmiştir.

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması. Hazırlanan taslak görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapmakta olan uzmanların³ görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşme Formuna Son Şeklinin Verilmesi. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapıldığı “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu” 4 temel soru ve alt sorularından oluşmaktadır. Teddlie ve Tashakkori (2015) sıralı karma yöntem çalışmalarında araştırmanın ikinci bölümünde birinci bölümden elde edilen bulgulardan hareketle soru sorulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın doğasına uygun olarak görüşme formuna nicel araştırma bulguları doğrultusunda bir soru daha eklenmiştir. Bu kapsamda görüşme formu 5 temel soru ve alt sorularından oluşmaktadır.

Çalışma Grubunun Oluşturulması. Fenomenoloji araştırmalarında çalışma grubunun oluşturulmasında seçilecek bireylerin fenomene yönelik deneyimlerinin olması şarttır. Bu nedenle yorumlayıcı olgubilim deseni için en uygun örnekleme yöntemi kriter temelli örneklemedir (Creswell, 2013). Bu kapsamda çalışma grubunun oluşturulmasında en az iki yıldır aynı okulda görev yapıyor olması kriter olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ve “Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” ölçekleri aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aşamasında 700 katılımcıya ulaşılmış, kültür ölçeğini doldurmayan ya da formu eksik/yanlış dolduran katılımcılar araştırma dışında

³ Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. İlayet AYDIN, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KEZER, Kocaeli Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

tutulmuştur. Örneklem kapsamında 381 öğretmen ve 278 okul yöneticisi olmak üzere toplam 659 katılımcı analize dahil edilmiştir. Yapılan kayıp veri analizi sonucunda kayıp veri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde sosyal bilgiler için istatistik paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağıl değişkenlik katsayısı, parametrik (t testi ve Anova) ve parametrik olmayan (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H) fark testleri uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verirken puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normalliğin test edilmesi amacıyla aritmetik ortalama, ortanca, mod değerleri, normal dağılım eğrileri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normal Q-Q grafikleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2009).

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin betimsel analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişkenlik değeri hesaplama analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde; cinsiyet, kurum türü, okul türü, öğrenim durumu değişkenleri için normal dağılım gösteren gruplarda (öğretmenler) ilişkisiz t-testi, normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve görev yaptığı ilçe değişkenlerine ilişkin yapılan analizde normal dağılım gösteren gruplar (Öğretmenler) için Anova, normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) için Kruskal Wallis-H testi uygulanmış, Kruskal Wallis-H sonucuna göre anlamlı farklılık gösteren gruplarda farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri olgu bilim araştırmalarında temel veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacıya farklı insan deneyimlerini öznenin bakış açısı ile görmeyi sağlayan görüşme tekniği (Kvale, 2006) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yorumlamacı olgubilim desenine uygun olarak “içerik analizi tekniği” kullanılmıştır (Creswell, 2013). İçerik analizi; yazımlanmış belgelerin niteliksel kodlama aracılığı ile sistematik olarak çözümlenmedir (Aziz, 2010). Bu kapsamda nitel verilerin analizinde sırasıyla; (1) Görüşme ses kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması ve transkript edilmesi, (2) Anahtar ifadelerin listelenmesi, (3) Listelerden temaların ve alt temaların oluşturulması, (4) Temaların ve alt temaların tablollaştırılması ve temel biçimlendirilmiş ifade örnekleri kullanılarak alt temalara ve temalara ilişkin frekans değerlerinin oluşturulması, (5) Araştırmacı tarafından nitel bulguların tanımlanması ve analiz edilmesi süreçleri izlenmiştir.

Nitel verilerin dış geçerliliğini sağlamak amacıyla transkript edilen veriler katılımcılara gönderilmiş, görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla ise veri toplama sürecinde katılımcılar tarafından yöneltilen “değil mi?” şeklindeki sorular araştırmacı tarafından “siz nasıl diyorsanız” şeklinde katılımcıyı yönlendirmeyecek şekilde cevaplanmıştır. Görüşmeler pandemi nedeniyle okulların kapalı olması ve katılımcıların talebi ile ses kayıt cihazı ve online video konferans programı “Zoom” ile kayıt altına alınmış, böylece verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmelerin güven ortamına dayalı şekilde gerçekleştirilmesine özen gösterilmiş, görüşme sırasında kullanılan özel isim, okul adı gibi ifadeler transkriptte yer verilmeyeceği hususunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizi sürecinde ve yapılan doğrudan alıntılarda görüşmenin kimliğini ortaya çıkaracak verilere yer verilmemiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin duygu yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen nicel ve nitel araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel aşamasında “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri” ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerin analiz bulgularına yer verilmektedir. Araştırma bulgu ve yorumlarına sırayla; (1) Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar, (2) Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar, (3) Okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak görülen kültürel değerler, (4) Okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili görülen kültürel değerler ile duygu yönetimi ilişkisi ve (5) Okul yöneticilerinin duygu yönetimini yordayan kültürel değerler başlıkları altında verilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticileri duygu yönetiminin alt boyutlarında duyguları ne derecede yönetebilmektedirler?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmektedir.

Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Duygusal farkındalık boyutunda öğretmenler ve okul yöneticilerinden alınan puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmektedir.

Tablo 10

Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Duygusal Farkındalık Boyutunu Oluşturan Maddeler	Öğretmenler				Yöneticiler			
	$\bar{X}$	Ss	V%	<i>Sıklık</i>	$\bar{X}$	Ss	V%	<i>Sıklık</i>
Hangi durumda hangi duygunun hissedildiğini bilme	3.61	1,10	30,61	Çoğunlukla	4,09	0,64	15,77	Çoğunlukla
Duyguları değiştiren/ etkileyen olayları fark etme	3.64	1,10	30,28	Çoğunlukla	4,14	0,66	16,03	Çoğunlukla
Duyguların davranışları nasıl etkilediğini bilme	3.67	1,13	31,05	Çoğunlukla	4,20	0,70	16,72	Her zaman
Başkalarının duygularını gözlemlemede olma	3.67	1,16	31,61	Çoğunlukla	4,07	0,78	19,38	Çoğunlukla
Başkalarından gelen sözsüz mesajların farkına varma	3,57	1,17	32,85	Çoğunlukla	4,05	0,75	18,55	Çoğunlukla
Davranışlarına diğerlerinin vereceği tepkileri tahmin etme	3,60	1,11	30,74	Çoğunlukla	4,03	0,74	18,41	Çoğunlukla
Karşısındaki kişinin yüz ifadesinden duygu durumunu anlama	3,76	1,09	29,12	Çoğunlukla	4,26	0,70	16,56	Her zaman
Karşısındaki kişinin ses tonundan duygu durumunu anlama	3,78	1,09	29,00	Çoğunlukla	4,27	0,68	15,98	Her zaman
Karşısındaki beden dilinin verdiği mesajı anlama	3,75	1,08	28,96	Çoğunlukla	4,16	0,71	17,06	Çoğunlukla
Duygusal Farkındalık Boyutu Madde Ortalaması	3,67	1,02	27,84	Çoğunlukla	4,14	0,56	13,68	Çoğunlukla

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri çoğunlukla ($\bar{x}=3,67$; $Ss=1,02$) duygusal farkındalığa sahiptir. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%= 27,84$) dikkate alındığında öğretmenlerin duygusal farkındalık boyutuna ilişkin görüşlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin duygusal farkındalık düzeylerini olumlu değerlendirdiği, fakat grup içerisinde aykırı görüşlerin de yer aldığı görülmektedir. Bu boyut içerisinde öğretmenlerin görece en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade

“Karşısındaki kişinin ses tonundan duygu durumunu anlama” ($\bar{x}= 3,78$; $Ss=1,09$; $V\%=29,00$) iken en düşük düzeyde katılım gösterilen ifade ise “Başkalarından gelen sözsüz mesajların farkına varma” ($\bar{x}=3,57$; $Ss=1,17$; $V\%=32,85$) olmuştur.

Okul yöneticileri kendilerinin çoğunlukla ($\bar{x}=4,14$; $Ss=0,56$) duygusal farkındalığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%=13,68$) okul yöneticilerinin duygusal farkındalık boyutuna ilişkin görüşlerinin hemojen yapıda olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerin aksine duygusal farkındalık düzeylerini daha olumlu değerlendirdiği ve grup içerisinde aykırı görüşlerin söz konusu olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu boyut içerisinde okul yöneticilerinin en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade “Karşısındaki kişinin ses tonundan duygu durumunu anlama” ($\bar{x}= 4,27$; $Ss=0,68$; $V\%=15,98$) iken en düşük düzeyde değerlendirilen ifade “Davranışlarına diğerlerinin vereceği tepkileri tahmin etme” ($\bar{x}= 4,03$; $Ss=0,74$; $V\%=18,41$) olmuştur.

Duygusal farkındalık boyutunda her iki gruptaki katılımcıların da en yüksek katılım gösterdikleri ifadelerin büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu durum kültürel artifaktların duygusal farkındalık boyutu üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların ortak görüş bildirdiği şeklinde yorumlanabilir. Kültürel artifaktlara ilişkin diğer ifadelerin de “Karşısındaki kişinin yüz ifadesinden duygu durumunu anlama” ($\bar{x}= 3,76$; $Ss=1,09$; $V\%=29,12$; $\bar{x}= 4,26$; $Ss=0,70$; $V\%=16,56$) ve “Karşısındakinin beden dilinin verdiği mesajı anlama” ($\bar{x}= 3,75$; $Ss=1,08$; $V\%=28,96$; $\bar{x}= 4, 16$; $Ss=0,71$; $V\%=17,06$) öğretmenler ve yöneticiler tarafından yüksek katılımı değerlendirilmiş olması bu görüşü desteklemektedir. Bu bulgu birçok duygusal sürecin temel bileşeni ve duygusal olarak yetkin davranışın ayırt edici özelliği olarak kabul edilen duygusal farkındalığın etkililiğinin (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Hubbard ve Coie, 1994; Izard 2002) kültürden etkilenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin kültür tarafından şekillendirilen duygu diline hâkim olması da duygusal farkındalıkta önemli rol oynamaktadır. Nitekim okul yöneticilerinin empatik yaklaşımı (Eren ve Güleç, 2018) ve kullandıkları empatik dil (Demir, 2018) çalışanlarının duygularının farkına varmalarında önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte araştırma sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerin empati temasına ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin başkalarının duygularının farkında olma (empati kurma) hususunda öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından görece başarısız bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Zira okul yöneticilerinin empati kurma becerisine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını konu

edinen araştırma sonuçlarının da (Eren ve Güleç, 2018; Ekinci, Bindak, Yıldırım, 2012) benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Duygusal farkındalık sürecinde, bireyin kendi duygularının farkına varması, kendi duygularının bilincinde olması önemli bir yere sahiptir. Zira kendi duygularını tanıyan insanlar, başkalarının duygularını anlamada ve empati kurabilmede daha başarılıdır (Çoruk, 2012). Kendi duygusal kapasiteleri ve kimlikleri konusunda güvensiz olan liderler, başkalarını da yalnız bırakacakları örgütsel ortamlar oluşturmaktadır (Ackerman ve Maslin-Ostrowski, 2004).

Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bilişsel değerlendirme boyutunda öğretmenler ve okul yöneticilerinden alınan puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmektedir.

Tablo 11

Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bilişsel Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddeler	Öğretmenler				Yöneticiler			
	$\bar{X}$	Ss	V%	<i>Sıklık</i>	$\bar{X}$	Ss	V%	<i>Sıklık</i>
Olumsuz duyguların (üzüntü, kızgınlık gibi) kendisini mağlup etmesine izin vermeme	3,62	1,17	32,34	Çoğunlukla	3,82	0,90	23,69	Çoğunlukla
Stresli bir durumla karşı karşıya kaldığında, sakinleşmesini sağlayacak şeyler yapma	3,53	1,15	32,80	Çoğunlukla	4,12	0,80	19,43	Çoğunlukla
Duygularını kontrol ettikten sonra tepkide bulunma	3,40	1,15	34,06	Çoğunlukla	3,79	0,83	22,12	Çoğunlukla
Olumsuz bir olay karşısında bile sakinliğini koruma	3,48	1,20	34,51	Çoğunlukla	3,65	0,96	26,45	Çoğunlukla
Duygularının işine engel olmasına izin vermeme	3,65	1,21	33,27	Çoğunlukla	3,97	0,86	21,87	Çoğunlukla
Bilişsel Değerlendirme Boyutu Madde Ortalaması	3,54	1,05	29,73	Çoğunlukla	3,87	0,67	17,40	Çoğunlukla

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri bilişsel değerlendirme boyutunda çoğunlukla ($\bar{x}=3,54$; $Ss=1,05$) başarılıdır. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%= 29,73$) esas alındığında öğretmenlerin bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme düzeylerini olumlu değerlendirmekte, fakat grup içerisinde aykırı görüşler de bulunmaktadır. Bu boyut içerisinde öğretmenlerin en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade “Duygularının işine engel olmasına izin vermemeye” ($\bar{x}= 3,65$; $Ss=1,21$; $V\%=33,27$) iken, en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade “Duygularını kontrol ettikten sonra tepkide bulunma” ($\bar{x}= 3,40$; $Ss=1,15$; $V\%=34,06$) olmuştur.

Okul yöneticileri kendilerini bilişsel değerlendirmede çoğunlukla ($\bar{x}=3,87$; $Ss=0,67$) başarılı bulunmaktadır. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%=17,40$) okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin homojen yapıda olduğu görülmektedir. Bu boyut içerisinde okul yöneticilerinin görece en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade “Stresli bir durumla karşı karşıya kaldığında, sakinleşmesini sağlayacak şeyler yapma” ($\bar{x}= 4,12$; $Ss=0,80$; $V\%=19,43$) iken en düşük puanla değerlendirilen ifadesi ise “Olumsuz bir olay karşısında bile sakinliğini koruma” ($\bar{x}= 3,65$; $Ss=0,96$; $V\%=26,45$) olmuştur.

Bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin kendilerine yönelik algılarının öğretmenlere göre daha olumlu yönde olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki katılımcıların da en yüksek ve en düşük katılım gösterdikleri ifadelerin birbirinin tam tersi temalardan oluşması ise dikkat çekicidir. Örneğin; bağlama uygun bilişsel duygu yönetimi teması öğretmenlerin okul yöneticilerini en başarılı buldukları tema iken, okul yöneticilerinin kendilerini en başarısız buldukları temadır.

Okul yöneticilerinin kendilerini en başarılı buldukları tema ise bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımıdır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini en başarısız buldukları tema baskılama stratejisinin kullanımıdır. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticilerin, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin daha fazla kullandığı hususunda görüş birliği içerisinde olduğu söylenebilir. Bu bulgu kolektivist yapıya sahip toplumlarda baskılama stratejisinin daha fazla kullanıldığı yönündeki araştırma sonucu ile çelişmektedir (Cross, Hardin ve Gercek-Swing, 2011).

Söz konusu bulgu; Cross, Hardin ve Gercek-Swing’in (2011) araştırma sonucu ile çelişse de araştırmanın kendi içerisinde tutarlı sonuçlar sergilediği görülmektedir.

Nitekim alanyazında bireyin yüksek düzeyde duygusal farkındalığa sahip olmasının bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini, düşük duygusal farkındalığa sahip olmasının ise baskılama stratejisini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Boden ve Thompson, 2015; Van Beveren, Goossens, Volkaert, Grassman, Wante, Vandeweghe, Verbeken ve Braet, 2019; Eastabrook, Flynn ve Hollenstein, 2014; Subic-Wrana, Beutel, Brahler, Stobel-Richter, Knebel, Lane ve Wiltink, 2014). Bu kapsamda araştırmanın duygusal farkındalık boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde katılımcıların okul yöneticilerini duygusal farkındalık boyutunda çoğunlukla ($\bar{x}= 3,67$; $Ss=1,02$; $V\%=27,84$; $\bar{x}= 4,14$; $Ss=0,56$; $V\%=13,68$) başarılı buldukları görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullandıkları yönündeki araştırma bulgusu ile duygusal farkındalık boyutuna ilişkin araştırma bulguları örtüşmektedir.

Okul yöneticisinin duygusal farkındalığının yüksek olması, içerisinde bulunduğu bağlam kapsamında tercih ettiği bilişsel değerlendirme stratejini de etkilemektedir. Kültürel hedefler ve benlik kavramı ile uyumlu içsel duygu yönetimi stratejilerini etkili kullanan yöneticiler (Matsumoto, Yoo ve Nakagawa, 2008), astlarına özen, şefkat ve anlayış göstermektedir (Gooty, Connelly, Griffith ve Gupta, 2010). Bu nedenle bilişsel değerlendirme boyutunda tercih edilen stratejiler lidere daha fazla güven duyulmasını sağlamakta ve işgörenlerin liderin yetkinliği hususunda daha olumlu bir tutum sergilemesine neden olmaktadır (Dasborough ve Ashkanay, 2002). Bu kapsamda örneklem kapsamındaki okul yöneticilerinin toplumsal ipuçlarını duygu yönetiminde kullanma ve bağlama uygun bilişsel değerlendirme stratejisini seçme konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Yansıtma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Yansıtma boyutunda öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden alınan puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmektedir.

Tablo 12

Yansıtma Boyutuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Yansıtma Boyutunu Oluşturan Maddeler	Öğretmenler				Yöneticiler			
	$\bar{X}$	Ss	V%	Sıklık	$\bar{X}$	Ss	V%	Sıklık
Çalışanlarının duygularına saygılı olma	3,73	1,22	32,92	Çoğunlukla	4,36	0,76	17,54	Her zaman
Çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlama	3,67	1,225	33,35	Çoğunlukla	4,33	0,82	19,00	Her zaman
Yönetici olarak çevresine olumlu duygularını yansıtma	3,81	1,194	31,30	Çoğunlukla	4,23	0,77	18,27	Her zaman
Çalışanlarıyla iletişimde duruma uygun duygusal ifadeler kullanma	3,69	1,165	31,56	Çoğunlukla	4,13	0,82	19,83	Çoğunlukla
Bulunduğu ortama uygun duygular sergilemek için çaba gösterme	3,70	1,153	31,14	Çoğunlukla	4,08	0,83	20,50	Çoğunlukla
Gösterdiği duyguları hissetmek için yoğun çaba harcama	3,44	1,181	34,34	Çoğunlukla	3,50	1,06	30,29	Çoğunlukla
Karşısındakine gönderdiği duygusal mesajları vücut dili ile destekleme	3,71	1,090	29,36	Çoğunlukla	4,11	0,83	20,30	Çoğunlukla
Karşısındaki kişinin duygu durumunu anlamak için onun yüz ifadelerine odaklanma	3,56	1,128	31,68	Çoğunlukla	3,98	0,84	21,28	Çoğunlukla
Durumu idare etmede duyguları kullanma	3,33	1,154	34,65	Ara sıra	3,45	1,03	29,87	Çoğunlukla
Yansıtma Boyutu Madde Ortalaması	3,63	1,03	28,41	Çoğunlukla	4,02	0,65	16,17	Çoğunlukla

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerini yansıtma boyutunda çoğunlukla ($\bar{x}=3,63$; $Ss=1,03$) başarılı bulunduğu görülmektedir. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%=28,41$) öğretmenlerin yansıtma boyutuna ilişkin görüşlerinin heterojen yapıda olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yansıtma boyutunda okul

yöneticilerini genel olarak başarılı bulduğu, fakat grup içerisinde aykırı görüşlerin bulunduğu söylenebilir. Bu boyut içerisinde öğretmenlerin en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade “Yönetici olarak çevresine olumlu duygularını yansıtma” ($\bar{x}=3,81$; $Ss=1,19$; $V\%=31,30$) iken en düşük düzeyde değerlendirdikleri ifade “Durumu idare etmede duyguları kullanma” ($\bar{x}=3,33$; $Ss=1,15$; $V\%=34,65$) olmuştur.

Okul yöneticilerinin kendilerini yansıtma boyutunda çoğunlukla ($\bar{x}=4,02$; $Ss=0,65$) başarılı buldukları görülmektedir. Boyutun bağıl değişkenlik katsayısı ($V\%=16,17$) okul yöneticilerinin yansıtma boyutuna ilişkin görüşlerinin homojen yapıda olduğunu göstermektedir. Bu boyut içerisinde okul yöneticilerinin en yüksek puanla değerlendirdikleri ifade “Çalışanlarının duygularına saygılı olma” ($\bar{x}=4,36$; $Ss=0,76$; $V\%=17,54$) iken en düşük düzeyde değerlendirilen ifade ise “Durumu idare etmede duyguları kullanma” ($\bar{x}=3,45$; $Ss=1,03$; $V\%=29,87$) olmuştur.

Yansıtma boyutuna ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin yansıtma boyutunda kendilerini öğretmenlere göre görece daha olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki gruptaki katılımcıların da en yüksek ve en düşük katılım gösterdikleri temaların örtüştüğü görülmektedir. Katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri ifadeler okul yöneticilerinin politik becerilerine ilişkindir. Bu kapsamda katılımcıların okul yöneticilerinin politik becerilerinin duygu yönetiminde etkili olduğu hususunda görüş birliği içerisinde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu okul yöneticilerinin politik becerilerinin örgüt çalışanlarını etkilemede önemli bir yere sahip olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını (Özdemir ve Gören, 2016; Perrewe, Zellars, Ferris, Rossi, Kaçmar ve Ralston, 2004) desteklemektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin en düşük katılım gösterdikleri ifadeler ise bağlama uygun davranış sergileme temasına aittir. Bu durum eğitim değerleri ve uygulamaları (Cheng, 1998) ile bağlamsal dinamiklerin kültürel farklılıklar göstermesinin (Aktaş ve Sargut, 2011; Hofstede, 2001; Mittal ve Elias, 2016; Jepson, 2009; Leithwood ve Duke, 2009) bir sonucu olarak yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin bu temaya ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşlerine göre görece daha olumlu olması da bu görüşü desteklemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen ve yöneticilerin birinci soruya ilişkin görüşleri demografik özelliklerine (cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yaptığı ilçe) göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” boyutlarına ilişkin toplam puanlarının, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yönelik olarak normal dağılım gösteren gruplar için (Öğretmenler) *ilişkisiz grup t* testi, normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) için ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 13’de yer verilmektedir.

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t- testi</i>		
						<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenler	Duygusal	Kadın	253	33.06	8.82	379	.001	.99
	Farkındalık	Erkek	128	33.06	9.95			
	Bilişsel	Kadın	253	17.77	5.15	379	.488	.62
	Değerlendirme	Erkek	128	17.49	5.47			
	Yansıtma	Kadın	253	32.83	8.83	379	.510	.61
		Erkek	128	32.31	10.13			
Okul Yöneticileri	Boyutlar	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p
	Duygusal	Kadın	45	138.04	6212.00	5177,00	-	0.89
	Farkındalık	Erkek	233	139.78	32569.00			
	Bilişsel	Kadın	45	120.00	5400.00	4365,00	-	0.07
	Değerlendirme	Erkek	233	143.27	33381.00			
	Yansıtma	Kadın	45	147.00	6615.00	4905,00	-	0.49
		Erkek	233	138.05	32166.00			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal farkındalık ($t_{(379)} = .001, p > .05$), bilişsel değerlendirme ($t_{(379)} = .488, p > .05$) ve yansıtma ($t_{(379)} = .510, p > .05$) boyutlarından aldıkları toplam puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal farkındalık ($U=5177,00$, $p>.05$), bilişsel değerlendirme ($U=4365,00$; $p>.05$) ve yansıtma ($U=4905,00$, $p>.05$) boyutlarından aldıkları toplam puanları arasında kurum türü değişkenine göre $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bu bulgular, erkeklerin duygu yönetiminde kadınlara göre daha başarılı olduklarını savunan duygusal ayrışma (emotional seques) kavramına ilişkin yürütülen araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir (Lively, 2008; Stets, 2012). Duygusal ayrışma kavramı, kadınların ve erkeklerin belirli duyguları deneyimlemek için sosyalleştirildiği görüşüne dayanmaktadır. Örneğin; kızgınlık erkeklere, üzüntü kadınlara daha uygun bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Stearns ve Stearns, 1986).

Duygusal ayrışma, duyguların örgüt içerisinde kurumsal statü ve güce dayalı olarak şekillenmesinin bir sonucudur (Ridgeway ve Smith-Lovin, 1999). Yönetici tanımının erkeksi özelliklerle tanımlanması (Abreu-Hornsbostel, 2012), yöneticilik özelliği olarak tanımlanan rasyonel düşünmenin erkeklere itaf edilmesi (Kanter, 1993), kadınların erkeksi otoriter bakış açısını içselleştirmesi ve kendilerinden sürekli öz duygu yönetimine başvurmalarının beklendiğini hissetmeleri (Lutz, 1990) duygusal ayrışmanın örgütsel yansımaları olarak kabul edilmektedir. Söz konusu örgütsel yansımalar incelendiğinde yönetimin erkeksi özellikler taşıdığı ve kadınların ancak asimile olduklarında/yönetimde erkeksi özellikleri içselleştirdiklerinde başarılı olacakları vurgusunun yapıldığı görülmektedir (Kanter, 1993). Oysa Erkol (2015) tarafından kadın okul yöneticileri ile yapılan araştırma sonuçları, kadın yöneticilerin kendilerini erkeksi davranışlar sergilemek zorunda hissetmediklerini, iş disiplini ve yönetim anlayışını erkeklere özgü algılamadıklarını ve yönetimi, sınırları yönetmelikler tarafından çizilmiş bir iş olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu kapsamda araştırma bulgusunu, yönetimin belirli bir cinsiyete özgü özellikler taşıyan bir kavram olmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” boyutlarına ilişkin toplam puanlarının, çalıştıkları kurum türü (kamu veya özel) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yönelik olarak normal dağılım gösteren gruplar için (Öğretmenler) *ilişkisiz grup t* testi,

normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 14’de yer verilmektedir.

Tablo 14

Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t- testi			η^2
						sd	t	p	
Öğretmenler	Duygusal Farkındalık	Kamu	312	32.24	9.33	379	-3.772	.00	0.03
		Özel	69	36.78	7.59				
	Bilişsel Değerlendirme	Kamu	312	17.33	5.36	379	-2.790	.00	0.02
		Özel	69	19.26	4.42				
	Yansıtma	Kamu	312	32.00	9.46	379	-2.938	.00	0.02
		Özel	69	35.59	7.78				
Okul Yöneticileri	Boyutlar	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p	r
	Duygusal Farkındalık	Kamu	209	138.40	28926.00	6981.00	-0.399	0.69	
		Özel	69	142.83	9855.00				
	Bilişsel Değerlendirme	Kamu	209	138.81	29010.50	7065.50	-0.252	0.80	
		Özel	69	141.60	9770.50				
	Yansıtma	Kamu	209	137.28	28690.50	6745.50	-0.805	0.42	
		Özel	69	146.24	10090.50				

Tablo 14 incelendiğinde, kamu ve özel okullarda görevli öğretmenlerin duygusal farkındalık boyutuna ilişkin toplam puanları arasında kurum türü değişkenine göre $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(379)} = -3.772$, $p<.05$). Özel okullarda görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=36.78$, $Ss=7.59$) okul yöneticilerinin duygusal farkındalığını kamu okullarında görevli öğretmenlere göre ($\bar{x}=32.24$, $Ss=9.33$) daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Söz konusu boyut için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün hangi düzeyde açıkladığını saptamak üzere hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,036$) orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre, duygusal farkındalık boyutuna ait varyansın %3,6’sının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkeninden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Kamu ve özel okullarda görevli öğretmenlerin bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin toplam puanları arasında kurum türü değişkenine göre $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(379)} = -2.790$, $p<.05$). Özel okullarda görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=19.26$, $Ss= 4.42$) bilişsel değerlendirme boyutunu kamu okullarında görevli öğretmenlere göre ($\bar{x}=17.33$, $Ss=5.36$) daha yüksek puanla değerlendirdikleri görülmektedir. Söz konusu boyut için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=$

0.02) orta düzeydedir. Bu kapsamda bilişsel değerlendirme boyutuna ait varyansın %2'sinin öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkeninden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Kamu ve özel okullarda görevli öğretmenlerin yansıtma boyutuna ilişkin toplam puanları arasında da kurum türü değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(379)} = -2.938, p < .05$). Özel okullarda görevli öğretmenlerin ($\bar{x} = 35.59, Ss = 7.78$) yansıtma boyutunu kamu okullarında görevli öğretmenlere göre ($\bar{x} = 32.00, Ss = 9.46$) daha yüksek puanla değerlendirdikleri görülmektedir. Söz konusu alt boyut için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.02$) orta düzeydedir. Bu kapsamda yansıtma boyutuna ait varyansın %2'sinin, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkeni nedeniyle olduğu söylenebilir.

Kamu ve özel okullarda görevli okul yöneticilerinin duygusal farkındalık ($U = 6981.00, p > .05$), bilişsel değerlendirme ($U = 7065.50, p > .05$) ve yansıtma boyutlarına ($U = 6745.50, p > .05$) boyutlarından aldıkları toplam puanları arasında kurum türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” boyutlarına ilişkin toplam puanlarının, çalıştıkları okul türü (ilköğretim veya ortaöğretim) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yönelik olarak normal dağılım gösteren gruplar için (Öğretmenler) *ilişkisiz grup t* testi, normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) için ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 15’de yer verilmektedir.

Tablo 15

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

	Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	T- testi		
						sd	t	p
Öğretmenler	Duygusal farkındalık	İlköğretim	235	33.14	9.40	379	.197	.84
		Ortaöğretim	146	32.95	8.91			
	Bilişsel değerlendirme	İlköğretim	235	17.74	5.33	379	.278	.78
		Ortaöğretim	146	17.58	5.14			
	Yansıtma	İlköğretim	235	32.52	9.58	379	-.347	.72
		Ortaöğretim	146	32.86	8.80			

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

	Boyutlar	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Okul Yöneticileri	Duygusal farkındalık	İlköğretim	186	134.06	24935.50	7544.50	-1.613	0.10
		Ortaöğretim	92	150.49	13845.50			
	Bilişsel Değerlendirme	İlköğretim	186	134.63	25041.50	7650.50	-1.445	0.14
		Ortaöğretim	92	149.34	13739.50			
	Yansıtma	İlköğretim	186	135.15	25138.00	7747.00	-1.286	0.19
		Ortaöğretim	92	148.29	13643.00			

Tablo 15 incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin toplam puanlarının duygusal farkındalık ($t_{(197)}=844$, $p>.05$), bilişsel değerlendirme ($t_{(278)}=781$, $p>.05$) ve yansıtma boyutlarında ($t_{(347)}=729$, $p>.05$) okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin duygusal farkındalık ($U=7544.50$, $p>.05$), bilişsel değerlendirme ($U=7650.50$, $p>.05$) ve yansıtma ($U=7747.00$, $p>.05$) boyutlarında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Duygu yönetimi düzeylerini karar verme, planlama, iletişim ve örgütlenme süreci olarak ele alan Güngör (2019) karar verme, planlama ve örgütlenme boyutlarında okul türü değişkenine göre yöneticilerin duygu yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını, fakat iletişim boyutunda ortaokullar lehine anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmektedir. Duygu yönetimini, yönetim süreçleri açısından ele alan Söğüt (2018) ise araştırma bulgularının aksine ilkokulda görevli öğretmenlerin yönetim süreçleri açısından okul müdürlerinin duygu yönetimi davranışlarını ortaokulda görevli öğretmenlerden daha yüksek puanla değerlendirdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin incelendiği araştırmalarda, okul türü değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Duygu yönetiminin alanyazında ortak bir tanımının bulunmaması ve bu konuda yapılan çalışmaların söz konusu örneklerde görüldüğü gibi duygu yönetimini farklı isimlerle boyutlandırması bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri

Ölçeği” boyutlarına ilişkin toplam puanlarının, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren gruplar için (Öğretmenler) Anova testi, normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) için ise Kruskal Wallis-H uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H sonucuna göre anlamlı farklılık gösteren gruplarda farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmektedir.

Tablo 16

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenler	Boyutlar	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd.</i>	Kareler Ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
	Duygusal Farkındalık	1-5 yıl (1)	62	35.11	8.47	Gruplar Arası	731.14	4	182,78	2.183	.07	5 ile 1,2,3
		6-10 yıl (2)	86	33.88	8.94	Grup içi	31481.34	376	83,72			
		11-15 yıl (3)	81	33.01	8.52	Toplam	32212.48	380				
		16-20 yıl (4)	62	33.05	9.61							
		20 ve üz. (5)	90	30.92	9.97							
	Bilişsel Değerlendirme	1-5 yıl (1)	62	18.56	5.41	Gruplar Arası	225.70	4	56.42	2.065	.08	
		6-10 yıl (2)	86	18.44	5.00	Grup içi	10275.58	376	27.32			
		11-15 yıl (3)	81	17.74	4.66	Toplam	10501.29	380				
		16-20 yıl (4)	62	17.31	5.46							
20 ve üz. (5)		90	16.53	5.60								
Yansıtma	1-5 yıl (1)	62	33.66	8.40	Gruplar Arası	934.72	4	233.68	2.76	.02		
	6-10 yıl (2)	86	34.37	9.02	Grup içi	11787.54	376	84.54				
	11-15 yıl (3)	81	33.30	8.23	Toplam	12722.26	380					
	16-20 yıl (4)	62	32.05	9.60								
	20 ve üz. (5)	90	30.16	10.33								

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H			Fark
						X^2	sd	P	
Okul Yöneticileri	Duygusal Farkındalık	1-5 yıl	39.8						Fark yok
		(1)	7 6	3.43	183.64	2.37	4	.66	
		6-10 yıl	37.7						
		(2)	1 6	3.96	132.26				
		11-15 yıl	37.5						
	Bilişsel Derlendirme	(3)	6 6	4.37	141.35				Fark yok
		16-20 yıl	37.1						
		(4)	2 2	5.46	137.54				
		20 ve üz.	37.1						
		(5)	6 4	5.33	138.75				
	Yansıtma	1-5 yıl	20.5						Fark yok
		(1)	7 7	2.37	164.64	6.21	4	.18	
		6-10 yıl	18.2						
		(2)	1 9	2.81	104.67				
		11-15 yıl	19.9						
	Yansıtma	(3)	6 7	3.21	155.51				Fark yok
		16-20 yıl	19.0						
		(4)	2 6	3.65	136.82				
		20 ve üz.	19.4						
		(5)	6 0	3.39	140.23				
	Duygusal Farkındalık	1-5 yıl	39.0						Fark yok
		(1)	7 0	2.64	182.93	5.33	4	.25	
		6-10 yıl	37.2						
		(2)	1 4	4.24	142.74				
		11-15 yıl	37.4						
	Bilişsel Derlendirme	(3)	6 2	5.26	159.38				Fark yok
		16-20 yıl	36.0						
		(4)	2 0	6.16	138.46				
		20 ve üz.	35.7						
		(5)	6 0	6.10	133.12				

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin toplam puanlarının duygusal farkındalık ve bilişsel değerlendirme boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre $p>.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yansıtma boyutuna ilişkin toplam puanları arasında $p>.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(4;376)} = 2.764$, $p<0.05$). Farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\eta^2 = 0,03$). Farklılığın kaynağını

belirlemeye yönelik yapılan LSD testine göre, 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin söz konusu boyutu diğer mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirdiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin toplam puanlarının ise duygusal farkındalık ($X^2_{(5)}= 2.37$, $p>.05$) bilişsel değerlendirme ($X^2_{(5)}= 6.21$, $p>.05$) ve yansıtma ($X^2_{(5)}= 5.33$, $p>.05$) boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin kendi duygu yönetimi algılarında farklılık oluşturmaması; eğitim örgütlerinin hiyerarşik yapısının, yönetici kavramına ilişkin tanımlamanın ve algının değişmemesi ile açıklanabilir. Nitekim eğitim yönetimi alanı uzun süredir epistemolojik bir bakış açısı olan pozitivizmin egemenliği altındadır. Bu bağlamda yönetim işletmecilik olarak algılanmakta (Balcı, 2016) ve yöneticinin, insanlara iş yaptırmada uyguladığı etkileme davranışı yönetici davranışı olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2005). Bu bakış açısı duyguları örgütsel yaşam üzerindeki yapı bozucu etkisi nedeniyle örgüt dışı bir unsur olarak tanımlamaktadır (Mastanbroek, 2000; Taylor, 1991). Yönetimin rasyonel olması gerektiğine ilişkin geliştirdiğimiz kültürel algımızın da bu görüşe temel oluşturduğu söylenebilir.

Bireyin örgüt içerisinde gösterdiği duygular ile gerçekten hissettikleri aynı olmayabilmekte, birey örgüt içerisinde duygularını gizleme ihtiyacı hissedebilmektedir (Hochschild, 1983). Bu durum bireyin örgütsel sosyalleşme sürecinin bir sonucudur. Zira birey örgüt ile yaptığı psikolojik sözleşme gereği kendi davranışlarını örgütün ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir (Balcı, 2003). Bu psikolojik sözleşmede örgütü okul yöneticisinin temsil ettiği söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenler, okul yöneticisinin sergilediği paternalist liderlik davranışlarını ve okulda oluşturulmaya çalışılan aile havasını olumsuz algılamamakta (Saylık, 2017) ve duygularını okul amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde düzenlemektedir.

Örgüte yeni katılan bireylerin duygularını okul amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde yönetmesi ve sosyalleşmesi Türk toplumunun kolektivist kültür yapısı ile açıklanabilir. Zira kolektivist kültürlerde duygu bireyin başkalarıyla ilişkilerinde gömülüdür (Mesquita, 2001) ve bireyler sosyal uyum endişesi ile olumsuz duygu ifadelerini daha az kullanmaktadır (Fernandez, vd. 2000). Bununla birlikte iş tecrübesiyle yükselen bağımsızlık düzeyi, daha yaşlı çalışanların duygularını nasıl düzenleyeceklerine karar verme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olmalarına neden olmaktadır (Cole, 2015).

Bu durum 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin daha olumsuz görüş bildirmelerini de açıklamaktadır.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren gruplar için (Öğretmenler) *ilişkisiz grup t* testi, normal dağılım göstermeyen gruplar (Okul yöneticileri) için ise Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmektedir.

Tablo 17

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	T- testi		
						sd	t	p
Öğretmenler	Duygusal farkındalık	Lisans	301	32.85	9.55	379	-.860	.39
		Lisansüstü	80	33.85	7.75			
	Bilişsel değerlendirme	Lisans	301	17.59	5.40	379	-,617	.53
		Lisansüstü	80	18.00	4.66			
	Yansıtma	Lisans	301	32.55	9.55	379	-,402	.68
		Lisansüstü	80	33.03	8.18			
Okul Yöneticileri	Boyutlar	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p
	Duygusal farkındalık	İlköğretim	177	138.22	24465.00	8712.00	-0.353	0.72
		Ortaöğretim	101	141.74	14316.00			
	Bilişsel değerlendirme	İlköğretim	177	143.06	25322.50	8307.50	-0.985	0.32
		Ortaöğretim	101	133.25	13458.50			
	Yansıtma	İlköğretim	177	139.47	24686.50	8933.50	-0.008	0.99
		Ortaöğretim	101	139.55	14094.50			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin toplam puanlarının duygusal farkındalık ($t_{(860)} = .390, p > .05$), bilişsel değerlendirme ($t_{(617)} = .53, p > .05$) ve yansıtma boyutlarında ($t_{(402)} = .68, p > .05$) öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin toplam puanlarını incelendiğinde duygusal farkındalık ($U = 8712.00, p > .05$), bilişsel değerlendirme ($U = 8307.50, p > .05$) ve yansıtma ($U = 8933.50, p > .05$) boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri Ölçeği” boyutlarına ilişkin toplam puanlarının görev yaptığı ilçe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi ve anlamlı farklılık gösteren gruplarda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde, duygusal farkındalık boyutunda öğretmenlerin toplam puanlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farka neden olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(11)} = 35,679$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre duygusal farkındalık boyutunu;

- Başiskele ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 30.69$), Darıca ilçesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x} = 35.21$) göre daha olumsuz değerlendirmişlerdir.
- Gölcük ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 37.38$) Başiskele ($\bar{x} = 30.69$), Çayırova ($\bar{x} = 31.86$), Derince ($\bar{x} = 30.91$), İzmit ($\bar{x} = 32.39$) ve Kartepe ($\bar{x} = 32.63$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir.
- Kandıra ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 41.00$) Başiskele ($\bar{x} = 30.69$), Çayırova ($\bar{x} = 31.86$), Darıca ($\bar{x} = 35.21$), Derince ($\bar{x} = 30.91$), Gebze ($\bar{x} = 34.03$), İzmit ($\bar{x} = 32.39$) ve Kartepe ($\bar{x} = 32.63$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir.
- Körfez İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 27.53$) Darıca ($\bar{x} = 35.21$), Dilovası ($\bar{x} = 36.5$), Gebze ($\bar{x} = 34.03$), Gölcük ($\bar{x} = 37.38$), İzmit ($\bar{x} = 32.39$), Kandıra ($\bar{x} = 41.00$), Karamürsel ($\bar{x} = 34.82$) ve Kartepe ($\bar{x} = 32.63$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirmiştir.

Tablo 18’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin duygusal farkındalık boyutuna ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları ilçe değişkenine göre ($X^2_{(12)} = 15.00$, $p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 18

Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular

Gruplar		Öğretmenler								Okul Yöneticileri							
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>P</i>	Fark (U)	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>P</i>	
Duygusal Farkındalık	Başiskele (1)	29	30.69	10.74	168.90	35.67	11	.00		28	34.07	7.96	110.84	15.00	11	.18	
	Çayırova (2)	22	31.86	11.82	188.77				1 ile 3	15	37.40	2.61	130.27				
	Darıca (3)	39	35.21	7.40	213.77				7 ile 1,2, 4,8,11	23	39.13	3.68	167.07				
	Derince (4)	23	30.91	9.15	166.35				9 ile	18	38.44	3.83	148.67				
	Dilovası (5)	12	36.50	7.21	230.96				1,2,3,4,6,8,11	6	37.83	3.97	132.75				
	Gebze (6)	73	34.03	8.39	200.32				12 ile	51	38.39	4.83	154.27				
	Gölcük (7)	29	37.38	9.08	253.55				3,5,6,7,8,9,10,11	21	35.76	6.62	121.67				
	İzmit (8)	75	32.39	9.17	178.75					51	36.45	5.05	120.66				
	Kandıra (9)	7	41.00	4.16	300.21					10	39.00	3.30	165.30				
	Karamürsel (10)	11	34.82	5.58	201.50					9	36.22	6.34	129.06				
	Kartepe (11)	27	32.63	8.04	177.26					26	38.19	3.29	156.35				
	Körfez (12)	34	27.53	9.62	126.44					20	37.95	2.83	147.63				
Bilişsel Değerlendirme	Başiskele (1)	29	16.34	6.42	177.50	39.85	11	.00		28	17.64	4.65	112.18	15.03	11	.18	
	Çayırova (2)	22	18.32	6.29	211.48				1 ile 3	15	19.47	3.54	147.90				
	Darıca (3)	39	18.97	3.97	208.92				7 ile 1,4,8	23	19.22	2.89	126.11				
	Derince (4)	23	17.13	5.23	179.78				9 ile 1,4,6,8	18	19.56	2.45	137.14				
	Dilovası (5)	12	19.42	5.03	234.25				11 ile 3,5,7,9	6	21.00	1.89	178.33				
	Gebze (6)	73	17.93	4.73	192.46				12 ile	51	19.61	3.36	145.53				
	Gölcük (7)	29	20.10	4.98	252.22				2,3,5,6,7,8,9,10	21	18.81	4.25	130.83				
	İzmit (8)	75	17.51	5.22	185.60					51	19.06	3.48	131.14				

Tablo 18 (Devam)

Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular

	Gruplar	Öğretmenler								Okul yöneticileri						
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>P</i>	<i>Fark (U)</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Bilişsel Değerlendirme	İzmit (8)	75	17.51	5.22	185.60					51	19.06	3.48	131.14			
	Kandıra (9)	7	22.43	2.22	305.36					10	19.10	1.96	118.40			
	Karamürsel (10)	11	19.09	4.03	217.09					9	18.67	3.87	128.06			
	Kartepe (11)	27	15.81	4.79	144.46					26	20.92	2.48	180.21			
	Körfez (12)	34	14.47	5.33	122.56					20	20.20	1.43	155.15			
Yansıtma	Başiskele (1)	29	30.07	11.18	171.90	40.55	11	.00	1 ile 3,6	28	32.89	8.43	107.00	10.96	11	.44
	Çayırova (2)	22	31.86	11.55	189.68				4 ile 3,6	15	35.87	6.10	134.50			
	Darıca (3)	39	35.23	7.30	217.91				7 ile 1,2,4,8,11	23	37.30	5.35	159.98			
	Derince (4)	23	29.35	8.75	143.89				9 ile 1,2,4,8,11	18	37.44	4.01	148.50			
	Dilovası (5)	12	35.00	7.37	210.13				12 ile 3,5,6,7,8,9	6	35.67	6.50	124.50			
	Gebze (6)	73	34.14	8.19	205.31					51	36.47	5.56	139.66			
	Gölcük (7)	29	37.28	8.19	260.74					21	36.48	7.33	155.83			
	İzmit (8)	75	32.07	9.34	183.61					51	35.65	5.90	128.32			
	Kandıra (9)	7	40.43	4.79	291.57					10	37.20	3.96	149.85			
	Karamürsel (10)	11	33.18	6.22	180.64					9	35.22	5.65	122.83			
	Kartepe (11)	27	31.56	9.50	176.35					26	37.62	3.94	160.15			
	Körfez (12)	34	27.09	9.46	122.78					20	37.05	3.95	148.03			

Bilişsel değerlendirme boyutunda öğretmenlerin toplam puanların görev yaptıkları ilçe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(12)} = 39.85$, $p < .05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bilişsel değerlendirme boyutunu;

- Başiskele ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 16.34$), Darıca ilçesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x} = 18.97$) göre daha olumsuz değerlendirmişlerdir.
- Gölcük ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 20.10$) Başiskele ($\bar{x} = 16.34$), Derince ($\bar{x} = 17.13$) ve İzmit ($\bar{x} = 17.51$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir.
- Kandıra ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 22.43$) Başiskele ($\bar{x} = 16.34$), Derince ($\bar{x} = 17.13$), Gebze ($\bar{x} = 17.93$) ve İzmit ($\bar{x} = 17.51$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir.
- Kartepe ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 15.81$) Darıca ($\bar{x} = 18.97$), Dilovası ($\bar{x} = 19.42$), Gölcük ($\bar{x} = 20.10$) ve Kandıra ($\bar{x} = 22.43$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirmiştir.
- Körfez İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 14.47$), Çayırova ($\bar{x} = 18.32$), Darıca ($\bar{x} = 18.97$), Dilovası ($\bar{x} = 19.42$), Gebze ($\bar{x} = 17.93$), Gölcük ($\bar{x} = 20.10$), İzmit ($\bar{x} = 17.51$), Kandıra ($\bar{x} = 22.43$) ve Karamürsel ($\bar{x} = 19.09$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirmiştir.

Okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ilçe değişkenine göre incelendiğinde ($X^2_{(12)} = 15.03$, $p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yansıtma boyutunda öğretmenlerin toplam puanlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(12)} = 40.553$, $p < .05$). Farkın kaynağını saptamaya yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre yansıtma boyutunu;

- Başiskele ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 30.07$), Darıca ($\bar{x} = 35.23$) ve Gebze ($\bar{x} = 34.14$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirmiştir.

- Çayırova İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 31.86), Darıca ($\bar{x}$ =35.23) ve Gebze ($\bar{x}$ =34.14) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirmiştir.
- Gölcük İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 37.28), Başiskele ($\bar{x}$ = 30.07), Çayırova ($\bar{x}$ = 31.86), Derince ($\bar{x}$ = 29.35, İzmit ($\bar{x}$ = 32.07) ve Kartepe ($\bar{x}$ = 31.56) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirmiştir.
- Kandıra İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 40.43), Başiskele ($\bar{x}$ = 30.07), Çayırova ($\bar{x}$ = 31.86), Derince ($\bar{x}$ = 29.35, İzmit ($\bar{x}$ = 32.07) ve Kartepe ($\bar{x}$ = 31.56) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir.
- Körfez İlçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 27.09) Darıca ($\bar{x}$ =35.23), Dilovası ($\bar{x}$ =35), Gebze ($\bar{x}$ =34.14), Gölcük ($\bar{x}$ = 37.28), İzmit ($\bar{x}$ = 32.07) ve Kandıra ($\bar{x}$ = 40.43) ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirmiştir.

Okul yöneticilerinin yansıtma boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ($X^2_{(12)}=10.96$, $p> 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin; duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutlarında görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık gösterdiği; okul yöneticilerinin kendi duygu yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin ise; duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutlarında görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel Değerler

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü problemi olan “Öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri başlıca kültürel değerler nelerdir?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerlere ilişkin; ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss) ve bunlara bağlı olarak hesaplanan bağıl değişkenlik (V%) katsayılarına ilişkin bulgulara Tablo 19’da yer verilmektedir.

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Gördükleri Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Öğretmenler					Okul Yöneticileri				
	N	$\bar{X}$	Ss	V%	Katılma durumu	N	$\bar{X}$	Ss	V%	Katılma durumu
Barış	381	4.41	0.76	17.34	Her zaman	278	4.36	0.67	15.59	Her zaman
Özgürlük	381	4.24	0.84	19.80	Her zaman	278	4.24	0.72	17.03	Her zaman
Adalet	381	4.48	0.87	19.44	Her zaman	278	4.77	0.54	11.40	Her zaman
Tutumluluk/ Kanaatkârlık	381	4.22	0.87	20.75	Her zaman	278	4.21	0.83	19.89	Her zaman
Vicdan	381	4.51	0.82	18.31	Her zaman	278	4.59	0.70	15.34	Her zaman
Mertlik	381	4.39	0.84	19.29	Her zaman	278	4.51	0.72	16.08	Her zaman
Diğerkâmlık/ Fedakârlık	381	4.29	0.90	21.07	Her zaman	278	4.38	0.73	16.66	Her zaman
Hürmet/Saygı	381	4.51	0.74	16.45	Her zaman	278	4.60	0.64	13.99	Her zaman
Mütevazılık/ Alçakgönüllülük	381	4.32	0.91	21.11	Her zaman	278	4.44	0.68	15.34	Her zaman
Hayırseverlik	381	4.34	0.83	19.18	Her zaman	278	4.38	0.78	17.86	Her zaman
Misafirperverlik	381	4.43	0.81	18.36	Her zaman	278	4.55	0.74	16.41	Her zaman
Vefakârlık	381	4.38	0.84	19.23	Her zaman	278	4.56	0.65	14.34	Her zaman
Dürüstlük/Doğruluk	381	4.57	0.75	16.52	Her zaman	278	4.74	0.56	12.02	Her zaman
Yeterlik/Liyakat	381	4.43	0.87	19.69	Her zaman	278	4.59	0.65	14.17	Her zaman

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin Barış ($\bar{x}=4,41$; $Ss=0,765$; $V\%=17,34$), Özgürlük ($\bar{x}=4,24$; $Ss=0,840$; $V\%=19,80$), Adalet ($\bar{x}=4,48$; $Ss=0,872$; $V\%=19,44$), Tutumluluk/Kanaatkârlık ($\bar{x}=4,22$; $Ss=0,876$; $V\%=20,75$), Vicdan ($\bar{x}=4,51$; $Ss=0,825$; $V\%=18,31$), Mertlik ($\bar{x}=4,39$; $Ss=0,846$; $V\%=19,29$), Diğerkâmlık/Fedakârlık ($\bar{x}=4,29$; $Ss=0,903$; $V\%=21,07$), Hürmet-Saygı ($\bar{x}=4,51$; $Ss=0,742$; $V\%=16,45$), Mütevazılık/Alçakgönüllülük ($\bar{x}=4,32$; $Ss=0,912$; $V\%=21,11$), Hayırseverlik ($\bar{x}=4,34$; $Ss=0,833$; $V\%=19,18$), Misafirperverlik ($\bar{x}=4,43$; $Ss=0,813$; $V\%=18,36$), Vefakârlık ($\bar{x}=4,38$; $Ss=0,842$; $V\%=19,23$), dürüstlük/doğruluk ($\bar{x}=4,57$; $Ss=0,755$; $V\%=16,52$) ve Yeterlik/Liyakat ($\bar{x}=4,43$; $Ss=0,872$; $V\%=19,69$) kültürel değerlerini her zaman sergilemektedir. Kültürel değerlere ilişkin bağıl değişkenlik katsayıları ($V\%$) incelendiğinde; Tutumluluk/Kanaatkârlık ($\bar{x}=4,22$; $Ss=0,876$; $V\%=20,75$), Diğerkâmlık/Fedakârlık ($\bar{x}=4,29$; $Ss=0,903$; $V\%=21,07$) ve Mütevazılık/Alçakgönüllülük ($\bar{x}=4,32$; $Ss=0,912$; $V\%=21,11$)

değerlerinin normal dağılım gösterdikleri, diğer kültürel değerlerin ise homojen yapıda olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkilemesine ilişkin olumlu görüş bildirdiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre; Barış ($\bar{x}=4,36$; $Ss=,679$; $V\%=17,34$), Özgürlük ($\bar{x}=4,24$; $Ss=0,722$; $V\%=17,03$), Adalet ($\bar{x}=4,77$; $Ss=0,543$; $V\%=11,40$), Tutumluluk/Kanaatkârlık ($\bar{x}=4,21$; $Ss=0,838$; $V\%=19,89$), Vicdan ($\bar{x}=4,59$; $Ss=0,704$; $V\%=15,34$), Mertlik ($\bar{x}=4,51$; $Ss=0,725$; $V\%=16,08$), Diğerkâmlık/Fedakarlık ($\bar{x}=4,38$; $Ss=0,73$; $V\%=16,66$), Hürmet/Saygı ($\bar{x}=4,60$; $Ss=0,643$; $V\%=13,99$), Mütevazılık/Alçakgönüllülük ($\bar{x}=4,44$; $Ss=0,681$; $V\%=15,34$), Hayırseverlik ($\bar{x}=4,38$; $Ss=0,782$; $V\%=17,86$), Misafirperverlik ($\bar{x}=4,55$; $Ss=0,747$; $V\%=16,41$), Vefakârlık ($\bar{x}=4,56$; $Ss=0,654$; $V\%=14,34$), Dürüstlük/Doğruluk ($\bar{x}=4,74$; $Ss=0,569$; $V\%=12,02$) ve Yeterlik/Liyakat ($\bar{x}=4,59$; $Ss=0,651$; $V\%=14,17$) kültürel değerleri okul yöneticileri tarafından her zaman sergilenmektedir. Bu değerlere ilişkin bağıl değişkenlik katsayıları ($V\%$) incelendiğinde; kültürel değerlerin homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin kültürel değerlerin kendi duygu yönetimlerinde etkisine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Analiz bulguları incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yönünde ortak görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, okul değerlerinin oluşmasında birinci derecede okul yöneticilerini sorumlu görmesinin (Şahin-Fırat, 2010) bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nitekim duygu yönetimi, kültürel değerlere dayalı olduğundan (Feldman-Barrett, 2012; O Reilly, 2008), kültürel değerler bireyin duygu yönetiminde rehberlik rolü üstlenmektedir (Matsumoto, 2006b).

Kültürel değerler; bireyin algısını ve ifadelerini etkilemesi, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını nasıl yöneteceğine, hangi durumda hangi bilişsel değerlendirme stratejisini kullanacağına karar vermesi açısından önemlidir (Parkinson ve Manstead, 2015; Tsai, Knutson ve Fung, 2006). Nitekim toplumlar arasında en yaygın ve en yoğun hissedilen duygular, ahlaki çağrışımlardaki farklılıklarından dolayı kültürler arasında farklılıklar göstermekte ve kültürel değerlere ilişkili duygular daha yaygın olma, kültürel idealleri ihlal eden duygular ise baskılanma eğilimi göstermektedir (Mesquita ve Leu, 2001). Başka bir ifade ile okul yöneticisinin duygu yönetimi çevre ile etkileşimi sonucunda gerçekleşmekte (Holodyski, 2009) ve bu nedenle de toplumda yaygın olarak kabul gören kültürel değerlerden etkilenmektedir. Yöneticilerin eylemlerinin kişisel

değerlerinden etkilenmesi, mesleki ve ahlaki davranışlarında bu değerlerin etkisinin görülmesi de (Aydın, 2012) bu görüşü desteklemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Görülen Kültürel Değerler ile Duygu Yönetimi İlişkisi

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerler ile duygu yönetimi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmektedir. Kültürel değerler ve duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ve kültürel değerlerin duygu yönetimi düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmektedir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Görülen Kültürel Değerler ile Duygu Yönetimi İlişkisine Yönelik Bulgular

Kültürel Değerler	Öğretmenler				Okul Yöneticileri			
	Duygusal Farkındalık	Bilişsel değerlendirme	Yansıtma	Duygu Yönetimi Toplam	Duygusal Farkındalık	Bilişsel değerlendirme	Yansıtma	Duygu Yönetimi Toplam
Barış	.437**	.425**	.445**	.456**	.154*	.143*	.146*	.165**
Özgürlük	.440**	.420**	.449**	.458**	.119*	.173**	.198**	.183**
Adalet	.457**	.381**	.441**	.452**	.232**	.183**	.186**	.224**
Tutumluluk / Kanaatkârlık	.375**	.344**	.396**	.393**	.213**	.216**	.187**	.226**
Vicdan	.465**	.381**	.453**	.460**	.252**	.258**	.221**	.269**
Mertlik	.435**	.378**	.409**	.430**	.313**	.233**	.237**	.293**
Diğerkâmlık / Fedakârlık	.431**	.359**	.415**	.426**	.204**	.109	.194**	.198**
Hürmet / Saygı	.493**	.436**	.480**	.495**	.231**	.151*	.232**	.237**
Mütevazılık / Alçakgönüllülük	.406**	.346**	.390**	.403**	.229**	.207**	.170**	.222**

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devamı)

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Görülen Kültürel Değerler ile Duygu Yönetimi İlişkisine Yönelik Bulgular

Kültürel Değerler	Öğretmenler				Okul Yöneticileri			
	Duygusal Farkındalık	Bilişsel değerlendirme	Yansıtma	Duygu Yönetimi Toplam	Duygusal Farkındalık	Bilişsel değerlendirme	Yansıtma	Duygu Yönetimi Toplam
Hayırseverlik	.410**	.345**	.390**	.404**	.192**	.228**	.187**	.220**
Misafirperverlik	.384**	.360**	.382**	.394**	.177**	.149*	.149*	.176**
Vefakârlık	.417**	.323**	.399**	.406**	.268**	.238**	.212**	.264**
Dürüstlük / Doğruluk	.409**	.356**	.404**	.412**	.295**	.297**	.261**	.312**
Yeterlik / Liyakat	.364**	.302**	.358**	.363**	.301**	.263**	.250**	.302**
Kültürel Değerler Toplam	.514**	.446**	.504**	.516**	.307**	.278**	.276**	.319**

*p<.05 düzeyinde anlamlı ilişki var

** p<.01 düzeyinde anlamlı ilişki var

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin kültürel değerler toplam puanı ile duygu yönetimi ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü orta derecede ($r=.516$) ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kültürel değerler toplam puanı ile duygusal farkındalık ($r=.514$), bilişsel değerlendirme ($r=.446$) ve yansıtma ($r=.504$) boyutları arasında ($p<.01$) düzeyinde istatistiksel olarak pozitif yönlü orta derecede ($0.3 < r < 0.7$) ilişki bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin kültürel değerler toplam puanı ile duygu yönetimi ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü orta derecede ($r=.319$) ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Mertlik ve liyakat/yeterlik kültürel değerlerinin duygusal farkındalık boyutu ile pozitif yönlü orta derecede ($0.3 < r < 0.7$) ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer kültürel değerler ile duygusal farkındalık boyutu arasında düşük düzeyde ($0.01 < r < 0.29$) ilişkili olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kültürel değerler toplam puanı ile bilişsel değerlendirme ($r=.278$) ve yansıtma ($r=.276$) boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kültür duygu yönetiminin her aşamasında rol oynasa da duygu yönetiminin başlangıç noktası kabul edilen duygusal farkındalık boyutunda daha önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygusal farkındalığının eğitim örgütlerindeki duygu yönetimi sürecinde en önemli role sahip olduğu söylenebilir. Hoschild (1983) duygu yönetimi sürecinde hissin uygunluğunu seçme ve düzenleme işinin çevresel faktörler söz konusu olduğunda etkin olduğunu ifade etmektedir. Lazarus (1991a) ise paylaşılan kültürel mesajların çoğunun ilişkili olduğumuz sosyal bağlamlardan edindiğimiz çıkarımlar olduğunu, kendimize ve başkalarına ilişkin duygularımızın da bu bağlamda deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını belirtmektedir. Bu nedenle duygusal deneyim büyük ölçüde kültürel ve pek çok açıdan özel olduğu kadar paylaşılan kültürel değerlere de dayalı kabul edilmektedir. Örgüt içerisinde paylaşılan/ öne çıkan değerlerin belirlenmesinde ise okul yöneticisi önemli rol oynamaktadır.

Örgüt içerisinde ön plana çıkan değerlerin iş görenler tarafından benimsenmesi psikolojik sözleşme aracılığı ile gerçekleşmektedir. Örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olan psikolojik sözleşmenin iş gören tarafından benimsenmesinde okul yöneticisinin sahip olduğu ve duygu yönetiminde kullandığı kültürel değerler önemli rol oynamaktadır. Nitekim Schachter (1964) duygusal yaşantıların gerisinde bilişsel etmenlerin rol oynadığını, bireyin duygularını anlamlandırmasının çevresine ilişkin algısının ve çevresini anlamlandırma biçiminin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Başka biri ifade ile örgütsel bağlam, bağlamın getirdiği güç ve statünün okul yöneticisi tarafından kullanım şekli iş görenlerin duygu yönetimini etkilemektedir.

Okul yöneticisinin kendi duygularının bilincinde olması iş görenlerinin duygu yönetimi açısından önemlidir (Çoruk, 2012). Bununla birlikte okul yöneticisinin duygu yönetimi büyük oranda kültürel bağlamdan etkilenmektedir. Kültürel bağlamın getirdiği güç etkisi yüksek statülü çalışanların daha az sıklıkla duygu yönetimine başvurmalarına neden olmaktadır (Clark, 1990; Gross, 1998b; Kemper, 1990; Smith-Lovin, 2008). Dolayısıyla okul yöneticileri örgüt içerisinde yaşanan duyguların farkına varsa bile duyguya ilişkin bilişsel değerlendirme yapma ve bunu iş görenlerine yansıtma ihtiyacı duymamaktadır. Bu durum kültürel değerler ile bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutları arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki analiz bulgusunu açıklamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Yordayan Kültürel Değerler

Bu başlık altında araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Kültürel değerler okul yöneticilerinin duygu yönetimini ne derecede yordamaktadır?*” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla ilk önce tekli regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz ile bağımsız değişken (yordayan) olan kültürel değerlerin, bağımlı değişken (yordanan) olan okul yöneticilerinin duygu yönetimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tekli regresyon analizinin sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 21’de yer verilmektedir.

Tablo 21

Tekli Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Gruplar		Standardize edilmemiş katsayı		Standardize edilmiş katsayı	t	p
		β	Ss	Beta		
Öğretmenler	Sabit	8.231	6.489		1.268	.205
	Okul kültürü toplam puan	1.222	.104	.516	11.724	.000
	Bağımlı değişken: Duygu yönetimi toplam puan R= 0.516 ^a ; R ² = 0.266; F= 137.447; p= 0.00					
Okul Yöneticileri	Sabit	55.181	6.678		8.263	.000
	Okul kültürü toplam puan	.590	.105	.319	5.597	.000
	Bağımlı değişken: Okul Yöneticilerinden alınan Duygu yönetimi toplam puan R= 0.319 ^a ; R ² = 0.102; F= 31.332; p= 0.00					

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürel değerler toplam puanının, duygu yönetimi toplam puanını anlamlı ve pozitif şekilde yordayan bir model oluşturulduğu görülmüştür ($R=0.516^a$; $R^2=0.266$; $F_{(15,365)}= 137.447$; $p < .01$). Bu kapsamda öğretmenlerin kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini yordamasına ilişkin görüşlerinin toplam varyansın %26,6’sını açıkladığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin kültürel değerler toplam puanının, duygu yönetimi toplam puanı üzerinde anlamlı ve pozitif şekilde yordayan bir model oluşturulduğu tespit edilmiştir ($R= 0.319^a$; $R^2= 0.102$; $F_{(15,365)} = 31,332$; $p < .01$). Bu kapsamda okul

yöneticilerinin kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini yordamasına ilişkin görüşlerinin toplam varyansın %10,2'sini açıkladığı görülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olan kültürel değerlerine ilişkin verdikleri puanların, okul yöneticilerinin duygu yönetimi toplam puanı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 22'de yer verilmektedir.



Tablo 22

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olan Kültürel Değerlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

	Öğretmenler					Okul Yöneticileri				
	Standardize edilmemiş katsayı		Standardize edilmiş katsayı	<i>t</i>	<i>p</i>	Standardize edilmemiş katsayı		Standardize edilmiş katsayı	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>Ss</i>	<i>Beta</i>			<i>B</i>	<i>Ss</i>	<i>Beta</i>		
Sabit	5.252	6.774		.775	.439	54.604	7.419		7.360	.000
Barış	2.061	2.334	.069	.883	.378	-.848	1.600	-.044	-.530	.597
Özgürlük	4.567	1.938	.169	2.357	.019	.430	1.286	.023	.334	.738
Adalet	3.202	2.267	.123	1.412	.159	-1.433	2.210	-.059	-.649	.517
Tutumluluk / Kanaatkarlık	.177	1.688	.007	.105	.916	.833	1.187	.053	.702	.484
Vicdan	3.951	2.285	.143	1.729	.085	2.234	1.779	.119	1.255	.210
Mertlik	-.835	2.199	-.031	-.380	.705	2.432	1.736	.133	1.401	.163
Diğerkâmlık / Fedakarlık	1.158	1.901	.046	.609	.543	-.516	1.402	-.029	-.368	.713
Hürmet / Saygı	8.400	2.526	.274	3.325	.001	-.242	1.892	-.012	-.128	.899
Mütevazılık / Alçakgönüllülük	.435	1.757	.017	.248	.804	.139	1.604	.007	.086	.931
Hayırseverlik	.466	2.037	.017	.229	.819	.491	1.544	.029	.318	.750
Misafirperverlik	.358	2.057	.013	.174	.862	-2.074	1.745	-.117	-1.189	.236
Vefakarlık	2.068	2.252	.076	.918	.359	.952	2.145	.047	.444	.658
Dürüstlük / Doğruluk	-4.369	2.937	-.145	-1.487	.138	3.795	2.282	.164	1.663	.098
Yeterlik / Liyakat	-3.837	2.163	-.147	-1.774	.077	2.897	1.713	.143	1.691	.092
Bağımlı değişken: Duygu Yönetme Ölçeği Toplam Puanları R= 0.558; R ² = 0.311; F= 11.825; p= 0.00						Bağımlı değişken: Duygu Yönetme Ölçeği Toplam Puanları R= 0.384; R ² = 0.147; F= 3.014; p= 0.00				

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kültürel değerler okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordayan bir model oluşturmaktadır ($F_{(15,365)} = 11.825$; $p < .01$). Söz konusu kültürel değerler, okul yöneticilerinin duygu yönetimi toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %31'ini açıklamaktadır ($R = 0.558^a$; $R^2 = 0.311$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğretmenler, okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini pozitif yönde etkileyen değerleri görece önem sırası içinde; 'Hürmet/Saygı' ($\beta = 0.274$), 'Özgürlük' ($\beta = 0.169$) ve 'Adalet' ($\beta = 0.123$) olarak sıralamaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre kültürel değerler okul yöneticilerinin duygu yönetimini düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordayan bir model oluşturmaktadır ($F_{(15,365)} = 3.014$; $p < .01$). Söz konusu kültürel değerler, okul yöneticilerinin duygu yönetimi toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır ($R = 0.384^a$; $R^2 = 0.147$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okul yöneticileri, görece önem sırası içinde; 'Dürüstlük/doğruluk' ($\beta = 0.164$), 'Yeterlik/Liyakat' ($\beta = 0.143$) ve 'Mertlik' ($\beta = 0.133$) değerlerinin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir.

Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın nitel aşamasında "İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi" görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu kapsamda ilgili bulgular nicel araştırma sonuçlarını destekleyecek şekilde; (1) Okul yöneticilerinin duygu yönetimi ve (2) Okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandığı kültürel değerler başlıkları altında ele alınmaktadır. Araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda görüşme formuna "*Okul yöneticilerinin duygu yönetiminin öğretmenlerin duygu yönetiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklar mısınız?*" soruları eklenmiştir. Bu soruya ilişkin bulgulara ise (3) Okul yöneticilerinin duygu yönetiminin örgütsel yansımaları başlığı altında yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetimine ilişkin katılımcı görüşleri, okul yöneticilerinin duygusal farkındalık düzeyleri, okul yöneticilerinin bilişsel

değerlendirme düzeyleri ve okul yöneticilerinin yansıtma düzeyleri alt başlıkları altında incelenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.

Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda öz duygusal farkındalık, karşısındaki kişinin duygularını fark etme, kültürel artifaktlarda duyguları yakalama ve empati alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinden oluşturulan temalara, temel biçimlendirilmiş alıntılara ve alıntılara ilişkin görüş sayısına Tablo 23’de yer verilmektedir.

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalıkları	Okul yöneticisinin yüksek öz bilince sahip olması (k1, k3, k5, k11, k14, k17, k18, k19, k20, k21, k22) Çalışanlarına yönlendirdiği duygularının farkında olması (k1, k2, k3, k5, k6, k11, k15, k17, k18, k19, k21, k22, k23)	Öz duygusal farkındalık	24
	Karşısındaki kişinin duygu değişimlerini ve buna neden olan olayları fark etme (k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k10, k12, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23) Yüz ifadesinden, vücut dilinden, ses tonundan duygu durumunu fark edebilme (k1, k2, k3, k4, k9, k10, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23, k24)	Başkalarının duygularının farkında olma	35
	Kendini başkalarının yerine koyabilme ve onların duygularını anlayabilme (k1, k2, k3, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Empati kurma	19

Tablo 23’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygusal farkındalık temasına ilişkin olarak en az empati kurma alt temasında (f: 19), en fazla başkalarının duygularının farkında olma alt temasında (f: 35), görüş bildirdikleri görülmektedir. Başkalarının duygularının farkına olma alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Hangi sözcüğe kırıldığımızı, hangi sözcükte onure olduğumuzu hepsini çok rahat anlar. Ben onu kendisini duygusal yapısına ve tecrübesine bağlıyorum açıkçası. Kendi kültürel yaşamı da yani işte ortak kültürlerden gelişimiz ihtimali avantaj

olabilir. Kendisi de Anadolu insanı. Muhtemelen bizde de aynı şeyi gördüğünden çok rahat ediyor. Ya sadece öğretmenler değil öğrencileri de hissedebilecek bir durumda kendisi. (k6)

Değerlere önem veren bir okul müdürüm var. Bu sebeple genel olarak çalışanlarının duygu ve düşüncelerini fark eder. Yüz ifadenizden, duruşunuzdan vermek istediğiniz mesajı anlar. (k14)

Karşımdaki kişinin ruh halini anlayıp ona göre davranma konusunda kendimi çok iyi görüyorum. Bu konuda kendimi çok geliştirdim. Zaten yüz ifadeleri insanların duygularını açığa çıkaran şeyler. İnsan zaten doğal tepkiler veriyor ve olumlu ya da olumsuz duygularını ifade ediyor farkında olarak ya da olmayarak. Öğretmen yahut personel her şeyi açıklamıyor, duygularını ifade edemiyor olabilir. Yönetici bunu zaten beden dilinden, mimiklerden, söyleme tonundan anlayıp, tavır geliştirmeli. Ben öyle yapıyorum. (k19)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde başkalarının duygularının farkında olma alt temasının hem öğretmenler (k6, k14) hem de okul yöneticileri (k19) açısından duygusal farkındalıkta önemli bir etmen olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca katılımcı görüşleri incelendiğinde, kültürel değerlerin ve kültürel artifaktların başkalarının duygularının farkında olma (yüz ifadeleri, ses tonu ve vücut dilinden duyguları anlama) durumunda önemli rol oynadığı görülmektedir. Duygusal farkındalık temasının bir diğer alt temasını öz farkındalık oluşturmaktadır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Duygularının farkında olan bir şahıstır. Kendi duygularında da davranışlarında nasıl yansıdığının da farkındadır. (k14)

Duygularını yoğun yaşar. Çok nettir. Yanına gittiğinizde sinirliyse o anda sinirli olduğunu, daha sonra görüşebileceğini iletir. (k17)

Duygularım açısından kendimi sürekli yoklarım. Sinirlendiğim zaman öfke kontrolü yapma adına önce o anki duygumun farkına varmaya çalışırım. O anda iletişimi keser ve giderim. Aradan bir iki gün geçtikten sonra öğretmenle ya da personelle konuşurum daha sağlıklı bir iletişim adına. O anda öfkenin karar mekanizmamın önüne geçmemesi için elimden geldikince bu duyguların farkına varmaya çalışırım. (k19)

Katılımcıların öz duygusal farkındalık alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin kendi duygularının farkında olmaları durumunun hem öğretmenler (k14, k17) hem de yöneticiler (k19) açısından önemli bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu husustaki görüşleri incelendiğinde öz farkındalığın başkalarının duygularını yönetmeye yardımcı olmada önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Nitekim öz duygusal farkındalık temasına ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcıların

çoğunluğunun empati alt temasında da olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Empati alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Fiziksel anlamda rahatsızlandım. Okula gidip imza atmak zorundayız haftalık olarak. Raporum bittikten sonra da sağlığımız her şeyden önemli diye ifade ederek bana hassasiyet gösterdi. Burada benim durumumu bildiği için hassasiyet gösterdi. Kendisi de aynı rahatsızlığa sahip. Empati yapabildiği için kuralları esnetti. (k1)

Müdürüm çok empatiktir. En basitinden çocuğumla ilgili bir durum olduğunda bunu anlayışla karşılayabiliyor ve buna göre hareket edebiliyor. Biraz daha esnetebiliyor bazı durumları. (k5)

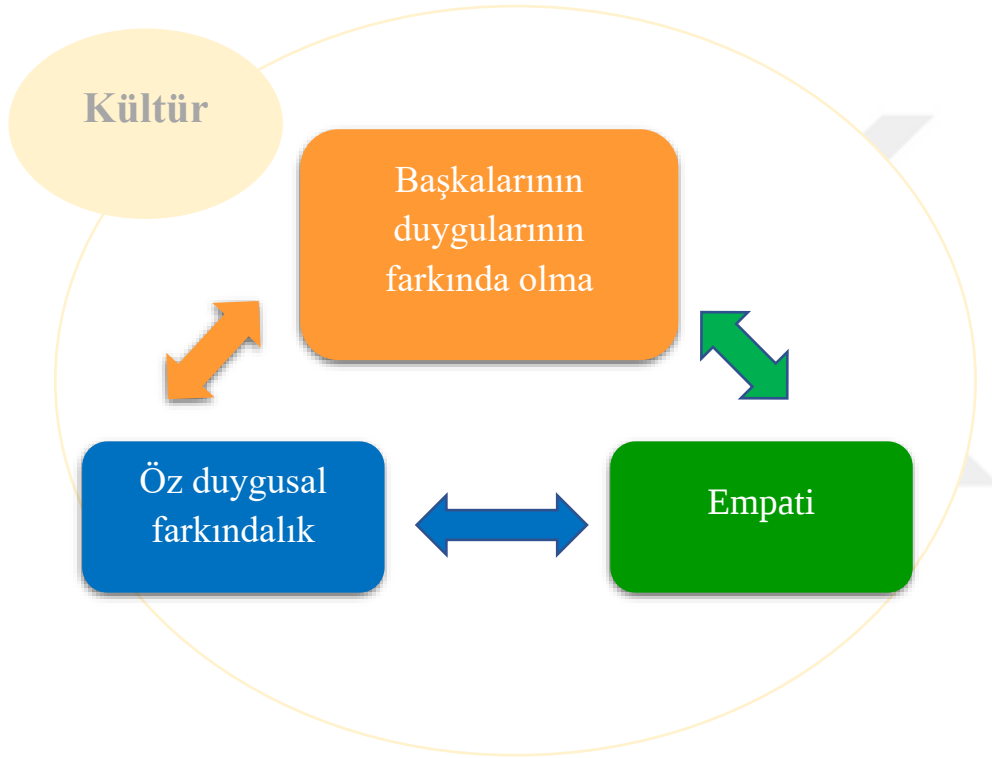
Rehber öğretmen olmanın verdiği avantajları çok kullanıyorum. Yaptığım görüşmede iletişim durumlarını, konuşmaları, iletişim de kullandığımız kelimelerde karşı tarafında anlayacağı algıyı, kelimelerin anlamını, gücünü çok iyi biliyorum. Bununla beraber almış olduğu bir koçluk eğitimi var. Bu koçluk eğitimi sayesinde insanların bilinçaltına nasıl hitap edebileceğimi biliyorum. Bunlar da empati yapmamı, sağlıklı iletişim kurmamı, krizi yönetebilmemi ve öğretmenlerimin kendilerini değerli hissetmesini sağlıyor (k21)

Empati alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin empati kurma davranışlarının hem kendi duygu yönetimlerinde (k21) hem de öğretmenlerin duygularını yönetmelerine yardımcı olmada (k1, k5) olumlu etkiler yarattığı görülmektedir.

Özetle duygusal farkındalık temalarının her birinin kendi içerisinde ilişkili olduğu görülmektedir. Bireyin öz duygusal farkındalığının yüksek olması empati kurma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumu bireyin empati yapabilmesi (kendisini başkalarının yerine koyabilme) için öncelikle o duyguyu bilmesi gerektiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Okul yöneticilerinin aynı zamanda öğretmen olduğu göz önüne alındığında eğitim örgütleri açısından durum daha net anlaşılabilmektedir. Diğer yandan empati alt temasının en az görüş bildirilen alt tema olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Empati temasının en az olumlu görüş bildirilen tema olmasını okul yöneticilerinin örgüt içerisindeki statüsü ve buna bağlı olarak elde ettikleri gücün bir etkisi olarak yorumlamak mümkündür. Nitekim bireyin sahip olduğu duygular ve güç, yaşanmışlıklarının ve içerisinde bulundukları sosyal bağlamın temel ve kurucu özelliklerini oluşturmaktadır (Heaney, 2011).

Duygusal farkındalık temasına ilişkin en yüksek görüş bildirilen alt tema ise başkalarının duygularının farkına varma alt temasıdır. Temaya ilişkin temellendirilmiş alıntı örnekleri incelendiğinde katılımcıların duygusal farkındalığı okul yöneticilerinin

alışanlarının duygularının farkında olması olarak tanımladığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların duygusal farkındalığı yönetim açısından ele aldığı görülmektedir. Başkalarının duygularının farkında olma alt temasında dikkat eken bir diğer husus ise katılımcıların kültürü duygusal farkındalık da önemli bir etmen olarak tanımlamasıdır. Bu durum kültür etkisinin başkalarının duygularının farkında olma alt temasında daha somut olarak var olmasının bir sonucu olarak da yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin duygusal farkındalık düzeyleri temasına ilişkin kavramsal şemaya şekil 6'de yer verilmektedir.



şekil 6. Duygusal Farkındalık Temasına İlişkin Kavramsal Model

Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri. Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda rasyonel bakış açısına sahip olma ve bilişsel değerlendirme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılama) alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan söz konusu temalara, temel biçimlendirilmiş alıntılara, alıntılara ilişkin görüş sayısına Tablo 24'de yer verilmektedir.

Tablo 24

Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Becerileri	Olayları çok yönlü düşünme ve değerlendirme (k1, k5, k6, k11, k13, k15, k16, k17, k19, k20, k21, k23, k24)	Rasyonel bakış açısına sahip olma	24
	Profesyonel davranma, duyguların işine engel olmasına izin vermeme (k2, k5, k13, k14, k15, k18, k19, k20, k21, k23, k24)		
	Olumsuz durumun sebebini tespit etme ve problemi ortadan kaldıracabilecek bir yaklaşım sergileme (k1, k3, k5, k6, k9, k10, k13, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	15
Stratejiler	Olaylara yaklaşımında mantığını ön plana çıkarma, çoğu zaman hem kendi duygularını hem de çalışanlarının duygularını göz ardı etme (k2, k4, k5, k8, k13, k15, k23)	Baskılama	7

Tablo 24’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme temasına ilişkin olarak en fazla rasyonel bakış açısına sahip olma (f: 24), en az baskılama (f: 7) alt temasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların rasyonel bakış açısına sahip olma alt temasına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Otokontrolü çok iyidir. Duygularını çok iyi yönetir. Duygularını işine karıştırmaz. Profesyonel çalışır. Olumsuz bir olay karşısında bile sakin kalır ve sorunu farklı açılardan ele almaya çalışır. (k13)

Olumsuz bir durumla karşılaştığımda ilk başta değerlendiririm bütün boyutlarıyla. Hemen reaksiyon vermem, daha soğukkanlıyım. Duruma bakarım, enine boyuna incelerim, ona göre değerlendiririm. O anki hislerimle hareket etmem. (k20)

Rasyonel bakış açısına sahip olma alt temasına ilişkin öğretmen (k13) ve yönetici (k20) görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin otokontrol sahibi ve olumsuz durumlar karşısında sorunu ortadan kaldıracabilecek bir yaklaşım sergileyebilen kişiler olarak tanımlandığı ve bu özelliklerinin olumlu bir algı oluşturduğu görülmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminin bürokratik yapısının ve eğitim örgütlerinde etkisi devam eden klasik yönetim anlayışının bir sonucudur. Nitekim klasik yönetim anlayışının önemli isimlerinden biri olan Taylor, rasyonel yöneticiyi mantıklı ve sakin kararlar alabilen kişi olarak tanımlamaktadır (Kanter, 1993). Ayrıca eğitim örgütleri eril rasyonel

odaklı bir söyleme sahiptir ve bu durum yöneticileri duygusal deneyimlerini ve ifadelerini yönetmeye zorlamaktadır (Berkovich ve Eyal, 2015).

Katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çoğunluğunun rasyonel bakış açısına sahip olma alt teması ile uyumlu olarak okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanmasına ilişkin olumlu görüş bildirdiği (f:15) görülmektedir. Ayrıca bu nitel bulgu araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan “okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullandıkları” yönündeki araştırma bulgusunu desteklemektedir. Katılımcıların bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Müdürümle yedi yıldır beraber çalışıyoruz. Çok az sinirlendiğini gördüm. Müdürüm öyle durumlarda çok büyük oranda olumsuzluğun yerine olumlu bir şey koymak için uğraşır. (k10)

Çok zor bir durumda olsa bile olayın altında mutlaka olumlu bir şey görüp onu olumluya çeker, biraz daha barış yoluna gider. Yani işin hep olumlu yönünden baktığını gözlemledim. Hep olumluya çevirip yansıttığını gördüm. Birilerine bağırdığını, çağırdığını veyahut aba altından sopa gösterdiğini hiç görmedim. (k13)

Yönetici okul içerisinde olumsuz bir olayla karşılaştığında olayı yanlışlıkla kapatmak çok yanlış bir stratejidir. Muhakkak olumsuzluğun kaynağına gidip, oradaki sebebi bulup, hatayı tespit edip, düzeltme konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Benim felsefem budur. (k18)

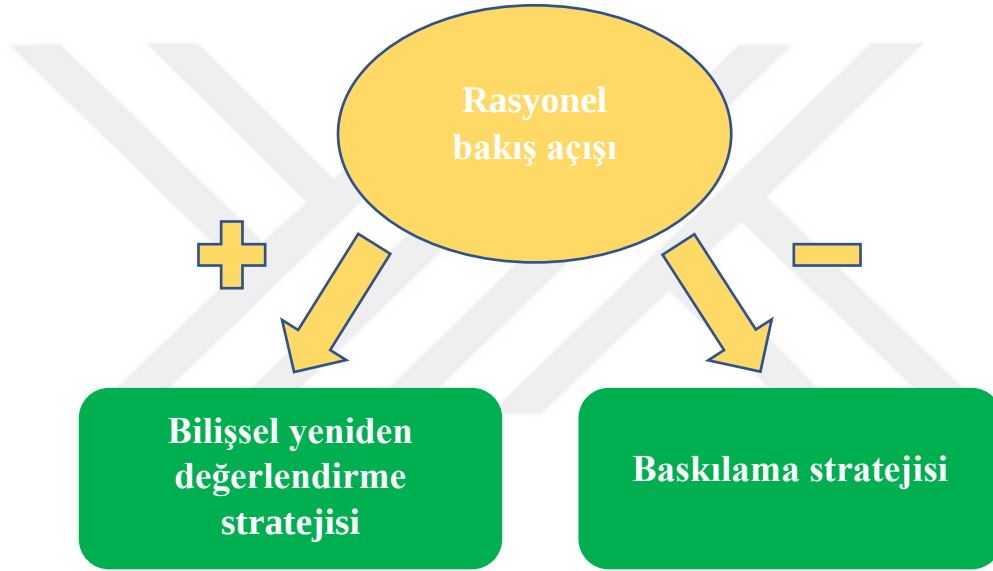
Katılımcı öğretmen (k10, k13) ve okul yöneticisi (k18) görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine sıklıkla başvurduğu ve bu stratejinin kullanımının öğretmenler üzerinde olumlu bir algı oluşturduğu görülmektedir. William (2007) bu durumu bilişsel değerlendirme stratejisinin bireyler arasında güven ve bağlılığı teşvik etmesi ile açıklamaktadır. Okul yöneticisinin rasyonel düşünme becerisine sahip olması bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullandığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Zira katılımcı görüşleri incelendiğinde bazı katılımcıların her iki strateji için de görüş bildirdiği görülmektedir. Baskılama stratejisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Olumsuz bir durumu bir şekilde pasifize eder (k5)

Gerçek duygularını gösterirse zayıf olarak algılanacağını düşünüyor bence. Ya da bununla ilgili kaygıları var. (k12)

Nasıl bir strateji izlediğiniz örnek olaya göre değişir. Hukuk dilinde derler ya bir dayaya bakalım, ona göre hareket edelim diye. Bazen duygularımızı bastırmamız gereken durumlar oluyor tabi. (k23)

Baskılama stratejisine ilişkin örnek öğretmen (k5, k12) ve okul yöneticisi (k23) görüşleri incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu ve homojen yapıda olmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile katılımcıların bu konudaki görüşleri nicel araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme temasına ilişkin modele Şekil 7’de yer verilmektedir.



Şekil 7. Bilişsel Değerlendirme Temasına İlişkin Kavramsal Model

Okul Yöneticilerinin Yansıtma Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri. Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda bağlama uygun davranışlar sergileme ve politik bir tutum sergileme alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinden oluşturulan temalara, temel biçimlendirilmiş alıntılara, alıntılara ilişkin görüş sayısına Tablo 25’de yer verilmektedir.

Tablo 25

Okul Yöneticilerinin Yansıtma Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Okul Yöneticilerinin Yansıtma Becerileri	Karşısındaki öğretmenin yüz ifadelerine odaklanma, o andaki duygu durumunu anlama ve buna uygun tepkiler verme (k1, k2, k4, k6, k9, k10, k12, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23) Özel hayatında yaşadığı olumsuz duyguları iş ortamına yansıtmama, okul ortamında genel olarak olumlu bir tavır sergileme (k1, k3, k13, k16, k17) Duygudaşlık davranışları sergileme ve birlikte çalıştığı öğretmenleri duygudaşlık davranışları sergileme hususunda teşvik etme (k1, k2, k3, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k23, k24) Karşıdaki kişinin durumuna hassasiyet gösterme ve gerektiğinde esneklik sağlama (k1, k5, k6, k8, k10, k16, k18, k21, k23) Dinlemeye ve çözüm üretmeye yönelik olma (k10, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23, 24) Samimi tavır takınma ve söylemlerini vücut dili ile destekleme (k5, k6, k18, k19, k21)	Bağlama uygun davranış sergileme	62
	Uğraşı takdir etme, teşekkür etme (k5, k9, k16, k17) Farklı görüşlere ve tepkilere saygı gösterme (k1, k2, k5, k11, k12, k13, k14, k16, k18, k23) Olumlu bir iletişim dili kullanma (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23) Okul amaçları doğrultusunda nasıl davranması gerektiğine inanıyorsa o şekilde davranma (k2, k5, k6, k9, k11, k12) Öğretmenlerini çalıştırmak için onları gaza getirmeye çalışma (k7, k8, k9, k19) Olumsuz bir durum karşısında öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşlerini alma (k3, k9, k12, k20)	Politik tutum sergileme	47

Tablo 25’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yansıtma temasına ilişkin olarak en fazla bağlama uygun davranış sergileme (f: 62) alt

temasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bağlama uygun davranış sergileme alt temasına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Bulduğumuz kurum imam-hatip olduğu için, tabii ki her okul öğrencilerinin ahlaki yönünü geliştirmeye çalışıyor ama bizim okulumuz biraz daha öğrencilerinin ahlaki yönünü geliştirmeye çalışıyor. Bu bakımdan çalışanlarına ve öğrencilerine örnek olmaya çalışan bir idareci. (k1)

Moralimiz bozuk olduğu zamanlarda hemen fark eder. Mutlaka neyin var hocam diye sorar. İyi misiniz diye sorar. Yani bu anlamda bugüne kadar hiç sıkıntı yaşamadık. İnsanız hepimizin kaçırdığı şeyler vardır ama okul müdürümüz büyük oranda gözlemci ve mutlaka ilgilenir, sorar. (k10)

Bakışınızdan bile bir şeye canınızın sıkın olduğunu ya da moralinizin bozuk olduğunu ya da yorulduğunuzu anlar. Siz söylemeseniz bile o anlar. Bence iyi bir gözlemci ve idareci kendisi. O yüzden çok memnunuz ilgisinden. Sorun yaşamıyoruz, çünkü zaten bizim duygularımızı anlıyor. (k16)

Olumsuz bir olay yaşandığında sebebini konuşma ihtiyacı hissediyorum. Konu ilk bana geldiğinde sakin oluyorum. Kendimi de kontrol altında tutmaya çalışıyorum tabi. Yani bir olayın üzerinden en az 1 gün geçmeden işleme almıyorum eğer acil bir durum değilse. Öfkenin biraz geçmesi gerekiyor ki akıl ve mantık devreye girebilsin, duygularla hareket etmeyeyim. (k19)

Her sabah öğrencilerime günaydın mesajı atarım. Öğretmenler odasına girip öğretmenlerime günaydın derim. Baktım öğretmenimin morali bozuk, gelirken ufak bir kaza yapmış hafif arabasını çarpmış, geç kalmış paniklemiş. Öğretmenim sen gel otur, bir kahve iç kendine gel. Ben 10 dakika senin yerine derse girerim derim. Nöbet zamanlarında da yorgun olabiliyorlar, bazen çok öfkeli de olabiliyorlar. O zamanlarda bazen aşağıdan bir bardak çay alır, bir Türk kahvesi yapar götürürüm, veririm. (k21)

Bağlama uygun davranış sergileme alt temasına ilişkin öğretmen (k1, k10, k16) ve yönetici (k19, k21) görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin okul iklimine uygun davranışlar sergileme, yüz ifadelerine odaklanma, çözüm odaklı olma, samimi davranışlar sergileme gibi hususlarda başarılı olduğu söylenebilir. Katılımcıların bu alt boyutla uyumlu olarak politik tutum sergileme alt boyutunda da sıklıkla olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir (f: 49). Katılımcıların politik tutum sergileme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Müdürüm uğraşı takdir eder. Teşekkür ederim der. İşinizin ağır olduğunun farkındayım diye dile getirir. (k9)

Müdürümüz çok politiktir. Mesela siyasi görüşü nedeniyle müdür beye çok karşı bir arkadaş vardı. Hatta müdür bey bir iftar yemeği düzenledi. Bu arkadaş ben katılmam dedi. İftar akşamı okula geldiğimde baktım ışıklama düzenini filan ayarlıyor, çalışıyor. Müdür bey arkadaşına gidip hocam siz bizim büyüğümüzsünüz,

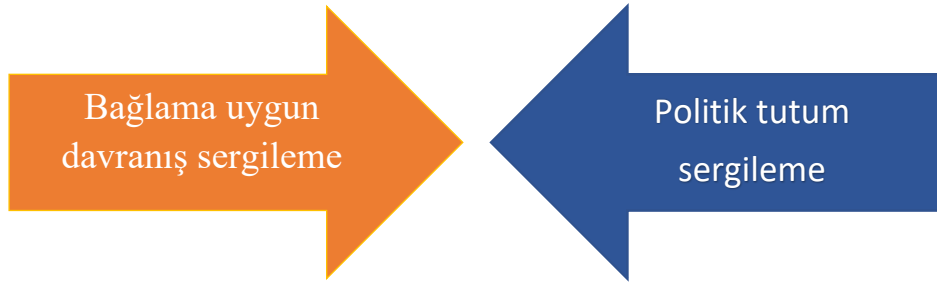
siz organize eder misiniz bu işleri demiş. İftar duasını da o arkadaşına yaptırmak onu onore etti. Böylece onu kazandı. Farklı sendikadan bir arkadaşını müdür yardımcısı yaptı, başka sendikadan bir arkadaşına başarı belgesi verdi. Dolayısıyla herkesin kalbini kazandı. (k11)

Öğretmenlerim genelde benden duygularını saklama anlamında sorun yaşamazlar yani gelirler paylaşırlar fikir ve düşüncelerini. Bu konuda açık yürekliliğimi, düşüncelerimi bilirler. İletişim anlamında bir sıkıntı yaşamıyoruz ama bazen mesela ben sinirlendiğimde kendimi geri çekerim. Ben sinirli olduğumda öğretmen arkadaşlar da geri çekiliyorlar. Benim beden dilimden, yüz ifademden sinirli olup olmadığımı anladıklarını, ona göre hareketlerini düzenlediklerini kendileri de ifade ediyor. Yani bu anlamda sıkıntı yaşamıyoruz. Aslında birbirimizi yönetiyoruz. (k19)

Biraz büyük bir okul bizimki. Bazı durumlarda Google form üzerinden öğretmenlerimizin görüşlerini alıyoruz. Mesela pandemi sürecinde ders saatlerinin belirlenmesinde arkadaşların görüşlerine başvurduk. Bunu önemsiyoruz yani. Yine olumsuz bir durumla karşı kalan öğretmenimizin hislerini paylaşıyoruz, fikirlerini dinleriz. (k20)

Politik tutum sergileme alt temasına ilişkin öğretmen (k9, k11) ve yönetici (k19, k20) görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin sıklıkla politik tutum sergilediği ve bu durumun okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygu yönetimi sürecini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin sergiledikleri politik tutumun araştırmanın nicel sonuçları ile uyumlu olarak örgüt çalışanlarının duygularını etkilemede önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Politik tutum sergileme alt temasına ilişkin olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların bağlama uygun davranış sergileme alt temasında da çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bulgu politik becerilerin örgüt içerisinde duygusal uyum moderatörü rolü üstlendiği yönündeki çalışma bulgusunu desteklemektedir (Perrewe, Zellars, Ferris, Rossi, Kaçmar ve Ralston, 2004). Ayrıca bu durum okul yöneticilerinin sergiledikleri politik tutumun katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin çoğunluğu tarafından bağlam kapsamında değerlendirildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda oluşturulan okul yöneticilerinin duygularını yansıtmaya düzeyleri temasına ilişkin kavramsal şemaya Şekil 8’de yer verilmektedir.



Şekil 8. Yansıtma Temasına İlişkin Kavramsal Model

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Kullandığı Kültürel Değerler

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandığı kültürel değerler duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutları altında ele alınmıştır.

Okul Müdürlerinin Duygusal Farkındalık Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler. Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin duygusal farkındalık boyutunda kullandıkları kültürel değerlere ve bu kültürel değerlerin ilişkili olduğu alt temalara ve temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine yer verilmektedir. Söz konusu bilgiler Tablo 26’de yer almaktadır.

Tablo 26

Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalık Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Barış	Duyguları etkileyebilecek olan olayların farkında olma, okulda barışçıl bir ortam yaratma (k1, k2, k3, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22)		19
Vefakarlık	Öğretmenlerine değer verdiğini hissettirme (k1, k2, k5, k6, k10, k11, k12, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Öz Duygusal Farkındalık	16
Misafirperverlik	Öğretmenlerinin rahat hissetmelerini sağlamaya çalışma (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k18, k19, k21, k22, k23)		20

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Duygusal Farkındalık Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili OLduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Vicdan	Öğretmenleri ile empati kurabilme (k5, k13, k15, k21, k22, k23, k24) Öğretmenlerin duygu durumlarını dikkate alma (k18, k19, k20, k24)	Empati	11
Hayırseverlik	Merhametli olma, empati kurabilme, (k1, k3, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23)		17
Liyakat	Okul yöneticisi olarak empati kurabilme becerisine sahip olma (k1, k2, k3, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		19
Hürmet-Saygı	Hoşgörülü bir tutum sergileme, duyguları anlamaya çalışma (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k18, k19, k21, k22, k23) Farklı inanç ve görüşlere tahammül gösterme (k20, k22, k24)	Başkalarının Duygularını Anlamaya Çalışma	22
Özgürlük	İfade özgürlüğünün duygular üzerindeki etkisinin farkında olma (k1, k5, k7, k9, k10, k11, k12, k15, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		16
Mertlik	Söylemlerinin oluşturacağı etkinin farkında olma (k5, k6, k9, k10, k11, k16, k18, k19, k20, k21, k23)		11
Adalet	Adil olmanın duygular üzerindeki etkisinin farkında olma (k1, k2, k3, k9, k10, k12, k13, k14, k15, k16, k20)		11
Dürüstlük/ Doğruluk	Duygularını dürüstçe ifade etmenin yarattığı etkinin farkında olma (k1, k2, k3, k5, k8, k10, k11, k14, k15, k16, k18, k19, k20, k21, k23)		15
Mütevazilik/ Alçakgönüllülük	Kibirli olmama, karşısındaki kişinin duygusal durumunu fark etme ve ilgilenme (k1, k2, k3, k4, k5, k7, k9, k10, k11, k12, k14, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		19

Tablo 26’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandığı kültürel değerlerin çoğunluğu duygusal farkındalık düzeylerinin alt temaları ile ilişkilidir. Bu değerlerden; Barış, Vefakarlık ve Misafirperverlik değerlerinin öz duygusal farkındalık; Vicdan, Hayırseverlik ve Liyakat değerlerinin empati, Hürmet/Saygı,

Özgürlük, Mertlik, Adalet, Dürüstlük/Doğruluk ve Mütevazilik/Alçakgönüllülük değerlerinin başkalarının duygularının farkında olma at temaları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz duygusal farkındalık alt teması ile ilişkili bulunan Barış, Vefakarlık ve Misafirperverlik değerlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Öğretmenler odasında hiçbir şekilde sorun olsun istemez müdürümüz. Yani herkesin arkadaşça, samimi bir şekilde hiçbir sorun yaşanmadan; tartışma, dedikodu olmadan bu şekilde barış içinde mutlu olduğu bir öğretmenler odasının olmasını ister. (k10)

Okulda bir uzlaşma kültürü yaratma açısından barış değerini kullanıyorum. Personelin kendi aralarındaki barışçıl okul ortamının devamı için elimden geleni yapıyorum. Bu konuda uzlaştırıcı olmaya çalışıyorum. Personel, öğretmen, yönetici arasında sorun yaşanabiliyor, bu durumlarda ben uzlaştırıcı rolünü kullanıyorum. (k19)

Yaz tatilinde iş olmasa da arar nasılsınız diye sormak için. Öğretmenine verdiği değeri gösterir bu. Bizde güzel duygular uyandırıyor bu. Eski arkadaşlarında da çok bahseder, onları anar. Vefalı bir insan. Yıllar sonra müdür beyi arasam bir şey rica etsem mesela, elinden gelen bir şey varsa yardımcı olacağına eminim. Beni geri çevirmez. Elinden gelen bir şey varsa yapar. (k2)

Vefakarlık yani işte beraber çalıştığımız arkadaşlarla ilişki kurmaktır bu. Okulumuzdan emekli olan öğretmenlerle belli aralıklarla aramak ihtiyaçlarını olup olmadığını sormak varsa bunları yapmak gibi elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz. (k20)

Misafirperverdir. Elinden geleni yapar karşısındakini rahat ettirmek için çok uğraşır yani. (k6)

Misafir ağırlamayı çok severim. Toplantı yapacağımız zaman mutlaka benim odamda yapmak isterim. Öğretmenler odasına da yapıyoruz ama hadi gelin benim bir kahve söyleyeyim, benim odamda yapalım diyorum bazen zümre toplantısı hadi gelin beraber yapalım manzarada bir odam var, bu manzara karşısında yapalım diyorum. Ya da bu çok önemli benim için o değil her kim olursa olsun kim girerse girsin ayağa kalkıp karşılamak. (k21)

Öğretmenlerin (k10, k2, k6) ve okul müdürlerinin (k19, k20, k21) Barış, Vefakarlık ve Misafirperverlik değerlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin okuldaki barış iklimini etkileyecek olayların farkında olduğu ve bunları mümkün olduğunca engellemeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin vefakarlık değerine ilişkin davranışlar sergilemelerinin, misafirliği öz değer olarak benimsemelerinin ve bunu davranışlarında yansıtmaalarının öğretmenlerin duyguyu yönetimi üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir. Empati alt teması ile ilişkili

bulunan Vicdan, Hayırseverlik ve Liyakat değerlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin örnekler ise şu şekildedir:

Okul müdürümüz çok vicdanlıdır. Mesela şu an kayıt dönemi. Öğrencinin belli bir maliyeti var bizim kolejimizde. Bir bursluluk sınavı yaptık. Bursluluk sınavlarında da deriz ki mutlaka kazandığın burs oranında indirim yapabiliriz. Ancak müdür beyin o rakamın altına inmeye çok çalıştığını gözlemledim. Daha uygun rakamlar vermeye, işte yemek olsun, farklı burslar vermeye çalışır. Karşısındaki ailenin ekonomik yapısını da düşünür, o yüzden vicdanlı olduğunu düşünüyorum. (k13)

Vicdan sanırım en önemli değer yönetimdeki. Başınızı yastığa koyduğunuzda vicdanınız rahat olmalı. Biz özel bir okuluz ama her şeyde kolej mantığında değiliz. Vicdanlı bireyler yetiştirmek amaçlarımızdan biri. Bu yüzden akademik başarı kadar vicdan da önemli. Ben öğretmenlerimin duygularını anlamaya çalışırım, empati kurarım onlarla. Siz böyle yaklaşırsanız onu yansıtır öğretmen de öğrenciye. (k21)

Müdürümüz okulda yardımlaşma ruhunu canlandırmaya çalışan birisidir. Genel anlamda duyguların farkında olduğunu düşünüyorum. Empati kurabilen biri. İhtiyaç sahibi öğrencilere olan yaklaşımı da öyle. Derse katılımda veya teknolojik aletlere erişimde sorun yaşayan öğrencilerimiz var. Gerek aile yapıları gerek de maddi koşulları yüzünden katılamadıklarını ifade eden ihtiyaç sahibi öğrencileri tespit ediyor. Elinden geleni yapmaya çalışıyor (k1)

Hayırseverlik okulumuzda çok değerli bir kavramdır. Kendi içimizde de birbirimize karşı da çok kullandığımız bir değerdir. Birbirimizi anlarız. Gerektiğinde birbirimizi idare ederiz, ben de onları idare ederim. (k19)

İyi bir yöneticidir yani öğretmen tabanlı olan ve öğretmenlerini anlayan yapıda bir insan olduğu için bence, liyakatli bir insandır. (k9)

Liyakat sahibi bir müdürün empati kurabildiğini düşünüyorum. Empati hem sağlıklı iletişim becerisi sağlıyor hem de yaşadığımız herhangi bir kriz de bu krizi yönetebilme ve insanların kendilerini kötü hissettirmeden, hayal kırıklığı yaşamadan, suçluluk duygusu yaşatmadan iletişim kurmanızı sağlıyor. (k22)

Ben de aynı zamanda bir öğretmen olduğum için öncelikle onlara iyilik üzerine çalışmaya çalışırım. Anlayışlı davranırım, bunu hissettirmeye çalışırım. (k24)

Öğretmen (k1, k9, k13) ve yönetici (k19, k21, k22, k24) görüşlerine göre okul yöneticilerinin Vicdan, Hayırseverlik ve Liyakat değerlerine sahip olmaları empati kurabilme becerilerinde önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmen tabanlı olmasının ve bu durumu çalışanlarına yönlendirdiği duygularında kullanmasının öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir (k9). Ayrıca okul yöneticileri tarafından liyakat değerinin okul yöneticilerinin empati becerisinde, dolayısıyla çalışanlarıyla iletişimde önemli rol oynadığını ifade etmeleri dikkat çekicidir (k22,

k24). Hürmet/Saygı, Özgürlük, Mertlik, Adalet, Dürüstlük/Doğruluk ve Mütevazilik/Alçakgönüllülük değerleri ise katılımcılar tarafından okul yöneticilerinin başkalarının duygularının farkına varmasında önemli değerler olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların bu kültürel değerlerin kullanımına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Öğretmenlerine hürmet sunma ve saygı gösterme konusunda çok iyidir, hatta harikadır. Bir selamlaşmada bile bütün vücudu ile dönüp nasılsınız demesi kesinlikle bize olan saygısını ortaya koyuyor. (k5)

Okulumuz farklı kültürel coğrafyalardan, farklı kültürlerden, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden oluşan bir öğrenci ve veli profiline sahip. Bunların arasında burslu öğrenciler var, çok zengin öğrenciler var, çocuğum daha iyi eğitim alsın diye okula gönderilenler var. Öğretmenler arasında da öyle. Daha önce farklı okullarda çalışmış, mesleğe yeni başlayan, uzun yıllardır bu işin içinde olan, emekli olup özel sektörde devam eden öğretmenler var. Hepsinin görüşü, duruşu farklı. Farklı siyasi görüşlere sahipler. Hepsine saygı duyuyorum. Okul duvarları da öyle. Farklı görüşlerden insanların yazıları ve resimleri var. Buna izin vermemin okulda barış ortamı oluşmasında etkili olduğunu düşünüyorum. (k24)

Kendisi özgürlüğüne düşkün bir insan anladığım kadarıyla düşünce yapısı olarak. Bizde özgür bir şekilde düşüncelerimizi dile getirebiliyoruz. Baskıcı bir müdürümüz yok. Her zaman fikirlerimizi alır. Herkes özgür bir şekilde düşüncelerini belirtir, çoğu zaman da aslında bizim görüşlerimize uygun hareket etmeye çalışır, bunun bizdeki etkisini bilir. Yani o anlamda bir özgürlük vardır öğretmenler odasında özgür bir düşünce yapısı vardır. (k10)

Özgürlükle ilgili herkes fikrini ifade edebilir okulda. Öğretmenler olarak paydaşlardan veliler olarak da öneriler verebilir. Okul aile birliği öneriler verebilir. (k20)

Merttir. Yeri geldiği zaman doğruyu söyler. Eğer ortamda problem varsa bu problem çok sıcaksa hemen dile getirmez, ama zamanı gelince bir şekilde iletir, söyler. Bu açıdan çok merttir. Söz sanatlarını çok iyi kullanır yani. (k6)

O anda sinirli ise bunu mertçe söyler. Politik davranmaz. Şu anda çok sinirliyim hoca hanım sonra konuşalım der. (k17)

Daha önce dediğim gibi sinirlendiğimde öfke kontrolü yapma adına önce duygumun farkına varmaya çalışırım. O anda iletişimi keser ve giderim. Sonra konuşurum öğretmenle ya da personelle. O anda öfkenin beni etkilememesi için elimden geldiğince bu duyguların farkına varmaya çalışırım. (k19)

Öğretmenler arasında ayırım yapmaz, herkese eşit davranmaya çalışır, birinin öncelikli bir durumu varsa anlayış gösterir. Bu konularda adaletli olduğunu düşünüyorum. (k14)

Adalet duygusu kesinlikle okul idaresinin sadece öğretmene değil oradaki öğrenciye, çalışana veya veli geldiği zaman veliye uygulaması gereken bir

değerdir. Çünkü biz kendimize adaletli davranılmasını istediğimizde bizim yaklaşımımız da karşı tarafa aynı şekilde iletilmeli. (k22)

Yanlış yaptığının da çok yanlış yaptığının da farkında olmadığı için, dürüst bir adam. Negatif algılama olduğunu fark ederse şöyle oldu böyle oldu diye açıklama yapar. (k8)

Dürüstlük çok önemli. Her konuda, her durumda şeffaf olabilmek çok önemli. Ne olursa olsun öğretmen öğrenci, öğrenci veli, öğretmen veli, idareci, kurum sahibi, bir kere dürüst olduğunda insanlara yaklaşımı size güvendiğinde sizinle kurduğu iletişim kadar farklılaşıyor. Bu anlamda kendiniz daha rahatsız ediyorsunuz. O yüzden doğru dürüst olmak lazım. Çok dürüst olduğumu biliyorum. Hayatta her zaman kazandığım her şeyde dürüstlükten dolayı kazandım. Öğretmenlerimde bilir, dürüst oldukları sürece onları yarı yolda bırakmam. Onlar adına konuşmayacağımı bilirler ya da söylediğim şeyin içine yalan olmadığını bilirler, yapamazsam yapamam derim, yanlış hata yaptım derim, keza ağzımdan kaçtı derim. (k21)

Samimi, cana yakın davranır. Herkesin yanına gelir, sohbet eder, konuşur. Canın sıkınsa sorar. Kendini beğenmiş biri değildir. (k7)

Her inançlı insan alçak gönüllü olmak zorundadır. Biz de böyleyiz alçakgönüllüüz. Kendimizi makam ile kendimizi birisinden büyük görmeyiz veya tepeden bakmayız. Bunu yapmak zorundayız ne kadar büyüyebilirsin ki bir numara olsan ne olacak yine toprağa gireceksin yine büyük mahkemede hesap vereceğini biliyorsun. Şu vardır hani bazen kanunu yerine getirdiğin zaman karşı taraf seni farklı algılayabiliyor ama alçak gönüllülük ile bir alakası yok. Ben bir tane olduğumu düşünüyorum öğretmenime insan diye bakarım. (k24)

Öğretmenlerin (k5, k6, k7, k8, k10, k14) ve okul yöneticilerinin (k17, k19, k20, k21, k22, k24) görüşlerine göre; okul yöneticisinin farklı görüşlere karşı hoşgörülü olması, çalışanların fikirlerine saygı duyması ve kendilerini özgürce ifade etmelerine izin vermesi, adil olması ve duygularını dürüstçe ifade etmenin duygular üzerindeki etkisinin farkında olması, karşısındaki kişinin duygu durumunu fark etmesi okul yöneticilerinin duygu yönetimini olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin çalışanlarının duygu yönetiminde “Mertlik” değerinin önemine vurgu yapması ise dikkat çekicidir.

Özetle kültürel değerlerin duygu yönetimi sürecinin başlangıcı kabul edilen duygusal farkındalık boyutunda oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmada “Mertlik” ve “Liyakat” kültürel değerlerine daha fazla vurgu yapması dikkat çekicidir. Kültürel değerlerin duygusal farkındalık boyutu üzerindeki etkisi incelendiğinde araştırmanın nicel bulgularını desteklediği görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Bilişsel Değerlendirme Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler. Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme boyutunda kullandıkları kültürel değerlere ve bu kültürel değerlerin ilişkili olduğu alt temalara ve temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine yer verilmektedir. Söz konusu bilgiler Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Okul Yöneticilerinin Bilişsel Değerlendirme Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Yeterlilik/Liyakat	Yöneticiliği bir gelişim süreci olarak görme (k18, k19, k20, k21)	Rasyonel Bakış Açısına Sahip Olma	4
Barış	Okul içerisinde karşılaşılan olumsuz durumlarda durumu tatlıya bağlamaya çalışma (k1, k3, k5, k6, k9, k10, k13, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	15
Özgürlük	Öğretmenleri baskılamama, kendi alanlarında hareket özgürlüğünü destekleme (k1, k5, k7, k9, k10, k11, k12, k15, k16, k18, k19, k20)		12
Hürmet-Saygı	Duyguların davranışlar üzerindeki etkisini bilme ve öğretmenlerine hoşgörü ile yaklaşma (k1, k3, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k16, k18, k19, k21, k22, k23)		14

Tablo 27 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandıkları kültürel değerlerin bilişsel değerlendirme boyutu olan rasyonel bakış açısına sahip olma ve bilişsel duygu yönetimi stratejilerinden biri olan bilişsel yeniden değerlendirme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu değerlerden; “Yeterlilik/Liyakat” değeri rasyonel bakış açısına sahip olmada, “Barış, Özgürlük ve Hürmet-Saygı” ise bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinde etkilidir. “Yeterlilik/Liyakat” değerine ilişkin sadece okul yöneticilerinin görüş bildirmesi ise dikkat çekicidir. Bir okul yöneticisinin söz konusu kültürel değere ilişkin görüşü şu şekildedir:

Ben %100 yeterli değilim. Bu bir yolculuk şu an öğrenci aşamasındayım. Öğreniyorum tamam ben yeterliyim diyemem. Bunu öğretmenlerimize de söylüyorum. İlk göreve geldiğinde birlikte öğreneceğiz dedim. Ben okul müdürü sıfatıyla bir yöneticilik yapmadım ama şu var ki çalıştığım kurumda 5 yıldan sonra

idare olmanın avantajını çok gördüm. Bunun avantajları olabildiğini, dezavantajlarını olabildiğini zaman zaman eksik önemli olabileceğini biliyorum ama çok çalışırım çok çabalarım. Bu anlamda başarılı olmak için elimden gelen her şeyi yaparım ama şimdilik yeterli değilim öyle söyleyebilirim. (k20)

Rasyonel bakış açısına sahip olma alt boyutuna yönelik olarak katılımcı okul yöneticisinin görüşünde olduğu gibi söz konusu kültürel değerin okul yöneticilerinin rasyonel bakış açısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin bir kısmının yönetimi bir gelişim süreci, Yeterlilik/Liyakat değerini ise rehber olarak gördükleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinde kullandıkları değerlere ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

Olumsuz bir durumdan olumlu bir duygu durumuna geçmeye çalışmamızı sağlaması, bu şekilde dönüştürmesi bana okulda daha değerli, daha olumlu duygular hissettiriyor. Beni de pozitif olmaya itiyor. Pozitif bir yaklaşımda bulunduğu için ben de pozitif mesajlar iletiyorum çevreme. (k9)

Bu okula müdür olarak geldiğimde 2 öğretmen arasında bir husumet olduğunu öğrendim. Üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra ikisini de çağırdım, güzelce konuştum. Dedim ki arkadaşlar bu ortamda ben varsam, ramazan da geliyor, kesinlikle sizi barıştıracam dedim. Aranızdaki bu husumeti yok edeceksiniz. Aynı ortamda çalışıyorsunuz, birbirinize küsmeniz hoş bir yaklaşım değil. Yani onların barışmasına bile vesile oldum. Barışçıl bir ortam isterim her zaman okulumda. (k22)

Özgürlükçü bir yapısı vardır. Kendi fikirlerimizle programlarımızı yapabiliyoruz mesela. Bir öğretmenimiz 8 Mart Dünya Kadınlar günü ile ilgili kutlama yapmak istedi. Tamamen kadın öğretmenlerle çalışmak istedi ve bu yönde programlar yaptı. Kendisi geldi, izledi. Çok güzel şekilde yorumlarını yaptı ekipte. Özel bir destek verdiğini söyleyebilirim. Mesela ben projelere çok fazla içli dışlı olduğu için desteğini her şekilde görebiliyordum. Düşüncelerimiz tamamen aynı yönde değildi onunla ama buna rağmen her şekilde desteklerdi. (k5)

Bir de çalışma alanında özgürlük yani öğretmen eğitim ve öğretim faaliyetine her türlü geliştirme yapabilir. Biz müdahale etmeyiz. Yapmak istediği herhangi bir çalışmada özgürlüktür öğretme nasıl ders işleyeceğiz nasıl çalışacağına hangi kazanıma hangi etkinliğini beceri destekleyeceğini pek müdahale o etmeyiz. Onların özgürlük alanıdır kimsenin işine karışmaz kimseyi de bunaltmam o anlamda. (k20)

Çok saygılıdır. Özellikle büyüklerine karşı çok saygılıdır. Anadolu kültürü ile büyümüş. Öyle olunca da saygı, hürmet gibi değerlere önem veriyor. Kendisi de sonuna kadar yaşıyor. (k6)

Bir insan hürmet, saygı görmek istiyorsa karşıdakine de bunu göstermek zorunda. Yapım gereği de duygusal olduğum için hürmet, saygı noktasında da elinden geldiğince hem öğretmenlerime hem velilerime karşı bunu yaparım. Hep de söylerler zaten hocam gerçekten çok nazik bir beyefendisiniz diye. Bana geri

dönüş verirler. Yapım gereği zaten bulunduğum ortamda da elinden geldiğince gösteririm kendime de yapılmasını isterim. (k22)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin barış değerini olumsuz bir durumu olumlu bir duruma dönüştürme (k9, k22), özgürlük değerini ise okulda olumlu bir iklim oluşturma (k5, 20) amacıyla strateji geliştirmede kullandığı anlaşılmaktadır. Özgürlük değerinin öğretmenler tarafından baskı hissetmeme, okul yöneticileri tarafından öğretmenlere kendi alanlarında hareket özgürlüğü verme olarak tanımlanması ise dikkat çekicidir. Ayrıca okul yöneticilerinin “Hürmet/Saygı” değerini okul yönetiminde kullanmasının öğretmen algılarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Özetlemek gerekirse araştırmanın bilişsel değerlendirme boyutuna ilişkin nicel bulguları ile uyumlu olarak kültürel değerlerin okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme düzeylerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında ele alınan tüm kültürel değerlerin okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme boyutunu etkilediği yönündeki nicel araştırma bulgularının aksine araştırmanın nitel verileri incelendiğinde yalnızca “Yeterlilik/Liyakat”, “Barış”, “Özgürlük” ve “Hürmet-Saygı” kültürel değerlerinin okul yöneticilerinin bilişsel değerlendirme sürecini etkilediğini görülmektedir. Söz konusu kültürel değerlere ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha az görüş bildirmesi ve “Yeterlilik/Liyakat” değerine ilişkin sadece okul müdürlerinin görüş bildirmesi ise dikkat çekicidir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlere göre duygu yönetiminin bilişsel değerlendirme boyutuna daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca katılımcıların bilişsel duygu yönetimi stratejilerinden yalnızca bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine vurgu yapması ve “Barış”, “Özgürlük” ve “Hürmet-Saygı” değerlerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini etkilediği yönünde görüş bildirmesi dikkat çeken bir diğer araştırma sonucudur. Zira bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi bağımsız bir benlik geliştirme, ifade etme, özerkliğe değer verme gibi kültürel değerlerle eşleştirildiğinden alanyazında Batı kültürüne; baskılama stratejisi ise bağlılığın önemli bir kültürel değer olarak kabul edildiği Doğu kültürüne özgü kabul edilmektedir (Butler, Lee ve Gross, 2007; Eng, 2012; Matsumato, vd., 2008). Bu kapsamda Doğu kültürüne sahip olduğu kabul edilen Türkiye’de böyle bir araştırma sonucunun elde edilmesi dikkat çekicidir. Bu durum yönetim kavramının ve “Barış”, “Özgürlük” ve “Hürmet-Saygı” değerlerinin evrensel nitelik taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul Müdürlerinin Yansıtma Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler. Bu tema altında elde edilen görüşlerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin yansıtma boyutunda kullandıkları kültürel değerlere ve bu kültürel değerlerin ilişkili olduğu alt temalara ve temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine yer verilmektedir. Söz konusu bilgiler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin Yansıtma Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Barış	Duyguları etkileyebilecek olan olayların farkında olma, okulda barışçıl bir ortam yaratma (k1, k2, k3, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22)		19
Özgürlük	Öğretmenlere kendi fikirlerini beyan etme ve kendi alanında hareket özgürlüğü sunma (k1, k5, k7, k9, k10, k11, k12, k15, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Bağlama Uygun Davranış Sergileme	16
Mertlik	Söylemleriyle eylemlerinin uyumlu olması (k5, k6, k9, k10, k11, k16, k20, k21, k23) Doğruları söyleyebilme hususunda cesur olma (k18, k19)		11
Hayırseverlik	Okulda yardımlaşma ruhunu canlandırmaya çalışma, davranışlarıyla bu hususta örnek olma (k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k12, k14, k18, k19, k20, k21, k22)		15
Kanaatkarlık/ Tutumluluk	Okula gönderilen ödeneğini eğitim harcamaları amacıyla kullanma, müsriflik yapmama (k1, k2, k3, k6, k11, k13, k14, k15, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23)		15
Misafirperverlik	Kültürel bağlamın bir gereği olarak misafiri hoş karşılama (k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		24

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Yansıtma Boyutunda Kullandığı Kültürel Değerler

Kültürel Değerler	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Diğerkamlık/ Fedakârlık	Okul için özel hayatından feragat etme (k1, k5, k6, k8, k10, k11, k12, k14, k16, k18, k19, k21, k22, k23, k24) Çalışanları ve devlet işleri için gerektiğinde kendi imkanlarından ödün verme ve öğretmenlerinden de okul için aynı fedakarlığı bekleme (k2, k18, k19, k20, k22, k23) Mesai kavramının olmaması, hafta sonları dahil çalışma (k18, k19, k20)	Bağlama Uygun Davranış Sergileme	24
Adalet	Ders yükü ve görev dağılımında eşit davranma (k1, k2, k3, k9, k10, k12, k13, k14, k15, k16, k20) Adaleti mülkün temeli, okulu mülkün bir parçası olarak görme ve bu düşüncede hareket etme (k18, k24) Hak edene, işini iyi yapana, işine fedakârlık katana, kendini işine adayana öncelik tanıma (k5, k11, k19, k21, k22)		18
Dürüstlük/ Doğruluk	Doğruları karşısındakini kırmadan söyleme (k1, k2, k3, k5, k10, k11, k14, k15, k18, k19, k20) Politik davranma, doğruları eksik söyleme (k6, k12, k13)	Politik tutum sergileme	14
Mütevazilik/ Alçakgönüllülük	Kibirli olmama, samimi davranışlar sergileme (k1, k2, k3, k4, k5, k7, k9, k10, k11, k12, k14, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		19
Vicdan	Zor durumda olan öğretmenine destek olma (k1, k3, k5) Yönetim uygulamalarında vicdanın sesini dinleme, öğretmenlerinin duygularını önemseydiğini gösteren uygulamalar sergileme (k1, k2, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k20)		16
Liyakat	Öğretmenler tarafından mesleğin gereği olarak görülen özelliklere sahip olma ve bu özellikleri okul yönetiminde kullanabilme (k5, k9, k10, k16, k17)		5

Tablo 28 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtma boyutunda kullandığı kültürel değerlerin bağlama uygun davranış sergileme ve politik tutum sergileme alt

boyutları ile ilişkili olduğu görülmektedir. “Barış, Özgürlük, Mertlik, Hayırseverlik, Kanaatkarlık/Tutumluluk, Misafirperverlik ve Diğerkamlik/Fedakârlık” değerleri yansıtma boyutunun bağlama uygun davranış sergileme alt boyutu ile ilişkili iken, “Adalet, Dürüstlük/Doğruluk, Alçakgönüllülük, Vicdan ve Yeterlilik/Liyakat” değerlerinin politik tutum ile ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların bağlama uygun davranış alt temasındaki kültürel değerlerin yansıtma boyutuna etkisine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Barışçıl bir ortam var ve okul müdürü sağduyu ile bunu sağlıyor. Herkes birbiriyle anlaşsın. Herkes birbirini sevsin istiyor. (k2)

Öğretmenlerde yaşayan bir canlı organizma oldukları için bazen kendi içlerinde bir savaşın eşiğine gelebiliyorlar, mecazi anlamda bir savaş yaşayabiliyorlar. Öğretmenler arasında muhakkak bir görüş ayrılığı oluyor, bu da okuldaki gruplaşmalara yol açabiliyor. Ben burada nasıl bir yol izliyorum, her iki tarafla da istişare edip, sorunu çözüp barış ortamını oluşturmaya gayret ediyorum. (k18)

Öğretmenlerin hareket alanı olsun ister müdürümüz. Özgürlük havası olsun ister okulda. Herkesin özgürce fikrini beyan edebileceği bir yer olsun ister. Özgürlük alanları açar, bunu önemser. (k9)

Normalde dersin işleneceği yer yıllık planda bellidir dersliktir. Öğretmenlerimiz bazen bunu işte bahçede yapmak ister ya da işte gezi etkinlikleri falan yapmak isterler. Bu tür konularda öğretmenlerimize tabii ki özgürce kendi düşünceleri doğrultusunda işler seni yapmalarına müsaade ederim. (k18)

Merttir. Otoriteye karşı oynamaz. Mesela bizim okulda harika programlar olur ama müdür bey illaki üst makamları davet edeyim gözüyle bakmaz. (k5)

Mertlik değerini doğruluk anlamında kullanıyorum. İşte çalışan insana, personelin arkasından bir şey söylüyorsa yüzüne de söyleyebilmesi lazım. Arkadan dedikodu yapmaması lazım. Belki biraz da bu anlamda iletişimde doğruluk dürüstlük anlamında düşünüyorum mertliği. (k19)

Hayırsever biridir. Okulda yardımlaşma ruhunu canlandırmaya çalışır. (k1)

Bizim okulda yaptığımız bu uygulamalar var buna teşvik edici uygulamalar var. Sistem değil de ve tabii oda gibi bir şey kurduk. Maddi durumu iyi olanlar gelip oraya gizlice bir şey bırakıyor olmayan gidip oradan alıyorlar. Öğretmenlerle beraber hep beraber ihtiyaç sahibi öğrenciler için böyle bir şey yaptık. (k20)

Fuzili harcamaları yoktur. Okulun parasını tadilatlar gibi kalemlere harcar. Okulda yapılacaklarla ilgili gereksiz bir harcama görmedim. Bu anlamda tutumlu biridir (k14)

Tutumluluk aileden de gelen bir şeydir. Ben de israf haramdır felsefesi ile yaşayan bir insanım. Okulumuzda da böyleyim. Odamdaki klimayı bile çalıştırmıyorum. Hocam ben sıcak memleketten geliyorum, odamda kuzeyde idare ederim

diyorum. Yani okulda malum tasarruf tedbirlerinde uygulamamız lazım ama azami olarak her konuda fiyatımız fazla olmasın diye akşam giderken okulun bütün sularını kontrol ederim. Malum 20.000 metrekareye kurulan bir işte 50 tane 100 tane musluğu olan bir okuldayız. Ufacık bir musluk açık kalsa haftada iki üç ton su israf oluyor, o yüzden sıkı takip ettiğim bir konu işte bizde vana kapatılır. Okula gelen ilk kişi musluğu açar, elektriği açar. Bizde de aynı şekildedir. Gereksiz yere elektrik sarfiyatını önlemek için. Kışın birçok okul biliyorum ki ne de olsa faturayı devlet ödüyor diye iş yeri sıcak olup da camları açık olan okul biliyorum yani. O yüzden şu anda hiç öğrenci yok okulda. İdare bölümünde bile çok az doğalgaz yaktığımızı biliyorum. Zaten tutum olmadan ne ev ayakta durur ne de okulda ayakta tutulur. Ne de devlet ayakta tutulur. Bu yüzden bir idarecinin nasıl adaletli, vicdanlı, vefakâr olması gerekiyorsa aynı zamanda tutumlu olması gerekir. Benim odam yıllar önce yapıldığı haliyle duruyor. Geçen biri geldi. Ya hocam bu oda benim öğrenciliğim zamanda da böyleydi, ne olacak şu odayı bir değiştirin diyor. Ya dedim şimdi burada benim ihtiyacımı karşılayacak bütün malzemeler var. Tamam 40 yıllık olabilir ama bu devletin malı sonuçta. Lüzumsuz yere sırf müdürüm kendi yaşam alanını güzelleştirmek için buraya binlerce lira yatırım yapması günah değil mi, yazık değil mi? Bir ödenek gelirse asla kendi odamı düşünmüyorum. Okulum düzeltilecek, yapılacak, 40 yıl aşmış bir binanın bir sürü eksikliği var onlara harcarım. (k18)

Fazlasıyla fedakardır. Kendi sağlığını bile hiçe sayar. Şu an ayağı çatlak olmasına rağmen kendi sağlığını hiçe sayarak kurumda müdürüm. (k16)

Hiçbir öğretmenin hiçbir idarecinin yani eğitimde çalışan hiçbir kimsenin aldığı maaşın gerçek emeğinin karşılığı olduğuna inanmıyorum. Belki sadece mesaide geçirdiği zamanın ücretini karşılıyor, gerisi hepsi fedakarlıktır bence. Kendi ailesinden kendi çocuğumdan kendi özgür hayatından ya da kendi sosyal hayatında kendi düşünce dünyasına yaptığı fedakârlık geri kalan. (k21)

Okul yöneticilerinin bağlama uygun davranış sergileme alt temasında kullandığı kültürel değerler incelendiğinde okul müdürlerinin sahip oldukları kültürel değerleri okul yönetimine yansıtma davranışlarının örgüt iklimini olumlu yönde etkilediği ve çalışanlarının duygu yönetimi üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin (k18, k19, k20, k21) kültürel değerlere ilişkin bakış açısı ile öğretmenlerin (k1, k2, k5, k9, k14, k16) bakış açısı arasında farklılıklar görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin kültürel değerleri yönetimde bir araç olarak kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin okul yöneticilerinin “Barış ve Özgürlük” kültürel değerlerini çalışanlarının duygu yönetimini etkilemede kullanmasının temel amacını örgüt iklimi oluştururken, öğretmenlerin bu değerlerin kullanımını şahsi algıladıkları görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin “Hayırseverlik ve Tutumluluk” kültürel değerlerine ilişkin ifadeleri yansıtma boyutunda paternalist liderlik davranışları sergilediklerini düşündürmektedir. Yansıtma davranışlarının diğer alt boyutunu oluşturan politik tutum

sergilemede öne çıkan kültürel değerlere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Bana iyi davrandığı için değil, doğru davrandığı için adil olduğunu düşünüyorum. Bana özel bir durum olsa rahatsız olurdum belki ama herkese aynı. Herkes için elinden geleni yapmaya çalışır. Mesela ders programlarında çok adildir. Herkesin programının güzel olmasını sağlar. (k3)

Adalet mülkün temelidir. Dolayısıyla okulda yaptığımız her işte her aktivitede gerekirse ödüllendirme olsun gerekirse bir yaptırım olsun asla ayırmam. Fatih Sultan Mehmet'in bir sözü var. Kadıyı öldürürsen adalet ölür, adalet ölürse devlet ölür diye. Adalet mülkün temelidir sayın hocam. O yüzden herkese karşı adaletli olmak bir eğitimcinin olmazsa olmazıdır. Bir idarecinin bir okulu ya da bir konumu yönetebilmesi için adaletli olması gerekir. Adaletten şaşıtı anda zaten başarılı olması mümkün değildir. (k18)

Her zaman doğruları söyler ama karşısındakini kırmadan söyler. (k15)

Dürüstlük adaletle paralel bir şey, mert olmakla da. Bizim büyüklerimiz akçeli işlere girmeyeceksiniz derlerdi. Okul müdür paralı işlere girmeyecek yani. Ben paraya hiç dokunmam, öyle bir prensibim vardır. Para ile ilgili hiçbir şeye de karışmam onunla ilgili bir müdür yardımcısı yetkilendirilmiştir. Çünkü yanlış anlaşılma çok müsait bir konu. Bu anlamda dürüstlük eylemlerinizi de o mertliğe giriyor. Konuşmalarınızda işte bir tutarlılık olması gerekiyor. Yalan konuşmamak, manipülasyon yapmamak, bunlar aynı zamanda dürüstlük demek. (k20)

Bir konudan ötürü böbürlendiğini hiç görmedim. Ben şöyle yaptım, ben böyle yaptım diye böbürlenme halini duymadım hiç. (k11)

Karşılıklı iletişimimiz iyi olduğu için, ben ekstra bir kibir yapmıyorum, yapacağımız bir durum da yok. (k23)

Vicdanlıdır. İçine sinmeyen uygulamaları yapmaz. (k1)

Vicdanen ben çok rahatım. Akşam başımı yastığa koyduğumuz zaman kimin kalbini kırdık diye düşünmeden uyuduğum olmamıştır. Mutlaka düşünürüm bir vicdan muhasebesi yaparım, kendime işte acaba birilerinin kalbini kırdın mı istemedim veya değeri nasıl bir şey yaptın diye bir sorgulama mekanizması kuruyorum. Genel olarak vicdanlı olduğum söyleniyor, ben de öyle biliyorum şahsen kendimi. (k24)

Akademik düzeyi yüksek bir müdürümüz var ve sonuna kadar bu göreve layık birisi. Müdürlük görevini yürüttüğü süre içerisinde de müdürlük makamına layık davranışlarda bulundu kesinlikle. (k5)

Bana göre olması gereken pozisyonda olduğunu düşünüyorum. İyi bir yöneticidir yani öğretmen tabanlı olan ve öğretmenlerini anlayan, bir yapıda bir insan. (k9)

Öğretmenlerin (k1, k3, k5, k9, k11, k15) ve okul yöneticilerinin (k18, k20, k23, k24) politik tutum alt temasını etkileyen kültürel değerlere ilişkin görüşleri

incelendiğinde söz konusu kültürel değerlerin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından daha çok örgüt içi iletişim bağlamında ele alındığı söylenebilir. Ayrıca bağlama uygun davranış sergileme alt temasında olduğu gibi okul yöneticilerinin söz konusu kültürel değerleri iletişim ve buna bağlı pek çok konuda öğretmenlerin duygu yönetimini etkilemede kullandıkları görülmektedir.

Özetle araştırmada ele alınan kültürel değerlerin tamamının duygu yönetiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hangi kültürel değerlerin duygu yönetiminin hangi alt değeri ile ilişkili olduğuna dair net bir ayrım bulunmamaktadır. Katılımcıların “Vicdanlıdır, bu yüzden adaletli olduğunu düşünüyorum.” ifadesinde olduğu gibi sıklıkla bir kültürel değer başka bir kültürel değer ile açıklanmaktadır. Araştırmanın nitel bulgulara ilişkin dikkat çeken bir diğer husus ise okul yöneticilerinin kültürel değerlerin duygu yönetimini üzerindeki etkisini kabul etmesi, fakat bu durumu yönetim uygulamalarının yansıması olarak görmesidir. Başka bir ifade ile okul yöneticileri kültürel değerlerin okul yönetiminde önemli rol oynadığını kabul etmekte, duygu yönetimini ise yönetim uygulamalarından biri olarak değerlendirmektedir. Kültürel değerlerin yönetim uygulamalarında kullanılmasına ilişkin yönetici görüşlerinin bazıları şunlardır:

Kültürel değerler yönetim tarzınızda önemli bir yere sahip. Büyüdüğünüz coğrafyanın kültürel değerleri yani Türk kültür değerleri yönetim tarzınıza yansıyor. (k18)

İnsan kendini yaşadığı toplumun değerlerinden soyutlayamaz. Yaşadığımız toplumda belirli kültürel değerlerle doğuyoruz ve bu kültürel değerler sizin bütün duygu durumunuzu etkiliyor. Yaşadığınız kültürün değerleri harmanlıyor seni, düşüncelerini de duygularını da. Özellikle olaylara yaklaşım tarzımda, samimiyette, yüz yüze iletişimde kullanıyorum değerleri. Karşımdakinin duygusal durumunu dikkate alıyorum. Daha samimi daha içten davranıyor öyle görünce o da. (k19)

Bir öğretmenim bir okulun vizyonu müdürünün vizyonu kadardır demişti. Bazen hak verdiğim noktalar oluyor. Okulda siz de bir kültür oluşturunuz. Bunların hepsi duyguları etkiliyor. İnsanın yetiştiği kültürün de önemli olduğunu düşünüyorum açıkçası. Tabi ki bu yıllar içinde kendinize kattığınız şeyler ile alakalı. Mesela farklı kültürleri görmüş, yurtdışına çıkmış bir öğretmen ile aileden çıkmış, üniversiteyi yakın bir yerde bitirmiş, küçük bir yerde yaşamış öğretmenin dünyaya bakışı ve öğrencilere katkısı farklı oluyor. Çok marjinal ya da çok muhafazakâr bir okulda çalışmıyorum. O yüzden bu kültürel değerlerin duyguları oldukça etkilediğini düşünüyorum. (k21)

Yetiştirdiğimiz ortamın, aile ortamının bize bazı değerlerimizi daha çocukken aşılması meslek hayatımda beni olumlu yönde etkiledi. Ağaç yaşken eğilir

mantığı ile yetiştiğim için aile ortamının bana kültürel değerleri ciddi anlamda kazandırdı. Bu değerlerin iş hayatımıza ciddi anlamda yansıdığını düşünüyorum. (k22)

Yukarıdaki yönetici ifadelerinden de anlaşılabacağı gibi okul yöneticileri (k18, k19, k21, k22) kültürel değerleri bireyin kişiliğinin ve yönetim tarzının bir parçası olarak görmektedir. Sosyalleşme süreci ile ailede başlayan bu öğrenme süreci, toplum kültürü ile şekillendirilmektedir. Toplumun sahip olduğu yönetici algısı, örgütsel bağlam, kültürel değerlerin örgütsel yansımaları da okul yöneticilerinin kendi duygu yönetimlerinde ve çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmada kullanacakları kültürel değerleri etkilemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Örgütsel Yansımaları

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin olumlu ve olumsuz örgütsel yansımalarına yer verilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumlu Örgütsel Yansımaları. Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmadaki rolüne ilişkin olumlu nitel bulgulara yer verilmektedir. Söz konusu bulgular incelendiğinde; okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin, liderlik tarzı, çatışma yönetimi, çalışanların performansı, iş motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve yaratıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Söz konusu temalara Şekil 9'da verilmektedir.



Şekil 9.Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumlu Örgütsel Yansımaları

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Liderlik Tarzına Etkisi.

Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin liderlik tarzlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde sırasıyla vizyoner liderlik (f:45), hizmetkar liderlik (f:42), ruhsal liderlik (f:23) ve öğretimsel liderlik (f:6) temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Söz konusu temaya ilişkin temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine ve alt temalara Tablo 29'da yer verilmektedir.

Tablo 29

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Liderlik Tarzına Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Liderlik Tarzına Etkisi	Olayları çok yönlü düşünme ve değerlendirme (k1, k5, k6, k11, k13, k15, k16, k17, k19, k20, k21, k23) Sorunun gelebileceğini öngörme, gelebilecek sorunlara karşı önceden önlemini alma (k5) Çalışanlarına yönlendirdiği duygularının farkında olması (k1, k2, k3, k5, k6, k11, k15, k17, k18, k19, k21, k22, k23) Çalışanlarına karşı olumlu bir iletişim dili kullanma (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23)	Vizyoner Liderlik	45
	Okul yöneticisinin duygusal farkındalığının yüksek olması (k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23) Politik tutum sergileme (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23)	Hizmetkar liderlik	42
	Okul yöneticisinin yüksek öz bilince sahip olması (k1, k3, k5, k11, k14, k17, k18, k19, k20, k21, k22) Öğretmenlerinin uğraşını takdir ve teşvik etme, teşekkür etme (k5, k9, k16, k17) Öğretmenlerine dostça davranma (k1, k9, k13, k18, k19)	Ruhsal Liderlik	23
	Sorunların çözümünde açık ve demokratik iletişim tarzı kullanma (k3, k6, k9, k18, k19) Örgütün misyon ve vizyonuna uygun davranma (k1)	Öğretimsel Liderlik	6

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin, en fazla yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını etkilediği yönünde

görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durumu sırayla hizmetkar liderlik, ruhsal liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları izlemektedir. Katılımcıların vizyoner liderlik alt temasına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Sorunun ne olduğunu, daha doğrusu bir sorunun gelebileceğini tahmin edebiliyor. Çünkü ben de projelerden dolayı çokça kendisi ile yakın temasta bulunuyorum. Bundan dolayı bir problemin gelebileceğini düşünüyor ve o ihtimale karşı neler yapılması gerektiği ile ilgili başarılı bir şekilde durumu idare edebiliyor. Okulda barış ortamı oluşturuyor, bu yüzden çok rahat çalışıyoruz. (k5)

Sakin yapıli bir insandır. Yaklaşımını da beğeniyorum ben. Bir sıkıntı olduğunu düşündüğü zaman gerekli birimin gerekli başkanını çağırıp, böyle bir aksaklık gördüğünü, gereğini arkadaşlara iletmemizi ister, farkında olur yani. (k9)

Öz eleştirisini de iyi yapıyor, duygularıyla hareket ediyor. Yani sonuç olarak tam bir profesyonel duygu yönetiminde. Kendi kişisel olumsuz duyguları olsa bile bunu meslek etiğinin içerisinde, onun olumsuz yönlerini bizlere yansıtmadan çözüyor. Her şeyini okulun iyi olması için yapıyor ne yapıyorsa. Yani kesin bir duygu yönetimi olduğunu düşünüyorum. (k3)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin özellikle olumsuz durumlarda başvurduğu duygu yönetiminin vizyoner liderlik özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin gelebilecek sorunları önceden kestirebilmesi ve bu sorunlara farklı bakış açıları ile çözüm üretebilmesi, olumsuz durumlar karşısında bile duygularını başarılı bir şekilde yönetebilmesinin ve çalışanlarına da duygu yönetiminde yardımcı olmasının bir sonucudur. Bu özelliklerin vizyoner liderlik davranışları ile ortak özellikler göstermesi nedeniyle (Bulut ve Uygun, 2010; Uygun ve Bulut, 2019) duygu yönetiminde başarılı okul yöneticileri başarılı vizyoner liderler olarak kabul edilmektedir.

Okul yöneticilerinin sergilediği vizyoner liderlik davranışları aynı zamanda okul yöneticilerinin duygu yönetimi boyutlarının davranışsal yansımalarını oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygu yönetimindeki başarılarının vizyoner liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yöneticilerin vizyona olan duygusal bağlılıklarının çalışanlarını olumlu yönde etkilemesi (Kantabutra, 2006) ve çalışanlarını duygu yönetimine teşvik etmesi de bu görüşü desteklemektedir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin etkilediği bir diğer liderlik türü hizmetkar liderliktir. Katılımcıların okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Empati yeteneği gelişmemiş bir insanın okulda diğer öğretmenlerle, farklı görüşteki insanlarla beraber çalışması mümkün değil. Müdür bey onları da anlayabiliyor, onları da dinleyebiliyor. (k11)

Muhakkak her öğrencimle her öğretmenimle her personelikle iletişim bizim birinci önceliğimizdir. Onları sadece duyarak değil vücut diliyle de o kişiyi tam anlamalı zaten sorun olmaması için. Zaten başka türlü bir idareci iletişim iyi olmadan karşıdaki kişiyi anlayamaz. Mesela bazı idareciler vardır siz de anlatırsanız ama onlar dinlemezler bile. Şöyle bir benzetme vardır; imam ne derse desin cemaat kendi bildiğini okur diye yani bu davranışlara yaklaşırsanız olmaz yanlış olur. Muhakkak çok iyi dinleyip, iletişim kurup sorunlarını anlayıp ona göre bir çözüm üretmek gerekiyor yani mesleğimizin ismi de zaten idare etmekten geçiyor idare çok güzel koymuşlar ismini. (k19)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin empati kurabilmesinin dolayısıyla duygusal farkındalığa ve iyi bir iletişim becerisine sahip olmasının çalışanların duygu yönetimini olumlu etkilediği görülmektedir. Duygu yönetiminin alt temalarını oluşturan iletişim (dinleme), empati kurma gibi duygusal farkındalık ve çalışanlarını takdir etme, iyi bir iletişim kurma gibi yansıtma boyutları davranışları Russell ve Stone (2002) tarafından başkalarına hizmet ve önderlik etme temalarının ana fikrini oluşturduğu hizmetkar liderliğin bir parçası olarak görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin okul yöneticilerinin sergileyeceği hizmetkar liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Hizmetkar liderlik, yöneticilerin çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarına karşı hassas olması (Graham, 1991), yöneticilerin kendilerini çalışanlarından farklı görmemesi ve bu durumun manevi bir kültür oluşturması (Rachmawati ve Lantu, 2014) şeklinde yorumlanmaktadır. Okul yöneticisinin bu davranışları sergileyebilmesi duygu yönetimi sürecini ne kadar başarılı yürüttüğü ile ilişkilidir. Nitekim okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının olumlu çıktıları olarak kabul edilen işi anlamlı bulma, örgütsel performans artışı, işte iyi olma, pozitif iş tutumu, örgütsel bağlılık ve olumsuz çıktıları olarak kabul edilen işten ayrılma niyeti, örgütsel sinizm gibi hususlar (Eva, Robin, Sendjaya, van Dierendonck ve Liden, 2018; Tokmak, 2018) aynı zamanda okul yöneticilerinin duygu yönetiminin başarılı ya da başarısız sonuçları olarak kabul edilmektedir. Duygu yönetiminin etkili olduğu bir diğer liderlik tarzı ruhsal liderliktir. Katılımcıların okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Birebir görüşmelerimizde, ben olsaydım bir de şu yolu denerdim, sizi çok iyi anlıyorum, çok haklısınız ama bana da bir destek verin gibi klasik cümleleri vardır. Öğretmenin sizi çok iyi anlıyorum, yaptığınızı takdir ediyorum. Yerinizde olsam ben de böyle yapardım. Hocam bir de şunu yapardım deyip yani o empati ile size o moral motiveyi de açıkçası size hissettirebiliyor. O yüzden o desteği, o

empati gördüğünüz zaman zaten sizin hayır deme gibi bir olasılığınız da olmuyor diyebilirim açıkçası. (k16)

Okul müdürüm çalışanlarının duygularını etkilemede çok başarılıdır. Bir bütünün parçası olduğunuzu, fikirlerinizin değerli olduğunu ve yaptığınız işin takdir gördüğünü bilirsiniz. Yapılan her işin bir ekip çalışması olduğunu sık sık dile getirir. Yapılan işleri sonucunda mutlaka takdir eder. Tüm personel tarafından bilinmesini sağlar. Çalışmalar sırasında ihtiyaç duyulan tüm desteği sağlar ama perde arkasında durmayı tercih eder. (k17)

Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin ruhsal liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ruhsal liderlik vizyon, adanmışlık ve umut/inanç boyutlarından oluşmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Duygu yönetimi açısından değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin örgütsel bir amaç kapsamında kendi duygularının farkında olmasının ve çalışanlarının duygularını yönetmelerine yardımcı olmasının vizyon, çalışanlarını takdir etmesinin ise adanmışlık boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Günay-Süle (2019) tarafından yapılan ruhsal liderlik araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin güdülenmesinde kilit rol oynadığı sonucuna ulaşılması da bu görüşü desteklemektedir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin etkilediği bir diğer liderlik türü ise öğretimsel liderliktir. Katılımcıların okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Okulun vizyonu gereği okulda teorik bilgilerin yanı sıra ahlaki bilgiler de veriliyor. Müdür beyin de sonuçta çocuklara örnek teşkil etmek adına öğretmenlerden de beklentiler var. Tabii ki her okul da beklentiler var tabii ki ama bizim okulumuz bir imam hatip lisesi olduğu için bu konuda biraz daha hassas davranıldığını düşünüyorum. (k1)

Öğretmenlerimize olumlu yaklaşmamak öğretmenin sıkıntıya sokuyor. Ondan dolayı bu konularda öğretmenlerimi anlayabiliyorum. Öğretmenlerimin dertlerini dert ederim, onların sorunlarını çözmek onların performansını artırır mantığı ile hareket ederim. Yani öğretmenlerimin sorunlarının çözümüne yardımcı olurum. Bu konularda açık fikirli olduğumu söyleyebilirim. (k18)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin örgüt amaçları için tüm paydaşlarla iş birliği yapmayı ve çalışanlarını bu amaç doğrultusunda motive etmeyi hedefleyen öğretimsel liderlik (Yılmaz ve Kurşun, 2015) davranışları sergilemek amacıyla duygu yönetimine başvurduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretimsel liderlik davranışlarını da etkilediği söylenebilir.

Özetle, okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin bireysel ve örgütsel çıktıları bulunmaktadır (Sahu ve Srivastava, 2017). Günümüz eğitim yöneticileri stabil olmayan yarışmacı bir çevre ile karşı karşıyadır ve liderlerin duygu yönetimi becerileri bu küresel ve yerel türbülans ile başa çıkma başarılarını etkilemektedir (Schmidt, 2010). Ayrıca okul yöneticilerinin davranışları çevrelerindeki sosyal gerçekliğe ve bu gerçekliğin hedefleriyle nasıl ilişkili olduklarına dair tutumlarını da ortaya koymaktadır (Berkovich ve Eyal, 2015).

Liderlerin insanları harekete geçirmesi beklenmektedir ve liderlerin duygu yönetimindeki başarısı bunun en güçlü yollarından biridir (Shamir, 1992). Duygu yönetiminde başarılı liderler duyguları harekete geçirerek güç üretmektedir (Bolton, 2005). Okul yöneticilerinin duygu yönetimi becerilerin zihinsel süreçlerini etkileyerek karar vermede yardımcı olması (Fineman, 2000; Maitlis ve Özçelik, 2004) ve liderlerin olumsuz duygularının; istismar, saldırganlık, adil olmayan dağıtımçı davranışlar ile, olumlu duygularının ise dönüştürücü ve destekleyici liderlik davranışları ile bağlantılı olması (Gooty, Connelly, Griffith ve Gupta, 2010) bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Liderlerin etkililiği izleyenleri ile etkileşimlerinde stratejik olarak kendi duygularını kullanmalarından ve izleyenlerinin duygularına yeterli düzeyde cevap vermelerinden kaynaklanmaktadır (van Knippenberg, van Knippenberg, van Kleef ve Damen, 2008). Başka bir ifade ile büyük liderler duygulara hitap etmektedir (Goleman, Boyatzis, ve McKee, 2002). Bu durum liderlerin duygu yönetiminin çalışanlarının duygularını (örneğin öğretmenler) etkilemesine (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008) neden olmaktadır. Nitekim liderler tarafından ifade edilen övgü ve saygı gösterme gibi olumlu duygular çalışanların örgüte karşı olumlu duyguları artırmakta ve performanslarını yükseltmektedir (Fischer ve Manstead, 2008).

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; okul müdürlerinin duygu yönetiminin duygusal farkındalık (f: 12), bilişsel değerlendirme (f: 28) ve yansıtma boyutlarında (f: 73) sergiledikleri davranışlarının çalışanların performansı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Söz konusu temaların çalışanların performansı üzerindeki etkisine ve ilişkili oldukları duygu yönetimi alt boyutlarına ilişkin temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine Tablo 30'da yer verilmektedir.

Tablo 30

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Performans Etkisi	Empati kurma, bireysel zor zamanlarında öğretmenin yanında olma (k1, k2, k3, k5, k6, k8, k9, k16, k18, k19, k21, k22)	Duygusal Farkındalık	12
	Olumsuz bir durum karşısında öğretmenleri bilgilendirme ve görüşlerine başvurma (k3, k9, k12, k20)	Bilişsel Değerlendirme	28
	Dinlemeye ve çözüm üretmeye yönelik olma (k10, k13, k14, k15, k16, k17)		
	Öğretmenlere karşı olumlu bir tutum sergileme (k1, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		
	Öğretmenlerin işlerini iyi yaptığına inanma (k1, k5, k6, k9, k18, k19)		
	Karşısındakine kendini değerli hissettirme (k1, k2, k5, k6, k9, k11, k13, k16, k17, k18, k19, k21, k23)	Yansıtma	73
	Güven verme (k5, k10, k16, k17)		
	Çalışanlarıyla iletişim halinde olma (k1, k2, k3, k5, k6, k9, k11, k12, k13, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22)		
	Öğretmenlerinin duygularına hitap etme (k5, k11, k13, k14, k18, k19)		
	Neyi nasıl ve ne zaman söyleyeceğini bilme (k1, k3, k6, k9, k11)		
	Bulunduğu kurumdaki insanları benimsediğini, önemsendiğini, değer verdiğini cümlelerinde ve hareketlerinde hissettirme (k1, k2, k3, k5, k6, k9, k10, k13, k14, k16)		
	Öğretmenlerini örgüt içi çalışmaları konusunda destekleme (k3, k5, k7, k11, k12, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)		

Tablo 30 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi boyutlarının her birinin çalışanların motivasyonları üzerinde farklı davranışsal etkileri olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi boyutlarının çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Empati kurar öğretmenlere yaklaşımı konusunda, özgürlükçü ve barış odaklı bir insan olduğumu söyleyebilirim. (k9)

Düşüncelerimizi özgür bir şekilde dile getirmemizi sağlıyor. Bireysel görüşmelerimizde hatalı isem dürüstçe söyler ya da biz bir şey söylediğimizde

dinler. Yani değer verdiğini ve dinlediğini düşünüyorum. Kendimi daha güvende ve mutlu hissediyorum. Bazı müdürlerin kültürel değerlere sahip olmadığını, bu yüzden de yönetimde ciddi sorunlar yaşadığını duyuyorum. Bizim müdürümüz öyle değildir. (k10)

Bana okulda daha değerli daha olumlu duygular hissettiriyor. Beni de pozitif olmaya itiyor. Müdüre hanım bizimle empati kurup bu olumsuz durumu nasıl olumluya çevirebilirim diye fikir vermemizi istediğinde, o fikre bağlı olarak ben de diğer arkadaşlara fikri iletirken pozitif davranıyorum. O bize pozitif yaklaşımda bulunduğu için bizim de fikirlerimizi iletme tarzımız, sorunu arkadaşlara iletme tarzımız pozitif oluyor. Bu da çalışmalarımıza yansıyor. (k9)

Müdürümüzü sevdiğimiz için işlerimizi tam yaparız, güzel yaparız, müdürümüzü kırmaktan korktuğumuz için iyi çalışırız. Bir toplantıda müdürümüz övülecekse gayret gösteririz, onu sevdiğimiz için orda zor durumda kalmasını istemeyiz (k6)

Okulumuz politik ve zor bir kültür yapısına sahiptir. Kemikleşmiş düşünceleri olan insanlar ve farklı sendika temsilcileri vardır. Bu yapıya rağmen farklı bölümlerdeki öğretmenlerin yüksek performansla çalıştırılması ve okulun Türkiye genelinde derece alan çalışmalarda yer alması müdür beyin yönetiminin sonucudur. Burada öğretmenler müdür bey için çalışır. (k11)

Öğretmenlerim okulda özgürdür. Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik her türlü geliştirmeyi yapabilir. Biz müdahale etmeyiz. Yapmak istediği herhangi bir çalışmada özgürdür. Nasıl ders işleyeceği, nasıl çalışacağı, hangi kazanımı, hangi etkinliği hangi beceri ile destekleyeceğine ben müdahale etmem. Onların özgürlük alanıdır. Kimsenin işine karışmam, kimseyi de bunaltmam o anlamda. (k20)

Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanların performansı üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelediğinde empati kurabilen, öğretmenlerinin fikirlerine saygı duyan ve düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirmelerini sağlayan, öğretmenlerine değer verdiğini hissettiren okul yöneticilerinin çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmada ve çalışanlarının performanslarında olumlu etkilere sahip oldukları görülmektedir. Nitekim alanyazında performans ve duygu ilişkisini araştıran çalışma sonuçları da (Kantak, Futrell ve Sager, 1992) yöneticilerin duygu yönetiminin çalışan performansını olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir. Duygu yönetimi ve performans arasındaki bu olumlu ilişkide çalışanları harekete geçiren en önemli husus yöneticilerin liderlik özellikleridir (Shamir, 1992). Zira çalışanların davranışları ve üretkenlikleri duygu durumlarından etkilenmektedir (Fisher ve Ashkanay, 2000; Fisher ve Noble, 2004).

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin

öğretmenlerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin duygusal farkındalıklarının (f: 27), bilişsel değerlendirme (f: 15) ve yansıtma süreçlerinin (f: 20) çalışanların iş motivasyonu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Söz konusu temaların çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine ve ilişkili oldukları duygu yönetimi boyutlarına Tablo 31’de yer verilmektedir.

Tablo 31

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
İş Motivasyonuna Etkisi	Kendini başkalarının yerine koyabilme ve onların duygularını anlayabilme (k1, k2, k3, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k21, k22)	Duygusal Farkındalık	27
	Yüz ifadesi, vücut dili, ses tonu gibi kültürel artifaktlarda duyguları yakalama ve öğretmenine ilgi gösterme (k1, k2, k3, k10, k13, k16, k18, k19, k21, k22, k23)		
	Öğretmenlerine karşı sakın ve saygılı bir tutum sergileme (k1, k3, k5, k6, k9, k10, k13, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Bilişsel Değerlendirme	15
	Karşısındaki öğretmenin yüz ifadelerine odaklanma, o andaki duygu durumunu anlama ve buna uygun tepkiler verme (k1, k2, k6, k9, k10, k12, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23) Uğraşı takdir etme, teşekkür etme (k1, k5, k9, k14, k16, k17)	Yansıtma	20

Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanlarının iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde empatinin ve kültürel artifaktların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanması ve öğretmenlerine karşı sakın ve saygılı bir tutum sergilemesi de iş motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin uğraşı takdir etmesini iş motivasyonları üzerinde bir etmen olarak görmesi, okul yöneticilerinin bu konuda görüş bildirmemesi ise dikkat çekicidir. Katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Empati yapabilmesi güzel hissettiriyor. Daha da güzel şeyler yapma isteği oluşturuyor bende. (k3)

Hepimiz ayrı telden çalan modelleriz. Benim emekliliğime 21 sene var. Meslektaşım daha yeni mezun öğrencimiz. Orta düzeyde öğretmenlerimiz var. Her kafadan bir fikir üretimi olabiliyor. Kültür salatası yapabiliyor ya da kültür çatışması yaşayabiliyoruz. Yeni fikirlere açık bir okul. Bu nedenle müdür bey her toplantıda fikirlerimizi alır, öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerine sonuna kadar saygı duyar ve uygulama noktasında elinden geleni yapar. (k16)

Tek bir bakışınızdan, yürüyüşünüzden bile canınızın sıkın olduğunu, moralinizin bozuk olduğunu anlar. Sizinle hemen ilgilenir. Size kendinizi iyi hissettirir (K16)

Kendi adıma karşımdakini anlayabilirim. Mesela öğretmenimin gerginliğini anlarım ve onunla münakaşaya girmem. Daha sonra bir problem varsa bunu halletmeye çalışırım ya da hassasiyetini anlamaya çalışırım karşımdakinin. Bu öğretmen olur veya başkası olur. Onun o anki duygu durumunu anlamak lazım. (k20)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi boyutlarına ilişkin davranışlar sergilemelerinin çalışanların iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulgu Ünal (2000) tarafından okul yöneticilerinin eğitim örgütlerindeki güdüleme etkinliklerini ortaya koyan araştırma bulgularını da desteklemektedir.

Duygu yönetiminin motivasyon üzerindeki etkisini konu edinen araştırmalar incelendiğinde duygu yönetimi ve motivasyon ilişkisine ilişkin farklı bakış açılarının yer aldığı ve alanyazında konuya ilişkin tartışmaların sürdüğü görülmektedir. Bakış açılarındaki bu farklılıklar duygu yönetiminin tanımına ilişkin ortak bir görüş birliğinin olmamasının bir sonucudur. Zira alanyazında bireyin duygu yönetimi ve dolayısıyla iş motivasyonunda duygusal zekâ gibi bireysel etmenlerin mi yoksa örgüt içerisindeki grupların mı etkili olduğu hususunda tartışmalar ve araştırmalar devam etmektedir (Ashkanay, 2004; Laborde, Raab, Dosseville, 2013).

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; duygu yönetiminin yansıtma boyutunun (f: 12) öğretmenlerin yaratıcılığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Tablo 32

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi	Öğretmenlere görüşlerini açıkça ifade edebilecekleri ortam sunma (k1, k2, k5, k11, k13, k14, k16, k18, k23) Esnek olma, çalışanlarını risk almaya ve sorun çözmeye teşvik etme (k1, k5, k6, k8, k10, k16, k18, k21, k23) Ödüllendirme mekanizmalarını etkin kullanma (k11) Hatalar karşısında hoşgörülü olma (k5)	Yansıtma	20

Tablo 32 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtma boyutunda sergilediği politik tutumun çalışanların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Öğretmenlerine güvenir. Ben sana güveniyorum. Bu işi sen hallet der. Gerekirse risk alırsın, bir şey demez. Görevi sana verdikten sonra tüm sorumluluğu da sana verir. (k7)

Öğretmenlerinin sözünü kesmez. Herkes konuşur mesela bir sendikanın pandemi süreci ile ilgili bir bildirisi vardı. Okul açılır açılmaz arkadaş onu okumak istedi, okudu. Herkes sinir oldu ama müdür sonuna kadar dinledi ve notlar aldı kapattı. Ben olsam dinlemezdim. Müdür bey herkesin görüşüne saygılı. (k11)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin çalışanlarını risk almaya teşvik etmesinin ve esnek çalışma ortamı sağlamasının okul içerisinde olumlu bir duygusal iklim yarattığı ve çalışanlarının yaratıcılığını desteklediği görülmektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin örgüt içerisinde yaratıcılığın ortaya çıkmasında oynadığı role (Koşar ve Ceylan, 2016) ve duygusal iklimin çalışanların yaratıcılığı ve yaratıcı performansı üzerindeki önemli bir etkiye sahip olduğuna ilişkin çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Amabile, Barsade, Mueller ve Staw, 2005; Higgins, Qualls, ve Couger, 1992; James, Brodersen ve Eisenberg, 2004; Prince, 2003).

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri çalışanların duygu yönetimi üzerindeki bir diğer etkisi çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleridir.

Katılımcıların söz konusu temaya ilişkin temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine Tablo 33’de yer verilmektedir.

Tablo 33

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi	Olumlu bir iletişim dili kullanma (k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k23) Öğretmenlerini çalıştırmak için onları gaza getirmeye çalışma (k7, k8, k9, k19) Tavırlarıyla öğretmenlerinin duygularını olumlu yönde yönlendirme (k5, k17) Okul amaçları doğrultusunda politik davranışlar sergileme (k2, k5, k6, k9, k11, k12)	Yansıtma	31

Tablo 33 incelendiğinde okul yöneticilerinin politik tutumunun çalışanların duygu yönetimini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun çalışanların örgütsel bağlılığını arttırdığı görülmektedir. Katılımcıların bu husustaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Bizim müdürümüz iletişim konusunda da politik davranma konusunda da çok iyi. Bizim okulda ilişkilerimiz ileri pozisyonda. Mesela bizi tayinle gelen öğretmenler de söylüyor. Ne kadar da farklı ne kadar da bağlı birbirine diyorlar. (k2)

Müdür beyin duygu yönetiminde başarılı olması öğretmenler üzerinde fazlasıyla etkili olmakta. Bir bütünün parçası olduğunuzu, fikirlerinizin değerli olduğunu ve yaptığınız işin takdir gördüğünü bilmenin en doğrudan yolu bu. Yönetenler adına sağlıklı iletişim kurma, işin işlerliği, yönetim, sevk ve denetimi anlamında da netlik ve güven sağlıyor. (k17)

Müdürümün öğretmenlerine karşı öyle bir yaklaşımı vardır ki verdiği görevi kendinizde bir istek olarak görürsünüz ve gerçekleştirirsiniz. Öğretmenlerine karşı öyle bir tavrı vardır. (k5)

Bizim müdürümüz iletişim konusunda da politik davranma konusunda da çok iyi. Bizim okulda ilişkilerimiz ileri pozisyonda. Mesela bizi tayinle gelen öğretmenler de söylüyor. Ne kadar da farklı ne kadar da bağlı birbirine diyorlar. (k2)

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin çalışanlarına karşı politik bir tutum sergilediği ve bu politik tutumun çalışanlarının duygu yönetimini dolayısıyla örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durumun çalışanların örgüte ne derecede bağlılık göstereceğinin çalışan ve örgüt arasındaki takas ilişkisine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda önem kazandığı

söylenbilir. Nitekim okul yöneticisinin çalışanlarının duygularını olumlu yönde etkilemesi çalışanların yüksek çalışma performansı göstererek örgüte bağlılık ve sadakat göstermelerine neden olmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çatışma Yönetimi Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullanacağı stratejinin belirlenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ile ilişkili olarak tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerine ve bu stratejilerin kullanım örneklerini içeren temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine Tablo 34’da yer verilmektedir.

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çatışma Yönetimi Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	İlişkili Olduğu Alt Tema	Görüş Sayısı
Çatışma Yönetimi	Sakin kalma, olumsuz durumun sebebini tespit etme ve problemi ortadan kaldırabilecek bir yaklaşım sergileme (k1, k3, k5, k6, k9, k10, k13, k16, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24)	Bütünleştirme	15
	Olayları çok yönlü düşünme ve değerlendirme (k1, k5, k6, k11, k13, k15, k16, k17, k19, k20, k21, k23, k24)	Uzlaşma	13
	Olaylara yaklaşımında mantığını ön plana çıkarma, çoğu zaman hem kendi duygularını hem de çalışanlarının duygularını göz ardı etme (k2, k4, k5, k8, k13, k15, k23)	Hükmetme	7

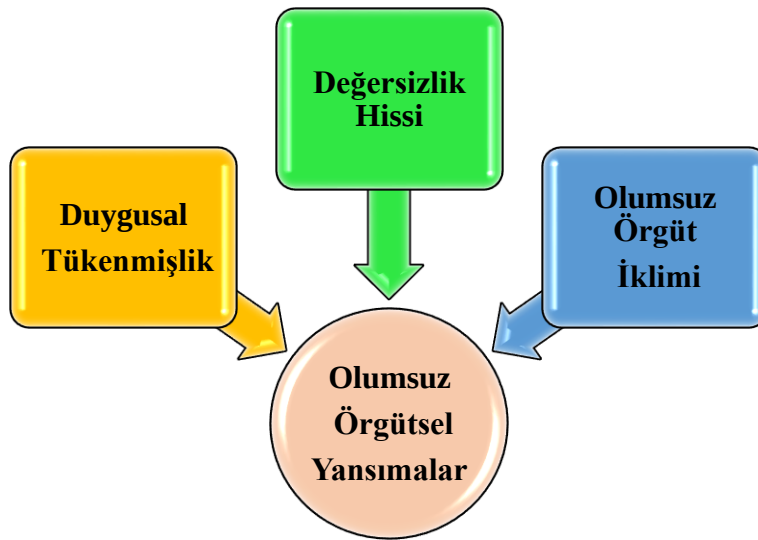
Tablo 34 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine bağlı olarak en fazla bütünleştirme (problem çözme) stratejisini kullandıkları, bunu uzlaşma (karşılıklı ödün verme) ve hükmetme (üstünlük kurma) stratejilerinin izlediği görülmektedir. Katılımcıların okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

İşin hep olumlu yönünden bakar, olumluya çevirip yansıtır. Birilerine bağırdığını ya da aba altından sopa gösterdiğini hiç görmedim. Öğretmenine karşı böyle ılımlı olunca sen de elinden geleni yapıyorsun. (k13)

Çatışmayı sevmediğini düşünüyorum. Öğrenci ile de çatışmayı, öğretmenlerle de çatışmayı, arkadaşlarıyla da çalışmayı sevmediğini düşünüyorum. Yani çatışmadan uzak kalmayı tercih eden bir yapıya sahip olduğunu düşünüyorum. Bana iyi geliyor bu hali. (k14)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetiminde kullandığı stratejilerin çatışma yönetimi stratejilerini belirlediği görülmektedir. Nitekim rasyonel bakış açısına sahip olan ve bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanmayı daha çok tercih eden okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde bütünleştirme ya da uzlaşma stratejisini, baskılama stratejisini kullanan okul yöneticilerinin ise hükmetme stratejisini tercih ettiği görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejisi tercihlerini etkileyen farklı unsurlardan kaynaklanmaktadır. Örneğin okul yöneticisinin öfke, heyecan gibi sahip olduğu olumlu ya da olumsuz duygular çatışma yönetimi stratejisini etkilemektedir (Posthuma,2012). Ayrıca Desivilya ve Yagil (2005) çalışmalarında yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini belirleyen unsurların bilinçli unsurların ötesinde olduğunu vurgulamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgütsel Yansımaları. Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanlarının duygu yönetimine yardımcı olmadaki rolüne ilişkin olumsuz nitel bulgulara yer verilmektedir. Bulgular okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin, duygusal tükenmişlik, değersizlik hissi ve olumsuz örgüt iklimi üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Söz konusu temalara Şekil 10’da verilmektedir.



Şekil 10. Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgütsel Yansımaları

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Duygusal Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşlerine ve söz konusu temaya ilişkin temel biçimlendirilmiş alıntı örneklerine Tablo 35’de yer verilmektedir.

Tablo 35

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Duygusal Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Görüş Sayısı
Duygusal Tükenmişlik	Öğretmenin duygu durumunu anlamama, sözel ve bedensel ifadeler aracılığıyla öğretmenlerin çalışma azmini baltalama (k7, k8) Karşısındaki kişinin duygu durumunun farkına varma ama önemsememe (k2, k3, k4, k7, k8, k12, k17) Kendinden mevki olarak alt gördüğü insanların duygularını görmezden gelme (k3, k4, k7, k8, k15)	14

Tablo 35 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin duygusal tükenmişlik (f: 14) yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Arkadaşlar bir şey yapacağız, toplu karar alacağız, tartışalım diyor. Tartışıyoruz sonuç değişmiyor. Onun dediği oluyor. Karşı tarafın isteklerinin farkında değil. Kafasına göre doğruları var, bu doğruları yaptırmak için karşı tarafa yaptırımda bulunuyor. Bu da arkadaşların kendini daha çok geri çekmesine neden oluyor. (k7)

Kendinden mevki olarak alt gördüğü insanlara duygusal davranma konusunda hiç iyi değildir. Onlara sert davranmayı, hatta çoğu zaman görmezden gelmeyi tercih eder. Bağırıp çağırır ama seçtiği kelimelerle çok sert biçimde uyarır insanları. Elleri cebinde konuşur. Hadi ne diyeceksen de mesajı verir. Öğretmene değer vermez. Değerli olan öğrenci ve onun velisidir. Sürekli senden daha yeni verim almaya başladık, yeterince iyi değilsin mesajını verir. Kendini sürekli yetersiz ve kötü hissettirir. İlk başladığımda öğrenciler senden şikayetçi diye odasında uyarmıştı. Bana bunu yaptığında çok yaralanmıştım. Çok altından kalkamadım açıkçası, beni negatif yönde etkilemişti, çok öfkelenmişim. Sonradan öğrendim ki idarenin yeni gelen öğretmeni sindirme politikasıymış bu. (k8)

Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin başkalarının davranışlarının farkında olma, farklı fikirlere açık olma, politik davranma gibi duygu yönetimi düzeylerini yansıtan boyutlarda başarısı olması çalışanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticisinin duygu yönetimi düzeylerinin düşüklüğü çalışanlarda duygusal tükenmişlik davranışına neden olmaktadır. Nitekim

Wilk ve Moynihan (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da yöneticilerin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanlarının duygusal tükenmişliğini etkilediği ortaya koymaktadır.

Tablo 36

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Değersizlik Hissi Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Görüş Sayısı
Değersizlik Hissi	Olumsuz olaylar karşısında panikleme, korkma (k4, k12) Değerli hissettirmeme (k4, k5, k7, k8) Uğraşı takdir etmeme, teşekkür etmeme, gerektiğinde esneklik sağlamama (k2, k4, k8) Kendi bildiğini okuması, son kararı kendi vermesi, karara katmaması (k2, k7)	14

Tablo 36 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin öğretmenlerin değersizlik hissi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Üzücü bir durum varsa duruma uygun bir tepki verir. Kötü bir durumda ise orada durumu kontrol edeyim, her şey kontrol altında olsun ya da ben buranın mülki amiriyim yani burayı toparlamak için herkesi sakinleştireyim diyeceğine daha da panik oluyor, duygularını yönetemiyor. Panik oluyor, geriliyor. Duruşu öyle yani. Küçük bir olayda bile telaşlanır hemen. (k12)

Mesela okul içerisinde görev dağılımı yapılır, bizim okulumuzda. İşte herkes kendi üstüne düşen görevi yapar. Özel günlerle ilgili kutlamalarla ilgili filan. Eğer ki işin ucu böyle ilçe kutlamasına falan da dayanmıyorsa okulda yapılan çalışmalarla ilgili böyle takdir etmez öğretmenini. Kendisi haricinde böyle bir üst kurum tarafından izleniyorsa ve üst kurumda okul müdürünü takdir ettiyse, işte bu noktada herkesin içinde onure eder insanı. Yani bu örneği veriyorum çünkü empati yaklaşabilse okulda işinin gücünün arasında, seferber olup öğrencilerini ayarlayıp, organize ve öğle tatillerinde bile çalışan emek veren, uğraşan öğretmenin duyusunu anlar. Bu kadar yani ya onun da onura edilmesi gerektiğinin farkına varmalı ama bu durumda böyle çok çok önemsemez. Teşekkür etmediği zamanları bilirim yani. (k 4)

Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, kendi duygularını yönetmede başarısız olan okul yöneticilerinin çalışanlarına duygu yönetiminde yardımcı olamadığı ve bu durumun çalışanlarda değersizlik hissi yarattığı görülmektedir. Bu kapsamda değersizlik hissinin farklı sorunlara da yol açabileceği söylenebilir.

Tablo 37

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Olumsuz Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisi

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Görüş Sayısı
Olumsuz Örgüt İklimi	Okula ilişkin bazı durumlarda mantığından ziyade duygularını ön plana çıkarma (k1, k3, k5, k6, k7, k8, k10, k11, k12, k13, k15, k17) Duruma karşı sergileyeceği tutumunun kişiye veya siyasi duruma göre değişmesi (k4, k7) Duygusunu yönetmek ya da mevcut durumu değiştirmek için çaba göstermeme (k2, k3, k4, k7, k8, k12, k17) Sorunu dile getiren öğretmene karşı tavrının sertleşmesi (k2, k3, k5) Etkisi altında kaldığı insanların duygularıyla davranış sergileme, sürekli başkalarından onay ve destek almaya çalışma (k4, k7, k8, k12) Neyi nasıl söylemesi gerektiğini bilmeme (k4, k7, k8)	32

Tablo 37 incelendiğinde okul yöneticilerinin duygu yönetiminde başarısız olmalarının örgüt iklimini de olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Bazen fazla duygusal davranabiliyor. Mesela olumsuz bir durum daha da büyüeyebiliyor verdiği tepkilerden dolayı. (k6)

Olumsuz bir olay karşısında hemen panik oluyor ama yani etrafındaki diğer herkese ne yapması gerektiği ile ilgili talimatları verir. Onlardan fikir alır. Bizimle ilgili ise öğretmenlerle ilgili ise ne yapalım diye soruyor. İdarecilerine soruyor. Bundan sonra sana ne yapmalı nasıl bir yol izleyelim ya da başka kime danışalım daha farklı birilerine danışabilir miyiz? Mesela en çok kime İlçe Milli Eğitim'e bir sorarım. Direkt ben inisiyatif alayım bu durumu bu şekli değerlendireyim demiyor. (k12)

Kafası dolu ve konsantre olamıyorsa direkt söyler (k17)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin okul ikliminde önemli rol oynadığı, duygu yönetiminde başarısız olan, dolayısıyla örgüt içerisinde olumlu bir iklim oluşturamayan okul yöneticilerinin çalışanlar ve örgüt açısından olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın nicel ve nitel bulguları; okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanlarının duygu yönetimini etkilediği görüşünü desteklemektedir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin duygusal farkındalık boyutu sonuçları incelendiğinde katılımcıların okul yöneticilerini duygusal

farkındalık boyutunda başarılı bulunduğu görölmektedir. Söz konusu boyuta ilişkin nicel araştırma sonuçları; okul yöneticilerinin en fazla kültürel artifaktlara uygun davranış sergilemede; nitel araştırma sonuçları ise başkalarının duygularının farkında olmada başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun oluşmasında kültürel artifaktların önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Katılımcıların en düşük katılım gösterdiği ifade ise empati kurmadır. Katılımcılar alanyazın araştırmaları ile uyumlu olarak okul yöneticilerini empati kurma davranışında başarısız bulduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın duygusal farkındalık boyutuna ilişkin bulguları bireylerin yüksek duygusal farkındalığa sahip olmasının bilişsel değerlendirme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın her iki aşamasında da katılımcıların okul yöneticilerini bağlama uygun davranış sergileme (rasyonel yönetici) konusunda başarılı bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın nicel ve nitel aşamasında katılımcıların okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullandıkları hususunda görüş birliği içersinde oldukları görölmektedir. Okul yöneticilerinin yansıtma boyutuna ilişkin ifade ettikleri nicel ve nitel bulgular incelendiğinde nicel aşamada politik becerilerin, nitel aşamada ise bağlama uygun davranışların ön plana çıktığı görölmektedir. Bu durum çevresine olumlu duygularını yansıtma davranışı gibi duygu yönetimi becerileri sergileyen okul yöneticilerinin araştırmacı tarafından alanyazın doğrultusunda politik beceri olarak ele alınmasından, katılımcıların ise bu davranışları bağlamsal çerçevede değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile nitel aşamaya ilişkin katılımcı görüşleri okul yöneticisinin politik davranışlarını bağlamın bir parçası olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları kültürel değerler ve bu değerlerin etkisine ilişkin nicel ve nitel aşama sonuçları incelendiğinde; kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve rehber görevi gördüğü anlaşılmaktadır. Kültürel değerler; okul yöneticilerinin algılarını ve buna bağlı olarak duygu yönetiminde tercih edecekleri duygu yönetimi stratejisi seçimlerini etkilemektedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu kültürel değerlerin duygu yönetimi boyutları üzerindeki etkisi incelendiğinde; katılımcıların, kültürel değerlerin en fazla duygusal farkındalık boyutunda etkili olduğu yönünde görüş bildirdiği görölmektedir. Kültürel değerlerin bilişsel değerlendirme boyutu üzerindeki etkisine ilişkin nicel araştırma sonuçları kültürel değerlerin bilişsel değerlendirme boyutu üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun okul yöneticilerinin bu boyuta ilişkin görüşlerinin daha çekimsiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun olarak; okul yöneticilerinin duygu yönetimine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerlere ilişkin sonuçlar ve okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerler ve duygu yönetimine ilişkisine yönelik sonuçlar başlıkları altında sunulmakta ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ilgili başlıklar altında yer verilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutuna ilişkin sonuçlar başlıkları altında sunulmuştur.

Duygusal Farkındalık Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyutun araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri genel olarak kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olma olarak tanımlanan duygusal farkındalığa sahip bulunmaktadır.
- Duygusal farkındalığın bir temasını oluşturan empati kavramına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri farklılaşmaktadır. Okul

yöneticileri öğretmenlerin görüşlerinin aksine empati kurmada kendilerini başarılı bulmaktadır.

- Okul yöneticileri ve öğretmenler kültürel artifaktların duygusal farkındalık boyutu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu konusunda ortak bir görüş birliğine sahip bulunmaktadır.
- Okul yöneticilerinin kendilerinin duygusal farkındalık boyutu düzeylerine ilişkin öğretmenlere göre daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

Bilişsel Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyutun araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri genel olarak bağlama uygun davranışlar sergilemekte ve rasyonel düşünme becerisine sahip bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırma bulgularına göre okul yöneticileri bilişsel değerlendirme boyutunda başarılıdır.
- Okul yöneticilerinin kendilerinin bilişsel değerlendirme boyutu düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlere göre daha olumludur. Bununla birlikte bağlama uygun bilişsel duygu yönetimi hususunda öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.
- Okul yöneticileri araştırmanın duygusal farkındalık boyutu sonuçları ile uyumlu olarak duygu yönetiminde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

Yansıtma Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyutun araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri; bağlama uygun davranış sergileme ve politik tutum sergileme alt boyutlarından oluşan yansıtma boyutunda genel olarak başarılıdır.
- Okul yöneticilerinin kendilerinin yansıtma boyutunda sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşlerinin öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin bulguları; cinsiyet, kurum türü, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yaptığı ilçe boyutlarına ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

- Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin duygu yönetiminin duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutlarında sergiledikleri davranışlara ilişkin daha olumlu görüşlere sahip bulunmaktadır. Okul yöneticileri açısından ise kurum türü değişkeni okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinde farklılık oluşturmamaktadır.
- Okul türü değişkeni okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinde duygusal farkındalık ve bilişsel değerlendirme boyutlarında anlamlı fark oluşturmamakta; ancak yansıtma boyutunda anlamlı fark oluşturmaktadır. Okul yöneticileri açısından ise mesleki kıdem anlamlı fark yaratmamaktadır.
- Öğrenim durumu okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri görev yapılan ilçe değişkenine göre öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta, fakat okul yöneticileri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel Değerlere İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak gördükleri kültürel değerlere ilişkin araştırma sonuçlarına yer verilmektedir.

- Barış, Özgürlük, Adalet, Tutumluluk (Kanaatkarlık), Vicdan, Mertlik, Diğergamlık (Fedakârlık), Hürmet-Saygı, Mütevazilik (Alçakgönüllülük), Hayırseverlik, Misafirperverlik, Vefakarlık, Dürüstlük (Doğruluk) ve Yeterlilik (Liyakat) kültürel değerleri okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinde etkilidir.
- Okul yönetileri söz konusu kültürel değerlerin okul yöneticilerinin duygu yönetimindeki etkisine ilişkin olarak öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip bulunmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetiminde Etkili Olarak Görülen Kültürel Değerler ve Duygu Yönetimi İlişkisine Yönelik Sonuçlar

Bu başlık altında okul yöneticilerinin duygu yönetiminde etkili olarak görülen kültürel değerler ve duygu yönetimi ilişkisine yönelik bulguların sonuçlarına yer verilmektedir.

- Barış, Özgürlük, Adalet, Tutumluluk (Kanaatkarlık), Vicdan, Mertlik, Diğergamlık (Fedakârlık), Hürmet-Saygı, Mütevazilik (Alçakgönüllülük), Hayırseverlik, Misafirperverlik, Vefakarlık, Dürüstlük (Doğruluk) ve Yeterlilik (Liyakat) kültürel değerleri okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini duygusal farkındalık, bilişsel değerlendirme ve yansıtma boyutlarında olumlu yönde etkilemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimini Yordayan Kültürel Değerlere İlişkin Sonuçlar

- Barış, Vefakarlık, Misafirperverlik, Vicdan değerleri okul yöneticilerinin öz duygusal farkındalığını, Hayırseverlik, Yeterlilik (Liyakat) değerleri okul yöneticilerinin empati kurma düzeylerini ve Hürmet-Saygı, Özgürlük, Adalet, Dürüstlük (Doğruluk) ve Mütevazilik (Alçakgönüllülük) değerleri okul yöneticilerinin başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini olumlu yönde yordamaktadır.
- Yeterlilik (Liyakat) ve Mütevazilik (Alçakgönüllülük) değerleri okul yöneticilerinin rasyonel bakış açısını; Barış, Özgürlük ve Hürmet-Saygı değerleri

ise okul yöneticilerinin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanımını olumlu yönde yordamaktadır.

- Barış, Özgürlük, Tutumluluk (Kanaatkarlık), Mertlik, Hayırseverlik, Diğergamlık (Fedakârlık) değerleri okul yöneticilerinin bağlama uygun davranış sergileme düzeylerini; Adalet, Dürüstlük (Doğruluk), Mütevazilik (Alçakgönüllülük), Vicdan ve Yeterlilik (Liyakat) kültürel değerleri ise okul yöneticilerinin politik tutum sergileme düzeylerini olumlu yönde yordamaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin çalışanların duygu yönetimini etkilemesi eğitim örgütleri açısından önemlidir. Bu kapsamda duygusal zeka gibi duygusal farkındalığı etkileyen kavramların etkisinin çalışılması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin daha çok bilişsel yeniden değerlendirme olmak kaydıyla bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılama stratejilerini birlikte kullandığını görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin strateji seçimini etkileyen etmenlerin araştırılması önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin yansıtma boyutunda sergilediği davranışlar hissetme kurallarından etkilenmektedir. Bu durum kültürel bağlamın bir sonucudur. Bu kapsamda eğitim örgütlerindeki hissetme kurallarının zaman içerisindeki değişimlerinin izlendiği uzun dönemli araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemektedir. Araştırmaya katılan kadın yönetici sayısı erkek yönetici sayısına göre daha az olduğundan, kadın okul yöneticileri ile yürütülecek olgubilimsel bir araştırma ile cinsiyet değişkeninin araştırılması önerilmektedir.
- Özel okul yöneticilerinin devlet okulu yöneticilerine göre duygu yönetiminde daha başarılı oldukları görülmektedir. Özel okul yöneticilerini duygu yönetiminde devlet okulu yöneticilerine göre daha başarılı kılan sosyolojik etmenlerin araştırılması önerilmektedir.
- Araştırma ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Okul öncesi ve üniversite gibi farklı eğitim kademelerinde araştırmanın

tekrarlanması ve kademeler arasında okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri açısından farklılık olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

- Araştırma sonucunda öğrenim durumu değişkeninin ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkilemediği görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın nitel aşamasında lisansüstü öğrenimine devam eden ya da tamamlamış olan katılımcıların bazı soruları alanyazın kapsamında değerlendirdiği ve cevapladığı görülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duygu yönetimi ve örgütsel etkileri hususunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda görev yaptığı ilçe değişkeninin öğretmen ve okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerini etkilediği görülmektedir. Bu duruma neden olan sosyo-ekonomik etmenler araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre kültürel bağlam ve değerler eğitim örgütleri ve okul yöneticilerinin duygu yönetimi açısından önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Eğitim alanında kültürel değerlere ilişkin yürütülen çalışmalarda değerlere dayalı yönetim araştırmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinin bağlamsal yapısı göz önünde bulundurulduğunda kültürel değerlerin örgütlerin psikolojik yapısı üzerindeki etkisini konu edinen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bu araştırmanın nicel verileri devam eden Covid 19 pandemisi nedeniyle Google forms aracılığıyla toplanmıştır. Bu nedenle toplanan nicel verilere kümeleme analizi gibi çok düzeyli analizler uygulanamamıştır. Kümeleme analizi ile araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin duygu yönetimi düzeylerinin eğitim örgütleri açısından önemli çıktıları olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce bu konunun önemi hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abaka, S. B. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences and moderators. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124 (2), 229-246.
- Abreu-Hornbostel, E.M. (2012). *A phenomenological study exploring henomenological study exploring the mentorship experiences of women managers*. (Doctor of Philosophy). Capella University, Minneapolis, the USA.
- Ackerman, R. H. ve Maslin-Ostrowski, P. (2004). The wounded leader and emotional learning in the schoolhouse, *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 24 (3), 311-328, doi: 10.1080/1363243042000266945.
- Adil, Ç. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C. ve Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327.
- Ajjawi, R. ve Higgs, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12 (4), 612-638.
- Akbaba-Altun, S. (2004). Eğitim yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Akbağ, M., Eminoğlu-Küçüktepe, S. ve Eminoğlu-Özmercan, E. (2016). A study on emotional literacy scale development. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 85-91.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademesindeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, A. (2016). Geleneksel Devletten Modern Devlete: Sanayi Devrimi ve Kamu Yönetimi Düşüncesinde Değişim, *International Journal of Political Studies*, 2 (3), 31-37.

- Aktaş, A. (2018). Spinoza'nın Duygu Teorisine Eleştirel Bir Yaklaşım: Duygular, İnançlar ve İnsanın Özgürlüğü, *Beytülhikme Felsefe Dergisi*, 8 (1), 251-272.
- Aktaş, M. ve Sargut, S. (2011). İzleyicilerin Kültürel Değerlerine Göre Liderliğe Duyulan Gereksinme Nasıl Farklılaşır? Kuramsal Bir Çerçeve, *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (4), 145-163.
- Albrow, M. (1997). *Do organizations have feelings?* London: Routledge.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Alfayad, Z. & Arif, L. S. M. (2017). Employee voice and job satisfaction: An application of Herzberg's two-factor theory, *International Review of Management and Marketing*, 7 (1), 150-156.
- Alhashemi, S. & Tzudiker, R. (2011). *Workplace emotions: Emotional intelligence in baahraini management*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Allowey, B. M. (2004). Emotional intelligence and extrinsic career success: A comparison of gender and management. (Doctor of philosophy). Gannon University, Florida, the USA.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4), 463-484.
- Altman, T. K. (2008). Attitude: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43 (3), 144-50.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 5-28.
- Alver, K. (2010). Emile Durkheim ve Kültür Sosyolojisi, *Sosyoloji Dergisi*, 3 (21), 199-210
- Amabile, T.M., Barsade, S.G., Mueller, J.S. & Staw, B.M. (2005). Affect and creativity at work, *Administrative Science Quarterly*, 50, 367-403.
- Andersen, P. A. & Guerrero, L. K. (1997). Principles of communication and emotion in social interaction. In L. K. Guerrero ve P. A. Anderson (Eds.). *Handbook of Communication and Emotion. Research, Theory, Applications, and Contexts* (pp. 49-96). New York: Academic Press.
- Anderson, C., Keltner, D. & John, O. P. (2003). Emotional convergence between people over time, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1054-1068.
- Antonacopoulou, E. P. & Gabriel, Y. (2001). Emotion, learning and organizational change: Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives, *Journal of Organizational Change Management*, 14 (5), 435-451.

- Argyle, M. Henderson, M., Bond, M., Iizuka, Y. & Contarello, A. (1986). Cross-cultural variations in relationship rules, *International Journal of Psychology*, 21, 287-315.
- Arnold, M. B. (1960). Neural mediation of the emotional component of action. In Arnold, M. B. (Eds.). *The nature of emotions. Selected readings*, (pp. 318-337). Penguin Books, England.
- Arnold, M. B. (1970). *Feelings and emotions*,. *The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Arvey, R. D., Renz, G. L. & Watson, T. W. (1998). Emotionality and job performance: Implications for personnel selection, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 103-147.
- Ashford, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles. The influence of identity, *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Ashforth, B. E. & Kreiner, G. E. (1999). How can you do it?: Dirty work and the challenge of constructing a positive identity, *Academy of Management Review*, 24, 413-434.
- Ashforth, E. B. & Saks, M. A. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment, *Academy of Management Journal*, 39, 149-178.
- Ashkanay, N. M. (2003). Emotions in Organizaitons: A multi level perspective. *Research in Multi-Level Issues*, 2, 9-15.
- Ashkanasy, N. M. (2004). Emotion and performance, *Human Performance*, 17, 2, 137-144.
- Ashkanasy, N. M. & Ashton-James, C. E. (2006). Emotion in organizations: A neglected topic in I/O psychology, but with a bright future. In G. P. Hodgkinson ve J. K. Ford (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 221-268). Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Ashkanasy, N. M. ve Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers, *Academy of Management Executive*, 16 (1), 76-86.
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), Ek Özel Sayı, 1327-1344.
- Assmann, J. & Czaplicka, J. (1995). Collective memory and cultural identity, *New German Critique*, (65), 125. doi: 10.2307/488538.
- Audinot, E. S. (1994). *The metaphoric language of a principal*. (Doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, the USA.
- Avcı, N. (2014). *Okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi ve kişilik özellikleri ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Badea, L. ve Pana, N. A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence, *Theoretical and Applied Economics*, 17 (2), 69-78.
- Bagheri, Z., Kosnin, A. M. & Besharat, M. A. (2013). *The influence of culture on the functioning of emotional intelligence*, 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education.
- Balcı, A. (1992). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram-Araştırma İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 27-45.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme. Kuram, Strateji ve Taktikler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). Eğitim Yönetiminin Epistemolojik Temelleri. Ali Balcı ve İnayet Aydın (Editörler), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan*. (ss. 25-68). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2011). Education policy and philanthropy—The changing landscape of english educational governance, *International Journal of Public Administration*, 34, 646–661. DOI: 10.1080/01900692.2011.583773.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik bir Çözümleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 165-190.
- Bandalos, D.L. & Finney, S. J. (2010). *Factor analysis: Exploratory and confirmatory*. Newyork: NY: Routledge.

- Barsade S. G. ve Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations?, *Academy of Management Perspectives*, 21 (1), 36-59.
- Barbalet, J. (2011). Emotions beyond regulation: Backgrounded emotions in science and trust, *Emotion Review*, 3 (1), 36-43.
- Barsade, S. G. & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy of Management Perspectives*, 21 (1), 36-59.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior, *Administrative Science Quarterly*, 47, 644-675.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bavelas, J., Black, A., Lemery, C. & Mullett, J. (1986). "I show how you feel". Motor mimicry as a communicative act, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 322-329. doi:10.1037/0022-3514.50.2.322.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing. The breakers of school reform: Just waving, not drowning. In Townsend, T. (Eds.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 27-40). The Netherlands, Springer International Handbooks of Education.
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: breaking the silence, *International Journal of Leadership in Education*, 3 (4), 331-357.
- Bechara, A. & Damasio, A.R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision, *Games and Economic Behavior*, 52 (2), 336-372.
- Beck, L. G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Begley, P. T. (1999). Value preferences, ethics, and conflicts in school administration. In Paul T. Begley (Eds.). *Values and educational leadership* (pp. 237-254). New York: State University of New York Press.
- Belaya, V. & John Henrich, H. (2016). The dark and the bright side of power: Implications for the management of business to business relationships, *Agricultural and Food Economics*, 4 (18), 1-17
- Berdahl, J. L. & Martorana, P. (2006). Effects of power on emotion and expression during a controversial group discussion. *European Journal of Social Psychology*, 36, 497-509.
- Berger, J. (1988). Directions in expectation states research. In M. J. Webster & M. Foschi (Eds.), *Status generalization: New theory and research* (pp. 450-474). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bericat, E. (2012). Emotions. *Sociopedia.isa*, 1-13. doi: 10.1177/205684601361

- Berking, M. & Wupperman, P. (2012). *Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions*. *Current Opinion in Psychiatry*, 25, 128–134. doi:10.1097/ YCO.0b013e3283503669.
- Berkovich I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012, *Review of Educational Research*, 85 (1), 129-167.
- Besel, L. D. S. (2006). *Empathy: The role of facial expression recognition*. (Doctor of philosophy). The University of British Colombia, Vancouver, Canada.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools, *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Blickle, G., Meurs, J. A., Zettler, I., Solga, J., Noethen, D., Kramer, J. & Ferris, G. R. (2008). Personality, political skill, and job performance, *Journal of Vocational Behaviour*, 72, 377-387.
- Boden, M. T. & Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression, *Emotions*, 15 (3), 399-410.
- Boekaerts, M., Maes, S. & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?, *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 149-154.
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bolton, S. (2005). *Emotion management in the workplace*. Houndsmill, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bolton, S. C. (2008). The hospital, me, morphine, and humanity: Experiencing the emotional community on ward. In S. Fineman (Eds.). *The emotional organization. Passions and power* (pp. 15-27). New Jersey: Wiley Blackwell.
- Bornstein, E. G. (1992). Subliminal mere exposure effects. In R. F. Bornstein ve T. S. Dittman (Eds.). *Cognitive, clinical and social perspectives* (pp.191-210). New York: Guilford.
- Bovey, W. H. & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes, *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (8), 72–382.
- Bratford, L. & Petronio, S. (1997). Strategic embarrassment: The culprit of emotion. In L. K. Guerrero & P. A. Anderson (Eds.). *Handbook of Communication and Emotion. Research, Theory, Applications, and Contexts* (pp.100-118). New York: Academic Press.
- Brennan, J. & Ruairc, G. M. (2011). Taking it personally: examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland, *International Journal of Leadership in Education*, 14 (2), 129-150.

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about Emotions: A Functionalist Perspective, *Society for Research in Child Development*, 57 (3), 529-548.
- Briner, R. (1999). Feeling and smiling, *The Psychologist*, 12 (1), 16-19. brotherid/jvbe.
- Brotheridge, C. M. & 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.
- Buck, R. (1999). The biological affects: A typology. *Psychological Review*, 106 (2), 301-336.
- Bulut, Y. ve Uygun, S. V. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerine Bir Uygulama, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-47.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2015). Measuring ability to enhance and suppress emotional expression: The flexible regulation of emotional expression (FREE) scale. Psychological assessment. *Advance Online Publication*. doi.org/10.1037/pas0000231
- Butler, E. A., Lee, T. L. & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific?, *Emotion*, 7 (1), 30-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1998). *Complexity theory and the social sciences: An introduction*. London: Routledge.
- Cabanac, M. (2002). What is emotion?, *Behavioural Processes*, 60, 69-84.
- Callahan, J. L. (2000). Emotion management and organizational functions: A case study of patterns in a not-for-profit organization, *Human Resource Development Quarterly*, 11 (3), 245-267.
- Callahan, J. L. & McCollum, E. E. (2002). Conceptualizations of emotion research in organizational contexts, *Advances in Developing Human Resources*, 1 (4), 4-21.
- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation, *Developmental Psychology*, 25, 394-402.

- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. A. Fox (Eds.) *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 284-303). Chiago: University of Chiago Press.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion. In Arnold M. B. (Eds.), *The nature of emotions. Selected readings* (pp. 43-53). Penguen Books, England.
- Carstensen, L. L., Fung, H. & Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life, *Motivation and Emotion*, 27, 103-123.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity, *American Psychologist*, 54 (3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>.
- Caruso & Solevey (2004). *The emotionally intelligent manager. How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. The USA: Jossey Bass
- Castelfranchi, C. (2000). Affective appraisal versus cognitive evaluation in Social emotions and interactions. In Ana Paiva (Eds.). *Affective interactions. Towards a new generation of computer interfaces* (pp. 76-104). Germany: Springer.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi. Thales'den Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit, *Academy of Management Review*, 14 (3), 333-349.
- Cheng, K. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural differences, *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 11-30 doi: 10.1207/ s15327930pje7302_1.
- Clark, C. (1990). Emotions and micropolitics in everyday life: Some patterns and paradoxes of "place". In T. D. Kemper (Eds.). *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 305- 333). Albany, NY: State University of New York Press.
- Clore, G. L. & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgement and regulate thought, *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (9), 393-399.
- Coats, A. H. & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, 23 (1), 39–51. doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39.
- Cole, G. (2015). Emotional management in the workplace. Development and learning in Organizations. *An International Journal*, 29 (4), 31–33.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3), 73- 100.

- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research, *Child Development*, 75 (2), 317 – 333.
- Collins, R. (1990). Stratification, Emotional Energy, and the Transient Emotions. In T. D. Kemper (Eds.). *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 27-58). Albany, NY: State University of New York Press.
- Conway, M., Di Fazio, R. & Mayman, S. (1999). Judging others' emotions as a function of the others' status, *Social Psychology Quarterly*, 62, 291–305.
- Cooper, R.K.ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ (B. Ayman ve B. Sancar, Çev.)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coppin, G. & Sander, D. (2011). Contemporary Theories and Concepts. In C. Pelachaud (Eds.). *the Psychology of Emotions* (pp. 1–31). Emotion-Oriented Systems. Print ISBN:9781848212589 |Online ISBN:9781118601938 doi:10.1002/9781118601938.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Cotton, J. L. (1981). A review of research on Schachter's theory of emotion and the misattribution of Arousal, *European Journal of Social Psychology*, 11, 365-397.
- Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship, *Educational Management Admisitration and Leadership*, 35 (4), 521-534. doi: 10.1177/1741143207081061.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd edition). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cropanzano, R. & Wright, T.A. (2001). When a 'happy' worker is really a 'productive' worker: a review and further refinement of the happy-productive worker thesis, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53 (3), 182–199.
- Cross, S. E., Hardin, E. E. & Gercek-Swing, B. (2011). The what, how, why and where of self-construal, *Personality and Social Psychology Review*, 15 (2), 142–179. doi: 10.1177/1088868310373752.
- Cutli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates, *Frontiers in Sytems Neuroscience*, 8, 1-6.

- Çelik, V. (1997). *Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler*, *Eğitim yönetimi*, 3 (1), 31-43.
- Çeliksoy, R. B. (2019). *Öğretmen adaylarının “Değerler” ve “Değerler eğitimi” algılarının metafor yoluyla analizi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2010). İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 255-269.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çoruk, A. ve Akçay, R. C. (2012). Yönetim süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 81-94.
- Dąbrowski, A. (2016). Emotions in Philosophy. A short introduction. *Studia Humana*, 5 (3), 8-20.
- Damasio, A. (2006). *Descartes'in Yanılgısı. Duygu, Akıl ve İnsan Beyni* (Bahar Atlamaz Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Damasio, A. & Carvalho, B. (2013). The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins, *Natural Reviews*, 14, 143-152.
- Dan-Glauser, E. S. & Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation and Emotion Coherence: Evidence for Strategy-Specific Effects, *Emotion*, 13 (5), 832-842.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Dasborough, M. T. & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships, *Leadership Quarterly*, 13, 615-634.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De Gelder, B. & Huis in't Veld, E. (2015). Cultural differences in emotional expressions and body language. In Joan Chiao, Shu-Chen Li, Rebecca Seligman, Robert Turner (Eds.). *The Oxford handbook of cultural neuroscience* (pp. 223-234). Oxford: Oxford University Press.
- De Leersnyder, J., Boiger, M. & Mesquita, B. (2015a). Cultural regulation of emotion: individual, relational and structural sources, *Frontiers in Psychology*, 4 (55), 1-11.

- De Leersnyder, J., Boiger, M. & Mesquita, B. (2015b). Merging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource Robert Scott, Stephen Kosslyn (Eds). *Cultural differences in emotions* (ss.1-15). Wiley.
- Debrot, A. (2016). *Positive realltionship process: Interpersonal emotion regulation and wellbeing in the daily life of romantic couples*. (Doctor of philosophy). Lousianna University, the USA.
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy, *Current Directions in Psychological Science*, 15 (2), 54-58.
- Delenay, K. R. (2006). Following the affect: Learning to observe emotional regulation. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 19 (4), 175-181.
- Demir, S. (2018). Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dili İle Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma, *Anemon*, 6 (2), 177-183.
- Demirel, D. (2013). Max Weber'in Sosyoloji Kuramı, *Turkish Studies*, 8 (12), 361-369.
- Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 523-544.
- Dent, E. B. & Galloway-Goldberg, S. (1999). Challenging resistance to change, *The Journal of Behavioral Science*, 35 (1), 25-41.
- Desivilya, H. S. & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams, *International Journal of Conflict Management*, 16 (1), 55-69.
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27, 125-156. Doi: 10.1023/A:1024521920068.
- Diedendorff, J. M. & Croyle, M. H. (2008). Antecedents of emotional display rule commitment, *Human Performance*, 21, 310-332.
- Diener, E., Sandvik, E. & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack (Eds.). *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective* (pp. 119-139). Oxford: Pergamon Press.
- Doğan, N., Soysal, S. ve Karaman, H. (2017). Aynı Örneklem Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulanabilir mi? Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.). *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (ss. 373-400). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Örgütlerde "İzlenim Yönetimi Davranışı" Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 53-83.
- Doğruel, H. (2013). *Yönetmel değerlerin önem düzeyi ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Doktaş-Yeşiltaş, P. (2015). *Okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotion in organizations: Main currents, *Human Relations*, 52 (6), 833-852.
- Domagalski, T. A. & Steelman, L. A. (2007). The impact of gender and organizational status on workplace anger status, *Management Communication Quarterly*, 20 (3), 297-315.
- Doyle, L., Bradly, A. M. & Byrne, G. (2009). An overview of mixed method research, *Journal of Research in Nursing*, 21 (8), 623-635.
- Dozier, J. B., Husted, B. W. & McMahon, J. T. (1998). Need for approval in low-context and high context cultures: A communications approach to cross-cultural ethics, *Teaching Business Ethics*, 2, 111-125.
- Dresel, M. & Hall, N. C. (2013). Motivation. In Nathan C. Hall and Thomas Goertz (Eds.), *Emotion, Motivation and Self Regulation. A Handbook for Teachers* (57-113). The UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Drucker, P. F. (2007). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. Routledge, New York.
- Duman, M. Ç. (2020). Yöneticilerin İnsan İlişkileri Becerisi Üzerine Bir İnceleme, *Malatya Turgut Özal Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 23-45.
- During, S. (2005). *Cultural Studies: A critical introduction*, The UK: Routledge.
- Durkheim, E. (2005). *Suicide, A study in Sociology* (Eds. George Simpson) (John A. Spaulding and George Simpson, Çev.). Routledge: Taylor and Francis Group.
- Durkheim, E. (2018). *Sosyolojik Yönetimin Kuralları (Cenk Saraçoğlu Çev.)*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation, *Journal of Child and Family Studies*, 23, 487-496.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition, *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion, *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- Ekinci, A., Bindak, R. ve Yıldırım, M. C. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Empatik Yaklaşımlarının İkili Karşılaştırmalar Metodu ile İncelenmesi*, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 759-776.

- Ekman, E. & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*. In J. Cole (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*, 1971 (Vol.19). Lincoln: University of Nebraska.
- Ekman, P. (1973). *Cross culture studies of facial expression*. In P. Ekman (Eds.). *Darwin and facial expressions: A century of research in review* (pp. 162-222). New York: Academic.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions, *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for resarch and an integration of findings*. New York: Pergamon Press.
- Eng, J. S. (2012). *Emotion regulation and culture: The effects of cultural models of self on Western and East Asian differences in suppression and reappraisal*. (Doctor of Philosophy). University of California, Berkeley, the USA.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erdem, R. ve Günlü, E. (2006). İletişim Eğilimlerinin Yüksek Bağlam- Düşük Bağlam Ayırımı ile İncelenmesi, Hastane Çalışanları Örneği, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9 (2), 177-195.
- Erdoğan, B. A. (2018). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) kullandıkları mizah tarzlarına göre duygu yönetimi becerilerinin ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, S. ve Güleç, S. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Yaklaşımlarının Kişilerarası İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 837-857.
- Erickson, R.J. & Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter? *Social Psychology Quarterly*, 64, 146-163.
- Erken, M. (2016). *Duygusal emek kavramı ve motivasyonun duygusal emek davranışı üzerindeki etkileri: Bir kamu kurumu üzerinde araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Erkol, H. (2015). *Kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile okul yönetimi ve kadın yöneticiler*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Ersoy, B. (2006). *Toplumsal değerler ve çalışanların iş doyumunu arasındaki ilişki: Ampirik bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Etcoff, N. L. & Magee, J. J. (1992). Categorical perception of facial expressions. *Cognition*, 44, 227-240.
- Etimoloji -Türkçe Etimoloji Sözlüğü. (2021). <https://www.etimolojiturkce.com/adresinden> 24.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D. & Liden, R. C. (2018). Servant Leadership: A systematic review and call for future research, *The Leadership Quarterly*, 30, 111-132.
- Evans, C. (2005). Values in the practice of teaching, and questions for quality and equity in schools, *Improving Schools*, 8 (1), 59-77.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler İerik zmlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 293-304.
- Fan, X, Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 56-83.
- Fehr, B. & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (3), 464-486.
- Feldman, B. (2008). *Essentials of understanding psychology (8th Edt.)*. New York: Mc Graw Hill.
- Feldman-Barret, L. (2012). Emotions are real. *Emotion*, 12 (3), 413-429.
- Feldman-Barrett, L. Gross, J. J., Christensen, T. C. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you are feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Feldman-Barret, L., Mesquita, B., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The experince of emotion, *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403.
- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F., Paez, D. & Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reactions, *Psicothema*, 12, 83-92.
- Ferris, G. R. Treadway, D. C., Perrewee, P. R., Brouser, R. L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skills in orgnizations. *Journal of Management*, 33 (3), 290-320.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve ğretmenlerin değer sistemleri*. (Doktora tezi). Dokuz Eyll Üniversitesi, İzmir.
- Fineman, S. (2000) *Emotion in Organizations (2nd edition)*, Sage, London.
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. London: Sage Publications.

- Fineman, S. (2004). Getting the measure of emotion and the cautionary Tale of emotional intelligence, *Human Relations*, 57 (6), 719-740.
- Fineman, S. (2008). Introducing thee emotional organization. In S. Fineman (Eds). *The Emotional Organization: Passions and power* (pp. 1-11). Oxford: Blackwell.
- Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotions. In M. Lewis, J. M. Havilland-Jones and L. Feldmann Barrett (Eds). *Handbooks of emotions* (pp. 456-469). New York: Gilford Press.
- Fish, J. S. (2005). Talcott Parsons and the sociology of emotions, *Sociological Perspectives*, 48 (1), 135-152.
- Fisher, C. D. (2003). Why do lay people believe that satisfaction and performance are correlated? Possible sources of a commonsense theory, *Journal of Organizational Behavior*, 24 (6), 753–777.
- Fisher, C. D. & Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: an introduction, *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 123–129.
- Fisher, C. D. & Noble, C. S. (2004). A within-Person examination of correlates of performance and emotions while working, *Human Performance*, 17 (2), 145–168.
- Fisher, E. A. & Sharp, S.W. (2004). *The art of managing everyday conflict, Understanding emotions and power struggles*. The USA: Praeger Publishers.
- Ford, J.D., Ford, L.W. & McNamara, R.T. (2002). Resistance and the background conversations of change, *Journal of Organizational Change Management*, 15 (2), 105–121.
- Ford, B. Q. & Mauss, I. B. (2015). Culture and emotion regulation, *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-5.
- Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and decisions: A multiprocess model, *Advances in Experimental Socail Psychology*, 25, 227-275.
- Frese, M. (2015). Cultural practices, norms and values, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 46 (10), 1326-1330.
- Fridlund, A. (1994). *Human facial expression*. San Diego, CA: Academic Press.
- Fridlund, A. J. (1991). Sociality of solitary smiling: Potentiation by an implicit audience, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 229–240. doi:10.1037/0022-3514.60.2.229.
- Frijda, N. H. (1988) The laws of emotion, *American Psychologist*, 43 (5), 349–358.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis and J. M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions* (pp. 381-403). New York: Guilford Press.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Bem, S. (2000). *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Frijda, N. H., ve Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. S. Kitayama and H. Marcus (Eds.) *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influenced* (pp. 51-87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fuimano, J. (2004). Raise Your Emotional Intelligence, *Nursing Management*, 7, 10-25.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33 (2), 102-111.
- Furnham, A. (2008). *Head and heart management. Managing attitudes, beliefs, behaviours and emotions at work*. London: Palgrave MacMillan.
- Gable, S. L. & Gosnell, C. L. (2013). Approach and avoidance behaviour in interpersonal relationships, *Emotion Review*, 5 (3), 269-274.
- Gable, S. L. & Impett, E. A. (2012). Approach and avoidance motives and close relationships, *Social and Personality Psychology Compass*, 6 (1), 95-108.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Inesi, M. A. & Gruenfeld, D. H. (2006). Power and perspectives not taken, *Psychological Science*, 17 (12), 1068-1074.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences, *Annals of Dyslexia*, 37 (1), 19-35.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- George, J. M. (1996). Trait and state affect. In K. R. Murphy (Eds.). *Individual Differences and Behavior in Organizations* (pp.145-166). San Francisco: Jossey-Bass.
- George, J. M. & Jones, G. R. (1997). Experiencing work: Values, attitudes, and moods. *Human Relations*, 50 (4), 393-416.
- Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür (Akile Gürsoy Çev.)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Glanz, J. ve Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Glaser, L. & Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader-follower relationships, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 482-500.
- Goffman E (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books
- Goffman, E. (1967). *Intracation rituel. Essays on face to face behaviour*. New York: Panthon Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury: London.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2006). *Sosyal Zekâ. İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi. (Osman Çetin Deniztekin, Çev.)*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zekâ, EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (Banu Seçkin Yüksel Çev.)* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni Liderler (Çev. F. Nayır ve O. Deniztekin)*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goofman, E. (1966). *Behaviour in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.
- Gooty, J., Connelly, S, Griffith, J. & Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions: A state of the science review, *Leadership Quarterly*, 21, 979-1004.
- Gordon, S. L. (1981). The sociology of sentiments and emotion. In M. Rosenberg and R. H. Turner (Eds.). *Social Psychology, Sociological Perspectives* (pp. 62-592). New York: Basic Books.
- Gökarp, N. (2018). Ibn-i Sina'ya göre duygu, *Journal of Analytic Divinity*, 2 (2), 105-115.
- Göldağ, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Graham, J. W. (1991). Servant leadership, in organizations, *Inspirational and moral, Leadership Quarterly*, 2 (2), 105-119.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor, *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery, *Academy of Management Journal*, 46 (1), 86-96.
- Grandey, A., Rafaeli, A., Ravid, S., Wirtz, J. & Steiner, D. D. (2010). Emotion display rules at work in the global service economy: The special case of the customer, *Journal of Service Management*, 21 (3), 388-412.
- Grant, D., Morales, A. & Sallaz, J. J. (2009). Pathways to meaning: A new approach to studying emotions at work, *American Journal of Sociology*, 115, 327–364.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41- 54.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.

- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: *An integrative review*. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J. (1999a). Emotion regulation: Past, present, future, *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.). *Handbook of emotion regulation* (pp.1-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything, *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response – focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, *Expression and Physiology*, 74 (1), 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything, *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences, *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being, *Journal of personality and social psychology*, 85 (2), 348–362.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press, New York.
- Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward. *Emotion*, 13, 359-365, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032135>.
- Gross, J. J. (2014). Emotional regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Eds.). *Handbook of emotional regulation* (pp. 3–20). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1–26. doi:10.1080/1047840X.2014.940781.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 1-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In Douglas K. Snyder, Jeffry A. Simpson, and Jan N. Hughes (Eds.). *Emotion regulation in couples and families*. Pathways to dysfunction and health. Washington: American Psychological Association.

- Gross, J.J. (1998a). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.
- Gross, J.J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place: Popular conservatism and post-modern culture*. New York: Routledge.
- Gu, X, Gao, Z, Wang, X, Liu, X, Knight, R.T, Hof, P. R & Fan, J. (2012). Anterior insular cortex is necessary for empathetic pain perception, *Brain*, 135, 2726–2735.
- Gullekson, N. L. (2007). *Cultural distance, perception of emotional display rules and their influence on sojourner adjustment*, Master of Science, Colleges of Art and Sciences of Ohio University.
- Gullone, E. G., Hughes, E. K., King, N. & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 567–574.
- Gunnarsdóttir, H. M. (2016). Autonomy and emotion management. Middle managers in welfare professions during radical organizational change, *Nordic Journal of Working Life Studies*, 6 (1), 87-108.
- Günay-Süle, G. (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Güllüce, A. Ç. (2010). *Duygusal zekanın işyerindeki psikolojik taciz algısındaki rolünün bireyin tolerans düzeyi açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güngör, S. (2019). *Eleştirel kuram bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güvenç, B. (1996). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence, *Social Development*, 10, 79–119. doi:10.1111/1467-9507.00150.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T. ve Hall, M. R. (1990). *Understanding different cultures*. Yarmouth: Intercultural Press Inc.
- Hall, N. C. ve Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation and self-regulation: A handbook for teachers*. (Eds. By Hall ve Goetz). The UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Hall, S. (ed.) (1997) 'Introduction', in *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 1–11 London: Sage.

- Hamilton, N. A., Karoly, P., Gallagher, M., Stevens, N., Karlson, C. & McCurdy, D. (2007). The assessment of emotion regulation in cognitive context: The emotion amplification and reduction scales, *Cognitive Therapy and Research*, 33, 255-263.
- Harding, J. & Pribram, E. D. (2002). The power of feeling: Locating emotions in culture, *European Journal of Cultural Studies*, 5 (4), 407-426.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Harvey, J.H., Wenzel, A. & Sprecher, S. (Eds.) (2004). *Handbook of sexuality in close relationships*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hauseman, C. (2020). Strategies secondary school principals use to manage their emotions, *Leadership and Policy in Schools*, doi:10.1080/15700763.2020.1734211.
- Hausman, C., Crow, G. M. & Sperry, D. J. (2000). Portrait of the "ideal principal": Context and self. National Association of Secondary School Principals, *NASSP Bulletin*, 84, 617, 5-14.
- Haver, A., Akerjordet, K. & Furunes, T. (2013). Emotion regulation and its implications for leadership: An integrative review and future research agenda, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 20 (3), 287-303.
- Haviland-Jones, J. M. & Kahlbaugh, P. (2000). Emotion and identity. M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 293–305). New York: Guilford Press.
- Heaney, J. G. (2011). Emotions and power: Reconciling conceptual twins, *Journal of Political Power*, 4 (2), 259-277.
- Hede, A. (2002), Emotion: the essence of integrated leadership. Barker, C. and Cox, R. (Edt). *The heart and soul of leadership*. (pp. 100-122). Sydney: McGraw-Hill.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard, *Psychological Review*, 106 (4), 766–794.
- Hess, U. (2001). The experience of emotion: Situational influences on the elicitation and experience of emotions. In A. Kaszniak (Eds.). *Emotions, Qualia and Consciousness* (pp. 386-396). Singapore: World Scientific Publishing.
- Hesse, P. & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of emotional development, *New Direction for Child Development*, 16, 3–48. doi:10.1002/cd.23219821603.
- Higgins, L. F., Qualls, S. H. & Couger, J. D. (1992). The role of emotions in employee creativity, *The Journal of Creative Behavior*, 26 (2), 119–129.

- Hochschild, A. (1975). The sociology of feeling and emotion: Selected possibilities. *Sociological Inquiry*, 45 (2-3), 280-307.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Los Angeles: University of California Press.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. Kemper (Eds.). *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-142). New York: Suny Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart: Commercialization Of Human Feeling*. Berkeley: University of California.
- Hochschild, A. (2008). Feeling in sociology and the World, *Sociologisk Forskning*, 45 (2), 46-50.
- Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders, *Cognitive Therapy and Research*, 38 (5), 483–492.
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K. & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics, *Cognitive Therapy and Research*, 40, 341–356.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Maidenhead: Mc Graw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. (2nd edition). Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. California: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). doi.10.9707/2307-0919.1014.
- Holodyski, M. (2009). Milestones and mechanism of emotional development. In Röttger-Rössler, B. ve Markowitch, H. J. (Eds), *Emotions as biocultural process* (pp. 139-165). Springer, Germany.
- Homer, P. M. & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (4), 638-646.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma, Uygulama (Selahattin Turan Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Hubbard, J. A., ve Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*. Special Issue: *Children's Emotions and Social Competence*, 40, 1–20.
- Hultman, K. & Gellerman, B. (2002). *Balancing individual and organizational values. Walking the tightrope to success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huy, Q. N. (2002). Emotional balancing of organizational continuity and radical change: The contribution of middle managers, *Administrative Science Quarterly*, 47, 31-69.
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about?, *International Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 118-123.
- Isen, A.E. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis and J.M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 417–435). New York: The Guildford Press.
- Izard C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum
- Izard C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes, *Psychological Review*, 100 (1), 68–90.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796–824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues, *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R. & Siedenfield, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation, *Emotion Review*, 3 (1), 44-52.
- İlhan, R. (2008). *Okul Müdürlerinin kültürel değerlerinin yönetim üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İşeri, B. (2019). *Üniversite öğretim elemanlarının duygu yönetimi yeterlilikleri*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture?, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15 (2), 139-151.
- Jakobs, E., Manstead, A. S. R. & Fischer, A. H. (2001). Social context effects on facial activity in a negative emotional setting, *Emotion*, 1 (1), 51-69.

- James W. (1950). *The principles of psychology, Vol. 1*. New York: Dover Publications.
- James, K., Brodersen, M. & Eisenberg, J. (2004). Workplace affect and workplace creativity: a review and preliminary model, *Human Performance*, 17, 169–194.
- James, W. (1884). What is an emotion?, *Mind*, 9 (34), 188-205.
- Jepson, D. (2009). Studying leadership at cross-country level: A critical analysis, *Leadership*, 5 (1), 61-80.
- Jiang, M. & Lu, S. (2020). To empathize, or not empathize in educational leadership, *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 5 (1), 1-20.
- John, O.P. & Gross, J. J., (2004), Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mix methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52, 150-155.
- Jones E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Jordan, P. (2005) Dealing with organizational change: can emotional intelligence enhance organizational learning?, *International Journal of Organizational Behaviour*, 8 (1), 456–471.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M. ve Härtel, C.E.J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity, *Academy of Management Review*, 27, 361-372.
- Kagan, J. (2007). *What is emotion? History, measures and meanings*. The USA: Vail-Ballou Press.
- Kahraman, N. (2015). *Çalışma hayatında duyguların yönetimi ve öğretmenlerdeki duygusal zekâ'nın kendilik kontrolü üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H., Pedder, D. J. & Margetts, E. A. (2014). Don't grin when you win: The social costs of positive emotion expression in performance situations, *Emotion*, 14 (1), 180-186.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E. & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behaviour among 3-and 5- year olds, *The Journal of General Psychology*, 131 (2), 159-178.
- Kantabutra, S. (2006). Relating Vision-based Leadership to Sustainable Business Performance: A Thai Perspective,” *Kravis Leadership Institute Leadership Review*, 6, 37-53.

- Kantak, D. M., Futrell, C. M. & Sager, J. K. (1992). Job satisfaction and life satisfaction in sales force, *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 12 (1), 1-7.
- Kanter, R.M. (1993). *Men and women of the cooperation*. New York: Basic Books.
- Karabanow, J. (1999). When caring is not enough: Emotional labor and youth shelter workers, *Social Service Review*, 73 (3), 340-357.
- Karaer, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karazi-Presley, T., Sasson-Levy, O. & Lomsky-Feder, E. (2018). Gender, emotions management, and power in organizations: The case of Israeli women junior military officers, *Sex Roles*, 78, 573-586. doi:10.1007/s11199-017-0810-7.
- Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at multiple levels of analysis, *Cognition and Emotion*, 13 (5), 505-521.
- Keltner, D. & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function and psychopathology, *Review of General Psychology*, 2 (3), 320-342.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. A. (2003). Power, approach, and inhibition, *Psychological Review*, 110, 265–284.
- Kemper T. D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components, *American Journal of Sociology*, 93 (2), 263–289.
- Kemper, T. D. (1990). Social relations and emotions: A structural approach. T. D. Kemper (Eds.). *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 207-237). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kemper, T. D. (2011). *Status, power and ritual interaction- A relational reading of Durkheim, Goffman and Collins*. Farnham. Surrey. U.K.: Ashgate Publishing Limited.
- Kemper, T. D. & Collins, R. (1990). Dimensions of microinteraction, *American Journal of Sociology*, 96, 32–68.
- Kesebir, S. (2012). The superorganism account of human sociality: how and when human groups are like beehives, *Personality and Social Psychology Review* 16 (3), 233–261.
- Ketelle, D. & Mesa, P. Empathetic Understanding and School Leadership Preparation. *Kravis Leadership Institute, Leadership Review*, 6, 144-154.
- Kiefer, T. (2002). Understanding the emotional experience of organizational change: Evidence from a merger, *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1), 39-61.

- Kiefer, T. (2005) Feeling bad: antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change, *Journal of Organizational Behavior*, 26 (8), 875–897.
- Kim D., Pang Y. & Park H. S. (1998) High-versus low-context culture: A comparison of Chinese, Korean, and American Cultures, *Psychology and Marketing*, 15 (6), 507-521.
- Kim, H. & Sasaki, J. Y. (2007). Emotion regulation: The interplay of culture and genes, *Social and Personality Psychological Compass*, 6 (12), 865-877.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H. & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (6), 1245-1267.
- Kitayama, S., Mesquita, B. & Karasawa, M. (2006). The emotional basis of independent and interdependent selves: socially disengaging and engaging emotions in the US and Japan, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 890-903.
- Koole, S. L. (2008). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23 (1), 4-41.
- Koopmann-Holm, B. & Matsumoto, D. (2011). Values and display rules for specific emotions, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (3), 355-371.
- Koşar, D. ve Ceylan, Ö. Ö. (2016). Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri, *Uşak Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 25-38.
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. & Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges, *Emotion Review*, 1 –15.
- Kowalska, M. ve Wróbel, M. (2017). Basic emotions. In V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, DOI 10.1007/978-3-319-28099-8_495-1.
- Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler, *Yönetim ve Ekonomi*, 7 (1), 219-242.
- Kraimer, M. L. (1997). Organizational goals and values: A socialization model, *Human Resource Management Review*, 7 (4), 425–447. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(97\)90028-0](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(97)90028-0).
- Kruml, S. & Gedded, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work, *Management Communication Quarterly*, 14 (1), 8-49.
- Kuchuradi, İ. (2020). *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kumar Das, K. (2017). A theoretical approach to define and analyze emotions, *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 19 (4), 1-14.

- Küpers, W. & Weibler, J. (2008). Emotions in organisation: An integral perspective, *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2 (3), 256-287.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Laborde, S., Raab, M. & Dosseville, F. (2013). Emotions and performance: Valuable insights from the sports domain. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck and S. Bauer (Eds). *Handbook of psychology of emotions (Vol. 1): Recent theoretical perspectives and novel empirical findings* (pp. 325–357). New York: Nova Science Publishers.
- Lawler, E. J. & Thye, S. R. (1999). Bringing emotions into social exchange theory, *Annual Review of Sociology*, 25, 217–244.
- Lazarus, R. S. (1991a). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion, *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lebron, A. (2013). What is culture? *Merit Research Journals*, 1 (6), 126-132.
- Lehmann, A. (1914). Theory of affectivity. In Arnold M. B. (Eds.), *The nature of emotions. Selected readings* (pp. 37-43). Penguin Books, England.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (2009). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies, *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 31-50, DOI: 10.1207/s15327930pje7302_2.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Liddell, B. J. & Williams, E. N. (2019). Cultural differences in interpersonal emotion regulation, *Frontiers in Sociology*, 10, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00999.
- Lively, K. J. (2008). Emotional segues and the management of emotion by women and men, *Social Forces*, 87, 911–936.
- Lively, K.J. (2000). Reciprocal emotion management: working together to maintain stratification in private law firms, *Work and Occupations*, 27, 32–63.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocal, P., Schütz, A. & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter?, *Journal of Personality*, 79 (2), 429-467. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x
- Lovaglia, M.J. & Houser, J.A. (1996). Emotional reactions and status in groups, *American Sociological Review*, 61, 867–883.
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: everyday sentiments on a micronesia atoll and their challenge to western theory*. Chicago: Chicago University Press.

- Lutz, C. A. (1990). Engendered emotion: Gender, power and rhetoric of emotional control in American discourse. In C. Lutz ve L. Abu-Lughod (Eds.). *Language and the politics of emotion* (pp. 69-91). New York: Cambridge University Press.
- Lutz, C. A. & Abu-Lughod, L. (1990). *Language and the politics of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Lyon, M. L. (2009). Emotion, embodiment and agency: The place of a social emotions perspective in the cross-disciplinary understanding of emotional processes. In Birgitt-Röttger ve Markowitsch (Eds.). *Emotions as biocultural processes* (pp. 199-215). Springer.
- Mabruk, S. (2019). *Cultural values and ethical decision making: a comparison study on the attitudes of turkish and libyan banking employees*. Karabük University, Institute of Graduate Programs.
- Mackie, D. M., Devos, T. & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 602–616.
- Maitlis, S., & Ozcelik, H. (2004). Toxic decision processes: A study of emotion and organizational decision making, *Organization Science*, 15 (4), 375-393.
- Malinowski, B. (2014). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi (Saadet Özkal Çev.)*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Mann, S. (1999). *Hiding what we feel, faking what we don't*. Shaftesbury: Element Books.
- Mann, S. (2004). People-work: emotion management, stress and coping, *British Journal of Guidance and Counselling*, 32 (2), 205-221.
- Marcus G. E. (2000). Emotions in politics, *Annual Review of Political Science*, 3, 221–250.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, R. ve Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education, *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142–148.
- Massey, D.S. (2002). A brief history of human society: The origin and role of emotion in social life, *American Sociological Review*, 67 (1), 1-29.
- Mastenbroek, W. (2000). Organizational behavior as emotion management. In N. M. Ashkanasy, C. E. Härtel and W. J. Zerbe (Eds.). *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 19–35). Philadelphia: Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules, *Motivation and Emotion*, 15, 195-214.

- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (4), 421-437.
- Matsumoto, D. (2009). *The cambridge dictionary of psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsumoto, D. & Ekman, P. (1989). American japanese cultural differences in intensity ratings of facial expressions of emotion, *Motivation and Emotion*, 13 (2), 143-157.
- Matsumoto, D. & Hwang, H-S. (2013). *Cultural display rules, the encyclopedia of cross-cultural psychology* (first edition). (Edt. by Kenneth D. Keith). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Matsumoto, D., Choi, J., Satoko Hirayama, S., Domae, A. & Yamaguchi, S. (2018). Culture, display rules and emotion judgements, *Psychology*, 23 (1), 1-17.
- Matsumoto, D., Kudoh, T., Scherer, K. & Wallbott, H. (1988). Antecedents of reactions to emotions in the United States and Japan, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 19 (3), 267-286.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H. Fontaine, J., Anguas-Wong, A. M., Arriola, M. & Ataca, B. (2008). Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 55-74.
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules, *Motivation and Emotion*, 14, 195-214.
- Matsumoto, D. (2006a). Culture and cultural worldviews: Do verbal descriptions of culture reflect anything other than verbal descriptions of culture? *Culture and Psychology*, 12 (1), 2006, 33-62. doi:10.1177/1354067X06061592.
- Matsumoto, D. (2006b). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits?, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 37, 421-437. doi: 10.1177/0022022106288478.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S. & 37 Members of the Multinational Study of Cultural Display Rules (2008). Culture, Emotion, regulation and adjustment, Attitudes and Social Cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (6), 925-937.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. J. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66 (2), 116-124. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017.
- Mauss, T. B., Levenson, R. W., Mc Carter, L., Wilhelm, F. H. & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: *Coherence among emotion experience, behavior, and physiology*. *Emotion*, 5 (2), 175-190.

- McBreen, J., Di Tosto, G. ve Dignum, F. & Jan Hofstede, G. (2011). *Linking norms and culture*, Second International Conference on Culture and Computing.
- McEachrane, M. (2009). Emotion, meaning, and appraisal theory, *Theory and Psychology*, 19 (1), 33-53.
- McGregor, D. (1960). *Douglas Mc Gregor: Theory X and theory Y*. Retrived from <https://switcheducation.com/>
- McGregor, D. (2006). *The human side of enterprise. Annotated Edition*. The USA: The McGraw-Hill Companies.
- McIntyre, J.C., von Hippel, W. & Barlow, F.K. (2016). Self-Regulation and Power: How Self-Regulatory Failures Can Enhance Social Power. *Social and Personality Psychology Compass*, 10 (1), 33-66.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 137-153.
- Mercer, J. (2014). Feeling like a state: social emotion and identity, *International Theory*, 6 (3), 515-535.
- Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist context, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 68-74.
- Mesquita, B., Vissers, N. & de Leersnyder, J. (2015). *Culture and emotion, Words body text 7391*, Universtiy of Leuvon, Center for Social and Cultural Psychology.
- Mesquita, B. De Leersnyder, J. & Boiger, M. (2016). The Cultural Psychology of Emotions. In L. Feldman Barrett, M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of Emotions*, 4th Edition (s.734-759) New York: Guilford Press.
- Mesquita, B. & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112 (2), 179–204.
- Mesquita, B. & Leu, J. (2001). The cultural psychology of emotions. S. Kitayama and D. Cohen (Eds.), *The Handbook of Cultural Psychology*. (pp. 734-759). New York: Guilford Press.
- Mesquita, B. & Walker, R. (2002). Cultural differences in emotions: A context for interpreting emotional experiences. *Behavior Research and Theraphy*, 41, 777-793.
- Mesquita, B., Boiger, M. & De Leersnyder, J. (2016). The cultural construction of emotions, *Current Opinion In Psychology*, 8, 31-36.
- Mesquita, B., De Leersnyder, J. & Boiger, M. (2016). The Cultural Psychology of Emotions. In L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of Emotions*, (4th Edt) (pp. 734-759). New York: Guilford Press.

- Mesquita, B., Frijda, N. H., & Scherer, K. R. (1997). Culture and emotion. In P. Dasen and T. S. Saraswathi (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 255–297). Boston: Allyn and Bacon.
- Mesquita, B. & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112 (2), 179–204.
- Mignonac, K. & Herrbach, O. (2004). Linking work events, affective states, and attitudes: An empirical study of managers' emotions. *Journal of Business and Psychology*, 19, 221–240. doi:10.1007/s10869-004-0549-3.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices, *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874
- Milfont, T. L., Duckitt, J. & Wagner, C. (2010). A cross-cultural test of the value-attitude-behavior hierarchy, *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (1), 2791-2813.
- Miller-Slough, R., Zeman, J. L., Poon, J. A. & Samders, W. M. (2016). Children's maternal support-seeking: Relations to maternal emotion socialization responses and children's emotion management, *Journal of Children and Family Studies*, 25, 3009-3021. doi:10.1007/s10826-016-0465-y.
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve Yapıları (Ahmet Aypay Çev.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mittal, R. & Elias, S. M. (2016). Social power and leadership in cross-cultural context, *Journal of Management Development*, 35 (1), 58 – 74.
- Mittal, V. & Ross, W. T. (1998). The impact of positive and negative affect and issue framing on issue interpretation and risk taking, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 76 (3), 298-324.
- Molina-Azorin, J. F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills, *European Journal of Management and Business Economics*, 25 (2), 37-38.
- Monreo, C. E. (2003). *An analysis of principalship metaphors at the beginnning of the new millennium*. (Doctor of education). Greensbro, North Carolina, the USA.
- Moore, C. (2006). *The emotions of management and the management of emotions: A case study of middle managers in a change context*. (Doctoral dissertation). Cranfield University, Cranfield, the USA.
- Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review, *Cognition and Emotion*, 23 (4), 625-662.
- Mordka, C. (2016). What are emotions? Structure and function of emotions. *Studia Humana*, 5 (3), 29-44.
- Morgan, G. (1997). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Gündüz Bulut Çev.)*. İstanbul: Mess Yayın.

- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor, *Academy of Management Review*, 21 (4), 986-1010.
- Morris, W. N. (1989). *Mood. the frame of mind. Springer series in social sociology*. New York: Springer-Verlag.
- Mossholder, K.W., Settoon, R. P., Armenakis, A. A. & Harris, S. G. (2000). Emotion during organizational transformations, An interactive model of survivor reactions, *Group and Organization Management*, 25 (3), 220-243.
- Mulligan, K. & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion, *Emotion Review*, 4 (4), 345-357.
- Munyon, T. P., Summers, J. K., Thompson, K. M. & Ferris, G. R. (2013). Political Skill and work outcomes: A theoretical extension, meta-analytic investigation and agenda for the future, *Personal Psychology*, 00, 1-42.
- Murphy, J. (1989). Educational reform in the 1980s: Explaining some surprising success, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 209-221.
- Nazalan, N., Wafa, S. A. & Hassan, R. A. (2012). The relationship between values, attitudes and organizational politics, *International Journal of Management and Business Studies*, 2 (2), 2231-2463.
- Neumann, R. & Strack, F. (2000). Mood contagion: The automatic transfer of mood between persons, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 211-223.
- Ng'ang'a, M. J. & Nyongesa, W. J. (2012). The impact of organisational culture on performance of educational institutions, *International Journal of Business and Social Sciences*, 3 (8), 211-217.
- Nisbett, R.E., Peng, K., Choi, I. & Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition, *Psychological Review*, 108 (2), 291-310.
- Niven, K. (2017). The four characteristics of interpersonal emotion regulation, *Current Opinion in Psychology*, 17, 89-93. Doi: 10.1016/j.copsyc.2017.06.015.
- Niven, K., Totterdell, P. & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies, *Emotion*, 9 (4), 498-509.
- O Reilly, C. (2008). Corporations, Culture, and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations, *California Management Review*, 50 (2), 85-101.
- Oatley, K. (2004). *Emotions. A brief history*. The USA: Blackwell Publishing.
- Oatley K, Johnson-Laird P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1 (1), 29-50.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı, *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 123-139.

- Oles, P. K. & Hermans, H. J. (2010). Allport-Vernon study of values. In I. B. Weiner and W. E. Craighead (Eds.). *Corsini Encyclopedia of Psychology*, (pp 67-68). New York: John Wiley Sons.
- Online Etymology Dictionary. (2019). *Emotion*. Retrived from <http://www.etymonline.com/index.php?term=emotion> in 09.03.2019.
- Ott, B. (2017). Affect, Oxford Research, *Encyclopedia of communication*. doi: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.56.
- Ovando, M. N. & Cavazos, M. (2004). Principals' instructional leadership in successful hispanic majority high schools, *A Journal for the Scholar-Practitioner Leader*, 2 (3), 7-24.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000). The UK: Oxford
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi. Kuram, Uygulama, Teknik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018a). *Eğitim Yönetimi. Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdemir, M. (2018b). Liderlik Yönelimi ve Politik Beceri Arasındaki İlişkinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 116-134. doi: 10.12984/egeefd.347616.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2015). Politik Beceri Envanterinin Eğitim Örgütlerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (4), 521-536.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2016). Politik Beceri ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 333-345. doi: 10.16986/HUJE.2016015699.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal Olaylar Teorisi Çerçevesinde Pozitif ve Negatif Duygusalılığın Algılanan Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma, *Ankara Üniversitesi Siyasi Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3 (59), 181-202.
- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 41-52.
- Özlem, D. (2000). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: Notos Yayınevi.
- Özüberk, İ. (2014). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Palencik, C. (2007). William James and the psychology of emotion: From 1884 to the present, *Transactions of the Charles S. Pierce Society*, 43 (4), 769-786.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*, Routledge, London.

- Parkinson, B. (1996). Emotions are social, *British Journal of Psychology*, 87, 663-683.
- Parkinson, B. ve Manstead, A. S. R. (2015). Current emotion research in social psychology: Thinking about emotions and other people, *Emotion Review*, 7 (4), 371-380.
- Parkinson, B., ve Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies, *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Perrewé, P. L., Zellars, K. L., Ferris, G. R., Rossi, A. M., Kacmar, C. J. ve Ralston, D. A. (2004). Neutralizing job stressors: Political skill as an antidote to the dysfunctional consequences of role conflict stressors. *Academy of Management Journal*, 47 (1), 141-152.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (2006). *In search of excellence. Lessons from America's best run compainies*. The USA: Harper Business Essential.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures, *Administrative Science Quarterly, Qualitative Methodology*, 24 (4), 570-581.
- Pettinelli, M. (2013). *The psychology of emotions, feelings and thoughts*. Retrived from <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>
- Philippot, P. (2013). Emotion Regulation: A Heuristic Paradigm for Psychopathology, *Journal of Experimental Psychopathology*, 4, 600-607.
- Piderit, S.K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change, *Academy of Management*, 25 (4), 783–794.
- Plutchik, R. (1962). The evolutionary basis of emotional behaviour. In Arnold M. B. (Eds.). *The nature of emotions. Selected readings* (pp. 67-81). Penguen Books, England.
- Plutchik R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchik, R. ve H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, Research, and Experience* (pp. 3-33). New York: Academic Press.
- Poggi I. & Germani M (2003). *Emotions at work*. In: International conference on human aspects of advanced manufacturing: agility and hybrid automation, Rome, Italy, 27–30 May 2003, pp 461–468.
- Poirel, E. & Yvon, F. (2014). School Principals' Emotional Coping Process, *Canadian Journal of Education*, 37 (3), 1-23.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. (1997). Cultural influences on emotional expression: Implications for intercultural communication. In P. A. Andersen and L. K. Guerrero (Eds.). *Handbook of communication and Emotion. research, theory, applications, and contexts* (pp. 452-469). Cambridge: Academic Press, Elsevier.

- Posthuma, R.A. (2012). Conflict management and emotions, *International Journal of Conflict Management*, 23 (1), 4-5.
- Prince, G.M. (2003). How the emotional climate (field): impacts performance, *Creativity and Innovation Management*, 12 (4), 240–244.
- Prinz, J. (2005). Are emotions feelings? *Journal of Consciousness Studies*, 12 (8–10), 9–25.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being, *Motivation and Emotion*, 23, 125-154.
- Putnam, L. & Mumby, D. (1993). Organizations, emotions and the myth of rationality. In S. Fineman (Eds.). *Emotion in organizations*. (pp. 36-57). Newbury Park, CA: Sage.
- Rachmawati, A. W. & Lantu, D. C. (2014). Servant leadership theory development and measurement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 115 (2014) 387 – 393.
- Radcliffe- Brown, A. R., Evans-Pritchard, E. E. & Eggan, F. (1952). *Structure and function in primitive society. Essays and addresses*. The USA: MacMillan Company.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role, *Academy of Management Review*, 12, 23-37.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life, *Research in Organizational Behaviour*, 11, 1-42.
- Rafaeli, A. & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organization. *Social Science Information*, 40 (1), 95-123.
- Rajah, R., Song, Z. & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and leadership: Taking stock of the past decade of research, *The Leadership Quarterly*, 22, 1107-1119.
- Ramzan, N. & Amjad, N. (2017). Cross cultural variation in emotion regulation: A systematic review, *Annals of King Edward Medical University*, 23 (1), 77-90.
- Reckhow, S. & Snyder, J. W. (2014). The expanding role of philanthropy in education politics, *Educational Researcher*, 20 (10), 1-10.
- Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotion: Two decades later. *Psychological Bulletin*, 94 (2), 239-64. doi: 10.1037/0033-2909.94.2.239.
- Ridgeway, C. & Johnson, C. (1990). What is the relationship between socioemotional behavior and status in task groups?, *American Journal of Sociology*, 95, 11889–1212.
- Ridgeway, C. L. & Smith-Lovin, L. (1999). The gender system and interaction, *Annual Review of Sociology*, 25, 191-216.

- Rhoades, L. & R. Eisenberger. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature, *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.
- Ridgeway, C. & Johnson, C. (1990). What is the relationship between socioemotional behavior and status in task groups?, *American Journal of Sociology*, 95, 11889–1212.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Roseman, I. J. & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. Overview, assumptions, varieties, controversies. In K. S. Scherer, A. Schorr ve T. Johnstone (Eds.). *Appraisal process in emotion. Theory, methods, research* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Rothermund, K., Voss, A. & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional bias: A basic mechanism that warrants flexibility in motivation and emotion, *Emotion*, 8, 36-46.
- Rottenberg, J. & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science, *American Psychological Association*, 10 (2), 227-232.
- Röttger-Rössler, B. & Markowitsch, H. J. (2009). *Emotions as biocultural processes* (Edt Birgitt-Röttger ve Markowitsch). Berlin: Springer.
- Russell, R. F. & Stone, G. A. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model, *Leadership ve Organization Development Journal*, 23 (3), 145-157.
- Ryan, J. & Tuters, S. (2015). Leadership and emotions: Promoting social justice. In S. Clarke and T. O'Donoghue (Eds.). *School leadership in diverse contexts* (pp. 173–190). London, UK: Routledge.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon and R. M. Lerner (Eds.) and N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 226–299). New York, NY: Wiley.
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H. & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*. doi:10.1037/a0014387. Retrieved 4-16-15.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 30 (135), 50-57.
- Sahu, A. & Srivastava, K.B.L. (2017) 'Antecedents and consequences of positive emotions in the workplace', *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 8 (2), 99–117.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, imagination. *Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.

- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence, *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 281-285.
- Salovey, P., Hsee, C. K. & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self regulation of affect. In D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.). *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Salzen, E. A. (1998). Emotion and self awareness, *Applied Animal Behaviour Science*, 57, 299-313.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A review of school effectiveness research*, (ISBN-0-85473-447-3). London University (England). Institute of Education.
- Sanjeev, M. A. & Surya, A. V. (2016). Two factor theory of motivation and satisfaction: An empirical verification. *Annals of Data Science*, 3, 155-173. doi:10.1007/s40745-016-0077-9.
- Sarıkaya, M. (2018). *The mediating roles of emotion dysregulation and metacognition in the relationship between terrorism and community violence related risk appraisals and psychological symptomatology*. (Yüksek lisans tezi). Ted Üniversitesi, Ankara.
- Sartre, J. P., (1993). *The emotions, outline of a theory* (B. Frechtman, Çev.). Barselona: Carol Publishing Group Edition.
- Sauter, D. A., LeGuen, O. ve Haun, D. B. M. (2011). Categorical Perception of Emotional Facial Expressions Does Not Require Lexical Categories Brief Report, *Emotion*, 11 (6), 1479-1483.
- Sayers, F., Bingaman, C., E. Graham, R. ve Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte İletişim*. (D. Şahiner Çev.), İstanbul: Rota Yayınları.
- Saylık, A. (2017). *Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstede'in kültür boyutları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and psychological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Eds). *Advances in Experimental Social Psychology* (s. 49-80). New York: Academic Press.
- Schaubroeck, J. & Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor. Dimensions and moderators of their effects on physical symptoms, *Journal of Organizational Behaviour*, 21, 163-183.
- Scherer, K. R. (1997). The role of culture in emotion-antecedent appraisal, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 902-922.
- Schmidt, M. J. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, 48, 626-641. doi:10.1108/09578231011067776

- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23–47. doi:10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.
- Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.). *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463–493). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511974090.019.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Scott, C. & Kroman Myers, K. (2007). The socialization of emotion: Learning emotion management at the fire station, *Journal of Applied Communication Research*, 33 (1), 67-92. DOI: 10.1080/0090988042000318521.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers In education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Seymour-Smith, C. (1986). *McMillan dictionary of antropology*. The USA: MacMillan Company.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu, (Ankara İli Örneği)*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shamir, B. (1992). Attribution of influence and charisma to the Leader: The romance of leadership revisited, *Journal of Applied Social Psychology*, 22 (5), 386-407.
- Shankman, M. L. ve Allen, S. J. (2008). *Emotionally Intelligent Leadership. A Guide for College Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed method research design, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1.
- Shorten, A. & Smith, J. (2017). Mix methods research: Expanding the evidence base, *Evidence Based Nursing*, 20 (3), 74-75.
- Shteynberg, G., Gelfand, M. J. & Kim, K. (2009). Peering into the “magnum mysterium” of culture, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 46-69.
- Simpson, J. A., Hughes, J. N. & Snyder, D. K. (2006). Introduction: Cross-disciplinary approaches to emotion regulation. In Douglas K. Synder, Jeffery A. Simpson and Jan N. Hughes (Eds.). *Emotion Regulation in Couples and Families* (pp. 3-11). American Psychological Assn. Pathways to Dysfunction and Health.
- Singh, P. & Malizo-Dali, C. (2013). The value of empathy as an instructional leadership competency for school principals, *Education as change*, 17 (1), 65-78.

- Sloan, D. M. & Kring, A. M. (2009). Introduction and Overview. Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring and D. M. Sloan (Eds.). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). New York: The Guilford Press.
- Sloan, M. M. (2008). Emotion management and workplace status: consequences for well-being, *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2 (3), 236-255.
- Smith, H. W. (2002). *Are Emotions Cross-Culturally Intersubjective? A Chinese Test*, International Sociological Association Congress in Brisbane, July, 10, 2002, Chiacago.
- Smith, W & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith-Lovin, L. (2008). *Commentary, In Jody Clay-Warner ve Dawn Robinson (Eds.). Structure and Emotion* (pp. 13-20). Cambridge: Academic Press, Elsevier.
- Smollan, R. K. & Sayers, J. G. (2009). Organizational culture, change and emotions: A qualitative study, *Journal of Change Management*, 9 (4), 435-457.
- Smollan, R.K. (2006). Minds, hearts and deeds: Cognitive, affective and behavioural responses to change, *Journal of Change Management*, 6 (2), 143–158.
- Solomon, R. C. (2000). *Thinking about feeling, contemporary philosophers on emotion*. New York: Oxford University Press.
- Sosik, J. J., & Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self–other agreement on transformational leadership perceptions, *Group and Organization Management*, 24 (3), 367–390. <https://doi.org/10.1177/1059601199243006>
- Soto, J. A., Levenson, R. W. & Ebling, R. (2005). Cultures of moderation and expression: Emotional experience, behavior, and physiology in Chinese Americans and Mexican Americans, *Emotion*, 5 (2), 154-165.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy, *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Söğüt, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçleri açısından okul müdürlerinin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Statt, D. (1998). *The concise dictionary of psychology (3rd ed.)*. Canada: Routledge.
- Stearns, C. Z. F. & Stearns, P. N. (1986). *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*. University of Chicago Press.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-898.

- Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy. A personal program to increase your emotional intelligence*, New York: Avon Books.
- Stets, J. E. (2012). Current emotion research in sociology: Advances in the discipline, *Emotion Review*, 4 (3), 326-334.
- Stets, J. E. ve Turner, J. H. (2008). The sociology of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones and L. Feldman Barret (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 32-46). New York: Guilford Press.
- Stroll, Long, Bourke ve Campbell, (2014). *Etik Kuramları. (Mehmet Türkeri, Der. ve Çev.)*. İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Subic-Wrana C, Beutel ME, Brahler E, Stobel-Richter Y, Knebel A, Lane, R. & Wiltink, J. (2014). How is emotional awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *Plos One*, 9 (3), 1-10. doi: 10.1371/journal.pone.0091846.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teacher's Emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48 (2), 130-137. doi: 10.1080/00405840902776418.
- Sveningsson, S. ve Larsson, M. (2006). Fantasies of leadership: Identity work, *Leadership*, 2 (2), 203-224.
- Swidler, A. (2007). The concept of rationality in the work of Max Weber. *Sociological Inquiry*, 43 (1), 35-42.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (Mustafa Baloğlu Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis, *Psychological Bulletin*, 110, 67-85.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2010). *Sosyal Psikoloji (Ali Dönmez Çev.)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Taylor, Welch, W. T., Kim, H. S. & Sherman, D. K. (2007). Cultural differences in the impact of social support on psychological and biological stress responses, *Psychological Science*, 18 (9), 831-837.
- Taxer, J. ve Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”, *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189.

- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri (Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tenhauten, W. D. (2006). *A general theory of emotions and social life*. New York: Reutledge Taylor and Francis Group.
- Tetik, S. ve Akkaya, B. (2018). Üniversite Gençlerinin Duygu Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, *Social Sciences Research Journal*, 7 (4), 99-121.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Streotipler (Kalıp yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 44, Ankara.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi (Genişletilmiş 16. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thiel, C., Griffith, J. & Connely, S. (2015). Leader–follower interpersonal emotion management: Managing stress by person-focused and emotion-focused emotion management, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22 (1), 5–20.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 55-73.
- Thoits, P. A. (1989). The sociology of emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317–342. doi:10.1146/annurev.so.15.080189.001533.
- Thoits, P. (1990). Emotional deviance: Research agendas. In T. Kemper (Eds.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp.180-203). New York: Suny Press.
- Thoits, P. (1996). The Sociology of Emotions, *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342.
- Thomas, E. (2000). Researching values in cross-cultural contexts. R. Gardner, J. Cairns and D. Lawton (Eds). *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp.259-274). London: Routludge.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin, *Emotion Review*, 3 (1), 53-61.
- Tiedens, L. Z. (2001). Anger and advancement versus sadness and subjugation: The effect of negative emotion expressions on social status conferral, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 86-94.
- Toegel, G., Kilduff, M. & Anand, N. (2013). Emotion helping by managers: An emergent understanding of discrepant role expectations and outcomes, *The Academy of Management Journal*, 56 (2), 334-357.
- Tokmak, M. (2018). Yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından algılanma düzeylerine yönelik bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32 (4), 959-978.

- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness. Vol. I. The positive affects*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. ve Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), 447-487.
- Torun, T. (2015). Duyguların Evrimi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (35), 79-91.
- Töremen, F. ve Akdemir, D. A. (2007). Eğitim örgütlerinin kişiliğine uygun paradigma, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2 (4), 352-366.
- Triandis H. C. (1996) The psychological measurement of cultural syndromes, *American Psychologist*, 51(4), 407–415.
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organizations, *The Learning Organization*, 5 (2), 99–103.
- Truta, C. (2011). Organizational management of emotions at work: Motives and forms. Management and Socio Humanities, *Review of the Air Force Academy; Brasov*, 9 (2), 39-42.
- Tsai, J. L., Knutson, B. & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2), 288-307.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2 (1), 12-20.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Turliuc, M. N. & Bujor, L. (2013). Emotion regulation between determinants and consequences, 5th International Conference EDU-WORLD 2012- Education Facing Comtemporary World Issues, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 848 – 852.
- Turner, J. H. (2009). The Sociology of Emotions: Basic Theoretical Arguments, *Emotion Review*, 1 (4), 340-354.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive cultures: research into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. Londra: John Murray, Albemarle.
- Uchida, Y., Townsend, S. S., Markus, H. R., ve Bergsieker, H. B. (2009). Emotions as within or between people? Cultural variation in lay theories of emotion expression and inference, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35 (11), 1427-1439.
- Ulrich, R. S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. In I. Altman and J. F. Wohlwill (Eds). *Human behavior and environment* (pp. 85-125.). the UK: Springer.

- Uslu, A. (2020). Duygu, His ve Dygulam Ayrımına Etkinleşimci Çözüm, *Feminist Tahayyül. Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 144-184.
- Uygun, S. V. ve Bulut, Y. (2019). Vizyoner Liderlik Uygulamalarının Kamu Personelinin Görev Motivasyonuna Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Analiz, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 670-686.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (7), 84-90.
- Van Beveren, ML., Goossens, L., Volkaert, B., Grassman, C., Wante, L., Vandeweghe, L., Verbeken, S. & Braet, C. (2019). How do I feel right now? Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 389–398. doi: 10.1007/s00787-018-1203-3.
- Van Kleef, A., De Dreu, C. K. W., Pietroni, D. & Manstead, A. S. R. (2006). Power and emotion in negotiation: Power moderates the interpersonal effects of anger and happiness on concession making, *European Journal of Social Psychology*, 36, 557-581.
- Van Knippenberg, D., van Knippenberg, B. van Kleef G. A. & Damen, F. (2008). Leadership, affect, and emotions. In N. M. Ashkanasy, C. and L. Cooper (Eds). *Research companion to emotion in organizations* (pp. 465-475). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. Staw, and L. Cummings (Eds.). *Research in organizational behavior Vol. 1* (pp. 209–264). Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press, Ontario.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching, Teachers and Teaching, *Theory and Practice*, 9 (4), 377-389.
- Vigoda-Gadot ve Meisler (2010). Emotions in Management and the Management of Emotions: The Impact of Emotional Intelligence and Organizational Politics on Public Sector Employees, *Public Administration Review*, January-February, 72-86.
- Vince, R. & Broussine, M. (1996). Paradox, defense and attachment: accessing and working with emotions and relations underlying organizational change', *Organization Studies*, 17 (1), 1–21.
- Von Scheve, C. & Von Luede, R. (2005). Emotion and social structures: Towards an interdisciplinary approach, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35 (3), 303-328.
- Vurgun, L. ve Öztıp, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Birimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 217-230.

- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber and K. A. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 69-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wanberg, C.R. & Banas, J.T. (2000) Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace, *Journal of Applied Psychology*, 85 (1), 132–142.
- Wehrle, T. & Kaiser, S. (2000). Emotion and facial expressions. In Ana Paiva (Edt.) *Affective interactions. Towards a new generation of computer interfaces*. (pp. 49-63). Germany: Springer.
- Wehrle, T., Kaiser, S., Schmidt, S. & Scherer, K. R. (1972). Studying the dynamics of emotional expression using synthesized facial muscle movements, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 105-119.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work. The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weiss, H. M. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring and D. M. Sloan (Eds.). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp.13-37). New York, NY: The Guilford Press.
- Wettenberg, A. & Bergman-Blix, S. (2015). *Power, status and emotion management in professional court work-the case of judges and presecuters*, Working Paper Series, Department of Sociology, Stockholms University.
- Wilk, S. & Moynihan, L. M. (2015). Display rule “Regulators”: The relationship between supervisors and worker emotional exhaustion, *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 917-927.
- Williams, M. (2007). Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat regulation model of trust and collaboration across boundaries, *Academy of Management Review*, 32, 595-621.
- Williams, R. (1958). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- Wiltermuth, S. & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation, *Psychological Science*, 20 (1), 1–5.
- Wong, C-S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yahyagil, M. Y. (2004). Denison Örgüt Kültürü Ölçme Aracının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Ampirik Bir Uygulama, *İÜ İşletme İktisadi Enstitüsü, Yönetim Dergisi*, 47, 53-76.

- Yavuzcan, M. (2019). *Kişilerarası ilişkilerde duygusal bulaşma ve kültür ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, A. (2007). William James'in Descartes'ın Duygu Kuramına Eleştirisi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 35-48.
- Young, K. (1932). Review. *The American Journal of Psychology*, 44 (3), 602-603.
- Yusoff, W. F. W., Kian, S. T., Talha, M. ve Idris; M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: Does it work for today's environment? *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 2 (5), 18-22.
- Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences, *American Psychologist*, 35 (2), 151-175.
- Zaki, J. & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13 (5), 803-810. doi:10.1037/a0033839
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace. A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 371-399.
- Zembylas, M. (2006). Challenges and possibilities in a postmodern culture of emotions in education, *Interchange*, 37 (3), 251-273.
- Zhang, Y. (2018). How culture influences emotion display in transnational television formats: The case of the voice of China, *Media and Communication*, 6 (3), 40-47.
- Zorn, D. & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (2), 137-151.
- Zysberg, L. & Raz, S. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Psychological Evidence, *Personality and Individual Differences*, 139, 202-207.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 07/12/2020

Toplantı Sayısı : 9

Karar Sayısı : 168

168-Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Hilal Erkol**'un "Kamu ve Özel Öğretim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Etkililiği ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Hilal Erkol**'un "Kamu ve Özel Öğretim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Etkililiği ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Enstitü İzin Belgesi



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği
ÖĞRENCİ İŞLERİ



Sayı : 98761816-302.08.01-E.2510

17.09.2020

Konu : Hilal ERKOL'un Uygulama İzni Hk.

KOCAELİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Hilal ERKOL'un 14.09.2020 tarihli başvurusu.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Hilal ERKOL Prof.Dr.Ali BALCI danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Kocaeli İlinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle çalışma yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Müdür

EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/14901890

15/10/2020

Konu: Araştırma İzni
(Hilal ERKOL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 17/09/2020 tarih ve 2510 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisi Hilal ERKOL'un "İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz okullarında yönetici ve öğretmenlere uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz okullarında (Müdürler için <https://forms.gle/AV9ypqXteFkbGCK46>)(Öğretmenler İçin <https://forms.gle/sFvMaegUw9NTkx47>) linklerinden uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

**EK 4. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri
ve Duygu Yönetimini Etkileyen Kültürel Değerler Ölçekleri**

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGU
YÖNETİMİ DÜZEYLERİ**

Değerli müdürüm,

Kamu ve özel ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerine göre ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkileri başlıklı doktora tezimin veri toplama araçları olarak aşağıdaki ölçekler geliştirilmiştir. Bu çalışmada okul müdürünün duygu yönetimi, “okul müdürünün kendi duygularını kontrol ederek çalışanların duygularını etkilemesi (onların kendi duygularını kontrol etmelerine yardımcı olma)” süreci olarak tanımlanmıştır. Öte yandan okul müdürünün duygu yönetiminde etkili kültürel değerler ise okul müdürünün, kendi duygularını kontrol ederek çalışanlarının duygularını etkilemede (onların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olmada) kültürümüze özgü değerleri kullanması olarak tanımlanmıştır. Ölçeklerin maddelerine ilişkin görüşleriniz yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfen ölçeğe isminizi yazmayınız ve bütün soruları ya da ifadeleri yanıtladığınızdan emin olunuz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hilal ERKOL

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen istenen bilgileri uygun şekilde işaretleyiniz ya da yazınız.

1. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
2. **Bağlı Olduğunuz Kurum Türü** : () Devlet () Özel
3. **Çalıştığınız Okul Türü** : () İlkokul () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu
() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi Diğer: ____
4. **Mesleki Kıdeminiz** : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10-15 yıl () 15-20 yıl () 20 yıl üzeri
5. **Şu anda çalışmakta olduğunuz okuldaki kıdeminiz** :
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10-15 yıl () 15 – 20 yıl () 20 yıl üzeri
6. **Öğrenim Durumunuz** : () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

BÖLÜM II. DUYGU YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sizlerin duygu yönetimine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelerdeki davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdiğinizi, karşılardaki seçeneklerden uygun olanın altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Okul müdürü olarak;			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Duygusal Farkındalık Boyutu	1.	Hangi durumda hangi duygunun hissedildiğini bilme					
	2.	Duyguları değiştiren/etkileyen olayları fark etme					
	3.	Duyguların davranışları nasıl etkilediğini bilme					
	4.	Başkalarının duygularını gözlemlemede iyi olma					
	5.	Başkalarından gelen sözsüz mesajların farkına varma					
	6.	Davranışlarıma diğerlerinin vereceği tepkileri tahmin etme					
	7.	Karşımdaki kişinin yüz ifadesinden duygu durumunu anlama					
	8.	Karşımdaki kişinin ses tonundan duygu durumunu anlama					
	9.	Karşımdaki beden dilinin verdiği mesajı anlama					
Bilişsel Değerlendirme Boyutu	10.	Olumsuz duyguların (üzüntü, kızgınlık gibi) beni mağlup etmesine izin vermeme					
	11.	Stresli bir durumla karşı karşıya kaldığında, sakinleşmesini sağlayacak şeyler yapma					
	12.	Duygularımı kontrol ettikten sonra tepkide bulunma					
	13.	Olumsuz bir olay karşısında bile sakinliğini koruma					
	14.	Duygularımın işime engel olmasına izin vermeme					
Yansıtma Boyutu	15.	Çalışanlarımın duygularına saygılı olma					
	16.	Çalışanlarımın kendilerini değerli hissetmelerini sağlama					
	17.	Yönetici olarak çevreme olumlu duygularımı yansıtma					
	18.	Çalışanlarımla iletişimimde duruma uygun duygusal ifadeler kullanma					
	19.	Bulunduğum ortama uygun duygular sergilemek için çaba gösterme					
	20.	Gösterdiğim duyguları hissetmek için yoğun çaba harcama					
	21.	Karşımdakine gönderdiğim duygusal mesajları vücut dilim ile destekleme					
	22.	Karşımdaki kişinin duygu durumunu anlamak için onun yüz ifadelerine odaklanma					
	23.	Durumu idare etmede duyguları kullanma					

BÖLÜM III. DUYGU YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Bu bölümde **kendi duygularınızı kontrol ederek çalışanlarınızın duygularını etkilemede (onların kendi duygularını kontrol etmelerine yardımcı olmada)** aşağıda yer alan kültürel değerleri ne sıklıkta kullandığınıza ilişkin görüşlerinizi, size uygun seçeneğin yanındaki kutuyu işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.

Okul müdürüm,		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1.	Barış					
2.	Özgürlük					
3.	Adalet					
4.	Yeterlik (Liyakat)					
5.	Vefakarlık					
6.	Hayırseverlik					
7.	Misafirperverlik					
8.	Dürüstlük (Doğruluk)					
9.	Diğergamlık (Fedakarlık)					
10.	Mertlik					
11.	Mütevazılık (Alçakgönüllülük)					
12.	Tutumluluk - Kanaatkarlık					
13.	Vicdan					
14.	Hürmet- Saygı					

EK 5. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu (Öğretmen)

Sayın öğretmenim,

Prof. Dr. Ali BALCI danışmanlığında yürüttüğüm “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” isimli doktora tez çalışmam kapsamında görüşme için bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın amacı kamu ve özel ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerine göre ilk ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada duygu yönetimi, okul müdürünün kendi duygularını kontrol ederek çalışanların duygularını etkilemesi (onların kendi duygularını kontrol etmelerine yardımcı olma) süreci olarak tanımlanmıştır. Öte yandan okul müdürünün duygu yönetiminde etkili kültürel değerler ise okul müdürünün, kendi duygularını kontrol ederek çalışanlarının duygularını etkilemede (onların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olmada) kültürümüze özgü değerleri kullanması olarak tanımlanmıştır.

Görüşme yaklaşık 60 dakika sürecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul müdürünün duygu yönetimi düzeyleri ve duygu yönetiminde kültürel değerleri kullanmasına ilişkin sorular yer almaktadır. Sizlerden elde edilecek görüşler birleştirilerek değerlendirilecek, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Yapacağımız görüşmeleri kayda alacağım. Daha sonra çözümlemeleri yapıldığında isterseniz size okumanız ve gerekli gördüğünüz yerleri düzeltmeniz için iletebilirim.

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?

2. Size göre okul müdürünüz duygu yönetiminin;

a) duygusal farkındalık

b) bilişsel değerlendirme

c) yansıtma boyutlarında duyguları ne derecede yönetebilmektedir? Lütfen örneklerle açıklayınız.

3. (a) Okul müdürünüz duygu yönetiminde kültürel değerleri (barış, özgürlük, adalet, tutumluluk, vicdan, mertlik, fedakârlık, hürmet-saygı, alçakgönüllülük, hayırseverlik, misafirperverlik, vefakarlık, dürüstlük, liyakat) kullanıyor mu?

(b) Cevabınız “evet” ise duygu yönetiminin;

i) duygusal farkındalık

ii) bilişsel değerlendirme

iii) yansıtma alt boyutlarında, hangi kültürel değerleri kullanmaktadır?

(c) Kültürel değerlerin duygu yönetiminde kullanması hususunda okul müdürünüzü nasıl değerlendirirsiniz?

4. Okul müdürünüzün sahip olduğu kültürel değerlerin duygu yönetiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız?

5. Okul yöneticinizin duygu yönetimi düzeyi sizin duygu yönetiminizi nasıl etkilemektedir? Lütfen örneklerle açıklar mısınız?

EK 6. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi Görüşme Formu (Yönetici)

Sayın müdürüm,

Prof. Dr. Ali BALCI danışmanlığında yürüttüğüm “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” isimli doktora tez çalışmam kapsamında görüşme için bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın amacı kamu ve özel ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerine göre ilk ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin duygu yönetimi düzeyleri ve kültürel değerlerin duygu yönetimine etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada duygu yönetimi, okul müdürünün kendi duygularını kontrol ederek çalışanların duygularını etkilemesi (onların kendi duygularını kontrol etmelerine yardımcı olma) süreci olarak tanımlanmıştır. Öte yandan okul müdürünün duygu yönetiminde etkili kültürel değerler ise okul müdürünün, kendi duygularını kontrol ederek çalışanlarının duygularını etkilemede (onların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olmada) kültürümüze özgü değerleri kullanması olarak tanımlanmıştır.

Görüşme yaklaşık 60 dakika sürecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul müdürünün duygu yönetimi düzeyleri ve duygu yönetiminde kültürel değerleri kullanmasına ilişkin sorular yer almaktadır. Sizlerden elde edilecek görüşler birleştirilerek değerlendirilecek, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Yapacağımız görüşmeleri kayda alacağım. Daha sonra çözümlemeleri yapıldığında isterseniz size okumanız ve gerekli gördüğünüz yerleri düzeltmeniz için iletebilirim.

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?

2. Size göre duygu yönetiminin;

a) duygusal farkındalık

b) bilişsel değerlendirme

c) yansıtma alt boyutlarında duygularınızı ne derecede yönetebilmektesiniz?
Lütfen örneklerle açıklayınız.

3. (a) Duygu yönetiminde kültürel değerleri (barış, özgürlük, adalet, tutumluluk, vicdan, mertlik, fedakârlık, hürmet-saygı, alçakgönüllülük, hayırseverlik, misafirperverlik, vefakarlık, dürüstlük, liyakat) kullanıyor musunuz?

(b) Cevabınız “evet” ise duygu yönetiminin;

i) duygusal farkındalık

ii) bilişsel değerlendirme

iii) yansıtma alt boyutlarında, hangi kültürel değerleri kullanmaktasınız?

(c) Kültürel değerlerin duygu yönetiminde kullanması hususunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

4. Sahip olduğunuz kültürel değerlerin duygu yönetiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız?

5. Duygu yönetimi düzeyiniz ve sahip olduğunuz kültürel değerler sizce öğretmenlerinizin duygu yönetimini nasıl etkilemektedir? Lütfen örneklerle açıklayınız?

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:26.05.2021
Gönderim Numarası	: 1594748080
Sayfa Sayısı	: 179
Sözcük Sayısı	: 50124
Karakter Sayısı	: 353411
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	:29.04.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hilal ERKOL

Tarih: 26.05.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : HİLAL ERKOL

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kocaeli Gebze Mustafapaşa İlköğretim Okulu	2005-2010
Öğretmen	Kocaeli Körfez Oruç Reis Anadolu Lisesi	2010-2020
Öğretmen	Kocaeli İzmit Lisesi	2020 -

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
3,03	İngilizce Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2004
3,44	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Düzce Üniversitesi	2015
3,67	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2016-

Yayınlar:

Kitap Bölümleri

Erkol, H. (2018). *Maarif müfettişlerinin soruşturma kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi. Metafor analizi çalışması*. Profesör Doktor Emine AKYÜZ'e Armağan, Akademisyenlikte 50. Yıl, (ed. Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ ve Yrd. Doç. Pelin TAŞKIN). Ankara: Pegem Akademi.

Erkol, H. (2018). *Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Süreci, Amaçları, Varsayımları ve Tarafları*, içinde Balcı (Ed). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Erkol, H. (2019). Yönetici metaforları. *OPUS Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16 (24), 1-31.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Erkol, H. (2019). Öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerin hoş olmayan davranışlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 81-96.

Erkol, H. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel desteğin bireysel özelliklerine göre incelenmesi. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 3 (1), 1-17.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Erkol, H. (2019). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 'nda başarılı bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde kademeler arası geçişler*. VI. International Eurasian Educational Research Congress, June, 19-22, Ankara, TURKEY.

Erkol, H. (2014). *Öğretmen öğrenci iletişiminin öğrenci bakış açısıyla değerlendirilmesi*. YICER, Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences, Septemper, 1-3, Istanbul, TURKEY.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Erkol, H. (2015). *Öğrencilerin öğrenci öğretmen iletişimi ve öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik beklentileri*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.

Erkol, H. (2013). *Öğrencilerin okulun güvenlik öğelerine ilişkin algıları*, 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir.