



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

YÖNETİCİ ROLLERİ, ÖRGÜT İKLİMİ VE DUYGUSAL EMEK
ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Duran MAVİ

Doktora Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

YÖNETİCİ ROLLERİ, ÖRGÜT İKLİMİ VE DUYGUSAL EMEK
ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' VIEWS THE RELATIONS AMONG
MANAGERIAL ROLES, ORGANIZATIONAL CLIMATE AND EMOTIONAL LABOR

Duran MAVİ

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Duran MAVİ'nin hazırladığı "Yönetici Roller, Örgüt İklimi Ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

Jüri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Jüri Üyesi Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Jüri Üyesi Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 28 / 12 / 2020 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Nicel yöntemle yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki 535 ilkokul öğretmeninden elde edilmiştir. Verilen toplanması için Yönetici Roller Ölçeği (YRÖ), Örgüt İklimi Tanılama Ölçeği (ÖİTÖ) ve Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ) kullanılmıştır. Veri setinin çözümlenmesi için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA, Games Howell ve LSD testleri, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplamaları, çoklu doğrusal regresyon analizleri ve aracılık incelemeleri yapılmıştır. Analizler sonucunda cinsiyet, branş ve görev yeri değişkenleri açısından katılımcıların yönetici rollerine ve örgüt iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Katılımcıların duygusal emeğe ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet, branş, görev yeri, medeni durum, yaş, öğrenim durumu ve okuldaki süre değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yönetici rollerinin örgüt iklimi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca örgüt iklimi ve duygusal emek arasında bir ilişki olduğu da gözlenmiştir. Ancak aynı ilişki yönetici rolleri ve duygusal emek alt boyutları/boyutları arasında tam olarak gözlenmemiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizleri, yönetici rollerinin örgüt iklimini ve duygusal emeği yordadığını göstermektedir. Benzer şekilde, örgüt iklimi de duygusal emeğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Son olarak yönetici rollerinin duygusal emeği yordamasında örgüt ikliminin tam aracılığının bulunduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada genel olarak yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çalışma, yönetici rollerinin örgüt iklimini, örgüt ikliminin de duygusal emeği yordaması açısından dikkat çekicidir.

Anahtar sözcükler: Yönetici rolleri, örgüt iklimi, duygusal emek, öğretmen.

Abstract

In this research, the relationships between managerial roles, organizational climate and emotional labor were examined based on teachers' opinions. Correlational design was used in this study conducted quantitatively. The data obtained from 535 elementary school teachers in Kahramanmaraş in the academic year of 2019-2020. Managerial Roles Scale (MRS), Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools (OCDQ-RE) and Emotional Labor Scale (ELS) were used to collect data. To analyze data set frequency, mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Post-Hoc Tests, Pearson Moments Product Correlation Coefficient, multiple linear regression analysis and mediation effect calculations were performed. Results show that there were significant differences in the views of the participants regarding managerial roles and organizational climate in terms of gender, branch and job location variables. Participants' views on emotional labor differ significantly according to the variable of gender, branch, job location, marital status, age, education level and time at work. It is seen that managerial roles are related to organizational climate. A relationship between organizational climate and emotional labor was also found out. The same relationship wasn't fully detected between managerial roles and emotional labor sub-dimensions/dimensions. Regression analyzes show that managerial roles predict organizational climate and emotional labor. Similarly, organizational climate is a predictor of emotional labor. Finally, it has been determined that organizational climate is a full mediator of managerial roles in predicting emotional labor. It has been found that there are generally positive and significant relationships between managerial roles, organizational climate and emotional labor. The research is considered important as it is observed that managerial roles predict organizational climate and organizational climate also predicts emotional labor.

Keywords: Managerial roles, organization climate, emotional labor, teacher.

Teşekkür

Doktora eğitimi sürecim çok zorluydu. Bir şeyler öğrenebilmek adına evimden Ankara'ya gidiş gelişlerimin 100.000 km'yi aştığını hesapladım. Bir dönem sağlığım çok bozuldu. Yoğun bakımda kaldığım, kampüsten ambulansla hastaneye götürüldüğüm günlerim oldu.

Bu süreçte hep yanımda olan danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca;

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya,

Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a,

Prof. Dr. Salih YEŞİL'e,

Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a,

Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ'a,

Öğr. Gör. Hakan TOPALOĞLU'na

Meslektaşlarıma,

...

Anneme,

Babama,

Kardeşlerim Yüksel ile Ayşe'ye,

Yavrularım Zeyno ile Deniz'e ve

Eşim Ebru'ya tüm kalbimle şükranlarımı sunuyorum. İyi ki varsınız.

Saygılarımla...

Duran MAVİ

İçindekiler

Kabul ve Onay	i
Öz	ii
Abstract	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi.....	8
Alt problemler.....	8
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar	10
Yönetici Rollerini	10
Onlu rol seti.....	11
Genel bir modele doğru.....	20
Örgüt İklimi	33
Örgüt iklimi ve kültür.....	35
Örgüt ikliminin boyutları.....	37
Örgüt iklimi tipleri.....	46
Okul iklimi.....	50

Duygusal Emek	61
Hochschild yaklaşımı.	64
Ashforth ve Humphrey yaklaşımı.	67
Morris ve Feldman yaklaşımı.	69
Grandey yaklaşımı.	72
Yapılan Araştırmalar.....	77
Yönetici rolleri hakkında yapılan çalışmalar.	77
Örgüt iklimi hakkında yapılan çalışmalar.....	82
Duygusal emek hakkında yapılan çalışmalar.	87
Bölüm 3 Yöntem	93
Araştırmanın Modeli	93
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	93
Veri Toplama Araçları.....	97
Yönetici rolleri ölçeği.	97
Örgüt iklimi tanımlama ölçeği.	102
Duygusal emek ölçeği.	104
Verileri Toplama Araçlarının Uygulanması	106
Verilerin Analizi.....	107
Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	108
Geçerlik analizleri.....	108
Güvenirlik analizleri.	113
Bölüm 4 Bulgular	114
Yönetici Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
Yönetici rollerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	114
Yönetici rollerine ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi.....	117
Örgüt İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
Örgüt iklimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.	132

Örgüt iklimine ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi.	134
Duygusal Emeğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	142
Duygusal emeğe ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.	142
Duygusal emeğe ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi.	143
Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkiler.....	153
Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki Yordayıcılık İlişkileri	157
Yönetici Roller ve Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı	162
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	166
Sonuçlar	166
Öneriler	167
Araştırmacılara dönük öneriler.	167
Uygulayıcılara dönük öneriler.....	167
Bölüm 6 Kaynaklar	169
Bölüm 7 Ekler	195
EK-A: Veri Toplama Aracı.....	195
EK-B: Pilot Uygulama Formu.....	200
EK-C: Ölçek Uygulama İzni	205
EK-D: İstatistiksel Bilgiler 1	208
EK-E: İstatistiksel Bilgiler 2	209
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	210
EK-G: Etik Beyanı.....	211
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	212
EK-I: Dissertation Originality Report.....	213
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	214

Tablolar Dizini

Tablo 1 Yönetim Yeterlikleri.....	31
Tablo 2 Yönetim Rollerini	32
Tablo 3 Örgüt Kültürü ve İklimi Arasındaki Farklar	37
Tablo 4 Örgüt İkliminin Boyutları.....	45
Tablo 5 Örgüt İklimi Tipleri.....	49
Tablo 6 Okul İklimi Boyutları	58
Tablo 7 Okul İklimi Tipleri	61
Tablo 8 Duygusal Emek Tanımları	63
Tablo 9 Öğretmen ve Okul Sayıları ve Oransal Değerleri.....	93
Tablo 10 Araştırma Örneklemini	95
Tablo 11 Toplanan Verilere İlişkin Ayrıntılar	95
Tablo 12 Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	96
Tablo 13 YRÖ AFA Sonuçları.....	99
Tablo 14 YRÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları	102
Tablo 15 ÖİTÖ Boyutları ve Düzenlenmiş Madde Toplam Korelasyonları.....	103
Tablo 16 ÖİTÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları	104
Tablo 17 DEÖ AFA Sonuçları.....	105
Tablo 18 DEÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları	105
Tablo 19 YRÖ, ÖİTÖ, DEÖ ve Alt Ölçeklerine/Boyutlarına İlişkin Normallik Testi ..	106
Tablo 20 Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri.....	108
Tablo 21 YRÖ Seçenek Ağırlıkları ve Sınırları.....	109
Tablo 22 Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 23 İKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	114
Tablo 24 BKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	115
Tablo 25 EKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	116
Tablo 26 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	117
Tablo 27 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	118
Tablo 28 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	119
Tablo 29 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 30 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	120
Tablo 31 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları	121

Tablo 32 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 33 İKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 34 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	123
Tablo 35 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	123
Tablo 36 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	124
Tablo 37 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	124
Tablo 38 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ...	125
Tablo 39 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları	126
Tablo 40 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları	126
Tablo 41 BKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	127
Tablo 42 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	127
Tablo 43 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	128
Tablo 44 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	128
Tablo 45 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	129
Tablo 46 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ...	129
Tablo 47 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları	130
Tablo 48 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları	131
Tablo 49 EKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	131
Tablo 50 ÖİTÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	132
Tablo 51 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	134
Tablo 52 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	135
Tablo 53 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	135
Tablo 54 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	136
Tablo 55 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	137
Tablo 56 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları	139
Tablo 57 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları	140
Tablo 58 ÖİTÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	141
Tablo 59 Yüzeysel Rol Yapma Boyutu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	142
Tablo 60 DEÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	144
Tablo 61 DEÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	144
Tablo 62 DEÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 63 DEÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	146
Tablo 64 DEÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	148
Tablo 65 DEÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları	149

Tablo 66 <i>DEÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları</i>	150
Tablo 67 <i>DEÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları</i>	152
Tablo 68 <i>Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları</i>	153
Tablo 69 <i>Yönetici Roller-Örgüt İklimi İlişkisi - Çoklu Regresyon Sonuçları</i>	159
Tablo 70 <i>Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisi - Çoklu Regresyon Sonuçları</i>	160
Tablo 71 <i>Örgüt İklimi-Duygusal Emek İlişkisi - Basit Regresyon Sonuçları</i>	161
Tablo 72 <i>Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı</i>	163
Tablo 73 <i>Sobel Testi Sonuçları</i>	164



Şekiller Dizini

Şekil 1. Mintzberg'e (1973) Göre Yöneticinin Bilgi Kaynakları	13
Şekil 2. Kontrol Merkezi Olarak Yönetici.....	14
Şekil 3. Bilgi İşlem Süreci Olarak Yönetici	16
Şekil 4. Mintzberg'e (1973) Göre Yöneticinin Karşılaştığı Temel Problemler.....	17
Şekil 5. Mintzberg'e (1973) Göre Kaynak Dağıtıcılık Süreçleri	18
Şekil 6. Onlu Rol Seti-Yönetici Roller.....	19
Şekil 7. Mintzberg'e (2009) Göre Geliştirilmiş/Güncellenmiş Yönetici Roller	21
Şekil 8. İKR ve Alt Roller.....	22
Şekil 9. Liderlik Alt Rolünün Bileşenleri	23
Şekil 10. Bağlantı Kurma Alt Rolünün Bileşenleri	24
Şekil 11. BKR ve Alt Roller	25
Şekil 12. İletişim Alt Rolünün Bileşenleri.....	26
Şekil 13. Kontrol Alt Rolünün Bileşenleri.....	27
Şekil 14. EKR ve Alt Roller	28
Şekil 15. Yapma Alt Rolünün Bileşenleri.....	29
Şekil 16. Anlaşma Alt Rolünün Bileşenleri	29
Şekil 17. Campbell vd.ne (1970) Göre Örgüt İklimi Boyutları.....	37
Şekil 18. Ertekin'e (1978) Göre Örgüt İklimi Boyutları	38
Şekil 19. Goleman'a (2000) Göre Örgüt İklimi Boyutları	39
Şekil 20. Kopelman vd.ne (1990) Göre Örgüt İklimi Boyutları.....	40
Şekil 21. Koy ve Decotiis'e (1991) Göre Örgüt İklimi Boyutları	41
Şekil 22. Litwin ve Stringer'e (1968) Göre Örgüt İklimi Boyutları	42
Şekil 23. Tagiuri'ye (1968) Göre Örgüt İklimi Boyutları	43
Şekil 24. Zammuto ve Krakover'e (1991) Göre Örgüt İklimi Boyutları	44
Şekil 25. Halpin ve Croft'a (1963) Göre Örgüt İklimi Tipleri	47
Şekil 26. Litwin ve Stringer'e (1968) Göre Örgüt İklimi Tipleri.....	48
Şekil 27. Zammuto ve Krakover'e (1991) Göre Örgüt İklimi Tipleri.....	48
Şekil 28. Brand vd.ne (2008) Göre Okul İklimi Boyutları.....	51
Şekil 29. Cohen vd.ne (2009) Göre Okul İklimi Boyutları.....	52
Şekil 30. Çalık ve Kurt'a (2010) Göre Okul İklimi Boyutları.....	52
Şekil 31. Halpin ve Croft'a (1963) Göre Okul İklimi Boyutları.....	53

Şekil 32. Hoy ve Clover'e (1986) Göre Okul İklimi Boyutları	54
Şekil 33. Lunenburg ve Ornstein'e (2013) Göre Okul İklimi Boyutları	55
Şekil 34. Taymaz'a (2003) Göre Okul İklimi Boyutları	56
Şekil 35. Zullig vd.ne (2010) Göre Okul İklimi Boyutları	57
Şekil 36. Halpin ve Croft'a (1963) Göre Okul İklimi Tipleri	59
Şekil 37. Hoy ve Clover'e (1986) Göre Okul İklimi Tipleri	60
Şekil 38. Hay ve Tarter'e (1977) Göre Okul İklimi Tipleri	61
Şekil 39. Başlıca Duygusal Emek Yaklaşımları	64
Şekil 40. Hochschild'e (1983) Göre Duygusal Emegin Boyutları	66
Şekil 41. Ashforth ve Humphrey'e (1993) Göre Duygusal Emegin Boyutları	67
Şekil 42. Ashforth ve Humphrey'e (1993) Göre Gösterim Kuralları	68
Şekil 43. Morris ve Feldman'a (1996) Göre Duygusal Emegin Boyutları	69
Şekil 44. Morris ve Feldman'a (1996) Göre Duygusal Emegi Etkileyen Öncüller	71
Şekil 45. Grandey'e (2000) Göre Duygu Düzenleme Süreçleri	72
Şekil 46. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emekte Etkileşim Beklentileri	74
Şekil 47. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emegi Etkileyen Faktörler	75
Şekil 48. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emegin Çıktıları	76
Şekil 49. Grandey'in (2000) Duygusal Emek Yaklaşımı	77
Şekil 50. YRÖ DFA Sonuçları (Ölçek Geliştirme)	101
Şekil 51. YRÖ DFA Sonuçları	110
Şekil 52. ÖİTÖ DFA Sonuçları	111
Şekil 53. DEÖ DFA Sonuçları	112
Şekil 54. Yönetici Roller-Örgüt İklimi İlişkisi	158
Şekil 55. Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisi	159
Şekil 56. Örgüt İklimi-Duygusal Emek İlişkisi	161
Şekil 57. Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İklimi Aracılığı	162

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)
- AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)
- akt.:** Aktaran
- BKR:** Bilgi Katmanı Rolü
- BKR-AÖ:** Bilgi Katmanı Rolü Alt Ölçeği
- BKT:** Barlett Küresellik Testi
- CFI:** Comperative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
- CHE:** Council of Higher Education
- DEÖ:** Duygusal Emek Ölçeği
- DFA:** Doğrulamalı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)
- Dİ:** Durum İndeksi
- DKAB:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- EKR:** Eylem Katmanı Rolü
- EKR-AÖ:** Eylem Katmanı Rolü Alt Ölçeği
- GFI:** Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
- IFI:** Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi)
- İKR:** İnsan Katmanı Rolü
- İKR-AÖ:** İnsan Katmanı Rolü Alt Ölçeği
- LSD:** Least Significant Differences
- MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı
- MEM:** Millî Eğitim Müdürlüğü
- N:** Toplam
- NFI:** Normated Fit Index (Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi)
- One-Way ANOVA:** One-Way Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
- Öİ:** Örgüt İklimi
- ÖİTÖ:** Örgüt İklimi Tanılama Ölçeği
- PDR:** Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- r:** Korelasyon Katsayısı
- REMSEA:** Root Mean Square Error of Approx. (Tahminin Kök Hata Kareler Ort.)
- RFI:** Relative Fit Index (Görelî Uyum İndeksi)
- RMR:** Root Mean Square Residual (Kök Artık Kareler Ortalaması)
- Sd:** Serbestlik Derecesi

SEM: Structural Equation Modeling (Yapısal Eşitlik Modellemesi)

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Ss: Standart sapma

VPF: Varyans Büyütme Faktörü

vd. : Ve Diğerleri

VIF: Variance Inflation Factor

$\bar{x}$: (Aritmetik) Ortalama

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

YR: Yönetici Roller

YRÖ: Yönetici Roller Ölçeği



Bölüm 1 Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problemi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlıkları, tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Eğitim, fiziksel ve zihinsel çaba gerektiren, gündelik yaşam ve çalışma hayatı konusunda deneyim kazanılmasını sağlayan bir kültürleme sürecidir. Eğitimin bireysel, toplumsal ve ekonomik yararları (Hanushek ve Luque, 2003; Vila, 2000) bulunmaktadır. Eğitimin kalitesindeki artışların ülkelerin kalkınmalarına, örgütlerin etkililiğine önemli katkıları olduğu görülmektedir (Arabacı, 2011; Schultz, 1988). Bu anlamda eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü ortamlardan biri olan okullara önemli görevler yüklenmektedir. Yönetim, uyarlama, veriş, öğretim, alış ve yaşatma alt sistemlerinden oluşan okul sistemi de bu görevlerin gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir (Başaran, 2008). Bu hizmet sırasında yönetimin ve yöneticinin niteliği eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Balyer, 2013; Hoy ve Miskel, 2015). Öyle ki uzun zamandır okul yöneticiliğinin profesyonel bir çalışma alanı olarak ele alındığı bilinmektedir (Konan vd., 2017; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu bağlamda yöneticinin görevleriyle ilgili davranışları, onun rolleri açısından tanımlanmaktadır (Taymaz, 2003). Çünkü yöneticilerin yönetsel eylemleri onların üstlendikleri rollerle genişlemekte, daralmakta ya da çeşitlenebilmektedir. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin başarıya etkisi (Anderson vd., 2002) onların rollerini, örgütsel yaşam açısından kritik bir yere taşımaktadır.

Rol (role), bir kişinin toplumsal konumundan beklenenlerdir (Bates, 1956). Rollerin organize edilmiş davranış setleri olduğu bilinmektedir (Sarbin ve Allen, 1968). Örgütlerde yönetenin ve yönetilenin sergilediği çeşitli roller bulunmaktadır (Şahin, 2009; Şişman, 2015, s.219). Koşulların iyileştirilmesi, yeni olanakların yaratılması, örgütün amacına uygun hareket ederek kaliteli hizmetler sunulması yöneticilerin rollerini yerine getirmeleriyle olanaklıdır (Bayat, 2005; Gökçe ve Şahin, 2003; Karip ve Köksal, 1999). Yöneticilerin özellikle örgütsel işleyişi etkileyen çeşitli rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Karip ve Köksal, 1999). Bu beklentilere ilişkin ayrıntıların kapsamlı bir şekilde Mintzberg (1973; 2009) tarafından ele alındığı görülmektedir. *Yönetici rolleri (managerial roles)*, Mintzberg (1973) tarafından örgütsel yapıların sevk ve idare edilmesi, kaynaklarının kullanılması ve amaçların gerçekleştirilmesi

hedeflerine hizmet eden profesyonel davranışlar olarak açıklanmaktadır. Yazar, (i)*kişilerarası rollerin*, (ii)*bilgiye dayalı rollerin* (iii)*karar verme rollerinin* yaklaşımının temellerini oluşturduğunu açıklamaktadır. Bunun yanı sıra yazar, kişilerarası rollerin (i)*temsilcilik* (sembolik önderlik yapma, yasal ve sosyal bakımdan statüyü simgeleme), (ii)*liderlik* (astları içeren tüm etkinliklerin yönetilmesi), (iii)*birleştiricilik* (dış dünyayla ve çevresiyle örgütü bütünleştirme) alt rollerinden; bilgiye dayalı rollerin (i)*gözcülük* (örgütün iç ve dış kaynaklardan sağladığı bilgilerle odak noktası haline gelme), (ii)*yayıcılık* (astlara bilgi aktarma, iletişim sağlama), (iii)*sözcülük* (örgütsel işlemler ve sonuçları hakkında dış dünyayı bilgilendirme) alt rollerinden; karar verme rollerinin ise (i)*girişimcilik* (fırsatları araştırmak ve projeleri geliştirmek), (ii)*problem çözücülük* (beklenmedik sorunlar karşısında çözümler geliştirmek), (iii)*kaynak dağıtıcılık* (örgüte ait kaynakların dağıtımını gerçekleştirmek) ve (iv)*müzakerecilik* (özel konularda örgüt adına arabuluculuk/pazarlık yapmak) alt rollerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da yöneticiler tarafından yerine getirilmesi gereken roller bulunmaktadır. Farklı yöneticileri, kurumları ve kademeleri kuşatan bu roller (Burgaz, 1997) yasal metinlerle belirlenebilmektedir (Taymaz, 2003). Buna astların beklentileri ve örgüt çevresinin istekleri de eklendiğinde yöneticinin görev alanı daha da netleşmektedir (Mintzberg, 1973). Nitekim Mintzberg (1973) ele alınan tarafından yönetici rollerine ilişkin ayrıntılar, okulu da kapsayan çeşitli örgütler üzerinde ele irdelenmiştir (Rüzgâr, 2013; Terzioğlu, 2019). Öyle ki Saah (2017) yazar tarafından ortaya konulan yönetici rolleri yaklaşımının, akademik liderlerin hedeflerine ulaşmak için kullanabileceği en etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yönetici rolleri hakkında aralarında eğitim kurumlarında yapılan çalışmaların da bulunduğu önemli bir alanyazınla karşılaşılmaktadır. İlgili çalışmalarda performans (Lau vd.,1982; Mech, 1997), liderlik (Arun vd., 2014; Tengblad, 2001; Tengblad, 2006), örgütsel öğrenme (Floren, 2004; Özyurt, 2010), örgüt kültürü (Janicijevic, 2012; Tengblad, 2006), örgütsel etkililik (Mech, 1997), yönetsel etkililik (Gottschalk, 2002; Tsui, 1984) ve üst yönetici desteği (Madanayake, 2014) gibi pek çok örgütsel değişkenin yönetici rolleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda yöneticilerin rollerinin gereklerini yerine getirmesinin önemli bir örgütsel değişken olan örgüt iklimini de etkileyebileceği düşünülebilir. Nitekim alanyazında yönetici rollerinin bir parçası olan kişilerarası ilişkilerin ve örgütün iç çevresinin çalışanlar üzerindeki etkilerinin örgüt iklimi açısından ele alındığı araştırmalarla (Glisson, 2007) karşılaşılmaktadır. Bu durum, çalışanların

davranışlarının şekillendirilmesinde yönetici rolleri ve örgüt iklimi kesişiminde bulunan alanın önemini (Açıkalın, 1994) akıllara getirmektedir. Yönetici rolleriyle ilgili olan ast-üst ilişkilerinin (Kılınç Ergülen, 2011), liderliğin (Eroğlu ve Yılmaz, 2015) ve çalışanların görevlerine ilişkin bilgilendirilmelerinin (Özkul, 2013) de örgüt iklimini etkilemesi bu düşünceyi daha da güçlendirmektedir.

İklim kavramının örgütsel anlamda ilk kez Hawthorne Çalışmaları'nın (Hawthorne Works) ardından Lewin vd. (1939) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Yazarlar iklimin örgütün çevresini ve çalışanların davranışlarını etkilediğini dile getirmektedir. Lewin (1951) tarafından ortaya konulan *alan teorisi (field theory)* ise örgüt ikliminin sınırlarını daha da netleştirmiştir. Bu noktadan sonra araştırmacılar örgüt iklimi hakkında farklı tanımlar ve sınıflamalar ortaya koymuşlardır. Örneğin yakın bir geçmişte Lunenburg ve Ornstein (2013), örgüt iklimini örgütün çevresel özelliklerinin bütünü ifade etmişlerdir. Yazarlar örgüt ikliminin örgütün psikolojik özelliklerini yansıttığını ifade ederek onu açık-kapalı, sıcak-soğuk, uysal-katı gibi sıfatlarla betimlemişlerdir. Halpin (1966), örgüt iklimini bağımsız, kontrollü, açık, kapalı, babacan ve samimi iklim şeklinde altı alt kategoride ele almıştır. Duygusal emek konusundaki çalışmalarıyla bilinen Ashforth (1985), örgüt iklimini çalışanların çalışma ortamına ilişkin psikolojik algıları olarak tanımlamıştır. Ekvall (1996) ise önceki tanımlardan biraz farklı olarak örgüt iklimini örgütün bir niteliği olarak görmekte ve onu örgütü karakterize eden bir tutum, duygu ve davranış topluluğu olarak değerlendirmiştir. Örgüt iklimi tanımına ve sınıflandırmalarına ilişkin zenginlik kendisini okul iklimi özelindeki çalışmalarda da göstermektedir. Hoy ve Miskel (2015), bir okulu diğerinden ayıran, her bir üyenin davranışını etkileyebilen özelliklerin okulun iklimi olarak algılanabileceğini belirtmiştir. Halpin ve Croft (1963) okul iklimini açık ve kapalı iklim şeklinde ele almıştır. Hoy ve Tarter (1977) ise okul iklimini bir metaforla ifade edip okulları iklim açısından sağlıklı ve hasta okul şeklinde sınıflandırmıştır.

Bir okulun diğerinden farklı olmasını sağlayan özellikler örgüt ikliminin okullardaki biçimsel hali olarak görülmektedir (Kondakçı, 2017). Bu bakımdan her okulun kendine özgü bir iklimi olduğunu (Halpin, 1966) söylemek yerinde olacaktır. Okul iklimi öğretmenlerin okul hakkındaki algılarını, formel ve informal yapıyı, liderlik eden kişinin bu süreçleri etkilemesini kapsayan kapsamlı bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2015). Yöneticiler iklimin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde rol sahibidir (Hallinger ve Heck, 1998). Yöneticilerin liderlik stillerinin (Ekvall, 1996; Gültekin, 2012)

ve becerilerinin (Yaman, 2018) örgüt iklimi ile ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Örgütün sosyal ve psikolojik çevresi olarak tanımlanabilecek iklim, çalışanların davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Ertekin, 1978; Gilmer, 1961; Konaklı 2019; Tagiuri, 1968). Örgüt iklimine ait olan ve doğru yönetil(e)meyen ögelerin kurumsal performansa zarar verebileceği, çalışan tükenmişliğini artırabileceği (Grayson ve Alvarez, 2008) öngörülmektedir. Bu, örgütlerdeki iklimin psikolojik/duygusal unsurlarının çözülmesi durumunda örgütsel davranışların nedenlerinin ve sonuçlarının daha iyi anlaşılabilirliğini düşündürmektedir (Owens ve Valesky, 2014). Örgüt ikliminin çalışanların duygusal özelliklerini kuşatan yanı bu noktada örgüt iklimi açısından ele alınması gereken değişkenlerden birinin de duygusal emek olduğu fikrini vermektedir. Zira örgütler, salt kuramsal ve kurumsal içeriklerden oluşmamakta, çalışanlarının duygularını da etkileyebilmektedir. Örgüt ikliminin de çalışanların davranışlarına ve örgütlerine dönük tutumlarıyla ilişkili olduğu bilindiğinden (Ashforth, 1985) duygusal emek davranışının örgüt iklimi tarafından yordanan değişkenlerden biri olabileceğini düşünmek yerinde olacaktır. Alanyazında duygusal emeğin örgüt iklimi tarafından etkilendiği, duygusal emekle örgüt ikliminin ilişki içinde olduğunu gösteren önemli çalışmaların (Ashforth, 1985; Cheng vd., 2013; Christoforou, 2012; Sü Eröz, 2014; Yao vd., 2015) varlığı da bu düşüncayı onaylar niteliktedir.

Duygusal emek (emotional labor), iş yaşamının gerektirdiği duygularla ilgilidir. Duygusal emeği örgütsel anlamda kapsamlı olarak ilk kez ele kişinin Hochschild olduğu bilinmektedir. Hochschild (1979; 1983), insan duygularının ticarileşmesi, örgütsel amaçlar için manipüle edilmesi üzerine önemli incelemelerde bulunmuştur. Örgütlerin karlılıklarını artırmak ve çıkarlarını genişletmek için duygulardan yeri geldiğinde yararlandıkları bilinmektedir. Örgütler bunu, çalışanların duygularını yansıtma biçimlerini yönlendirerek gerçekleştirmektedir (Ashforth, 1985). Bu süreç, örgütlerin hedeflerine ulaşırken çalışanların duygularını (dolayısıyla da davranışlarını) belirleyebilmektedir. Bu anlamda duygusal emek, çalışanların işi sırasında hissettiği duygularının yerine örgütünün istediği duyguları sunması olarak ifade edilebilir (Mavi, 2015). Ancak Ashforth ve Humphrey (1993) ise duygusal emeğin bir davranış biçimi olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlar duygusal emeğin bir zorunluluk içerdiği fikrini uyandırmaktadır. Nitekim Morris ve Feldman (1996) da duygusal emeğin duygular üzerinde planlama ve kontrol gerektiren bir süreç olduğunu açıklamaktadır. Hochschild (1983) çalışanların duygusal emek üzerinden standartlaştırılmış, işlenmiş tutumlar

geliştirdiklerini belirtmektedir. Kimi araştırmalar (Begenirbaş ve Çalışkan, 2013) da bu bulguyu onaylamaktadır. Hochschild (1983) tarafından geliştirilen bu yaklaşıma sonraki yıllarda Ashforth ve Humphrey (1993) *gösterim kurallarını* (*display rules*) eklemiştir. Morris ve Feldman (1996) ise duygusal emeği sergilenmesi gereken duyguların sıklığı, gösteriminde kullanılan kurallar, çeşitliliği ve duygusal çelişkiler açısından inceleyerek seleflerinden çok daha farklı bir tutum takınmıştır. Grandey (2000) tarafından geliştirilen duygusal emek çalışmalarında ise daha bütüncül bir tavırla tüm yaklaşımların bir araya getirilmesinin yerindeliği savunulmuştur. Çalışmalar duygusal emeğin performansın artırılması (Yürür ve Ünlü, 2011), iş tatmininin yükseltilmesi (Chu, 2002) gibi olumlu sonuçları olduğunu işaret etmektedir. Ancak Grandey (2000), duygusal emeğin her zaman olumlu sonuçlarının olamayacağını vurgulamıştır.

Duygusal emeğin tanımlanması konusunda görülen kuramsal zenginlik kendisini duygusal emeğin boyutlara ayrılması sürecinde de göstermektedir. Hochschild (1983) duygusal emeği (i)*yüzeysel davranış* (mimiklerin, jestlerin düzenlenmesi) ve (ii)*derinden davranış* (çalışanların duygudaşlık etmeye çalışmaları) olarak iki boyutta; Ashforth ve Humphrey (1993) ise duygusal emeği (i)*yüzeysel rol yapma*, (ii)*derinden rol yapma* ve (iii)*samimi duygu* (çalışanın ilgili duyguyu zaten deneyimliyor oluşu) olarak üç boyutta; Morris ve Feldman (1996) (i)*duyguların sıklığı* (hizmet alıcılarla etkileşime geçme sıklığı), (ii)*duyguların gösterim kurallarına uyma* (duyguların süresine ve yoğunluğuna göre gösterim kurallarını takip etme), (iii)*yansıtılması gereken duyguların çeşitliliği* (sunulan duyguların zenginlik düzeyi) ve (iv)*duygusal çelişki* (sunulan ve yaşanan duyguların çatışması) olarak dört boyutta; Grandey (2000) ise Hochschild (1983) gibi (i)*yüzeysel* ve (ii)*derinden rol yapma* şeklinde iki boyutta incelemiştir.

Duygusal emeğin çeşitli örgütsel değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. İş tatmini (Chu, 2002; Ekvall, 1996; Göç, 2017; Morris ve Feldman, 1996; Oral ve Köse, 2011; Polatkan, 2016; Serin, 2014; Torland, 2013), işe bağlılık (Chiu ve Ko, 2016; Ünler Öz, 2007), işten ayrılma niyeti (Ünler Öz, 2007), motivasyon (Acaray ve Günsel, 2017), örgüt iklimi (Ashforth, 1985), örgütsel bağlılık (Tao, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışı (Begenirbaş ve Meydan, 2012; Bıyık, 2014; Salami, 2007), performans (Akhter, 2016; Ashforth ve Humphrey, 1993; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Neal vd., 2000; Onay, 2011), tükenmişlik (Johnson, 2007; Kaplan ve Ulutaş, 2016; Köksel, 2009;

Mavi, 2016), üretkenlik (Ekvall, 1996), yabancılaşıma (Tokmak, 2014; Yalçın, 2010) bunların başlıcalarıdır. Alanyazında karşılaşılan ve eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar (Göç, 2017; Mavi, 2015) duygusal emeğin okullar açısından incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiği zaman yönetici rollerinin liderlik (Arun vd., 2014; Gottschalk, 2002; Mech, 1997; Tengblad, 2001; Tengblad, 2006), örgüt kültürü (Janicijevic, 2012), performans (Lau vd. 1982; Özyurt, 2010), yönetici desteği (Madanayake, 2014), yönetsel öğrenme (Floren, 2004) ve yönetsel etkililik (Tsui, 1984) gibi değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yönetici rolleri hakkındaki çalışmaların hangi rolün daha belirgin olduğunu gösteren incelemeler (Albayrak, 2007; Başarangil, 2016; Belasen vd., 1996; Cieslinska, 2007; Gottschalk 2002; Horlacher ve Hess 2016; Ives ve Olson, 1981; Madanayake, 2014; Montgomery, 1986; Paolillio, 1981; Pavett ve Lau, 1983; Ramezani vd., 2011; Richard ve Lisa, 2005; Shahmandi vd., 2011) şeklinde de düzenlendiği görülmektedir. Örgüt ikliminin çeşitli araştırmalarda duygusal emek (Ay Kaymak, 2018), iş tatmini (Castro, 2008; Jyoti, 2013; Sönmez, 2014; Topçu, 2006), işten ayrılma niyeti (Jyoti, 2013), motivasyon (Erdoğan, 2013), örgütsel bağlılık (Ağacık, 2011; Korkmaz, 2011; Pehlivan, 2009), örgütsel vatandaşlık davranışı (Agyemang, 2013; Maamari ve Messarra, 2012), performans (Tutar ve Altınöz, 2010) ve tükenmişlik (Özkanan, 2009) değişkenleri ile ele alındığı bilinmektedir. Duygusal emek ise iş tatmini (Chu, 2002; Ekvall, 1996; Johnson, 2007; Oral ve Köse, 2011; Torland, 2013), işe bağlılık (Ünler Öz, 2007), motivasyon (Acaray ve Günsel, 2017), örgüt iklimi (Ashforth, 1985), örgütsel adanmışlık (Chiu ve Ko, 2016; Tao, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışı (Bıyık, 2014; Salami, 2007), performans (Akhter, 2016; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Johnson, 2007; Neal vd., 2000; Onay, 2011), sosyal takas (Tao, 2016), tükenmişlik (Chu, 2002; Johnson, 2007; Kaplan ve Ulutaş, 2016; Serin, 2014) ve yabancılaşıma (Tokmak, 2014; Yalçın, 2010) gibi önemli kavramlarla birlikte ele alınmıştır.

Alanyazında araştırmaya konu olan yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek değişkenlerine (Açıkalın, 1994; Ay Kaymak, 2018; Cheng vd. 2013; Christoforou, 2012; Ev Kocabaş, 2014; Sü Eröz, 2014) ve bu değişkenlerin boyutlarına/alt boyutlarına (Arun vd. 2014; Tengblad, 2001; Tengblad, 2006; Glisson, 2007; Eroğlu ve Yılmaz, 2015) ilişkin ikili ilişkileri ele alan çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Yönetici rollerinin örgüt iklimini (Payne ve Mansfield, 1973) örgüt ikliminin de duygusal

emeği (Bock vd., 2005) yordayabileceğine ilişkin görüşler de bu değişkenlerin birlikte ele alınmasının yerindeliğine ilişkin görüşü g   lendirmektedir. Ancak haklarındaki kapsamlı birikime karşın alanyazında eğitim örgütleri özelinde bu üç değişkenin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanamamaktadır. Bu bakımdan ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin eğitim örgütleri özelinde incelenmesinin alanyazında önemli bir boşluğu doldurabilecek, araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli katkılar sunabilecek bir bilimsel etkinlik olacağı d ş n lmektedir.

Araştırmanın Amacı ve  nemi

Bu araştırmanın amacı Kahramanmaraş ilindeki ilkokul  ğretmenlerinin görüşlerine dayanarak yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu kapsamda cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem değişkenlerinin yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek hakkındaki  ğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırma değişkenlerinden yönetici rollerinin sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı görülmektedir. Yine yönetici rolleri hakkındaki çalışmalardan çok azının okul/eğitim kurumu bağlamında gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu, yönetici rollerinin  ğretmen algıları üzerinden değerlendirilmesinin bilimsel bir gereklilik olduğu düşündürmektedir. Bu yolla yönetici rolleri hakkındaki  ğretmen görüşlerinin Türkiye özelinde ele alınması ve alanyazındaki ilgili boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Bunlara ek olarak alanyazında yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek değişkenlerini aynı anda ele alan bir çalışmaya da rastlanamamaktadır. Ancak yönetici rollerinin örgüt iklimi üzerinde, örgüt ikliminin de duygusal emek üzerinde çeşitli etkileri olduğu bilinmektedir.  ıktılarıyla   kelere, toplumlara ve bireylere yön veren öğretmenlik mesleği ve okul açısından bu değişkenlerin incelenmesinin kurama ve uygulamaya önemli katkılar sunacağı d ş n lmektedir. İlkokul  ğretmenlerinin mevcut  ğretmen nüfusunun önemli bir kısmını oluşturması ve pek çok etkinliğin merkezindeki konumu araştırmada bu grubun görüşlerinin ele alınmasına d n k tutumu önemli ölçüde etkilemiştir.  ğretmenleri, yöneticileri ve okulları etkileyebilen bu değişkenler hakkındaki ayrıntıların ortaya çıkarılmasının eğitime ilişkin çeşitli sorunların tespit edilmesini, üzülmesini kolaylaştırması beklenmektedir. Ayrıca bu değişkenlerin okullar açısından ele alınmasının öğretmenler, yöneticiler ve okul konusundaki farkındalığı da artırması hedeflenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi şu şekildedir: İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkiler nasıldır? Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Alt problemler. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin;

1. Yönetici rolleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Yönetici rolleri hakkındaki görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Örgüt iklimi hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Örgüt iklimi hakkındaki görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Duygusal emek hakkındaki görüşleri nasıldır?
6. Duygusal emek hakkındaki görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Görüşlerine göre yönetici rolleri ile duygusal emek arasındaki ilişkide örgüt iklimi aracı bir etkiye sahip midir?

Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan öğretmenler yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek hakkındaki görüşlerini içtenlikle ifade etmişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek hakkındaki görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetici Roller: Mintzberg (1973, 2009) tarafından üç ana başlık altında toplanıp on farklı alt başlıkta kategorize edilen yönetim işleridir.

Örgüt İklimi: Çalışanların tutumlarını etkileyen, bir örgütü diğerlerinden ayıran özelliklerin bütünüdür.

Duygusal Emek: İş yaşamının gerektirdiği duyguların çalışanlar tarafından jest ve mimiklerle sergilenmesidir.



Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada ele alınan yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek değişkenlerine ilişkin kuramsal ayrıntılar sunulmuştur. Ardından bu değişkenler hakkında yapılan bazı araştırmalar özetlenmiştir.

Yönetici Roller

Yöneticilikle ilgili metinlerde yönetici daha çok formel işleri yerine getiren kişi olarak görülmektedir (Mintzberg, 1973). Yöneticilerden çeşitli görevleri yerine getirmeleri beklenmekte, bu beklentiler de onların rolleri olarak anılmaktadır. *Çalışanlara ait organize edilmiş davranış setleri* olarak tanımlanan *rol (role)* (Sarbin ve Allen, 1968), çeşitli araştırmacılar (McCarthy, 2000) tarafından ele alınmış yönetimi ve yöneticiyi de kapsayan pek çok alanda incelenmiştir (Gibbs, 1994; Martin ve Willower, 1981; Mintzberg, 1973; 2009).

Yöneticilerin rolleri gözlenebilen davranışlardan oluşur. Başka bir deyişle yöneticilerin rolleri, çalışanları tarafından tanık olunan eylemlerdir. Ancak yöneticilerin her davranışını onların rolü olarak görmek de bir yanılgıdır. Zira yöneticiler tarafından sergilenen kimi davranışlar da yöneticilerin rollerinin bir parçası olarak algılanabilmektedir. Nitekim Drucker (1954), her yöneticinin yönetsel olmayan, iş hayatı açısından bir fonksiyonu bulunmayan *tuhaf (strange/unusual)* davranışlarda bulunabileceğini dile getirmektedir. Bu nedenle yönetici rolleri söyleminden ne anlaşılması gerektiğine netlik kazandırmak gereklidir.

Yönetici rolleri alanında yapılan çalışmaların Mintzberg (1973; 2009) ile anıldığı görülmektedir (Cresswell, 1995; Mech, 1997). İncelemeler derinleştirildiğinde yönetici rolleri yaklaşımının ilgili yazar tarafından iki dönemde ele alındığı görülmektedir. Bunların ilki *yönetici rolleri (managerial roles)*, *onlu rol seti (ten managerial roles)* adıyla araştırmacıların ve yöneticilerin yararına sunulmuştur (Mintzberg, 1973). Bu yaklaşımda yönetici rolleri *kişilerarası (interpersonel roles)*, *bilgiye dayalı (informational roles)* ve *karar temelli roller (decisional roles)* adlı üç boyutla sistematize edilmiştir. Mintzberg (1973, s.55-56) onlu rol setinin ve üç boyutu hakkında şunları dile getirmektedir:

(...) Her bir yönetici karmaşık bir ortamda örgütünü yönetmektedir. Bunun için yöneticiler görev başında işinin bazı özelliklerini yansıtan gereklilikleri ve rolleri sunmalıdır. (...) Örgütler yöneticilerin kontrolü

altındadır. (...) Yöneticinin konumu bu durumun analizi için bir referans kaynağıdır. Kişiler arası ilişkiler yürütmesi, bilgi transferini gerçekleştirilmesi ve karar verme süreçlerinin başında bulunması onun rollerinin bu boyutlarda ele alınmasında etkilidir. (...)

İkinci dönem yönetici rolleri çalışmaları ise yazar tarafından bu yaklaşıma getirilen eleştiriler ve yapılan katkılar yardımıyla önemli değişikliklerin ve güncellemelerin gerçekleştirilmesini içermektedir (Mintzberg, 2009). Bu çalışma *Genel Bir Modele Doğru (Toward A General Model)* adını taşımakta, yönetici rollerini birbirinin üzerine yerleşmiş ve alttan üste doğru daralan üç katmanda betimlemektedir. Bu noktada yönetici rollerine ilişkin bu dönemleri ele almak yerinde olacaktır.

Onlu rol seti. *Onlu rol seti*, Mintzberg (1973) tarafından ortaya konulan, yönetici rollerini üç boyutta açıklamayan yaklaşımdır. Yönetici rollerine ilişkin ilk dönem yaklaşımıdır. Bu boyutların altında yer alan on rolle yöneticiliğe ve yöneticilerden beklenenlere ilişkin ayrıntılar dile getirilmektedir. Yazar, bu ayrıntıları şu şekilde açıklamaktadır:

Kişilerarası roller. Kişilerarası roller yöneticilerin konumundan kaynaklanan rollerdir. Bu roller, yöneticilerin sosyal yeteneklerinin ön plana çıktığı etkinlikleri içerir. Bu etkinliklerin iki özelliği vardır: (i)Yöneticinin pozisyonu ve yetkisiyle ilgili olma ve (ii)kişiler arası ilişkilere dayanma. Örgüt adına yemeklere katılmak, törenlerde örgütü temsil etmek yöneticinin kişilerarası rollerini sergilerken yerine getirdiği davranışlardan birkaçıdır. Kişiler arası roller üç alt rolden oluşmaktadır. Bunlar (i)*temsilcilik (figurehead)*, (ii)*liderlik (leader)* ve (iii)*birleştiricilik (liaison)* alt rolleridir.

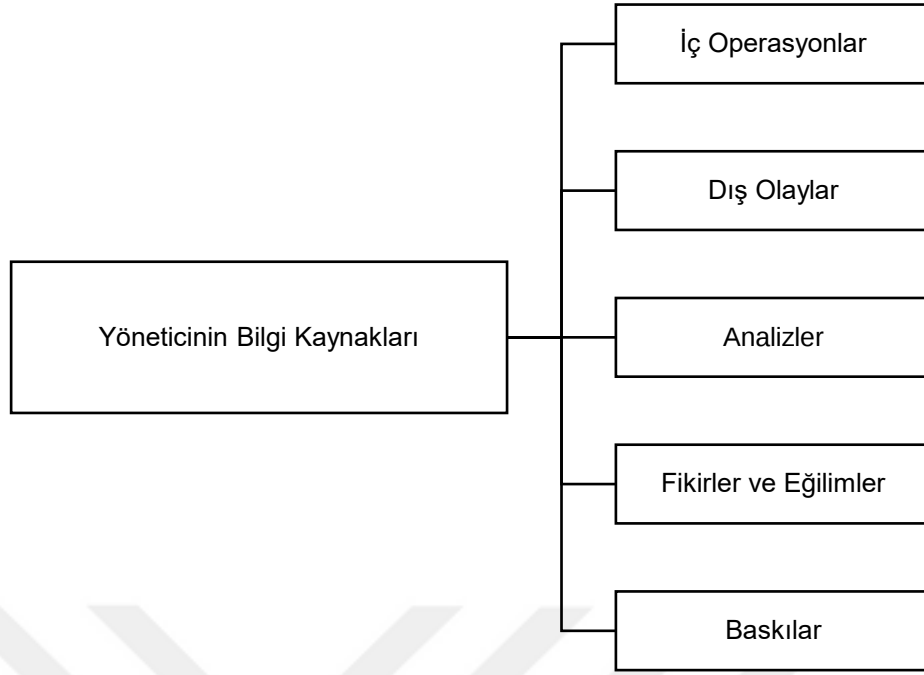
Temsilcilik. Yöneticinin görevleri sırasında örgütünü formel biçimde sunması, örgütü adına davranması gereklidir. Bir örgütün yöneticisi örgütünü yönetmekle kalmaz. Yönetici, örgütünün sembolü de olur. Temsilcilik, yöneticilerin en temel özelliğidir (Mintzberg, 1973). Çünkü yönetici örgütü adına birtakım görevleri yerine getirmek zorundadır. Bu görevlerinden bazıları sıradan işlerken bazıları çok daha özgündür; ancak bu görevlerin hepsi de kişilerarası ilişkilere dayalıdır.

Liderlik. Lider, örgütte takipçilerine rehberlik eden, motivasyon sağlayan kişidir. Bir alt rol olarak liderlik, informal ya da formel yollarla yürütülebilir. İnfomal liderler karizmatik özellikleri sayesinde takipçileri tarafından izlenirler. Formel liderler ise yetkilerine güvenirler. Sıradan gruplarda liderin kahramanlığına, mental etkililiğine ya

da inandırıcılığına dayanan güçlü bir yapı görülür (Arabacı vd., 2014). Karmaşık gruplarda ise böyle bir durum söz konusu olmayabilir. Liderin ortaya koyduğu her davranış astlar tarafından gözlenebilen etkinliklerdir. İşe alma, işten çıkarma, astların gelişimini sağlama, ödeme işlerini yürütme, çalışanları destekleme/takdir etme liderlik davranışlarına örnek verilebilir (Bursalıoğlu, 2002/2015). Bunun yanında engellemeler ve astlara endişe veren tutumlar da liderlik alt rolüyle ilgilidir (Mintzberg, 2009). Lider, örgütün odak noktasıdır. Liderin yokluğunda çalışanlar küçük gruplara ayrılarak birbiriyle tartışmaya tutuşur, bir konuda fikir birliğine ulaşmakta zorlanır. Liderin varlığında ise bu durum hemen değişir. Lider tartışmanın merkezi haline gelir (Whyte, 1993). Yönetici, liderliği gereği astlarını yakından takip eder. O, gerektiğinde tepki göstermekten, müdahale etmekten çekinmez. Yöneticinin çalışma alanının genişliği bu durumu kolaylaştırır. Yönetici örgütsel etkililiği ve bireysel etkinliği gerçekleştirmekle sorumludur. Liderlik alt rolü de bu sorumluluğun nasıl gerçekleştirileceğini belirlemektedir.

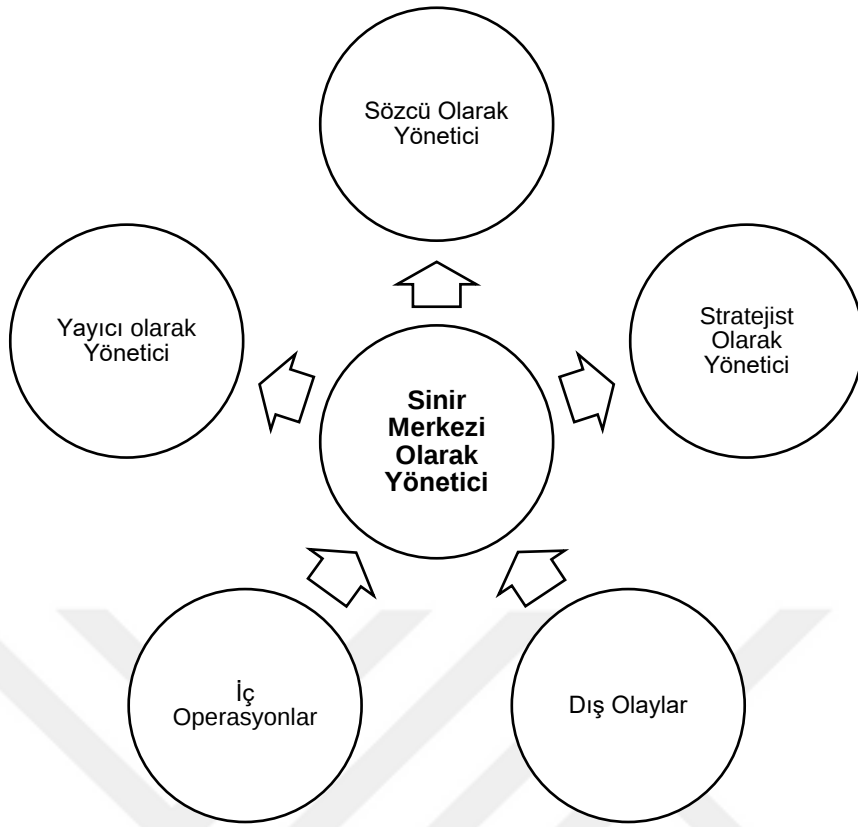
Birleştiricilik. Bu alt rol yöneticilerin örgüt dışındaki etkileşimleriyle ilgilidir. Yöneticiler görevleri gereği pek çok kişiyle temas kurarlar. Amaçları yardım ya da bilgi sağlamak olabilir. Birleştiricilik alt rolü bu kapsamda kurulan ilişki ağlarıyla örülüdür. Yöneticinin bir konferansa katılması, raporlar için yardımcı olması, tebrik yazıları yazması, bir problemin çözümünün ardından astına teşekkür etmesi yönetici tarafından ortaya konulan birleştiricilik alt rolünün bazı örnekleridir. Birleştiricilik alt rolü yöneticinin saygınlığına katkı sunar. Bunun yanı sıra birleştiricilik alt rolü yöneticilerin kurumları için bağlantı kurmalarını da sağlar.

Bilgiye dayalı roller. Bilgiye dayalı roller yöneticinin örgütüne dış kaynaklardan bilgi sağlamasına yardımcı olur. E-postalar, raporlar, etkinlik haberleri bu rol altında yer alır. Bunlara brifingler ve danışmanlık hizmetleri de eklenebilir. Yöneticinin bilgi rolleri açısından özel olan iki niteliği vardır: Bunların birincisi dış kaynaklardan (eşsiz) bilgiler elde edilmesidir. İkincisi ise iç kaynakların tamamına sınırsız erişimdir. Yönetici özel görevleri bulunan, uzmanlık gerektiren işlerde çalışan her kişiyle formel yollarla bilgi ağları kurup örgüt içi bilgi kaynaklarını(n sinir merkezini) besler. Mintzberg (1973, s. 68-69) yöneticinin bilgi kaynaklarını (i)*iç operasyonlar (internal operations)*, (ii)*dış olaylar (external operations)*, (iii)*analizler (analyses)*, (iv)*fikirler ve eğilimler (ideas and trends)* ve (v)*baskılar (pressures)* olarak beşe ayırmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Mintzberg'e (1973) Göre Yöneticinin Bilgi Kaynakları

İç operasyonlar, örgütlerin bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalardır. Standart raporların hazırlanması, astlardan gelen geçici verilerin işlenmesi, örgüt içinde gezilirken yapılan gözlemler iç operasyonların en bilinenleridir. *Dış olaylar*, yöneticilerin kendileriyle, kendisine hizmet sunulanlarla, rakipleriyle, ortaklarıyla ve destekçileriyle ilgili ayrıntıları içerir. Bunun yanında piyasanın durumu, politik gelişmeler ve teknolojik yenilikler de yöneticiye bilgi sunan dış olaylardır. Kaynakları, yöneticileri dış olaylar hakkında düzenli olarak bilgilendirir. *Analizler*, yöneticilerin çözümleme çalışmalarıdır. Yapılan analizler, çeşitli kaynaklardan sağlanıp yöneticilere sunulan bilginin omurgasını oluşturur. *Fikirler ve eğilimler*, yöneticilerin çevrelerindeki değişimi gözlemleri ve yeni fikirler edinmeleri olarak açıklanabilir. Bu anlamda konferanslara katılma, örgütsel raporlara göz atma, astların ya da eş konumdaki bireylerin eylemleri (teşvik, iş ilanları, sözleşmeler) bunların en bilinenleridir. *Baskılar*, bilgi edinmenin bir başka biçimidir. Astlar yükselbilmek için yöneticileri etkileyecek gücü ya da değişikliği ararlar. Bu yüzden çalışma yaşamlarındaki baskıları yöneticilerine iletirler. Böylece yönetici, astları üzerinden de bilgi sağlar. Bilgiye dayalı roller (i)gözcülük (monitör), (ii)yayıncılık (disseminator) ve (iii)sözcülük (spokesman) alt rollerinden oluşur. Bilgiye dayalı rollerle sağlanan bu durum yöneticiyi örgütsel bilgi konusunda bir *sinir merkezi* (nerve center) haline getirir (Şekil 2).



Şekil 2. Kontrol Merkezi Olarak Yönetici

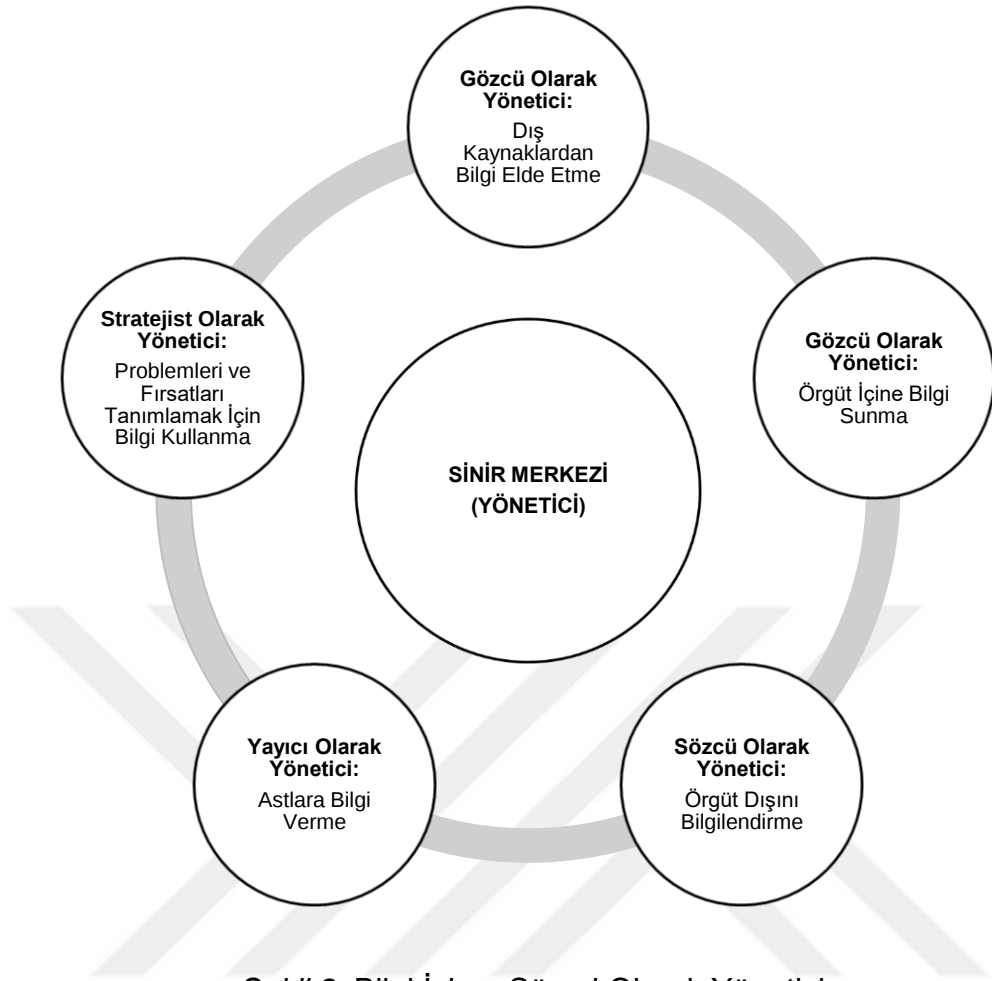
Gözcülük. Yönetici değişiklikleri takip etmek, problemleri ve fırsatları belirleyebilmek, zamanı geldiğinde yaymak ve karar vermek için bilgi arayan kişidir. Bu arama çok geniş ve çeşitli kaynaklarda gerçekleştirir. Bu bakımdan gözcülük, yöneticinin bilgi toplayıp topladığı bilgiyi örgütüne yararlı hale getirmesine dayanan alt roldür. Kimi bilgiler doğal raporlarla ya da anketlerle elde edilemez; yalnızca yöneticinin bilgi ağları ile sağlanır. Yöneticiler de bu bilgiler sağlayabilmek için dedikoduları dahi dikkate alırlar. Bu yolla örgütsel stratejileri yordamaya çalışırlar. Yöneticiler bilgi elde etmek için astlarını *devre dışı (bypass)* etmekten çekinmezler. Böylece formel engellere takılmamayı hedeflerler. Yönetici, bilgilerinden iyi olanları kullanır, aktarır; hatalı, eksik/şüpheli olanları ise saklar/göz ardı eder. Elde edilen bilgi parçalarını birleştirmek ve onlardan bir anlam çıkarmak yöneticinin gözcülük alt rolü konusundaki yetkinliğiyle ilgilidir. Yönetici kişisel bağlantılarını kullanarak, özel iletişim kanalları kurarak bu konudaki şansını artırmaya çalışır.

Yayıcılık. Yöneticilerin emir verme güçleri vardır. Ancak yöneticiler her şeye muktedir değildirler. Maruz kaldıkları çeşitli baskılar, çelişkiler olabilir. Örneğin yöneticiler arşivlenmiş bilginin yayılmasını kolayca gerçekleştirebilirken sözlü

birikimin aktarılmasında zorlanabilirler. Yöneticilerin gerekli bilgilere ulaşamadığı ya da sahip olduğu önemli bilgileri yayamadığı için astlar tarafından suçlanabilir. Yayıcılık alt rolü bilgilerin örgüt içindeki transferini ilgilendirir. Dış kaynaklardan alınan bilgilerin örgüte, bir asttan alınanların ise başka bir asta sunulması yayıcılık rolünün bilindik işlevlerindendir. Bilginin *gerçekliği* (*factual*) sahip olduğu değerle ölçülür. Zira *doğrulanmış gerekçeli inançlar* (*justified true beliefs*) olarak açıklanan bilginin kıymeti onun gerçekliğiyle ilgilidir. Yönetici de konumu gereği örgüt içinde gerçek bilginin akışını sağlamakla yükümlüdür.

Sözcülük. Örgütsel bilginin çevreye sunulması sözcülük alt rolü olarak tanımlanabilir. Yayıcılık rolünün belirgin özelliği bilginin örgüte kazandırılmasıyken sözcülük rolü daha çok bilginin örgütün çevresine ulaştırılmasıyla ilgilidir. Yöneticiler bunun için lobi yapabilir, örgütleri adına konuşabilir. Sözcülük rolü yöneticinin iki gruba egemen olmasını gerektirir. Bunlardan birincisi önemli etkilerin oluşturulduğu *örgüttür*. Örneğin bir toplantı sırasında yöneticinin örgütü hakkında rapor vermesi, örgütünün bilgisine sahip olduğunu gösterir. İkincisi ise örgütlerin bilgi aktardığı tedarikçilerden, ticari organizasyonlardan, meslektaşlardan, kamu kurumlarından, hizmet alanlardan ve basın kuruluşlarından oluşan *toplumdur*. Bir ziyaretçi grubuna bilgilendirmede bulunmak, yıllık raporlar hazırlamak ve röportaj vermek yöneticinin toplumu anbean takip ettiğini gösterir. Sözcülük, yöneticinin örgütsel işlemlerde bir uzman olmasını gerektirir. Zira yönetici, kendisinden tavsiye alınan, bilgisinden yararlanan kimsedir. Yöneticinin örgütün sinir merkezinde yer alması, örgütü hakkında başkalarından çok daha fazla bilgiye sahip olması bunu doğal kılar.

Bilgiye dayalı roller açısından sinir merkezi olan yöneticinin durumu Şekil 3'teki gibi özetlenebilir:



Şekil 3. Bilgi İşlem Süreci Olarak Yönetici

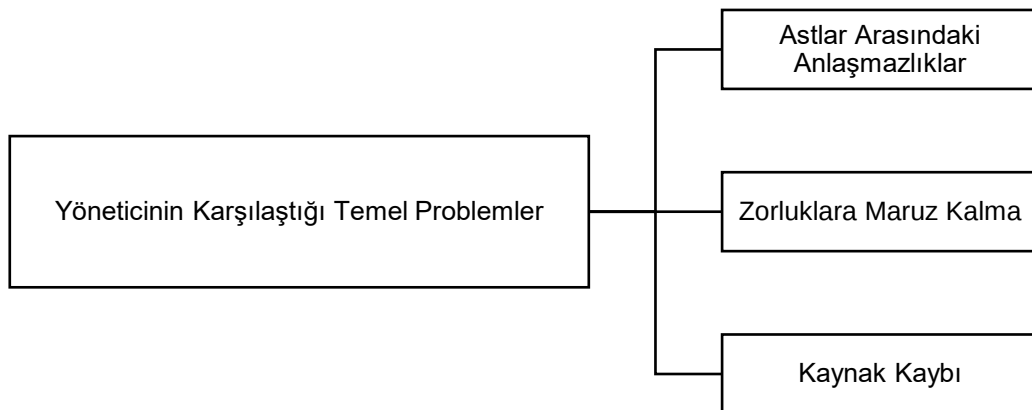
Karar temelli roller. Yöneticinin örgüt içindeki konumu onu karar verme konusunda önemli biri yapar. Doğru kararlar verme, yetkilendirmeler yapma, örgütün ajandasını düzenleme, strateji hazırlama, müzakerelerde bulunma gibi etkinlikler karar temelli roller bu bağlamda altında yer alır. Karar temelli roller örgütsel kararların uygulanmasıyla ilgilidir.

Yönetici, tüm stratejik kararların merkezindedir. Karar verme yöneticinin işinin en önemli kısmıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2005). Karar temelli roller yardımıyla yönetici işini meşrulaştırır. Karar temelli roller dört alt rolden oluşur: (i)*Girişimcilik (entrepreneur)*, (ii)*problem çözücülük (disturbance handler)*, (iii)*kaynak dağıtıcılık (resource allocator)* ve (iv)*müzakereciliktir (negotiator)* (Mintzberg, 1973). Bu roller şu şekilde açıklanabilir:

Girişimcilik. Yönetici değişimi başlatan kişidir. Girişimcilik alt rolü de yöneticinin değişim tasarımı üzerindeki kontrolüyle ilgilidir. Burada kontrol, yöneticinin fırsatları keşfetmesi ve sorunları çözmesi anlamına gelir. Girişimcilik alt rolü tarama

alışmalarıyla başlar. Girişimcilik, yöneticinin örgütünü izlemesini içerdiğinden gözcülük alt rolüyle de ilgilidir. Varolan problemlerin çözümü için fırsatların araştırılması girişimciliğin önemli bir kısmını oluşturur. Girişimcilik ile değişim projelerle uygulamaya konulur. Zira örgütlerin envanterlerinde her zaman tamamlanmak istenen, rafta bekleyen projeleri bulunur. Proje toplantıları girişimcilik kapsamında sergilenen yönetici davranışlarının en bilinenlerinden biridir.

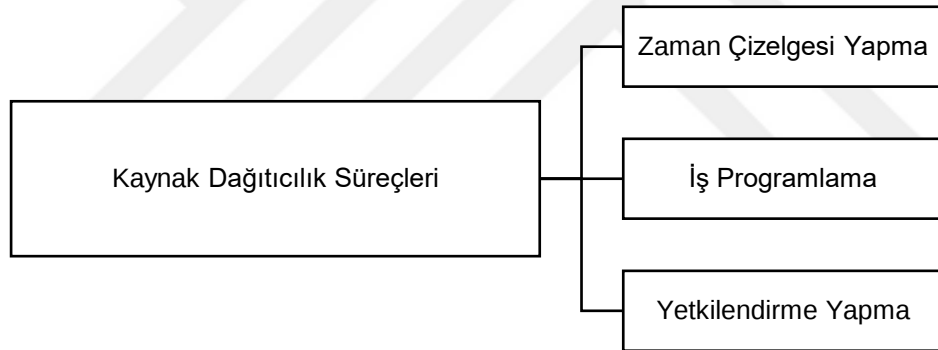
Problem çözücölük. Doğası gereğı problemler ansızın ortaya çıkarlar. Böyle durumlarda yöneticilerin harekete geçmesi beklenir. Girişimcilik alt rolü örgütlerde kontrollü değişiklikleri meydana getirecek gönüllü eylemleri içerir. Problem çözücölük alt rolü ise yöneticinin kontrolü dışında gelişen eylemleri içerir. Bu anlamda girişimcilik ve problem çözme alt rolleri birbiriyle ilişki içindedir. Ansızın ortaya çıkan sorunlar, öngörölenden daha karmaşık hale gelen krizler yöneticilerin bu alt rolün gereklerini sergilemesiyle giderilir. Problem çözücölük alt rolünü sergileyen bir yönetici için bir sorun varsa onu çözmek kaçınılmazdır (Mintzberg, 1973). Nitelikli yöneticiler problemlerin en kısa sürede çözölmesini amaçlarlar (Sağır ve Göksoy, 2012). Yöneticiler bu yolla üzerlerindeki baskıyı azaltıp girişimcilik için fırsat ve zaman kazanırlar. Örgütler bilinen uyarılar tarafından rutin biçimde etkilenirler. Örgütleri uyarıcı bilinmeyen uyarıcılar da söz konusudur; ancak onların varlıkları net olmayabilir. Böyle durumlarda tüm durumlar için uygunluğu çalışılmış genel bir çözüm anlayışıyla problemlere yaklaşılabilir. Mintzberg (1973) yöneticinin karşılaştığı temel problemleri (i)*astlar arasındaki anlaşmazlıklar (conflicts between subordinates)*, (ii)*zorluklara maruz kalma (exposure difficulties)* ve (iii)*kaynak kaybı (resource loses)* şeklinde sınıflandırmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Mintzberg'e (1973) Göre Yöneticinin Karşılaştığı Temel Problemler

Astlar arasındaki tartışmalar, taleplerin, kişisel çıkarların ya da uzmanlık alanlarının çakışmasından doğar. *Zorluklara maruz kalma*, bir örgüt ve diğeri arasındaki işlemlerden kaynaklanır. *Kaynak kaybı* ise çalışan, zaman, para ya da örgütsel materyal yitimidir.

Kaynak dağıtıcılık. Yöneticilik bir sorumluluk işidir. Para, zaman, araç ve gereç, insan gücü ve saygınlık birer örgütsel kaynaktır. Yönetici de bu kaynakların dağıtımının denetçisi olmak zorundadır. Bu kaynakların başarılı ya da başarısız biçimde dağıtılması yöneticinin sorumluluğundadır. Örgütün sahip olduğu kaynaklarla orantılı olarak yöneticilerden daha fazla ve kaliteli çıktı almaları, daha az olumsuzluk yaşatmaları, zaferler elde etmeleri ve memnun edilmiş bir kitle oluşturmaları beklenir. Kaynak dağıtıcılık alt rolü de bu noktada yöneticinin neye hangi kaynakları sarf edeceğini gösterir. Mintzberg (1973) kaynak dağıtıcılığı üç süreçte incelenmektedir. Bunlar (i)*zaman çizelgesi yapma* (*scheduling of time*), (ii)*iş programlama* (*programming work*), (iii)*yetkilendirme yapma* (*authorizing actions*) (Şekil 5):

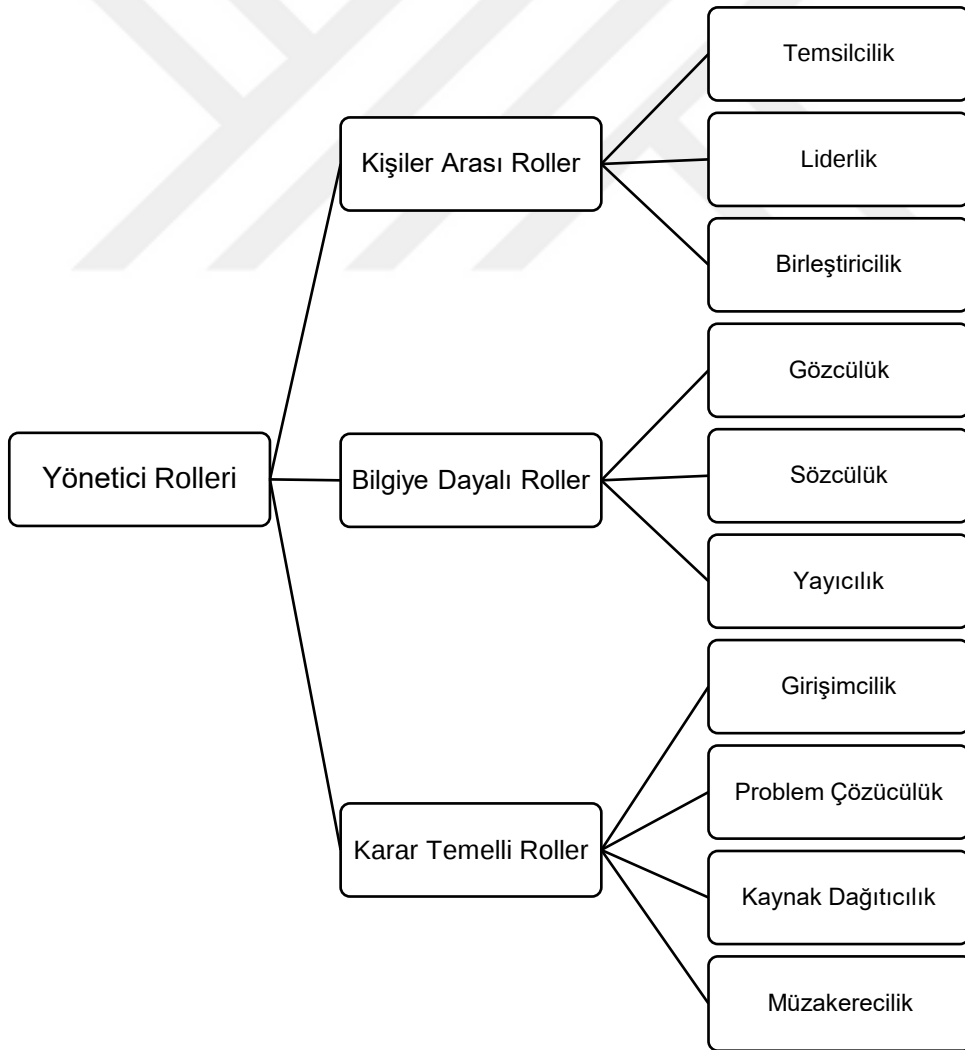


Şekil 5. Mintzberg'e (1973) Göre Kaynak Dağıtıcılık Süreçleri

Yöneticiler her gün kaynakların dağıtılmasını da içeren pek çok konuda kararlar alırlar. Bu kararların her biri yöneticinin kendisini ve astları etkiler. Yöneticinin *zaman çizelgesini yapması* örgütün ilgilerini belirlemesine ve eylemsel önceliklerini netleştirmesine yardımcı olur. Zaman çizelgesi yapma, örgütsel yaşamda devamlılık sağlamakla ilgilidir. Astların görevleri yöneticiler tarafından bu devamlılığın sağlanması için planlanır. *İş programlama*, yöneticinin örgütsel sistemleri kurması olarak tanılanabilir. Zira neyin yapılması gerektiği, kimin yapması gerektiği ve yapının nasıl çalışacağı yöneticiler tarafından belirlenir. *Yetkilendirme işlemleri*, yöneticinin gücünü paylaşması, dağıtmasıdır. Dağıtılmış, organize edilmiş bir güç sorunlu kararlardan,

stratejilerden yöneticileri kurtarır. Bu kapsamda bazı çalışanların uzmanlık alanlarında özerkliği artırılabilir (Hackman ve Oldham, 1980). Krizlerin aşılması, sözleşmelerin müzakere edilmesi, bütçe işlemlerinin yapılması gibi çalışmalar en bilinen yetkilendirme örnekleridir.

Müzakerecilik. Müzakerecilik alt rolü ise yöneticinin örgütü adına görüşmelerde bulunmasıdır. Çünkü yöneticiler müzakere işlemlerinin merkezinde bulunurlar (Başarangil, 2016). Müzakere işlemleri örgütün içinde bulunduğu şartları ve maliyetleri doğrudan ilgilendirir. Bir çalışanı örgüte kazandırmak için yapılan görüşmeler, yeni bir yatırım planını örgütsel gündeme taşıyıp tartışmak müzakerecilik alt rolü kapsamında sergilenen davranışlara verilebilecek örneklerden birkaçıdır. Üst yöneticiler için müzakereler yürütmek bir yaşam biçimidir. Verilen bu bilgilere dayanarak onlu rol seti Şekil 6'daki gibi özetlenebilir:

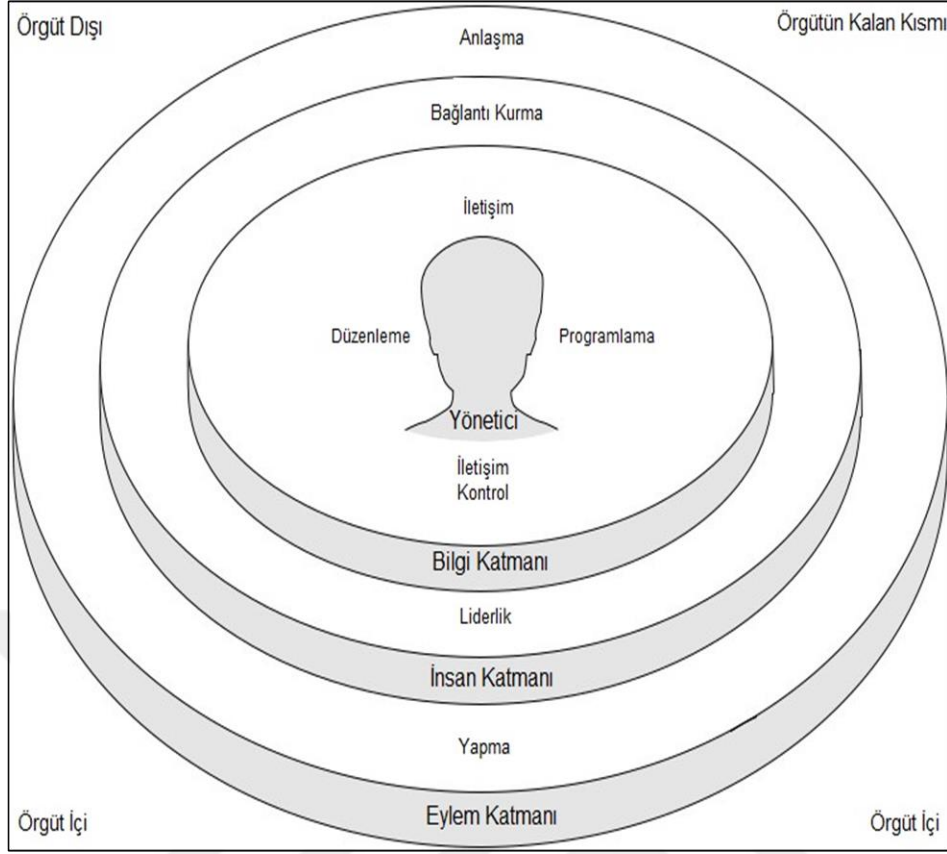


Şekil 6. Onlu Rol Seti-Yönetici Roller

Genel bir modele doğru. Daha iyi bir yönetim için yöneticilerin ne yaptığının/yapmadığının/yapacağını bilmesi gereklidir. Bu bakımdan yönetimi bilgi-insan-eylem bileşenleri üzerinden ele almak yerinde olacaktır (Mintzberg, 2009). Yönetimin strateji geliştirmek mi, liderlik etmek mi yoksa karar vermek mi olduğu halen tartışılmaktadır; ancak yönetim bunların hepsinden ötedir. Bu bağlamda yönetici rollerine ilişkin Mintzberg (1973) yaklaşımının ilk halinde çok çalıştığı bazı ayrıntıları dönemlerde gözden geçirmiştir. Yazar uzun bir incelemenin ardından çalışmalarını yöneticilerin çalışma rolleri (managers working roles) adıyla araştırmacıların, yöneticilerin bilgisine sunmuştur. Yapılan eleştiriler, Barnard (1938) ve Zaleznik (1989) incelemelerinin yazara sunduğu ilham bu incelemede önemli ölçüde etkili olmuştur. Geline nokta Mintzberg (2009, s.46-47) yönetici rolleri üzerindeki bu geliştirme/güncelleme çalışmaları hakkında şunları dile getirmektedir:

(...) Günümüzde yönetim ve liderlik konusunda her zamankinden daha takıntılı toplumlarda yaşıyoruz. Yöneticilerin biyografilerinin kitaplarla dolu olduğu kurgusuna kapılıp (...) onlar hakkındaki basit gerçekliklerin farkına varamıyoruz. (...) Ölümcül korkularımızdan birisi olan ya da en azından mitlerimize dayanan yönetim/liderlik (tutkusu) bu durumun ilk açıklaması olabilir. (...) Peki bu durum kuramsal hale nasıl getirilebilir? (...) Yöneticilerin yaptıklarının özel tanımları yerine daha genel bir kuramı nasıl geliştirebiliriz? (...)

Son yıllarda araştırmacıların liderlik konusuna her zamankinden çok eğildiği söylenebilir. Liderler için uçaklarda *iş dünyası (business class)* adıyla oturma bölümleri düzenlenmesi bunu onaylar niteliktedir. Örnekler lider-liderlik ve yönetici-yöneticilik hakkındaki kaygıları kanıtlar niteliktedir. Liderlik ve yöneticilik hakkında yapılan bunca çalışma (Özdemir, 2018a; Koşar, 2018), yönetici davranışlarındaki çeşitlilik (Carlson, 1951; Drucker, 1954), yönetsel görevlerin örgütün tamamını etkileyebilme olasılığı bu kaygıları ortaya koyan başka kanıtlardır. Bu nedenler astları yönlendirme, bilgi sistemlerine ilişkin çalışmaları yürütme, örgütü temsil etme gibi pek çok özel/nitelikli rolün önemini hatırlatmaktadır. Ayrıntılar gözetilerek yönetici rolleri üzerinde yapılan güncellemeler yönetici rolleri perspektifinin üç katmandan oluşan yeni bir modelle daha da netleştirilmesini getirmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Mintzberg'e (2009) Göre Geliştirilmiş/Güncellenmiş Yönetici Roller

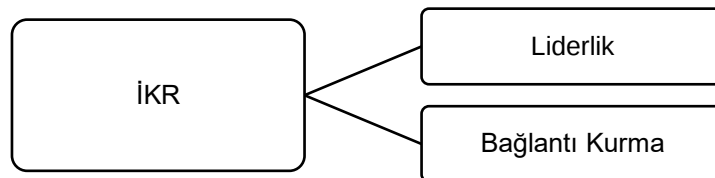
Model incelendiğinde yöneticinin *örgüt içi (internal)* ve *dışı (external)* ile çevrelendiği görülmektedir. Bu çevrelerin de üç katmandan oluşan bir yönetsel yapıyı içerdiği görülmektedir. Katmanlar *insan katmanı rolü-İKR (people plane)*, *bilgi katmanı rolü-BKR (information plane)* ve *eylem katmanı rolü-EKR (action plane)* şeklindedir. *İKR*, takım kurmak ve ilişkiler geliştirmek; *BKR*, bilgi elde etmek ve bunu kullanmak; *EKR* ise projeler ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek kavramlarıyla açıklanabilir. *Yöneticinin çalışma rollerine (managers working roles)* ilişkin bu modelin odağında yöneticinin kendisi bulunmaktadır. Modelde yöneticinin *düzenleme (framing)* ve *programlama (scheduling)* araçlarıyla rollerini yerine getirdiği görülmektedir. *Düzenleme*, yöneticinin işinin görünüşü ile ilgilidir. Yöneticiler özgün kararlar alarak, önemli konulara eğilerek, stratejiler geliştirerek herkesin görüp deneyimleyebileceği çalışmalar ortaya koymaya çalışırlar. *Programlama*, yöneticiler tarafından önemsenen davranışlar arasında ilk sıralarda bulunur. Kimi yöneticilerin programlamaya düşkünlüklerinden dolayı ajandalarının kölesi olmakla eleştirildiği dahi söylenebilir. Ancak yöneticilerin örgütlerinde işlerin akışını planlaması gerekir. Bu, yalnızca

yöneticilerin kendilerinin değil örgütlerin de yönünü kaybetmemesini sağlar. Düzenleme ve programlama, karar vermekten çok süregelen durumları ele almayı pratikleştirir. Böylece örgütsel çıkmazların aşılması kolaylaşır. Bu noktada yönetici rollerine ait katmanların açıklanması gereklidir:

İKR ve alt rolleri. Yöneticinin örgütsel yaşamdaki gücü azalsa da konumunu korumaktadır. *İKR* açısından yönetim, kaliteli ilişkiler kurmayı ve bunlarla nitelikli örgütsel çıktılar elde etmeyi içerir. İnsanı ön plana alarak yönetmek her yönetici tarafından hedeflense de bunu başarmak pek de kolay olmayabilir. Yöneticilik, astlardan ayrılmayı içerdiği kadar astlarla birlikte olmayı ve astlara bağlı olmayı da içerir. Fakat örgüt yaşamında bireylerin astlar, elementler gibi sözcüklerle nitelenmesi yönetimin hala kontrol etme kaygısı taşıdığını akıllara getirmektedir (Clegg 1981). Bu bakımdan Mintzberg (2009, s.63-64) *İKR* hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

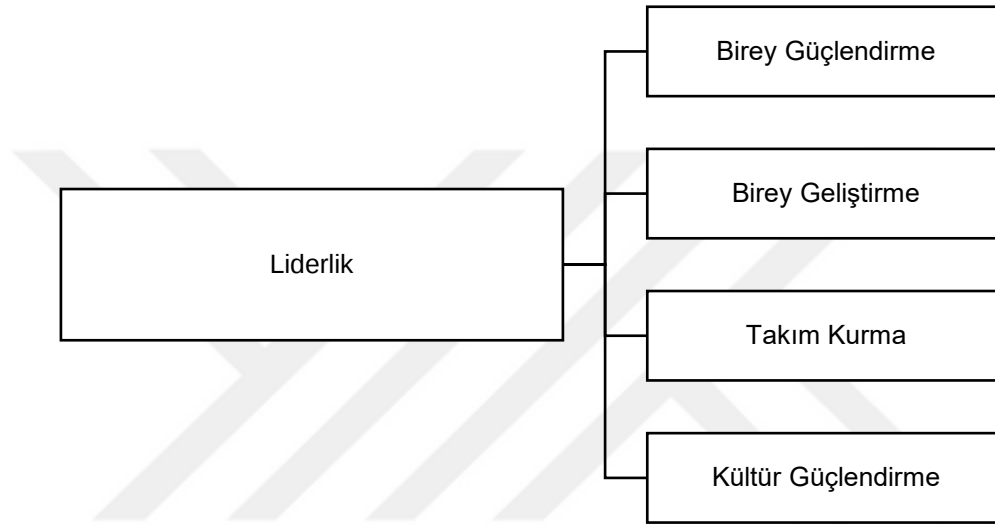
(...) Yöneticilerin amacı bilgiyi kullanarak insanları belirli amaçlar için yönlendirmektir. Bu noktada insanlar cesaretlendirildiği kadar doğal biçimde de davranırlar. (...) İnsanlar yöneticiler tarafından *motive edilmiş* ve daha sonra *güçlendirilmiş*lerdir. Yönetimsel anlamda etkileme bilginin yerini almıştır. (...) Dikkatin merkezinde yöneticisine rapor veren astlar kaldılar. Ancak yönetim alanındaki önemli araştırmalar yöneticilerin başka insanlarla da astlarıyla olduğu kadar zaman harcadığını göstermiştir. (...)

Güçlendirilmiş, özerkliği artmış çalışanların yöneticilerinden hediyeler ya da övgüler beklemezsizin yapmaları gerekenleri yaptıkları görülmektedir (Hackman ve Oldham, 1980). Bu, motivasyonunun yöneticinin bilgisinden çok çalışanların kendisinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu bakımdan *İKR liderlik (leading)* ve *bağlantı kurma (linking)* adlı iki alt rol üzerinden incelenmektedir (Şekil 8) (Mintzberg, 2009).



Şekil 8. İKR ve Alt Roller

Liderlik, bilgi toplama-işleme-dağıtma sürecinden çok daha öte olan, eldeki kaynakları güce dönüştürülmesine yarayan bir yöneticilik yetisidir. Liderliğe ilişkin görüşlerden biri de liderliğin bir pozisyonu/sorumluluğu temsil etmesi, zor durumlardan çıkmayı sağlaması, formel bir otoriteden ibaret olmamasıdır. *İKR* alt rollerinden biri olan liderlik örgüt içinde gözlenen *birey güçlendirme* (*energizing individuals*), *birey geliştirme* (*developing individuals*), *takım kurma* (*building teams*) ve *kültür güçlendirme* (*strengthening culture*) bileşenlerinden oluşmaktadır (Şekil 9).

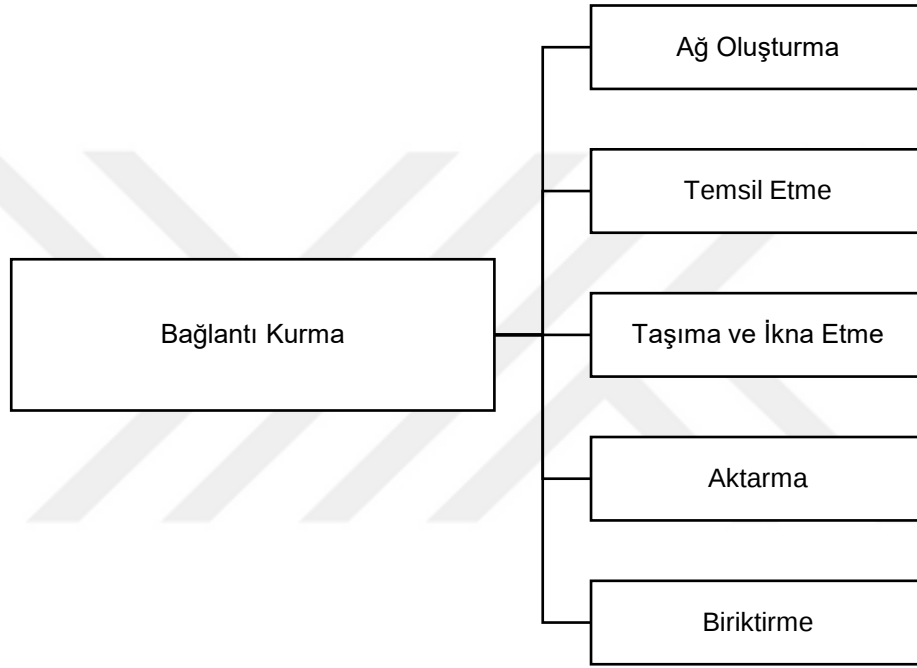


Şekil 9. Liderlik Alt Rolünün Bileşenleri

Birey güçlendirme, yöneticinin astlarını motive etmesi, başarıya inandırması, desteklemesi, güçlendirmesi ve cesaretlendirmesi anlamına gelir. Yönlendirme açısından birey güçlendirme astlarda var olan gücü ortaya çıkarma olarak ifade edilebilir. *Birey geliştirme*, çalışanlara yeni becerilerin edindirilmesidir. Çalışanların kendilerini geliştirilmesi örgütün de gelişimini sağladığından birey geliştirme örgütün geleceği için bir zorunluluktur. *Takım kurma*, çalışanların çeşitli konularda ekipler kurması ya da kurullar oluşturmasıdır. *Kültür güçlendirme* ise çalışanların örgütün kültürüne katkı sunmasıdır. Güçlendirilmeye çalışılan ya da güçlendirilmiş örgütlerde aidiyet hissinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Topaloğlu ve Arastaman, 2016).

Bağlantı kurma, sosyal bakımdan eşit yapıların yüksek sıklıkta etkileşimde bulunmasıdır. Bu bakımdan yöneticinin dahil olduğu kulüp ya da topluluk sayısı yönetici olmayanlarınkinden çok daha fazladır. Yöneticinin karşılığında bir şeyler almak

için bir şeyler verdiği bu bağlantı kurma çalışmaları bir tür takas düzeneğine benzetilebilir. Örgüt çıkarları için ortaklıklar kurma, ilişkiler geliştirme, iş birliğinde bulunma bu takasın önemli parçalarıdır. Tüm bunlar göz önünde tutulduğunda bağlantı kurma alt rolünün *ağ oluşturma (networking)*, *temsil etme (representing)*, *taşıma ve ikna etme (conveying and convincing)*, *aktarma (transmitting)* ve *biriktirme (buffering)* bileşenleri üzerinden sergilendiği görülmektedir (Mintzberg, 2009) (Şekil 10). Bağlantı kurma alt rolüne ait bileşenlerin tamamı örgüt dışında sergilenmektedir.

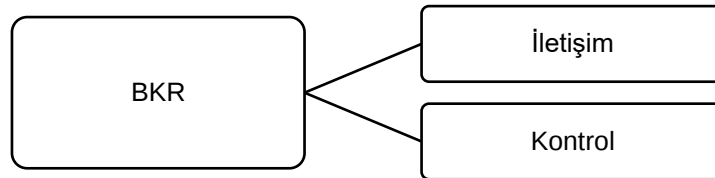


Şekil 10. Bağlantı Kurma Alt Rolünün Bileşenleri

Ağ oluşturma, dış paydaşlarla ortaklıklar geliştirme olarak tanımlanabilir. Yöneticilerin zamanının büyük bir kısmını çeşitli ilişkiler geliştirmeye ayırdıkları bilinmektedir (Dönmez ve Sincar, 2008). Farklı kişi ve kurumlarla ilişki içinde olmak örgütsel bilginin sağlanması, kullanımı ve eylemin ortaya konulması için pek çok kolaylık sunabilir. Ayrıca çeşitli ağlar oluşturmak ansızın gelişen sorunlar karşısında güçlü kalmayı da sağlar. Böylece yöneticinin karizmatik gücü daha da artar (Arabacı vd., 2014). Bunların doğal bir sonucu olarak yöneticinin örgüt içindeki ve dışındaki saygınlığı da artar. *Temsil etme*, yöneticinin örgütünün dışında örgütün temsilciliğini yapmasıdır. İş yemeğinden mezuniyet törenlerine, ziyaretlerden kabullere kadar pek çok etkinlikte yönetici temsil etme bileşeni üzerinden bağlantı kurma alt rolünü sergiler. *Taşıma*,

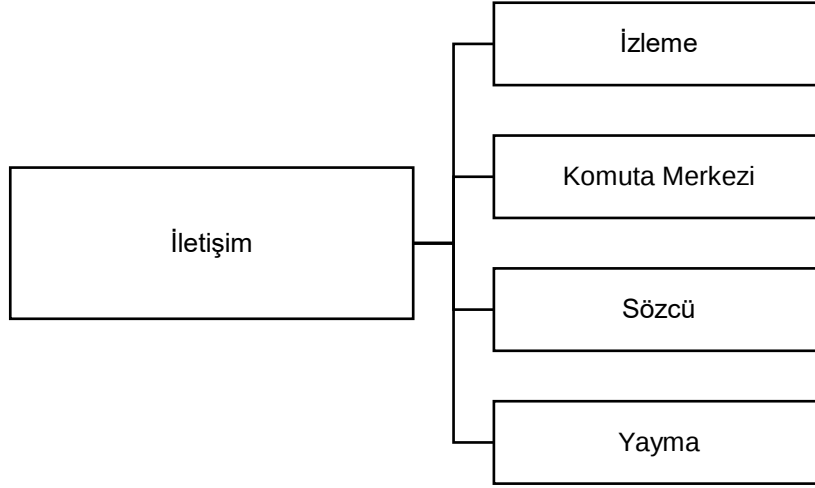
yöneticilerin bilgi sunmasıdır. Bu yönüyle taşımanın *BKR* ile ilişki içinde olduğu söylenebilir. *İkna etme* yöneticinin örgütünün çıkarları için dış paydaşları kendisine inandırmasıdır. İkna etme ise *İKR* ile ilgilidir. Bir okul müdürünün okul bütçesinin iyileştirilmesi konusunda lobi çalışmaları yapıp velilerini inandırması bir ikna etme örneğidir. *Aktarma*, yöneticilerin örgütsel ilişkileri iki yönlü olarak yürütmesidir. Yönetici bir yandan pek çok etkinin hedefiyken diğer yandan da başkalarını etkilemeye çalışır. Büyük değişikliklerin olduğu kadar küçük ayrıntıların da bilgisine sahip olmak aktarma bileşeni açısından çok önemlidir. *Biriktirme*, yönetim açısından bir denge unsurudur. Yöneticiler sadece bilgi aktaran kişiler değildir. Bilginin aktarılması konusunda inisiyatif kullanan ve bunun şekline karar veren bireylerdir. Bağlantı kurulması için bilginin tutulması, korunması ve akışının sağlanma(ma)sı yöneticinin sorumluluğundadır.

BKR ve alt rolleri. İletişim, en temel haliyle bilgi toplama, yorumla ve dağıtma olarak tanımlanabilir. Barnard (1938), yöneticinin ilk işinin bilgi sağlamak olduğunu bildirmektedir. Yönetici sağladığı bu bilgi aracılığıyla astlarına, hizmet alıcılara ve eylemlere odaklanmaktadır. *BKR*, yöneticiye bilgi akışı ile ilgili olan *iletişim* (*communicating*) ve bilgiyi yönetsel işler için kullanma ile ilgili olan *kontrol* (*control*) adlı iki alt rol içermektedir (Şekil 11).



Şekil 11. BKR ve Alt Roller

Bir araştırmalarında Tengblad (2000) yöneticilerin zamanının %23'nü, Mintzberg (2010) ise %40'ını bilgi toplamaya ayırdığını dile getirmektedir. Bunun nedeni yöneticinin ancak sahip olduğu bilgi kadar örgütünü idare edebilmesi olabilir. Bu, *iletişim* alt rolünün önemini işaret etmektedir. İletişim alt rolü örgüt içinde *izleme* (*monitoring*), *komuta merkezi* (*nerve center*) örgüt dışında *sözcü* (*spokesperson*), *yayma* (*disseminating*) ve *komuta merkezi* (*nerve center*) bileşenleri ile sergilenmektedir (Şekil 12).

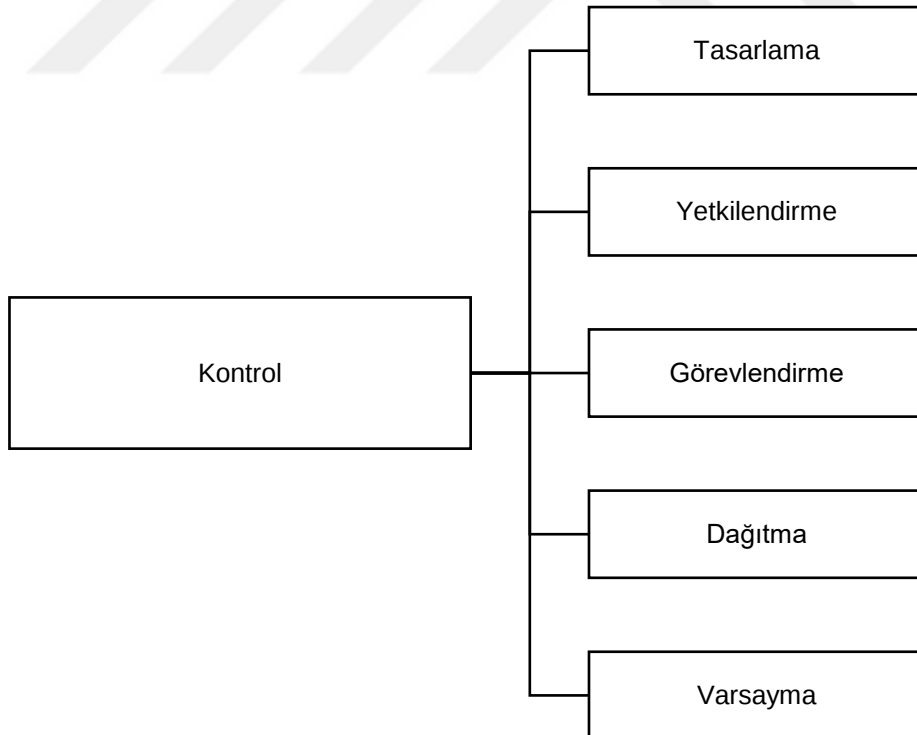


Şekil 12. İletişim Alt Rolünün Bileşenleri

İzleme, toplanan bilginin örgüt içine ulaştırılmasına yarayan iletişim alt rolü bileşenidir. Trendler, analizler izleme açısından birer bilgi kaynağıdır. Ziyaretler, kontroller ya da geziler bilgi elde etmek için yapılan izleme davranışlarına örnek verilebilir. *Yayma*, yöneticinin bir arı ya da kuş gibi olması, edindiği bilgilerle tozlaşmaya (üretmeye) yardım etmesi olarak açıklanabilir. *Komuta merkezi*, yöneticinin izleme bileşeni yardımıyla edindiği iletişim özelliklerindendir. Astlar yöneticilerini uzman olarak görürler; ancak pek çok yönetici bir uzman olmaktan çok genel bilgi ve uygulama kapasitesi yönetsel etkinlikler için yeterli olan kişidir. Yani komuta merkezi bileşeni yöneticinin gerçekten olan bitenin ne olduğunu bilen, paydaşlara ne diyeceğini/açıklayacağını iyi anlamış kişisi olması demektir. *Sözcülük*, yöneticinin dış kaynaklara bilgi vermesidir. Yönetici örgütünün dışındakilere örgütü hakkında açıklamalar yapan kişidir. Çeşitli kişi ve kurumların örgüt hakkındaki bilgilerinin güncel kalması yöneticinin görevidir. Mintzberg (2009, s.52-53), *BKR* hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

(...) Bilgi, gerekli eylemlerin yapılmasını etkilemeye yarar. Olayların gerçekleşmesi için doğrudan doğruya eyleme geçmek yerine dolaylı bir yol olan bilgiye odaklanılır. (...) Daha önceki çalışmamda (1973) yöneticilerin zamanlarının %40'ını iletişim için ayırdığını gördüm. (...) *BKR*, bu modelde yöneticinin yönetsel etkinliklerde bir *filtre* olarak kullandığı roldür. (...)

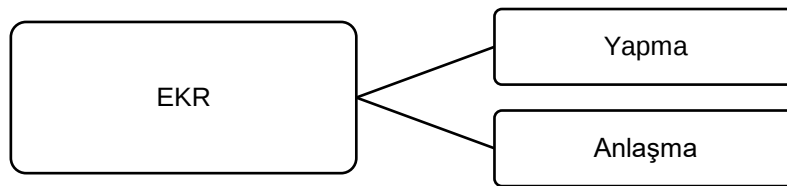
Yöneticinin elde ettiği bilgi duyduğundan çok gördüklerine ve çıkarımlarına dayanır. Etkili bir yönetici astlarının ses tonunu, jestlerini, mimiklerini, ruh hallerini kontrol/takip edebilen kişidir. Bu bakımdan kontrol için bilginin astlar üzerindeki kullanım biçimidir denilebilir. Yönetim alanyazınında ortaya konulan geçen yüzyıldaki önemli çalışmaların kontrol üzerinde çokça odaklandığı görülmektedir. Örneğin Gulick ve Urwick'e (1937) ait olan *POSDCORB-PÖYKRB* (*planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, and budgeting-planlama, örgütleme, yönlendirme, koordine etme, raporlama ve bütçeleme*) yaklaşımının dört ögesi (planlama, organize etme, yönlendirme, bütçeleme) kontrol hakkındadır. Diğerleri ise kontrolün önemli yansımalarıdır. Yönetimin kontrol etmek ile eş anlamlı olarak anlamında kullanıldığı dahi görülmektedir (Clegg, 1981). Kontrol konusundaki önemli nokta ise kontrolü ele geçirmek değil kontrol tarafından ele geçirilmemektir. Kontrol alt rolü *tasarlama* (*designing*), *yetkilendirme* (*delegating*), *görevlendirme* (*designating*), *dağıtma* (*distributing*) ve *varsayma* (*deeming*) bileşenlerinden oluşmaktadır (Şekil 13). Bu bileşenlerin tamamı örgüt içinde gözlenmektedir.



Şekil 13. Kontrol Alt Rolünün Bileşenleri

Tasarlama, Simon (1969) tarafından yönetimin en önemli fonksiyonu olarak görülür. Tasarlama bileşeni stratejilerin, örgütsel yapının ve sistemlerin tasarlanması olarak ele alınabilir. *Yetkilendirme*, en basit tanımıyla yöneticinin bir işe bir astı görevlendirmesidir. Bu konuda kendisine çeşitli inisiyatifler tanınan ast son kararı genelde yöneticisine bırakır. Tüm yetkiye ve bilgiye sahip yöneticinin yetkilendirme yapmasının nedeni ise daha önemli görevlerin bulunması ya da zaman eksikliğidir. *Görevlendirme*, yetkilendirmenin özel tercihlerde bulunmayı gerektirdiği zamanlarda yapılan biçimidir. Görevlendirmeler formal ya da informal yollarla yürütülebilir. Gizli ya da açık şekilde yapılabilir. *Kaynak dağıtma*, kaynakları alınan kararların sonucunda paylaşmaktır. Yöneticiler rolleri gereği zamanının bir kısmını para, materyal, ekipman ve insan kaynağını paylaşmaya ayırır. Yöneticilerin dokunuşları çalışanların neye ne kadar zaman ve çaba harcaması gerektiğini belirler. Kaynak dağıtmanın da bir tür kontrol olduğu söylenebilir. *Varsayma*, yönetime ilişkin ayrıntıların rakamlarla verildiği anlarla ilişkilendirilebilir. Bilinen bir kontrol biçimidir. *İlk yüz günde yapılacaklar, satışların %x artması, fiyatların %y azalması* gibi yöneticinin dile getirip geri çekildiği net olmayan; ancak hedefler hakkında fikirler veren söylemler ve eylemler birer varsayma örneğidir.

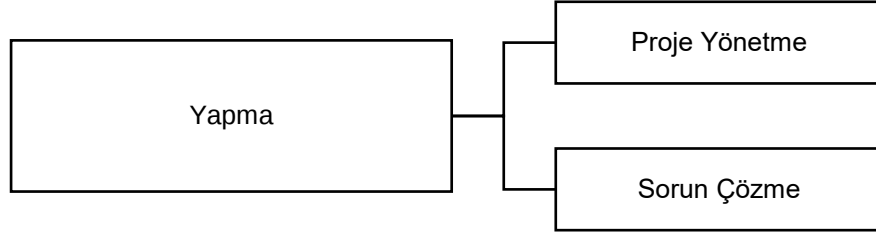
EKR ve alt rolleri. Yönetim hakkındaki genel kanı yöneticilerin yaptığı, bildiği, kontrol ettiği şeylerin yönetimin kendisi olduğu şeklindedir. Yöneticinin de zoru başarması gereken kişi olması gerektiği düşünülür. Yönetimin gücünü kontrol etmenin ötesine taşıyan da bu anlayış olabilir. Bu bağlamda ele alınan EKR'nin alt rolleri *yapma* (*doing*) ve *anlaşma* (*dealing*) (Şekil 14).



Şekil 14. EKR ve Alt Roller

Yöneticilerin yalnızca konuştuğu ve birilerini dinlediği söylenir. Ancak emirler yağdırmak ya da sorunları dinlemek yöneticinin temel görevi değildir (Mintzberg, 2009). Yönetici hem sürecin bir parçası hem de çıktıların tasarımcısıdır. Bunun önemli bir düzenleyicisi olan *yapma* alt rolü, *proje yönetme* (*managing projects*), *sorun çözme*

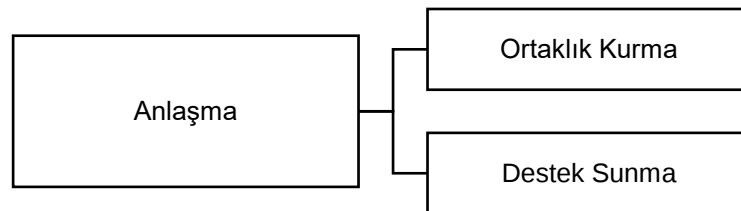
(*handling disturbances*) bileşenleri ile gerçekleştirilmektedir ve örgüt içinde gözlenmektedir (Şekil 15).



Şekil 15. Yapma Alt Rolünün Bileşenleri

Proje yönetme, yöneticilerin projeler aracılığıyla örgütlerinde ne olup bittiğini takip etmesi ve öğrenmesidir. Projelerin yönetilmesinin bir takıntı haline gelmesi, çok zaman gerektirmesi, yöneticiyi zor durumda bırakabilir. *Sorun çözme*, bir krizin ortaya çıkması, uzun süredir göz ardı edilen bir sorunun baş edilemez hale gelmesi, astların birbiriyle tartışması gibi çözüm gerektiren önemli konularda yöneticinin takındığı tutumdur. Ancak yöneticiler de böyle anlarda ön plana çıkarlar. Çünkü örgütlerde sorunların çözümü için bilgisine ve yeteneğine başvurulmuş ilk kişi yöneticidir.

Anlaşma alt rolü, örgüt içindeki görevlerin bir başka biçimi, görevlerin örgütün dışındaki kısmı olarak açıklanabilir. Yöneticiler örgütün dışındaki kişilerle görüşmeler yapıp anlaşmalar yürütürler. Bu, yöneticinin statüsünün doğal sonuçlarından biridir. Anlaşma rolü iki bileşenden oluşur: *Ortaklık kurma* (*building coalitions*) ve *destek sunma* (*mobilizing support*). Anlaşma alt rolünün bu iki bileşeni de örgüt dışında gözlenir (Şekil 16).



Şekil 16. Anlaşma Alt Rolünün Bileşenleri

Ortaklık kurma, örgütsel işlerin yönetici tarafından örgüt dışında müzakere edilmesidir. Örgütsel yaşamda yöneticinin yetkilerini kullanarak çeşitli sorumluluklar alması,

statüsünün ağırlığını kullanarak anlaşmalar yapması gerekebilir. Yönetici bu kapsamda tedarikçilerden ortaklara, sivil bireylerden kamu görevlilerine dek pek çok kişi ya da kurumla müzakerelerde bulunurlar. Pazarlıklar yapmak, çıkar sağlamak, sorunları çözmek ortaklık kurmanın odağında bulunur. *Destek sunma*, çalışanlara ihtiyaç duyduklarının sağlanmasıdır. Astların yöneticilerine güveni kendilerine sunulan destekle ilgilidir (Özdaşlı ve Yücel, 2010). Yönetici gerektiğinde bu ihtiyaçları örgüt dışından sağlayan ve bunun için olanakları seferber eden kişidir (Diş ve Akbaşlı, 2019). Tüm bu açıklamalara dayanarak *EKR*, Mintzberg'in (2009, s.80-81) şu açıklamalarıyla özetlenebilir:

(...) Yöneticiler insan ilişkilerinde bilgilerini kullanarak etki edip örgütlerini eylemle aktif ve somut biçimde doğrudan yönetirler. (...) Bir yöneticinin yapıcı/bitirici olması ne demektir? Çünkü yönetici görevi sırasında pek çok zorlukla karşılaşır. Öyle ki bazıları telefonlara dahi yanıt veremez. Örgütlerde yöneticileri gözlediğinizde sadece çok konuşmadıklarını ve dinlemediklerini fark edeceksiniz. Yönetim açısından yapmak/bitirmek, eyleme geçmeye çalışmak, insanları teşvik etmek ya da onları doğrudan doğruya yönetmektir. Dolayısıyla yapmak/bitirmek yani Fransızcadaki karşılığıyla *faire* kelimenin tam anlamıyla bir şeylerin gerçekten yapılmasını sağlamaktır (...)

Tablo 1'de onlu rol seti açısından düzenlenen yöneticilerin yeterlikleri, Tablo 2'de ise roller hakkındaki hiyerarşi sunulmuştur.

Tablo 1
Yönetim Yeterlikleri

YÖNETİM YETERLİKLERİ	
Kişisel Yeterlikler	Kendini yönetme ([örgüt içinde] yansıtma, stratejik düşünme).
	Kendini yönetme ([örgüt dışında] zaman, bilgi, stres, kariyer). Planlama (biriktirme, öncelik sıralaması yapma, gündem belirleme, sıra dışılık, zamanlama).
Kişilerarası Yeterlikler	Bireyleri yönlendirme (seçme, öğretme/koçluk yapma, ilham verme, uzmanlık).
	Grupları yönlendirme (takım kurma, anlaşmazlıkları çözme, kolaylaştırma, toplantı yürütme).
	Örgütü/birimi yönlendirme (kültür inşa etme).
	Yönetme (organize etme, destek sunma, yetkilendirme, onaylama, sistematikleştirme, hedef belirleme, performans değerlendirme).
Bilgi Yeterlikleri	Örgüt/birim bağlantısı kurma (ağ oluşturma, temsil etme, iş birliği yapma, teşvik etme/lobi yapma, koruma/depolama).
	Sözlü iletişim kurma (dinleme, görüşme, konuşma/sunma, bilgi toplama, bilgi yayma).
	Sözsüz iletişim kurma.
Eylem Yeterlikleri	Analiz etme (veri işleme, modelleme, ölçme, değerlendirme).
	Tasarlama (planlama, üretme, vizyon).
	Destek sunma (mücadele etme, proje yönetimi, müzakere, politika oluşturma, değişimi yönetme).

Kaynak: Mintzberg, 2009.

Tablo 1’de görüldüğü üzere yönetim yeterlikleri kişisel, kişilerarası, bilgi ve eylem yeterlikleri olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Burada kişisel yeterliklerin örgüt içinde-dışında kendini yönetme ve planlama bileşenlerini içerdiği görülmektedir. Kişilerarası yeterlikler yönlendirme, yönetme ve bağlantı kurma bileşenleriyle dikkat çekmektedir. Bilgi yeterlikleri iletişim kurma ve iletişim sonucunda elde edilen bilgilerin çözümlenmesini içeren bileşenlerden oluşmaktadır. Eylem yeterlikleri ise proje yapma ve yürütmeye dayanan tasarlama ve destek sunma bileşenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 2
Yönetim Rollerı

YÖNETİM ROLLERİ		
Düzenleme ve Programlama		
KATMANLAR	Örgüt İçi	Örgüt Dışı
İNSAN	Liderlik	Bağlantı Kurma
	• Birey Güçlendirme	• Ağ Oluşturma
	• Birey Geliştirme	• Temsil Etme
	• Takım Kurma	• Taşıma/İkna Etme
BİLGİ	• Kültür Güçlendirme	• Aktarma
		• Biriktirme
	İletişim	
	• İzleme	• Sözcü
EYLEM	• Komuta Merkezi	• Komuta Merkezi
		• Yayma
	Kontrol	
	• Tasarlama	
EYLEM	• Yetkilendirme	
	• Görevlendirme	
	• Kaynak Dağıtma	
	• Varsayma	
EYLEM	Yapma	Anlaşma
	• Yapma	• Anlaşma
	• Proje Yönetme	• Ortaklık Kurma
	• Sorun Çözme	• Destek Sunma

Kaynak: Mintzberg, 2009.

Tablo 2’de yönetici rollerinin örgüt içinde ve dışında uygulanan üç katmandan ve bunların altındaki alt rollerden oluştuğu görülmektedir. Düzenleme ve planlama bu katmanlar için aracılık etmektedir. Her alt rolün altında kendisini yansıtan bileşenleri yer almaktadır.

Örgüt İklimi

Örgüt kavramı işletme, iktisat, siyaset ve yönetim gibi pek bilim dalında hakkında araştırmacıların çalışma yaptığı kavramlardan biridir. *Örgüt*, iş bölümünün yapıldığı belirli bir hiyerarşi içeren, ortak ve amaçlı gruplardır. Araştırmacılar örgütün belirli bir amacı olduğunu (Etzioni, 1964), üyelerin arasında çeşitli ilişkiler bulunduğu ve bir amacı gerçekleştirmeye çalıştığını (Bursalıoğlu, 2002/2015) dile getirmektedirler. İklim ise bir coğrafi kavramdır. Hava olayları ve mevsimler iklimin temel konularıdır. Ancak rol kavramının tiyatro, sinema gibi sanat dallarından örgütsel yaşama geçtiği gibi iklim kavramının da coğrafyadan örgütsel yaşama geçtiği düşünülebilir.

Çalışanların motivasyonlarını, bağlılıklarını etkilediği bilinen (Çekmecelioğlu, 2006; Goleman, 2008) örgüt iklimi hakkında ilk dikkat çekici çalışma Lewin vd. (1939) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada örgütün özelliklerinin bir parçası olarak görülen iklim, insan etkililiğini pekiştirebilecek öğelerden biri olarak ele alınmıştır Tagiuri ve Litwin (1968) ile Litwin ve Stringer (1968) tarafından yapılan çalışmaların ise örgüt iklimi açısından birer başvuru kaynağı olduğu görülmektedir. Örgüt ikliminin daha iyi anlaşılabilmesi için Schneider vd. (2013, s.363-364) tarafından yapılan açıklamaların anlaşılması gereklidir:

(...) Örgüt iklimi hakkında 70'li yıllardan beri önemli nicel araştırmalar yapılmaktadır. İklimle ilişkin erken dönem araştırmaları örgüt iklimini tanımlamak içindir. (...) 80'li yılların başına kadar olan çalışmalar endüstriye psikoloji bağlamında yapılmış bireysel farklılıkları ortaya koyan, geleneksel metodolojili araştırmalardır. (...) Bu dönemde Pettigrew (1979) tarafından örgüt kültürü hakkında yapılan çalışmalar örgüt ikliminin arka planı açısından çok önemlidir (...) Çalışmalar örgüt ikliminin *paylaşılan* niteliğinin, araştırmacıların üzerinde fikir birliği ettiğini göstermektedir. (...) Araştırmacılar iklim hakkındaki bireysel algılar kadar grup algılarına da önem vermişlerdir. (...)

Örgüt iklimine ilişkin alanyazının önemli bir zenginlik içerdiği görülmektedir. Örneğin Tagiuri (1968, s.753) örgüt ikliminin çevre, atmosfer, davranış, kültür gibi pek çok değişkenle ilişki içinde olduğunu dile getirmektedir. Yazar, örgüt iklimini (i) çalışanlarca yaşanan, (ii) davranışları etkileyen ve (iii) bir ortamın özelliklerinin (ya da niteliğinin) değeri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde örgüt iklimi Gilmer (1961, s.36), örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen, bir örgütü diğerlerinden

ayırmaya yarayan özelliklerin tamamı olarak açıklanmaktadır. Ashforth (1985) ise örgüt iklimini bir değerler sistemi olarak kabul etmektedir. Bu bilgilere dayanarak örgüt ikliminin değerler ve davranışlar üzerinden yaratılan bir sosyal çevre olduğunu söylemek yerinde olabilir.

Bireylerin olanlara verdikleri tepkiler ve bireylerin tepkilerini etkileyen ögeler olarak da açıklanabilecek olan örgüt iklimi, Halpin (1966) tarafından *örgütün kişiliği* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan örgüt ikliminin örgütü diğer örgütlerden ayıran, ona bir kimlik kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen özellikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanıma benzeyen başka tanımlarla (Konaklı, 2019, Şişman ve Turan 2002) da karşılaşılmaktadır. Ertekin (1978) ise örgüt ikliminin örgütlerin kişiliklerinin anlaşılması bakımından önemli bir değişken olduğunu dile getirmektedir. Ekvall (1996) da örgüt ikliminin örgütün davranışlarından, tutumlarından ve hislerinden oluşan, karakteristik özelliklerini yansıtan algılar olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan tanımlar ele alındığında genel anlamda *bireysel algı (individual perception)* kavramının bir adım daha öne çıktığı görülmektedir. Örgüt iklimi açısından düşünüldüğünde kişisel algı, çalışanın örgüte ait özellikler hakkındaki izlenimleridir. Her çalışanın örgüte, örgütsel işleyişe ilişkin algıları da farklıdır. Örgüt ikliminin örgüt üyelerince algılanış biçimi, örgütün eğilimi hakkında ayrıntılar sunmaktadır (Bucak, 2002). Taymur ve Türkçapar (2012) kişiliğin bireyin zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel özelliklerinin tamamını yansıttığını bildirmektedir. Bu, örgüt iklimi açısından düşünüldüğünde örgüt ikliminin de örgüte ait eğilimleri ve algıları içinde barındırdığı fikrini güçlendirmektedir. Örgüt içinde hissedilen iklimin niteliği örgüt hakkındaki güven, güvenlik, içtenlik, yardımseverlik, katılım, tatmin gibi kavramlar hakkında yorum yapmaya olanak vermektedir (Sarı, 2019). Örgüt ikliminin oluşumunda pek çok faktörün etkisi bulunmaktadır. Karcıoğlu (2001), (i)yönetimsel değerler, (ii)liderlik tipi, (iii)ekonomik koşullar, (iv)örgüt yapısı, (v)üyelerin özellikleri, (vi)sendikalaşma, (vii)örgüt hacmi, (viii)işin yapısı belirleyicilerinin örgüt iklimini şekillendirdiğini açıklamaktadır. Bunlara başka değişkenlerin eklenmesi de mümkündür. Zira iklim örgütün kişiliğidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Kişilik ise çok geniş kapsamlı bir çalışma alanıdır.

Örgüt ikliminin örgüt üyelerini etkilediği bilinmektedir (Sü Eröz, 2014; Welsh, 2000). Bunun yanında örgütü etkileyen unsurların iklimi etkileyebildiği, bunun da başka etkilere neden olabildiği diğer deyişle örgüt ikliminin bir *domino etkisini (domino effect)*

başlattığı öne sürülebilir. Örgütün yapısı, hiyerarşik düzeni, çevresi, fiziksel ortam örgütün iklimini belirleyen fakat bireysel olmayan unsurlardır. Örgüt iklimi üzerinde etkisi olan önemli değişkenlerden biri de *örgüt kültürüdür (organizational culture)* (Dinçer, 1991). Ancak örgüt kültürü-örgüt iklimi ilişkisi/farkları/benzerlikleri çarpıcı bir konudur. Birbirinin yerine kullanılan ya da örgüt iklimiyle karıştırılan bu kavramın (Ostroff vd., 2013) bilinmesi örgüt iklimi hakkındaki ayrıntılara egemen olmak için neredeyse bir zorunluluktur. Zira örgüt kültürünün ayrıntılarının bilinmesi onun örgüt ikliminden ayırt edilmesini kolaylaştırmaktadır

Örgüt iklimi ve kültür. Bilimsel açıdan *kültür*, insanın ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olan ve bu durumdan etkilenen, standartları toplumlara göre değişebilen, sonraki kuşaklara aktarılan, maddi ve maddi olmayan dayanakları bulunan, değerler içeren, içinde bulunduğu toplumu değiştirirken kendisi de o toplum tarafından değiştirilebilen birimdir (Malinowski, 1990). Bumin (1979) ise kültürü toplumların yaşama biçimlerini sürdürmek için geliştirdikleri öğrenilmiş davranışlar olarak açıklamaktadır. Kültür hakkında pek çok yaklaşımın bulunması, ortak bir tanımda buluşmayı zorlaştırmaktadır (Bakan, 2008). Bununla birlikte Whyte (1949), tarafından yapılan çalışmaların kültür açısından çok önemli olduğu söylenebilir. Tanımlara bakıldığında kültürün bir birikim özelliği taşıdığı ve değişebildiği anlaşılmaktadır. Bu durum örgüt kültürü kavramı için de geçerlidir (Karcıoğlu, 2001).

Örgüt kültürünün önemli sonuçları olduğu bilinmektedir (Hofstede, 1980). Bu nedenle örgüt kültürü yıllardır ilgilenilen bir konudur. Deal ve Kennedy (1982) tarafından örgütün çalışma biçimi olarak tanımlanan *örgüt kültürü* çalışanların görüşlerini, inançlarını ve değerlerini yansıtmaktadır. Bu özellikleri örgüt kültürünün örgüt iklimi ile karıştırılabilmesine neden olmaktadır. Birbirlerinin aynısı gibi algılanabilen bu kavramların aslında farklı konular olduğu sözlük anlamlarından da anlaşılabilir (www.tdk.gov.tr). Bir metaforla ifade etmek gerekirse iklimin kültürün astı olduğu söylenebilir. Ayrıca kültür uzun, iklim ise daha kısa zaman dilimlerini kapsar. Örgüt kültürü ve iklimi arasındaki bağlantı konu hakkında önemli çalışmaları bulunan Schneider vd. (2013, s.377-378) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

(...) İklim ve kültür arasındaki ilişki birbirini pekiştiren bir niteliğe sahiptir.

(...) Hem kültürün ve hem de ilk dönem iklim çalışmalarının özellikle iyi oluşa (well-being) odaklandığı görülmektedir. (...) Kültür de iklim de

örgütlere yeni katılanların sosyalleşmelerine farkındalıklarına odaklanır. Bu durum iklim ve kültür değişikliği sorununu da gündeme getirmektedir. (...) Kültür ve iklim arasındaki bir başka ilişki de örgütsel değişimle ilgilidir. (...) Bunu anlamamanın yolu da bu tür değişikliklerden sorumlu olan yöneticilerin bakışını açılarını ele almaktır. (...)

Örgüt kültürünün değerler ve inançlar, örgüt ikliminin ise bireysel beklentiler tarafından temsil edildiği görülmektedir (Konaklı, 2019, s.344). Bunun yanı sıra örgüt kültürünün nitel örgüt ikliminin ise nicel çalışmalarla açıklanabileceği belirtilmektedir (Denison, 1996). Örgüt kültürüyle ilgili çalışmaların sosyal gelişimlerin, örgüt iklimi hakkında yapılan çalışmalarda ise örgütsel yaşamın üzerinde durduğu söylenebilir. Örgüt kültürünün sosyoloji-antropoloji ilkelerini, örgüt ikliminin ise psikoloji ilkelerini gözetmesi (Karcioğlu, 2001) ise bu kavramlar arasındaki ilişkilerin en dikkat çekicilerindendir. Bu durum bir örnekle şu şekilde açıklanabilir: Bir okuldaki öğrencilerin başarısı hakkındaki velilerin, öğretmenlerin beklentileri örgüt kültürünün çalışma alanıdır. Bu beklentinin gerçekleşme(me)si ise örgüt ikliminin çalışma konusudur. Örgüt kültürünün çabucak etki altına alınması güç bir iştir. Zira örgüt kültürünün kökleri çok derinlerdedir. Ancak örgüt iklimi daha kolay değiş(tiril)ebilir. Bu anlamda örgüt ikliminin daha kırılgan, kültürünün ise daha katı olduğu söylenebilir. Örgüt kültürü bireylerin örgüt hakkındaki beklentilerinin yapısını inceler. Örgüt, bu beklentileri nitelendirmenin, ölçmenin bir yoludur (Bowditch ve Buono, 1990). Bu nedenle kültürün ve iklimin örgüt üzerinden incelenmesi onların aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların anlaşılması için bir ön koşuldur. Örgüt iklimi hakkındaki çalışmaların çeşitli örgüt iklimi türlerini içerdiği görülmektedir. Bürokratik iklim, destekleyici iklim, yaratıcı iklim, okul iklimi bunlardan bazılarıdır.

Çalışmalar örgüt kültürü ve iklimi arasındaki net olmayan sınırların varlığını koruduğu söylenebilir (Ostroff vd. 2013; Karcioğlu 2001). Bu sınırların da yaklaşımlara göre değiştiği görülmektedir. Örgüt kültürü ve iklimi arasındaki genel farklar Tablo 3'te daha belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3
Örgüt Kültürü ve İklimi Arasındaki Farklar

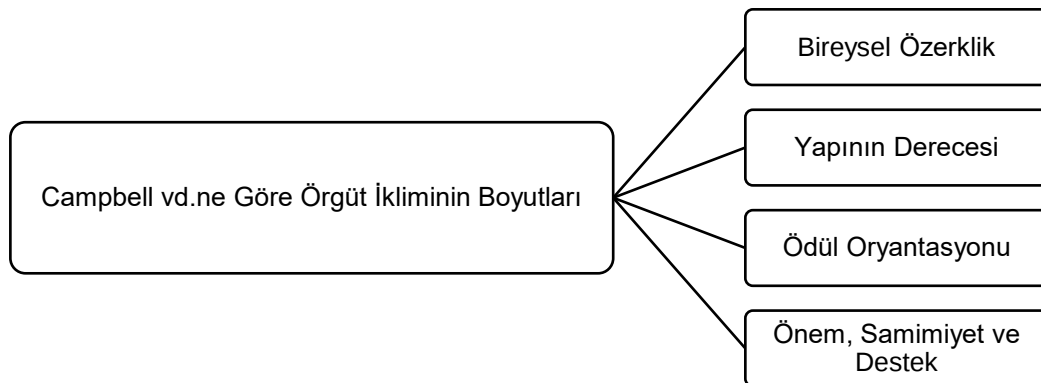
Fark Alanları	Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
Epistemoloji	Bağlamsal ve bireyleri araştıran (idiografik).	Karşılaştırmacı ve olguları/yasaları inceleyen (nomotetik).
Bakış Açısı	Üyeye ait (emik/emic).	Gözlemciye ait (etik/ethic).
Metodoloji	Nitel.	Nicel.
Analiz Düzeyi	Değerleri, varsayımlar vurgulayan.	Yüzeysel göstergeleri bulgulayan.
Zaman	Tarihsel gelişim.	Tarihsel olmayan, anlık.
Kuramsal Temeller	Sosyal yapı ve eleştirel teori.	Alan Teorisi.
Disiplin	Sosyoloji, antropoloji.	Psikoloji.

Kaynak: Denison, 1996.

Tablo 3 incelendiğinde örgüt kültürü ve iklimi arasındaki farkların metodolojik ve epistemolojik bakımdan da önemli olduğu görülmektedir. Nitel-idiografik-emik özelliği örgüt kültürünün ikliminden daha kapsamlı olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Örgüt iklimi çalışmalarındaki zenginlik kendisini örgüt ikliminin boyutlara ayrılmasında da göstermektedir. Araştırmacılar örgüt iklimini farklı boyutlar üzerinden ele almışlardır.

Örgüt ikliminin boyutları.

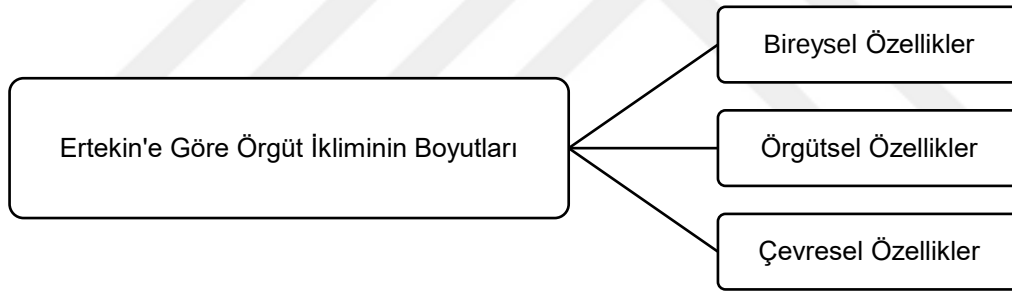
Campbell vd.ne göre örgüt ikliminin boyutları. Campbell vd. (1970), örgüt ikliminin boyutlarının dört boyutlu olduğunu belirtmektedir. Bunlar (i)*bireysel özerklik* (individual autonomy), (ii)*yapının derecesi* (degree of structure imposed on the situation), (iii)*ödül oryantasyonu* (reward orientation) ve (iv)*önem, samimiyet ve destektir* (consideration, warmth and support) (Şekil 17).



Şekil 17. Campbell vd.ne (1970) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Bireysel özerklik, çalışanların inisiyatif kullanabilme derecesidir. Bir işin anlamlılığı çalışanların özerkliğiyle ilişki içindedir (Hackman ve Oldham, 1980). *Yapının derecesi*, çalışmaların ve çalışanların örgütten bağımsız olmamasını ifade etmektedir. Nitekim kurumsal yapının çalışmaların niteliğini şekillendiği bilinmektedir (Mintzberg, 2009). *Ödül oryantasyonu*, çalışanların başarıları karşısında aldığı ödüllerin sürekliliği ve özellikleri hakkında fikir vermektedir. Ödülün çalışanların performansını etkilediği bilinmektedir (Pekdemir vd., 2014). *Önem, samimiyet ve destek*, örgütün çalışanlarını ve hizmet alıcılarını ilgilendiren boyutudur. Bu boyut örgüt ikliminin insani yönü olarak da ifade edilebilir.

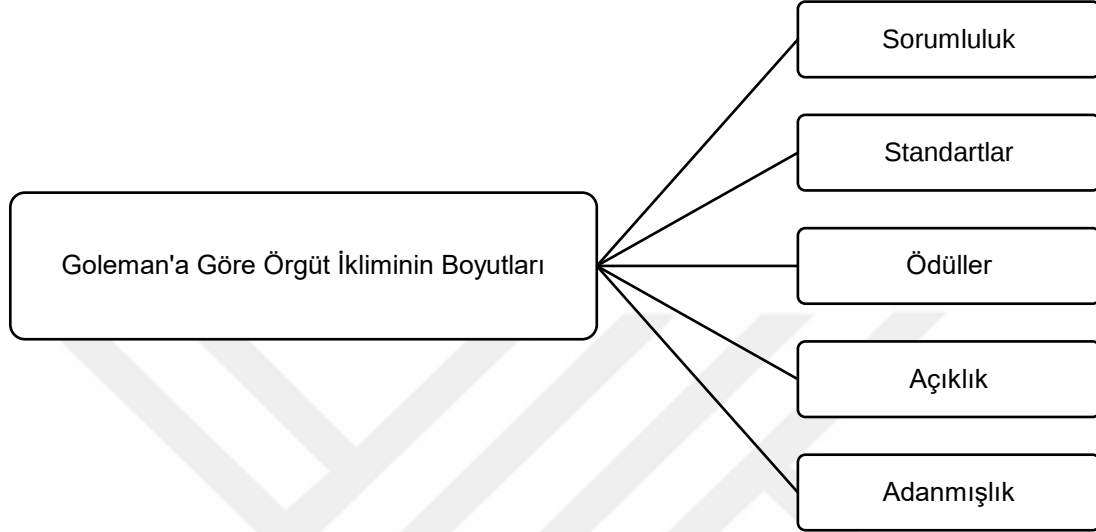
Ertekin'e göre örgüt ikliminin boyutları. Ertekin (1978), örgüt ikliminin boyutlarını (i)*bireysel (individual characteristics)*, (ii)*örgütsel (organizational characteristics)* ve (iii)*çevresel özellikler (environmental characteristics)* olarak sıralamaktadır. Yazarın yaklaşımı bir sentez özelliği göstermektedir (Şekil 18). Kendisi örgüt iklimini bu boyutlarda yer alan yirmi dört bileşenle açıklamaktadır.



Şekil 18. Ertekin'e (1978) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Bireysel özellikler boyutu altında doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engellenme, güven duygusu, örgüt üyelerine duyarlılık, tehlikeye meydan okumak, arkadaşlık ilişkileri bileşenleri bulunmaktadır. *Örgütsel özellikler*, altında örgütsel yapı, örgütsel politikalar, örgütün amacı, örgütün büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, sıkı gözetim ve denetim, bildirim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık ve sorumluluk bileşenlerini içermektedir. *Çevresel özellikler* boyutu ise sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları, yönetsel destek, baskı, uyum ve yönetimi eleştirme bileşenlerinden oluşmaktadır.

Goleman'a göre örgüt ikliminin boyutları. Goleman (2000), örgüt iklimini altı boyutta ele almaktadır. Bunlar (i)esneklik (*flexibility*), (ii)sorumluluk (*responsibility*), (iii)standartlar (*standarts*), (iv)ödülleri (*rewards*), (v)açıklık (*clarity*) ve (vi)adanmışlık (*commitment*) boyutlarıdır (Şekil 19).

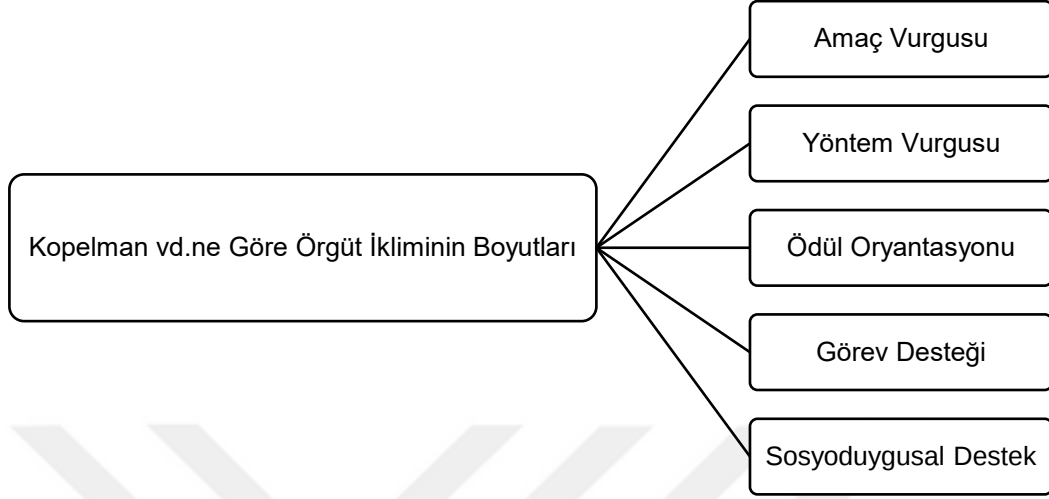


Şekil 19. Goleman'a (2000) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Esneklik, özerkliği anımsatmaktadır. Örgüt iklimini olumlu yönde etkilemektedir. *Sorumluluk*, yükümlülük olarak değerlendirilebilir. Yönetici de dahil olmak üzere bir örgütün çalışanlarının tamamı örgütüne, hizmet alıcılara ve birbirlerine karşı çeşitli sorumluluklar üstlenmişlerdir. *Standartlar*, yapılan işlerin belirli bir düzeyde olması, çeşitli koşulları sağlamasıdır. Standartların gözetilmediği örgütlerde örgüt ikliminin çalışanları engellemesi beklenir. *Ödüller*, iyi bir performansın karşılığı olarak çalışana sunulan maddi ya da manevi karşılıklardır. *Açıklık*, örgütsel yaşamın tüm unsurlarına ait bilgilerin net biçimde çalışanlarla paylaşılmasıdır. Netliğin olmadığı, muğlak durumların sayısının arttığı örgütlerde örgüt iklimi olumsuz etkiler altında kalabilir. Açıklık boyutu kişisel bilgilerin güvenliğinin sağlanmasını da kapsar. *Adanmışlık*, yer yer örgütsel adanmışlık olarak da ele alınmaktadır (Jyoti, 2013). Bu boyut, çalışanların örgütsel hedeflere olan sadakati olarak ifade edilebilir.

Kopelman vd.ne göre örgüt ikliminin boyutları. Kopelman vd. (1990), örgüt ikliminin beş boyutlu olduğunu açıklamaktadır. Bu boyutlar şunlardır: (i)*Amaç vurgusu* (*goal emphasis*), (ii)*yöntem vurgusu* (*mean emphasis*), (iii)*ödül oryantasyonu* (*reward*

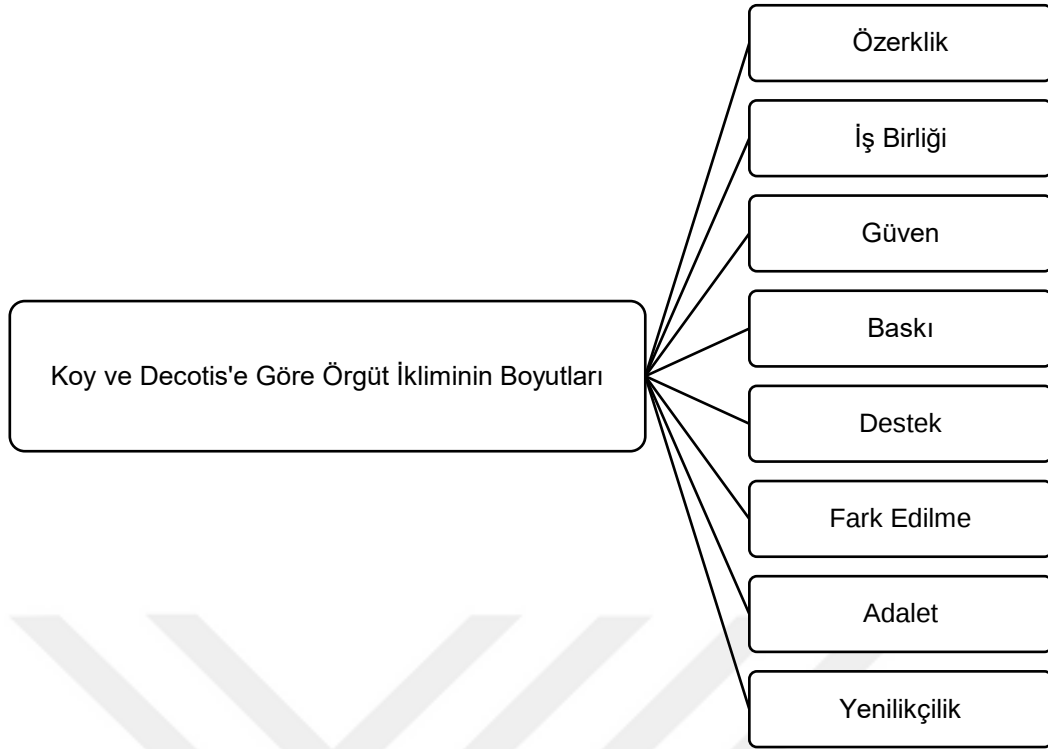
orientation), (iv)görev desteği (task support) ve (v)sosyoduygusal destek (socioemonional support) (Şekil 20).



Şekil 20. Kopelman vd.ne (1990) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Amaç vurgusu boyutu çalışanlardan ne istendiğinin açık şekilde dile getirilmesidir. Ne yapması gerektiğini bilmeyen bir çalışanın örgütün iklimini olumsuz biçimde etkileyebileceği öngörülebilir. *Yöntem vurgusu*, çalışanların nasıl yapacaklarını bilmesidir. Bir örgütte çalışanların neyi yapması gerektiğini bilmeleri kadar nasıl yapacaklarını bilmeleri de önemlidir. *Ödül oryantasyonu*, çalışanların ödüllendirilmesine karşılık gelen örgüt iklimi boyutudur. *Görev desteği*, çalışanlara ihtiyaç duydukları materyallerin, kaynakların sunulmasıdır (Mintzberg, 2009). *Sosyoduygusal destek* ise çalışanların sosyal ve duygusal yönlerinin bir bütünlük içinde ele alınmasıdır. Çalışanların bir makina olmadığı ve duygusal yönlerinin performanslarını etkileyebileceği bilindiğinden (Mavi, 2015) örgüt ikliminin iyileştirilmesi çalışanların sosyoduygusal özelliklerinin de gözetilmesiyle sağlanabilir.

Koys ve Decotiis'e göre örgüt ikliminin boyutları. Koys ve Decotiis (1991), örgüt ikliminin çok ayrıntılı bir kavram olduğunu belirtmektedir. Buna karşın sekiz (özet) örgüt iklimi boyutu olduğunu bildirmektedir. Bu boyutlar (i)*özerklik (autonomy)*, (ii)*iş birliği (cohension)*, (iii)*güven (trust)*, (iv)*baskı (pressure)*, (v)*destek (support)*, (vi)*fark edilme (recognition)*, (vii)*adalet (fairness)*, (viii)*yenilikçilik (innovation)* (Şekil 21).

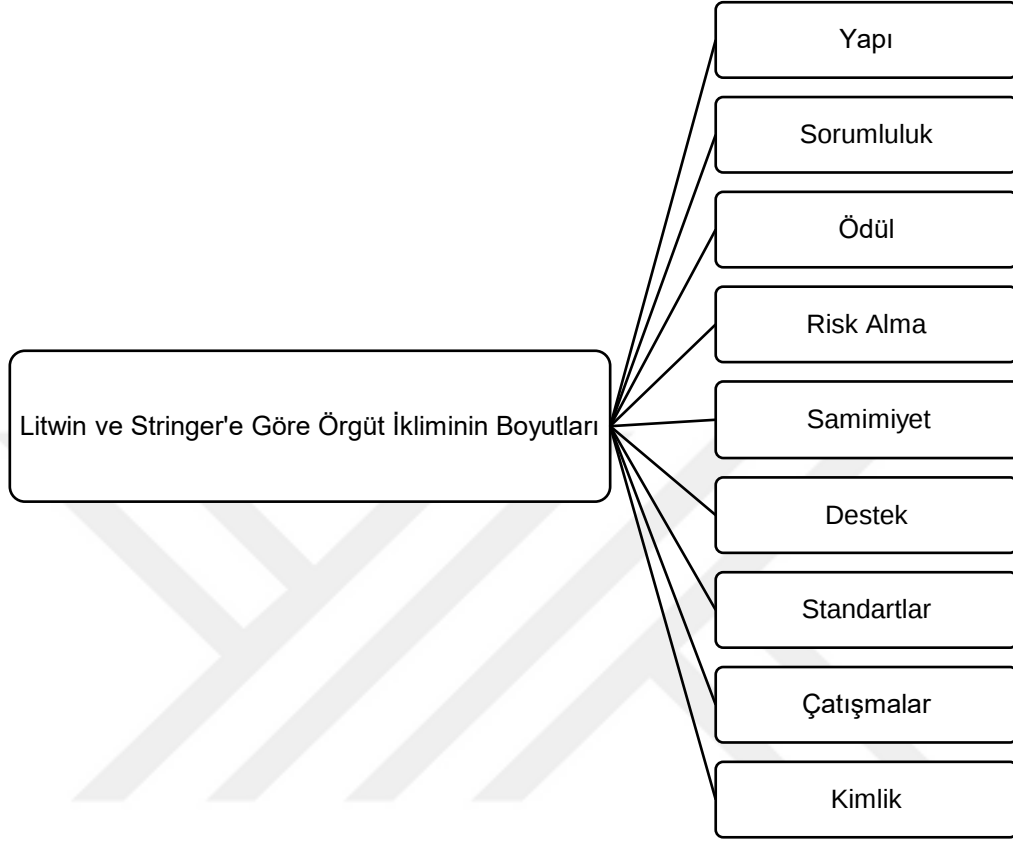


Şekil 21. Koy ve Decotiis'e (1991) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Özerklik, çalışanların kendilerini kontrol altında hissetmemesidir. Özerk çalışanlar dayatmalara maruz kalmazlar (Hackman ve Oldham, 1980) ve çalışma şartları açısından fiziksel ve psikolojik esnekliğe sahiptirler. *İş birliği* boyutu çalışanların birbirlerine destek olmasını içerir. *Güven*, çalışanların birbirlerine karşı duyarlı olması, birbirlerinden kuşku duymamasıdır. Örgüt iklimi güvenden olumlu yönde etkilenir. *Baskı*, çalışanların çeşitli hedefler konusunda zorlanmasıdır. Baskı örgüt iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. *Destek*, çalışanlara olumlu tavırlarla yaklaşılması ve onların ihtiyaçlarının giderilmesini içeren boyuttur. Yöneticilerinden destek gören çalışanların örgüt iklimine olumlu katkılar yapması beklenir (Mintzberg, 2009). *Fark edilme*, çalışanların çabalarının yöneticiler tarafından görülmesidir. Fark edilen nitelikli çalışmaların ödüllendirilmesi bu çalışmaların devamlılığını sağlar (Pekdemir vd., 2014). *Adalet*, örgütsel sistemin kayırmacılıktan uzak olmasıdır. *Yenilikçilik* ise çalışanların yeni, farklı, sıra dışı uygulamalara açık olmasıdır.

Litwin ve Stringer'e göre örgüt ikliminin boyutları. Litwin ve Stringer (1968), çalışmalarında örgüt ikliminin (i)yapı (structure), (ii)sorumluluk (responsibility), (iii)ödül (reward), (iv)risk alma (risk), (v)samimiyet (warmth), (vi)destek (support),

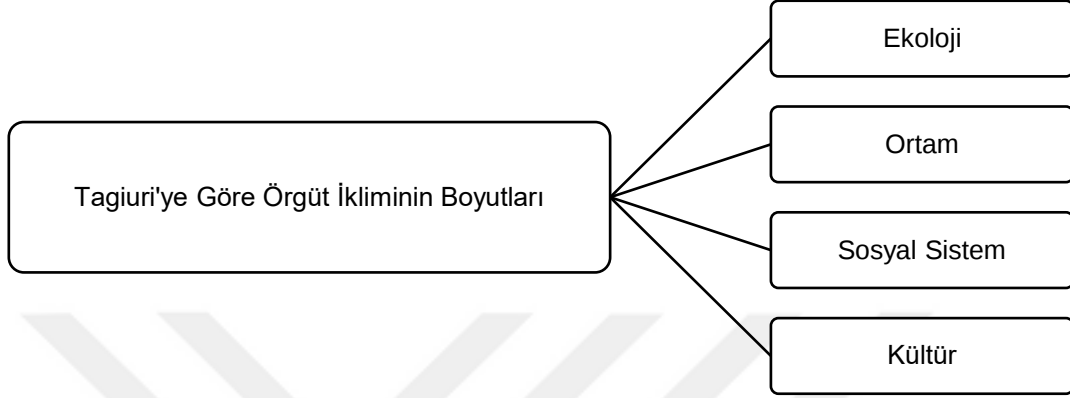
(vii)standartlar (standarts) (viii)çatışmalar (conflict) ve (ix)kimlik (identity) adlı dokuz boyuttan oluştuğunu belirtmektedir (Şekil 22).



Şekil 22. Litwin ve Stringer'e (1968) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Yapı boyutu örgütün çalışma biçimiyle ilgilidir. Katı ya da esnek bir yapı örgütün iklimini doğrudan etkilemektedir. *Sorumluluk*, çalışanların yaptıklarını ve sonuçlarını önemsemesidir. Sorumlu örgütlerde örgüt iklimi de olumludur. *Ödül*, gösterilen üstün performansın karşılığıdır. Ödüller çalışanların memnuniyetini artırmaya yardımcı olur. *Risk alma*, çalışanların örgütleri için yararı olabilecek zorlu, muğlak koşullarla mücadele etmesidir. Risk alabilen çalışanlar rekabet etmekten ve yenilikçilikten kaçınmazlar (Shanker vd., 2017). *Samimiyet*, çalışanların ve çalışma ortamının içtenliğidir. Örgüt iklimine olumlu katkıları olduğu bilinmektedir (Litwin ve Stringer, 1968). *Destek*, çalışanların birbirlerine yardım etmesidir. *Standartlar*, yerine getirilmesi gereken şartları ifade eder. *Çatışma*, örgüt içinde sorunlarla karşılaşma ve bunlara çözüm üret(ebil)me sürecidir. *Kimlik*, örgütü diğerlerinden ayıran özelliklerdendir.

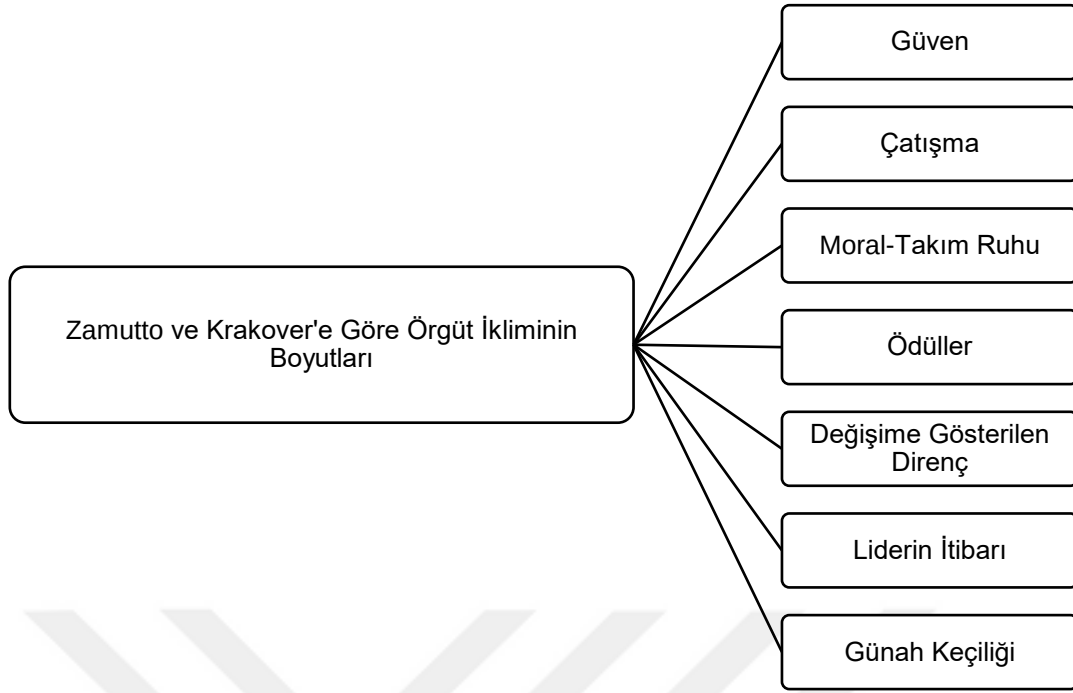
Tagiuri'ye göre örgüt ikliminin boyutları. Tagiuri (1968), örgüt ikliminin (i)ekoloji, (ii)ortam, (iii)sosyal sistem ve (iv)kültür boyutlarından oluştuğunu dile getirmektedir (Şekil 23). Yazarlara göre örgüt iklimi bu boyutların kesişiminde bulunmaktadır.



Şekil 23. Tagiuri'ye (1968) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Ekoloji, örgütteki fiziki olanaklara karşılık gelmektedir. Örneğin binalar, teknolojik araçlar, kırtasiye malzemeleri örgüt iklimi açısından birer ekolojik unsurdur. *Ortam* boyutunun karşılığının sosyal sermaye kavramına karşılık gelen öğeler olduğu söylenebilir. Kişilerarası ilişkilerden karar verme modellerine, motivasyondan memnuniyete, formel yapıdan bürokrasiye kadar pek çok unsur ortam boyutu altında bulunmaktadır (Kondakçı, 2017). *Sosyal sistem*, örgüt ikliminin yönetsel yapısıyla ilgilidir. *Kültür*, örgütsel yapının bir parçası olan çalışanların değerlerine, prensiplerine ilişkin boyuttur.

Zammuto ve Krackover'e göre örgüt ikliminin boyutları. Zammuto ve Krackover (1991), örgüt iklimini (i)güven (*trust*), (ii)çatışma (*conflict*), (iii)moral-takım ruhu (*morale-esprit de corps*), (iv)ödülleri (*rewards*), (v)değişime gösterilen direnç (*resistance of change*), (vi)liderin itibarı (*leader credibility*), (vii)günah keçiliği (*scapegoating*) adlı yedi boyutta ele almıştır (Şekil 24).



Şekil 24. Zammuto ve Krakover'e (1991) Göre Örgüt İklimi Boyutları

Güven, çalışanların kendilerini rahat ve samimi buldukları örgütlerde yüksek düzeydedir. Fikirlerin dile getirilmekten çekinildiği, baskı görülen örgütlerde çalışanların kendilerine ya da birbirlerine güven duyması beklenmemelidir. *Çatışma*, anlaşmazlıklar sonucunda ortaya çıkan fiziksel ya da psikolojik gerilimdir. Çatışmanın varlığı örgüt iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. *Moral-takım ruhu*, çalışanların zafere olan inancı olarak tanımlanabilir. Bir örgütte çalışanlar birbirlerine ve başarıya ne kadar inanıyorlarsa o kadar olumlu bir örgüt ikliminin yakalanacağı öngörülebilir (Deal ve Kennedy, 1982). *Ödüller*, çalışanları işleri için ya da işlerinin sonucunda tatmin etmeye yaran örgütsel araçlardır. Hakkaniyeti temel alan bir ödül sistemi çalışanlar için motivasyon kaynağıdır. *Değişime gösterilen direnç*, örgüt iklimini olumsuz etkileyen öğelerdendir. Değişimi kaçınılmaz görüp bunun gereğinin yapıldığı örgütler daha yüksek performans gösterebilir (Ercan, 2014). *Liderin itibarı*, çalışanlar üzerinde etkisi son derece yüksek olan örgüt iklimi boyutudur. Liderin itibarı örgütlerde lidere olan bağlılık hakkında da ipuçları verir. *Günah keçiliği*, başarısızlığın sorumluluğunun kime yükleneceği hakkında fikir veren örgüt iklimi boyutudur. Hedeflenen, başarı kadar başarısızlığın da tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasıdır.

Alanyazında örgüt ikliminin boyutlarının ele alındığı başka önemli çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Hellriegel ve Slocum (1974) örgüt iklimini beş boyutta ele

almıştır. Bunlar (i)merkezileşme, (ii)destek, (iii)yenilikçilik, (iv)paydaş/akran ilişkisi, (v)başarı motivasyonudur. Moos (1986) örgüt ikliminin üç boyut olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar (i)ilişki, (ii)kişisel gelişim, (iii)sistem koruma ve değişimdir. Nave (1986)'ya göre örgüt iklimi boyutları (i)iş, (ii)iletişim, (iii)yönetim, (iv)motivasyon ve (v)etiktir. Schneider vd. (1996) ise örgüt ikliminin (i)kişilerarası ilişkilerin doğası, (ii)hiyerarşinin doğası, (iii)işin doğası ve (iv)ödül ve destek odağı adlı dört boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Tüm bu açıklamaların ardından örgüt iklimi boyutları hakkında yapılan çalışmalar Tablo 4'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 4
Örgüt İkliminin Boyutları

Araştırma	Boyutlar
Campbell vd. (1970)	Bireysel Özerklik Yapının Derecesi Ödül Oryantasyonu Önem, Samimiyet ve Destek
Ertekin (1978)	Bireysel Özellikler Örgütsel Özellikler Çevresel Özellikler
Goleman (2008)	Esneklik Sorumluluk Standartlar Ödüller Açıklık Bağlılık
Hellriegel ve Slocum (1974)	Merkezileşme Destek Yenilikçilik Paydaş/Akran İlişkisi Başarı Motivasyonu
Kopelman vd. (1990)	Amaç Vurgusu Yöntem Vurgusu Ödül Oryantasyonu Görev Desteği Sosyoduygusal Destek
Koys ve Decotiis (1991)	Özerklik İş Birliği Güven Baskı Destek Fark Edilme Adalet Yenilikçilik
Litwin ve Stringer (1968)	Yapı Sorumluluk Ödül Risk Alma Samimiyet Destek Performans Standartları Çatışmalar Kimlik

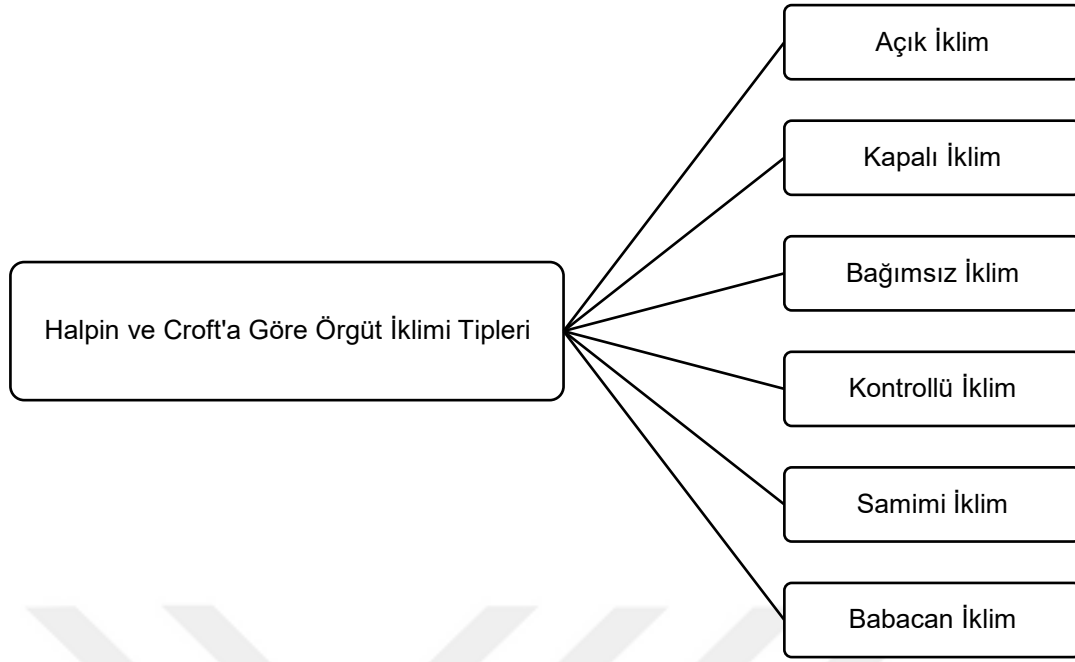
(Tablonun Devamı)

Moos (1986)	İlişki Kişisel Gelişim Sistem Koruma ve Değişim
Nave (1986)	İş İletişim Yönetim Motivasyon ve Etik
Schneider vd. (1996)	Kişilerarası İlişkilerin Doğası Hiyerarşinin Doğası İşin Doğası Ödül ve Destek Odağı
Tagiuri (1968)	Ekoloji Ortam Sosyal Sistem Kültür
Zammuto ve Krakover (1991)	Güven Çatışma Moral-Takım Ruhu Ödüller Değişime Gösterilen Direnç Lider Güvenirliliği Günah Keçiliği

Tablo 4'te görülen bilgilere dayanarak örgüt iklimi hakkındaki çalışmaların geçmişinin yarım yüzyıldan eski olduğu söylenebilir. Araştırmalarda dikkat çeken nokta pek çok araştırmacının bireysel özellikleri, psikolojik faktörleri, örgüt içindeki özerkliği ve ödüllendirmeyi örgüt ikliminin bir boyutu olarak gördüğüdür. Buna kişilerarası ilişkiler ve sosyal faktörler de etkilendiğinde örgüt iklimi hakkındaki çalışmaların derinliği daha da netleşmektedir. Örgüt iklimine ilişkin çalışmalarda bu çeşitlilik, örgüt iklimi tiplerine ilişkin araştırmalarda da gözlenmektedir. Araştırmacılar örgüt iklimini egemen olduğu örgüte, boyutlarına, çalışanların görüşlerine göre çeşitli tiplere ayırmışlardır. Bunların en bilinenlerinin Halpin ve Croft (1963), Litwin ve Stringer (1968) ve Zammuto ve Krakover (1991) tarafından ortaya konulan araştırmalar olduğu söylenebilir.

Örgüt iklimi tipleri.

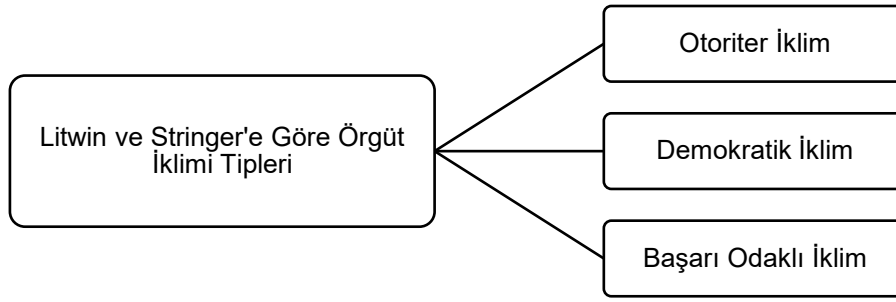
Halpin ve Croft'a göre örgüt iklimi tipleri. Halpin ve Croft (1963), örgüt iklimi hakkındaki çalışmalarını eğitim kurumları üzerinde geliştirmişlerdir. Yazarlar örgüt iklimini okul iklimi özelinde ele almış, altı farklı iklim tipinden olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (i)*açık iklim (open climate)*, (ii)*kapalı iklim (closed climate)*, (iii)*bağımsız iklim (autonomous climate)*, (iv)*kontrollü iklim (controlled climate)*, (v)*samimi iklim (familiar climate)* ve (vi)*babacan iklim (paternal climate)* olarak sıralanmaktadır (Şekil 25).



Şekil 25. Halpin ve Croft'a (1963) Göre Örgüt İklimi Tipleri

Açık iklim, örgütlerin olumluluğunu ifade eder. Açık iklimin gözlemlendiği örgütlerde sosyal ve duygusal sorunlar yaşanmaz. Görevler paylaşılır, ödüller hakkaniyet ilkesi gözetilerek dağıtılır. *Kapalı iklim*, örgüt üyelerinin düşük motivasyonu ile ilgili iklim tipidir. Bu iklim tipi başarının, görev paylaşımının, iş birliğinin sorunlu olduğu örgütlerde sıklıkla gözlenir. *Bağımsız iklim*, yöneticinin, liderin bir adım öne çıktığı örgütlere özgüdür. Sosyal ilişkilerin çarpıcı biçimde belirgin olduğu böyle örgütlerde iş birliği de ön plandadır; ancak çalışanların zorlanması söz konusu değildir. *Kontrollü iklim*, prosedürlere, örgütsel hedeflere verilen önemin çarpıcı biçimde gözlemlendiği iklim tipidir. Çalışanların kendilerine verilen görevi başarmakla yükümlülüğü bu iklim tipinde çok belirgindir. *Samimi iklim*, çalışanların iş ortamını aileye benzettiği iklim tipidir. *Babacan iklim*, liderin çalışanlarıyla birlikte olmaktan mutlu olduğu çalışanların da buna karşılık verdiği iklim tipidir. Babacan iklimin alt gruplar üzerindeki etkileri yöneticinin liderlik becerileriyle orantılıdır.

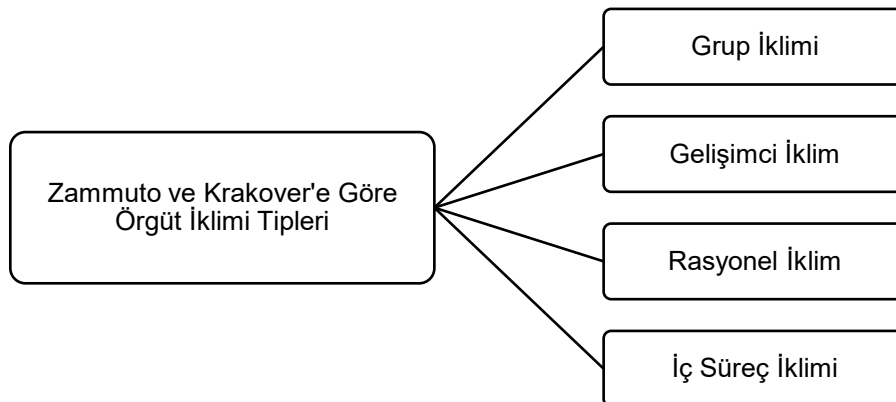
Litwin ve Stringer'e göre örgüt iklimi tipleri. Litwin ve Stringer (1968) üç örgüt tipinden söz etmektedir. Bunlar (i)otoriter iklim (*autocratic climate*), (ii)demokratik iklim (*democratic climate*) ve (iii)başarı odaklı iklim (*success oriented climate*) şeklindedir (Şekil 26).



Şekil 26. Litwin ve Stringer'e (1968) Göre Örgüt İklimi Tipleri

Otoriter iklim, kuralların her etkinliği şekillendirdiği örgütlerde gözlenir. Çalışanlar böyle örgütlerde kendilerini baskı altında hissedip, performansları ve yaratıcılıkları konusunda şüpheye düşebilir. *Demokratik iklim*, çalışanların haklarının tanımlandığı, sorumluluğun paylaşıldığı iklim tipidir. İnsan ilişkilerinin öne çıktığı bu iklimi tipinde cezalandırma ve baskı bir performans aracı olarak görülmez. *Başarı odaklı iklim*, örgütsel ve bireysel başarının, verimliliğin ön planda olduğu iklimdir. Gerçekçi, başarılabılır amaçların benimsendiği örgütlerin deneyimlediği iklim tipidir.

Zammuto ve Krackover'e göre örgüt iklimi tipleri. Zammuto ve Krakover (1991) örgüt iklimi konusunda dikkat çekici çalışmalar yapmıştır. Yazarlar örgüt iklimi tiplerine de bu çalışmaları sırasında eğilmişlerdir. Yazarlara göre örgüt iklimi tipleri (i)grup iklimi (*group climate*), (ii)gelişimci iklim (*developmental climate*), (iii)rasyonel iklim (*rational climate*) ve (iv)iç süreç iklimi (*internal process climate*) olmak üzere dört adettir (Şekil 27).



Şekil 27. Zammuto ve Krakover'e (1991) Göre Örgüt İklimi Tipleri

Grup iklimi, çalışanların birbiriyle uyumlu olduğu iklim tipidir. Bu iklim tipinde takım ruhu ve yöneticilerin liderlik becerileri daha ön plandadır. *Gelişimci iklim*, inovasyonun belirgin biçimde hissedildiği iklim tipidir. Böyle iklimlerde çalışanlar risk almaktan çekinmemektedir. *Rasyonel iklim*, hedeflerini bilen örgütlerin iklim tipi olarak ifade edilebilir. Bu iklim tipinde stratejileri gözetme ve plana sadık kalma önemsenir. Rekabetçilik rasyonel iklimin dikkat çekici unsurlarından biridir. *İç süreç iklimi* ise kuralcı yöneticilerin örgütlerinde gözlenir. Pek çok görevin adım adım tanımlandığı, çalışanların anbean kontrol edildiği örgütlerde iç süreç ikliminin egemen olduğu söylenebilir.

Açıklamalara dayanılarak örgüt iklimi tiplerine ilişkin genel durum Tablo 5'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 5
Örgüt İklimi Tipleri

Araştırma	Örgüt İklimi Tipi
Halpin ve Croft (1963)	Bağımsız İklim Kontrollü İklim Açık İklim Kapalı İklim Samimi İklim Babacan İklim
Litwin ve Stringer (1968)	Otoriter İklim Demokratik İklim Başarıcı İklim
Zammuto ve Krakover (1991)	Grup İklimi Gelişimci İklim Rasyonel İklim İç Süreç İklimi

Tablo 5'te görüldüğü üzere örgüt iklimi tipleri konusundaki çalışmalar çeşitli farklılıklara sahiptir. Ancak tüm çalışmalarda temel kabul örgüt ikliminin kültürün altında yer aldığı ve bireylerin algılarına göre biçimlendiği olarak ifade edilebilir. Örgüt içi demokrasi, rekabet ve kontrol kimi araştırmalarda başlı başına bir örgüt iklimi tipi olarak anılmasa da kendisine boyutlarda ya da bileşenlerde yer bulmaktadır.

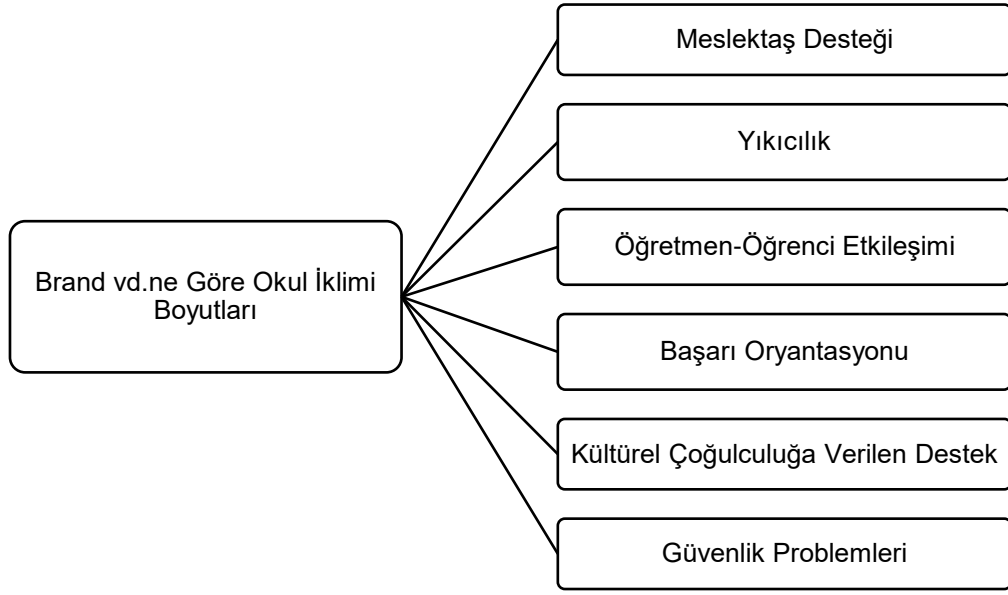
Örgüt iklimi hakkındaki çalışmaların pek çok örgütte yürütüldüğü görülmektedir. Bunlardan biri de okullardır (Halpin ve Croft, 1963). Bu noktada örgüt iklimi araştırmalarının daha da özelleştirildiği, *okul iklimi* şeklinde yürütüldüğü söylenebilir. Mevcut çalışmanın da okullarda yürütülecek olması örgüt iklimi altında yer alan okul ikliminin ele alınmasını gerektirmektedir.

Okul iklimi. Okullar insanlar tarafından kurulan ve sosyal ilişkiler üzerinde yükselen örgütlerdir. Örgüt iklimi, okullar özelinde de ele alınan bir değişkendir. Okul iklimi okullarda gerçekleştirilecek çalışmaların destekleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilmektedir. Genel anlamda da iklimi olumlu bulunan okullarda istendik çıktılar elde edildiği bilinmektedir. Öyle ki Edmonds (1979) okul iklimini etkili bir okulun temel unsurlarından biri olarak görmektedir. Zullig vd. (2010, s.140-141) ise okul ikliminin tarihçesinin incelediği bir araştırmasında okul iklimi hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

(...) Okul iklimi hakkındaki çalışmalar örgüt iklimi çalışmalarının doğduğu 50'li yıllara kadar götürülememektedir. (...) 70'li yılların sonundan beri araştırmacılar okul iklimi ile öğrenci çıktıları bir araya getirmeye çalışmaktadır. (...) 90'lı yılların sonundan beri okul iklimi başarı, şiddet, adanmışlık ve problemler gibi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır. (...) Hakkında pek çok ölçme aracı da hazırlanan okul iklimi, kural güvenlik ve disiplin, akademik çıktılar, sosyal ilişkiler, okul çevresi ve okula bağlılık temelleri üzerinden ölçülmeye çalışılmıştır. (...)

İklimin öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına dayandığı ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015; Kondakçı, 2017). Hoy (2003) ise okul ikliminin okulun fiziksel özelliklerden etkilendiğini belirtmektedir. Yazar, buna okulla ilgili kültürel birikimler, çalışanlar arasındaki ilişkiler ve değerleri de eklemektedir. Bu bilgilere dayanılarak okul iklimi *okulun kişiliği* olarak ifade edilebilir. Zira okul da bir örgüttür. Bu bakımdan örgütler için geçerli olan özelliklerin okul için de geçerli olması çok doğaldır. İncelemeler yapıldığında örgüt iklimi gibi okul ikliminin de çeşitli boyutlar üzerinden ele alındığı görülmektedir.

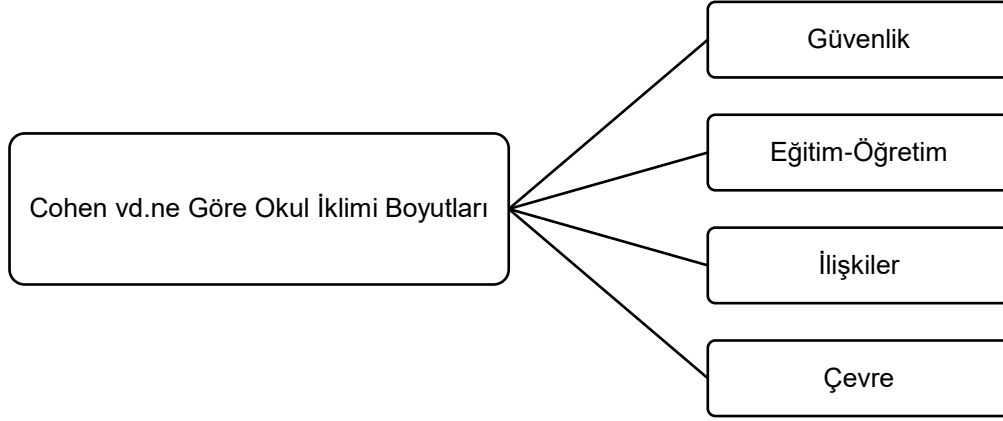
Okul iklimi boyutları. Brand vd.ne göre okul iklimi boyutları. *Brand vd. (2008), okul iklimini altı boyutta ele almaktadır. Bunlar (i)meslektaş desteği, (ii)yıkıcılık, (iii)öğretmen-öğrenci etkileşimi, (iv)başarı oryantasyonu, (v)kültürel çoğulculuğa verilen destek ve (vi)güvenlik problemleridir (Şekil 28).*



Şekil 28. Brand vd.ne (2008) Göre Okul İklimi Boyutları

Meslektaş desteği, öğrencilerin öğretmenlerinden yardım görmeleriyle ilgili boyuttur. *Yıkıcılık*, algılar ve yaşantılar arasında yeterli uyumun yakalanamamasıdır. *Öğretmen-öğrenci etkileşimi*, öğrenci başarısını ve sosyalliğini etkileyen boyuttur. Okul iklimi açısından bu boyutun öğretmenler üzerindeki etkisi önemlidir. *Başarı oryantasyonu*, daha çok akademik ilerleme hakkında fikir veren okul iklimi boyutudur. *Kültürel çoğulculuğa verilen destek*, farklılıklara saygı gösterilmesi ve farklılıkların okul yaşamının bir özelliği olduğunun benimsenmesi şeklinde ifade edilebilir. Çoğulculuğu ve herkesin ihtiyaçlarının gözetilmesini içerir. *Güvenlik problemleri*, okullardaki kuralları ilgilendiren okul iklimi boyutudur.

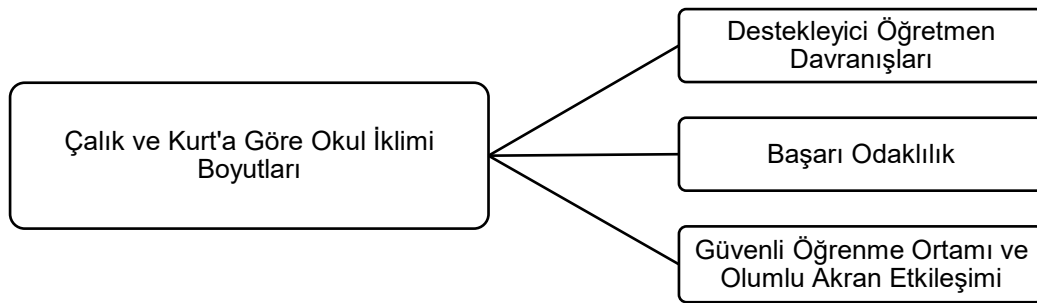
Cohen vd.ne göre okul iklimi boyutları. Cohen vd. (2009), okul ikliminin boyutlarının (i)güvenlik, (ii)eğitim-öğretim, (iii)ilişkiler ve (iv)çevre olduğunu belirtmektedir. Burada *güvenlik* (a)sosyal ve duygusal, (b)fiziksel; eğitim-öğretim; *eğitim-öğretim* (a)öğretimin kalitesi, (b)sosyoduygusal ve etik beceriler, (c)mesleki gelişim ve (d)liderlik; ilişkiler ise (a)farklılıklara saygı, (b)okul-çevre iş birliği ve (c)motivasyon şeklinde alt boyutlara ayrılmıştır (Şekil 29).



Şekil 29. Cohen vd.ne (2009) Göre Okul İklimi Boyutları

Güvenlik, ihmal edilmesi durumunda okul iklimini olumsuz hale en hızlı getirebilecek okul iklimi boyutudur. *Eğitim-öğretim*, okullardaki akademik çalışmalarla ilgilidir. Okul kurumunun olumlu çıktıları eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesiyle ilgilidir (Bursalıoğlu, 2002/2015). *İlişkiler*, okullarda bireylerin etrafında gelişen, akranlar, meslektaşlar arasında şekillenen etkileşimlerden oluşmaktadır. *Çevre* ise okulun içinde bulunduğu bir yandan okul tarafından etkilenen bir yandan da okulu etkileyen ortamların tamamıdır.

Çalık ve Kurt'a göre okul iklimi boyutları. Çalık ve Kurt (2010), okul ikliminin boyutlarını (i)*destekleyici öğretmen davranışları*, (ii)*başarı odaklılık* ve (iii)*güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi* olarak sıralamaktadır (Şekil 30).

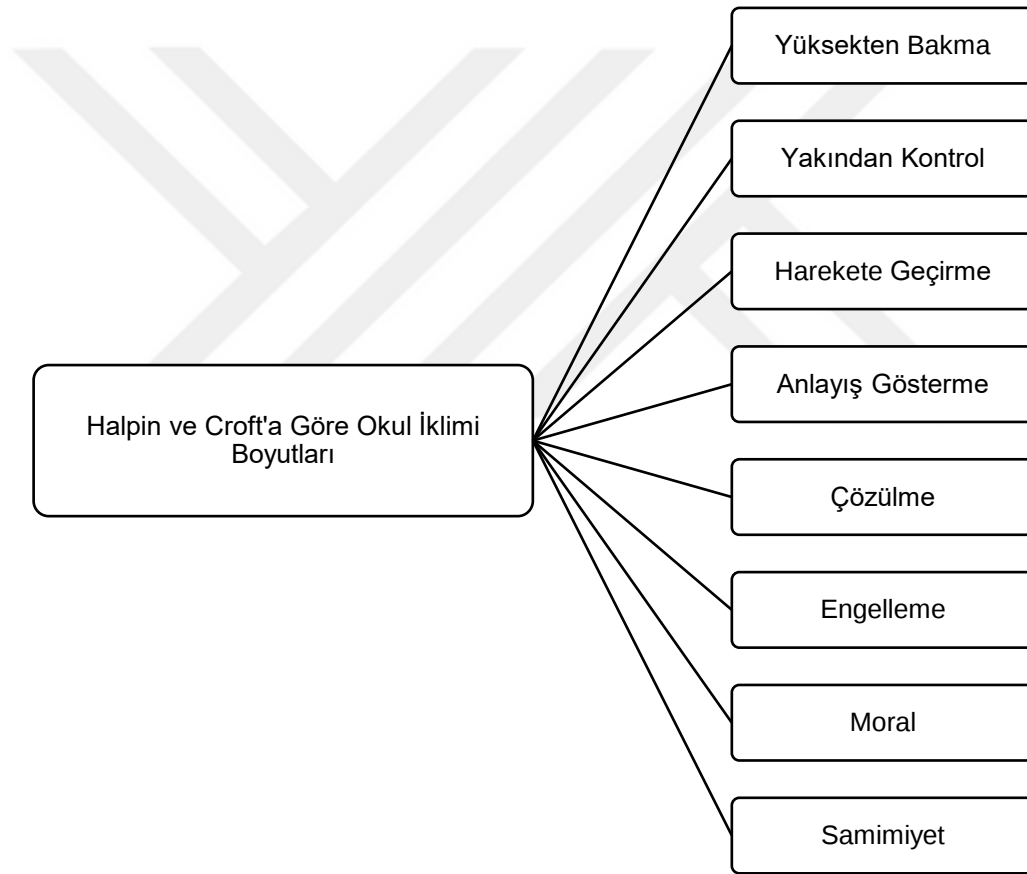


Şekil 30. Çalık ve Kurt'a (2010) Göre Okul İklimi Boyutları

Destekleyici öğretmen davranışları, öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu davranışlarını onaylaması, desteklemesidir. *Başarı odaklılık*, öğrencilerin başarılı olması için gerekli olanların yapılmasıdır. Başarıya odaklanan öğretmen ve öğrenciler hedeflerine

sapmamaya çalışırlar. Çalışmaları rastgele değil bilinçli etkinliklerdir. *Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi*, öğrencilerin nitelikli öğrenme yaşantılarına erişmelerini engelleyen akran zorbalığı, sapkın davranışlar ve şiddet gibi faktörlerin ortadan kaldırılmasıyla ilgili boyuttur.

Halpin ve Croft'a göre okul iklimi boyutları. Halpin ve Croft (1963), okul iklimini okul müdürünün tutumları altında yer alan (i)*yüksekten bakma*, (ii)*yakından kontrol*, (iii)*harekete geçirme*, (iv)*anlayış gösterme* ve öğretmen davranışları altında yer alan (v)*çözülme*, (vi)*engelleme*, (vii)*moral* ve (viii)*samimiyet* olmak üzere sekiz boyutta ele almaktadır (Şekil 31).

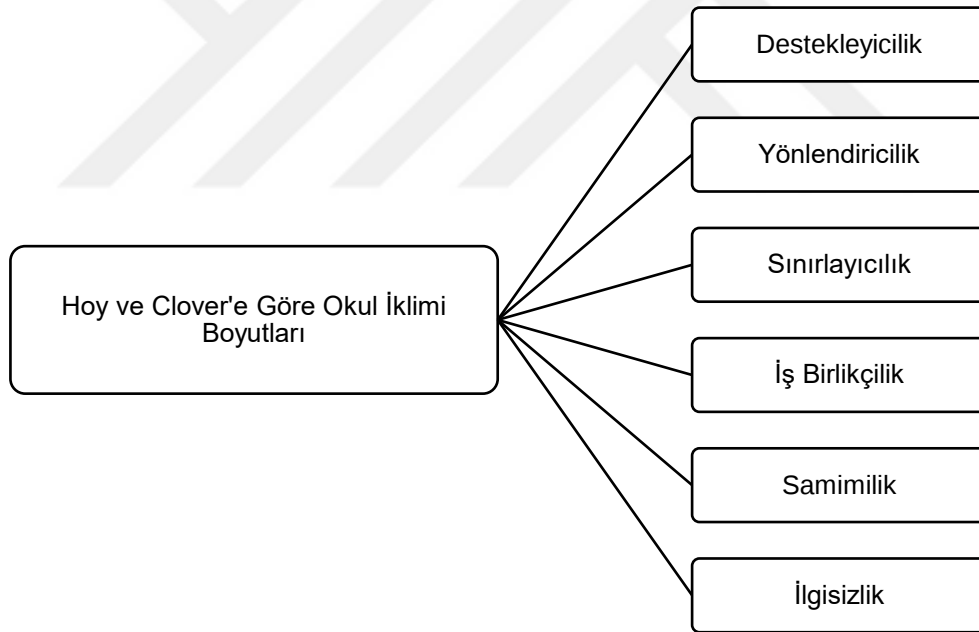


Şekil 31. Halpin ve Croft'a (1963) Göre Okul İklimi Boyutları

Yüksekten bakma, okul iklimini olumsuz biçimde etkileyebilen, iletişim engelleriyle dolu bir davranış biçimidir. *Yakından kontrol*, yönetimin bileşenlerinden birisi olan kontrolün (Mintzberg, 2009) daha özel biçimidir. *Harekete geçirme*, yöneticilerin liderlik özelliklerinin ön planda olduğu okul iklimi boyutudur. Astlarını, öğrencilerini harekete geçirme konusunda başarılı olan yöneticiler okullarının üretken olmasında da önemli

katkılar sunmuş olurlar. *Anlayış gösterme*, pek çok araştırmada okul yöneticisinden beklenenler arasında yer almaktadır. Zira okul ikliminin katı kurallarla olumlu, keyif alınan bir hale getirilmesi oldukça zordur. *Çözülme*, öğretmenlerin birbirleri arasındaki yakınlığı yitirmeleridir. *Engelleme*, öğretmenlerin önemsiz buldukları işler yüzünden gerçek işlerini yapamadıklarını hissetmeleridir. Engellenmiş öğretmenler işlerinin zorlaştırıldığını düşünürler. *Moral*, öğretmenlerin yaptıkları işten memnun olmalarıdır. *Samimiyet* ise okul ikliminin sosyal boyutunun önemli bir kısmını oluşturur. Samimi bir ortamın olduğu okullarda okul iklim de olumlu hale gelir.

Hoy ve Clover'a göre okul iklimi boyutları. Hoy ve Clover (1986), iki başlık ve bunların altında yer alan altı boyutta okul iklimini ele almıştır. Bunlar *yönetici davranışları* başlığı altındaki (i)*destekleyicilik*, (ii)*yönlendiricilik*, (iii)*sınırlayıcılık*; *öğretmen davranışları* başlığı altındaki (iv)*iş birlikçilik*, (v)*samimilik* ve (vi)*ilgisizlik* (Şekil 32).

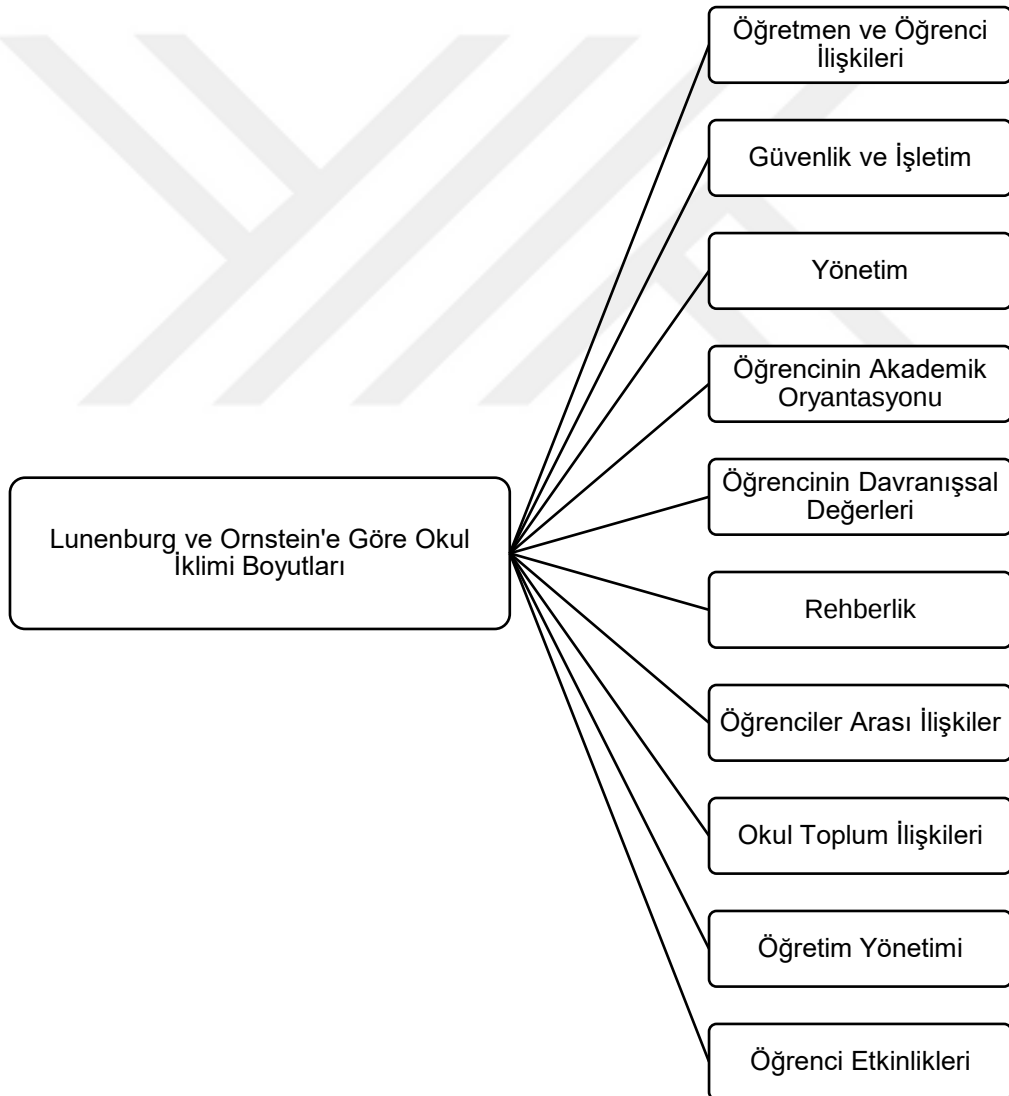


Şekil 32. Hoy ve Clover'e (1986) Göre Okul İklimi Boyutları

Destekleyicilik, yöneticilerin iletişime açık olması, buna katkı sunucu davranışlar ortaya koymasıdır. *Yönlendiricilik*, yöneticilerin katı davranışlar sergilediği durumlarda gözlenir. Denetimi takıntı düzeyine taşıyan yöneticilerin okul iklimi açısından yönlendirici bireyler olduğu düşünülebilir. *Sınırlayıcılık*, yöneticilerin destek olmak yerine engelleyici olmalarıdır. *İş birlikçilik*, öğretmenlerin arasında yardımlaşmanın ön

planda olmasıdır. *Samimilik*, öğretmenlerin sosyal ve duygusal bakımdan güçlü ilişkileri olduğunu işaret eder. *İlgisizlik*, mesleki açıdan umursamazlık olarak ifade edilebilir. Düşük düzeyde iletişim, yüksek dozda eleştiri ilgisiz öğretmenlerin karakteristik özelliğidir.

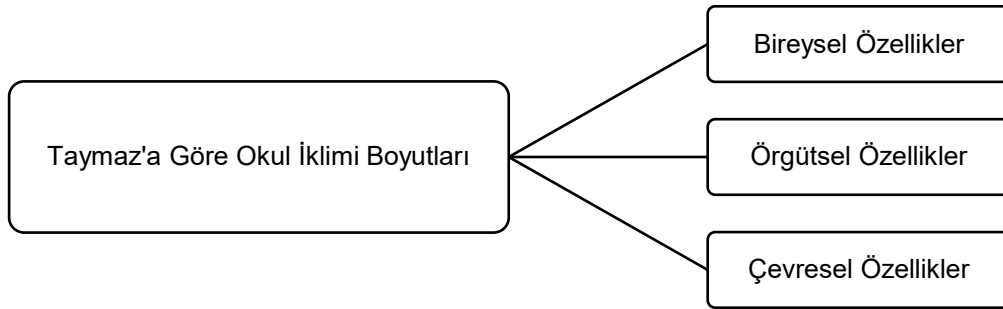
Lunenburg ve Ornstein'e göre okul iklimi boyutları. Lunenburg ve Ornstein (2013), okul ikliminin (i)*öğretmen ve öğrenci ilişkileri*, (ii)*güvenlik ve işletim*, (iii)*yönetim*, (iv)*öğrencinin akademik oryantasyonu*, (v)*öğrencinin davranışsal değerleri*, (vi)*rehberlik*, (vii)*öğrenciler arası ilişkiler*, (viii)*okul toplum ilişkileri*, (ix)*öğretim yönetimi* ve (x)*öğrenci etkinlikleri* boyutlarından oluştuğunu açıklamaktadır (Şekil 33).



Şekil 33. Lunenburg ve Ornstein'e (2013) Göre Okul İklimi Boyutları

Öğretmen ve öğrenci ilişkileri, okulun başarısı açısından üzerinde durulması gereken boyuttur. Bu boyut altındaki bileşenlerin sorunlu olması pek çok çıktıyı olumsuz şekilde etkileyebilir. *Güven ve iletişim*, bireylerin kendilerini rahat hissetmeleriyle ilgilidir. *Yönetim*, okul ikliminin odağındadır. Okulların iklimi yönetimin başarısında önemli pay sahibidir. *Öğrencilerin akademik oryantasyonu*, öğrenci başarısını ilgilendiren okul iklimi boyutudur. *Öğrencinin davranışsal değerleri*, okulu etkisi altına alabilen ancak okul tarafından da etkilenen çok yönlü okulu iklimi boyutudur. *Rehberlik*, öğrenciler kadar okulun da yönünü tayin eder. Bu bağlamda sunulan danışma, konsültasyon, oryantasyon gibi pek çok hizmet okul ikliminin niteliğini belirler. *Okul toplum ilişkileri* boyutu okulun iklimini belirleyen okul dışı unsurlar hakkındadır. Veliler, paydaşlar çeşitli kurum ve kuruluşlar okulun havasını değiştirebilecek potansiyellere sahiptir. *Öğretim yönetimi*, akademik başarının geliştirilmesini doğrudan etkiler. Bu boyut öğretmenler kadar okul yöneticisinin de sorumluluk alanındadır. *Öğrenci etkinlikleri*, okul ikliminin niteliğini değiştirebilen çalışmaları kapsar.

Taymaz'a göre okul iklimi boyutları. Taymaz (2003) okul iklimini üç boyutta ele almıştır. Yazar, örgüt iklimi tiplerini sahip olduğu özellikler açısından ele almıştır. Bunlar, (i) bireysel, (ii) örgütsel ve (iii) çevresel özelliklerdir (Şekil 34).

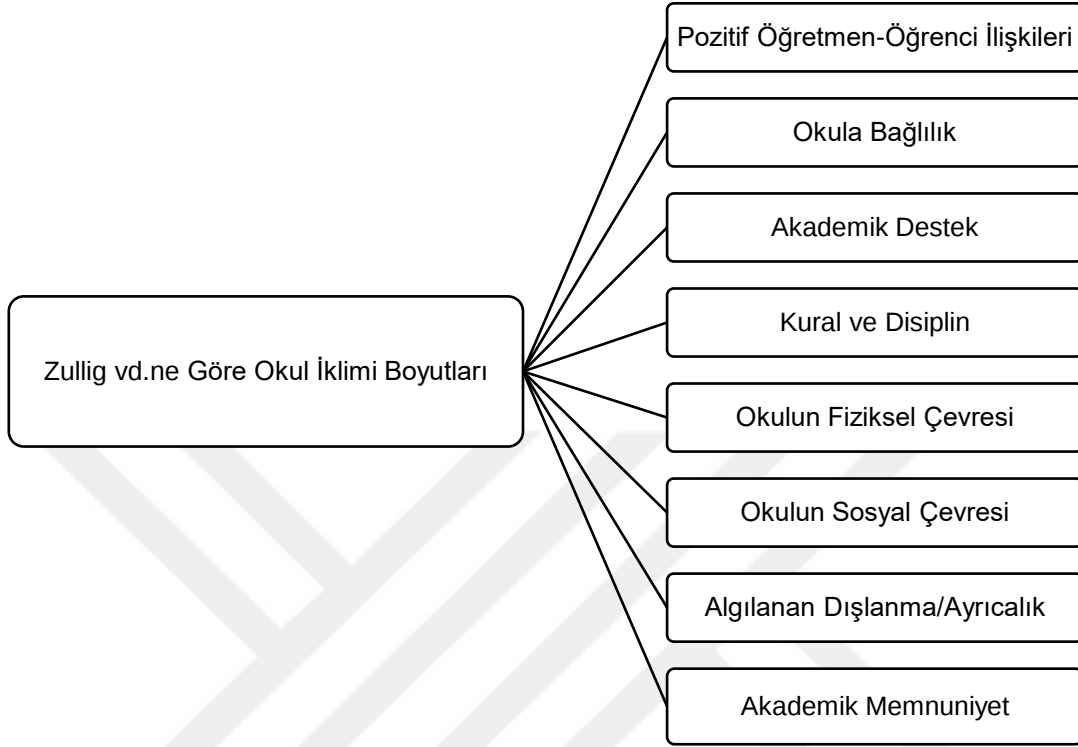


Şekil 34. Taymaz'a (2003) Göre Okul İklimi Boyutları

Bireysel özellikler boyutu özlük hakları, saygınlık, güven, kariyer gibi öğeleri içermektedir. *Örgütsel özellikler*, okulun amacı, politikası, yapısı hakkındaki boyuttur. *Çevresel özellikler* ise velileri, okulun ilişki içinde olduğu kurumları kapsayan okul iklimi boyutudur.

Zullig vd.ne göre okul iklimi boyutları. Zullig vd. (2010), okul iklimini (i)pozitif öğrenci-öğretmen ilişkileri, (ii)okula bağlılık, (iii)akademik destek, (iv)kural ve disiplin,

(v)okulun fiziksel çevresi, (vi)okulun sosyal çevresi, (vii)algılanan dışlanma/ayrıcalık ve (viii)akademik memnuniyet adlı sekiz boyutta ele almışlardır (Şekil 35).



Şekil 35. Zullig vd.ne (2010) Göre Okul İklimi Boyutları

Pozitif öğretmen-öğrenci ilişkileri, geliştirilmesi okulun tamamını olumlu biçimde etkileyebilen okul iklimi boyutudur. *Okula bağlılık*, okulla olan duygusal bağlar kadar fiziksel bağları da içerir. Bunun yanı sıra bir okulun başarısı öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yakınlığı ile de ilişkilidir. *Akademik destek*, öğrencilerin ve okul çalışanların gelişim göstermelerine ilişkin okul iklimi boyutudur. *Kural ve disiplin*, dengesi en çok önemsenen okul iklimi boyutlarından biridir. Bir okuldaki kuralların katılığı, disiplinin kontrolcü bir tutuma dönüşmesi pek çok soruna kaynaklık edebilir. *Okulun fiziksel çevresi* okulun binasını, bahçesini bir başka deyişle okulun kendisini ve etrafını ifade eder. Olumlu bir okul iklimi fiziki çevrenin de gözetilmesiyle oluşturulur. *Okulun sosyal çevresi* ise okulun fiziki çevresinden ayrı tutul(a)mayan okul iklimi boyutudur. Öğrencilerin, velilerin sosyokültürel birikimi okulun sosyal çevresine kaynaklık eder. *Algılanan dışlanma/ayrıcalık* okullarda demokratik bir iklim oluşturmak için geliştirilmesi gereken boyuttur. *Akademik memnuniyet* ise okul ikliminin çıktılarının görünen, gözlenebilen biçimidir.

Tablo 6'da okul iklimi ve boyutları hakkında yapılan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6
Okul İklimi Boyutları

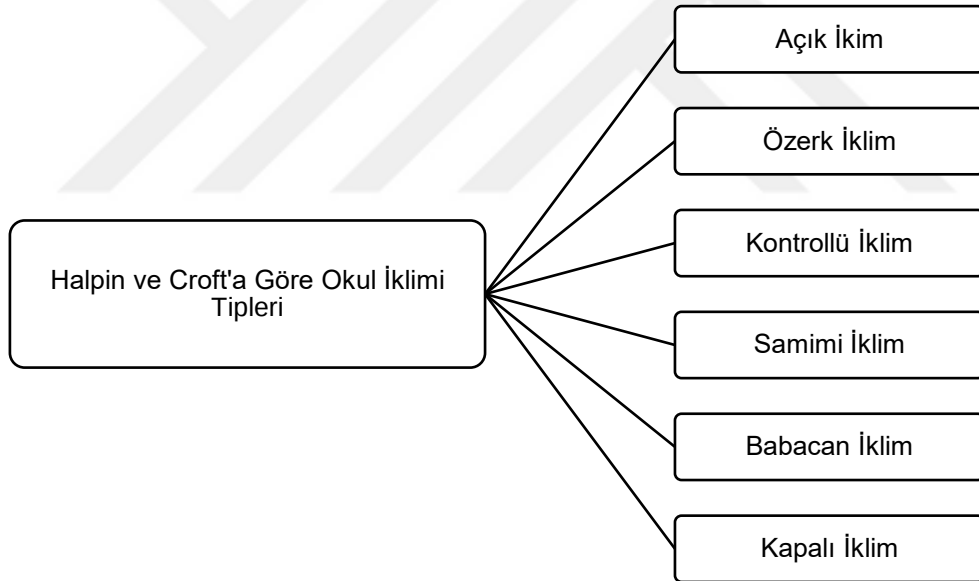
Araştırma	Okul İklimi Boyutları
Brand vd. (2008)	Meslektaş Desteği Yıkıcılık Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Başarı Odaklılık Farklılıklara Destek Vermek Güvenlik
Cohen vd. (2009)	Güvenlik Eğitim-Öğretim İlişkiler Çevre
Çalık ve Kurt (2010)	Destekleyici Öğretmen Davranışları Başarı Odaklılık Güvenli Öğrenme Ortamı Ve Olumlu Akran Etkileşimi
Halpin ve Croft (1963)	Yüksekten Bakma Yakından Kontrol Harekete Geçirme Anlayış Gösterme Çözülme Engelleme Moral Samimiyet
Hoy ve Clover (1986)	Destekleyici Yönetici Davranışları Yönlendirici Yönetici Davranışları Sınırlayıcı Yönetici Davranışları İş Birlikçi Öğretmen Davranışları Samimi Öğretmen Davranışları İlgisiz Öğretmen Davranışları
Lunenburg ve Ornstein (2013)	Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri Güvenlik ve İşletim Yönetim Öğrencinin Akademik Oryantasyonu Öğrencinin Davranışsal Değerleri Rehberlik Öğrenciler Arası İlişkiler Okul Toplum İlişkileri Öğretim Yönetimi Öğrenci Etkinlikleri
Taymaz (2003)	Bireysel Özellikler Örgütsel Özellikler Çevresel Özellikler
Zullig vd. (2010)	Pozitif Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Okula Bağlılık Akademik Destek Kural ve Disiplin Okulun Fiziksel Çevresi Okulun Sosyal Çevresi Algılanan Dışlanma/Ayrıcalık Akademik Memnuniyet

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul iklimi ve boyutlarına ilişkin çalışmalar önemli bir zenginliğe sahiptir. Öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve örgütsel özellikler ise bu çalışmaların pek çoğunda kendisine yer bulan ögelerdir.

Okul ikliminin boyutlarına ilişkin çalışmaların okul iklimi tipleri hakkında da yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırmalarda metaforlar ya da çeşitli özellikler üzerinden okul iklimi tiplerinin ayrıntılı şekilde ele alındığı görülmektedir. İncelemeler, olumlu özellikler taşıyan ve taşımayan okul iklimi tipleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bu çalışmaların en bilinenleri Hapin ve Croft (1963), Hoy ve Clover (1986) ve Hoy ve Tarter (1977) tarafından yapılanlardır.

Okul iklimi tipleri.

Halpin ve Croft’a göre okul iklimi tipleri. Halpin ve Croft (1963), okul iklimini açık ve kapalı iklim arasında derecelenen altı iklim tipiyle açıklamaya çalışmıştır. Bunlar (i)açık, (ii)özerk, (iii)kontrollü, (iv)samimi, (v)babacan ve (vi)kapalı iklimdir (Şekil 36).

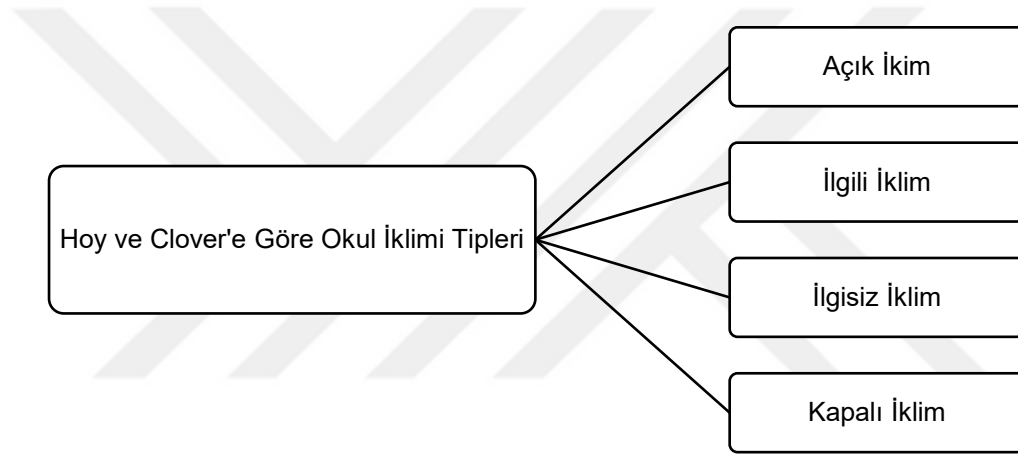


Şekil 36. Halpin ve Croft’a (1963) Göre Okul İklimi Tipleri

Açık iklim, engellenmenin ve üretim vurgusunun düşük olduğu okullarda gözlenir. Açık iklimli okullarda çalışanlar kendisini güvende hissederler. Açık iklimlerde çalışan özerkliğini ön plandadır. *Özerk iklim*, öğretmenlerin kendisini özgür hissettiği iklim tipi olarak tanımlanabilir. Özerk iklimin egemen olduğu okullarda öğretmenlerin inisiyatif olarak kullandıkları kararların sayıları fazladır. *Kontrollü iklim*, okul müdürlerinin görevleri, ayrıntılı biçimde programladığı okul iklimi tipidir. Kontrollü iklimin görüldüğü

okullarda öğretmenler engellendikleri hissine kapılabilirler. *Samimi iklim*, başarılı sosyal ilişkilerin ön planda olduğu okul iklimi tipidir. Samimi bir iklimde öğretmenler çok güçlü duygusal bağlara sahiptir. *Babacan iklim*, okul yöneticisinin pek çok görevi üstlendiği okul iklimi tipidir. Bu iklimde öğretmenlerin performansları eleştiri konusu olabilir. *Kapalı iklimli* okullar engellenmelerin fazlaca olduğu yerlerdir. Bu iklim tipinde okul yöneticisinin mutlak egemenliği okulun her alanında hissedilir.

Hoy ve Clover'a göre okul iklimi tipleri. Hoy ve Clover (1986), okul iklimi tiplerini müdür davranışları üzerinden ele almıştır. Bu açıdan ortaya koydukları çalışmalarında dört iklim tipinden bahsetmektedirler. Bunlar (i)*açık*, (ii)*ilgili*, (iii)*ilgisiz* ve (iv)*kapalı* iklimdir (Şekil 37).



Şekil 37. Hoy ve Clover'e (1986) Göre Okul İklimi Tipleri

Açık iklim, öğretmenlerle yöneticiler arasında kaliteli ilişkilerin bulunduğu okul iklimi tipidir. *İlgili iklim*, yöneticinin öğretmenler üzerindeki kontrolünün belirgin olduğu iklimdir. Ancak böyle okullarda öğretmenlerin ilişkileri güçlüdür. *İlgisiz iklim*, liderliğin öğretmenlerin çıkarı için kullanıldığı okul iklimi tipidir. Bu iklim tipinde öğretmenlerin kendisini özerk hissettiği söylenebilir. *Kapalı iklim*, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ilişkilerinin sorunlu olduğu okullarda gözlenir. Prosedürlerin işin kendisinden önemli olduğu okul iklimi tipidir.

Hoy ve Tarter'e göre okul iklimi tipleri. Hoy ve Tarter (1977), okul iklimini sağlık metaforu üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Yazarlar okulları iklim açısından (i)*sağlıklı* ve (ii)*hasta okul* şeklinde sınıflandırmışlardır (Şekil 38).



Şekil 38. Hoy ve Tarter'e (1977) Göre Okul İklimi Tipleri

Sağlıklı okul, uyumlu öğrenci, öğretmen ve yönetici profilleri ortaya koyan okullardır. Sağlıklı okullarda kaliteli öğrenmeler gerçekleşir ve beklentiler yüksek oranda karşılanır. Çalışanlar ve öğrenciler okul yönetiminden bekledikleri desteği görürler. Sağlıklı okul iklimi tipinde ilişkiler daha açıktır ve çalışanlar daha üretkendir. *Hasta okul* iklimi tipinde ise çalışanlar kendilerinden beklenenlere yanıt vermekte zorluk çekerler.

Tablo 7'de en bilinen okul iklimi tipleri özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 7
Okul İklimi Tipleri

Araştırma	Okul İklimi Tipleri
Halpin ve Croft (1963)	Açık İklim Özerk İklim Kontrollü İklim Samimi İklim Babacan İklim Kapalı İklim
Hoy ve Clover (1986)	Açık İklim İlgili İklim İlgisiz İklim Kapalı İklim
Hoy ve Tarter (1977)	Sağlıklı Okul Hasta Okul

Tablo 7'de yer alan okul iklimi tiplerine ilişkin araştırmaların örgütün psikolojik özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Bu durum çalışmalarda açık-kapalı, sağlıklı-hasta gibi kavramlarla ifade edilmeye çalışılmıştır.

Duygusal Emek

Örgütsel yaşamda başarı elde edebilmenin şartlarından biri de çalışanların ve hizmet alıcıların duygusal yönden tatmin edilmesidir. Zira alınan hizmetten memnun kalmanın bireysel ve kurumsal yararları olduğu öteden beri dile getirilmektedir. Ortaya konulan çabanın yalnızca fiziksel yönünün olmaması, duygusal bağlamının da bulunması onun sarf edilen emekle birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu noktada duygusal emek kavramı ile karşılaşılmaktadır.

Duygu, algılama ve his, emek sözcüğü ise *harcanan bedel* olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Duyguların XIX. yy.'ın sonlarından beri bilimsel çalışmaların konusu olduğu bilinmektedir (Mavi, 2016). Bireylerin hislerinin onların işlerini de etkileyebileceği fikrinin bu çalışmalara kaynaklık ettiği söylenebilir.

Klasik ve neoklasik yönetim yaklaşımlarında duygu ve emek kavramlarının birlikte anıldığını söylemek zordur. Ancak zamanla bireylerin örgütteki durumunun onların duygularını da kapsayacak biçimde ele alınması gerekliliğinin gündeme geldiği ifade edilebilir. Bireyin duyguları ve örgütün işleyişi arasındaki karşılıklı ilişki, duygusal emeğin örgütsel açıdan incelenmesine, onun farklı değişkenlerle birlikte ele alınmasına önemli ölçüde kaynaklık etmiştir.

Duygusal emek (emotional labor), Hochschild (1979; 1983) tarafından dikkat çekici bir biçimde ele alınmıştır. Yazar, duygusal emeği *iş yaşamının gerektirdiği duyguların çalışanlar tarafından işin bir parçası olarak sergilenmesi*, olarak tarif etmiştir. Hochschild (2012, s.28-30) duygular ve değişimi hakkında şu açıklamalarda bulunmaktadır:

(...) Duygular kötü ya da iyi olarak kendiliğinden ortaya çıkar. Gördüğümüz, hatırladığımız ya da hayal ettiğimiz şeyleri filtreler. (...) Görme, duyma gibi duygular dünyayı tanımanın, onun gerçekliği test etmenin bir yoludur. (...) Gerçekte her bir duygu ise bir işlevin işaretidir. Her duygu tehlikeyi işaret etmez. (...) Duygular iç perspektifi işaret eder. Bu nedenle duyguların değiştirilmesi (çalışanın stresten kaçınması ve müşteri/hizmet alıcıyı memnun etmesi için) yararlı bir tekniktir. Bu basitlik duyguları tehlikeli olarak kabul ettiğimizde gizlenir. Çünkü duyguları dizginlememenin algıyı bozacağı ve insanları mantıksızca davranmaya yönlendireceği düşünülür. Ancak duyguları olmayan birisinin uyarı sistemi, kendisine ait bir ilgisi yoktur. Ateşi hissedemeyen ya da dokunamayan birisi gibi duyguları olmayan birisi de kendi ilgileri üzerinden mantıksız bir keyif hisseder. Oysaki duygular makul görüşün potansiyel yoludur. (...)

Hochschild'den sonra da pek çok araştırmacı teorik ve/veya uygulamalı çalışmalarıyla duygusal emek konusunda çalışmış, duygusal emeğin tanımlarını yapmışlardır (Tablo 8). Örneğin Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği uygun duyguların sunulması, Wharton (1999) belirli kurallara göre çalışanların duygularının

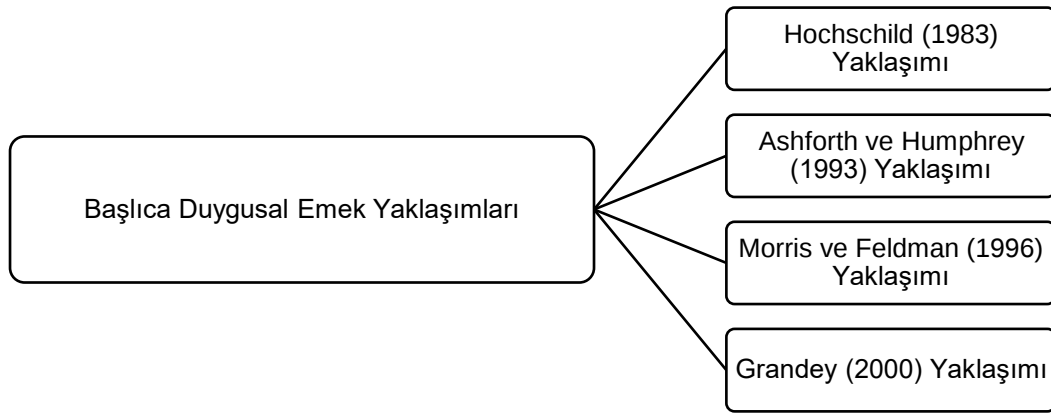
yönetilmesi, Grandey (2000) ise kimi duyguların abartılması ya da bastırılması olarak ifade etmektedir.

Tablo 8
Duygusal Emek Tanımları

Araştırma	Duygusal Emek Tanımı
Hochschild (1983)	Hizmet alan kişilerin görebileceği biçimde duyguların jestlerle, mimiklerle yansıtılmasıdır.
Ashforth ve Humphrey (1993)	Çalışanlar tarafından duyguların gösteriminin organize edilmesidir.
Steinberg ve Figart (1999)	Çalışanların hizmet alanları anlayabilmek için onlarla duygusal yakınlık kurmalarıdır.
Zapf vd. (1999)	Örgütün isteğine dayanarak çalışanların duygularını düzenlemesidir.
Wharton (1999)	Örgüt tarafından sergilenmesi istenen duyguların çalışanlar tarafından sunulmasıdır.
Grandey (2000)	Ait olunan örgütün kurallarının hizmet alan bireylere yansıtılmasıdır.
Kruml ve Geddes (2000)	Belirli duyguları bastırmak ve belirli duyguları sunmak adına çalışanların gösterdiği çabadır.
Diefendorff ve Richard (2003)	Duyguların yönetilmesinin çalışma hayatının bir parçası olarak görülmesidir.
Glomb ve Tews (2004)	Uygulanan işin gereği olan duyguların sunulması diğer duyguların ise bastırılmasıdır.
Zammuner ve Galli (2005)	Duyguların organize edilmesidir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere duygusal emek konusunda zengin bir alanyazın bulunmaktadır. Farklı yıllarda farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar da bu görüşü onaylar niteliktedir. Tüm bu tanımların ortak özelliğinin ise çalışanların duygularını kontrol etmeye çalışması ya da şekillendirmesi olarak belirtilebilir.

Duygusal emek kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar duygusal emeğin tanımlanması, boyutlandırılması, genişletilmesi ya da başka değişkenlerle ilişkilendirilmesi gibi geniş bir alanda gerçekleştirilmiştir. Ancak duygusal emek Hochschild (1983) tarafından daha dikkat çekici hale getirildiği günden beri yapılan kimi çalışmalar diğerlerinden daha çok ilgi görmüştür. Bunların en bilinenleri *Hochschild (1983)*, *Ashforth ve Humphrey (1993)*, *Morris ve Feldman (1996)* ve *Grandey (2000)* yaklaşımıdır (Şekil 39).



Şekil 39. Başlıca Duygusal Emek Yaklaşımları

Hochschild yaklaşımı. Hochschild (1979; 1983) konuyu ilk başta *duygu işi* (*emotion work*) kavramı üzerinden ele almıştır. Delta Havayolları Şirketi çalışanları kendisine bu konuda ilham kaynağı olmuştur. Uçuş ekibinin gösterdiği fiziksel emeğin dışındaki duygusal çaba, araştırmacının çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Hochschild (1983), çalışanların bazen kendilerine ait olmayan duyguları sergilemek zorunda kaldığını fark etmiştir. Yazar, incelemeleri sırasında sırf iş hayatı için duygusal performansın da yükseltilmeye çalışıldığını ve çalışanların da bunu itiraf etmekten çekinmediklerini görmüştür.

Duyguların bir ödeme aracı, bir hizmet olarak görüldüğünü bildiren Hochschild (1983/2012) yaklaşımını çeşitli yönlerden *sosyal takas kuramı* (*social exchange theory*) ile ilişkilendirmektedir. Zira duygular, çalışanlar tarafından örgütsel çıkarların temin edilmesi için yararlanılan bir hizmet çeşididir. Hochschild (1983) kimi meslek gruplarının duygusal emeği daha belirgin şekilde sarf ettiğini bildirmektedir. Öyle ki yazar bu meslek gruplarını şu şekilde sınıflandırmıştır: (i) *Serbest meslek sahipleri*, (ii) *işletmeciler ve yöneticiler*, (iii) *satış temsilcileri*, (iv) *evde çalışanlar*, (v) *dışarda çalışanlar* ve (vi) *memurlardır*. *Serbest meslek çalışanları*, avukatlar, sanatçılar gibi kendi işini yapan çalışanlardır. *İşletmeciler ve yöneticiler*, şirket yöneticilerinden okul yöneticilerine kadar geniş bir yelpazede toplanan beyaz yakalı çalışanlardır. *Satış görevlileri*, çeşitli işletmelerde çalışan tezgahhtarlar ya da kasiyerler olarak ifade edilebilir. *Evde çalışan özel görevliler*, sundukları hizmetin gereği olarak konutlarda görev yapan bireylerdir. Çocuk bakıcıları, hizmetçiler bu meslek grubunun üyeleridir. *Dışarda çalışan özel görevliler*, hizmet sektörünün üyeleridir. En bilinenleri

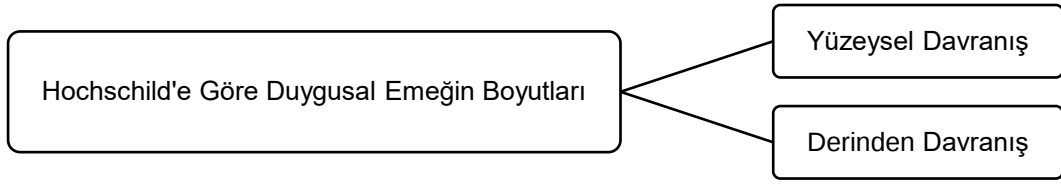
garsonlardır. *Memurlar* ise duygusal emek davranışı sergileyen kamu görevlileridir. Öğretmenler, hemşireler bu meslek grubu içinde yer almaktadırlar.

Çalışanların her birinin aynı düzeyde duygusal emek davranışı göstermediği söylenebilir. Öyle ki aynı mesleğin üyelerinin dahi farklı zamanlarda farklı düzeylerde duygusal emek davranışı sergilediği, bu durumun da çalışanları duygusal çelişkiye itebildiği bilinmektedir (Gelderen vd., 2011). Çalışanların hissettikleri duygularla sundukları duygular arasındaki tutarsızlığı ifade eden *duygusal çelişki* (*emotional dissonance*), fiziksel ve psikolojik çıkmazların önemli bir yordayıcısıdır. Hochschild (1983/2012) tarafından ortaya konulan yaklaşımın önemli noktalarından birisi de *duygu kurallarıdır* (*feeling rules*). Bu kurallar, duygunun sergilenmesinden önce ona karşı geliştirilen senaryolar olarak tarif edilmektedir (s. 56). Duygu kuralları sosyal gruplara göre farklılaşmaktadır. Ayrıca duygu kuralları onu geliştirenlerin, uygulayanların tepkileri hakkında önemli ipuçları vermektedir. Her ne kadar paylaşılmayan, içselleştirilen normlar olsalar da duygu kuralları, tutumların uygunluğunu ya da uygunsuzluğunu örgüt çıkarları açısından anlamaya yaramaktadır. Bu bakımdan duygu kurallarının örgüt yaşamda önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Duygusal emek, emeğin kendisi, gösterim ve duygudan oluşmaktadır. Duygusal emek hakkında artan tartışmaların odağında ise çalışanların ve örgütlerin kapasite/kalite sorunları olduğu söylenebilir. Zira örgüt yaşamı bir etkileme sürecidir. Çeşitli araştırmacıların (Braverman, 1974; Goffman, 1959) da bunu onaylar biçimde çalışanların duygularının etkilenmesine ve kontrol edilmesine ilişkin ayrıntılı araştırmalarda bulundukları görülmektedir. Duygusal emeği ilgilendiren bu incelemelerin zaman, hız, memnuniyet gibi süreçleri de ele aldığı bilinmektedir.

Duygusal emeğin daha iyi anlaşılabilmesi için boyutlarının anlaşılmasında yarar vardır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, duygusal emeğin mesleklerin gerektirdiği klasik tutumlardan çok daha öte olduğunun unutulmamasıdır. Zira duyguların amaçlı, ticari kullanımı duygusal emeğin ne olduğunu ya da olmadığını açıklamayı kolaylaştırmaktadır.

Hochschild (1983)'e göre duygusal emek iki boyuttan oluşmaktadır: (i)*yüzeysel* (*surface acting*) ve (ii)*derinden davranış* (*deep acting*) (Şekil 40).



Şekil 40. Hochschild'e (1983) Göre Duygusal Emeğin Boyutları

Yüzeysel davranış, duygusal emek davranışının ortaya konulması sırasında çeşitli fiziksel düzenlemelerin yapılmasıdır. Bu düzenlemelerin başlıcaları ses tonunun ve mimiklerin düzenlenmesidir. Yüzeysel davranışlarda duyguların kişinin iç dünyasıyla uyumluluğu gözetilmeden, görünüşte düzenlenmesi önemsenir (Chu, 2002). Yüzeysel davranışlar etkileşime girilen kişilerin tepkilerine göre şekillendirilir. Çalışanlar duygularını yüzeysel davranış sırasında değiştirme gereği duymaz. Yapılan mesleğin gerekleri çalışanlar tarafından uygulanır. Örneğin çocuğunun yaramazlığından yakınan bir anneye öğretmenin yüz ifadeleri ya da ses tonu ile sunduğu tavır bir yüzeysel davranış örnek olarak verilebilir. Yüzeysel davranışlar sunulurken çalışanların hizmet alıcılarla duygudaş olması gerekmez. Ancak yüzeysel davranışların hizmet alanların tutumlarına göre düzenlendiği unutulmamalıdır. Hissedilen duygularla sunulan duyguların birbiriyle uyumlu olmaması çalışanların *duygusal çelişkiler*e kolayca sürüklenmesine neden olabilir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Hatta yüzeysel davranışlar nedeniyle bireylerin duygularına yabancılaşması dahi söz konusu olabilir. Hochschild (2012, s.37-38) yüzeysel davranış hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

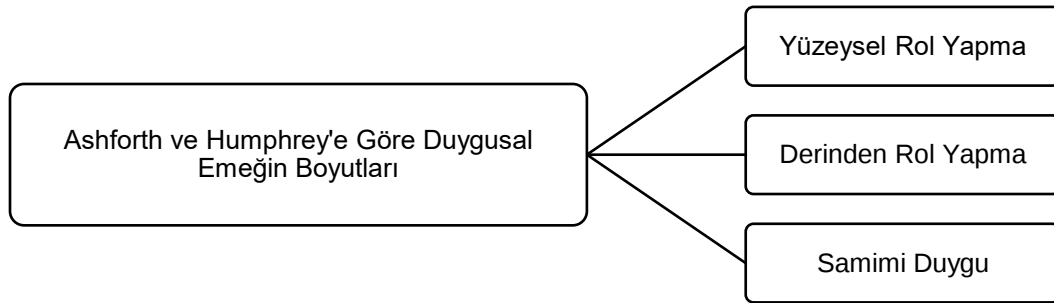
(...) Hamlet'in ya da bir Ophelia'nın duygularını yüzeysel olarak göstermeleri için sayısız kas çalışır. Ruh değil, beden işin ana unsurudur. Aktörün vücudu izleyicilerin ruhunda tutkular uyandırır; ancak aktörün kendisi hissettiği gibi davranır. (...) Aktörün aklındaki deneyimlemesi söz konusu değildir. (...) Dikkat edilmesi gerekeni seyircilere yansıtmaktır. (...)

Derinden davranış, çalışanların hizmet sunduğu kişilerle duygudaş olma çabasıdır. Yüzeysel davranışlardan farklı olarak derinden davranışlar kendiliğinden gelişir. Ancak derinden davranışlar düzenlenirken de örgütsel çıkarlar güdülür. Derinden davranışları gösterirken gerçekten ifade edilen duygular yansıtıldığından yüzeysel davranışlardaki gibi taklit etme, kurgulama söz konusu olmaz (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bu

bakımdan çalışanların kişiliklerinin gözlenmesinde derinden davranışların irdelenmesi daha yerindedir. Çalışanları duygusal çelişkilerden uzak tuttuğu için derinden davranışlar yüzeysel davranışlardaki gibi olumsuz etkileri doğrudan beraberinde getirmezler (Hochschild, 1983). Müvetkilinin yaşadığı velayet sorununu anlayan, bir annenin çocuğuna özlemini gerçekten hisseden bir avukatın içinde bulunduğu durum, derinden davranışa örnek olarak verilebilir. Hochschild (2012, s.38, 41) derinden davranışı şöyle açıklamaktadır:

(...) Derinden davranış yapmanın iki yöntemi vardır. Bunlardan birincisi doğrudan ilgili duyguyu yaşamak, ikincisi ise eğitilmiş bir hayal gücünü dolaylı olarak (o duyguyu yaşamak için) kullanmaktır. Yalnızca hayal gücünün kullanıldığı ikinci yöntem derinden davranış yapmanın (daha) doğru halidir. (...) Bir profesyonel, bu süreci sanatsal açıdan daha ileri noktalara taşır. Duygu anıları biriktirmek onun amacı olur. (...)

Ashforth ve Humphrey yaklaşımı. Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeği bir *izlenim yönetme (impression management)* çalışması olarak ifade etmektedir. Yazarlar duygusal emek alanyazınına *samimi duygu (genunie emotion)* boyutunu da kazandırmışlardır (Şekil 41). Ayrıca yazarlar duygusal emeğin duygu üzerinden değil emek/eylem üzerinden ele alınması gerektiğini ileri sürmektedirler.



Şekil 41. Ashforth ve Humphrey'e (1993) Göre Duygusal Emeğin Boyutları

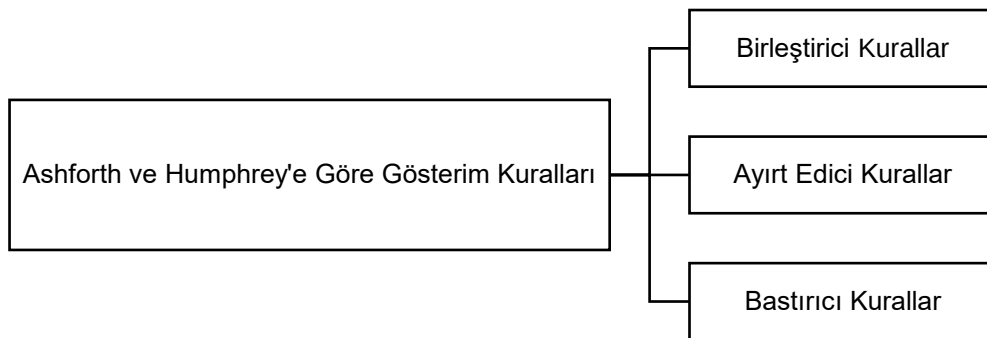
Samimi duygu boyutu yüzeysel rol yapmadaki gibi taklitçiliği ve derinden rol yapmadaki hemhal olmayı gerektirmeyen çalışan davranışlarının da bulunduğu kabulüne dayanmaktadır. Yazarlara göre bazı çalışanlar kendisinden sergilenmesi beklenen duyguyu gerçekten sunabilir ya da o anda o duyguları yaşıyor olabilir. Kişinin kendiliğinden ortaya koyduğu bu davranış gerçekten içtendir. Böyle davranışlar

Çalışanların herhangi bir çaba göstermesine gerek kalmadan ortaya çıkar. Bu davranışlar ne derinden rol yapma ne de yzeyssel rol yapma boyutları altında değerlendirilemezler (Diefendorff vd., 2005).

Örgütler açısından duygusal emek duyguların yönetilmesidir. Bunun için örgütler duygusal emek davranışı sırasında çalışanların neyi nasıl yapacaklarını tasarlarlar. Belirli kurallara dayanan bu tasarımların verimliliği artırması beklenir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Bu kurallar, *gösterim kuralları (display rules)* olarak adlandırılmaktadır. Gösterim kuralları Hochschild (1983) tarafından duygu kuralları olarak ifade edilmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993, s.91-92) gösterim kuralları hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

(...) Sosyal normlar hizmet sunumu sırasında duyguların nasıl ve hangi ifadelerle sergileneceğine ilişkin genel kurallar sağlar. Bu normlar tipik biçimde hizmet alıcıların beklentileriyle şekillenir. (...) Normların gücü ise etkileşimin doğasına bağlıdır. (...) Toplumsal ve örgütsel normlar birbiriyle tutarlı olma eğitimindedir; ancak bunun istisnaları da olabilir. Mesleki ve örgütsel gösterim kuralları da bu bağlamda çeşitli farklılıklar gösterebilir. (...)

Gösterim kuralları kalıplaşmış davranışlardır (Ekman, 1973). Çalışanlara duygularını yönlendirirken yn gösterirler. Ashforth ve Humphrey (1993) gösterim kurallarının hangi duyguların uygun olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Nitekim gösterim kuralları örgütten örgüte değişmektedir. Bu kurallar çalışanlara kişilerarası ilişkilerle ya da örgütsel süreçlerle kazandırılabilir. Üç farklı gösterim kuralı vardır: (i)*birleştirici (integrative)*, (ii)*ayırt edici (differentiating)* ve (iii)*bastırıcı kurallar (suppression rules)* (Ashforth ve Humphrey, 1993) (şekil 42).

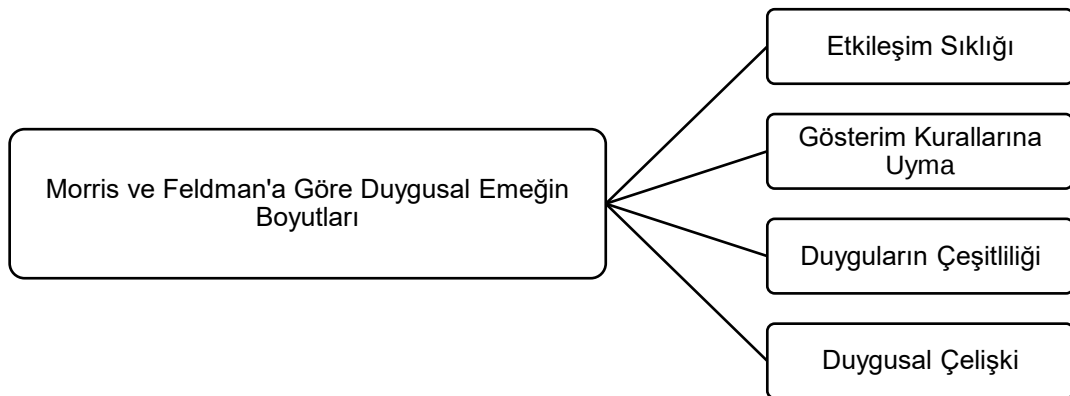


şekil 42. Ashforth ve Humphrey'e (1993) Göre Gösterim Kuralları

Birleştirici kurallar, olumlu duyguların gösterilmesi için kullanılır. Hizmet alıcılarla bire bir etkileşime geçen çalışanlar tarafından sıklıkla başvurulmuş kurallardır. *Ayırt edici kurallar*, korku ya da öfke gibi duyguların gösterimi sırasında uygulanırlar. Bu kurallar özel anlarda özel çalışanlar tarafından uygulanır. Güvenlik görevlileri bu kuralları kullanan çalışanların en bilinenleridir. *Bastırıcı kurallar*, maskeleyici kurallardır. Duygularını sunmamaları gereken çalışanlar tarafından uygulanır. Hakimler ve psikologlar görevleri gereği bastırıcı kurallara sık sık başvururlar. Ashforth ve Humphrey (1993), gösterim kurallarını açıklarken Hochschild (1983) tarafından ortaya konulan duygu kurallarının duyguların sıklığı ve yoğunluğu tarafından etkilendiğini de açıklamaktadır.

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği öteden beri örgütsel yaşamı etkileyen değerlerden biri olarak görmektedir (s. 88). Duyguların sunulan hizmetin kalitesi üzerindeki etkileri hakkında önemli açıklamalarda bulunan yazarlar duygusal emeğin sosyal arzuları, talepleri karşılamaya da yaradığını bildirmektedir. Duygusal emeğin olumsuz sonuçlarını da ele alan yazarlar duygusal emeğin çalışanın kimliği, stresi, duygusal çelişkileri üzerindeki etkilerini de ele almışlardır.

Morris ve Feldman yaklaşımı. Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği davranışlar üzerindeki yönlendirmeler, yapılandırmalar ve bastırmalar üzerinden ele almıştır. Yazarlara göre duygusal emek, örgütlerin planlama ve kontrol çabalarıdır. Yazarlar duygusal emeğin her zaman aynı düzeyde olmadığını belirtip onu dört boyutta ele almaktadır: (i)*Etkileşim sıklığı* (*frequency of emotional display*), (ii)*gösterim kurallarına uyma* (*attentiveness to required display rules*), (iii)*duyguların çeşitliliği* (*variety of emotions*) ve (iv)*duygusal çelişki* (*emotional dissonance*) (Şekil 43).



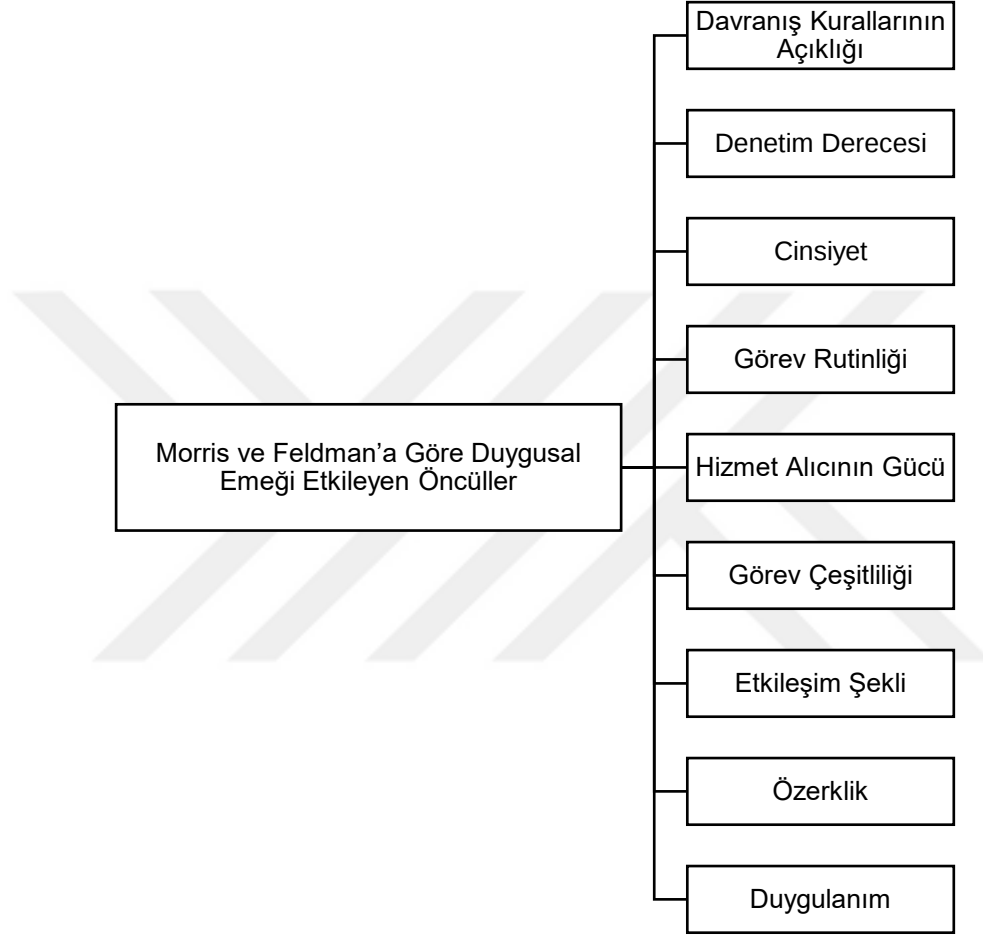
Şekil 43. Morris ve Feldman'a (1996) Göre Duygusal Emeğin Boyutları

Etkileşim sıklığı, çalışanların etkileşim frekansdır (Ünler Öz, 2007). Hizmet alıcısıyla daha çok etkileşimde bulunan, iletişime geçen çalışanlar daha fazla etkileşime girerler. Bu da sergilenen duygusal emek davranışının niteliğini belirler. Etkileşim sıklığı duygusal emeğin önemli göstergelerinden biridir. Ancak duygusal emeği açıklamak için diğer boyutların da anlaşılması gereklidir. *Gösterim kurallarına uyma* boyutu, sergilenen duygusal emek davranışının zamanıyla ve yoğunluğuyla ilgilidir. Araştırmalar uzayan örgütsel ilişkilerde sergilenen duygusal emek miktarının da arttığını göstermektedir. Bu durumun da daha fazla dikkat ve çaba gerektirdiği söylenebilir. Daha fazla memnuniyet ve hassasiyet beklenen görevler ise sergilenen duygusal emeğin yoğunluğunu artırmaktadır. Nitekim duygusal emek, sergilenen duyguların süresi ve yoğunluğuyla pozitif yönlü bir ilişki içindedir (Morris ve Feldman, 1996). *Duyguların çeşitliliği*, sunulan duyguların tür bakımından zenginliğini ifade etmektedir. Kimi mesleklerde sergilenen duyguların yoğunluğu kadar çeşitliliği de dikkat çekmektedir. Örneğin sadece katı görünmesi gereken bir güvenlik görevlisinin ortaya koyduğu duygusal çeşitlilikle bir öğretmeninin duygusal çeşitliliği aynı değildir. Artan çeşitlilik duygusal emeğin de artışını beraberinde getirmektedir. Pozitif duygular coşku ve heyecanı yansıtmak, negatif duygular ise profesyonelliği, tarafsızlığı yansıtmak için kullanılır. *Duygusal çelişki boyutu*, sergilenen duyguların ve gerçekte hissedilenlerin arasında kalmak olarak tarif edilebilir. Bu boyut çalışanın vicdan azabı çektiği, kafasının karıştığı kısımdır (Wharton, 1999). Duygusal çelişkinin çalışanı olumsuz etkileme olasılığı bulunmaktadır. Bu da daha fazla duygusal düzenleme yapmayı gerektirebilmektedir. Morris ve Feldman (1996, s.987-989) duygusal emek ve boyutları için şu ifadeleri kullanmaktadır:

(...) Duygusal emek kişilerarası ilişkiler sırasında örgütsel bakımdan istenen duyguların ifade edilmesi için sergilenen çabalar, planlamalar ve kontrol etme çabaları olarak tanımlanır. (...) Duygusal emek etkileşim kuralları, gösterim kurallarına uyma, duyguların çeşitliliği ve duygusal çelişki boyutlarından oluşmaktadır. (...) Buradaki odak noktası örgütsel ortamlarda uygun duygusal gösterimin yapılması için gerekli planların, kontrolün ve becerilerin ele alınmasıdır. (...)

Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği etkileyen öncüllere değinmişlerdir. Öncüller duygusal emeği nitelik ve nicelik olarak etkilemektedir. Bu öncüller (i)*davranış kurallarının açıklığı* (explicitness of display rules), (ii)*denetim derecesi* (closeness of

monitoring), (iii)cinsiyet (gender), (iv)görev rutinliği (task of routineness), (v)hizmet alıcının gücü (power of the role receiver), (vi)görev çeşitliliği (task variety), (vii)etkileşim şekli (form of interaction), (viii)özerklik (job autonomy) ve (ix)duygulanımdır (affectivity) (Şekil 44). Yazarlar öncüllere eklenebilecek başka ögelerin olduğunu da bildirmektedir.

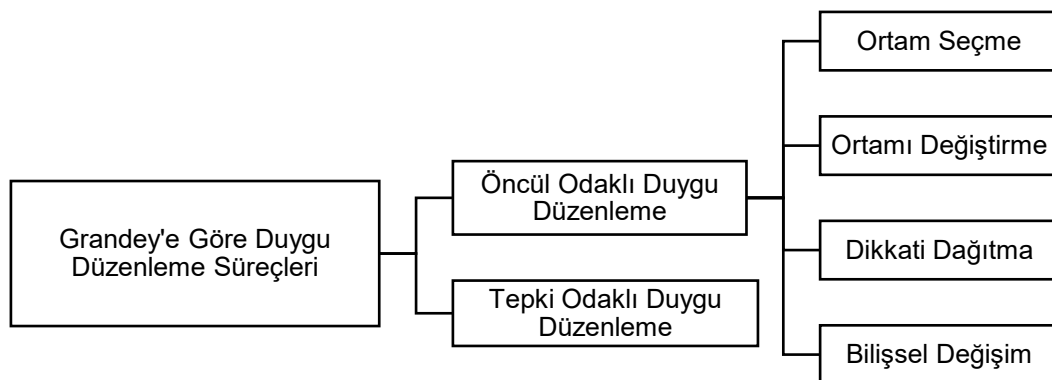


Şekil 44. Morris ve Feldman'a (1996) Göre Duygusal Emeği Etkileyen Öncüller

Davranış kurallarının açıklığı, örgütsel normların açık ve anlaşılır biçimde çalışanlara anlatılmasıdır. Karmaşık, sayıca fazla olan kurallar örgütsel işleyişe zarar verebilir. *Denetim derecesi*, çalışanların kontrol edilme sıklığıdır. Denetimin bir takıntıya dönüştürülmemesi gereklidir (Mintzberg, 2009). *Cinsiyet*, duygusal emek açısından önemli bir öncüdür. Sergilenen duygusal emeğin çalışanların cinsiyetine göre değiştiği bilinmektedir (Johnson, 2007). *Görev rutinliği*, yapılan işin sıklığı ile ilgili öncüdür. Rutinleşen davranışların duygusal emek açısından denetimi daha kolaydır. *Hizmet alıcının gücü*, çalışanların etkileşimde bulunduğu kişilerle göre duygusal emeğin

şekillenmesi anlamına gelmektedir. Bir çalışanın statüsü çalışanı etki altına alabilir. Bu nedenle çalışanlar hizmet alan kişiye göre de duygusal emeklerini düzenlerler. *Görev çeşitliliği*, çalışanın ortaya koyduğu çabanın beceri türleri açısından zenginliğidir. Zira farklı beceriler farklı düzeyde duygusal emek gerektirir. *Etkileşim şekli*, duygusal emeği etkileyen biçimsel öncüllerdendir. Çalışanların yüz yüze sunduğu hizmetler arttıkça duygusal emek düzeyi de artmaktadır. *Özerklik*, çalışanların işlerini inisiyatif kullanarak yapabilmeleridir. Özerklik, duygusal emeğin çalışan üzerindeki etkilerini şekillendirmektedir. *Duygulanım* ise bir yargıya sahip olmak olarak tanımlanabilir. Duygulanımın olumlu ya da olumsuz olması duygusal emeğin çıktıları konusunda belirleyicidir.

Grandey yaklaşımı. Grandey (2000), duygusal emeği örgütsel hedefler için çalışanların kimi duygularını abartması kimi duygularını ise dizginlemesi biçiminde tanımlamaktadır. Araştırmacı duygusal emek çalışmalarına *duygu düzenleme (emotion regulation)* kavramını kazandırmıştır. Duyguların ayarlanması olarak açıklanabilecek olan duygu düzenleme çalışanların gerektiğinde duygularını istedikleri gibi şekillendirebilmeleridir (Gross, 1998). Bu şekillendirme örgütlerin istekleriyle de gerçekleşebilir. Duygu düzenleme (i)*öncül odaklı (antecedent focused)* ve (ii)*tepki odaklı duygu düzenleme (response focused emotion regulation)* olmak üzere iki süreçtir (Şekil 45). Bu süreçlerden öncül odaklı duygu düzenleme kendi içinde dört aşama (*ortam seçme [situation selection]*, *ortamı değiştirme [situation modification]*, *dikkati dağıtma [attention deployment]* ve *bilişsel değişim [cognitive change]*) bir süreçtir. Tepki odaklı duygu düzenleme için ise herhangi bir aşama söz konusu değildir.



Şekil 45. Grandey'e (2000) Göre Duygu Düzenleme Süreçleri

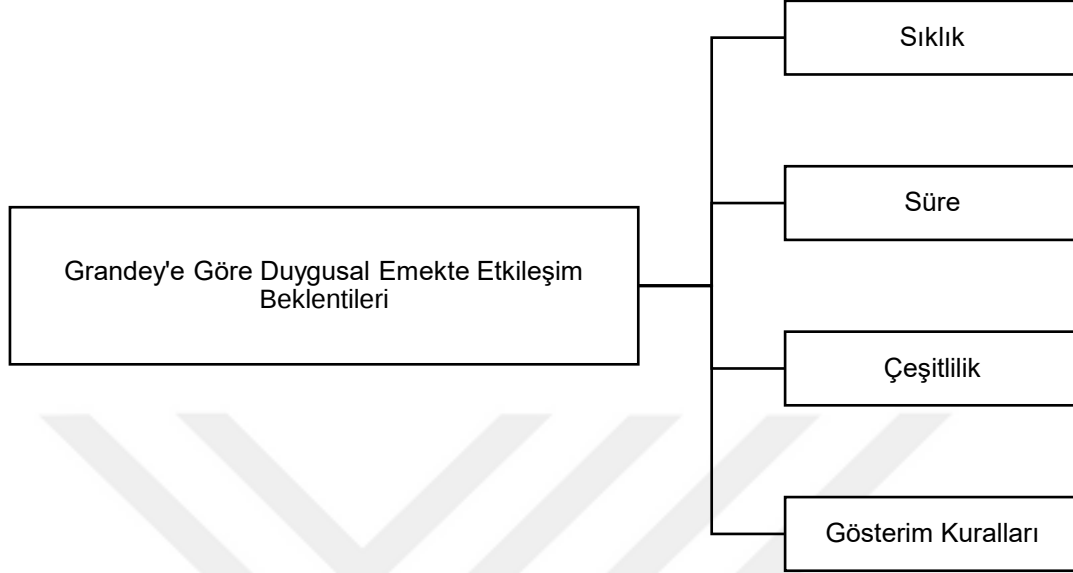
Öncül odaklı duygu düzenleme, önleyicidir. Çalışanların içinde bulundukları durumlarla ilgili duygularını kestirmelerini ve değerlendirmelerini kapsar. *Ortam seçme*, örgütsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracak/sağlayacak ortamların seçilmesidir. *Ortamı düzenleme* ise duygusal etkiyi yükseltmek için içinde bulunulan ortamın, yapılan eylemin biçiminin değiştirilmesidir. *Dikkati dağıtma*, ihtiyaç duyulan duyguların deneyimlenebilmesi için güdüleyici unsurların kullanılmasıdır. Ödüller dikkat dağıtıcılar olarak değerlendirilebilir. *Bilişsel değişim*, çalışanların etkisi altında kaldıkları olumsuzlukları hafife almalarıdır. *Tepki odaklı duygu düzenleme*, çalışanların karşı karşıya kaldıkları duygular hakkında kendi duygularını düzenlemeleridir. Bu tip duygu düzenlemeler kriz anında uygulanır. Sergilenen duyguların değiştirilmesi bu düzenlemenin temel amacıdır. Gerçek duyguların değiştirilmesi, düzenlenmesi gibi bir çaba tepki odaklı duygu düzenleme için söz konusu değildir. Grandey (2000, s.98) tarafından aşağıda sunulan şu ifadeler duygu düzenleme süreçlerinin özetler niteliktedir:

(...) Çalışanlar iş yerlerinde uygun duyguları göstermek için uyarılarını ve bilişlerini düzenlerler. (...) Bu, duygusal emek için çok yararlı bir yol göstericidir. Ayrıca duygu düzenleme de fizyolojik uyarılmaların duygusal emek üzerindeki etkilerini duygusal emek kuramcılarının daha iyi biçimde açıklamaktadır. Uzun süren uyarılmaların ve bu uyarılmaları bastırmanın etkisinin anlaşılması duygusal emeğin tükenmişlik ve strese yol açan mekanizmalarının anlaşılmasını sağlamaktadır. (...)

Grandey (2000) tarafından ortaya konulan duygusal emek yaklaşımının duygusal emeğin sınırlarını belirginleştirmeyi de amaçladığı söylenebilir. Yazar bu bağlamda kendi anlayışını önceki yaklaşımlarla karşılaştırmaya çalışmıştır. Diğer üç yaklaşımdaki benzerlikleri, farklılıkları duygusal emeğin sonuçları üzerinden incelemiştir. Yazar duygu düzenleme süreçlerine ilişkin ayrıntıları da tüm bu süreçleri ele aldıktan sonra ortaya koymuştur. Öyle ki bunun için yüzeysel ve derinden davranışı yeniden yorumlamaya dahi çalışmıştır.

Grandey (2000) duygusal emek yaklaşımında duygusal emeği etkileyen beklentileri ele almıştır. Yazara göre bu beklentilerin niceliksel ve niteliksel durumu çalışanların sergilediği duygusal emeğin kalitesini yordamaktadır. Bu etkileşim

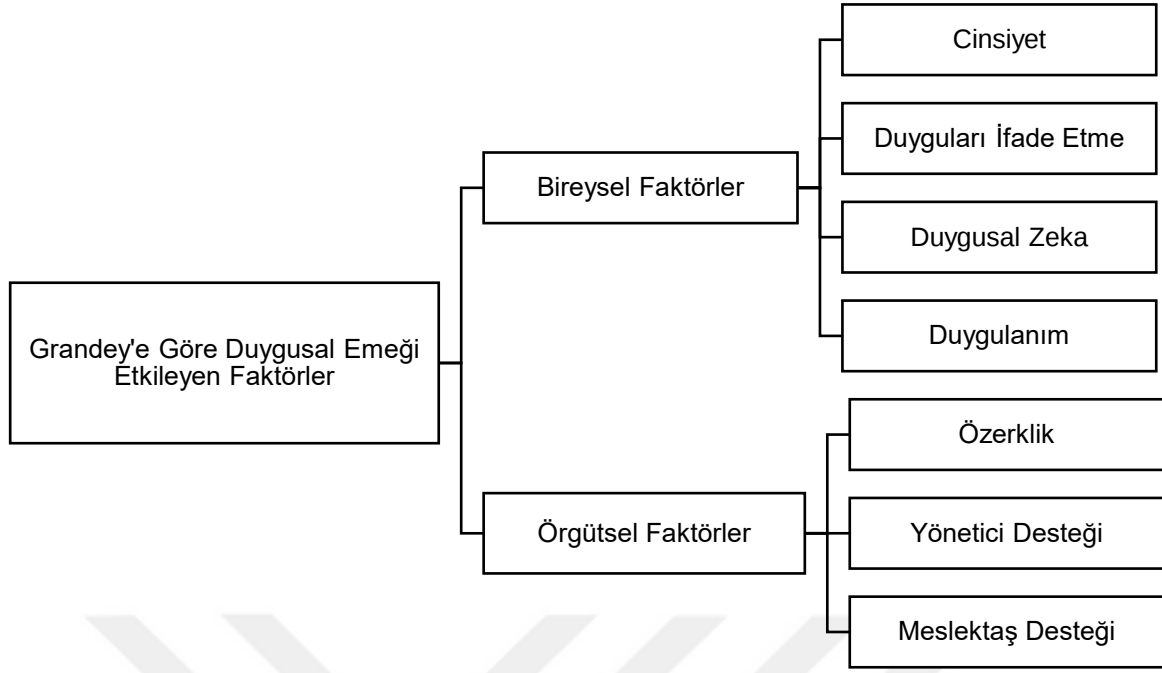
beklentileri şunlardır: (i)*Sıklık (frequency)*, (ii)*süre (duration)*, (iii)*çeşitlilik (variety)* ve (iv)*gösterim kuralları (display rules)* (Şekil 46).



Şekil 46. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emekte Etkileşim Beklentileri

Sıklık, hizmet sunulan kişilerin sayısıdır. Bir çalışanın etkileşimde bulunduğu hizmet alıcı sayısı arttıkça göstereceği duygusal emek miktarı azalmaktadır. *Süre*, çalışanın duygusal emek içeren süreçler için ayırdığı/kullandığı zamandır. Bu zaman bir gişe görevlisi için saniyelerle ifade edilirken öğretmenler ya da terapistler için saatler olabilir. *Çeşitlilik*, çalışanların kullandıkları becerilerin sayıca çokluğudur. Sunulması gereken beceri sayısının artması sergilenen duygusal emeğin de artması anlamına gelebilir. *Gösterim kuralları*, örgütlerin temenni ettiği, yer yer dayattığı ayrıntılardır.

Duygusal emek çeşitli bireysel ve örgütsel faktörlerden etkilenmektedir (Grandey, 2000). Bireysel faktörler (i)*cinsiyet (gender)*, (ii)*duyguları ifade etme (emotional expressivity)*, (iii)*duygusal zekâ (emotional intelligence)* ve (iv)*duygulanım (affectivity)*; örgütsel faktörler ise (i)*özerklik (autonomy)*, (ii)*yönetici desteği (supervisor support)* ve (iii)*meslektaş desteği (coworker support)* olarak sıralanmaktadır (Şekil 47).

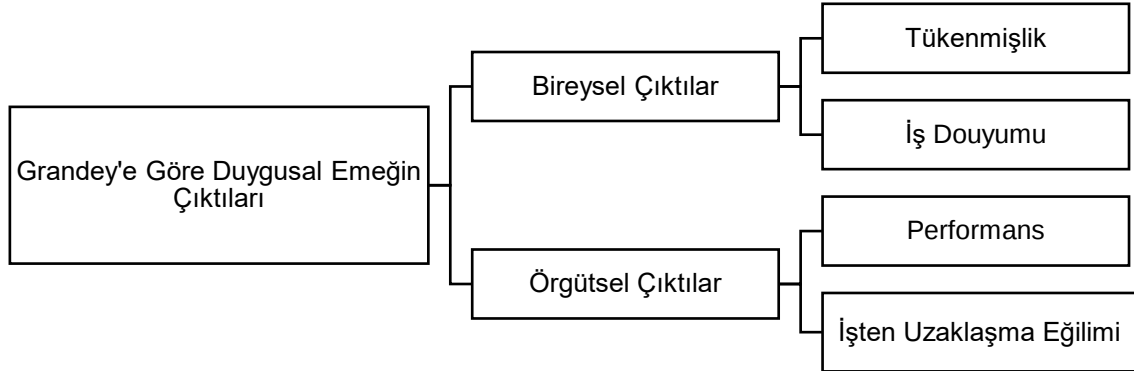


Şekil 47. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emeği Etkileyen Faktörler

Cinsiyet, duygusal emeği etkileyen faktörlerin en bilinenlerinden biridir. Kadınların erkeklerden daha çok duygusal emek sergilediği bilinmektedir (Johnson, 2007). *Duyguları ifade etme*, çalışanların kendilerini açıklayabilme/anlatabilme yetileriyle ilgilidir. Bu yetisi yüksek çalışanlar duygusal emeğin olumsuz çıktılarından daha az etkilenirler. *Duygusal zekâ*, bireyin kendisini, karşısındakini anlayabilmesi ve duygularını iyi yönetip bunu sosyal ilişkilerinde kullanmasıdır (Goleman, 2008). Duygusal zekâsı yüksek çalışanların duygusal emek sergilerken daha az zorlandığı bilinmektedir (Kılıç ve Demirel, 2019). *Duygulanım*, algı olarak açıklanabilir. Olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu duygulanım iyi anlarla olumsuz duygulanım ise kötü, karamsar anlarla ilgilidir. *Özerklik*, çalışanların kendilerine ait alanlarının genişliği ile orantılıdır (Hackman ve Oldham, 1980). Özerkliği yüksek çalışanların duygusal emeğin olumsuz sonuçlarından daha az etkilendikleri bilinmektedir (Hochschild, 1983). *Yönetici desteği*, çalışanların işini kolaylaştıran eylemlerden biridir (Mintzberg, 2009). Bu faktör duygusal emek açısından da çalışanların işini kolaylaştırabilmektedir. *Meslektaş desteği*, çalışanların ortaya koyduğu yüzeysel davranışı azaltır (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bu da çalışanları daha samimi davranmaya yönlendirir.

Duygusal emeğin çeşitli çıktıları bulunmaktadır. Grandey (2000) bunların en çarpıcı olanlarını bireysel açıdan (i)*tükenmişlik (burnout)* ve (ii)*iş tatmini (job*

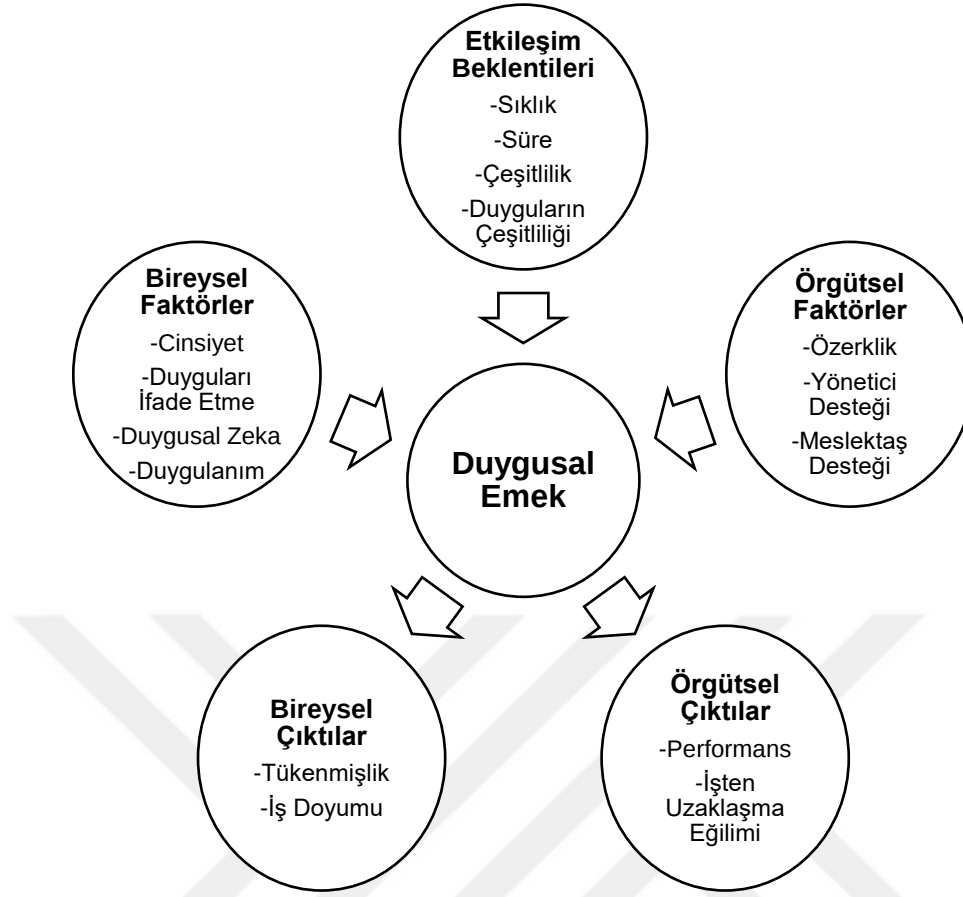
satisfaction); örgütsel açıdan (iii)performans (performance) ve (iv)işten uzaklaşma eğilimi (withdrawal behavior) olarak sıralamaktadır (Şekil 48).



Şekil 48. Grandey'e (2000) Göre Duygusal Emeğin Çıktıları

Tükenmişlik, yüksek performans göstererek çalışma, yıpranma ya da tatminsizlik sonucunda çalışanlarda oluşan bitmişlik halidir (Yao vd. 2015). Tükenmişlik örgütleri olumsuz biçimde etkiler (Mavi 2016; Serin, 2014). *İş tatmini*, çalışanların işlerinden memnun olmasıdır (Castro, 2008). İş tatmini yüksek çalışanların örgütlerinden ayrılma niyetlerinin düşük (Jyoti, 2013), örgütsel vatandaşlık algıları nispeten iyi düzeydedir (Yılmaz, 2012). *Performans*, çalışanların örgütleri için daha verimli olması, nitelikli çıktılar ortaya koymasıdır. Performans konusunda yapılan pek çok çalışma olduğu bilinmektedir (Gelderen vd., 2011; Mavi, 2017). *İşten uzaklaşma eğilimi*, çalışanların örgütlerinden ayrılmaya, işi bırakmaya ilişkin yaklaşımlarıdır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Duygusal emek değişkeni açısından düşünüldüğünde daha fazla yüzeysel davranan çalışanların işten uzaklaşma eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Grandey (2000) tarafından ortaya konulan duygusal emek yaklaşımının diğer yaklaşımlara göre daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Bunda diğer yaklaşımlardan sonra oluşturulması, onlara yapılan eleştirilere tanıklık etmesi etkili olabilir. Tüm bunlara dayanılarak bu modelin Şekil 49'daki gibi özetlenmesi mümkündür.



Şekil 49. Grandey'in (2000) Duygusal Emek Yaklaşımı

Yapılan Araştırmalar

Yönetici rolleri hakkında yapılan çalışmalar. Yönetici rolleri hakkında Türkiye bağlamında ve Türkiye dışında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Yönetici rolleri hakkında Türkiye'de yapılan çalışmalar. Albayrak (2007), çeşitli sektörlerdeki yöneticiler üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmasında bilişim sistemlerinin gelişmişlik düzeyi ve yönetici önceliklerinin yönetici rollerine etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda kaynak dağıtıcılık, girişimcilik ve liderlik rollerinin temsilcilik ve sözcülük rollerinden daha belirgin biçimde uygulandığını saptanmıştır.

Özyurt (2010), yönetici rollerinin, örgütsel öğrenme ortamının eğitim transferine etkisini incelemiştir. Çalışma hizmet sektörünün sigorta kolundaki çalışanlar üzerinde yürütülmüştür. Yönetici rollerini koç-mentor rolleri olarak ele aldığı çalışmada yazar, kendisine eğitim verilen yöneticilerin rollerinin performanslarını etkilediğini belirlemiştir.

Gökçe (2013), bir çalışmasında okul yöneticilerinin davranışlarını yönetici rolleri açısından incelemiştir. Sonuçlar okul yöneticilerinin görevlerini birbiriyle uyumlu yönetici rolleri aracılığıyla yürüttüğünü göstermiştir. Bir roldeki sıklığın diğer rollerdeki sıklıkla ilişkisi araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır.

Rüzgâr ve Kurt (2013), işletme yöneticileri üzerinde yönetici rollerini ele almıştır. Araştırmacılar kişilerarası roller ve bilgiye dayalı rollerin karar temelli rollere göre daha fazla sergilendiğini saptamışlardır.

Arun vd. (2014), güvenlik çalışanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında yeni teknolojilerin yönetici rolleri üzerindeki etkisini ele almışlardır. Yazarlar analizler sonucunda yönetici rollerinin yeni teknolojilerle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sonuçlar liderlik alt rolünün teknoloji kullanımıyla ilişkisinin önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Başarangil (2016), bir araştırmasında otel yöneticilerinden elde ettiği verilere dayanarak yönetici rollerini incelemiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden örnek olay kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar liderlik, girişimcilik ve kaynak dağıtıcılık alt rolleri için yöneticilerin daha fazla zaman harcadığını göstermiştir.

Doğan (2019), yönetici rolleri ve etkileme taktiklerinin öğretmenlerin yöneticiye olan güvenini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin rollerini yerine getirme düzeylerinin artmasının öğretmenlerin yöneticilerine daha fazla güven duymalarını sağladığını göstermektedir. Bu durum, doğrudan gerçekleşebildiği gibi etkileme taktiklerinin aracılık etkisi ile de gerçekleşmektedir. Ayrıca yönetici rollerinin okul yöneticileri tarafından sergilenmesinin etkileme taktiklerinden bilgilendirme ve motive etmeyi artırdığı, baskı taktiklerini ise azalttığı görülmüştür.

Terzioğlu (2019), okul yöneticilerinin rollerini yerine getirme düzeylerini hesap verebilirlik açısından ele almıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerin görüşlerine başvurularak elde edilmiştir. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki görüşlerinde en yüksek puanları kişilerarası roller boyutunun aldığı saptanmıştır. Bu boyutu sırasıyla bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollerin izlemektedir. Alt boyutlar incelendiğinde temsilcilik ve müzakerecilik rollerinin diğer boyutlardan belirgin olduğu görülmektedir.

Yönetici rolleri hakkında Türkiye dışında yapılan çalışmalar. Alexander (1979), özel sektörün farklı kollarında hizmet veren çeşitli düzeylerdeki yöneticiler

üzerinde yönetici rollerini ve etkilerini incelemiştir. Ortalama puanlara ilişkin incelemelerde karar temelli rolleri sırasıyla kişilerarası rollerin ve bilgiye dayalı rollerin izlediği saptanmıştır. Ayrıca yöneticilerin temsilcilik, birleştiricilik ve gözcülük alt rollerini diğer alt rollerden daha fazla sergilendiği görülmektedir. Araştırmada en az sergilenen alt rolün müzakerecilik olduğu, liderlik alt rolünün sergilenme düzeyinin yöneticinin bulunduğu kademeye göre değiştiği belirlenmiştir.

Shapira ve Dunbar (1980), yüksek lisans öğrencileri ve yöneticiler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında rollerini sınıflandırmaya çalışmışlardır. Sonuçlar yönetici rollerinin bilgiye dayalı ve karar temelli roller boyutlarında toplandığı göstermektedir. Kişiler arası roller boyutuna ilişkin herhangi bir bulguya ise rastlanamamaktadır.

Snyder ve Wheelen (1981), hastane ve okul yöneticileri üzerinde yönetici rollerini ele almışlardır. Sonuçlar liderlik alt rolüne hem hastane yöneticileri hem de okul yöneticileri tarafından zaman ayrılmadığı yönündedir. Okul yöneticilerinin gözcülük, hastane yöneticilerinin ise girişimcilik alt rolü için diğer alt rollerden daha fazla etkinlikte bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin müzakerecilik alt rolünü sergilemedikleri saptanmıştır.

Martin ve Willower (1981), okul yöneticilerinin etkinliklerini yönetici rolleri açısından ele almıştır. Sonuçlar okul yöneticilerinin çalışmalarını gerçekleştirirken yönetici rollerine başvurduklarını göstermektedir.

Paolillo (1981), farklı örgütlerde görevli çeşit düzeylerdeki yöneticilerden elde ettiği verilere dayanarak yönetici rollerini incelemiştir. Sonuçlar üst düzey yöneticilerin temsilcilik, yayıcılık, sözcülük, girişimcilik, kaynak dağıtıcılık ve müzakerecilik alt rollerini daha fazla, problem çözücülük alt rolünün ise daha en az sergilendiğini göstermektedir. Orta düzey yöneticiler temsilcilik, yayıcılık, sözcülük, girişimcilik, kaynak dağıtıcılık ve müzakerecilik alt rollerini daha fazla kullanırken, problem çözücülük rolünü daha az kullanmaktadır. Alt düzey yöneticiler ise birleştiricilik ve problem çözücülük rollerine daha çok başvururken müzakerecilik rolüne daha az başvurmaktadır.

Pavett ve Lau (1983), farklı firmalarda görev yapan çalışanlar üzerinde yönetici rollerini hiyerarşi açısından ele almıştır. İncelemeler sonucunda genel anlamda birleştiricilik, sözcülük ve temsilcilik alt rollerinin daha fazla sergilendiği bulunmuştur. Ayrıca alt ve üst düzey yöneticilerin liderlik alt rolünü daha fazla sergilediği, orta düzey yöneticiler açısından ise böyle bir durumun söz konusu olmadığı saptanmıştır.

Tsui (1984), bir araştırmasında yönetici rollerini etkililik üzerinden incelemiştir. Araştırma yöneticilerin ve astlarının görüşlerine başvurularak yürütölmüştür. Yazar, analizleri sonucunda etkililiğın ve yönetici rollerinin ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Rastetter (1985), yönetici rollerinin bireyler ve örgütler üzerindeki etkilerini sivil ve askeri yöneticilerin yönetsel eylemlere ayırdıkları zaman üzerinden ele almıştır. Sonuçlar katılımcıların yönetsel eylemlere dengeli biçimde zaman ayırdığını göstermektedir. Kontrol sıklığı, hiyerarşi, denetim, başarı ihtiyacı ve liderlik değişkenlerinin yönetici rolleri üzerinde etkili olduğu yönündedir.

Montgomery (1986), bir araştırmasında sekreterlerin görüşlerine dayanarak yönetici rollerini incelemiştir. Yazar farklı ölkelerden pek çok katılımcıdan elde edilen verilere dayanarak çeşitli analizler yapmıştır. Sonuçlar problem çözücölük, birleştiricilik, gözcölük, sözcölük, girişimcilik ve kaynak dağıtıcılık alt rollerinin diğer rollerden daha fazla sergilendiğini göstermiştir.

Vengroff vd. (1991), yönetici rollerinin genelde batı költürünün etkili olduğu coğrafyalarda ele alındığı kabulü ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma özel sektör çalışanlarından sağlanan verilerle yapılmıştır. Araştırma sonucunda yönetici rollerinin batı költürünün etkili olmadığı bağlamlar için de uygun olduğu saptanmıştır.

Grover vd. (1993), farklı sektörlerdeki yöneticiler üzerinde gerçekleştirdiğı araştırmasında kimi sektörlerde yönetici rollerinin sergilenme düzeylerinin aynı olmadığını bulmuştur. Bilgi sistemlerinin yönetimde gözcölük ve girişimcilik rolünden çok sözcölük ve birleştiricilik rolünün önemli kabul edildiğı görölmektedir.

Gibbs (1994), bir araştırmasında çevrenin ve teknolojinin yönetici rolleri üzerindeki etkisini ele almıştır. Sonuçlar örgüt çevresinden kaynaklanan karmaşaların bilgiye dayalı rollere daha fazla başvurulmasına neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca örgüt içindeki karmaşanın, dinamizmin kişilerarası rolleri etkilediğı belirlenmiştir. Rutinliğin yönetici rollerinin daha az sergilenmesine neden olması da araştırmada elde edilen başka bir bulgudur.

Cresswell (1995), yönetici yeterliklerini yönetici rollerini de gözeterek bir sentez çalışmasında bulunmuştur. Yazar bunun için avukatların görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici yeterlikleri açısından liderlik, temsilcilik, birleştiricilik sözcölük ve müzakerecilik alt rollerinin avukatlar için çok önemli olduğu saptanmıştır.

Belasen vd. (1996), yöneticilerin görüşlerine dayanarak örgötsel dönüşümün içinde bulunduğu bir model geliştirmiştir. Yazar yönetici rollerine başka roller de

ekleyerek yaptığı bu çalışmasında gözcülük rolünün öneminin tatmin edici olmadığını belirtmektedir.

Mech (1997), bir araştırmasında akademik yöneticilerden elde ettikleri verilerle dayanarak yönetici rollerini incelemiştir. Sonuçlar araştırmada yönetici alt rollerinin tamamının katılımcılar tarafından sergilendiği göstermektedir. Ancak sonuçlara göre liderlik, kaynak dağıtıcılık ve yayıcılık, diğer alt rollerden daha fazla sergilenmektedir.

Pinsonneault ve Rivard (1998), finans, iletişim ve kamu çalışanlarından elde ettiği verilere dayanarak bilgi teknolojileri ve yönetici rolleri üzerinde incelemelerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları finans ve iletişim çalışanlarının bilgi teknolojileri ve yönetici rolleri ilişkilerinin daha güçlü olduğu yönündedir. Yazarlar bu durumu ilgili çalışanların bilgiye dayalı roller ve problem çözücülük alt rolü için daha fazla, müzakerecilik alt rolü için daha az zaman harcamalarıyla açıklamaktadır.

Anderson vd. (2002), akademik yöneticiler üzerinde yaptığı bir araştırmasında göreve yeni başlayan çalışanların öncelikle liderlik, birleştiricilik ve kaynak dağıtıcılık rolünü sergilemeye çalıştıklarını saptamıştır. Yazarlar bu bulgularının yönetici rolleri açısından farklı kurumlarda elde edilen araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü belirtmektedirler.

Chareanpunsirikul ve Wood (2002), otel yöneticileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında yönetici rolleri hakkında çeşitli analizlerde bulunmuşlardır. Sonuçlar yöneticilerin en çok gözcülük alt rolüne zaman ayırdıklarını göstermiştir. Ancak liderlik, girişimcilik, kaynak dağıtıcılık ve yayıcılık alt rollerine diğer alt rollerden daha fazla zaman ayrılması gerektiği konusunda katılımcıların bir fikir birliği olduğu da görülmüştür.

Gottschalk (2002), liderlik ve yönetici rolleri arasındaki ilişkileri ele alan bir çalışma yürütmüştür. Yöneticiler üzerinde yapılan bu çalışma liderlik rolünün yordayıcılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Sonuçlar girişimcilik alt rolünün diğer rollerden belirgin biçimde öne çıktığını ve bu alt rolün öneminin eğitim seviyesinden etkilediğini göstermektedir.

Pearson ve Chatterjee (2003), yönetici rollerini Asya evreninde elde ettiği çeşitli verilerle incelemiştir. Şirket yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları müzakerecilik alt rolü dışında tüm alt rollerin benzer değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yazarlar yönetici alt rollerinin uygulanma sıklığına ilişkin önemli farklılıklar olduğunu da belirtmektedir.

Floren (2004), küçük firmalarda yönetici rolleri ile öğrenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlgili yöneticilerin gözlenmesiyle elde edilen bilgilere dayanılarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Sonuçlar yönetsel işlerin (yönetici rollerinin) küçük firmalarda yönetsel öğrenmeleri şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca davranışların, yatkınlıkların ve tercihlerin yönetici rolleri aracılığıyla düzenlenebildiği görülmüştür.

Muma vd. (2006), sağlık sektöründe görevli akademik yöneticiler üzerinde yönetici rollerini ele almışlardır. Araştırma karma araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Sonuçlar yöneticilerin kişilerarası rolleri bilgiye dayalı ve karar temelli rollerden daha fazla sergilediğini göstermektedir.

Glick (2011), üst düzey yöneticilerin mesailerini yönetici rolleri açısından incelemiştir. Sonuçlar üst yöneticilerin sözcülük ve müzakerecilik alt rolünü devir etmeyi yeğlediklerini göstermektedir. Araştırma sonucunda bilgiye dayalı rollerin yönetsel eylemleri açıklamak yeterince etkili olamayabileceği de ifade edilmiştir.

Ramezani vd. (2011), spor yöneticilerinden elde ettikleri bilgiler üzerinden yönetici rollerini ele almışlardır. Bulgular kaynak dağıtıcılık alt rolünün diğer alt rollerden daha önemli bulunduğunu göstermektedir. Yazarlar artan yaşla yönetici rolleri sergileme eğiliminin yükseldiğini saptamışlardır.

Bartelings vd. (2017), güvenlik ve sağlık alanında yöneticilik yapan çalışanlar üzerinde yönetici rollerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan incelemeler sonucunda yönetici rollerinin bu sektörlerde yöneticilik görevi yürüten çalışanlar tarafından sergilendiği belirlenmiştir.

Saah (2017), akademik yöneticilerden elde ettiği verilere dayanarak yönetici rollerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yönetici rollerinin tüm boyutlarının bu çalışanlar tarafından sergilendiğini göstermektedir.

Örgüt iklimi hakkında yapılan çalışmalar. Örgüt iklimi hakkında Türkiye bağlamında ve Türkiye dışında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Örgüt iklimi hakkında Türkiye’de yapılan çalışmalar. Bucak (2002), örgüt iklimini ast-üst ilişkileri açısından ele almıştır. Akademik çalışanlar üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları çalışanların örgüt iklimi algısının cinsiyete göre değişmediği yönündedir.

Çekmecelioğlu (2006), örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çeşitli işletmelerde görev yapan ofis çalışanlarından elde edilen veriler aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar örgüt ikliminin duygusal bağlılığı ve yaratıcılığı pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir.

Pehlivan (2009), sosyal hizmetler müdürlüğü çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Özdemir vd. (2010), örgüt iklimini yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırma öğrencilerden elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar okul iklimi hakkında kadınların erkeklere göre daha olumlu algıları olduğu yönündedir.

Tutar ve Altınöz (2010), örgüt iklimi ve performans arasındaki ilişkiyi imalat sektörü çalışanlarının görüşlerine dayanarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçları örgüt ikliminin performans üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar okuldaki şiddet algısının örgüt iklimi ile negatif yönlü , akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Ağacık (2011), tarafından öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma örgüt ikliminin örgütsel bağlılığı etkilediğini göstermektedir. Yazar bu etkinin örgüt iklimi tiplerinden destekleyici örgüt iklimi ve yaratıcı örgüt iklimi için geçerli olduğunu; ancak bürokratik örgüt iklimi için böyle bir durumun söz konusu olmadığı bildirmektedir.

Şentürk ve Sağnak (2012), liderlik ve örgüt iklimi ilişkisini okul yöneticileri özelinde incelemiştir. Araştırma öğretmen görüşlerine dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar okul iklimi ve liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Liderlik davranışları ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönlü; samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Erdoğan (2013), sağlık çalışanları üzerinde yürüttüğü bir araştırmasında örgüt ikliminin motivasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu saptamıştır. Yazar bu durumun örgüt iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişki için de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Sü Eröz (2014), otel çalışanları üzerinde örgüt iklimi ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın sonuçları duygusal emeğin örgüt iklimini etkilediğini göstermektedir.

Sönmez (2014), sağlık çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmada örgüt ikliminin iş tatminini etkilediğini ve bu etkide yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirlemiştir. Yazar bu durumun medeni hal, kıdem ve eğitim durumu için de geçerli olduğunu ifade etmektedir.

Eroğlu ve Yılmaz (2015), tekstil sektöründe çalışan bireylerin sunduğu verilere dayanarak etik liderlik davranışı ve örgüt iklimi arasındaki ilişkide iş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi ele almıştır. İncelemeler sonucunda etik liderlik davranışı ve örgüt ikliminin pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili değişkenler arasındaki ilişkide iş yaşamında yalnızlık duygusunun kısmen aracılık rolünün bulunduğu da saptanmıştır.

Ay Kaymak (2018), bankacılar hakkındaki bir çalışmada örgüt ikliminin duygusal emeği etkilediğini saptamıştır. Araştırmada örgüt ikliminin duygusal emeğin yüzeysel davranış boyutunu etkilediği de görülmüştür. Ayrıca örgüt iklimi ile derinden davranış boyutu arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yaman (2018), ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği bir araştırmasında yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimine etkisini incelemiştir. Sonuçlar yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimiyle pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların yöneticilerin becerilerine ilişkin algılarının, örgüt iklimine ilişkin algılarını yordadığı görülmüştür.

Avunç (2019), örgüt iklimi ve yöneticilik becerileri hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu bir araştırma yapmıştır. İncelemeler sonucunda okul iklimi boyutlarından yüksekten bakma ve yakından kontrolün, iklim tiplerinden açık iklimin katılımcılar tarafından daha yüksek biçimde puanlandığı saptanmıştır.

Sarı (2019), bir araştırmasında öğretmen görüşlerine dayanarak algı yönetimi ve örgüt iklimi değişkenlerini ele almıştır. Araştırmanın sonuçları algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi tiplerinden kapalı iklimle pozitif, açık iklimle negatif yönlü ve anlamlı ilişkileri olduğunu göstermiştir.

Purtaş (2020), bir çalışmada insan kaynakları uygulamalarını örgüt iklimi açısından ele almıştır. Araştırma tekstil ürünleri ve metal mutfak eşyası üreten

Çalışanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda insan kaynakları uygulamalarının örgüt ikliminin çeşitli boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermiştir.

Örgüt iklimi hakkında Türkiye dışında yapılan alışmalar. Payne ve Mansfield (1973), bir araştırmasında örgüt iklimi, örgütsel yapı, örgütsel bağlam ve hiyerarşik pozisyon arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bunun için farklı örgütlerde görevli çeşitli çalışanlardan bilgi toplanmıştır. Sonuçlar hiyerarşinin örgüt iklimini etkilediğini göstermektedir. Ayrıca rgt iklimi ve özerklik arasında birbirine bağımlı önemli ilişkilerin bulunduğu dile getirilmiştir.

Neal vd. (2000), örgüt ikliminin güvenli iklim ve birey davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sağlık çalışanları üzerinde yrtlmştir. Sonuçlar rgt ikliminin güvenli iklimi getirdiğini bunun da çalışma ortamındaki düzenlemeleri, olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda örgüt ikliminin performans üzerindeki etkisine güvenli iklimin aracılık rolünün bulunduğu da saptanmıştır.

Welsh (2000), bir araştırmasında okul ikliminin okuldaki suistimler, mağduriyetler, güven(siz)lik ve kötü yönetim sorunları üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırma verileri öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bu sorunların giderilmesinde okul ikliminin önemli bir potansiyel taşıdığı yönündedir.

Jaw ve Liu (2003), olumlu öğrenme tutumları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma farklı büyüklüklerdeki çeşitli şirketlerde çalışan yöneticiler astlar üzerinde yrtlmştir. Sonuçlar ğrenmeye ilişkin olumlu tutumun örgüt iklimini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Bock vd. (2005), motivasyon, sosyal-psikolojik gler ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri bilgi paylaşımı açısından incelemişlerdir. Yazarlar çeşitli örgütlerin yöneticilerinden elde ettikleri verilere dayanarak analizler gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar rgt ikliminin çalışanların bilgi paylaşımını etkilediğı yönündedir.

Castro (2008), rgt iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi bilgi ve teknoloji alanında hizmet veren bir örgüt üzerinde incelemiştir. Sonuçlar rgt iklimi ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Örgüt ikliminin iş tatminini yordaması araştırmanın bir başka bulgusudur. Ayrıca bu değişkenler

arasındaki ilişkilerde yalnızca kıdem açısından katılımcı görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Grayson ve Alvarez (2008), okul iklimi ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi aracılık etkisini de gözetererek ele almışlardır. Yazarlar kırsal bölge okullarından elde ettikleri bilgilere göre okul ikliminin öğretmen tükenmişliği ile ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmada bu ilişkide öğretmenlerin iş tatmininin aracılık rolü olduğu da saptanmıştır.

Cohen vd. (2009), okul iklimi ve eğitim politikaları ile okul geliştirme uygulamaları ve öğretmen eğitimi arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırma okul yöneticilerinden sağlanan bilgiler ve ilgili alanyazın referans alınarak yapılmıştır. Sonuçlar olumlu okul ikliminin akademik başarının öngörülebilmesini, okul başarısının artırılmasını, şiddetin önlenmesini, öğrencilerin sağlıklı gelişimini ve öğretmenlerin buldukları okullarda kalmasını pozitif yönde ve anlamlı biçimde etkilediği göstermiştir.

Maamari ve Messara (2012), örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırma finans sektörü çalışanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlığı etkilediği yönündedir.

Agyemang (2013), örgüt iklimi ve kıdemin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisini ele almıştır. Çalışma finans sektörü çalışanlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini göstermektedir.

Cheng vd. (2013), bir araştırmalarında takım ikliminin duygusal emek üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Çalışma hemşireler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar işten ayrılmayla ilişkisi olan gizleme değişkeni ve tükenmişlik arasındaki ilişkide örgüt ikliminin aracılık rolünün bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca yazarlar takım ikliminin güçlendirilmesinin duygusal emek konusundaki taleplerin yönetilmesini kolaylaştıracağını da açıklamaktadır.

Jyoti (2013), örgüt ikliminin iş tatmini, örgütsel adanmışlık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma akademik çalışanlardan elde edilen bilgilere dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar örgüt ikliminin iş tatmini ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu, örgüt ikliminin örgütsel adanmışlık üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda örgüt ikliminin işten ayrılma niyeti üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Low ve van Ryzin (2014), okul iklimi ve zorbalığın önlenmesi hakkında boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma için okul çalışanları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sunulan veriler incelenmiştir. Sonuçlar okul ikliminin zorbalığın önlenmesine dönük girişimlerle ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca yazarlar tarafından okul ikliminin olumlu olmasının zorbalıktan kaynaklanan mağduriyetlerin azalmasını da beraberinde getirdiği ifade edilmektedir.

Giorgi vd. (2015), zorbalık, tükenmişlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bunun için hemşirelerin görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçlar zorbalığın, örgüt iklimi ve tükenmişlik ilişkisinde kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir.

Yao vd. (2015), okul ikliminin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisini duygusal emeğin aracılığı üzerinden incelemişlerdir. Araştırma öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki görüşlerinin duygusal emek boyutlarından yüzeysel davranış ile negatif yönlü, derinden davranış ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları yüzeysel davranışın duygusal tükenmişliği yordamasında duygusal emeğin aracılık rolünün bulunduğunu da göstermektedir.

Shanker vd. (2017), yenilikçilik ve performans üzerinde örgüt iklimini konu alan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar yöneticilerin görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışmanın sonuçları yenilikçi davranışların örgüt iklimi ile performans arasındaki ilişkilere aracılık ettiği yönündedir.

Coelho ve Dell'Aglio (2019), öğrenci görüşlerine dayanarak okul iklimi ve okul memnuniyeti üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar okul ikliminin okul memnuniyeti üzerinde önemli etkileri bulunduğunu göstermektedir. Yazarlar bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğrenci geliştirmenin okul iklimi üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmektedir.

Wehrli (2019), bir araştırmasında okul ikliminin öğrenci başarısına etkisini ele almıştır. Bunun için öğrenci görüşlerinden yararlanmıştır. İncelemeler sonucunda okul ikliminin öğrenci başarısına etkisi olduğu saptanmıştır.

Duygusal emek hakkında yapılan çalışmalar. Duygusal emek hakkında Türkiye bağlamında ve Türkiye dışında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Duygusal emek hakkında Türkiye’de yapılan çalışmalar. Tokmak (2014), lojistik sektörü çalışanları üzerinde yürüttüğü bir araştırmasında duygusal emek, işe yabancılaşma ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkileri ele almıştır. Analizler sonucunda çalışanların sergiledikleri duygusal emek düzeyinin artmasının onların işe yabancılaşması ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada duygusal emek ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılığı olduğu belirlenmiştir.

Begenirbaş ve Meydan (2012), duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık arasında ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırmadaki gibi öğretmenlerin görüşlerine dayanarak gerçekleştirilen çalışma duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yüzeysel rol yapan çalışanların örgütsel vatandaşlık puanlarının düşük olduğu görülürken derinden rol yapma davranışları sergileyenlerin örgütsel vatandaşlık puanlarının yükselme eğilimi taşıdığı saptanmıştır.

Begenirbaş ve Çalışkan (2013), duygusal emek, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Çalışma hizmet sektörünün çeşitli kollarında çalışan bireyler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları yüzeysel davranan çalışanların iş performanslarının daha düşük ve işten ayrılma niyetlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sü Eröz (2014), bir çalışmada duygusal emek ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bunun için otel çalışanlarının görüşlerine başvurmuştur. Sonuçlar duygusal emeğin örgüt iklimini etkilediğini göstermektedir.

Ev Kocabaş (2014), sağlık çalışanlarının görüşlerine dayanarak gerçekleştirdiği bir araştırmasında duygusal emek ve örgütsel sinizm arasında çeşitli ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Sonuçlar yüzeysel davranışla bilişsel tutum arasında pozitif yönlü, derinden davranışla duygusal tutum arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu yönündedir.

Serin (2014), hastane çalışanlarından elde ettiği bilgilere dayanarak yaptığı incelemelerde yüzeysel davranışla tükenmişlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda derinden davranış ile samimi duygunun, tükenmişlikle negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu da saptanmıştır. Araştırmada duygusal emek ile iş tatmini arasında anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Kaptan ve Ulutaş (2016), otel çalışanlarından elde ettikleri veriler üzerinde yaptıkları incelemelerde derinden davranışın tükenmişliğin boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca derinden davranışın kişisel başarıyı pozitif biçimde etkilediği de görülmüştür. Araştırmada yüzeysel davranışın tükenmişliğin boyutlarından duyarsızlaşma ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkisi bulunduğu da belirlenmiştir.

Mavi (2016), hizmet sektörünün belediyeceilik kolu üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada duygusal emeği etkileyen ve duygusal emeğin etkilendiği örgütsel değişkenleri ele almıştır. Analizler sonucunda kontrol, yönetici desteği ve meslektaş desteğinin duygusal emeğin gösterim kuralları boyutuyla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu emeğin boyutlarından derinden davranışın, fiziksel yükümlülük, duygusal yükümlülük, bilişsel yükümlülük ve iş tatmini ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu da belirlenmiştir. Ancak derinden davranışın işten ayrılma ve duygusal tükenmişlik üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Polatkan (2016), bir araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. İncelemeler sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla derinden davranış sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada artan yaşın sergilenen derinden davranış miktarını da artırdığı saptanmıştır.

Acaray ve Günsel (2017), bir araştırmasında imalat sektörü çalışanlarının görüşlerine başvurmuşlardır. İncelemeler sonucunda yüzeysel davranışın içsel motivasyonla, derinden davranışın dışsal motivasyonla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca etkileşim yoğunluğunun yüzeysel davranışın duygusal çelişki üzerindeki etkisini azaltması araştırmanın bir başka bulgusudur.

Üstün (2017), bir araştırmasında örgütsel adalet ve duygusal emek ilişkisini ele almıştır. Araştırma sağlık çalışanlarından elde edilen verilere dayanılarak gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda duygusal emek ve örgütsel adalet arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Göç (2017), bir araştırmasında çeşitli demografik değişkenlere göre duygusal emeği incelemiştir. Yazar bu kapsamda öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmıştır. İncelemeler sonucunda erkeklerin kadınlara, evli bireylerin bekar bireylere göre,

kıdemli öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin yardımcılarına göre daha fazla derinden davranış sergilediğini belirlemiştir.

Ay Kaymak (2018), bankacılar hakkındaki bir çalışmada duygusal emeğin örgüt iklimi tarafından etkilendiğini saptamıştır. Araştırmada yüzeysel davranışın örgüt iklimiyle negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada derinden davranış ile örgüt iklimi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı da belirlenmiştir.

Kılıç ve Demirel (2019), sağlık çalışanları üzerinde yürüttükleri bir araştırmalarında duygusal zekâ ve stres arasındaki ilişkide duygusal emeğin kısmi aracılığının olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada duygusal emeğin stresle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisinin bulunduğu da görülmüştür. Ayrıca yazarlar duygusal zekanın duygusal emek üzerinde etkisi olduğunu da saptamışlardır.

Duygusal emek hakkında Türkiye dışında yapılan çalışmalar. Chu (2002), bir araştırmasında duygusal emeğin iş çıktıları üzerindeki etkilerini konaklama sektörü çalışanlarının görüşlerine dayanarak incelemiştir. Sonuçlar duygusal emeğin iş tatmini ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmada duygusal emeğin, duygusal tükenmişlikle negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi bulunduğu da belirlenmiştir. Ayrıca yazar samimi duygu boyutunun, iş tatmini ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu da saptamıştır.

Johnson (2007), duygusal emek stratejilerini nedenleri ve sonuçları açısından araştırmıştır. Yazar araştırma modelinde duygusal zekâ, duygulanım ve cinsiyet duygusal emeğin nedeni; tükenmişlik, iş tatmini ve performans ise duygusal emeğin sonucu olarak kabul varsaymıştır. Analizler için çeşitli düzeylerdeki çalışanların görüşlerine başvurulmuştur. Sonuçlar modeldeki tüm nedenlerin ve sonuçların duygusal emekle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal emeğin kadınlar üzerindeki olumsuz sonuçlarının daha belirgin olduğu saptanmıştır.

Salami (2007), bir araştırmasında duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracılık etkisini ele almıştır. Araştırma kamu çalışanları üzerinde yürütülmüştür. Analizler sonucunda duygusal emek boyutlarından yalnızca yüzeysel davranış ile örgütsel vatandaşlık arasında bir ilişki olduğu ve ilişkide duygusal zekanın aracılık etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

Christoforou (2012), duygusal emek, duygusal sapma, iklim ve müşteri memnuniyeti ilişkilerini incelemiştir. Yazar, bunun için hizmet sektörü çalışanlarının görüşlerine başvurmuştur. Sonuçlar iklimin duygusal emek, duygusal sapma ve müşteri memnuniyeti ile ilişki içinde olduğu yönündedir.

Cheng vd. (2013), bir araştırmalarında örgüt ikliminin duygusal emek üzerindeki rolünü incelemiştir. Çalışma hemşireler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar örgüt ikliminin güçlendirilmesinin duygusal emek konusundaki taleplerin yönetilmesini kolaylaştıracağını göstermektedir.

Yao vd. (2015), okul ikliminin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisini duygusal emeğin aracılığı üzerinden incelemiştir. Araştırmaya ilişkin veriler öğretmenlerin görüşlerine başvurularak elde edilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki görüşlerinin yüzeysel davranış ile negatif, derinden davranış ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada yüzeysel davranış boyutunun duygusal tükenmişliği yordamasında duygusal emeğin aracılık rolünün bulunduğu da saptanmıştır.

Chiu ve Ko (2016), bir araştırmasında örgütsel adanmışlık ve duygusal emek arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yazarlar bu kapsamda hizmet sektörü çalışanlarının görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçlar örgütsel adanmışlığın duygusal emeği etkileyebileceği yönündedir.

Gelderen vd. (2011), güvenlik çalışanları üzerinde duygusal emeği araştırmışlardır. Bu bağlamda gerginlik, duygusal emek ve performans değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma modelinde gerginlik, duygusal emeğin hem nedeni hem de sonucu olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar gerginliğin yüzeysel rol davranışla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca yüzeysel davranışın gerginlik ve performans arasındaki ilişkide aracılık etkisi olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak araştırmacılar tarafından yüzeysel davranışın duygusal çelişkinin önemli yordayıcılarından biri olduğu saptanmıştır.

Tao (2016), bir araştırmasında duygusal emek, sosyal takas ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkileri ele almıştır. Yazar bunun için sağlık çalışanlarının ve hastaların görüşlerine başvurmuştur. Sonuçlar duygusal emek ile örgütsel adanmışlık değişkenlerinin ilişkili olduğunu; ancak bu ilişkinin duygusal emek boyutlarından yüzeysel davranış kapsamadığını göstermektedir. Araştırma bulguları hastane

alışanlarının ve hastaların duygusal emek düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu da içermektedir. Ayrıca araştırmada duygusal emek ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide sosyal takasın aracılık etkisi olduğu da saptanmıştır.

Lee ve Chelladurai (2017), duygusal zekâ, duygusal emek, tükenmişlik, iş tatmini ve işgücü devri niyeti değişkenlerini liderlik açısından ele almışlardır. Araştırmacılar bu kapsamda antrenörlerin görüşlerine başvurmuşlardır. Gerçekleştirilen analizlerde duygusal emeğin duygusal zekâ ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca yüzeysel davranışın tükenmişlikle pozitif yönlü, iş tatmini ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu da belirlenmiştir.

Chen vd. (2018), tutku ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılığını ele almışlardır. Yazarlar bunun için gıda sektöründe çalışanların görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçlar alışanların tutku düzeylerinin artmasının derinden davranışlarını da arttığını ve bu yolla kendilerini duygusal tükenmişlikten koruduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada duygusal tükenmişlik ve tutku arasındaki ilişkide duygusal emeğin kısmi aracılığının söz konusu olduğu da belirlenmiştir.

Bölüm 3 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik hakkında ayrıntılar sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Bunun için çalışmada *nicel (quantitative)* araştırma desenlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. *Nicel araştırma*, değişkenler arasındaki ilişkileri ele alarak kuramları test etmeyi sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bir nicel deseni olan *ilişkisel tarama* en az iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi (Büyüköztürk vd., 2013) ve/veya bunun derecesinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılan ve bir ilişkisel tarama türü olan *yordayıcı desen* ise bağımsız değişkende meydana gelen değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki istatistiksel değişimlerin açıkladığı miktarı belirlemeye yaramaktadır (Özdemir, 2018a, s.306).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma evrenini Kahramanmaraş ilinde kamuya ait ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrendeki dağılım Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Öğretmen ve Okul Sayıları ve Oransal Değerleri

İlçeler	İlkokullardaki Öğretmen Sayısı	Örneklemden Öğretmen Sayısı	Örneklemden Öğretmenlerin Tüm İlkokullara Oranı (%)	İlkokulların Sayısı	Örneklemden İlkokul Sayısı	Örneklemden İlkokulların Tüm İlkokullara Oranı (%)
Afşin	141	11	3.04	21	1	4.61
Andırın	319	25	6.88	46	5	10.1
Çağlayancerit	74	6	1.59	14	4	3.07
Dulkadiroğlu	995	77	21.5	64	9	14.06
Ekinözü	31	2	.66	6	1	1.31
Elbistan	573	44	12.3	48	5	10.5
Göksun	190	15	4.1	37	3	8.13
Nurhak	38	3	.82	6	1	1.31
Onikişubat	1648	127	35.6	124	33	27.2
Pazarcık	279	21	6.02	41	4	9.01
Türkoğlu	344	26	7.42	48	5	10.5
Toplam	4632	357	100	455	71	100

Kaynak: Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM) Strateji Birimi, 2019 (EK-E).

Araştırmanın hedef evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bulunan 455 ilkokulda çalışan 4632 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmasının getirdiği ekonomik ve zamansal zorluklar nedeniyle çalışma evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Önce Kahramanmaraş ilinin ilçelerindeki ilkokullar ve bu okullarda görevli öğretmenlerin sayısı tespit edilmiştir. Ardından örneklem belirlenmesi için örneklem belirleme tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya dayanılarak araştırmanın 4632 öğretmenden oluşan evreninin $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 357 öğretmen tarafından temsil edilebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2016, s.98). Tablo 9'da görüldüğü üzere Elbistan'da görev yapan öğretmenlerin sayısı 573'tür. Bu, Elbistan'daki öğretmenlerin tüm öğretmenlerin %12.3'ünü oluşturduğunu göstermektedir ($573/4632=.123$). Bu durum araştırmanın katılımcılarının %12.3'ünün Elbistan'da görev yapan öğretmenlerden oluşması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle ulaşılması hedeflenen minimum katılımcı sayısının 44'ünün Elbistan'dan seçilmesinin yeterli olacağına kanaat getirilmiştir ($357 \times .123=43.9$). Katılımcı seçiminde kullanılan *tabakalı örnekleme (stratified sampling)* tekniği katılımcıların görev aldıkları okulların seçiminde de kullanılmıştır. Bunun için ilgili okulların tüm okullar içindeki oranları hesaplanarak araştırma yapılacak okulların belirlenmiştir. Örneğin Kahramanmaraş ilinde bulunan 455 ilkokulun 21 tanesinin Afşin'de bulunduğu görülmektedir. Bu, Afşin'deki ilkokulların, tüm ilkokulların %4.6'sını oluşturduğunu göstermektedir ($21/455=4.6$). Bu oran da 1 okula karşılık gelmektedir ($21 \times .046=.966$).

Bir bilimsel araştırmada ölçeklerin geri dönüş oranı dikkat edilmesi gereken değerlerden biridir. Balcı (2016, s.164) araştırmada bir yargıya varabilmek için dağıtılan/doldurtulan ölçeklerin %80'inin, Büyüköztürk vd. (2013, s. 136) ise %70-80 aralığındaki bir oranının geri dönmesinin yerinde olacağını belirtmektedir. Elbette bu olgunun tabakalara da yansıtılması gerekmektedir. Bu yüzden ölçeklerin doldurulmaması, eksik ya da hatalı doldurulması gibi nedenler göz önünde bulundurularak 500 ölçek dağıtılması ve en az %80'lik ($500 \times .80=400$) geri dönüşün sağlanması hedeflenmiştir. Yine Elbistan örneğinden ilerlenecek olursa bu hedef için tüm öğretmenlerin %12.3'ünü bünyesinde bulunduran Elbistan'da 62 ölçeğin ($500 \times .123=62$) dağıtılmasının/doldurtulmasının ve bunlardan en az 44 adedinin ($62 \times .70=44$) geri dönmesinin yeterli olacağı kabul edilmiştir. Bu duruma ilişkin ayrıntılar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Araştırma Örneklemi

İlçeler	Dağıtılması Planlanan Ölçek Sayısı	Geri Dönmesi Hedeflenen Minimum Geçerli Ölçek Sayısı
Afşin	15	11
Andırın	34	25
Çağlayancerit	8	6
Dulkadiroğlu	108	77
Ekinözü	3	2
Elbistan	62	44
Göksun	21	15
Nurhak	4	3
Onikişubat	178	127
Pazarcık	30	21
Türkoğlu	37	26
Toplam	500	357

Bu kapsamda toplanan verilere ilişkin istatistiksel ayrıntılar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
Toplanan Verilere İlişkin Ayrıntılar

İlçeler	Ölçek Dağıtılan Okul Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Geçerli Ölçek Sayısı
Afşin	2	28	25
Andırın	7	45	41
Çağlayancerit	5	16	14
Dulkadiroğlu	11	120	111
Ekinözü	4	22	19
Elbistan	10	85	68
Göksun	4	30	27
Nurhak	2	10	7
Onikişubat	36	164	144
Pazarcık	5	25	24
Türkoğlu	7	55	45
Toplam	93	600	535

Tablo 11’de de görüldüğü üzere geri dönen geçerli ölçek sayılarında hedeflenen en küçük sayısal değerlerin üzerinde sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerini içeren veriler Tablo 12’de sunulmuştur. Burada katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, branşları, öğrenim durumları, çalıştıkları okulda bulundukları süreleri ve kıdemleri yer almaktadır.

Tablo 12
Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Düzyey	Sayılar (n)	Oranlar (%)
Cinsiyet	Erkek	233	43.6
	Kadın	302	56.4
	Toplam	535	100
Yaş	22-29 Yıl	68	12.7
	30-39 Yıl	260	48.6
	40-49 Yıl	143	26.7
	50 Yıl ve Üzeri	64	12.0
	Toplam	535	100
Medeni Durum	Evli	450	84.1
	Bekar	85	15.9
	Toplam	535	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	408	76.3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	7.1
	Özel Eğitim Öğretmenliği	9	1.7
	PDR (Psikoloji Danışma ve Rehberlik)	31	5.8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	23	4.3
	İngilizce Öğretmenliği	26	4.9
	Toplam	535	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans/Öğretmen Okulu	19	3.6
	Lisans	420	78.5
	Yüksek Lisans	91	17
	Doktora	5	.9
	Toplam	535	100
Okuldaki Süre	1-4 Yıl	328	61.3
	5-9 Yıl	133	24.9
	10-14 Yıl	36	6.7
	15-19 Yıl	18	3.4
	20 Yıl ve Üzeri	20	3.7
	Toplam	535	100
Kıdem	1-4 Yıl	62	11.6
	5-9 Yıl	123	23
	10-14 Yıl	125	23.4
	15-19 Yıl	78	14.6
	20 Yıl ve Üzeri	147	27.5
	Toplam	535	100

Tablo 12’de sunulan verilere ilişkin ayrıntılar incelendiğinde katılımcıların %43.6’sının (n=233) erkek, %56.4’ünün (n=302) kadın olduğu görülmektedir. Veriler yaş açısından incelendiğinde 30-39 yaş arasındaki katılımcıların tüm katılımcıların %48.6’sını (n=260) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca %84.1 (n=450) gibi büyük bir oranı evli olan

katılımcıların içindeki en kalabalık branş %76.3'le (n=408) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğrenim durumu açısından yapılan incelemelerde lisans mezunu katılımcıların tüm katılımcıların %78.5'ini (n=420), doktora derecesine sahip olanların ise tüm katılımcıların %.9'unu (n=5) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların bulundukları okullardaki çalışma süreleri incelendiğinde katılımcıların %61.3 (n=328) gibi büyük bir oranı 1-4 yıl arasında bir deneyime sahiptir. Kıdem açısından yapılan incelemelerde ise katılımcıların dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların yönetici rollerine ilişkin görüşlerini elde etmek için Mavi ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilen *Yönetici Roller Ölçeği (YRÖ)* kullanılmıştır. Katılımcıların örgüt iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek için Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen, Hoy vd. (1991) tarafından ilkokullar için güncellenip Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan *Örgütsel İklimi Tanılama Ölçeği (ÖİTÖ)-İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon* kullanılmıştır. Duygusal emeğe ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemek için ise Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilip Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan *Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)* kullanılmıştır. Ölçeklerin ve katılımcıların demografik bilgilerinin sağlandığı formu EK-A'da sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama aracının veri toplamaya uygun olup olmadığının anlaşılması için kullanılan ve 20 katılımcı üzerinde uygulanan *pilot uygulama formu* EK-B'de bulunmaktadır.

Yönetici rolleri ölçeği. YRÖ, Mavi ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin madde havuzu hazırlanırken Anderson vd. (2002), Glick (2011), Grover vd. (1993), Lau vd. (1982), Madanayake (2014), McCall ve Segrist (1980), Mintzberg (1973; 2009) ve Saah (2017) tarafından ortaya konulan çalışmalar incelenmiştir. Oluşturulan 48 maddelik havuzu biri ölçme ve değerlendirme uzmanı* olan toplam on uzmana** sunulmuştur. (i)*İnsan Katmanı Rolü-Alt Ölçeği (İKR-AÖ)*, (ii)*Bilgi Katmanı Rolü-Alt (BKR-AÖ)* ve (iii)*Eylem Katmanı Rolü-Alt Ölçeği-(EKR-AÖ)* adlı üç ölçekten oluşan YRÖ, uzmanların görüşleriyle 32 maddeye indirgenmiştir.

YRÖ'nün pilot uygulaması 11 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu noktada ölçek taslağında anlaşılmayan, görünüş geçerliği açısından sorunlu olabilecek

** Prof. Dr. Ahmet Aypay, Prof. Dr. Sait Akbaşlı, Prof. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu, Prof. Dr. Salih Yeşil, Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan, Prof. Dr. İsmail Bakan, Doç. Dr. Serkan Koşar, Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Dr. Öğr. Üyesi Yener Akman, Dr. Ebru Demircioğlu Doğruöz*

herhangi bir madde olup olmadığı ele alınmıştır. Ardından yazarlar tarafından *kolay örnekleme yöntemi* ile belirlenen 180 öğretmenin görüşlerine başvurularak ölçeğin yapısal geçerliğini test etmeye yarayan *açımlayıcı faktör analizi (AFA)* (Balcı, 2016; Büyüköztürk, 2014) gerçekleştirilmiştir. AFA için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi (BKT) incelemeleri gerçekleştirilmiştir. KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterliğini anlamaya yarayan testtir (Balcı, 2016; Büyüköztürk, 2014). Bu testin sonuçlarının 1.00'a yaklaşması veri setinin AFA için son derece uygun olduğu .50'den küçük olması ise sorunlu olduğu anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2005). Üç alt ölçekten oluşan YRÖ'de KMO değeri İKR-AÖ için .938, BKR-AÖ için .921 ve EKR-AÖ için .925 olarak hesaplanmıştır. BKT, çok değişkenli verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını ortaya koymak için yapılır (Şencan 2005). YRÖ'nün orijinal halinde BKT sonuçları $\chi^2=1924,503$; $p<.001$, $\chi^2=1133,903$; $p<.001$ ve $\chi^2=1405,992$; $p<.001$ şeklindedir. Bu sonuçlar ölçeğin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Bu ön incelemelerin ardından AFA işlemlerine geçilmiştir. İncelemeler sonucunda YRÖ'nün 3 alt ölçekten ve 31 maddeden oluştuğu görülmüştür. Analizler sırasında 1 madde binişik (yani bulunduğu faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark .10'dan az [Seçer, 2017]) olduğu için değerlendirme dışı tutulmuştur. Maddeler İKR-AÖ'de iki, BKR-AÖ ve EKR-AÖ'de ise tek faktör altında toplanmıştır (Tablo 13).

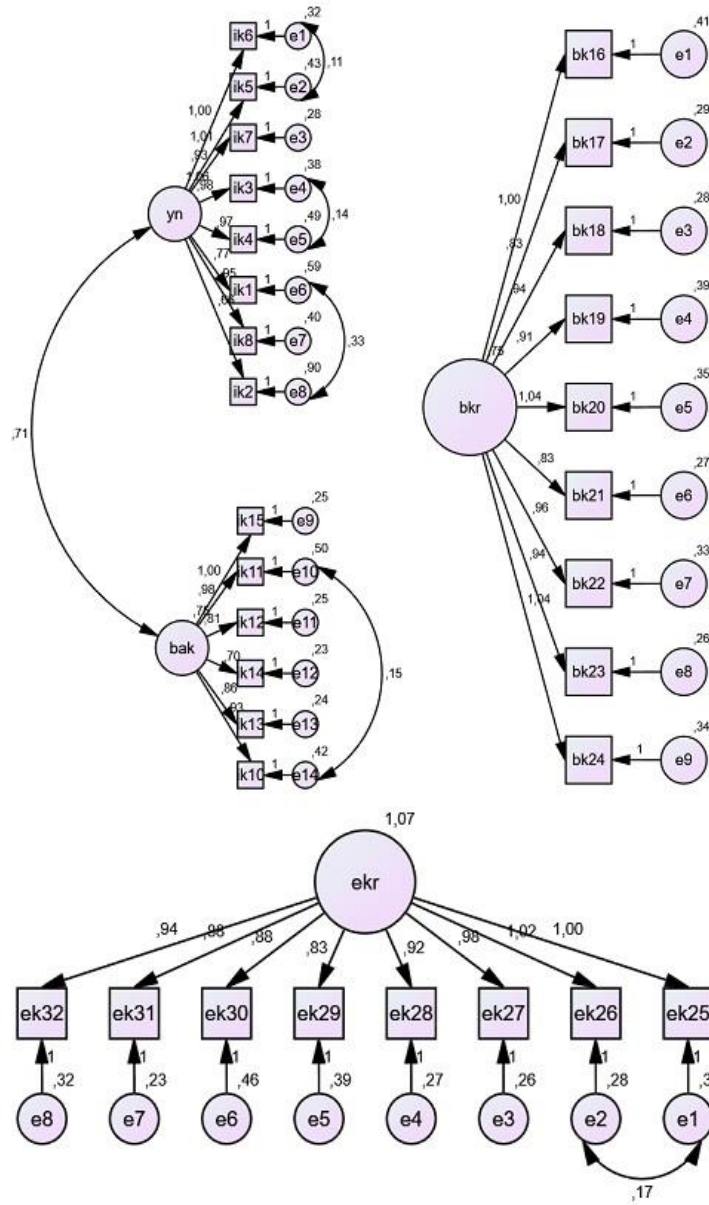
Tablo 13
YRÖ AFA Sonuçları

Maddeler	İKR-AÖ	BKR-AÖ	EKR-AÖ
Komisyon ve kurullarda öğretmenler arasındaki uyumu gözetir.	.830		
Okulda oluşturulacak komisyon ve kurullarda öğretmenlerin ilgilerini ve yeterliklerini dikkate alır.	.824		
Öğretmenleri ortak değerler etrafında bütünleştirir.	.772		
Öğretmenleri motive eder.	.768		
Öğretmenlere rehberlik edip mesleki gelişimlerini destekler.	.764		
Öğretmenleri kendi uzmanlık konularında yetkilendirir.	.690		
Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürünü benimsemeleri için çaba gösterir.	.685		
Öğretmenleri uzmanlık alanlarında özerk bırakır.	.652		
Okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır.	.807		
Okul dışındaki kurumlarla ve onların yöneticileriyle ilişkilerini güçlü tutar.	.772		
Okul adına kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.	.753		
Toplantı, kutlama vb. etkinliklerde okulu temsil eder.	.742		
Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir.	.720		
Okula katkı sağlaması olası kurumlardan destek almak için onlarla iş birliği yapar.	.701		
Deneyimlerini başka okulların yöneticileriyle paylaşır.		.835	
Okul hakkında dış paydaşlara sunduğu bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını izler.		.835	
Okuldaki gelişmeler hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşır.		.827	
Okul binası (ve varsa ona bağlı unsurlar [spor salonu, yurt, bahçe vb.]) hakkında sürekli bilgi toplar.		.824	
Okulun faaliyetleri hakkında okul çevresindeki kurum ve/veya kuruluşları bilgilendirir.		.809	
Üst makamları okul hakkında bilgilendirir.		.801	
Okulla ilgili son gelişmeleri velilerle paylaşır.		.800	
Öğretmenlere ihtiyaç duydukları dokümanları sunar.		.787	
Okulda olup biteni yakından takip eder.		.783	
Okulun gelişimi için fikirlerini projelendirerek hayata geçirir.			.905
Okulun gelişimi için yenilikçi fikirler üretir.			.894
Çalışmaların sağlıklı yürümesi için her türlü teknolojiyi işe koşar.			.891
Projelerin, ihtiyaç duyan okul dışı paydaşlara katkı sağlaması için çabalar.			.890
Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır.			.870
İhtiyaç duyan okul dışı paydaşlara uzmanlık alanlarında (akademik/yönetmelik/fiziksel) destek sunar.			.867
Bir sorun çıkması halinde düzeltici/giderici önlemler alır.			.837
Gerektiğinde okul için müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar.			.821
Öz Değerler	9.602	5.928	6.087
Açıklanan Toplam Varyans	68.585	65.871	76.992
KMO Değeri	.938	.921	.925
Barlett Küresellik Testi	1924.503	1133.903	1405.992
Çıkarma Metodu	Principal Component Analysis		
Döndürme	Oblimin with Kaiser Normalization		

Kaynak: Mavi ve Özdemir, 2020.

Tablo 13'te görüldüğü üzere YRÖ'nün faktör yükleri .925 ile .951 arasındadır. Bu, YRÖ'nün ayırt edici maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Zira Balcı (2016), bu değerlerin ayırt edici maddelere ait olduğunu işaret etmektedir. Bu işlemlerin ardından AFA verileri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır.

DFA, değişkenler arasındaki ilişkilere göre faktörlerin ortaya konulmasını sağlar (Tabachnick ve Fidell, 1996). DFA için 168 kişiden veri toplanmıştır. Bu veriler AFA sürecinde görüşüne başvurulmayan katılımcılardan elde edilmiştir. Ardından veri setinin ilk önce normallik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Bunun için veri setinin *Kolmogorav-Smirinov* değerleri incelenmiştir. Her ne kadar bu konuda başka yöntemler bulunsun (Büyüköztürk, 2014; Seçer, 2017) da araştırma verilerinin elde edildiği katılımcı grubunun 50 kişiden daha büyük olması *Kolmogorav-Smirinov* değerlerinin incelenmesinin daha yerinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s.42). İncelemeler sonucunda elde edilen değerler dağılımın normal olmadığını düşündürmüştür ($p < .05$). Ancak yalnızca bu değere bakılarak dağılımın normal olmadığını belirtmek yeterli olamayacağından (Seçer, 2017, s. 28) veri setinin *çarpıklık* (*skewness*) ve *basıklık* (*kurtosis*) değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri konusunda Şencan (2005) tarafından önerilen referans aralıkları göz önünde tutulmuştur. Çarpıklık ve basıklık incelemeleri sırasında veri setinin normal dağılım göstermediği (yani -1 ve +1 arasında değer üretmediği) görülmüştür. Bu nedenle normallik incelemeleri için parametrik olmayan analizlerden *Mann Whitney U Testi* gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımının kontrolü için gerçekleştirilen bu test sonucunda elde edilen değerlerin *İKR-AÖ* için $U=1862$, $p=.414$ ve $U=1905$, $p=.520$; *BKR-AÖ* için $U=1778$, $p=.249$ ve *EKR-AÖ* için $U=1783$, $p=.258$ olduğu görülmüştür. Değerlerin uygunluğu ($p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösterdiğinden (Balcı, 2016; Büyüköztürk, 2014) veri setinin normallik varsayımını yerine getirdiği kabul edilmiştir. Şekil 50'de DFA'ya ilişkin ayrıntılar verilmiştir.



Şekil 50. YRÖ DFA Sonuçları (Ölçek Geliştirme)

Şekil 50'de hazırlanan modelde DFA için elde edilecek verilerin model uyum değerlerinin (i)NFI, IFI, RFI için .90'dan; CFI için .95'ten; GFI ve AGFI için .85'ten küçük olmaması; (ii)RMR ve REMSEA için en az .50-.80 aralığında yer alması benimsenmiştir (Brown, 2006; Schumacher ve Lomax, 2004). Analizde İKR-AÖ için AGFI=.85, GFI=.90, RMSEA=.06, NFI=.93, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.49; BKR-AÖ için AGFI=.85, GFI=.91, RMSEA=.09, NFI=.94, CFI=.96, IFI=.96, RMR=.03; EKR-AÖ için AGFI=.86, GFI=.93, RMSEA=.10, NFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RMR=.03 sonuçları elde edilmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Nitekim YRÖ'ye ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarında *ki-kare/serbestlik* oranının (*CMIN/df*)

İKR-AÖ için 1.78, *BKR-AÖ* için 2.55, *EKR-AÖ* için 2.77 ile %5'ten küçük olması da model ve veri arasında yeterli uyumun bulunduğunu kanıtlamaktadır (Byrne, 1994; Kline, 2005).

YRÖ'nün güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14
YRÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri	Toplam	
				Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
İKR-AÖ	180	14	.947	31	.976
BKR-AÖ		9	.935		
EKR-AÖ		8	.955		

Kaynak: Mavi ve Özdemir, 2020.

Tablo 14'te görüldüğü üzere Cronbach's Alpha cinsinden güvenilirlik katsayıları *İKR-AÖ* için .947, *BKR-AÖ* için .935, *EKR-AÖ* için .955 ve YRÖ'nün tamamı için .976 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar istatistiksel açıdan YRÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Balcı, 2016).

Mevcut çalışmada DFA yapılmış, Cronbach's Alpha cinsinden güvenilirlik sayıları hesaplanmıştır. Elde edilecek verilerin model uyum değerlerinin NFI, IFI, RFI için .90'dan; CFI için .95'ten; GFI ve AGFI için .85'ten küçük olmaması; RMR ve REMSEA için en az .50-.80 aralığında yer alması benimsenmiştir (Brown, 2006; Schumacher ve Lomax, 2004). Ayrıca ölçeğe ait modelin uyum iyiliği sonuçlarından *ki-kare/serbestlik* oranının (*CMIN/df*) %5'ten küçük olması hedeflenmiş bunun model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Örgüt iklimi tanılama ölçeği. Katılımcıların örgüt iklimine ilişkin görüşlerini ele almak için *ÖİTÖ* kullanılmıştır. Bu ölçek Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilmiştir. Hoy vd. (1991) tarafından ilkokullar için güncellenen ölçek, Türkçeye Kavgacı (2010) tarafından uyarlanmıştır. *ÖİTÖ*'nün orijinal hali 42 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin oluşturduğu bir örneklem üzerinde incelemeleri yapılan ölçeğin eğitim alanında yapılan farklı araştırmalarda (Öğdem, 2015; Özçiçek, 2016; Sezgin ve Kılınç, 2011) da kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonlarının da kimi araştırmacılar (Bodur, 2019; Demir Polat, 2018; Diş, 2015; Diş ve Ayık, 2016; Köse,

2015; Sarı, 2019; Şiray Soylu, 2013) tarafından kullanıldığı bilinmektedir. ÖİTÖ'nün orijinal hali için 120 kişiden veri toplanmıştır. Faktör analizi sırasında 4 boyutlu yapısı teyit edilen ölçeğin faktörlerine ait açıklanan varyanslar *destekleyicilik* için %20, *sınırlayıcılık* için %15.1, *yönlendiricilik* için %10.2 ve *samimiyet* için %10.2 olarak sıralanmaktadır. Kavgacı (2010), madde toplam korelasyonu değeri .30'un altında olan 17 maddenin ölçekten çıkarıldığını ifade etmekte, sonuç olarak ölçeğin 25 maddeli yapıya dönüştüğünü dile getirmektedir (Tablo 15).

Tablo 15
ÖİTÖ Boyutları ve Düzenlenmiş Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları			
	Destekleyicilik	Sınırlayıcılık	Yönlendiricilik	Samimilik
Müdürün eleştirileri yapıcıdır.	.700			
Müdür öğretmenlere eşit davranır.	.710			
Müdür anlaşılması kolay biridir.	.730			
Müdür öğretmenlere iltifat eder.	.610			
Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.	.740			
Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.	.650			
Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.	.690			
Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.	.680			
Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.		.500		
Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.		.670		
İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.		.680		
Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.		.610		
Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.			.510	
Müdür öğretmenleri yakından denetler.			.640	
Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.			.460	
Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.			.520	
Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.			.540	
Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.				.440
Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.				.510
Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.				.550
Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.				.670
Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.				.680
Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.				.650
Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.				.500
Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.				.450

Kaynak: Kavgacı, 2010.

Tablo 15'te de görüldüğü üzere ÖİTÖ 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Boyutlardaki maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyonlarının .450 ile .730 arasındadır.

ÖİTÖ'nün orijinal halinde güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Sonuçlar ise Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16
ÖİTÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri	Toplam	
				Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Destekleyicilik	120	8	.900	25	.850
Samimilik		4	.830		
Sınırlayıcılık		5	.800		
Yönlendiricilik		8	.760		

Kaynak: Kavgacı, 2010.

Tablo 16'da görüldüğü gibi ÖİTÖ'nün Cronbach's Alpha cinsinden güvenilirlik katsayıları *destekleyicilik* boyutu için .900, *sınırlayıcılık* boyutu için .830, *yönlendiricilik* boyutu için .800, *samimiyet* boyutu için .760 ve ÖİTÖ'nün tamamı için ise .850'dir. Bu sonuçlar ÖİTÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Duygusal emek ölçeği. Katılımcıların duygusal emeğe ilişkin görüşlerini ele almak için Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilip Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan DEÖ kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal halinin farklı araştırmacılar (Çukur, 2009) tarafından Türkçeye uyarlandığı ve kullanıldığı (Yürür ve Ünlü, 2011) bilinmektedir. Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilen DEÖ'nün orijinal hali 3 boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar *yüzeysel davranış*, *derinden davranış* ve *samimi duygu* şeklindedir. Eğitimin de aralarında bulunduğu pek çok alandaki araştırmalarda kullanılan DEÖ'den son yıllarda pek çok çalışmada (Alev, 2018; Ay Kaymak, 2018; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Çolakoğlu, 2017; Göç, 2017; Kılıç ve Demirel, 2019; Serin, 2014; Tokmak, 2014; Üstün, 2017) yararlanıldığı bilinmektedir. DEÖ için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 152 ve 273 kişiden oluşan iki farklı örnekleme yürütülmüştür. Ölçeğin faktörlerine ait açıklanan varyanslar *yüzeysel davranış* boyutu için %34, *derinden davranış* boyutu için %20 ve *samimi duygu* boyutu için %11.4 olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin boyutları, maddeleri ve maddelere ait faktör yükleri ise Tablo 17'deki gibi olmuştur.

Tablo 17
DEÖ AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri		
	Yüzeysel Davranış	Derinden Davranış	Samimi Duygu
Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.	.807		
Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	.783		
Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.	.776		
Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.	.754		
Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.	.643		
Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.	.528		
Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.		.882	
Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.		.881	
Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.		.868	
Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.		.720	
Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.			.894
Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.			.831
Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.			.821

Kaynak: *Basım ve Begenirbaş, 2012.*

Tablo 17’de görüldüğü üzere incelemeler sonucunda ölçek 13 maddeli ve 3 boyutlu bir yapı oluşmuştur. *DEÖ*’nün güvenilirliği Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin iki ayrı örneklemden elde sonuçlar ise Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18
DEÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Örneklem	Boyutlar	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri	Toplam	
					Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri
I	Yüzeysel Davranış	152	6	.838	13	.800
	Derinden Davranış		4	.879		
	Samimi Duygu		3	.825		
II	Yüzeysel Davranış	273	6	.844	13	.801
	Derinden Davranış		4	.863		
	Samimi Duygu		3	.860		

Kaynak: *Basım ve Begenirbaş, 2012.*

Tablo 18’de görüldüğü üzere Cronbach’s Alpha cinsinden güvenirlik katsayıları sırasıyla *yüzeysel davranış* boyutu için .838 ve .844, *derinden davranış* boyutu için

.879 ve .863, *samimi duygu* boyutu için .825 ve .860, *DEÖ*'nün tamamı için .800 ve .801 şeklindedir. Bu sonuçlar *DEÖ*'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verileri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 05.11.2019 tarihinde 358531-300 sayılı (EK-F), Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) 17.05.2019 tarihinde 35776031-42-E.9742060 sayılı (EK-C) belgeyle gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılının I. döneminin sonunda ve II. döneminin başında toplanmıştır. Veri toplama işlemleri ilgili okullardaki müdür ya da yardımcılardan uygulama izni alınarak teneffüslerde, öğle arasında ya da ders bitiminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gönüllülüğünün esas alındığı bu araştırmada her bir ölçme aracı katılımcılar tarafından ortalama 8-10 dakikada doldurulmuştur. Veri toplama aracı tek sayfada arkalı-önlü olacak şekilde düzenlenmiş ve 600 adet çoğaltılmıştır. Bu yolla ölçeklerin eksik doldurulma olasılığından kaynaklanacak olumsuzluklar için önlem alınmıştır. Eksik doldurulan 19, doldurulmayan 46 ölçek de yine bu bağlamda değerlendirme dışı tutulmuştur. Bunun ardından öncelikle uç değer temizliği, boş değerlerin atanması gibi öncül işlemler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda *YRÖ*, *ÖİTÖ* ve *DEÖ*'nün her bir boyutuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo 19).

Tablo 19
YRÖ, ÖİTÖ, DEÖ ve Alt Ölçeklerine/Boyutlarına İlişkin Normallik Testi

	Ölçekler ve Alt Ölçekleri/Boyutları	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri
YRÖ	İKR-AÖ Yönlendirme Alt Boyutu	-.636	-.063
	İKR-AÖ Bağlantı Kurma Alt Boyutu	-1.16	1.32
	BKR-AÖ İletişim Alt Boyutu	-.796	.323
	EKR-AÖ Anlaşma-Yapma Boyutu	-.610	.133
ÖİTÖ	Destekleyicilik	-.511	-.291
	Samimilik	.195	.665
	Sınırlayıcılık	-.436	.123
	Yönlendiricilik	-.322	.293
DEÖ	Yüzeysel Davranış	.175	.856
	Derinden Davranış	.822	.321
	Samimi Duygu	-1.02	1.33

Tablo 19’da görüldüğü üzere ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri, veri setinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Zira bu değerler -1.5 - +1.5 aralığındadır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu sonuçlara dayanılarak veri setinin analizler için uygun olduğuna kanaat getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada temel betimsel hesaplamalar için SPSS 25.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı-Statistical Package for Social Sciences) adlı yazılım kullanılmıştır. DFA işlemleri için ise AMOS 24.0 adlı yazılımdan yararlanılmıştır. Çalışmada iki alt grubu bulunan kategorik değişkenler t-testi, üç ve daha fazla alt grubu olan değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi elde edilen sonuçlar Post-Hoc testlerinden LSD (least significant differences) ve Games-Howell ile ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient), regresyon analizi ve Sobel Testi ile ortaya konulmuştur. Sobel Testi için MedGraphV3 adlı uygulama kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarını ve analiz tekniklerini içeren durum Tablo 20’de daha açık hale getirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 20
Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri

Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları	Analiz Tekniği
Öğretmenlerin yönetici rolleri hakkındaki görüşleri nasıldır? Bu görüşler; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?	YRÖ	Betimsel istatistikler t-Testi ANOVA
Öğretmenlerin yönetici rolleri hakkındaki görüşleri nasıldır? Bu görüşler; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?	ÖİTÖ	Betimsel istatistikler t-Testi ANOVA
Öğretmenlerin yönetici rolleri hakkındaki görüşleri nasıldır? Bu görüşler; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, öğrenim durumu, görev yeri, okuldaki süre ve kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?	DEÖ	Betimsel istatistikler t-Testi ANOVA
Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	YRÖ ÖİTÖ DEÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek ve alt boyutları arasında bir yordayıcılık var mıdır?	YRÖ ÖİTÖ DEÖ	Basit/Çoklu Doğrusal Regresyon
Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgüt iklimi aracı bir etkiye sahip midir?	YRÖ ÖİTÖ DEÖ	Aracılık Etkisi Sobel Testi

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmada öncelikle yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek hakkındaki betimsel incelemeler gerçekleştirilmiştir. Ardından yine ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler, yordayıcılık ve aracılık incelemeleri gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

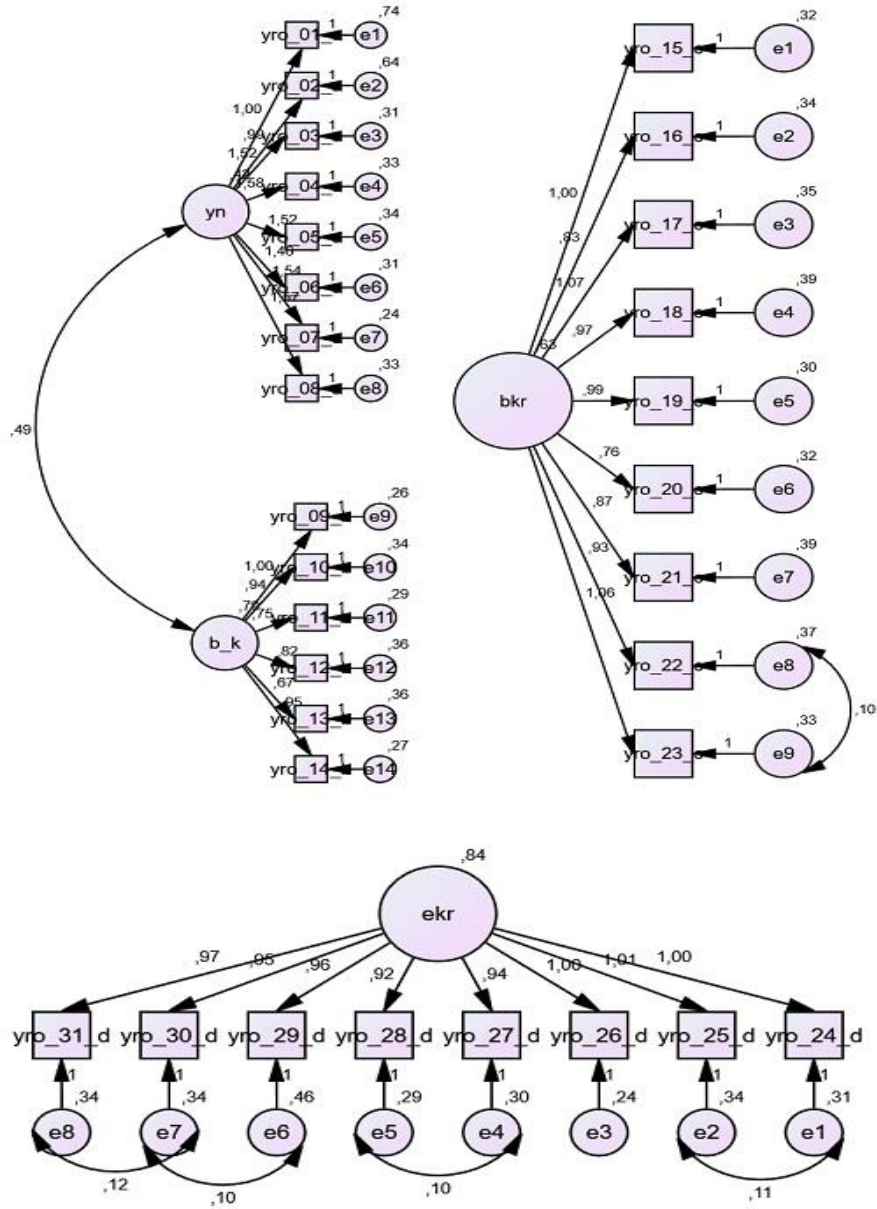
Geçerlik analizleri. Bu araştırmanın veri toplama araçlarının seçeneklerine ilişkin sınırlar Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21
YRÖ Seçenek Ağırlıkları ve Sınırları

Ağırlıklar	Seçenekler	Sınırlar
1	Asla	1.00 - 1.79
2	Nadiren	1.80 - 2.59
3	Bazen	2.60 - 3.39
4	Sık Sık	3.40 - 4.19
5	Her Zaman	4.20 - 5.00

Tablo 21’de görüldüğü araştırmanın veri toplama araçları üzere 5’li Likert tip olarak derecelendirilmiştir. Bu kapsamda seçenekler *asla-nadiren-bazen-sık sık-her zaman* şeklinde sınıflandırılmıştır.

YRÖ geçerlik analizi. YRÖ’nün alt ölçekleri olan *İKR-AÖ*, *BKR-AÖ* ve *EKR-AÖ* için yapılan DFA analizi Şekil 51’de sunulmuştur:



Şekil 51. YRÖ DFA Sonuçları

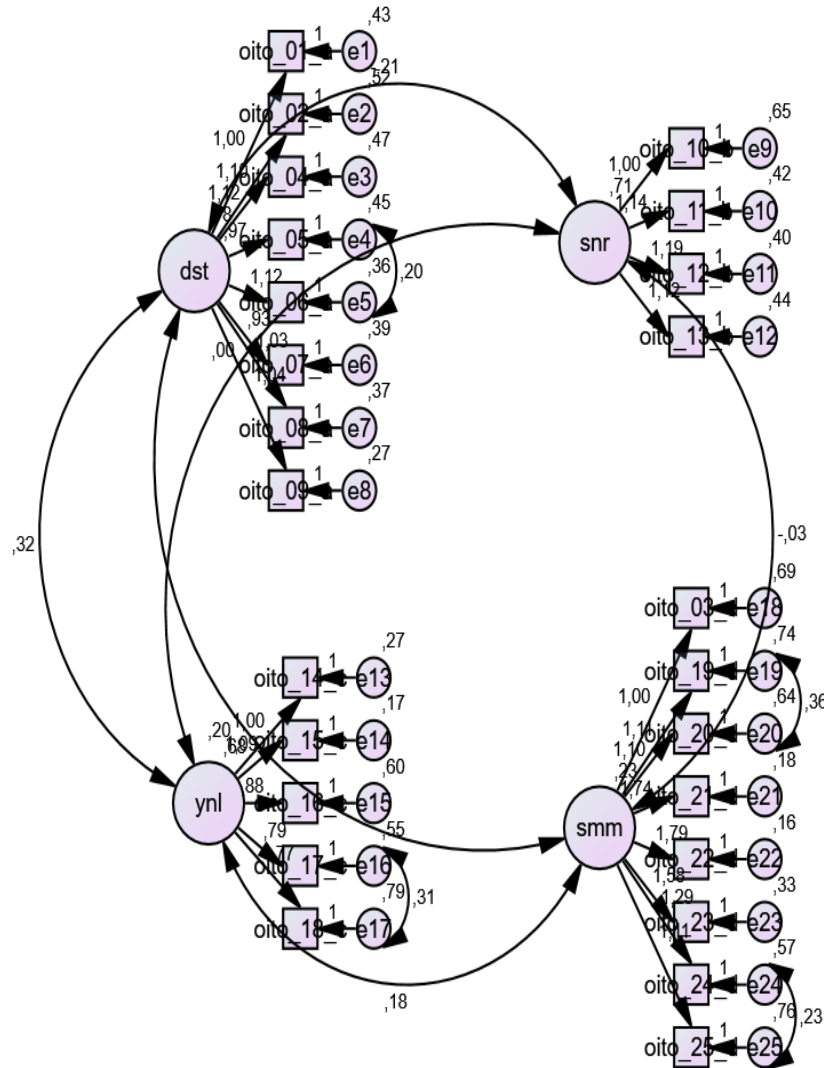
Şekil 51’de görüldüğü üzere analizde;

- İKR-AÖ için AGFI=.878 GFI=.91, RMSEA=.08, NFI=.94, CFI=.95, IFI=.95, RMR=.03 sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Alt ölçeğe ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarından *ki-kare/serbestlik* oranının 4.62 ile (*CMIN/df*) %5’ten küçük olması da İKRÖ-AÖ’de model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir.
- BKR-AÖ için AGFI=.92, GFI=.95, RMSEA=.07, NFI=.96, CFI=.95, IFI=.97, RMR=.02 sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu

görülmektedir. Alt ölçeğe ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarından *ki-kare/serbestlik* oranının 4.29 ile (*CMIN/df*) %5'ten küçük olması da *BKR-AÖ*'de model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir.

- *EKR-AÖ* için AGFI=.92, GFI=.96, RMSEA=.07, NFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.02 sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Alt ölçeğe ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarından *ki-kare/serbestlik* oranının 4.24 ile (*CMIN/df*) %5'ten küçük olması da *EKR-AÖ*'de model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir.

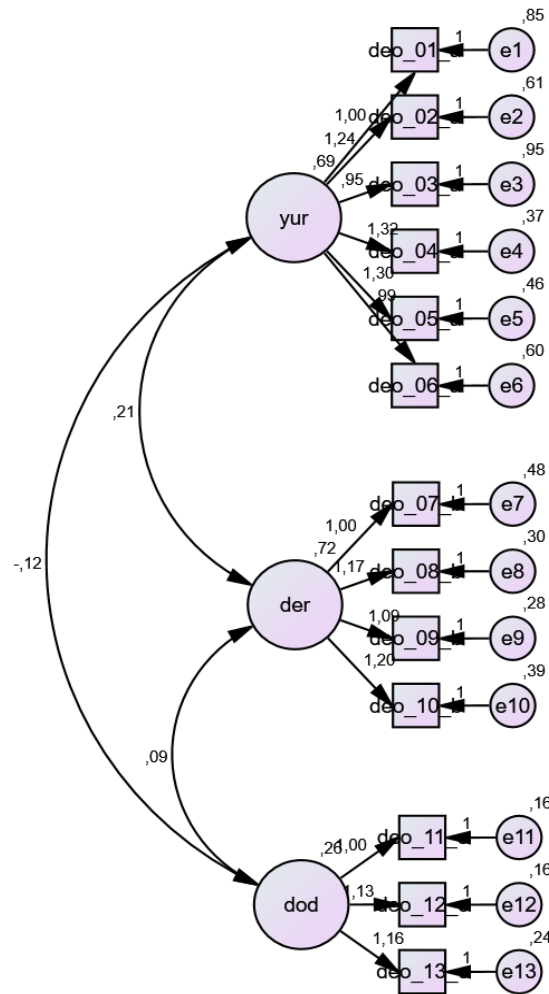
ÖİTÖ geçerlik analizi. Destekleyicilik, samimilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik adlı dört boyuttan oluşan ÖİTÖ için yapılan DFA sonuçları Şekil 52'de sunulmuştur:



Şekil 52. ÖİTÖ DFA Sonuçları

Şekil 52’de görüldüğü üzere *ÖİTÖ* için AGFI=.86, GFI=.89, RMSEA=.06, NFI=.91, CFI=.94, IFI=.94, RMR=.06 sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarından *ki-kare/serbestlik* oranının 3.01 ile (*CMIN/df*) %5’ten küçük olması da model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir.

DEÖ geçerlik analizi. *Yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi duygu* adlı üç boyuttan oluşan DEÖ için yapılan DFA sonuçları Şekil 53’te sunulmuştur:



Şekil 53. DEÖ DFA Sonuçları

Şekil 53’te görüldüğü üzere *DEÖ* için AGFI=.87, GFI=.91, RMSEA=.08, NFI=.92, CFI=.94, IFI=.94, RMR=.06 sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim ölçeğe ait modelinin uyum iyiliği sonuçlarından

ki-kare/serbestlik oranının 4.88 ile (*CMIN/df*) %5'ten küçük olması da model ve veri arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik analizleri.

YRÖ, ÖİTÖ ve DEÖ güvenirlilik analizleri. Araştırmada kullanılan ölçekler (ve alt ölçekleri/boyutları) için yapılan güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22
Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçekler (ve Alt Ölçekleri/Boyutları)	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri	Toplam	
				Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
İKR-AÖ	535	14	.954	31	.979
BKR-AÖ		9	.936		
EKR-AÖ		8	.953		
Destekleyicilik		8	.944	25	.884
Samimilik		4	.880		
Sınırlayıcılık		5	.865		
Yönlendiricilik		8	.880		
Yüzeysel Davranış		6	.891	13	.824
Derinden Davranış		4	.907		
Samimi Duygu		3	.831		

Tablo 22'de görüldüğü üzere;

- Cronbach's Alpha cinsinden güvenirlilik katsayılarının *İKR-AÖ* için .954, *BKR-AÖ* için .936, *EKR-AÖ* için .953 ve *YRÖ*'nün tamamı için .979 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar *YRÖ*'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.
- Cronbach's Alpha cinsinden güvenirlilik katsayılarının *destekleyicilik* boyutu için .944, *samimilik* boyutu için .880, *sınırlayıcılık* boyutu için .865, *yönlendiricilik* boyutu için .880 ve *ÖİTÖ*'nün tamamı için .884 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar *ÖİTÖ*'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.
- Cronbach's Alpha cinsinden güvenirlilik katsayılarının *yüzeysel davranış* boyutu için .891, *derinden davranış* boyutu için .907, *samimi duygu* boyutu için .831 ve *DEÖ*'nün tamamı için .824 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar *ÖİTÖ*'nün de güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bölüm 4 Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Ardından değişkenlerin aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda sırasıyla yönetici rollerine, örgüt iklimine, duygusal emeğe ilişkim temel bulgular ortaya konulmuştur. Daha sonra yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere; yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek (ve alt ölçekleri/boyutları) arasındaki yordayıcılık ilişkilerine; yönetici rolleri ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgüt ikliminin aracılığına ilişkin sonuçlar açıklanmıştır.

Yönetici Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönetici rollerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. Yönetici rollerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri *İKR-AÖ* (yönlendirme ve bağlantı kurma alt boyutları), *BKR-AÖ* (iletişim alt boyutu) ve *EKR-AÖ* (anlaşma-yapma alt boyutu) üzerinden ele alınmıştır.

İKR-AÖ'ye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. *İKR-AÖ'ye* ilişkin maddelerin ortama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23
İKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Toplam	
				$\bar{x}$	Ss
Yönlendirme	Komisyon ve kurullarda öğretmenler arasındaki uyumu gözetir.	3.52	1.07	3.63	0.93
	Okulda oluşturulacak komisyon ve kurullarda öğretmenlerin ilgilerini ve yeterliklerini dikkate alır.	3.63	1.02		
	Öğretmenleri ortak değerler etrafında bütünleştirir.	3.68	1.13		
	Öğretmenleri motive eder.	3.45	1.17		
	Öğretmenlere rehberlik edip mesleki gelişimlerini destekler.	3.66	1.14		
	Öğretmenleri kendi uzmanlık konularında yetkilendirir.	3.64	1.09		
	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulun kültürünü benimsemeleri için çaba gösterir.	3.73	1.10		
	Öğretmenleri uzmanlık alanlarında özerk bırakır.	3.74	1.17		
Bağlantı Kurma	Okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır.	3.88	1.02	4.13	.780
	Okul dışındaki kurumlarla ve onların yöneticileriyle ilişkilerini güçlü tutar.	3.90	1.01		
	Okul adına kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.	4.28	.860		
	Toplantı, kutlama vb. etkinliklerde okulu temsil eder.	4.12	.930		
	Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir.	4.31	.840		
	Okula katkı sağlaması olası kurumlardan destek almak için onlarla iş birliği yapar.	4.02	.990		

Tablo 23'te görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri genel anlamda birbirine yakın ortama ve standart sapma puanlarına sahiptir. Alt ölçekteki *öğretmenleri uzmanlık alanında özerk bırakır* maddesinin diğer maddelerden kısmen daha yüksek bir ortalamaya sahip olması ($\bar{x}=3.74$, $Ss=1.17$) katılımcıların özerklik konusunda daha olumlu bir tutum takındıkları biçiminde yorumlanabilir. Yöneticisi hakkındaki *öğretmenleri motive eder* maddesi bu boyutta katılımcılardan en düşük puanları ($\bar{x}=3.45$, $Ss=1.17$) aldığından katılımcıların yöneticiler tarafından motive edilmesinde çeşitli soru işaretlerinin bulunduğu söylenebilir. *Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir* maddesinin katılımcılardan aldığı puanların ($\bar{x}=4.31$, $Ss=.84$) yüksek olduğu söylenebilir. Bu, katılımcıların yöneticilerini ziyaretçileri bilgilendirme konusunda daha başarılı algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanında *okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır* maddesinin puanları ($\bar{x}=3.88$, $Ss=1.02$) katılımcıların yöneticilerinin ikna becerilerini sınırlı buldukları, lobicilik konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri fikrini vermektedir. Özellikle *bağlantı kurma* alt boyutunun puanlarındaki yükseklik Cresswell (1995) ve Terzioğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

BKR-AÖ'ye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. BKR-AÖ'ye ilişkin maddelerin ortama ve standart sapma değerleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24
BKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Toplam	
				$\bar{x}$	Ss
İletişim	Deneyimlerini başka okulların yöneticileriyle paylaşır.	4.00	.980		
	Okul hakkında dış paydaşlara sunduğu bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını izler.	4.28	.880		
	Okuldaki gelişmeler hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşır.	3.91	1.03		
	Okul binası (ve varsa ona bağlı unsurlar [spor salonu, yurt, bahçe vb.]) hakkında sürekli bilgi toplar.	3.89	.990		
	Okulun etkinlikleri hakkında okul çevresindeki kurum ve/veya kuruluşları bilgilendirir.	4.02	.950	3.99	.770
	Üst makamları okul hakkında bilgilendirir.	4.29	.830		
	Okulla ilgili son gelişmeleri velilerle paylaşır.	3.89	.930		
	Öğretmenlere ihtiyaç duydukları dokümanları sunar.	3.90	.950		
	Okulda olup biteni yakından takip eder.	3.77	1.02		

Tablo 24'te görüldüğü üzere BKR-AÖ iki madde dışındaki maddelerin genel anlamda puan bakımından benzer özellikler taşımaktadır. *İletişim* alt boyutunun puanlarının

($\bar{x}$ =3.99; Ss =.770) yüksekliği dikkat çekmektedir. Ancak *üst makamları okul hakkında bilgilendirir* maddesine katılımcıların daha yüksek puanlar verdiği söylenebilir ($\bar{x}$ =4.28; Ss =.880). Bu, yöneticilerin üst makamları bilgilendirme konusunda daha belirgin davranışlar gösterdikleri ve bunların katılımcılar tarafından daha iyi algılandığı biçiminde yorumlanabilir. *Okulda olup biteni yakından takip eder* maddesinin puanlarının ($\bar{x}$ =3.77; Ss =1.02) boyuttaki diğer maddelerin puanlarından farklı bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum yöneticilerin olup biteni takip etme konusunda katılımcılarda iyi bir izlenim oluştur(a)madıklarını düşündürmektedir. Araştırmanın bilgi özelindeki bu bulgularının Alexander (1979) tarafından ortaya konulan sonuçlarla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

EKR-AÖ'ye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. EKR-AÖ'ye ilişkin maddelerin ortama ve standart sapma değerleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25
EKR-AÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Toplam	
				$\bar{x}$	Ss
Yapma-Anlaşma	Okulun gelişimi için fikirlerini projelendirerek hayata geçirir.	3.89	1.07		
	Okulun gelişimi için yenilikçi fikirler üretir.	3.69	1.09		
	Çalışmaların sağlıklı yürümesi için her türlü teknolojiyi işe koşar.	3.81	1.04		
	Projelerin, ihtiyaç duyan okul dışı paydaşlara katkı sağlaması için çabalar.	3.74	1.01		
	Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır.	3.91	1.00	3.76	.910
	İhtiyaç duyan okul dışı paydaşlara uzmanlık alanlarında (akademik/yönetimsel/fiziksel) destek sunar.	3.67	1.11		
	Bir sorun çıkması halinde düzeltici/giderici önlemler alır.	3.71	1.05		
	Gerektiğinde okul için müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar.	3.64	1.06		

Tablo 25'te görüldüğü üzere EKR-AÖ'deki maddeler genel anlamda benzer puanlara sahiptir. *Yapma-anlaşma* alt boyutuna ilişkin puanları ($\bar{x}$ =3.76; Ss =.910) katılımcıların yöneticilerini orta/yüksek düzeyde eyleme dönük/uygulayıcı bireyler olarak gördükleri fikrini vermektedir. *Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır* maddesine ilişkin puanlar ($\bar{x}$ =3.91; Ss =1.00) ise katılımcıların yöneticilerini tedbirli kişiler olarak algıladıkları izlenimini vermektedir. Bunun yanında *gerektiğinde okul için müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar* maddesinin puanları ($\bar{x}$ =3.64; Ss =1.05) yöneticilerin okul için müzakerelerde bulunma/anlaşmalar yapma konusunda eleştiriye açık bir konumda olduklarını düşündürmektedir. Nitekim buna benzeyen bir bulguların Glick (2011), Paolillo (1981) ve Snyder ve Wheelen (1981)

tarafından da dile getirildiği görülmektedir. Rüzgâr ve Kurt (2013) tarafından yapılan bir araştırmada kişilerarası ve bilgiye dayalı rollerin karar temelli rollerden daha çok sergilendiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın *İKR-AÖ* ve *BKR-AÖ* ortalama puanlarının *EKR-AÖ*'den daha yüksek olması bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak Shapira ve Dunbar (1980) ve Muma vd. (2006) tarafından yapılan araştırmalarda bu bulguyla uyuşmayan sonuçlara rastlanmaktadır. Ayrıca Montgomery (1986) tarafından yapılan bir çalışmada bu alt ölçeklerin bileşenlerden çözücülük, birleştiricilik, gözcülük, sözcülük, girişimcilik, kaynak dağıtıcılık alt rollerine daha sık başvurulduğu belirtilmektedir. Grover vd. (1993) ise yönetici rollerinin farklı sektörlerde farklı düzeylerde sergilendiğini dile getirmektedir. Bu noktada eğitim çalışanları üzerinde yapılan bu araştırmada şu soru akıllara gelmektedir: *Eğitim alanındaki farklı kurumlarda/çalışanlarda yönetici rollerinin sergilenme düzeyi ne durumdadır?*

Yönetici rollerine ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi.

İKR-AÖ'ye ilişkin incelemeler. Katılımcıların *İKR-AÖ*'deki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26
İKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	Erkek	233	3.59	.967	533	-.991	.322	-
		Kadın	302	3.67	.904				
	Bağlantı Kurma	Erkek	233	4.03	.878		-2.64	.011*	+
		Kadın	302	4.20	.687				

* $p < .05$

Tablo 26'da görüldüğü üzere katılımcıların *bağlantı kurma* alt boyutuna ilişkin görüşleri ise *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t = -2.64$, $p < .05$). Bu alt boyuta ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4.20$). Ancak katılımcıların *yönlendirme* alt boyutuna ilişkin görüşleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = .991$, $p > .05$). Alanyazın incelendiğinde yönetici rollerine ilişkin çalışmaların daha çok nitel (Ho, 2011) ya da yönetici rollerinin daha önceki perspektifine (Mintzberg, 1973) dayanan araştırmalardan (Gökçe, 2013; McCall ve Segrist, 1980; Tok ve Doğan, 2019) oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle *cinsiyet*

değişkeni açısından *İKR-AÖ*'yü değerlendirmek zorlaşmaktadır. Ancak bu alt ölçekteki maddelerde kendisine yer bulan (içsel) motivasyonun mevcut çalışmadaki gibi katılımcıların görüşleri açısından *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı fark gösterdiğini ifade eden çalışmalara (Doğan, 2019; Ertürk, 2016) rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında alt ölçek maddelerinde kendisine yer bulan özerklik açısından, *cinsiyet* değişkenine puanların anlamlı farklar gösterdiğini (Çolak ve Altinkurt, 2017) ya da göstermediğini (Pearson ve Hall, 1993) içeren çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır.

Katılımcıların *İKR-AÖ*'deki görüşlerinin *medeni durum* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27
İKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	Evli	450	3.62	.945	533	-.888	.375	-
		Bekar	85	3.71	.862				
	Bağlantı Kurma	Evli	450	4.13	.798	533	-.075	.940	-
		Bekar	85	4.13	.681				

* $p < .05$

Tablo 27'de görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* alt boyutuna ilişkin görüşleri *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = -.888$, $p > .05$). Bu durum *bağlantı kurma* alt boyutu için de geçerlidir ($t = -.075$, $p > .05$). *Bağlantı kurma* alt boyutunda hem evli hem de bekar katılımcıların ortalama puanlarındaki eşitlik dikkat çekicidir ($\bar{x} = 4.13$). Bu değerler evli ve bekar katılımcıların yöneticilerini bağlantı kurma konusunda benzer şekilde algıladıklarını düşündürmektedir.

Katılımcıların *İKR-AÖ*'deki görüşlerinin *yaş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

İKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	22-29	68	3.66	.795	534	.867	.458	-
		30-39	260	3.58	.901				
		40-49	143	3.65	.964				
		50 ve Üzeri	64	3.78	1.10				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	22-29	68	4.14	.634	534	.138	.937	-
		30-39	260	4.11	.800				
		40-49	143	4.14	.750				
		50 ve Üzeri	64	4.16	.911				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 28'de görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=.867, p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.138, p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *yaş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum eşit dağılmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesin için kullanılan analiz tekniklerden, bir başka deyişle Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Burada genç yetişkinler olarak nitelenebilecek 30-39 yaş aralığındaki grubun puanlarının diğer gruplara göre düşüklüğü ise ele alınmaya değer bir konu izlenimi vermektedir.

Katılımcıların İKR-AÖ'deki görüşlerinin *branş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

İKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Branş (Öğretmenliği)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	Sınıf	408	3.58	.932	534	2.70	.458	-
		Okul Öncesi	38	3.94	1.00				
		Özel Eğitim	9	3.12	1.18				
		PDR	31	3.70	.880				
		DKAB	23	4.07	.585				
		İngilizce	26	3.68	.895				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	Sınıf	408	4.08	.798	534	3.69	.937	-
		Okul Öncesi	38	4.53	.573				
		Özel Eğitim	9	3.68	1.03				
		PDR	31	4.14	.794				
		DKAB	23	4.43	.513				
		İngilizce	26	4.10	.622				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 29’da görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=2.70$ $p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.369$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *branş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Ancak Alexander (1979) ve Anderson vd. (2002) ise *İKR-AÖ* içinde kendisine yer bulan liderliğin yapılan işin türüne göre sergilenme düzeyinin değiştiğini belirtmektedir.

Katılımcıların *İKR-AÖ*’deki görüşlerinin *öğrenim durumu* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30
İKR-AÖ’deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.52	1.09	534	.361	.781	-
		Lisans	420	3.64	.908				
		Yüksek Lisans	91	3.62	1.02				
		Doktora	5	3.27	.821				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	4.10	.734	534	.346	.792	-
		Lisans	420	4.12	.774				
		Yüksek Lisans	91	4.13	.838				
		Doktora	5	4.48	.389				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 30’da görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=.361$, $p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.346$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Ancak yöneticilerle ilgili çeşitli çalışmalarda (Bakan, 2008, Koçak ve Özdemir, 2019) da yöneticilerin tutumlarının eğitim durumlarından bağımsız olmadığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır. Bu durum, yöneticilerin öğrenim durumları ve rolleri arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir şekilde ele alındığı bir çalışmanın yerindeliği hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Katılımcıların *İKR-AÖ*’deki görüşlerinin *görev yeri* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31
İKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	Afşin	25	3.57	.927	534	1.15	.318	-
		Andırın	41	3.75	.922				
		Çağlayancerit	14	4.28	.757				
		Dulkadiroğlu	111	3.64	.904				
		Ekinözü	19	3.80	.947				
		Elbistan	68	3.63	.909				
		Göksun	27	3.68	.866				
		Nurhak	7	4.00	.692				
		Onikişubat	144	3.54	.968				
		Pazarcık	34	3.58	.995				
		Türkoğlu	45	3.52	.970				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	Afşin	25	4.29	.693	534	1.23	.265	+
		Andırın	41	4.02	.924				
		Çağlayancerit	14	4.58	.446				
		Dulkadiroğlu	111	4.07	.789				
		Ekinözü	19	4.32	.570				
		Elbistan	68	4.09	.804				
		Göksun	27	4.23	.750				
		Nurhak	7	4.08	.661				
		Onikişubat	144	4.14	.688				
		Pazarcık	34	4.22	.745				
		Türkoğlu	45	3.94	1.04				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 31'de görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=1.15$, $p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.265$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *görev yeri* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile bu alt boyutlar analiz edildiğinde *bağlantı kurma* boyutunda Çağlayancerit'te görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{x}=4.58$), Dulkadiroğlu'nda görev yapan katılımcıların puanlarına ($\bar{x}=4.07$) göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara dayanarak Çağlayancerit'te görev yapan katılımcıların Dulkadiroğlu'nda görev yapan katılımcılara göre yöneticilerini ağ kurma, temsil etme ve ikna etme açısından daha başarılı buldukları söylenebilir. Bunun nedeni ilgili ilçelerde görev yapan katılımcıların yöneticilerinin yönetici yeterlikleri açısından daha ileri düzeylerde ya da liderlik becerileri bakımından daha yetkin olmaları olabilir. Zira Rastetter (1985) tarafından yapılan ve yönetici rolleri-liderlik konusunda önemli fikirler veren çalışma buna işaret etmektedir.

Katılımcıların *İKR-AÖ*'deki görüşlerinin *okuldaki süre* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32
İKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	1-4 Yıl	328	3.67	.908	534	.657	.622	-
		5-9 Yıl	133	3.61	.968				
		10-14 Yıl	36	3.63	.891				
		15-19 Yıl	18	3.36	1.05				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.48	1.06				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	1-4 Yıl	328	4.17	.754	534	.947	.436	-
		5-9 Yıl	133	4.06	.831				
		10-14 Yıl	36	4.12	.683				
		15-19 Yıl	18	4.06	.823				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.91	.965				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 32'de görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=.657, p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.947, p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *okuldaki süre* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

Katılımcıların *İKR-AÖ*'deki görüşlerinin *kıdem* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33
İKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyutlar	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (İKR-AÖ)	Yönlendirme	1-4 Yıl	62	3.55	.825	534	1.09	.359	-
		5-9 Yıl	123	3.58	.931				
		10-14 Yıl	125	3.65	.856				
		15-19 Yıl	78	3.52	.928				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.75	1.03				
		Toplam	535	3.63	.932				
	Bağlantı Kurma	1-4 Yıl	62	4.04	.687	534	.598	.664	-
		5-9 Yıl	123	4.15	.748				
		10-14 Yıl	125	4.17	.837				
		15-19 Yıl	78	4.04	.679				
		20 Yıl ve Üzeri	147	4.15	.844				
		Toplam	535	4.13	.780				

Tablo 33'te görüldüğü üzere katılımcıların *yönlendirme* [$F_{(534)}=1.09$, $p>.05$] ve *bağlantı kurma* [$F_{(534)}=.598$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri *kıdem* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

BKR-AÖ'ye ilişkin incelemeler. Katılımcıların BKR-AÖ'deki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	Erkek	233	3.89	.828	533	-2.65	.008*	+
		Kadın	302	4.07	.727				

* $p<.05$

Tablo 34'te görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2.65$, $p<.05$). Bununla birlikte kadın katılımcıların *iletişim* alt boyutundaki ortalama puanlarının ($\bar{x}=4.07$) erkek katılımcıların ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.89$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Kadın çalışanlar tarafından olup bitenlerin daha yakından takip edilmesi bunlardan biri olabilir. Ayrıca daha fazla bilgi/doküman paylaşımında bulunulması ya da üst makamların bilgilendirilmesi hakkındaki yönetici davranışlarının kadın katılımcılar tarafında daha çok önemsenmesi de bu nedenlerden olabilir.

Katılımcıların BKR-AÖ'deki görüşlerinin *medeni durum* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	Evli	450	3.99	.791	533	-.441	.660	-
		Bekar	85	4.03	.701				

Tablo 35'te görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t=-.441$, $p>.05$). Ancak

ortalama puanlar incelendiğinde bekar katılımcıların daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.03$; $\bar{x}=3.99$). Aksini gösteren bulgulara (Saracaloğlu vd., 2009) rastlansa da Seward ve Seward (1980), bir araştırmasında iletişim ve bileşenleri açısından cinsiyetlerin çeşitli farklılıklara sahip olduğunu dile getirmektedir. Bakan (2008) ise *medeni durum* değişkeni özelinde saptanan bu farkı liderlik özelinde olduğunu belirlemiştir.

Katılımcıların *BKR-AÖ*'deki görüşlerinin *yaş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	22-29	68	3.98	.721	534	.567	.637	-
		30-39	260	3.96	.771				
		40-49	143	4.01	.799				
		50 ve Üzeri	64	4.10	.817				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 36'da görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *yaş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.567$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

Katılımcıların *BKR-AÖ*'deki görüşlerinin *branş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Branş (Öğretmenliği)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	Sınıf	408	3.94	.786	534	3.34	.637	-
		Okul Öncesi	38	4.35	.710				
		Özel Eğitim	9	3.79	.866				
		PDR	31	4.02	.783				
		DKAB	23	4.38	.652				
		İngilizce	26	4.03	.596				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 37'de görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *branş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=3.34$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

Katılımcıların *BKR-AÖ*'deki görüşlerinin *öğrenim durumu* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.90	.859				
		Lisans	420	3.99	.771				
		Yüksek Lisans	91	4.03	.815	534	.407	.748	+
		Doktora	5	3.68	.121				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 38'de görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.407, p>.05$]. Ancak durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile incelendiğinde doktora derecesine sahip olanlarla lisans derecesine sahip olanların ($\bar{x}=-.310$), doktora derecesine sahip olanlarla yüksek lisans derecesine sahip olanların ($\bar{x}=-.310$) puanları *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olduğu görülmektedir. Ojha (2005), iletişimle ilgisi bilinen bilgi paylaşımının *öğrenim durumu* ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim mevcut araştırmada da (doktora derecesi göz ardı edildiğinde) *öğrenim durumundaki* yükseliş ortalama puanlardaki artışla paralellik göstermektedir. Doktora derecesine sahip olanlara ilişkin *BKR-AÖ* özelinde yapılacak bir incelemenin konuyu daha da netleştireceği düşünülmektedir.

Katılımcıların *BKR-AÖ*'deki görüşlerinin *görev yeri* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Görev Yeri	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	Afşin	25	3.99	.606				
		Andırın	41	3.95	.822				
		Çağlayancerit	14	4.43	.617				
		Dulkadiroğlu	111	3.93	.719				
		Ekinözü	19	4.20	.585				
		Elbistan	68	3.98	.824				
		Göksun	27	4.08	.771	534	1.84	.589	-
		Nurhak	7	4.20	.649				
		Onikişubat	144	3.99	.764				
		Pazarcık	34	4.03	.751				
		Türkoğlu	45	3.88	1.04				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 39'da görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *görev yeri* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.84$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

Katılımcıların BKR-AÖ'deki görüşlerinin *okuldaki süre* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	1-4 Yıl	328	4.01	.770				
		5-9 Yıl	133	3.99	.780				
		10-14 Yıl	36	3.89	.792				
		15-19 Yıl	18	3.90	.763	534	.289	.885	-
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.96	.923				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 40'ta görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *okuldaki süre* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.289$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Bu noktada benzer bir bulgunun İKR-AÖ'de de yer aldığını belirtmek yerinde olacaktır.

Katılımcıların BKR-AÖ'deki görüşlerinin *kıdem* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41
BKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (BKR-AÖ)	İletişim	1-4 Yıl	62	3.84	.807	534	1.13	.338	-
		5-9 Yıl	123	4.04	.728				
		10-14 Yıl	125	3.98	.794				
		15-19 Yıl	78	3.93	.657				
		20 Yıl ve Üzeri	147	4.06	.844				
		Toplam	535	3.99	.777				

Tablo 41'de görüldüğü üzere katılımcıların *iletişim* alt boyutuna ilişkin görüşleri *kıdem* göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.13$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir.

EKR-AÖ'ye ilişkin incelemeler. Katılımcıların EKR-AÖ'deki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	Erkek	233	3,66	.949	533	-2.26	.024*	+
		Kadın	302	3,84	.888				

* $p<.05$

Tablo 42'de görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklar göstermektedir ($t=-2.26$, $p<.05$). Kadın katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutundaki ortalama puanları ($\bar{x}=3.84$) erkek katılımcıların ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.66$) daha yüksektir. Bu farkın çeşitli nedenleri olabilir. Yenilikçi fikirlerin üretilmemesi, sorunlar çıkmadan önce ya da çıktığı anda gerekli tedbirlerin uygulan(a)maması bu nedenlerden birkaçı olabilir. EKR-AÖ'nün bileşenleri arasında yer alan proje yönetme ve sorun çözme ile yüksek düzeyde ilgisi olan yenilikçi fikirler yer almaktadır. Bu bileşenlerin katılımcıları eğitimciler olan bir araştırmada ele alınmasına ilişkin gereklilik, Serdyukov (2017) tarafından da dile getirilmektedir. Böylece bu olgunun daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Katılımcıların EKR-AÖ'deki görüşlerinin *medeni durum* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	Evli	450	3.77	.934	533	.662	.508	-
		Bekar	85	3.70	.834				

Tablo 43'te görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *BKR-AÖ*'de olduğu gibi *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=.662$, $p>.05$). Bu, hem *BKR-AÖ* hem de *EKR-AÖ* özelinde *medeni durum* değişkeninin ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Katılımcıların *EKR-AÖ*'deki görüşlerinin *yaş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	22-29	68	3.66	.831	534	.882	.450	-
		30-39	260	3.74	.914				
		40-49	143	3.78	.963				
		50 ve Üzeri	64	3.90	.931				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 44'te görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *yaş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.882$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Benzer bulgular, *İKR-AÖ* ve *BKR-AÖ*'de *yaş* değişkenine ilişkin incelemelerde de gözlenmiştir.

Katılımcıların *EKR-AÖ*'deki görüşlerinin *branş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Branş (Öğretmenliği)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	Sınıf	408	3.71	.914				
		Okul Öncesi	38	4.20	.909				
		Özel Eğitim	9	3.37	.986				
		PDR	31	3.77	.915	534	3.31	.989	+
		DKAB	23	4.16	.826				
		İngilizce	26	3.67	.871				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 45'te ilk bakışta katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşlerinin *yaş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [$F_{(534)}=3.31, p>.05$]. Ancak bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile incelendiğinde sınıf öğretmenliği branşındaki katılımcıların *branş* değişkenine göre puanlarının okul öncesi öğretmenliği branşındaki katılımcılardan anlamlı şekilde farklı olduğu görülmektedir ($\bar{x}=-.490$). EKR-AÖ, bu noktada İKR-AÖ ve BKR-AÖ'den ayrılmaktadır. Nitekim Castro (2008) tarafından yapılan bir araştırmada örgüt yaşamında yapılan işin/branşın tutumlarda farklılıklara neden olabileceği belirtilmektedir.

Katılımcıların EKR-AÖ'deki görüşlerinin *öğrenim durumu* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.84	.825				
		Lisans	420	3.76	.923	534	.259	.855	-
		Yüksek Lisans	91	3.74	.941				
		Doktora	5	3.45	.519				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 46'da görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.259, p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Doktora derecesine sahip katılımcıların puanlarındaki fark, İKR-AÖ ve BKR-AÖ'de olduğu gibi burada da dikkat çekmektedir. Bu, daha önce belirtilen ve katılımcılarını doktora derecesine sahip bireylerin oluşturması hedeflenen bir araştırma evreninde YRÖ'nün çalışılması gerekliliğini onaylar niteliktedir.

Katılımcıların *EKR-AÖ*'deki görüşlerinin *görev yeri* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47
EKR-AÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Görev Yeri	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Anlaşma- Yapma	Afşin	25	3.66	.855				
		Andırın	41	3.81	.958				
		Çağlayancerit	14	4.20	.714				
		Dulkadiroğlu	111	3.78	.871				
		Ekinözü	19	3.80	.830				
		Elbistan	68	3.76	.928	534	.619	.798	-
		Göksun	27	3.66	.974				
		Nurhak	7	4.08	1.04				
		Onikişubat	144	3.73	.930				
		Pazarcık	34	3.83	.911				
		Türkoğlu	45	3.62	1.05				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 47'de görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *görev yeri* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.619$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. İKR-AÖ özelindeki incelemelerde *görev yeri* değişkeni açısından görülen anlamlı fark, *BKR-AÖ* özelinde olduğu *EKR-AÖ* özelinde de gözlenmiştir. Ancak Vengroff vd. (1991), tarafından ileri sürülen ve batı kültürünün yönetici rollerini beslediği bulgusu bu noktada yönetici rollerinin farklı şehirler ve kültürler bağlamında ele alınması gerekliliğini hatırlatmaktadır. Zira Pearson ve Chatterjee (2003), yönetici rollerinin sergilenme sıklığının ülkelere göre değiştiğini bildirmektedir.

Katılımcıların *EKR-AÖ*'deki görüşlerinin *okuldaki süre* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

EKR-AÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Yapma- Anlaşma	1-4 Yıl	328	3.78	.919	534	.287	.886	-
		5-9 Yıl	133	3.74	.953				
		10-14 Yıl	36	3.69	.809				
		15-19 Yıl	18	3.58	.874				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.78	.964				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 48'de görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *okuldaki süre* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.287$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Böylece *İKR-AÖ* ve *BKR-AÖ*'de *okuldaki süre değişkeni* özelinde gözlenen bu bulgu, *EKR-AÖ* özelinde gerçekleşmiştir. Bu durum ilgili değişkenin yönetici rolleri açısından incelenip incelenmemesi gerekliliğinin yeniden ele alınabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların *EKR-AÖ*'deki görüşlerinin *kıdem* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

EKR-AÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek (Alt Ölçek)	Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
YRÖ (EKR-AÖ)	Yapma- Anlaşma	1-4 Yıl	62	3.63	.885	534	1.55	.185	-
		5-9 Yıl	123	3.79	.924				
		10-14 Yıl	125	3.77	.890				
		15-19 Yıl	78	3.59	.865				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.87	.972				
		Toplam	535	3.76	.919				

Tablo 49'da görüldüğü üzere katılımcıların *anlaşma-yapma* alt boyutuna ilişkin görüşleri *kıdem* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.55$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. *İKR-AÖ* ve *BKR-AÖ* özelinde gözlenen bu bulgunun *EKR-AÖ*'de de *kıdem* değişkeni açısından da saptanmıştır. Ancak *kıdem* açısından katılımcıların yöneticiliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını gösteren araştırmaların varlığı (Ağaoğlu vd., 2012) bu değişkenin ele alınmaya devam edilmesi gerekliliğini onaylar niteliktedir.

Örgüt İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örgüt iklimine ilişkin bulgular *destekleyicilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimilik* boyutları üzerinden ele alınmıştır.

Örgüt iklimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. ÖİTÖ'deki maddelerin ortama ve standart sapma değerleri Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50
ÖİTÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Toplam	
				$\bar{x}$	Ss
Destekleyicilik	Müdürün eleştirileri yapıcıdır.	3.49	1.10	3.57	.940
	Müdür öğretmenlere eşit davranır.	3.56	1.20		
	Müdür anlaşılması kolay biridir.	3.56	1.20		
	Müdür öğretmenlere iltifat eder.	3.43	1.08		
	Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.	3.42	1.15		
	Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.	3.67	1.02		
	Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.	3.78	1.09		
	Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.	3.65	1.05		
Sınırlayıcılık	Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.	2.55	1.16	3.60	.820
	Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.	2.88	1.16		
	İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.	2.99	1.18		
	Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.	2.87	1.15		
Yönlendiricilik	Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.	3.46	.970	3.46	.710
	Müdür öğretmenleri yakından denetler.	3.47	.990		
	Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.	3.46	1.06		
	Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.	3.96	.990		
	Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetir.	3.65	1.09		
Samimilik	Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.	3.98	.950	2.82	1.00
	Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.	2.97	1.01		
	Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.	3.11	.950		
	Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.	3.79	.930		
	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.	3.70	.940		
	Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	3.82	.950		
	Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.	3.18	.970		
	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.	3.15	1.01		

- Tablo 50'de görüldüğü üzere *destekleyicilik* boyutuna ilişkin maddeler genel anlamda birbirine yakın puanlara sahiptir. Bu boyutun sahip olduğu ortalama puanlar Bodur (2019), Çolak ve Altinkurt (2017), Diş ve Ayık (2016) ve Sarı (2019)

tarafından gerçekleştirilen çalışmaların puanlarından daha yüksektir; ancak Korkmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların puanlarından ($\bar{x}$ =3.82, Ss =.932) düşüktür. Bu boyuttaki en belirgin maddenin *müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir* olduğu söylenebilir ($\bar{x}$ =3.78, Ss =1.09). Bu, katılımcıların yöneticilerini çalışanlarının sağlığını ve iyiliğini önemseyen bir kişi olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

- *Sınırlandırıcılık* boyutunun puanları ($\bar{x}$ =3.60, Ss =.820) hem Diş ve Ayık (2016) ($\bar{x}$ =2.97, Ss =.680) hem de Sarı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın puanlarından ($\bar{x}$ =2.49, Ss =.980) genel anlamda daha yüksektir. *İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir* maddesi bu boyutun belirgin maddelerinden biridir ($\bar{x}$ =2.99, Ss =1.18). Bu madde katılımcıların iş yoğunluğundan şikayetçi oldukları biçiminde yorumlanabilir. *Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır* maddesi ise sahip olduğu değerlerle ($\bar{x}$ =2.55, Ss =1.16) yalnızca bu boyutun değil tüm araştırmanın en çarpıcı maddelerinden biridir. İlgili maddenin düşük ortalama puanından katılımcıların rutin işleri son derece engelleyici buldukları sonucuna varılabilir.
- *Yönlendiricilik* boyutunda tüm maddelerin birbirine benzer puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutun sahip olduğu puanların ($\bar{x}$ =3.46, Ss =.710) Diş ve Ayık (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın puanlarından ($\bar{x}$ =2.39, Ss =.720) farklı olduğu saptanmıştır. Bodur (2019) ($\bar{x}$ =2.22, Ss =.600) ve Sarı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın puanlarının ($\bar{x}$ =2.39, Ss =.990) ise mevcut çalışmadan önemli oranda düşük olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu boyuttaki beş maddenin üçünün aynı, bir maddenin bunlardan %'1 fazla ortalama değere sahip da olması bu görüşü desteklemektedir.
- *Samimilik* boyutunun puanlarının ($\bar{x}$ =2.82, Ss =1.00) Diş ve Ayık (2016) ($\bar{x}$ =2.63, Ss =.690) ve Sarı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın puanlarından ($\bar{x}$ =2.90, Ss =1.05) farklı olduğu görülmektedir. Bu boyutta *yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür* maddesinin puanları ($\bar{x}$ =3.98, Ss =.950) katılımcıların aralarına yeni gelenleri kolayca kabul ettikleri fikrini vermektedir. *Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler* maddesi ise puanları itibarıyla katılımcıların iş dışındaki arkadaşlıklarındaki ilişkilerinin orta düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Örgüt iklimine ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi.

Katılımcıların ÖİTÖ'deki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	Erkek	233	3.58	.959	534	.222	.824	-
		Kadın	302	3.56	.939				
	Sınırlayıcılık	Erkek	233	3.50	.876		-2.49	.013*	+
		Kadın	302	3.68	.775				
	Yönlendiricilik	Erkek	233	3.33	.685		-3.69	.000**	+
		Kadın	302	3.56	.720				
	Samimilik	Erkek	233	2.87	.004		.836	.404	-
		Kadın	302	2.79	.998				

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

Tablo 51'de görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* ($t = .222$, $p > .05$) ve *samimilik* ($t = -.836$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin görüşleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. *Sınırlayıcılık* ($t = -2.49$, $p < .05$) ve *yönlendiricilik* ($t = -3.69$, $p < .05$) boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerinin ise *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Kadın katılımcıların *sınırlayıcılık* boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 3.68$) erkek katılımcıların görüşlerine göre ($\bar{x} = 3.50$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Castro (2008), Ertuğrul (2018), Günbayı (2007) ve Sezgin ve Kılınç (2011) örgüt iklimine ilişkin görüşlerin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Ancak Ay Kaymak (2018), Bucak (2002) ve Özdemir vd. (2010) ise bunun aksini öne sürmektedir. Bu durumun çeşitli nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin kadın katılımcıların cinsiyetçi yaklaşımların sergilendiği ortamlarda bulunmaları bunlardan biri olabilir.

Katılımcıların ÖİTÖ'deki görüşlerinin *medeni durum* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	Evli	450	3.55	.966	534	-.974	.332	-
		Bekar	85	3.65	.838				
	Sınırlayıcılık	Evli	450	3.61	.844		.397	.692	-
		Bekar	85	3.57	.714				
	Yönlendiricilik	Evli	450	3.47	.716		.623	.533	-
		Bekar	85	3.42	.702				
	Samimilik	Evli	450	2.85	1.02		1.53	.127	-
		Bekar	85	2.69	.852				

Tablo 52'de görüldüğü üzere katılımcıların *medeni durum* değişkenine ilişkin görüşleri *destekleyicilik* ($t=-.974$, $p>.05$), *sınırlayıcılık* ($t=.397$, $p>.05$), *yönlendiricilik* ($t=.623$, $p>.05$) ve *samimilik* ($t=1.53$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir fark taşımamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Gök (2009) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Katılımcıların ÖİTÖ'deki görüşlerinin *yaş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	22-29	68	3.57	.807	534	1.98	.116	-
		30-39	260	3.49	.932				
		40-49	143	3.62	.966				
		50 ve Üzeri	64	3.79	1.07				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	22-29	68	3.57	.797		.558	.643	-
		30-39	260	3.57	.848				
		40-49	143	3.63	.813				
		50 ve Üzeri	64	3.70	.788				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	22-29	68	3.37	.789		1.43	.233	-
		30-39	260	3.42	.694				
		40-49	143	3.55	.697				
		50 ve Üzeri	64	3.52	.735				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	22-29	68	2.73	.841		.760	.517	-
		30-39	260	2.79	1.03				
		40-49	143	2.89	.996				
		50 ve Üzeri	64	2.92	1.01				
		Toplam	535	2.82	1.00				

Tablo 53'te görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* [$F_{(534)}=1.98, p>.05$], *sınırlayıcılık* [$F_{(534)}=.558, p>.05$], *yönlendiricilik* [$F_{(534)}=1.43, p>.05$] ve *samimilik* [$F_{(534)}=.760, p>.05$] boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Gök (2009) tarafından da bu bulguyu onaylayan sonuçların elde edildiği görülmektedir ($F=2.02, p>.05$). Yine Ay Kaymak (2018) da sınırlı olmakla birlikte bu bulguyla benzer sonuçlar bulunduğu bahsetmektedir.

Katılımcıların *ÖİTÖ*'deki görüşlerinin *branş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Branş (Öğretmenliği)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	Sınıf	408	3.53	.969	534	2.38	.037*	+
		Okul Öncesi	38	3.82	1.028				
		Özel Eğitim	9	3.13	.893				
		PDR	31	3.80	.740				
		DKAB	23	3.96	.575				
		İngilizce	26	3.42	.819				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	Sınıf	408	3.58	.819	534	2.12	.061	+
		Okul Öncesi	38	3.98	.872				
		Özel Eğitim	9	3.53	.734				
		PDR	31	3.40	.797				
		DKAB	23	3.69	.804				
		İngilizce	26	3.55	.830				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	Sınıf	408	3.43	.713	534	2.72	.046*	+
		Okul Öncesi	38	3.77	.855				
		Özel Eğitim	9	3.61	.448				
		PDR	31	3.38	.644				
		DKAB	23	3.41	.648				
		İngilizce	26	3.67	.601				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	Sınıf	408	2.87	.989	534	1.30	.259	-
		Okul Öncesi	38	2.62	1.23				
		Özel Eğitim	9	3.05	1.06				
		PDR	31	2.63	.813				
		DKAB	23	2.51	1.03				
		İngilizce	26	2.78	.931				
		Toplam	535	2.82	1.00				

* $p<.05$

Tablo 54'te görüldüğü üzere katılımcıların *samimilik* boyutuna ilişkin görüşleri *branş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.30, p>.05$]. Bu, Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *destekleyicilik* [$F_{(534)}=2.38, p<.05$], *sınırlayıcılık* [$F_{(534)}=1.30, p<.05$] ve *yönlendiricilik* [$F_{(534)}=2.72, p<.05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinde ise branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Nitekim Post-Hoc tekniklerinden LSD, DKAB öğretmenliği branşındaki katılımcıların puanlarının sınıf ($\bar{x}=.429$), özel eğitim ($\bar{x}=.823$) ve İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=-.538$) branşındaki katılımcılardan anlamlı biçimde olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği branşındaki katılımcıların puanları da özel eğitim öğretmenliği branşındaki katılımcılardan anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($\bar{x}=-.690$). Bunun aksini gösteren bulgulara (Ay Kaymak, 2018; Çolak ve Altinkurt, 2017) rastlansa da Castro (2008), yapılan işin örgüt iklimine ilişkin görüşleri etkileyebileceğini belirtmektedir.

Katılımcıların ÖİTÖ'deki görüşlerinin *öğrenim durumu* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.53	.880	534	.164	.921	-
		Lisans	420	3.58	.937				
		Yüksek Lisans	91	3.54	1.01				
		Doktora	5	3.32	.937				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.73	.649	534	.777	.507	-
		Lisans	420	3.62	.817				
		Yüksek Lisans	91	3.49	.899				
		Doktora	5	3.48	.626				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.69	.586	534	1.89	.129	-
		Lisans	420	3.48	.703				
		Yüksek Lisans	91	3.35	.778				
		Doktora	5	3.15	.510				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	2.89	1.03	534	.649	.584	-
		Lisans	420	2.84	1.00				
		Yüksek Lisans	91	2.76	1.00				
		Doktora	5	2.30	.325				
		Toplam	535	2.82	1.00				

Tablo 55'te görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* [$F_{(534)}=.164$, $p>.05$], *sınırlayıcılık* [$F_{(534)}=.777$, $p>.05$], *yönlendiricilik* [$F_{(534)}=1.89$, $p>.05$] ve *samimilik* [$F_{(534)}=.649$, $p>.05$] boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Benzer bulgulara Ay Kaymak (2008), Gök (2009) ve Çağlayan (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır.

Katılımcıların *ÖİTÖ*'deki görüşlerinin *görev yeri* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur.



Tablo 56
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	Afşin	25	3.55	.815	534	1.16	.315	-
		Andırın	41	3.59	1.03				
		Çağlayancerit	14	4.11	.852				
		Dulkadiroğlu	111	3.51	.917				
		Ekinözü	19	3.84	1.02				
		Elbistan	68	3.62	.872				
		Göksun	27	3.75	.924				
		Nurhak	7	3.82	.400				
		Onikişubat	144	3.48	.969				
		Pazarcık	34	3.70	1.10				
		Türkoğlu	45	3.41	.965				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	Afşin	25	3.56	.816	534	1.17	.068	+
		Andırın	41	3.32	.778				
		Çağlayancerit	14	3.70	.783				
		Dulkadiroğlu	111	3.64	.773				
		Ekinözü	19	4.03	.734				
		Elbistan	68	3.65	.871				
		Göksun	27	3.80	.959				
		Nurhak	7	4.08	.414				
		Onikişubat	144	3.59	.812				
		Pazarcık	34	3.46	.859				
		Türkoğlu	45	3.44	.872				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	Afşin	25	3.62	.654	534	.947	.490	-
		Andırın	41	3.21	.676				
		Çağlayancerit	14	3.48	.839				
		Dulkadiroğlu	111	3.43	.638				
		Ekinözü	19	3.53	.718				
		Elbistan	68	3.46	.782				
		Göksun	27	3.64	.728				
		Nurhak	7	3.71	.627				
		Onikişubat	144	3.47	.761				
		Pazarcık	34	3.50	.648				
		Türkoğlu	45	3.44	.696				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	Afşin	25	2.78	.958	534	1.17	.304	-
		Andırın	41	2.59	.865				
		Çağlayancerit	14	3.01	.710				
		Dulkadiroğlu	111	2.82	.991				
		Ekinözü	19	2.52	1.16				
		Elbistan	68	2.71	.956				
		Göksun	27	3.10	.896				
		Nurhak	7	2.92	1.09				
		Onikişubat	144	2.93	1.05				
		Pazarcık	34	3.02	1.07				
		Türkoğlu	45	2.65	1.02				
		Toplam	535	2.82	1.00				

Tablo 56'da görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* [$F_{(534)}=1.16$, $p>.05$], *yönlendiricilik* [$F_{(534)}=.947$, $p>.05$] ve *samimilik* [$F_{(534)}=1.17$, $p>.05$] boyutuna ilişkin görüşleri *görev yeri değişkenine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Ancak *sınırlayıcılık* boyutunun Games-Howell sonuçları incelendiğinde Andırın'daki katılımcıların puanlarının ($\bar{x}=3.32$, $Ss=.772$) ile Nurhak'taki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=4.08$, $Ss=.414$) görev yeri değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır [$F_{(534)}=1.17$, $p>.05$]. Bu bulgu *görev yeri* değişkeninin örgüt iklimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ÖİTÖ'deki görüşlerinin *okuldaki süre* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	1-4 Yıl	328	3.62	.938	534	1.04	.384	-
		5-9 Yıl	133	3.47	.959				
		10-14 Yıl	36	3.59	.926				
		15-19 Yıl	18	3.29	1.12				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.57	.882				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	1-4 Yıl	328	3.60	.824		.666	.616	-
		5-9 Yıl	133	3.66	.818				
		10-14 Yıl	36	3.55	.832				
		15-19 Yıl	18	3.61	.874				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.36	.847				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	1-4 Yıl	328	3.44	.732		.337	.853	-
		5-9 Yıl	133	3.52	.686				
		10-14 Yıl	36	3.43	.589				
		15-19 Yıl	18	3.40	.693				
		20 Yıl ve Üzeri	20	3.45	.831				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	1-4 Yıl	328	2.81	.968		1.64	.163	-
		5-9 Yıl	133	2.79	1.05				
		10-14 Yıl	36	2.75	1.12				
		15-19 Yıl	18	3.40	.895				
		20 Yıl ve Üzeri	20	2.92	.946				
		Toplam	535	2.82	1.00				

Tablo 57'de görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* [$F_{(534)}=1.04$, $p>.05$], *sınırlayıcılık* [$F_{(534)}=.666$, $p>.05$], *yönlendiricilik* [$F_{(534)}=.337$, $p>.05$] ve *samimilik*

$[F_{(534)}=1.64, p>.05]$ boyutuna ilişkin görüşleri *okuldaki süre* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile teyit edilen bu durumun alanyazınla (Çağlayan, 2014) uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların *ÖİTÖ*'deki görüşlerinin *kıdem* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58
ÖİTÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖİTÖ	Destekleyicilik	1-4 Yıl	62	3.43	.864	534	1.94	.102	-
		5-9 Yıl	123	3.45	.954				
		10-14 Yıl	125	3.55	.906				
		15-19 Yıl	78	3.59	.884				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.73	1.02				
		Toplam	535	3.57	.947				
	Sınırlayıcılık	1-4 Yıl	62	3.60	.867		.958	.430	-
		5-9 Yıl	123	3.58	.850				
		10-14 Yıl	125	3.58	.846				
		15-19 Yıl	78	3.48	.756				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.70	.801				
		Toplam	535	3.60	.825				
	Yönlendiricilik	1-4 Yıl	62	3.35	.731		1.41	.228	-
		5-9 Yıl	123	3.44	.699				
		10-14 Yıl	125	3.43	.735				
		15-19 Yıl	78	3.43	.695				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.57	.705				
		Toplam	535	3.46	.713				
	Samimilik	1-4 Yıl	62	2.75	.938		1.39	.235	-
		5-9 Yıl	123	2.92	.990				
		10-14 Yıl	125	2.72	1.07				
		15-19 Yıl	78	2.71	.916				
		20 Yıl ve Üzeri	147	2.93	1.01				
		Toplam	535	2.82	1.00				

Tablo 58'de görüldüğü üzere katılımcıların *destekleyicilik* $[F_{(534)}=1.94, p>.05]$, *sınırlayıcılık* $[F_{(534)}=.958, p>.05]$, *yönlendiricilik* $[F_{(534)}=1.41, p>.05]$ ve *samimilik* $[F_{(534)}=1.39, p>.05]$ boyutlarına ilişkin görüşleri *kıdem* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu, Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Benzer sonuçlar çeşitli araştırmalarda da (Agyemang, 2013; Gök, 2009) dile getirilmektedir. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise düşük kıdemli katılımcıların yöneticilerini emredici, işbirlikçi ve destekleyici buldukları

görülmektedir. Nitekim Castro (2008) ve Çağlayan (2014) da örgüt iklimine ilişkin görüşlerin her kıdem grubunda aynı olmadığını belirtmektedir.

Duygusal Emeğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Duygusal emeğe ilişkin bulgular *yüzeysel davranış, derinden davranış ve samimi duygu* boyutları üzerinden ele alınmıştır.

Duygusal emeğe ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri. DEÖ'deki maddelerin ortama ve standart sapma değerleri Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59
Yüzeysel Rol Yapma Boyutu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Toplam	
				$\bar{x}$	Ss
Yüzeysel Davranış	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.	3.15	1.24		
	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	2.78	1.29		
	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.	3.01	1.25		
	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.	2.42	1.25	2.65	1.00
	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.	2.40	1.27		
	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.	2.14	1.13		
Derinden Davranış	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.	3.66	1.09		
	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.	3.54	1.13		
	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.	3.90	1.06	3.68	.996
	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.	3.62	1.19		
Samimi Duygu	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.	4.54	.640		
	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.	4.34	.690	4.39	.600
	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.	4.28	.760		

- Tablo 59'da görüldüğü üzere *yüzeysel davranış* boyutu en düşük ortama puana sahip boyuttur ($\bar{x}$ =2.65, Ss=1.00). Bu, Begenirbaş ve Meydan (2012), Göç (2017), Kılıç ve Demirel (2019), Kılınç vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Ancak Alemdar (2019) ve Brown (2011) tarafından yapılan çalışmalarda *yüzeysel davranış* en düşük ortalama puana sahip boyut değildir. Bu boyutta ilk bakışta *öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım* maddesi dikkat çekmektedir ($\bar{x}$ =3.42, Ss=1.15). Buradan hareketle katılımcıların işleri sırasında yüzeysel davrandıkları bulundukları söylenebilir. *Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim* maddesi araştırmanın en

düşük puanlarından birine sahiptir ($\bar{x}=2.14$, $Ss=1.13$). Bu bulgu ise katılımcıların gerçek duygularını yansıttıkları, farklı duygulara girmekten nispeten kaçındıkları biçiminde yorumlanabilir.

- *Derinden davranış* boyutundaki maddelerin genel anlamda birbirine yakın puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ancak *öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım* maddesinin diğer maddelerden daha belirgin değerlere sahiptir ($\bar{x}=3.90$, $Ss=1.06$). Buna dayanarak katılımcıların duygusal bakımdan önemli miktarda emek harcadıkları söylenebilir. Ayrıca *göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım* maddesinin değerleri ($\bar{x}=3.54$, $Ss=1.13$) katılımcıların gösterdikleri duygularıyla hissettiklerini uyumlu kılmak için çaba içinde oldukları fikrini vermektedir. Bu araştırmada *derinden davranış* boyutuna ilişkin ortalama puanlar *yüzeysel davranış* boyutundan yüksektir. Benzer bir durum Alemdar (2019) ve Brown (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir.
- *Samimi duygu* boyutunun ortalama puanının diğer boyutlarından yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.39$, $Ss=.600$). *Samimi duygu* boyutunun bu durumu Begenirbaş ve Meydan (2012) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Ancak Kılıç ve Demirel (2019) tarafından yapılan bir araştırmada en yüksek ortalama puanların *derinden davranış* boyutuna ait olduğu görülmektedir. Nispeten belirgin bir madde olan *öğrencilere sergilediğim duygular samimidir* ise puanları itibarıyla ($\bar{x}=4.54$, $Ss=.640$) katılımcıların samimi davrandığı izlenimini uyandırmaktadır ($\bar{x}=4.54$, $Ss=.640$). Yine nispeten bir başka belirgin madde olan *öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır*, katılımcıların genel anlamda duygusal çelişki yaşamadığı fikrini vermektedir.

Duygusal emeğe ilişkin görüşlerin değişkenlere göre incelenmesi. Katılımcıların DEÖ'deki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60
DEÖ'deki Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	Erkek	233	2.90	.940	533	5.07	.000**	+
		Kadın	302	2.46	1.00				
	Derinden Davranış	Erkek	233	3.84	.777		3.31	.001*	+
		Kadın	302	3.56	1.12				
	Samimi Duygu	Erkek	233	4.28	.574		-3.56	.000**	+
		Kadın	302	4.47	.620				

* $p < .01$ ** $p < .001$

Tablo 60'ta görüldüğü üzere katılımcıların *cinsiyet* değişkenine ilişkin görüşleri *yüzeysel davranış* ($t=5.07$, $p<.05$), *derinden davranış* ($t=3.31$, $p<.05$) ve *samimi duygu* ($t=-3.56$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek katılımcıların *yüzeysel davranış* ve *derinden davranış* boyutuna ilişkin görüşlerinin kadınlardan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.90$; $\bar{x}=3.84$). Katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ise kadınların erkeklerden daha fazla *samimi duygu* sergilediği görülmektedir ($\bar{x}=4.47$; $\bar{x}=4.28$). Bunun nedeni kadın katılımcıların daha içten davranması ya da duygusal özelliklerinin tutumlarıyla uyumluluğu olabilir. Alanyazın incelendiğinde Sü Eröz (2014) (*yüzeysel* ve *derinden davranış* boyutlarında) ve Yavuz (2020), erkeklerin duygusal emek puanlarının kadınlardan anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini bildirmektedir. Öztürk (2020) ise bir çalışmada *samimi duygu*yla ilgisi olan *duyguları olduğu gibi gösterme* maddesine ilişkin puanların yine kadın katılımcılarda anlamlı şekilde farklı olduğunu belirtmektedir. Ay Kaymak (2018) bunun aksini öne sürmektedir.

Katılımcıların DEÖ'deki görüşlerinin *medeni durum* değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61
DEÖ'deki Görüşlerin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Rol Yapma	Evli	450	2.70	1.01	533	2.37	.018*	+
		Bekar	85	2.42	.907				
	Derinden Rol Yapma	Evli	450	3.70	.980		1.12	.261	-
		Bekar	85	3.57	1.07				
	Samimi Duygu	Evli	450	4.39	.603		.211	.833	-
		Bekar	85	4.38	.634				

* $p < .05$

Tablo 61’de görüldüğü üzere katılımcıların *yüzeysel davranış* boyutuna ilişkin görüşleri *medeni durum* değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=2.37, p<.05$). Evli katılımcıların *yüzeysel davranış* puanları ($\bar{x}=2.70$) bekar katılımcılardan ($\bar{x}=2.42$) yüksektir. Katılımcıların *derinden davranış* ($t=1.12, p>.05$) ve *samimi duygu* ($t=2.11, p>.05$) boyutlarına ilişkin görüşleri *medeni durum* değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir fark görülememektedir. Katılımcıların puanlarındaki bu farklılığın çeşitli nedenleri olabilir. Evli katılımcıların duygularını maskeleymesi, bekar katılımcıların farklı beklentilere sahip olması bu nedenlerin bazıları olabilir. Alanyazın incelendiğinde sergilenen duygusal emeğin *medeni durum* değişkeni açısından katılımcıların görüşlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini belirten araştırmalara (Kılınç vd., 2020) da rastlanmaktadır. Sü Eröz (2014), bu bulgunun *yüzeysel* ve *derinden davranış* boyutlarında geçerli olduğunu belirtmiş *samimi duygu* hakkında görüş bildirmemiştir.

Katılımcıların *DEÖ*’deki görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62
DEÖ’deki Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	22-29	68	2.39	.929		3.80	.010*	+
		30-39	260	2.59	.946				
		40-49	143	2.84	1.068				
		50 ve Üzeri	64	2.74	1.06				
		Toplam	535	2.65	1.00				
	Derinden Davranış	22-29	68	3.52	1.12	534	3.88	.009*	+
		30-39	260	3.58	1.01				
		40-49	143	3.84	.918				
		50 ve Üzeri	64	3.91	.882				
		Toplam	535	3.68	.996				
	Samimi Duygu	22-29	68	4.35	.676		1.99	.114	+
		30-39	260	4.34	.636				
		40-49	143	4.42	.560				
		50 ve Üzeri	64	4.54	.487				
		Toplam	535	4.39	.607				

* $p<.05$

Tablo 62’de görüldüğü üzere 22-29 yaş aralığındaki katılımcıların *yüzeysel davranış* puanlarının 40-49 yaş aralığındaki ($\bar{x}=-.451$) ve 50 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.357$) anlamlı biçimde farklıdır. 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların *yüzeysel davranış* puanlarının ise 40-49 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından

($\bar{x}=-.251$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir [$F_{(534)}=3.80$, $p<.05$]. *Derinden davranış* puanları incelendiğinde 22-29 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarının, 40-49 yaş aralığındaki ($\bar{x}=-.262$) ve 50 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.388$) anlamlı biçimde farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların *derinden davranış* puanlarının, 40-49 yaş aralığındaki ($\bar{x}=-.262$) ve 50 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.322$) da anlamlı biçimde farklı olduğu bulunmuştur [$F_{(534)}=3.88$, $p<.05$]. İlk bakışta katılımcıların *samimi duyguya* ilişkin görüşlerinin *yaşa* göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmüştür [$F_{(534)}=1.99$, $p>.05$]. Ancak Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile yapılan incelemelerde 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların *samimi duyguya* puanlarının 50 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.322$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmüştür. Cho ve Song (2017) bunun *yüzeysel davranış*, Mavi (2016) ve Sü Eröz (2014) ise hem *yüzeysel* hem de *derinden davranış* için geçerli olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların DEÖ'deki görüşlerinin *branş* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63
DEÖ'deki Görüşlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Branş (Öğretmenliği)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	Sınıf	408	2.69	.998				
		Okul Öncesi	38	2.65	1.12				
		Özel Eğitim	9	3.09	1.16				
		PDR	31	2.47	.968		1.45	.204	-
		DKAB	23	2.26	.916				
		İngilizce	26	2.52	.849				
		Toplam	535	2.65	1.00				
	Derinden Davranış	Sınıf	408	3.66	.994				
		Okul Öncesi	38	3.97	1.03				
		Özel Eğitim	9	4.05	.512				
		PDR	31	3.57	.873	534	1.03	.339	-
		DKAB	23	3.73	1.19				
		İngilizce	26	3.66	1.01				
		Toplam	535	3.68	.996				
	Samimi Duygu	Sınıf	408	4.35	.612				
		Okul Öncesi	38	4.66	.431				
		Özel Eğitim	9	4.18	.555				
		PDR	31	4.23	.615		4.32	.001*	+
		DKAB	23	4.72	.384				
		İngilizce	26	4.55	.711				
		Toplam	535	4.39	.607				

* $p<.05$

Tablo 63'te görüldüğü üzere katılımcıların *yüzeysel davranış* [$F_{(534)}=1.45, p>.05$] ve *derinden davranış* [$F_{(534)}=1.03, p>.05$] boyutlarına ilişkin görüşleri *branş* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin görüşlerinin ise *branş* değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır [$F_{(534)}=4.32, p<.05$]. PDR branşındaki katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin puanlarının okul öncesi ($\bar{x}=-.430$), DKAB ($\bar{x}=-.488$) ve İngilizce öğretmenliği branşındaki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.314$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca DKAB öğretmenliği branşındaki katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin puanlarının sınıf ($\bar{x}=.369$) ve özel eğitim öğretmenliği branşındaki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.539$) anlamlı biçimde farklı olduğu da belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği branşındaki katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin puanlarının sınıf ($\bar{x}=.311$) ve özel eğitim öğretmenliği branşındaki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.481$) anlamlı biçimde farklı olduğu da görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Tao (2016), sağlık çalışanları üzerindeki bir araştırmasında farklı branştan/görevden katılımcıların duygusal emek hakkındaki görüşlerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğunu görmüştür. Bu, aynı meslek grubunda olup farklı branşlarda/görevlerde çalışan kişilerin sergilediği duygusal emek miktarının aynı olmadığı fikrini vermektedir. Nitekim Brotheridge ve Grandey (2002), duygusal emeğe ilişkin katılımcı puanlarının çalışılan pozisyona göre anlamlı farklılıklar gösterebileceğini belirtmektedir. Mavi (2016) ise *yüzeysel* ve *derinden davranış* boyutları özelinde bunun aksini öne sürmektedir. Öztürk (2020) ise *samimi duygu* ile ilgisi olan *duyguları olduğu gibi göstermenin* puanlarının *branş* değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha düşük ortalama puanlara sahip olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların DEÖ'deki görüşlerinin *öğrenim durumu* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64

DEÖ'deki Görüşlerin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	3.10	.868		1.86	.134	-
		Lisans	420	2.63	1.00				
		Yüksek Lisans	91	2.69	1.01				
		Doktora	5	2.13	.639				
		Toplam	535	2.65	1.00				
	Derinden Davranış	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	4.14	.678	534	3.46	.016*	+
		Lisans	420	3.69	.999				
		Yüksek Lisans	91	3.63	.982				
		Doktora	5	2.60	1.28				
		Toplam	535	3.68	.996				
	Samimi Duygu	Ön Lisans/ Öğretmen Okulu	19	4.68	.490		2.23	.084	+
		Lisans	420	4.38	.606				
		Yüksek Lisans	91	4.34	.634				
		Doktora	5	4.73	.278				
		Toplam	535	4.39	.607				

* $p < .05$

Tablo 64'te görüldüğü üzere katılımcıların *yüzeysel davranış* boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.86$, $p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *derinden davranış* boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir [$F_{(534)}=3.46$, $p<.05$]. Ön lisans derecesine sahip olan katılımcıların puanlarının yüksek lisans ($\bar{x}=5.12$) ve doktora derecesine sahip olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=1.54$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca doktora derecesine sahip olan katılımcıların puanlarının lisans ($\bar{x}=-1.09$) ve yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-1.03$) anlamlı biçimde farklı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların *samimi duygu* boyutuna ilişkin görüşleri *öğrenim durumu* değişkenine göre incelendiğinde ilk başta anlamlı bir farklılık görülemediği [$F_{(534)}=2.23$, $p>.05$]. Ancak Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile yapılan incelemelerde ön lisans derecesine sahip olan katılımcıların puanlarının ($\bar{x}=.296$) yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=-.343$) anlamlı biçimde farklı olduğu saptanmıştır. Mavi (2016) ve Sü Eröz (2014) bir araştırmasında katılımcıların *yüzeysel* ve *derinden davranış* boyutlarının eğitim durumunun göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ay Kaymak (2018) ise *derinden davranış* boyutunda

yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanların puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların *DEÖ*'deki görüşlerinin *görev yeri* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65
DEÖ'deki Görüşlerin Görev Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark	
ÖİTÖ	Yüzeysel Davranış	Afşin	25	2.82	1.04	534	2.56	.657	.764	-
		Andırın	41	2.63	.981					
		Çağlayancerit	14	2.61	1.25					
		Dulkadiroğlu	111	2.61	1.00					
		Ekinözü	19	2.86	1.02					
		Elbistan	68	2.57	.944					
		Göksun	27	2.56	1.06					
		Nurhak	7	2.26	1.19					
		Onikişubat	144	2.72	.995					
		Pazarcık	34	2.44	.948					
		Türkoğlu	45	2.78	.989					
		Toplam	535	2.65	1.00					
	Derinden Davranış	Afşin	25	3.52	.951	534	2.56	.005*	.005*	+
		Andırın	41	3.81	.881					
		Çağlayancerit	14	3.75	1.18					
		Dulkadiroğlu	111	3.50	1.09					
		Ekinözü	19	4.19	.766					
		Elbistan	68	3.64	1.08					
		Göksun	27	4.25	.860					
		Nurhak	7	3.03	1.26					
		Onikişubat	144	3.73	.912					
		Pazarcık	34	3.41	.963					
		Türkoğlu	45	3.77	.875					
		Toplam	535	3.68	.996					
	Samimi Duygu	Afşin	25	4.21	.706	534	2.56	1.27	.241	-
		Andırın	41	4.43	.501					
		Çağlayancerit	14	4.52	.565					
		Dulkadiroğlu	111	4.35	.639					
		Ekinözü	19	4.63	.414					
		Elbistan	68	4.48	.568					
		Göksun	27	4.55	.591					
		Nurhak	7	4.33	.471					
		Onikişubat	144	4.34	.639					
		Pazarcık	34	4.46	.597					
		Türkoğlu	45	4.28	.602					
		Toplam	535	4.39	.607					

* $p < .05$

Tablo 65'te görüldüğü üzere katılımcıların *yüzeysel davranışa* [$F_{(534)}=.657, p>.05$] ve *samimi duyguya* [$F_{(534)}=1.27, p>.05$] ilişkin görüşleri *görev yerine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin görüşleri ise *görev yerine* göre anlamlı farklılıklara sahiptir [$F_{(534)}=2.56, p<.05$]. Katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin görüşleri *görev yerine* göre incelendiğinde Ekinözü'ndeki katılımcıların puanlarının Afşin'deki ($\bar{x}=.677$), Dulkadiroğlu'ndaki ($\bar{x}=.688$), Elbistan'daki ($\bar{x}=.553$), Nurhak'taki ($\bar{x}=1.16$) ve Pazarcık'taki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.785$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların *derinde davranışa* ilişkin görüşleri *görev yerine* göre incelendiğinde Göksun'daki katılımcıların puanlarının Afşin'deki ($\bar{x}=.730$), Dulkadiroğlu'ndaki ($\bar{x}=.740$), Elbistan'daki ($\bar{x}=.606$), Nurhak'taki ($\bar{x}=1.21$), On İki Şubat'taki ($\bar{x}=.517$), Pazarcık'taki ($\bar{x}=.838$) ve Türkoğlu'ndaki katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.477$) da anlamlı biçimde farklı olduğu belirlenmiştir. Brown (2011) ise farklı yerlerde/kurumlarda sergilenen duygusal emeğin anlamlı bir fark göstermediği belirtmektedir.

Katılımcıların DEÖ'deki görüşlerinin *okuldaki süre* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66
DEÖ'deki Görüşlerin Okuldaki Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Okuldaki Süre	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	1-4 Yıl	328	2.62	.972	534	.519	.722	-
		5-9 Yıl	133	2.75	1.03				
		10-14 Yıl	36	2.61	1.07				
		15-19 Yıl	18	2.53	1.10				
		20 Yıl ve Üzeri	20	2.71	1.04				
		Toplam	535	2.65	1.00				
	Derinden Davranış	1-4 Yıl	328	3.65	.994	534	1.48	.204	+
		5-9 Yıl	133	3.68	.984				
		10-14 Yıl	36	3.72	1.01				
		15-19 Yıl	18	3.66	1.26				
		20 Yıl ve Üzeri	20	4.21	.694				
		Toplam	535	3.68	.996				
	Samimi Duygu	1-4 Yıl	328	4.36	.611	534	2.24	.083	+
		5-9 Yıl	133	4.41	.615				
		10-14 Yıl	36	4.34	.571				
		15-19 Yıl	18	4.55	.636				
		20 Yıl ve Üzeri	20	4.73	.413				
		Toplam	535	4.39	.607				

Tablo 66’da görüldüğü üzere katılımcıların *yüzeysel davranışa* ilişkin görüşleri *okuldaki süreye* göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=.519, p>.05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin görüşleri ise *okuldaki süreye* göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(534)}=1.48, p>.05$]. Ancak Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile yapılan incelemelerde okulda bulunduğu süre 20 yıl ve üzerinde olan katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin puanlarının 1-4 ($\bar{x}=.556$) ve 5-9 yıldır okulunda bulunan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.532$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların *samimi duyguya* ilişkin görüşleri ilk başta *okuldaki süreye* göre anlamlı bir fark göstermemiştir [$F_{(534)}=2.24, p>.05$]. Ancak Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile yapılan incelemelerde okulunda bulunduğu süre 20 yıl ve üzerinde olan katılımcıların *samimi duyguya* ilişkin puanlarının 1-4 ($\bar{x}=.372$), 5-9 ($\bar{x}=.319$) ve 10-14 yıldır okulunda bulunan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=.390$) anlamlı biçimde farklı olduğu belirlenmiştir. Sü Eröz (2014) ve Yavuz (2020) bir araştırmalarında çalışanların duygusal emek düzeyinin kurumlarında bulundukları süreye göre anlamlı farklılıklar göstermediğini belirtmektedir. Fakat Öztürk (2020) ise *samimi duyguyla ilgili olan duyguları olduğu gibi göstermenin* puanlarının *okuldaki süreye* göre anlamlı farklılıklar taşıdığını belirtmektedir.

Katılımcıların DEÖ’deki görüşlerinin *kıdem* değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67
DEÖ'deki Görüşlerin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Kıdeme	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
DEÖ	Yüzeysel Davranış	1-4 Yıl	62	2.41	.976		2.97	.019*	+
		5-9 Yıl	123	2.50	.973				
		10-14 Yıl	125	2.69	.960				
		15-19 Yıl	78	2.65	1.00				
		20 Yıl ve Üzeri	147	2.84	1.038				
		Toplam	535	2.65	1.00				
	Derinden Davranış	1-4 Yıl	62	3.54	1.17	534	3.22	.012*	+
		5-9 Yıl	123	3.51	1.05				
		10-14 Yıl	125	3.65	.968				
		15-19 Yıl	78	3.71	.967				
		20 Yıl ve Üzeri	147	3.90	.862				
		Toplam	535	3.68	.996				
	Samimi Duygu	1-4 Yıl	62	4.39	.628		1.72	.139	-
		5-9 Yıl	123	4.29	.677				
		10-14 Yıl	125	4.39	.633				
		15-19 Yıl	78	4.38	.537				
		20 Yıl ve Üzeri	147	4.48	.539				
		Toplam	535	4.39	.607				

* $p < .05$

Tablo 67'de görüldüğü üzere katılımcıların *samimi duyguya* ilişkin görüşleri *kıdeme* göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(534)}=1.72$, $p > .05$]. Bu durum Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların *yüzeysel davranış* boyutuna ilişkin görüşlerinin ise *kıdeme* göre anlamlı farklılıklara sahip olduğu belirlenmiştir [$F_{(534)}=2.97$, $p < .05$]. *Yüzeysel davranışa* ilişkin görüşler *kıdeme* göre incelendiğinde çalışma süresi 20 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puanlarının çalışma süresi 1-4 ($\bar{x}=4.29$) ve 5-9 arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=3.39$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin görüşlerinin de *kıdeme* göre anlamlı farklılıklara sahip olduğu belirlenmiştir [$F_{(534)}=3.22$, $p < .05$]. *Derinden davranışa* ilişkin görüşler *kıdeme* göre incelendiğinde çalışma süresi 20 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puanlarının çalışma süresi 1-4 ($\bar{x}=3.69$), 5-9 ($\bar{x}=3.97$) ve 10-14 yıl arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x}=2.55$) anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Mavi (2016), katılımcıların *yüzeysel* ve *derinden davranışa* ilişkin puanlarının *kıdeme* göre anlamlı farklılıklar göstermediğini belirtmektedir. Öztürk (2020) ise *samimi duyguyla* ilgisi olan *duyguları olduğu gibi göstermenin* puanlarının *kıdeme* göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini açıklamaktadır.

Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkiler

Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkiler değişkenlerin boyutları/alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir (Tablo 68). *Korelasyon analizi* olarak bilinen bu işlem en az iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü, yönünü ve anlamlılığını belirlemek için yapılmaktadır (Özdemir, 2018b, s. 151). İncelemeler sırasında .00-.30 arasındaki değerlerin düşük, .30-.70 arasındaki değerlerin orta, .70-1.00 arasındaki değerlerin ise yüksek olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014, s.32).

Tablo 68
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar/Alt Boyutlar	Yönlendirme	Bağlantı Kurma	İletişim	Yapma-Anlaşma	Destekleyicilik	Samimilik	Sınırlayıcılık	Yönlendiricilik	Yüzeysel Davranış	Derinden Davranış	Samimi Duygu
Yönlendirme	1										
Bağlantı Kurma	.775**	1									
İletişim	.798**	.854**	1								
Yapma-Anlaşma	.815**	.805**	.881**	1							
Destekleyicilik	.850**	.708**	.721**	.721**	1						
Samimilik	-.260**	-.199**	-.187**	-.230**	-.260**	1					
Sınırlayıcılık	.427**	.494**	.548**	.496**	.364**	.007	1				
Yönlendiricilik	.456**	.416**	.448**	.410**	.447**	-.068	.429**	1			
Yüzeysel Davranış	-.024	.012	.006	.045	-.016	.172**	.022	.021	1		
Derinden Davranış	.045	.020	.079	.048	.073	.012	.092*	.091*	.282**	1	
Samimi Duygu	.124**	.089*	.190**	.186**	.120**	-.088*	.256**	.135**	-.232**	.182**	1

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

Tablo 68’de analiz edilen boyutlar/alt boyutlar arasındaki ilişkiler şu şekilde açıklanabilir:

Yönlendirme alt boyutu;

- *Bağlantı kurma* ($r=.775, p<.01$), *iletişim* ($r=.798, p<.01$), *yapma-anlaşma* ($r=.815, p<.01$) alt boyutları ve *destekleyicilik* ($r=.850, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde,
- *Sınırlayıcılık* ($r=.427, p<.01$), *yönlendiricilik* ($r=.456, p<.01$) boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=.124, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimilik* ($r=-.260, p<.01$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *yönlendirme* alt boyutu ile *yüzeysel* ($r=-.024, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.045, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *yönlendirme* algılarının değişmesinin katılımcıların *bağlantı kurma*, *iletişim*, *yapma-anlaşma*, *destekleyicilik*, *samimilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Bağlantı kurma alt boyutu;

- *İletişim* ($r=.854, p<.01$), *yapma-anlaşma* ($r=.805, p<.01$) alt boyutları ve *destekleyicilik* ($r=.708, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde,
- *Sınırlayıcılık* ($r=.494, p<.01$), *yönlendiricilik* ($r=.416, p<.01$) boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* boyutu ($r=.089, p<.05$) ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimilik* ($r=-.199, p<.01$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *bağlantı kurma* alt boyutu ile *yüzeysel* ($r=.012, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.020, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *bağlantı kurma* algılarının değişmesinin katılımcıların *iletişim*, *anlaşma*, *yapma-anlaşma*, *destekleyicilik*, *samimilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

İletişim alt boyutu;

- *Yapma-anlaşma* alt boyutu ($r=.881, p<.01$) ve *destekleyicilik* ($r=.721, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde,
- *Sınırlayıcılık* ($r=.548, p<.01$) ve *yönlendiricilik* ($r=.448, p<.01$) boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=.190, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,

- *Samimilik* ($r=-.187, p<.05$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *iletişim* alt boyutu ile *yüzeysel* ($r=.006, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.079, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *iletişime* ilişkin algılarının değişmesinin katılımcıların *yapma-anlaşma*, *destekleyicilik*, *samimilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Yapma-anlaşma alt boyutu;

- *Destekleyicilik* ($r=.721, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde,
- *Sınırlayıcılık* ($r=.496, p<.01$) ve *yönlendiricilik* ($r=.410, p<.01$) boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=.186, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimilik* ($r=-.230, p<.01$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *yapma-anlaşma* alt boyutu ile *yüzeysel* ($r=.045, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.048, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *yapma-anlaşma* hakkındaki algılarının değişiminin katılımcıların *destekleyicilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Destekleyicilik boyutu;

- *Sınırlayıcılık* ($r=.364, p<.01$) ve *yönlendiricilik* ($r=.447, p<.01$) boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=.120, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimilik* ($r=-.260, p<.01$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *destekleyicilik* boyutu ile *yüzeysel* ($r=-.016, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.073, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *destekleyicilik* hakkındaki algılarındaki değişimin *samimilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Samimilik boyutu;

- *Yüzeysel davranış* ($r=.172, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=-.088, p<.05$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *samimilik* boyutu ile *sınırlayıcılık* ($r=.007, p>.05$), *yönlendiricilik* ($r=-.068, p>.05$) ve *derinden davranış* ($r=.012, p>.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *samimilik* hakkındaki algılarındaki değişimin *yüzeysel davranış* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Sınırlayıcılık boyutu;

- *Yönlendiricilik* ($r=.429, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=.256, p<.01$) ve *derinden davranış* ($r=.092, p<.05$) boyutları ile pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *sınırlayıcılık* boyutu ile *yüzeysel davranış* ($r=.022, p>.05$) boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *sınırlayıcılık* hakkındaki algılarının değişmesinin katılımcıların *yönlendiricilik*, *samimi duygu* ve *davranış* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Yönlendiricilik boyutu;

- *Samimi duygu* ($r=.135, p<.01$) ve *derinden davranış* ($r=.091, p<.05$) boyutları ile pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Ancak *yönlendiricilik* boyutu ile *yüzeysel davranış* ($r=.021, p>.05$) boyutu arasında anlamlı herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların *yönlendiricilik* algılarındaki değişimin *samimi duygu* ve *derinden davranış* hakkındaki algıların değişimini de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Yüzeysel davranış boyutu;

- *Derinden davranış* ($r=.282, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde,
- *Samimi duygu* ($r=-.232, p<.01$) boyutu ile negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Bu sonuçlar katılımcıların *yüzeysel davranışa* ilişkin algılarındaki değişimin katılımcıların *derinden davranış* ve *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Derinden davranış boyutu;

- *Samimi duygu* ($r=.182, p<.01$) boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir.

Bu sonuç katılımcıların *derinden davranışa* ilişkin algılarındaki değişimin *samimi duygu* algılarındaki değişimi de beraberinde getirdiği fikrini vermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Gökçe (2013) tarafından dile getirilen yönetici rolleri boyutlarının birbiriyle sıkı ilişkisi bu çalışma ile kuramsal bakımdan belirli ölçüde örtüşmektedir. Ancak ilgili çalışma yönetici rollerinin ilk perspektife dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek değişkenlerinin ara kesitinde yer alan etkileşim, etkililik ve iş birliği gibi örgütsel bileşenlerin birbiriyle temas içinde olduğu görülmektedir (Tsui, 1984; Yeo, 2006). Bu durumun *yönlendirme* alt boyutu ve *destekleyicilik*, *samimilik*, *sınırlayıcılık*, *yönlendiricilik* ve *samimi duygu* arasındaki ilişkilerin ayrıntılarında yer aldığı söylenebilir. İlişki, iş birliği, kaynak kullanımı/dağıtımı ve yenilikçilik gibi kritik bileşenleri içinde bulunduran YRÖ alt boyutlarının, okul iklimi çalışmalarında (Yao vd., 2015) da kendisine yer bulması araştırmanın bu bulgularını onaylar niteliktedir. Özellikle araştırma kapsamında geliştirilen YRÖ'nün örgüt iklimi ve duygusal emekle ilişkisi dikkate değerdir. Yao vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada okul ikliminin *yüzeysel davranış* ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkinin bu çalışmadaki sonuçlarla benzerlik taşımasa da aynı çalışmada okul ikliminin *derinden davranış* boyutu ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi mevcut araştırma ile uyumludur. Cheng vd. (2015) takım iklimi özelindeki çalışmalarında da *derinden davranış*ın takım ikliminin boyutlarıyla sıkı bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Araştırmada duygusal emeğin boyutlarından *yüzeysel davranış* ile *samimi duygu* arasındaki negatif yönlü ilişki, Ay Kaymak (2018) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir.

Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki Yordayıcılık İlişkileri

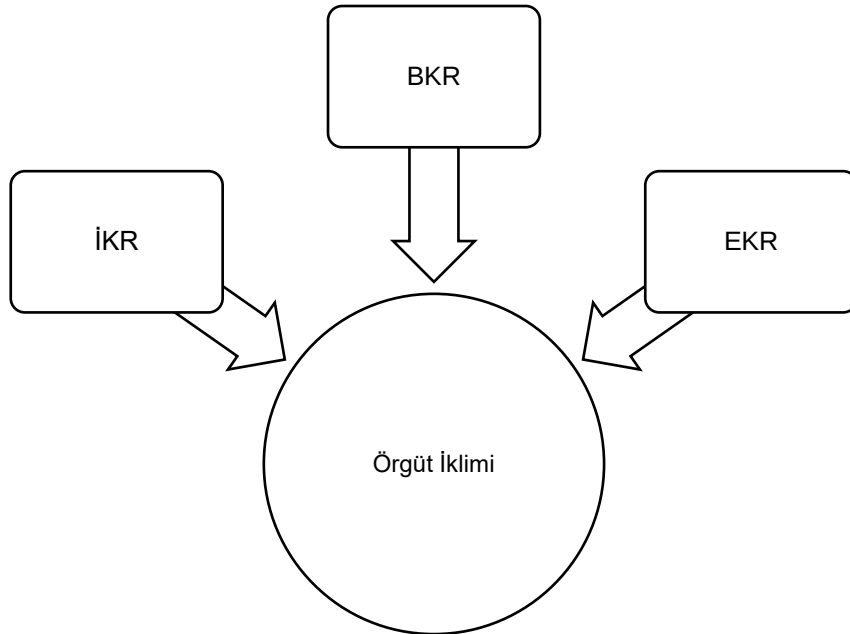
Yordayıcılık, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden arasından seçilen bağımlı (yordayan) ve bağımsız (yordanan) değişken(ler) arasındaki ilişkinin ele alındığı istatistiksel bir süreçtir (Büyüköztürk, 2014, s.91). Basit, çoklu, çok değişkenli, doğrusal, eğrisel gibi türleri bulunan bu analizin bu çalışmada çoklu ve basit doğrusal türleri gerçekleştirilmiştir. Bu yolla açıklanan toplam varyansın yorumlanması, istatistiksel anlamlılığı ve yordayan-yordanan değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yordayıcılık için gerçekleştirilen regresyon analizleri sırasında veri setinin *çoklubağlantı* (*multicollinearity*) sorunu taşıma (yani bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması) olasılığı da göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için çalışmada Schroeder (1990) tarafından öne sürülen korelasyon değerleri (.900'den büyük olması halinde çoklubağlantı incelemelerinin derinleştirilmesi) referans kabul

edilmiştir. Çoklubağlantı sorunu için yalnızca korelasyon katsayılarının ele alınması yeterli olmayacağından, başka değerlerin de göz önünde tutulması gerekeceğinden incelemeler sırasında;

- Bağımsız *değişkenlerin açıklayamadığı varyansın (tolerance)* .100'den büyük (Afifi vd., 1984; Akbulut, 2011 akt. Seçer, 2017, s.143; Gujarati, 2004; Lin, 2006, s. 422; Seçer, Akbulut, 2011 akt. Seçer, 2017, s.143),
- *Varyans büyütme faktörünün-VBF (variance inflation factor-VIF)* 10.0'dan küçük (Akbulut, 2011 akt. Seçer, 2017, s.143; Alin, 2010, s. 371; Büyüköztürk, 2014, s.100; Büyükuysal ve Öz, 2016, s.111; Daoud, 2017; Franke, 2010; Lin, 2006, s. 422; Mansfield ve Helms, 1982, s. 160; Schroeder, 1990, s. 180; Slinker ve Glantz, 1985; Vatcheva vd., 2016, s. 10; Yu vd. 2010, s. 120),
- *Durum indeksinin-Dİ (condition index-CI)* de 30.0'dan küçük olması (Akbulut, 2011 akt. Seçer, 2017, s.143; Büyüköztürk, 2014, s.100; Büyükuysal ve Öz, 2016, s.111; Franke, 2010; Schroeder, 1990, s. 180; Yu vd. 2010, s. 120) benimsenmiştir.

Yönetici rollerinin örgüt iklimini yordamasına ilişkin model Şekil 54'te, modelin analizine ilişkin ayrıntılar ise Tablo 69'da sunulmuştur.



Şekil 54. Yönetici Roller-Örgüt İklimi ilişkisi

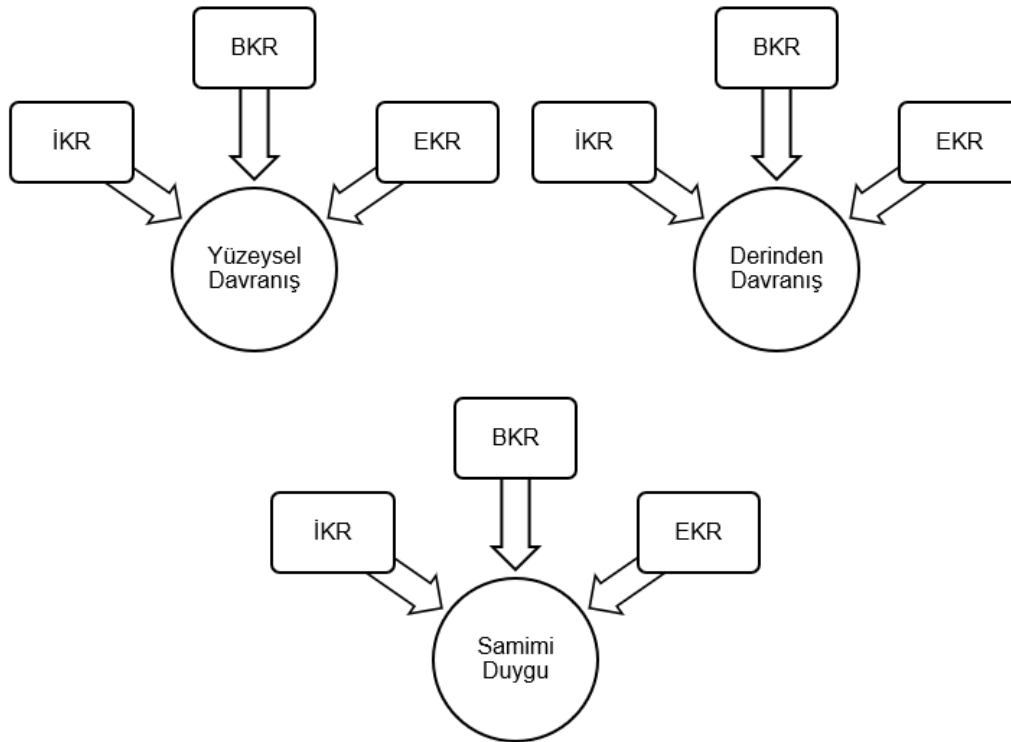
Tablo 69
Yönetici Roller-Örgüt İklimi İlişkisi - Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişken: Örgüt İklimi											
Bağımsız Değişken(ler)	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R ²
İKR	.354	.042	.539	8.45	.000*	.206	4.85	10.9			
BKR	.200	.048	.286	4.17	.000*	.179	5.59	24	220*	.745	.555
EKR	-.036	.040	-.061	-.907	.365	.185	5.41	28.8			

* $p < .001$

Tablo 69'da görüldüğü üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda İKR ve BKR örgüt ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F=220$, $p < .001$). İKR ve BKR, örgüt iklimi değişkenindeki toplam varyansın %55.5'ini açıklamaktadır ($R=.745$, $R^2=.555$). β katsayısı ve t değeri incelendiğinde İKR ($\beta=.539$, $t=8.45$, $p < .001$), BKR'ye ($\beta=.286$, $t=4.17$, $p < .001$) göre örgüt ikliminin daha önemli bir yordayıcısıdır. EKR ise örgüt ikliminin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t= -.907$, $p > .05$).

Yönetici rollerinin duygusal emeği(n boyutlarını) yordamasına ilişkin model Şekil 55'te, modelin analizine ilişkin ayrıntılar ise Tablo 70'da sunulmuştur.



Şekil 55. Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisi

Tablo 70
Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisi - Çoklu Regresyon Sonuçları

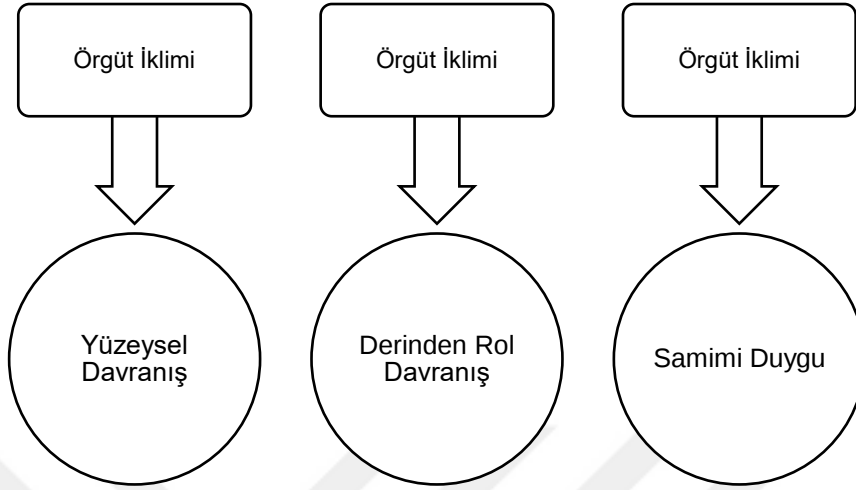
Bağımlı Değişken: Yüzeysel Davranış											
Bağımsız Değişken(ler)	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R^2
İKR	-.219	.114	-.182	-1.91	.056	.206	4.85	10.9			
BKR	-.083	.131	-.064	-.632	.528	.179	5.59	24	2.50*	.118	.014
EKR	.281	.109	.258	2.57	.010*	.185	5.41	28.8			
Bağımlı Değişken: Derinden Davranış											
İKR	-.150	.114	-.125	-1.31	.190	-.150	.114	10.9			
BKR	.288	.131	.225	2.20	.028*	.288	.131	24	2.07*	.108	.012
EKR	-.046	.109	-.042	-.420	.675	-.046	.109	28.8			
Bağımlı Değişken: Samimi Duygu											
İKR	-.186	.068	-.255	-2.73	.006**	.206	4.85	10.9			
BKR	.186	.078	.239	2.38	.017*	.179	5.59	24	9.5***	.226	.051
EKR	.129	.065	.195	1.98	.048*	.185	5.41	28.8			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 70'te görüldüğü üzere;

- *EKR*, *yüzeysel davranış*ın anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=2.50$, $p < .05$). *EKR*, *yüzeysel davranış* boyutundaki toplam varyansın %1.4'ünü açıklamaktadır ($R=.118$, $R^2=.014$). Ancak *İKR* ($t= -1.91$, $p > .05$) ve *BKR* ($t= -.632$, $p > .05$) *yüzeysel davranış*ı yordamamaktadır.
- *BKR*, *derinden davranış*ın anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=2.07$, $p < .05$). *EKR*, *derinden davranış* boyutundaki toplam varyansın %1.2'sini açıklamaktadır ($R=.108$, $R^2=.012$, $p < .05$). Ancak *İKR* ($t= -1.31$, $p > .05$) ve *EKR* ($t= -.420$, $p > .05$) *derinden davranış*ı yordamamaktadır.
- *İKR*, *BKR* ve *EKR*, *samimi duygunun* anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=9.50$, $p < .001$). *İKR*, *BKR* ve *EKR*, *samimi duygu* konusundaki toplam varyansın %5.1'ini açıklamaktadır ($R=.226$, $R^2=.051$). β katsayısı ve t değeri incelendiğinde *samimi duyguyu* yordayan bu değişkenlerin önem sırası *İKR* ($\beta=-.255$, $t=-2.73$, $p < .01$), *BKR* ($\beta=.239$, $t=2.38$, $p < .05$) ve *EKR* ($\beta=.195$, $t=1.98$, $p < .05$) şeklindedir.

Örgüt ikliminin duygusal emeği yordamasına ilişkin model Şekil 56'da, modelin analizine ilişkin ayrıntılar ise Tablo 71'de sunulmuştur.



Şekil 56. Örgüt İklimi-Duygusal Emek İlişkisi

Tablo 71
Örgüt İklimi-Duygusal Emek İlişkisi - Basit Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişken: Örgüt İklimi											
Bağımlı Değişken(ler)	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	Tolerans	VBF	Df	F	R	R^2
Yüzeysel Davranış	.104	.079	.057	1.31	.189	1	1	12.6	1.73	.057	.003
Derinden Davranış	.201	.079	.110	2.55	.011*	1	1	12.6	6.53*	.110	.012
Samimi Duygu	.195	.047	.175	4.10	.000**	1	1	12.6	16.8**	.175	.031

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 71'de görüldüğü üzere;

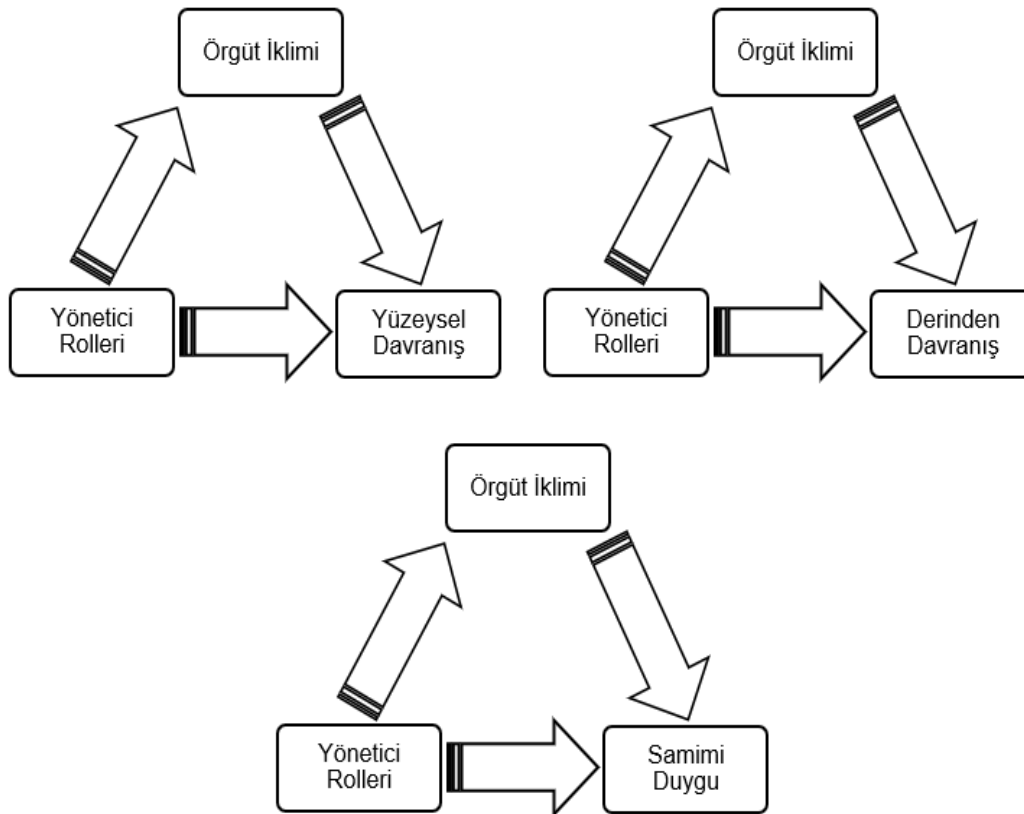
- Örgüt iklimi, *yüzeysel davranış*ın anlamlı bir yordayıcısı değildir ($F=1.73$, $p > .05$).
- Örgüt iklimi *derinden davranış*ın anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=6.53$, $p < .001$). Örgüt iklimi, *derinden davranış* boyutundaki toplam varyansın %1.2'sini açıklamaktadır ($R=.110$, $R^2=.012$).
- Örgüt iklimi, *samimi duygunun* anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=16.8$, $p < .001$). Örgüt iklimi, *samimi duygu* boyutundaki toplam varyansın %3.1'ini açıklamaktadır ($R=.175$, $R^2=.031$).

Yönetici Roller ve Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı

Yönetici rolleri ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgüt ikliminin aracılığı incelenirken Baron ve Kenny (1986, s.1176) tarafından öne sürülen ilkeler referans alınmıştır. Bu kapsamda;

- Analizler sırasında bağımsız değişken (yönetici rolleri [YR]-İKR/BKR/EKR) ve bağımlı değişken (duygusal emek) ve aracı değişken (örgüt iklimi [Öİ]) arasındaki (yollarında/paths) anlamlı ilişkinin gözlenmesi (I. evre),
- Ardından aracı değişkene ait yolların bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiye eklenmesiyle saptanan ilişkinin anlamsızlaşması ya da katsayısının belirgin şekilde azalması gözlenmiştir (II evre). Burada ilişkinin anlamsızlaşması *tam (full mediation)*, belirgin şekilde azalması ise modelde *kısmi (partial mediation) aracılık* olduğunu göstermektedir.

Yönetici rolleri-duygusal emek ilişkisinde örgüt iklimi aracılığının ile alındığı model Şekil 57’de, modelin analizine ilişkin ayrıntılar ise Tablo 72’de sunulmuştur.



Şekil 57. Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İklimi Aracılığı

Tablo 72

Yönetici Roller-Duygusal Emek İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı

Evre	Regresyonlar	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R ²
I	YR→Öİ	.492	.020	.727	24.4	.000**	1	1	9.71	596	.727	.528
	YR→Yüzeysel Davranış	.017	.054	.014	.316	.752	1	1	9.71	.100	.014	.000
	Öİ→Yüzeysel Davranış	.104	.079	.057	1.31	.189	1	1	12.6	1.73	.057	.003
I	YR→Öİ	.492	.020	.727	24.4	.000**	1	1	9.71	596	.727	.528
	YR→Derinden Davranış	.069	.054	.055	1.28	.201	1	1	9.71	1.64	.055	.003
	Öİ→Derinden Davranış	.201	.079	.110	2.55	.011*	1	1	12.6	6.53	.110	.012
I	YR→Öİ	.492	.020	.727	24.4	.000**	1	1	9.71	596	.727	.528
	YR→Samimi Duygu	.131	.032	.173	4.06	.000**	1	1	9.71	16.5	.173	.030
	Öİ→Samimi Duygu	.195	.047	.175	4.10	.000**	1	1	12.6	16.8	.175	.031
II	YR+Öİ→Samimi Duygu	.116	.069	.104	1.67	.094	.472	2.11	11.8	9.69	.188	.035
		.074	.047	.098	1.58	.115	.472	2.11	19.6			

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 72'de görüldüğü üzere;

- Yönetici rollerinin *yüzeysel davranış* örgüt iklimi aracılığıyla yordamasına ilişkin aracılık analizinde yönetici rolleri, örgüt ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=596$, $p < .001$). Yönetici rolleri, örgüt iklimindeki toplam varyansın %52.8'ini açıklamaktadır ($R=.727$, $R^2=.528$). Ancak yönetici rolleri ($t= .316$, $p > .05$) ve örgüt iklimi ($t= 1.28$, $p > .05$) *yüzeysel davranış*ın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Aracılık için bir ön koşul olan değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin varlığı bu noktada sağlanamadığından analizin II. evresine geçilmemiş, yönetici rollerinin *davranış*ı örgüt iklimi aracılığıyla yordamadığına kanaat getirilmiştir.
- Yönetici rollerinin *derinden davranış*ı örgüt iklimi aracılığıyla yordamasına ilişkin aracılık analizinde yönetici rolleri, örgüt ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=596$, $p < .001$). Yönetici rolleri, örgüt iklimindeki toplam varyansın %52.8'ini açıklamaktadır ($R=.727$, $R^2=.528$). Benzer şekilde örgüt iklimi, *derinden davranış*ın da anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=6.53$, $p < .05$). Örgüt iklimi, *derinden davranış* konusundaki varyansın %1.2'sini açıklamaktadır ($R=.110$, $R^2=.012$). Ancak yönetici rolleri, *derinden davranış*ın anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t= 1.31$, $p > .05$). Aracılık için bir

ön koşul olan değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin varlığı bu noktada sağlanamadığından analizin II. evresine geçilmemiş, yönetici rollerinin *derinden davranışı* örgüt iklimi aracılığıyla yordamadığına kanaat getirilmiştir.

- Yönetici rollerinin *samimi davranışı* örgüt iklimi aracılığıyla yordamasına ilişkin aracılık analizinde yönetici rolleri, örgüt ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=596$, $p<.001$). Yönetici rolleri, örgüt iklimindeki toplam varyansın %52.8'ini açıklamaktadır ($R=.727$, $R^2=.528$). Benzer şekilde *samimi duygu* ile yönetici rolleri ($F=16.5$, $p<.001$) ve örgüt iklimi ($F=16.8$, $p<.001$) tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Burada *samimi duygu* boyutundaki varyansın %3'ününün yönetici rolleri ($R=.173$, $R^2=.030$), %3.1'nin ise örgüt iklimi ($R=.175$, $R^2=.031$, $p<.001$) tarafından açıklanmaktadır. Aracılık için bir ön koşul olan değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin varlığı bu noktada sağlandığından II. evreye geçilmiştir. Bu noktada *aracı değişkene ait yollar* ($YR+Öİ \rightarrow Samimi Duygu$) modele eklenmiş ve daha önce saptanan ilişkinin durumu gözlenmiştir. Sonuçlar ilgili yolların modele eklenmesi sonucunda *samimi duygunun* yönetici rolleri ile örgüt iklimi tarafından yordanmadığını ($F=9.69$, $p>.05$), modeldeki ilişkilerin anlamsızlaştığı görülmektedir. Bu, yönetici rollerinin *samimi duyguyu* yordamasında örgüt ikliminin tam aracılığı olduğu anlamına gelmektedir.

Regresyon analizi ile elde edilen sonuçlar Sobel (1992) Testi ile de incelenmiştir. Bu, aracılık incelemeleri konusunda araştırmanın geçerliğini dolayısıyla da güvenilirliğini de güçlendiren bir tutum olarak görülmektedir. Sobel Testi'ne ilişkin sonuçlar Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73
Sobel Testi Sonuçları

İlişkiler	Ham Korelasyon Değerleri/Anlamlılık Düzeyi (Raw Correlations/ p)		Standardize Edilmemiş Regresyon Katsayıları/Standart Hatalar (Unstandardised Regression Coefficients/Standart Errors)			
YR $\rightarrow$ Öİ	.727	.000	YR $\rightarrow$ Öİ		.661	.053
YR $\rightarrow$ Samimi Duygu	.173	.000	YR+Öİ $\rightarrow$ Samimi Duygu	Öİ	.856	.087
Öİ $\rightarrow$ Samimi Duygu	.175	.000	YR+Öİ $\rightarrow$ Samimi Duygu	YR	.246*	.196**
Aracılık Tipi (Type of Mediation)					Significant	
Sobel z Değeri (Sobel z Value)					7.72	
Simetrik Güven Aralığı (Symmetrical Confidence Interval)					% 95	
Toplam R^2 (Total R^2)					.504	
Örneklem Büyüklüğü (Sample Size)					535	

* Standardize edilmiş regresyon katsayısı (standardised regression coefficient) ** Kısmi korelasyon (part correlation)

Tablo 73'te de görüldüğü üzere Sobel Testi anlamlı sonuçlara sahiptir. Veriler ($z= 7.72$) yönetici rollerinin *samimi duyguyu* yordamasında örgüt ikliminin aracılığını onaylamaktadır.



Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ele alınmış, sonuçlara dayanılarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda YRÖ alt ölçeklerinden İKR-AÖ'de katılımcıların görüşlerinin *cinsiyet* ve *görev yeri* değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. BKR-AÖ'de katılımcılarının görüşlerinin *cinsiyet* ve *öğrenim durumu* değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. EKR-AÖ'de ise katılımcıların görüşleri yalnızca *cinsiyet* ve *branş* değişkeni açısından anlamlı farklılıklar taşımaktadır. Alanyazının yönetici rolleri konusundaki durumu *medeni durum*, *yaş*, *öğrenim durumu okuldaki/kurumdaki süre* ve *kıdem* değişkenleri açısından katılımcılarının puanlarının ele alındığı özel bir çalışmanın yerinde olacağını düşündürmektedir.

İlişkisel incelemelerin satır araları dikkatle incelendiğinde araştırma değişkenlerinin bünyesinde yer alan etkinlik, etkileşim, iletişim, iş birliği, kaynak dağıtımı ve yenilikçilik gibi ögelerin birbiriyle ilişkisi, araştırmanın problem durumunun yerindeliği hakkında önemli ipuçları vermektedir. Bu bakımdan yönetici rollerinin örgüt iklimi ve duygusal emek üzerindeki yordayıcılığı da dikkate değerdir. Dikkate değer diğer bir konu da yönetici rollerinin güncel perspektif (Mintzberg, 2009) üzerinden ele alınmasıdır. Zira yapılan alanyazın incelemelerinde Türkiye özelinde yönetici rollerinin bu şekilde ele alındığı bir başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada yönetici rollerinin örgüt iklimindeki varyansın %55'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durum yöneticilerin rollerini gerektiği gibi sergilediği/yerine getirdiği örgütlerde örgüt ikliminin olumlu/katkı sağlayıcı/yararlı olacağını düşündürmektedir. Bu olgunun duygusal emek başta olmak üzere örgüt iklimi tarafından etkilenen değişkenlerin (kişilerarası ilişkiler [Glisson, 2007]; tükenmişlik [Grayson ve Alvarez, 2008]; iş tatmini [Sönmez, 2014]) kurama ve uygulamaya önemli katkıları olacağı söylenebilir.

Araştırmada örgüt iklimi değişkeni açısından önemli bir sonuç bulunmaktadır: Katılımcıların örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin yalnızca *cinsiyet*, *branş* ve *görev yeri* değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar taşıması. Bu durum yönetici rollerinde olduğu gibi örgüt iklimi açısından da anılan değişkenler özelinde bir araştırmanın yapılması

gerekliliğine işaret etmektedir. Zira bilimsel araştırmalar yanlışlanmaya da gereksinim duymaktadır (Popper, 1998/2017).

Örgüt ikliminin duygusal emeğin boyutlarından *derinden davranış* ve *samimi duyguyu* yordadığı görölmektedir. Bu bulgu, araştırmanın yapısı açısından önemlidir. Ulaşılan sonuçla, araştırmanın yönetici rolleri ile başlayıp örgüt iklimi ile devam eden ve duygusal emeğe kadar erişen arka planı istatistiksel olarak da geçerli kılınmıştır.

Demografik değişkenler özelindeki bulgular duygusal emek açısından katılımcıların görüşlerinin *okuldaki süre* ve *kıdem* değişkenleri açısından incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ancak araştırmada duygusal emek değişkeni açısından bir başka önemli bir sonuç daha bulunmaktadır: Yönetici rollerinin duygusal emeği yordamasında örgüt ikliminin tam aracılığı. Tam anlamıyla olmasa da buna benzer bir bulguya Sü Eröz (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da ulaşıldığı görölmektedir. Yazar, örgüt ikliminin *derinden davranışı* yordadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar duygusal emeğin çeşitli örgütsel değişkenleri etkisi altına alan (motivasyon [Acaray ve Gürsel, 2007]; performans [Akhter, 2016]; örgütsel vatandaşlık davranışı [Salami, 2007]) bir değişken olduğu kadar başka örgütsel değişkenlerin de etkisi altında olan bir değişken olduğu fikrine katkı da sunmaktadır.

Öneriler

Tüm bu sonuçlara dayanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmasının yerinde olacağı düşünölmektedir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmacılara dönök öneriler.

- Yönetici rolleri farklı şehirlerde çalışan bireylerin görüşlerine göre ele alınabilir.
- Yönetici rolleri farklı kurumlarda çalışan bireylerin görüşlerine göre ele alınabilir.
- Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkiler orta veya yüksek öğretim kurumlarında çalışan bireylerin görüşlerine göre ele alınabilir.
- Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkiler nitel ya da karma yöntemli araştırmalarla incelenebilir.
- Yönetici rollerinin bir başka değişken üzerindeki yordayıcılığında örgüt ikliminin aracılığı araştırılabilir.

Ugulayıcılara dönök öneriler.

- Araştırma sonuçları *İKR* ve *EKR* açısından *cinsiyet* değişkeni açısından kadın katılımcıların daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Ancak örgüt iklimi ve *samimi duygu* söz konusu olduğunda bu durum erkek katılımcılar

lehindedir. Bu, erkek katılımcıların yöneticileri hakkındaki tutumlarının, kadın katılımcıların ise örgüt iklimi ve bu bağlamda şekillenen *samimi duygu* hakkındaki görüşlerinin ele alınmasının gerekliliği hakkında birtakım ipuçları vermektedir. Bu bağlamda *cinsiyet* özelinde beklentilerin ele alındığı ve bunlara yanıt verilme oranının düzenli olarak raporlandığı bilimsel bir yaklaşımın stratejik planların parçası haline getirilebilir.

- Sonuçlar artan yaşla sergilenen duygusal emek davranışı arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir. Ancak alanyazında duygusal emek davranışının aşırı sergilenmesi durumunda karşılaşılması olası sorunların sıkça ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim çalışanlarının iyi oluşlarının geliştirilmesine/rehabilite edilmesine dönük psikolojik destek hizmetleri eğitim çalışanlarının talepleri de gözetilerek geliştirilebilir.
- Araştırmada yönetici rollerinin örgüt iklimi üzerindeki yordayıcılığının önemli bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yöneticilerin rollerini yerine getirme düzeyleri eğitim çalışanlarını, velileri ve öğrencileri de içeren çok paydaşlı ve boylamsal bir yaklaşımla ele alınabilir. Bu yolla hem yöneticilere hem de örgütlerdeki iklime çeşitli katkılar sunulabilir.

Bölüm 6 Kaynaklar

- Acaray, A. ve Günsel, A. (2017). Motivasyon, duygusal emek, duygusal uyumsuzluk ve etkileşim yoğunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir kamu kurumu çalışanları üzerinde araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 83-98.
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Pegem.
- Afifi, A., Clark, V. A., & May, S. (1984). *Texts in statistical science: Computer-aided multivariate analysis* (4th ed.). Chapman, & Hall/CRC.
- Agyemang, C. B. (2013). Perceived organizational climate and organizational tenure on organizational citizenship behaviour: Empirical study among Ghanaian banks. *European Journal of Business and Management*, 5(26), 132-143.
- Ağacık, K. (2011). *Kütahya'da faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarında örgütsel iklimin örgütsel bağlılığa etkisi* (Tez No. 288180) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, Y. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal.
- Akhter, S. (2016). *The impact of emotional labor on employee performance with moderating role of supervisory support* (Publication No. MM131033) [Master thesis, Capital University of Science and Technology], Capital University of Science and Technology.
- Albayrak, R. A. (2007). *Bilişim sistemleri gelişmişlik düzeyi ve yönetim önceliklerinin bilişim sistemleri üst düzey yöneticisinin rollerine etkisi: Finans, sanayi ve kamu sektörlerinde bir inceleme* (Tez No. 227573) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansıması: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı* (Tez No. 557372) [Doktora tezi, Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü* (Tez

No. 535939) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Alexander, L.D. The effect level in the hierarchy and functional area have on the extent Mintzberg's roles are required by managerial jobs. *Academy of Management Proceedings*, 1979, 186-189.

Alin, A. (2010). Multicollineratiy. *WIREs Computational Statistics*, 2(3), 370-374.

Anderson, P., Murray J. P., & Olivarez, A. Jr. (2002). The managerial roles of public community collage chief academic officers. *Community College Review* 30(2), 1-26.

Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100-112.

Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M. ve Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.

Arun, K., Türkay, B., Fen, G., Babacan, G. ve Ateş, N. (2014). Yeni teknolojilerin yönetici rolleri üzerindeki etkisini saptama üzerine bir araştırma. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 113-129.

Ashforth, B. E. (1985). Climate formation: Issues and extensions. *The Academy of Management Review*, 10(4), 837-847.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.

Avunç, F. (2019). *Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısının incelenmesi (Konya ili örneği)* (Tez No. 542408) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Ay Kaymak, K. (2018). *Örgüt ikliminin duygusal emek üzerine etkisi: Konya bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma* (Tez No. 503529) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu*

Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 10(14), 13-40.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe T. (2005). Katılımcı karar verme: Çalışanlar hangi düzeyde kararlara katılmak isterler? *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(2), 23-47.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. bs.). Pegem.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.

Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Bartelings, J. A., Goedee, J., Raab, J., & Bijl, R. (2017). The nature of orchestrational work. *Public Management Review*, 19(3), 342-360.

Basım, H. N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.

Başarangil, İ. (2016, Aralık). *Mintzberg'in Yönetimsel Rollerinin Yönetici Düzeyinde Değerlendirilmesi Kapsamında Bir Örnek Olay İncelemesi*, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ. 24.04.2019 tarihinde <http://acikerisim.nku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11776/1821/259-637-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.

Bates, F. L. (1956). Position, role and status: A reformulation of concepts. *Social Forces*, 34(4), 313–321.

Bayat, B. (2005). Örgüt içerisindeki rol ve işlevleri bakımından orta kademe yöneticileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-13.

- Begenirbaş M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Begernirbaş, M. ve Çalışkan, A. (2013). Duygusal emeğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.
- Belasen A. T., Benke M., Dipadova L. N., & Fortunato M. V. (1996). Downsizing and the hyper-effective manager: The shifting importance of managerial roles during organizational transformation. *Human Resource Management*, 35(1), 31-117.
- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma* (Tez No. 375484) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Bock, G. W., Zmud R. W., Kim Y. G., & Lee J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu örneği* (Tez No. 535523) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (1990) *A primer on organizational behavior* (2nd ed.). John Wiley, & Sons.
- Brand, S., Felner, R.D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507–535.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital*. Monthly Review.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work, *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39.
- Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Publication No. 12707032) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh], Core.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 7,0-0.
- Bumin, B. (1979). *Örgüt geliştirme*. Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi.
- Burgaz, B. (1997). Managerial roles approach and the prominent study of Henry Mintzberg and some empirical studies upon the principals work. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 9-20.
- Bursalioğlu, Z. (2002/2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Büyükuysal, M. Ç. ve Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: Ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 110-114.
- Byrne, M. B. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Sage.
- Campbell, J., Dunuetta, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. McGraw-Hill.
- Carlson, S. (1951). *Executive behaviour: A study of the work load and the working methods of managing directors*. Strömbergs.
- Castro, M. L., & Martins, N. (2008). *The relationship between organisational climate and employee satisfaction in a South African information and technology organisation*. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(1), 1-9.
- Chareanpunsirikul, S., & Wood, R.C. (2002). Mintzberg, managers and methodology: Some observations from a study of hotel general managers. *Tourism Management*, 23, 551–556.

- Chen, K. Y., Chang, C. W., & Wang, C. H. (2018). Frontline employees' passion and emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor strategies. *International Journal of Hospitality Management*, 76(A), 163-172.
- Cheng, C., Bartram, T., Karimi, L., & Laggat, S. G. (2013). The role of team climate in the management of emotional labour: Implications for nurse retention. *Journal of Advanced Nursing*, 69(12), 2812-2825.
- Chiu H. C., & Ko, C. P. Study on correlation between organizational commitment and emotional labor of spa technicians. *Proceedings of 10th IASTEM International Conference*, 2016 Taiwan, 1-4.
- Cho, Y. J. & Song, H. J. (2017). Determinants of turnover intention of social workers: Effects of emotional labor and organizational trust. *Public Personnel Management*, 46(1), 41-65.
- Christoforou, P. (2012). *Group emotional labor and group emotional deviance, service climate and customer satisfaction* (Publication No. 10635/34449) [Doctoral dissertation, National University of Singapore], NUS Libraries.
- Chu, K. H. L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes* (Publication No. 14679) [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University], ETDs: Virginia Tech Electronic Theses and Dissertations.
- Cieslinska, K. (2007). The basic roles of manager in business organization. *Journal of Agribusiness and Rural Development*, 6(385), 3-12.
- Clegg, S. (1981). Organization and control. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 545-562.
- Coelho, C. C. A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 265-281.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education, *Teachers College Record* 111(1), 180-213.
- Cresswell, M. J. (1995). *Managerial and service competencies of attorneys* (Publication No. Not Found) [Master thesis, University of the Witwatersrand], WIRED Space.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3th ed.). SAGE.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Tez No. 368287) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (ÖİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolakoğlu, T. (2017). *Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının sahip olduğu duygusal zekânın, örgütsel sessizlik ve duygusal emek davranışları ile etkileşimi üzerine bir çalışma: Anadolu Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği* (Tez No. 486287) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574.
- Daoud, J. I. (2017). *Multicollinearity and regression analysis* (Conference Series 949). Journal of Physics.
- Deal, P., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. Addison-Wesley.
- Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 518605) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.

- Diefendorff, J. M., & Richard, E. M. (2003). Antecedents and consequences of emotional display rule perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 284–294.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Grosserand R. H. (2005), The dimensionality and antecedents of emotinal labor strategies, *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Dinçer, E. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir kamu kurumunda araştırma* Tez No. 348046) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Tez No. 389146) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Diş, O. ve Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki, *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Doğan, H. (2019). *Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler* (Tez No. 594197) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, B. ve Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. Harper, & Row.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 36, 15-27.
- Ekman, P. (1973). Universal facial expressions in emotion. *Studia Psychologica*, 15(2), 140–147.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

- Ercan, Ü. (2014). Öğrenen örgütler, örgütsel değişim ve değişime direnç: Bir tipoloji önerisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1),33-42.
- Erdoğan, Ş. (2013). *Örgüt iklimi ile çalışanların motivasyonu ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: Özel bir hastanede uygulama* (Tez No. 361757) [Yüksek lisans tezi, Gediz Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Erogluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: *İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 280-308.
- Ertekin, Y. (1981). *Örgüt iklimi*. TODAİE.
- Ertuğrul, O. (2018). *İnsan kaynakları uygulamalarının tükenmişlik sendromu üzerindeki etkisinde örgüt ikliminin düzenleyici rolüne yönelik bir araştırma* (Tez No. 524518) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 301-315.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall.
- Ev Kocabaş, D. (2014). *Hemşirelerde duygusal emek ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Isparta il merkezindeki hastanelerde bir araştırma* (Tez No. 369077) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Floren, H. (2004). *Managerial work and learning in small firms* (Publication No. 237734) [Doctoral dissertation, Chalmers University of Technology], Digitala Vetenskapliga Arkivet.
- Franke, G. R. (2010). Multicollinearity. In J. Sheth and N. Malhotra (Eds.), *Wiley International encyclopedia of marketing* (pp. XX-XX), John Wiley, & Sons.
- Gelderen, B. R., Bakker, A. B., Konijn, E. A., & Demerouti, E. (2011). Daily suppression of discrete emotions during the work of police service workers and criminal investigation officers. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 24(5), 515–537.

- Gilmer, B. v. H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. V. Haller Gilmer (Eds.), *Industrial psychology* (pp. 57-84). McGraw-Hill.
- Giorgi, G., Mancuso, S., Fiz Perez, F., Castiello D'Antonio. A., Mucci. N., Cupelli, V., & Arcangeli, G. (2015). Bullying among nurses and its relationship with burnout and organizational climate. *International Journal of Nursing Practice*, 22(2), 160-168.
- Glick, M. B. (2011). *The role of chief executive officer* (Publication No. 3454601) [Doctoral dissertation, Colorado State University], ProQuest® Dissertations, & Theses.
- Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice*, 17(6), 736-747.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor.
- Gottschalk, P. (2002). *The chief information officer: A study of managerial roles in Norway* (Conference Proceedings). Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawai, USA.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Tez No. 471013) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Eds.), Abstract book: 15th Annual International Conference on Education (pp.74). Athens, Greece: The Athens Institute For Education and Research.
- Gökçe, O. ve Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 133-156.

- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Grover, V., Jeong, S. R., William, J. K., & Lee, C. C. (1993). The chief information officer: A study of managerial roles. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 107-130.
- Guajarati, D. N. (2004). *Basic econometrics* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Gulick, L., & Urwick, L. (1937) *Papers on the science of administration*. Institute of Public Administration.
- Gültekin, A. C. (2012). Çağdaş epistemolojide temelci yaklaşıma getirilen eleştiriler ve dışsalıcı çözümler. *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 7(2), 43-61.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Hackman J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. Hazell Watson, & Viney.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of The University of Chicago.
- Hanushek E., & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481–502.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. Jr. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17, 255-280.

- Ho, D. C. W. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59.
- Hochschild, A. R. (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*. University of California.
- Hochschild, A. R. (1983/2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (updated with a new preface). University of California.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling updated with a new preface*. University of California.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Horlacher, A., & Hess, T. (2016). *What does a chief digital officer do? Managerial tasks and roles of a new c-level position in the context of digital transformation* (Conference Proceedings). *Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii, USA.
- Hoy, A. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(2), 93-110.
- Hoy, A. K., & Tarter, C. J. (1977). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary and middle school edition*. Corwin.
- Hoy, K. W., & Miskel, C. G. (2015). *Educational administration: Theory, research and practice* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (pp. 22-24). Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. SAGE.

- Ives B., & Olson M. (1981). Manager or technician the nature of the information systems manager's job. *MIS Quarterly*, 5(4), 49-63.
- Janicijevic, R. (2012). The influence of organizational culture on organizational preferences towards the choice of organizational change strategy. *Economic Annals*, 57(193), 25-51.
- Jaw, B. S., & Liu, W. (2003). Promoting organizational learning and self-renewal in Taiwanese companies: The role of HRM. *Human Resource Management*, 42(3), 223-241.
- Johnson, H. M. (2007). *Service with a smile: Antecedents and consequences of emotional labor strategies* (Publication No. 2231) [Doctoral dissertation, College of Arts and Sciences University of South Florida], USF Libraries: Scholar Commons
- Jyoti, J. (2013). Impact of organizational climate on job satisfaction, job commitment and intention to leave: An empirical model. *Journal Of Business Theory And Practice*, 1(1), 66-82.
- Kaplan M. ve Ulutaş, Ö. (2016) Duygusal emeğin tükenmişlik üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 165-174.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Tez No. 278037) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, G. ve Demirel E. T. (2019). Duygusal zekâ mesleki stres ilişkisinin duygusal emeğin aracılık etkisi bağlamında okunması: Elâzığ sağlık çalışanları örneği, *International Journal of Academic Value Studies*, 5(2), 230-257.
- Kılınç Ergülen, G. (2011). *Influence of leader-member exchange quality on organizational attachment around the organizational climate perspective in family-owned business* (Publication No. 290775) [Master thesis, Marmara University], Council of Higher Education (CHE) Thesis Center.

- Kılınç, K. Ö., Bayrak, B., Özkan, Ç. G., Kurt, Y. ve Öztürk, H. (2020). Hemşirelerin duygusal emek düzeylerinin değerlendirilmesi. *JAREN*, 6(2), 309-316.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45, 347-365.
- Konaklı, T. (2019). Örgüt kültürü ve iklimi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (ss. 315-347). Pegem.
- Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Kondakçı, Y. (2017). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (ss. 179-226). Pegem.
- Kopelman, R. E., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1990). The role of climate and culture in organizational productivity. In B. Schneider (Eds.), *Climate and culture* (pp. 282-318). Jossey-Bass.
- Korkmaz, E. V. (2019). *Kadın çalışanlara yönelik destekleyici örgüt ikliminin psikolojik sahiplenme ve yılmazlık düzeyleri üzerine etkisi araştırması* (Tez No. 568257) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Koşar, S. (2018). Liderlerin etkileme taktikleri. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (2. bs.) içinde (ss. 217-240). Pegem.
- Koys, D., & Decotiis, T. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44, 265-285.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* (Tez No. 239625) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Tez No. 428442) [Doktora tezi, Zirve Üniversitesi & Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.
- Lau A. W., Pavett, C. M., & Newman, A. R. (1982). *Public and private sector managers: Are they really that different* (Report No. NPRDC TR 82-41). Navy Personnel Research and Development Center, 1982.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright). Harper, & Brothers.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Lin, F. J. (2006). Solving multicollinearity in the process of fitting regression model using the nested estimate procedure. *Quality, & Quantity*, 42, 417–426.
- Litwin, G., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University.
- Low, S., & van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306–319.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Nobel.
- Maamari, B., & Messarra, L. C. (2012). An empirical study of the relationship between organizational climate and organizational citizenship behavior. *European Journal of Management*, 12(3), 1-12.
- Madanayake, O. C. (2014). *Managerial roles in top management support for information technology and system projects* (Publication No. 4238) [Doctoral dissertation, University of Wollongong], University Of Wollongong Thesis Collection.

- Malinowski, B. (1990). *A scientific theory of culture and other essays*. University of North Carolina.
- Mansfield, E. R., & Helms, B. P. (1982). Detecting Multicollinearity. *The American Statistician*, 36(3), 158-160.
- Martin, W. J., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69-90.
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki* (Tez No. 439984) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Mavi, D. (2017). Performans yönetimi sorunsalı ve okullar. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 42-58.
- Mavi, D. (2019). Karşılaştırmalı eğitim açısından okullaşma. İçinde Gökhan Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim* (2. baskı, ss. 97–109). Pegem.
- Mavi, D. ve Özdemir, M. (2020). Yönetici rolleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(33), 940-959.
- Mavi, Y. (2016). *Duygusal emek: Etkilediği ve etkilendiği faktörler üzerine bir alan çalışması* (Tez No. 451764) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- McCall, M. W., & Segrist, C. A. *In pursuit of the manager's job: Building on Mintzberg* (Report No. 14). Center for Creative Leadership, 1980.
- McCarthy, D. J. (2000). View from the top: Henry Mintzberg on strategy and management, *Academy of Management Executive*, 14(3), 31-39.
- MEB (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: MEB 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial roles*. Harper, & Row.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler.

- Montgomery, J. D. (1986). Life at the apex: The functions of permanent secretaries in nine Southern African countries. *Public Administration and Development*, 6, 211-221.
- Moos, R.H. (1986). *The human context: Environmental determinants of behavior*. Krieger.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Muma, R. D., Smith, B., & Somers, P. A. (2005). Use of Mintzberg's model of managerial roles to evaluate academic administrators. *Journal of Allied Health*, 35(2), 65-74.
- Nave, J. L. (1986). Gauging organizational climate. *Management Solutions*, 31(6), 14-18.
- Neal, A., Griffin, M. A., & Hart, P. M. (2000). The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior. *Safety Science*, 34, 99-109.
- Ojha, A. K. (2005). Impact of team demography on knowledge sharing in software project teams. *South Asian Journal of Management*, 12(3), 67-78.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekâsının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463- 492.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). Organizational Culture and Climate. In I.B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology* (2nd ed.) (pp. 643-676). John Wiley, & Sons.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behaviour in education leadership and school reform*. Pearson.

- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Tez No. 429388) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özçiçek, V. T. (2016). *Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler* (Tez No. 436361) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi & Yıldız Teknik Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özdaşlı, K. ve Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılıkta yöneticiye güvenin etkisi: Yapısal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 67-83.
- Özdemir, M. (2018a). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı.
- Özdemir, M. (2018b). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.) *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (s. 133-224). Pegem.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özkanan, A. (2009). *Örgüt iklimi ve tükenmişlik ilişkisi: Büro çalışanları üzerine bir alan araştırması* (Tez No. 234435) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özkul, Y. (2013). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Tez No. 337405) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* (Tez No. 634709) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özyurt, M. (2010). *Yönetici rollerinin ve örgütsel öğrenme ortamının eğitim transferine etkisi ve bir araştırma* (Tez No. 258017) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Paolillio, J. G. P. (1981). Manager's self assessments of managerial roles: *The influence of hierarchical level*. *Journal of Managerial*, 7(1), 43-52.

- Pavett C. M., & Lau, A. W. (1983). Managerial work: The influence of hierarchical level and functional speciality. *Academy of Management Journal*, 26(1), 170-177.
- Payne, R. L., & Mansfield, R. M. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 8(4), 515-526.
- Pearson, C. A. L., & Chatterjee, S. R. (2003). Managerial work roles in Asia An empirical study of Mintzberg's role formulation in four Asian countries. *Journal of Management Development*, 22(8), 694-707.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pehlivan, U. (2009). *Atipik istihdamda örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Tez No. 228890) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Pekdemir, I., Koçoğlu, M. ve Gürkan, G. M. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın inovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43(2), 332-350.
- Pettigrew, A. M. 1979. On studying organizational cultures. *Administration Science Quarterly*, 24, 570–581.
- Pinsonneault, A., & Rivard, S. (1998). Information technology and the nature of managerial work: From the productivity paradox to the icarus paradox. *MIS Quarterly*, 22(3), 287-311.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 435868) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Popper, K. R. (1998/2017). *Bilimsel araştırmanın mantığı*. Yapı Kredi.
- Purtaş, Ş. (2020). *İnsan kaynakları uygulamalarının örgüt iklimi üzerindeki etkisi: Bir araştırma* (Tez No. 617607) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Ramezani, Z. N., Khabiri, M., Alvani, S. M., & Tondnevis, F. (2011). Use of Mintzberg's model of managerial roles to evaluate sports federations managers of Iran. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 10(5), 559-564.
- Rastetter, A. L. (1985). *Managerial activity analysis via Minztberg's role theory: The effects of person and organization variables* (Publication No. AFIT/CI/NR-86-60D) [Doctoral dissertation, The Florida State University], Defence Technical Information Center.
- Richard, A., & Lisa, L. (2005). *The role of micro business managers: A replication of Mintzberg's study on the nature of managerial work* (Publication No. 3974) [Master thesis, Jönköping International Business School], Digitala Vetenskapliga Arkivet.
- Rüzgâr, N. (2013). *Yöneticilerin profilleri ve rolleri: Anadolu 500 Bursa firmalarına ilişkin bir araştırma* (Tez No. 348884) [Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Rüzgâr, N. ve Kurt, M. (2013). Yöneticiler aslında ne yapar? Yönetici rolleri hakkında Bursa merkezli işletmelerde bir araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 35-49.
- Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa* (Thesis No. 24425643) [Master thesis, North-West University], Boloka Institutional Repository.
- Sağır, M. ve Göksoy, S. (2012). Okul yöneticilerin örgütsel problemlere karşı bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini uygulama düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 1-11.
- Salami, S. O. (2007). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between emotional labour and organizational citizenship behaviour. *European Journal of Social Ssciences*, 5(2), 142-150.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. Ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarbin, T. R., & Allen, V. L. (1968). Role theory. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2nd ed.) (pp. 488-567). Addison-Wesley.

- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Tez No. 546314) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Sarpkaya, D . (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 31(31) , 414-429.
- Schneider, B., Bowen, D. E., Ehrhart, M. G., & Holcombe, K. M. (2000). Handbook of organizational culture and climate. In M. Ashkanasy, ve F. Peterson (Eds.), *The climate for service: Evolution of a construct* (pp. 21-36). SAGE.
- Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7–19.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *The Annual Review of Psychology*, 64, 361-388.
- Schroeder, M. A. (1990). Diagnostic and dealing with multicollinearity. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 175-187.
- Schultz, T. P. (1988). Education investments and returns. In H. Chenery and T.N. Srinivasan (Eds.), *Handbook of development economics* (pp. 543-630). Elsevier.
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (3. bs.). Anı.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Serin, S. (2014). *Duygusal emeğin tükenmişlik ve iş tatminine etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama* (Tez No. 375448) [Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Seward, J. P., & Seward, G. H. (1980). *Sex differences: mental and temperamental*. Lexington Books.

- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shahmandi, E., Silong, A. D., Ismail, İ. A., Samah, B. B. A., & Othman, J. (2011). Competencies, roles and effective academic leadership in world class university. *International Journal of Business Administration*, 2(1), 44-53.
- Shanker, R., Ramudu, B., Heijden, B. I. J. M., & Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 67-77.
- Shapira, Z., & Dunbar, R. L. M. (1980). Testing Mintzberg's managerial roles classification using an in-basket simulation. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 97-95.
- Sheau-Yuen Yeo, M. A. (2006). *Measuring organizational climate for diversity: A construct validation approach* (Publication No. 10835735) [Doctoral dissertation, Ohio State University], ProQuest® Dissertations, & Theses.
- Simon, A. H. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT.
- Slinker, B. K., & Glantz, S. A. (1985). Multiple regression for physiological data analysis: The problem of multicollinearity. *The American Journal of Physiology*, 249(1), 1-12.
- Snyder N. H., & Wheelen, T. L. Managerial roles: Mintzberg and the management process theorists. *Academy of Management Proceedings*, 1981, 240-253.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models, In S. Leinhardt (Eds.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Jossey-Bass.
- Sönmez, K. (2014). *Sağlık sektöründe örgüt ikliminin iş doyumuna etkisi* (Tez No. 370476) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Steinberg, R. J., & Figart, D. M. (1999). Emotional labor since: The managed heart. *The ANNALS of The American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 8-26.

- Sü Eröz, S. (2014). Otel işletmelerinde örgüt iklimi ve duygusal emek ilişkisi: Trakya bölgesinde bir araştırma. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 198-223.
- Şahin, F. (2009). *Yönetmel güçlölük: Etkili yönetim ve liderlik bileşeni olarak kavramsallaştırılması ve ölçülebilmesine ilişkin bir araştırma* (Tez No. 249100) [Doktora tezi, Niğde Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43 .
- Şiray Soylu, E. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by English instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara* (Publication No. 377825) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University], CHE Thesis Center.
- Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem.
- Şişman, N. ve Turan, S. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 136-146. *The Academic of Management Review*, (21)3, 619-654.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. Harper, & Row.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 9-32). Harvard University.
- Tao, Y. (2016). *Relationship between emotional labor, leader member social exchange, and affective commitment: A empirical study of clinicians in hospitals in China* (Publication No. 201291223) [Master thesis, Instituto Universitario de Lisboa], Information and Documentation Services (Library) Iscte.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren genel işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları*. Pegem.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M.H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.

- Tengblad, S. (2001). *Examining the stability of managerial behavior: a replication of Henry Mintzberg's classic study 30 years later* (Report No. 2001:6). Research Institute School of Economics and Commercial Law.
- Tengblad, S. (2006). Is there a new managerial work? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *Journal of Management Studies* 43(7), 1437-1461.
- Terzioğlu, C. (2019). *İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 602025) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *Journal of Business Research Turk*, 6(3), 134-156.
- Topaloğlu, H. ve Arastaman, G. (2016). Örgütlerde psikolojik sözleşme üzerine kuramsal bir değerlendirme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-36.
- Topçu, D. (2006). *İnsan kaynakları uygulamaları, örgüt iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: Bankacılık sektöründe bir uygulama* (Tez No. 241607) [Yüksek lisans tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Torland, M. (2013). *Emotional labour and the job satisfaction of adventure tour leaders in Australia* (Publication No. 991012821967202368) [Doctoral dissertation, Southern Cross University], Southern Cross University Research Portal.
- Tsui, A. S. (1984). A Role set analysis of managerial reputation. *Organizational Behavior and Human Performance* 34, 64-96.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: OSTİM imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 195-218.
- Ünler Öz, E. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. Beta.
- Üstün, F. (2017). Örgütsel adalet algısının duygusal emek üzerine etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 801-818.

- Vatcheva, K. P., Lee, M., McCormick, J. B., & Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in Regression Analyses Conducted in Epidemiologic Studies. *Epidemiology*, 6(2), 1-20.
- Vengroff, R., Belhaj, M., & Ndiaye, M. (1991). The nature of managerial work in the public sector: An African perspective. *Public Administration and Development*, 11, 95-110.
- Vila, L. E. (2000). The non-monetary benefits of education. *European Journal of Education*, 35(1), 21-32.
- Wehrli, S.N. (2019). *The impact of school climate on student achievement in California secondary schools: A quantitative analysis of the California healthy kids survey (chks) and the California assessment of student performance and progress (caaspp)* (Publication No. 991012821967202368) [Doctoral dissertation, California State Polytechnic University], Calofornia State University (CSU) ScholarWorks.
- Welsh, W.N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wharton, A. S. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 158-176.
- Whyte, W. F. (1949). The social structure of the restourant. *American, Journal of Sociology*, 54, 302-310.
- Whyte, W. H. J. (1993). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. University of Chicago.
- Yalçın, A. (2010). *Emotional labor: Dispositional antecedents and the role of affective events* (Publication No. 277702) [Master thesis, Middle East Technical University], CHE Thesis Center.
- Yaman, R. (2018). *Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi (Sarıyer örneği)* (Tez No. 532005) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi], YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How School climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional

- labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12505-12517.
- Yavuz, A. (2020). Duygusal emek ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine ampirik bir çalışma. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 144-152.
- Yılmaz, K . (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yu, H., Jiang, S., & Land, K. C. (2015). Multicollinearity in hierarchical linear models. *Social Science Research*, 53, 118–136.
- Yürür, S. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *İşGüç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 81-104.
- Zaleznik, A. (1989). *The managerial mystique: Restoring leadership in business*. Harper, & Row.
- Zammuner, V. L., & Galli, C. (2005). Wellbeing: Causes and consequences of emotion regulation in work settings. *International Review of Psychiatry*, 17(5), 355–364.
- Zammuto, R. F., & Krakower, J. C. (1991) Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research In Organizational Change and Development*, 5, 83-114.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371–400.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

Bölüm 7 Ekler

EK-A: Veri Toplama Aracı

Değerli meslektaşım,

Bu formla Kahramanmaraş ilinde görev yapan ilkokullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Vereceğiniz içten yanıtlar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konulmasını sağlayacaktır. Araştırma ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde değişkenlere ilişkin sorular bulunmaktadır. Size en uygun seçeneği çarpı (X) işaretiyle işaretlemeniz yeterli olacaktır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruyu işaretlemeniz ve ölçeğe isim yazmamanız rica olunur. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Duran MAVİ
Hacettepe Üniversitesi
E-Posta: duranmavi@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** ()Erkek ()Kadın

2. **Yaşınız:**

3. **Medeni Haliniz:** ()Evli ()Bekar

4. **Bu Okuldaki Hizmet Süreniz:** Yıl

5. **Meslekteki Kıdeminiz:** Yıl

6. **Branşınız:**

7. **Öğrenim Durumunuz:**

()Lisans ()Yüksek lisans ()Diğer:

8. **Görev Yaptığınız İlçe:**

İNSAN KATMANI					Yönetici Roller Ölçeği					Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Boyutlar (Roller)	Yer	Alt Boyutlar (Alt Roller)	Bileşenler	Madde No.	Okul yöneticiniz...									
İNSAN KATMANI	Örgüt İçi	Yönlendirme	Birey Güçlendirme	1	Öğretmenleri kendi uzmanlık konularında yetkilendirir.									
				2	Öğretmenleri kendi uzmanlık alanlarında özerk bırakır.									
				3	Öğretmenleri motive eder.									
			Birey Geliştirme	4	Öğretmenlere rehberlik edip mesleki gelişimlerini destekler.									
				Takım Kurma	5	Okulda oluşturulacak komisyon ve kurullarda öğretmenlerin ilgilerini ve yeterliklerini dikkate alır.								
			6		Komisyon ve kurullarda öğretmenler arasındaki uyumu gözetir.									
			Kültür Güçlendirme	7	Öğretmenleri ortak değerler etrafında bütünleştirir.									
				8	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulun kültürünü benimsemeleri için çaba gösterir.									
	Örgüt Dışı	Bağlantı Kurma	Ağ Oluşturma	9	Okula katkı sağlaması olası kurumlardan destek almak için onlarla iş birliği yapar.									
				10	Okul dışındaki kurumlarla ve onların yöneticileriyle ilişkilerini güçlü tutar.									
			Temsil Etme	11	Okul adına kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.									
				12	Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir.									
				13	Toplantı, kutlama vb. etkinliklerde okulu temsil eder.									
			Taşıma/İkna Etme	14	Okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır.									

(Ölçeğin Devamı)

BİLGİ KATMANI	Örgüt İçi	İletişim	İzleme	15	Okul binası (ve varsa ona bağlı unsurlar [spor salonu, yurt, bahçe vb.]) hakkında sürekli bilgi toplar.
				16	Okulda olup biteni yakından takip eder.
			Komuta Merkezi	17	Okuldaki gelişmeler hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşır.
			Kaynak Dağıtma	18	Öğretmenlere ihtiyaç duydukları dokümanları sunar.
			Sözcülük	19	Okulun etkinlikleri hakkında okul çevresindeki kurum ve/veya kuruluşları bilgilendirir.
	Örgüt Dışı	İletişim		20	Üst makamları okul hakkında bilgilendirir.
				21	Deneyimlerini başka okulların yöneticileriyle paylaşır.
			Komuta Merkezi	22	Okulla ilgili son gelişmeleri velilerle paylaşır.
			Yayma	23	Okul hakkında dış paydaşlara sunduğu bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını izler.
EYLEM KATMANI	Örgüt İçi	Anlaşma - Yapma	Proje Yönetme	24	Okulun gelişimi için yenilikçi fikirler üretir.
				25	Okulun gelişimi için fikirlerini projelendirerek hayata geçirir.
			Sorun Çözme	26	Çalışmaların sağlıklı yürümesi için her türlü teknolojiyi işe koşar.
				27	Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır.
				28	Bir sorun çıkması halinde düzeltici/giderici önlemler alır.
	Örgüt Dışı	Anlaşma - Yapma	Ortaklıklar Kurma	29	Gerektiğinde okul için müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar.
			Destek Sunma	30	Projelerin, ihtiyaç duyan okul dışı paydaşlara katkı sağlaması için çabalar.
				31	İhtiyaç duyan okul dışı paydaşlara uzmanlık alanlarında (akademik/yönetmel/fiziksel) destek sunar.

Madde No.	ÖRGÜTSEL İKLİMİ TANILAMA ÖLÇEĞİ					
		Hiçbir	Çok Nadir	Bazen	Çoğu	Her
1	Müdürün eleştirileri yapıcıdır.					
2	Müdür öğretmenlere eşit davranır.					
3	Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.					
4	Müdür anlaşılması kolay biridir.					
5	Müdür öğretmenlere iltifat eder.					
6	Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.					
7	Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.					
8	Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.					
9	Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.					
10	Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.					
11	Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.					
12	İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.					
13	Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.					
14	Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.					
15	Müdür öğretmenleri yakından denetler.					
16	Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.					
17	Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.					
18	Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.					
19	Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.					
20	Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.					
21	Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.					
22	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.					
23	Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
24	Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.					
25	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.					

Madde No.	DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.					
3	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.					
5	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
9	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.					
11	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					
13	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.					

EK-B: Pilot Uygulama Formu

Değerli meslektaşım,

Bu formla Kahramanmaraş ilinde görev yapan ilkokullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Vereceğiniz içten yanıtlar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konulmasını sağlayacaktır. Araştırma ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde değişkenlere ilişkin sorular bulunmaktadır. Size en uygun seçeneği çarpı (X) işaretiyle işaretlemeniz yeterli olacaktır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruyu işaretlemeniz ve ölçeğe isim yazmamanız rica olunur. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Duran MAVİ
Hacettepe Üniversitesi
E-Posta: duranmavi@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Erkek () Kadın

2. **Yaşınız:**

3. **Medeni Haliniz:** () Evli () Bekar

4. **Bu Okuldaki Hizmet Süreniz:** Yıl

5. **Meslekteki Kıdeminiz:** Yıl

6. **Branşınız:**

7. **Öğrenim Durumunuz:**

() Lisans () Yüksek lisans () Diğer:

8. **Görev Yaptığınız İlçe:**

İNSAN KATMANI					Yönetici Roller Ölçeği					Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Boyutlar (Roller)	Yer	Alt Boyutlar (Alt Roller)	Bileşenler	Madde No.	Okul yöneticiniz...									
İNSAN KATMANI	Örgüt İçi	Yönlendirme	Birey Güçlendirme	1	Öğretmenleri kendi uzmanlık konularında yetkilendirir.									
				2	Öğretmenleri kendi uzmanlık alanlarında özerk bırakır.									
				3	Öğretmenleri motive eder.									
			Birey Geliştirme	4	Öğretmenlere rehberlik edip mesleki gelişimlerini destekler.									
				Takım Kurma	5	Okulda oluşturulacak komisyon ve kurullarda öğretmenlerin ilgilerini ve yeterliklerini dikkate alır.								
			6		Komisyon ve kurullarda öğretmenler arasındaki uyumu gözetir.									
			Kültür Güçlendirme	7	Öğretmenleri ortak değerler etrafında bütünleştirir.									
				8	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulun kültürünü benimsemeleri için çaba gösterir.									
	Örgüt Dışı	Bağlantı Kurma	Ağ Oluşturma	9	Okula katkı sağlaması olası kurumlardan destek almak için onlarla iş birliği yapar.									
				10	Okul dışındaki kurumlarla ve onların yöneticileriyle ilişkilerini güçlü tutar.									
			Temsil Etme	11	Okul adına kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.									
				12	Okula gelen ziyaretçilere eşlik ederek onları bilgilendirir.									
				13	Toplantı, kutlama vb. etkinliklerde okulu temsil eder.									
			Taşıma/İkna Etme	14	Okulun amaçları için diğer kurumları ve onların yetkililerini ikna etmeye çalışır.									

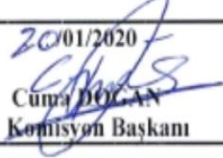
(Ölçeğin Devamı)

BİLGİ KATMANI		İletişim	
Örgüt İçi	İzleme	15	Okul binası (ve varsa ona bağlı unsurlar [spor salonu, yurt, bahçe vb.]) hakkında sürekli bilgi toplar.
		16	Okulda olup biteni yakından takip eder.
	Komuta Merkezi	17	Okuldaki gelişmeler hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşır.
		18	Öğretmenlere ihtiyaç duydukları dokümanları sunar.
	Örgüt Dışı	Sözcülük	19
20			Üst makamları okul hakkında bilgilendirir.
21			Deneyimlerini başka okulların yöneticileriyle paylaşır.
Komuta Merkezi		22	Okulla ilgili son gelişmeleri velilerle paylaşır.
		Yayma	23
EYLEM KATMANI		Anlaşma - Yapma	
Örgüt İçi	Proje Yönetme	24	Okulun gelişimi için yenilikçi fikirler üretir.
		25	Okulun gelişimi için fikirlerini projelendirerek hayata geçirir.
	Sorun Çözme	26	Çalışmaların sağlıklı yürümesi için her türlü teknolojiyi işe koşar.
		27	Karşılaşılması olası problemler için önceden önlemler alır.
		28	Bir sorun çıkması halinde düzeltici/giderici önlemler alır.
Örgüt Dışı	Ortaklıklar Kurma	29	Gerektiğinde okul için müzakerecilik/pazarlık/arabuluculuk yaparak sözleşmeler yapar.
		Destek Sunma	30
31	İhtiyaç duyan okul dışı paydaşlara uzmanlık alanlarında (akademik/yönetsel/fiziksel) destek sunar.		

Madde No	ÖRGÜTSEL İKLİMİ TANILAMA ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Müdürün eleştirileri yapıcıdır.					
2	Müdür öğretmenlere eşit davranır.					
3	Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.					
4	Müdür anlaşılması kolay biridir.					
5	Müdür öğretmenlere iltifat eder.					
6	Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.					
7	Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.					
8	Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.					
9	Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.					
10	Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.					
11	Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.					
12	İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.					
13	Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.					
14	Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.					
15	Müdür öğretmenleri yakından denetler.					
16	Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.					
17	Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.					
18	Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.					
19	Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.					
20	Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.					
21	Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.					
22	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.					
23	Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
24	Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.					
25	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.					

Madde No.	DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.					
3	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.					
5	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
9	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.					
11	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					
13	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.					

EK-C: Ölçek Uygulama İzni

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Araştırma Sahibinin;	
Adı ve Soyadı	Duran MAVİ
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Telefon Numarası	0542 670 9420
E-Posta Adresi	duranmavi@hotmail.com
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Hacettepe Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İlçeler	Tüm İlçeler
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	İlkokul
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler
Araştırmanın Konusu	"Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri"
Araştırmanın Süresi	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Üniversite Onaylı Çalışma
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Var
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Tez
Veri Toplama Araçları	Anket
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Var
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı tüm ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, "Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.
 Emre ARICI Üye	 Yılmaz E. KEKLİK Üye
 Dilek KUZUN Üye	 20/01/2020 Cuma DOĞAN Komisyon Başkanı

VERİ TOPLANMASI PLANLANAN YERLER/MEKANLAR, KURUM VE KURULUŞLAR

(KAHRAMANMARAŞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE BAĞLI İLKOKULLAR VE KURUMLAR)

Mustafa Kemal İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Nadir İlkokulu, Esence İlkokulu, Çobanbeyli Cumhuriyet İlkokulu, Afşinbey İlkokulu, Karagöz İlkokulu, Erçene İlkokulu, Efsus İlkokulu, Sevin Fatih İlkokulu, Hüyükli İlkokulu, Küçüktaşlar Deniz Feneri İlkokulu, Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu, Çobanbeyli Atatürk İlkokulu, Teş İstiklal İlkokulu, Afşin Merkez Fatih İlkokulu, Altınelma İlkokulu, Afşin Toki Eshab-ı Kehf İlkokulu, Gaziosmanpaşa İlkokulu, Başüstü İlkokulu, Altaş İlkokulu, Çoğulhan İlkokulu, Tanır Atatürk İlkokulu, Tanır İlkokulu, Ördök İlkokulu, Arıtaş İlkokulu, Büyüktatlı İlkokulu, Kabaagaç İlkokulu, Kaşanlı İlkokulu, Bakraç İlkokulu, Alemdar İlkokulu, Alımpınarı İlkokulu, Arıtaş Gözübenli İlkokulu, Emirli İlkokulu, Yazıder İlkokulu, Emirliyas İlkokulu, Türkçayırı İlkokulu, Kuşkaya İlkokulu, Koçova İlkokulu, Ertuğrul Gazi İlkokulu, Boğazören Taşoluk İlkokulu, Darıvası Cumhuriyet İlkokulu, Rıfatiye İlkokulu, Akifiye İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Yeşilova Tufanpaşa İlkokulu, Tufanpaşa İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Gökgedik İlkokulu, Orhaniye Karanabili İlkokulu, Boztopraklı İlkokulu, Çiçekli Şehit Ahmet Bekar İlkokulu, Gökçeli İlkokulu, Kızık Şh.Atilla Kurt İlkokulu, Şehit Erdal Kama İlkokulu, Akçakoyunlu İlkokulu, Torun Kastal İlkokulu, Altınyayla İlkokulu, Bulgarkaya Karadut İlkokulu, Geben Yunus Emre İlkokulu, Bulgarkaya İlkokulu, Kargaçayırı İlkokulu, Beşbucak Şehit Hacı Ahmet Efî İlkokulu, Canbaz Güzelbeyli İlkokulu, Alameşe İlkokulu, Emirler İlkokulu, Çağlayanerit İlkokulu, Düzbağ Cumhuriyet İlkokulu, Düzbağ Kasabası Yeşiloba İlkokulu, Kale Köyü Cemalobası İlkokulu, Kaleköy İlkokulu, Küçükcevit İlkokulu, Oruçpınarı İlkokulu, Fatih İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Soğukpınar İlkokulu, Bozlar İlkokulu, Boylu İlkokulu, Aksu İlkokulu, Akdere İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Çiğli İlkokulu, Mehmet Afşar İlkokulu, Fatih İlkokulu, Yaşar Gölcü İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Şehit Öğretmenler İlkokulu, Yahya Kemal İlkokulu, Ziya Gökalp İlkokulu, Elmalar İlkokulu, Genç Osman İlkokulu, Boyalı İlkokulu, Şehit Milli Nuri İlkokulu, İstasyon İlkokulu, Süleyman Şah İlkokulu, Ağabeyli Şehit Mehmet Demir İlkokulu, Dereköy İlkokulu, Güzelyurt Nacarlar İlkokulu, Güzelyurt İlkokulu, Çatmayayla Köyü Yusuf Kökünüz İlkokulu, Kapıçam İlkokulu, Peynirdere İlkokulu, Budaklı Köşeler İlkokulu, Baydemirli İlkokulu, Şerefoğlu Uzunkışla İlkokulu, Turan İlkokulu, Kayabaşı İlkokulu, Osmanbey İlkokulu, Baydemirli Başpınar İlkokulu, Sarıkaya İlkokulu, Reşit Gümüşer İlkokulu, İstiklal İlkokulu Karacasu Deliköle İlkokulu, Başdervişli Dulkadiroğlu İlkokulu, Karacasu İlkokulu, Çakmakçı Sait İlkokulu, Beylerbeyi İlkokulu, Seyrantepe İlkokulu, Beşenli İlkokulu, Atilla Vural Tevekkeli İlkokulu, 12 Şubat İlkokulu, Ayaklıcaoluk İlkokulu, Karacasu Mamaraş İlkokulu, Büyükşehir Belediyesi İlkokulu, Karamanlı Köyü İlkokulu, Baydemirli Boybeyli İlkokulu, Hacı Osman Arkan İlkokulu, Dereli Şehit Bilal Akgün İlkokulu, Karamanlı Sarılar İlkokulu, Baydemirli Cumhuriyet İlkokulu, Baydemirli Serinyol İlkokulu, Eskinanlı İlkokulu, Karacaoğlu İlkokulu, Aksu İlkokulu, Gaffarlı İlkokulu, Şerefoğlu İlkokulu, Kartal İlkokulu, Sultan Bayazıt İlkokulu, Çatmayayla Ümmetler Obası İlkokulu, Çatmayayla Kurtuluş İlkokulu, Barınma Merkezi İlkokulu, Bulanık İlkokulu, Şehit Orhan Sürmen İlkokulu, Ekinözü Abdurrahim Karakoç İlkokulu, Ekinözü İlkokulu, Ataköy İlkokulu, Kirtil Çamçukuru İlkokulu, Akbayır Şehit Yusuf Kaya İlkokulu, Akören Şehit Hüseyin Emre Kul İlkokulu, Çatova İlkokulu, Doğan köy İlkokulu, Ertuğrulgazi İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Kalealtı Köyü Haluk Gökalp Kılınç İlkokulu, Karabelistan Cumhuriyet İlkokulu, Keçemağra İlkokulu, Şh:Er.Ali Beyaz İlkokulu, Taşburun İlkokulu, Toki Şehit Jandarma Er Levent Kuşoğlu İlkokulu, Fatih İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, İzmir

İlkokulu, Alembey İlkokulu, Dogan Sitesi İlkokulu, Şehit İsrail Kargı İlkokulu, Battal Gazi İlkokulu, Ambarcik İlkokulu, Demircilik İlkokulu, Yapraklı İlkokulu, Karabelistan Şehit Mevlüt Yıldız İlkokulu, Karamağra İlkokulu, Balıkcıl İlkokulu, Çiçek İlkokulu, Tepebaşı İlkokulu, Kara Elbistan Osman Gazi İlkokulu, Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu, Yunus Emre İlkokulu, Gücük İlkokulu, Güvçerçinlik İlkokulu, Afşin Elbistan Linyitleri İlkokulu, Türkören Hasan Erdoğan İlkokulu, Gazipaşa İlkokulu, Çalış İlkokulu, Geçit Şehit Mevlüt Yalçınkaya İlkokulu, Karahüyük İlkokulu, Dağdere Malatça İlkokulu, Büyükyapalak Şehit Mahmut Çifci İlkokulu, Karahasanoğlu İlkokulu, Evcihüyük Şekerbank İlkokulu, Kışla İlkokulu, İncecik İlkokulu, Küçükyapalak İlkokulu, Gündere İlkokulu, Eldelek İlkokulu, Tepebaşı Selçuklu İlkokulu, Şehit Kemal Özdoğan İlkokulu, Fatih İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Kanlıkavak İlkokulu, Turna Bucağı İlkokulu, Esenköy İlkokulu, Çağlayan İlkokulu, Bozhüyük İlkokulu, Büyükkızılcık İlkokulu, Büyükkızılcık Apıklar İlkokulu, Selçuklu İlkokulu, Karadut İlkokulu, Karadut Bahçe İlkokulu, Kazandere İlkokulu, Aslanbey Çiftliği İlkokulu, Hacimirza İlkokulu, Kalehoynu İlkokulu, Büyükkızılcık Karlıluk İlkokulu, Karadut Ağıl İlkokulu, Gücüksu İlkokulu, Fındıklıkoyak İlkokulu, Kavşut İlkokulu, Kavşut Güldağı İlkokulu, Esenköy Bozarmutlu İlkokulu, Çardak Cumhuriyet İlkokulu, Göksun Nevzat Pakdil İlkokulu, Çardak İlkokulu, Büyükkızılcık Güller İlkokulu, Taşoluk İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Ericek Merkez İlkokulu, Göksun Yunus Emre İlkokulu, Tombak Şehit Osman Sarıca İlkokulu, Karömer İlkokulu, Degirmendere Prof. Dr. Mehmet Sağlam İlkokulu, Karadut Dağobası İlkokulu, Göksun 15 Temmuz Şehitler İlkokulu, Barış İlkokulu, Nurhak İlkokulu, Kullar Süleyman Şahin İlkokulu, Karaçar İlkokulu, Tatlar İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Sezai Karakoç İlkokulu, Bulutoğlu Şehit İrfan Karabıçak İlkokulu, Dereboğazi Kadılı Atatürk İlkokulu, Döngel Şehit İdris Çam İlkokulu, Fatmalı Yeşilkent İlkokulu, Hasancıklı Erkunt Traktör İlkokulu, İlica İlkokulu, İsmail Kurtul İlkokulu, Kızıldamlar İlkokulu, Şehit Ökkeş Korkmaz İlkokulu, Sadıklı İlkokulu, Şevket Bulut İlkokulu, Tekir İlkokulu, Ayşe Gümüşer İlkokulu, Rasim Özdenören İlkokulu, Suçatı İlkokulu, Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu, Hacıveliler Yeşilgöz İlkokulu, Gölpınar İlkokulu, Hacıağalar İlkokulu, Ömer Selver Doğan İlkokulu, Süleymanlı İlkokulu, Fatih Fındıcak İlkokulu, Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu, Kumarlı İlkokulu, Fatih Sultan Mehmet İlkokulu, Şehit Fatih Gök İlkokulu, Mado Kadriye Kanbur İlkokulu, Sergentepe İlkokulu, Şehit Evliya İlkokulu, Gökçemağara Paşalar İlkokulu, Fatmalı Fatih İlkokulu, Kurtlar İlkokulu, Fatmalı İlkokulu, Hacı İbrahimuşağı İlkokulu, Hacılar Lomlar İlkokulu, Fatih Bağnaçık İlkokulu, Kertmen İlkokulu, Cüceli Sevim Silahlı İlkokulu, Fatih Bahçelievler İlkokulu, Kümperli Köyü İlkokulu, Döngel Durdular İlkokulu, İsmaili Göcek İlkokulu, Sarçukur İlkokulu, Zeytindere İlkokulu, 125.Yıl Özel Eğitim İlkokulu, Selimiye Köyü M. Nuri Tecirlioğlu İlkokulu, Ahmet Bayazıt İlkokulu, Hacimustafa İlkokulu, Hacimustafa Gölbaşı İlkokulu, Yeniköy İlkokulu, Kürtül Celilli İlkokulu, Sadıklı Yusufkar İlkokulu, Çukurhisar İlkokulu, Şehit Yusuf Çavuş İlkokulu, Hartlap İlkokulu, Karadere Harmancık İlkokulu, Fatih Şekkele İlkokulu, Orhangazi İlkokulu, Şahinkaya İlkokulu, Kürtül İlkokulu, Kızılsaki İlkokulu, Suluyayla Şehit Fatih Demir İlkokulu, Dadaglı İlkokulu, Çamlıbel Karaçalılık Köyü İlkokulu, İlica Yeniyapan İlkokulu, Ali Sezai Efendi İlkokulu, Yeşilkent Şehit Erdoğan Korkmaz İlkokulu, Ertuğrul Gazi İlkokulu, Büyüksır İlkokulu, Kavlaklı İlkokulu, Mimar Sinan İlkokulu, Muratlı Hıdırlı İlkokulu, Albayrak İlkokulu, Hacılar İlkokulu, Süleyman Demirel İlkokulu, Kale Kesmelitepe İlkokulu, Altınova Şehit Bayram Demirci İlkokulu, Akedaş İlkokulu, Döngel Muhsin Yazıcıoğlu İlkokulu, Bulutoğlu İbrahim Çalık İlkokulu, Haciminoğlu Engizek İlkokulu, Sarıgözel Çakı İlkokulu, Yeniyapan İlkokulu, Çevrepınar İlkokulu, Çağırğan Kikiler İlkokulu, Kozcağız İlkokulu, Kılavuzlu Abdülkani Seyithanoğlu İlkokulu, Avcılar İlkokulu, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, Çamlıbel Uğrak Köyü İlkokulu, Adil Karaküçük İlkokulu, Öşlü İlkokulu, Kertmen Köyü Tilkiler İlkokulu, Dumlupınar Şehit Haşim Yenigül

EK-D: İstatistiksel Bilgiler 1



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-42-E.9742060
Konu : İstatistiki Bilgiler

17.05.2019

Sayın : Duran MAVİ
(Yeşilyurt Mah.Veynel Karanı Cad. Şehristan Sit.)
(Elbistan / Kahramanmaraş)

İlgi : 13/05/2019 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde doktora tezi çalışması için talep ettiğiniz istatistiki bilgiler incelenmiştir.

04/01/2019 tarihinde güncelenen MEİS (Milli Eğitim İstatistik Sistemi) Modülünün vermiş olduğu bilgilerce hazırlanan talep ettiğiniz bilgiler yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Cuma DOĞAN
Şube Müdürü

EK:
1 - Tablo (1 Sayfa)

Adres: Yeni Şehir Mah. Cahit Zarifoğlu Cad. İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Binası Kat:3 No:49
Elektronik Ağı: kmaras.meb.gov.tr
e-posta: strateji46@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme (M. ÇELİK)

Tel: 0 (344) 216 46 94
Faks: 0 (344) 216 46 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden af9a-0cc5-3058-b1c5-bd28 kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: İstatistiksel Bilgiler 2

İlçeler	Tüm Okulların Sayısı	Tüm Öğretmenlerin Sayısı	Tüm Okullardaki Kadın Öğretmenlerin Sayısı	Tüm Okullardaki Erkek Öğretmenlerin Sayısı	Tüm İlkokullarının Sayısı	İlkokullardaki Tüm Öğretmenlerin Sayısı	İlkokullardaki Kadın Öğretmen Sayısı	İlkokullardaki Erkek Öğretmen Sayısı
Andırın	96	1025	426	599	46	319	146	173
Afşin	42	399	154	245	21	141	53	88
Çağlayancerit	28	223	93	130	14	74	32	42
Dulkadiroğlu	138	3054	1405	1649	64	995	509	486
Ekinözü	15	100	39	61	6	31	14	17
Elbistan	103	1888	862	1026	48	573	286	287
Göksun	71	642	249	393	37	190	79	111
Nurhak	16	115	41	74	6	38	15	23
Onikişubat	269	5502	2592	2910	124	1648	829	819
Pazarcık	69	774	336	438	41	279	138	141
Türkoğlu	88	941	407	534	48	344	156	188

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 12/11/2019
Seri: 35853172-300-E.00000856956



Sayı : 35853172-300
Konu : Duran MAVİ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.10.2019 tarihli ve 51944218-300/00000815136 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Duran MAVİ**'nin **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Kasım 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://bel.gedogulama.hacettepe.edu.tr> adresinden a392f62f-33c4-46b4-8bdc-9bae04602d9 kodu ile erişebilirsiniz.
Bubelge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992 E-posta: yazim.d@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Seride TOPA 1



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

16/01/2021



(İmza)
Duran MAVİ

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/01/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yönetici Roller, Örgüt İklimi ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri.

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
16/01/2021	231	337,195	28/12/2020	%11	1488583189

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukukî sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Duran MAVİ

Öğrenci No.: N15249544

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-I: Dissertation Originality Report

16/01/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To the Department of Educational Sciences

Thesis Title: Teachers' Views the Relations Among Managerial Roles, Organizational Climate and Emotional Labor

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography* section is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
16/01/2021	231	337,195	28/12/2020	%11	1488583189

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Duran MAVI
Student No.: N15249544
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning, and Economy
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Prof. Murat OZDEMIR)

EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

16/01/2021



(İmza)
Duran MAVİ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

