

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI İLE
DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Münevver ŞEHİTOĞLU
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT
Ocak, 2022
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VELİ YAKLAŞIMI
ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan

Münevver ŞEHİTOĞLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT

AFYONKARAHİSAR 2022

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşımı Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça kısmında gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/01/2022

İmza

Münevver ŞEHİTOĞLU

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Münevver ŞEHİTOĞLU
	Numarası	190625113
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Bilimleri
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşımı Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	13.01.2022	
Tez Savunma Sınav Saati	11.00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Münevver ŞEHİTOĞLU

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ocak, 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri ve aralarındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 220 Okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine Duygusal Emek Ölçeği ve Veli Yaklaşımı Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Spearman korelasyon testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri arasında ölçek genelinde ve demografik değişkenler açısından pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki okul öncesi öğretmenlerinin yaş, kıdem yılı ve kurum türü değişkenlerine göre pozitif ve anlamlı iken medeni durum, görevdeki pozisyon ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı değildir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emeğe bağlı “doğal duygular” boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, en düşük ortalamaya ise “yüzeysel rol yapma” boyutunda sahip oldukları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarına ilişkin verdikleri yanıtlara göre aldıkları en yüksek ortalamanın “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunda olduğu, en düşük ortalama ise “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal emek, veli yaklaşımları, okul öncesi öğretmeni

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PARENTAL APPROACHES AND LEVELS OF EMOTIONAL LABOR (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Münevver SEHİTOĞLU

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2022

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

In this study, preschool teachers' parental approach perceptions and emotional labor levels were examined in terms of various variables. Correlational survey model, one of the quantitative research designs, was used in the research. 220 preschool teachers working in public and private pre-schools affiliated to the Ministry of National Education Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year participated in the research. Emotional Labor Scale and Parental Approach Scale were used for preschool teachers in the study. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Spearman correlation test, Mann Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test analyzes were used in the analysis of the data. It was found that there is a positive, moderate and low-level significant relationship between the parental approach perceptions of preschool teachers and emotional labor in terms of demographic variables and overall scale. While this relationship is positive and significant according to the variables of pre-school teachers' age, seniority of service and type of institution, no significant relationship was found according to the variables of marital status, position and educational status. It was understood that preschool teachers scored highest from the factor of "natural feelings" related to emotional labor, and the lowest in the dimension of "superficial acting". According to the answers given by the preschool teachers regarding their perceptions of parent approach, it was determined that the highest average was in the dimension of "positive and informative approach", and the lowest average was in the dimension of "negative and critical approach".

Keywords: Emotional labor, parent approaches, preschool teacher

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenen ve bana her konuda yardımcı olan, ayrıca bilgi birikimiyle bana yol gösteren danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT'e ve yüksek lisans ders dönemi boyunca bana yardımcı olan Sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk günden beri bana her konuda maddi ve manevi destek olan, sabır ve anlayış gösteren, ilgilerini eksik etmeyen ve sürekli motive eden sevgili eşim Sabri ŞEHİTOĞLU, oğlum Kerem Hamit ŞEHİTOĞLU, kızlarım Derya ŞEHİTOĞLU ve Sena ŞEHİTOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Münevver ŞEHİTOĞLU
2022, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. DUYGU KAVRAMI	3
1.1. DUYGUSAL EMEK KAVRAMI.....	3
1.2. DUYGUSAL EMEK YAKLAŞIMLARI	6
1.2.1. Hochschild Yaklaşımı.....	6
1.2.2. Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı	7
1.2.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı	8
1.2.4. Grandey Yaklaşımı.....	11
1.3. DUYGUSAL EMEK BOYUTLARI.....	13
1.3.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı.....	14
1.3.2. Derinden Rol Yapma Davranışı.....	14
1.3.3. Samimi Davranış	15
1.4. DUYGUSAL EMEK FAKTÖRLERİ	15
1.4.1 Duygusal Emegın Bireysel Faktörleri.....	15
1.4.1.1. Cinsiyet	16
1.4.1.2. Duyguları İfade Etmek.....	16
1.4.1.3. Duygusal Zekâ	16
1.4.1.4. Duygulanım	16
1.4.2. Duygusal Emegın Örgütsel Faktörleri.....	17
1.4.2.1. Otonomi	17
1.4.2.2. Sosyal Destek.....	18
1.5. ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEK.....	18
2. AİLE	19
2.1. VELİ KAVRAMI.....	20
2.2. OKUL – AİLE – ÇOCUK İLİŞKİLERİ.....	21
2.3. VELİ – ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ.....	24
2.3.1. Veli – Öğretmen İş Birliğı Normları	26
2.3.2. Veli - Öğretmen İş Birliğı Görevleri	28
2.4. VELİ VE ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİNİN ETMENLERİ	29
2.4.1. Veli - Öğretmen İlişkilerini Geliştiren Etmenler	29
2.4.2. Veli - Öğretmen İlişkilerini Engelleyen Etmenler	30
2.5. DUYGUSAL EMEK DÜZEYİ VE VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI.....	31

İKİNCİ BÖLÜM

DUYGUSAL EMEK VE VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. DUYGUSAL EMEK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	33
1.1.DUYGUSAL EMEK.....	33
2. DUYGUSAL EMEK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	34
2.1.DUYGUSAL EMEK.....	35
3. VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	36
3.1. VELİ YAKLAŞIMLARI.....	36
4. VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	38
4.1. VELİ YAKLAŞIMLARI.....	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

1.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	41
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ	42
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	43
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	44
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	44
4.2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	44
5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
5.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	46
5.2. VELİ YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ.....	46
5.3. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ.....	46
6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	47
6.1. YAPI GEÇERLİLİĞİ: DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	48
6.2. GÜVENİRLİK	51
7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	52
7.1. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	52
7.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR.....	53
7.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	53
7.3.1. Duygusal Emek Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.....	54
7.3.2. Duygusal Emek Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	54
7.3.3. Duygusal Emek Hizmet Yılı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	55
7.3.4. Duygusal Emek Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular.....	57

7.3.5. Duygusal Emek Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular.....	57
7.3.6. Duygusal Emek Görevdeki Pozisyon Değişkenine Yönelik Bulgular.....	58
7.3.7. Duygusal Emek Kurum Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	59
7.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR.....	60
7.4.1. Veli Yaklaşımları Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.....	60
7.4.2. Veli Yaklaşımları Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	61
7.4.3. Veli Yaklaşımları Hizmet Yılı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	61
7.4.4. Veli Yaklaşımları Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	63
7.4.5. Veli Yaklaşımları Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular.....	63
7.4.6. Veli Yaklaşımları Görevdeki Pozisyon Değişkenine Yönelik Bulgular.....	64
7.4.7. Veli Yaklaşımları Kurum Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	65
7.5. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMLARI VE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	66
TARTIŞMA, SONUÇ, VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	84
EKLER (DİZİNİ).....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	100

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 2. Duygusal Emek Ölçeği Uyum İndeksleri.....	48
Tablo 3. Veli Yaklaşımları Ölçeği Uyum İndeksleri.....	50
Tablo 4. Duygusal Emek Ölçeği'nin Güvenirliği.....	51
Tablo 5. Veli Yaklaşım Ölçeği'nin Güvenirliği	51
Tablo 6. Duygusal Emek Ölçeği Faktörleri Ortalama, Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 7. Veli Yaklaşımları Ölçeği Faktörleri Ortalama, Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	54
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis H Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine Yönelik Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis H Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine Yönelik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis H Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Görevdeki Pozisyonuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Kurum Türlerine Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 16. Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşım algılarına yönelik yaş değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	61
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	62
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları	63
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	64

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Görevdeki Pozisyon Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Spearman Momentler Çarpım Korelasyon Test Sonuçları.....	66
Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki İçin Yapılan Spearman Momentler Çarpım Korelasyon Test Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Morris ve Feldman'a Göre Duygusal Emek Boyutları Arasındaki İlişki.....	10
Şekil 2. Grandey'e Göre İşyerinde Duygusal Düzenleme: Duygusal Emeği Kavramsallaştırmanın Yeni Bir Yolu.....	13
Şekil 3. Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	49
Şekil 4. Veli Yaklaşımları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	50

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- %:** Yüzde
 \bar{X} : Aritmetik Ortalama
Akt.: Aktaran
Bkz.: Bakınız
f: Frekans
N: Örneklem Sayısı
p: Anlamlılık Derecesi
r: Korelasyon Katsayısı
sd: Serbestlik Derecesi
ss: Standart Sapma
vb: Ve benzeri
U: U Değeri iki ilişkisiz örneklem için
TDK: Türk Dil Kurumu
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Günlük hayatta insanların birbiriyle iletişimi başlatmasında ve devam ettirmesinde en önemli etmenlerden biri duygulardır. Bireyler arası etkileşim sürecinde ortaya çıkan her duruma yönelik davranışlar duyguların yardımıyla gerçekleşir. Duygular aynı zamanda insanlarla iletişim bağlarını da etkilemektedir. Okullarda ise öğretmenlerin duygularını denetlemeleri ve kendilerini duygusal anlamda güçlü ve sağlıklı hissetmeleri öğrenci ve veliler ile etkileşim sürecinde önem kazanmaktadır.

Birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde yorumlanan duygular, insanların yaşamları boyunca harekete geçmesini sağlayan zihinde programlanmış dürtüler olup etkisi tüm vücutta hissedilen bir kavram olarak yorumlanmıştır (Goleman, 2020 :32). Duyguların, bireylerin hayatlarında hislerini ifade etmeleri bakımından büyük önem arz eden davranış belirleyici unsurlar olduğu görülmektedir (Hochschild, 2006). Waldron'a göre duygular, deneyimler ve mantıksal çerçevede tutarlı düşünceler üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Waldron ve Krone, 1991).

Çalışma hayatında, örgütlerin üyeleriyle arasında aynı anda hem kamusal hem de bireysel ilişkileri ve bağlantıları bulunmaktadır. Bu durum duygusal deneyimi daha karmaşık hale getirmekte olup duygusal tepkinin yoğunluğunu da artırmaktadır. Bunun yanı sıra iş yerinde bireylerin birbirlerine yönelik güven, hoşgörü, saygı ve adalet duyguları ile anlamlı ilişkilidir (Senge, 2013). Duygular, bireylerin hem özel hem iş çevresinde yaşadıkları olaylara karşı içsel durumlarını ortaya koyduğu davranışlar bütünü olarak ifade edilebilir. Duyguların yoğun yaşandığı ortamlardan biri de eğitim-öğretim kurumlarıdır. Öğretmenlik mesleğinde öğrenci-yönetici-veli üçgeninde yoğun ilgi ve etkileşimin sağlanması nedeniyle öğretmenlerin duygusal anlamda inişli çıkışlı davranışlar sergilemeleri olasıdır. Okullar toplumun devamlılığını sürdürecektir zihinsel, duygusal ve fiziksel anlamda sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda okulların merkezinde öğrenci ve öğretmenlerin güçlü bağ ve sağlıklı etkileşim kurmaları söz konusudur. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grupları ile etkileşim içerisinde olmaları nedeniyle daha yoğun anlayış, şefkatli ve sevecen davranışlar göstermeleri gerekmektedir (Genç, 2016). Ayrıca çocuklar aile ortamından sonra okul kurumunda ilk kez akranları ve yeni tanıştığı öğretmenleri ile yakın sosyal deneyim kazanmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinden hem velilerin kaygılarını azaltmaları hem de çocukların oryantasyon sürecini doğru yönetme gayreti göstermeleri

beklenir. Dolayısıyla tüm paydaşlar karşılıklı yoğun ve karışık duygu durumları yaşamaktadırlar (Ünal, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek ve veli yaklaşımı algıları incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

DUYGUSAL EMEK VE VELİ YAKLAŞIMI KAVRAMLARI

1. DUYGU KAVRAMI

Temel duygular doğuştan itibaren tüm insanlarda evrenseldir. Aynı zamanda insanlar doğuştan itibaren yüz ifadelerini kullanma yetisi ile doğmuştur. Çevresel yaşantılar ile duygusal tepkiler vermeye başlamıştır (Berk, 2013).

Duygu; kişinin çevresi ile ilişki kurması, sürdürmesi ve değişimi fark ederek fiziksel veya zihinsel süreci gerçekleştirebilmesi anlamına gelmektedir (Campos, Frankel ve Camras, 2004: 379). Kelly'e göre duygular var olan yapıların değişimi ve dönüşümü aşamasında kişilerin yaşadığı deneyimler olup "geçiş yapıları" olarak adlandırılır (Gençtanırım-Kurt ve Çetinkaya Yıldız, 2018). Psikoanalitik kuramın temel yapısını oluşturan Freud; Bireyin mevcut duygularının genellikle erken çocukluk döneminden gelen alt yapıdan kaynaklı duygular olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca duygular hakkındaki kanıtları, bireyin gelişim aşamaları ile ilgili olduğunu ve yazılarında duygularda birikmiş korkuların ve gerilimlerin hayatı etkilediğini ortaya koymuştur. Bu duygusal etkileri ise bir "içgüdü" olarak tanımlamıştır (Brenner, 1974, akt. Hoschild, 2006: 162 - 164). Ekman ve Corado (2011) insanlarda temel ve birincil doğuştan gelen evrensel duyguları "korku", "öfke", "kırgınlık", "mutluluk", "üzüntü" "iğrenme" ve "şaşkınlık" başlıklarında ele almışlardır. Ayrıca temel duyguları kültürden bağımsız olgular olarak ifade etmişlerdir. Sosyal çevre ile etkileşime geçme sürecinden sonra bu duyguların çoğu farklı duyguları beraberinde getirerek kültüre göre özelleşmektedir (Huber, 2018: 94 - 96). Türk Dil Kurumunun (TDK) güncel Türkçe sözlüğünde "duygu" sözcüğü: "1. Duyularla algılama, 2. His, 3. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, 4. Önsezi, 5. Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, 6. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Duygu kavramının tanımlarına bakıldığında, birçok farklı tanımın bulunduğu görülmektedir. Özetle bireyler kendi hissettikleri duyguları ortaya koymak için doğuştan bu yeteneğe sahiptirler. Daha sonra bireyler belirli davranışlar ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda olaylara yönelik tepki göstermeye başlarlar.

Bu durumda kişinin karşılaştığı olaya göre davranışlarında farklı duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olur.

1.1. DUYGUSAL EMEK KAVRAMI

İnsanoğlu büyük ölçüde duygularını insan ilişkilerindeki etkileşim ve sosyalleşme gayretine borçludur. Bu hususta insanların birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmaları, yaşamlarındaki kararlarını ve düşüncelerini duygusal tecrübeleri sayesinde etkilemektedir (Goleman, 2020). Kişi, kendini ve benliğini tanımaya başlamasından itibaren duygularının etkisi ile hayatını sürdürmeye çalışmaktadır. Bireyler, özellikle erken çocukluk döneminde kendilerine sosyal deneyimler sunulması ve başkalarının kendi duygularına yönelik tepkiler vermeleri neticesinde farkındalık kazanırlar. Böylece gereken ihtiyaç ve isteklerinin fark edilmesi ile bağlanma deneyimleri ortaya çıkmaktadır (Bartsch ve Hübner, 2004).

20. yüzyılda dünyada gerçekleşen değişimle birlikte insanların çalışma hayatlarında iş performansları, fiziksel güç ve duyguların etkileşime girmesi, toplumda sosyo-duygusal açıdan değişiklikler meydana getirmiştir. İnsanların geçim derdinin artması, çalışma yaşamında sektörel değişimlerin ve örgütsel önceliklerin farklılaşması ile duyguların önemi giderek azalmış, yerini insan emeğinin arz ve talep artışı almıştır (Güngör Delen, 2017). Weber (1920) de kapitalizmin dünyayı ele geçirmesi ile insanların aidiyet kazandığı olgunun içinde doğarak sosyal yapılar kapsamında kendilerine yer edinmeye çalıştıklarını vurgulamıştır. Toplumların dinsel inanç düşüncelerinin değişmesiyle bireylerin kapitalizme yönelmeleri sonucunda duygusal değerler anlamını yitirmeye başlamış ve yerini amaçlı faydacılık almıştır. Bununla birlikte yeni kapitalist çalışma biçimi, sosyal yaşantıdaki çalışma hayatının mantığı ile uyumlu hale getirilerek insanların geçim için çaba sarf etmeleri beklenmektedir. Bu durumun ekonominin gereksinimlerini yerine getirmek ve karşılamak için kişinin kendi iç yaşam döngüsünü sistemli olarak şekillendirmesi anlamına geldiği ifade edilmiştir (Amoser, 2012: 398). İlliouz (1998) çalışmasında, ekonominin yükselişinden fazlasıyla etkilenen ve “duygusal bir varlık olan insanın” sosyolojik yaşamda toplumsal biçimlerinin ve becerilerinin yeniden anlamlandırılması gerektiğini belirtmiştir (akt. Beyer, 2013). Marx (1867) ekonomi ve siyaset üzerine yazdığı teoride, bir kişinin kimliği ve bedensel var oluşuyla fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin her türlü yararlı bir şekilde kullanma uygulamasına “iş gücü”

anlamını vermiştir. Bu anlamda bireyin herhangi bir yerde çalışma davranışını “emek gücü” veya “çalışma yeteneği” olarak tanımlamıştır (Marx, 1867 akt. Polat, 2019: 125). Genel ifadeyle, herhangi bir amaçlı bedensel eylem "çalışma" olarak tanımlanmaktadır. Özellikle bireylerin hem kendi geçim amaçları hem iş yerinin kurumsal yararına ulaşması amacıyla çalışması ile “emek” davranışı gerçekleşmektedir (Kambartel, 1993: 240). Bireyler kendi hayatlarını sürdürebilmek ve geçimlerini sağlamak için çalışarak belirli sorumlulukları yerine getirirler. Bu durum da asgari ihtiyaçların karşılanması amacıyla insanların kendi duygularını göz ardı etmelerine ve duyguların anlamını kaybetmelerine sebep olmuştur.

Hochschild (1983), hizmet sektöründe yaşanan değişiklikler, iş ortamlarında karşılaşılan duygusal zorluklar ve çalışma hayatında gözlemlenen iş yüküne ilişkin tutumlar sonucunda ortaya “duygu durumları” ile ilgili yeni bir tanım geliştirmiştir. Müşteriler açısından koşulların iyileştirilmesi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimlerin çalışanların duygularını etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır (Hochschild, 1983). 1983 yılında Amerikan Delta Havayollarında ayrıntılı bir sosyo-duygusal saha araştırması uygulayarak ilk araştırmaların adımını atmıştır. Araştırması uçuş görevlisi olarak çalışan bireyleri kapsamaktadır. Uçuş görevlileri genel anlamıyla yolculuk yapan müşterilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak amacıyla görevlerini yerine getirmeye çalışırlar. Bu görevlilerin yolcular arasında sakinlik sağlamaları ve stresli veya endişeli kişiler üzerinde sakinleştirici bir etkiye sahip olmaları gerekmektedir. Güler yüzlü, nazik ve genel anlamıyla olumlu bir duruşa sahip olmalıdırlar. Uçuş görevlileri bu nedenle (özellikle) duygularını bir şekilde kontrol etmeye teşvik edilir. Tutarsız davranışları bastırmaları gerekir. Ayrıca olumsuz davranış sergileyen yolculara da dostça ve güler yüzlü bir yaklaşım göstererek servis esnasında nazik davranmaları istenir (Neckel, 2013: 169 - 170).

Duygular, içsel yaşantıların bir ifadesidir. Hochschild'in (1983) yapmış olduğu araştırmada olduğu gibi uçuş görevlisinin stresini azaltmak ve uçuşu yolcu için daha konforlu bir hale getirmek için çaba göstererek, duygusal deneyimi değiştirecek etkili teknikler hedeflenmektedir. Fakat korku, panik ve tedirgin bir davranış sergileyen uçuş görevlisi hata yapmaya meyillidir ve istenilen duyguları göstermekte zorlanabilir. Bu durumda duyguları yönetebilme yetisi önem kazanmaktadır. Duygusal yönetim, kişinin

karşılaştığı değişim durumlarıyla ilgilidir ve belirli durumlarda beklenen duygular için bir kılavuz görevi gören genel duygusal normlara dayanır. Hochschild'in ilk çalışması olan "Yönetilen Kalp", günümüze kadar duyguların artan metalaşması ve maddi değerle ölçme süreci duyguların yönetilmesine ilişkin en temel eleştirisini temsil etmektedir. Ona göre, duyguların ticari kullanımı, kişisel duygusal yaşamın bir koşullanması anlamına gelir ve bireyleri öznel acıya ve kendi kendini tüketmeye bırakmaya başlamaktadır. Bu karmaşık duygu durumları da "duygusal emek" (*emotional labor*) yaşamalarına neden olmaktadır (Neckel, 2013: 173).

1.2. DUYGUSAL EMEK YAKLAŞIMLARI

Duygusal emek ile ilgili ilk araştırmaları Arlie Russell Hochschild (1983) yapmıştır. Duygusal emek kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Literatürde duygusal emek kavramının gelişmesinde katkısı olan dört temel yaklaşıma yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar; Hochschild (1983) yaklaşımı, Ashforth ve Humphrey (1993) yaklaşımı, Morris ve Feldman (1996) yaklaşımı ve Grandey (1999) yaklaşımıdır.

1.2.1. Hochschild Yaklaşımı

Duygusal emek kavramını ilk defa Amerikalı sosyolog Arlie Russel Hochschild (1983) "The Managed Heart" (yönetilen kalp) isimli kitabında yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koymuştur. Hochschild (1983), duygusal emek kavramını ilk defa kullanarak örgütsel ve sosyal alanda yeni çalışmalara yol açmıştır. Genel anlamıyla duyguları kendi iç durumlarını ortaya koyan ve kişi için olayların ve nesnelerin anlam ve önemi hakkında bilgi veren "sinyaller" olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, duyguları ortaya koyan sinyallerin insanların doğasına yönelik davranış gösterme eğiliminde bulunmadığını, yaşanan olaylara gösterilen istemsiz tepkiler olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında duygu yönetimi herkesin görebileceği bir yüz ve vücut görüntüsü yaratır. Duygusal emeğin bir ücret karşılığında satıldığını ve bu nedenle değişim değerinin olduğunu vurgulamıştır (Hochschild, 2006: 34). Kabin mürettebatını ve icra memurlarını araştırarak duygusal emek davranışlarını ortaya koymuştur. Uçuş görevlilerinin mesleki rollerini uygulama süreçlerinde müşterilerin taleplerini karşılamaya çalıştıklarında, kendi samimi duygularını göstermediklerini ortaya koymuştur. Çalışanlar işveren tarafından istenilen olumlu duyguları sergilemek için duyguları sipariş almış gibi harekete geçirerek "duygusal yönetim" sağlamaktadırlar. Bu

durumda çalışanlar bir “aktör” gibi rol yapmaktadırlar. Benzer şekilde icra memurlarının borçlarını ödemeyen müşterilerle muhatap olmaları sebebiyle ciddiyetlerini korumaları beklenmektedir. Çalışanlardan işveren tarafından istenilen nötr ve tarafsız duygular göstermeleri talep edilir. İcra memurunun müşterinin ödeme yapacağına dair söz alsa dahi güvenmemesi ve kaygıyla yaklaşması istenir. Bu durumda icra memurlarının gerçek duygularını bastırarak yönetmeleri gerekir. Hochschild (1983) “Yönetilen kalp” çalışmasında, duyguların giderek metalaşması ve ekonomik açıdan ücretlendirilmesi, bu gelişmenin en temel eleştirisini temsil etmektedir. Duyguların ticari kullanımı, kişilerin duygusal yaşamı şartlanmaya yol açmasıyla bireylerde öznel acı hissiyatı ve yabancılaşma ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda duyguların ekonomik sömürüsüne yönelik Hochschild’in (2006: 18-20) genel eğilimi, duygusal yönetimi analiz sürecinde yoğun duygusal yabancılaşmanın ortaya çıkması üzerinde olmuştur.

Çalışma hayatında kişinin “duygu rolünü” sürdürme çabası, kendi duygularını bastırma sonucu mutlaka kendisinde stres belirtilerinin oluşmasına yol açar. Bu doğrultuda kişinin kendi hissettiği duygu durumunu ortama göre değiştirerek (bastırarak) örgüt kurallarının istediği duygu durumuna uyum sağlama çabası sergilemesiyle işte ve kendisinde duygusal yabancılaşma gerçekleşmektedir (Hochschild, 2006: 100). Hochschild tarafından ortaya atılan yaklaşım farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

1.2.2. Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

Duygusal emek, yüzeysel ve derin rol yapma terimleri hizmet sektöründe çalışanların müşteri etkileşimi sonucunda istenen duyguları ifade etmesi olarak Hochschild (1979, 1983) tarafından ortaya konan bir terimdir (akt. Humphrey, Pollack ve Hawver, 2008: 152).

Hochschild (1983)’in tanımından farklı olarak Ashfort ve Humphrey (1993), çalışanların duygusal ifadesini etkileyen daha geniş bir bakış açısı önermiştir. Ashforth ve Humphrey, duygusal emeği gözlenebilen bir davranış görev etkinliği olarak görmeleri sebebiyle, "uygun duyguları sergileme eylemi" olarak tanımlamaktadır (akt. Grandey, 2000.) İşveren açısından yerine getirilmesi istenen davranış şekillerinden üç tür duygusal emek davranışı olan yüzeysel, derinlemesine rol yapma ve doğal olarak hissedilebilen duyguların gözlenmesi beklenmektedir. Bunun dışında çalışanlardan beklenen samimi

davranışların gözlenebilmesi için, bu çalışanların duygusal davranış kuralları ile ne oranda özdeşleştiğinin anlaşılması gerektiği ortaya konulmuştur (Ünler Öz, 2007).

Ashforth ve Humphrey duygusal emeğin kriterlerini dört boyutta ele almıştır.

1. Örgütte müşterilerle iletişim halinde olan personelin örgütü temsil etmesiyle ön safta olması nedeniyle önemli bir görevinin bulunması,

2. Hizmet sektöründe duygusal emek ile ilgili işlerin müşterilerle yüz yüze etkileşim işleri olarak görülmesi,

3. Çalışanlar gibi müşterilerin de hizmet sürecinin bir parçası olan kalite ya da süreçteki belirsizlikler ve dinamik unsurlar ile karşılaşması,

4. Soyut olan hizmet sektöründe müşteriye sunulan hizmetlerin değerlendirilmesinin önemli derecede zorlaşması olarak sıralamaktadır (Ashfort ve Humphrey, 1993: 90).

Ashforth ve Humphrey'in duygusal emeğe yönelik düşünceleri şartlara göre pozitif veya negatif neticeye ulaşabilmektedir.

1.2.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği "kişilerarası ilişkiler sırasında örgütsel olarak arzu edilen duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol" olarak tanımlamışlardır. Daha detaylı anlamıyla çalışanların müşteriler için yarattığı izlenimler duyguların sosyal çevre tarafından ifade edildiği ve kısmen belirlendiği etkileşimlerin kalitesinin giderek daha fazla kontrol altına alınması yaklaşımından yola çıkarak tanımlanmıştır (Morris ve Feldman, 1996: 986).

Morris ve Feldman (1996) çalışmalarında duygusal emeğin farklı boyutlarda ele alınarak kavramsallaştırılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu boyutlar: “a) duygusal sergileme sıklığı, (b) gerekli sergileme kurallarına dikkat etme, (c) sergilenmesi gereken çeşitli duygular ve (d) gerçekten hissedilmeyen örgütsel olarak istenen duyguları ifade etme zorunluluğu sonucu ortaya çıkan duygusal uyumsuzluktur” (Morris ve Feldman, 1996: 987).

Morris ve Feldman (1996)'a göre ‘duygusal sergileme sıklığı’ olarak ele alınan ilk boyut, örgütte duygusal emek davranışının ne kadar sıklıkla ortaya konulduğu ifade etmektedir. Açıkçası, duygusal sergileme sıklığı, duygusal emeğin önemli bir

göstergesidir. Fakat duygusal emek yalnızca uygun duygusal gösterimin sıklığı açısından bazı karmaşıklıkları gözden kaçırabilir çünkü sıklık, duygusal ifadeyi düzenlemek ve sergilemek için gereken planlama, kontrol veya beceri düzeyini tek başına yakalayamaz. Çünkü çalışanların örgütsel olarak istenen duyguları ne kadar sık göstermeleri istenirse, "gerçek" duygularının beklenen duygularla çatışacağı durumlarla karşılaşma olasılıkları o kadar artmaktadır. Hochschild (1983), hizmet verilecek yolcu sayısı arttıkça uçuş görevlilerinin duygu ifadesini rutin hale getirme, kısaltma ve sınırlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmenin mesleği gereği duygusal ifade etme sıklığı rutin işler gerektiren mesleklere nazaran oldukça daha yüksektir. Böylece, duygusal emeğin üç ek boyutu da dikkate alınmalıdır.

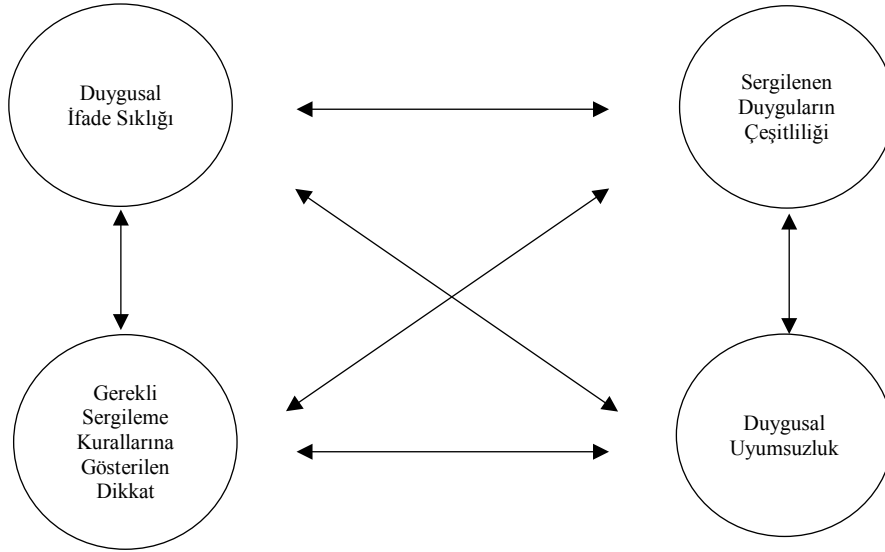
İkinci boyutu olarak ele alınan ‘gerekli sergileme kurallarına dikkat etme’ boyutu, bireyin dikkat seviyesi ile ilgilidir. Bireyin çalışma hayatında duygusal emeği gösterebilmesi için özen göstermesi hem duygusal sergileme süresinden hem de yoğunluğundan daha fazla süre harcaması gerekmektedir. Müşterilerle kısa süre etkileşim (teşekkür, gülümseme) halinde olan birey daha düşük duygusal emek sarf etmektedir. Fakat borçlu bireylerin kızgın veya üzgün görünmesinden dolayı, icra memurlarının duygusal nötrlük ifade etmeleri ve daha yüksek duygusal emek sarf etmeleri beklenmektedir. Bu durumda etkileşimlerin süresi ve yoğunluğu arttıkça, çalışanlardan genellikle daha geniş duygu çabaları göstermeleri istenir. Bu durum çalışanların kendi kişisel duygularını kontrol etmesini zorlaştırır. Hekimlerin kısa ve daha az yoğun hasta ziyaretleri sergilemeleri ve hastalara duygusal olarak daha az dahil olmaları onların duygusal tarafsızlık mesleki normlarını ihlal etme olasılığını azaltır (Morris ve Feldman, 1996: 994).

Üçüncü boyut ‘sergilenmesi gereken duyguların çeşitliliği’ olarak açıklanmıştır. Gösterilecek duyguların çeşitliliği ne kadar fazlaysa iş hayatındaki bireyin duygusal emeği de o kadar büyük olacaktır. Belirli durumsal bağlamlara uyacak şekilde ifade edilen duygu türlerini değiştirmesi gereken hizmet çalışanları, davranışlarını daha aktif bir şekilde planlamak ve bilinçli bir şekilde izlemek zorundadır. Sonuçta duygusal emek için harcamaları gereken psikolojik enerji düzeyi de daha büyük olacaktır. Bu durumda işyerinde oldukça kısıtlanmış bir duygu yelpazesinin olması, beklenen duygunun gerçekten hissedilen duygu ile çatışması olasılığını artırmaktadır (Morris ve Feldman, 1996).

Dördüncü olarak belirlenen gerçek duygulara karşı hissedilmesi gereken zorunlu ‘duygusal uyumsuzluk’ boyutu, duygunun nasıl ve ne zaman ifade edilmesi gerektiğini belirleyen standartlar veya kuralların varlığıdır. Bu, hissedilmesi gereken duygular ile zorunlu gösterilmesi gereken duyguların çatışması olarak ifade edilmektedir. Çalışanların içinde bulunduğu duygusal durum ile iş yerinin beklediği duygular arasındaki uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır. Çalışan bireyin pazarladığı işi içten duyguyla onaylamaması fakat müşterilere ürünü beğendirmek için elinden gelen olumlu davranışı sergilemesi sonucunda daha fazla duygusal çaba göstermesi anlamına gelmektedir (Morris ve Feldman, 1996: 989-994; Middelton, 1989). Çalışan bireylerin yüz yüze etkileşim sonucu duygusal uyumsuzluğu çağrı merkezi gibi sesli etkileşim gerektiren çalışma ortamlarında çalışan bireylere göre daha fazla duygusal uyumsuzluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Rafaeli ve Sutton, 1987).

Morris ve Feldman (1996) bu dört boyut arasındaki ilişkiyi bir şema ile açıklamışlardır:

Şekil 1. Duygusal emek boyutları arasındaki ilişki



Kaynak: Morris ve Feldman, 1996: 993

Duygusal ifade sıklığı ve duygusal uyumsuzluk pozitif olarak ilişkilendirilmelidir. Gerekli sergileme prensiplerine gösterilen dikkat, ifade edilen çeşitli duygularla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmelidir. Kuralları sergilemeye dikkat etme de artan duygusal uyumsuzlukla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmelidir. Çeşitli şekillerde ifade edilen duygular ve duygusal uyumsuzluk negatif ilişkili olmalıdır (Morris ve Feldman, 1996: 993).

1.2.4. Grandey Yaklaşımı

Grandey (2000) duygusal emek kavramına yönelik yeniden yapmış olduğu çalışmasında duygusal emek kavramını “örgütsel hedefler için hem duyguları hem de ifadeleri düzenleme süreci” olarak tanımlamıştır (Grandey, 2000: 97). Goffman’a göre duygusal emek, çalışanların görev aldıkları kurumlarda istenilen uygun duyguları göstermek amacıyla duygusal durumlar içinde iletişimsel davranış açısından anlamlı bir ifade aracıdır. Bu nedenle duygular, kendi kendimize koordine etmeye yardımcı olduğumuz ve ortama göre düzenlenen etkileşimli süreçlerin bir parçası olarak ifade edilmiştir (Knoblauch ve Herbrink, 2013: 142). Gross (1998) duygu düzenleme teorisini, "bireylerin sahip oldukları duyguları, onlara sahip oldukları zaman bu duyguları nasıl deneyimledikleri ve ifade ettiklerini etkileme süreçleri" olarak tanımlamaktadır (Gross, 1998b: 275). Buna göre Grandey (2000) duygusal emeği yeniden geliştirerek buna “duygu düzenleme” kavramını da dâhil etmiştir. Grandey araştırmasında örgütte gerçekten deneyimlenen duyguları ve bunları örgütün gerektirdiği duygularla eşleştirmek ve böylece duygularını düzenlemek için iki duygu çalışması stratejisi olduğunu ortaya koyar. Bu duygu düzenlemeleri derinlemesine davranış ve yüzeysel davranıştır (akt. Kruse 2016: 12).

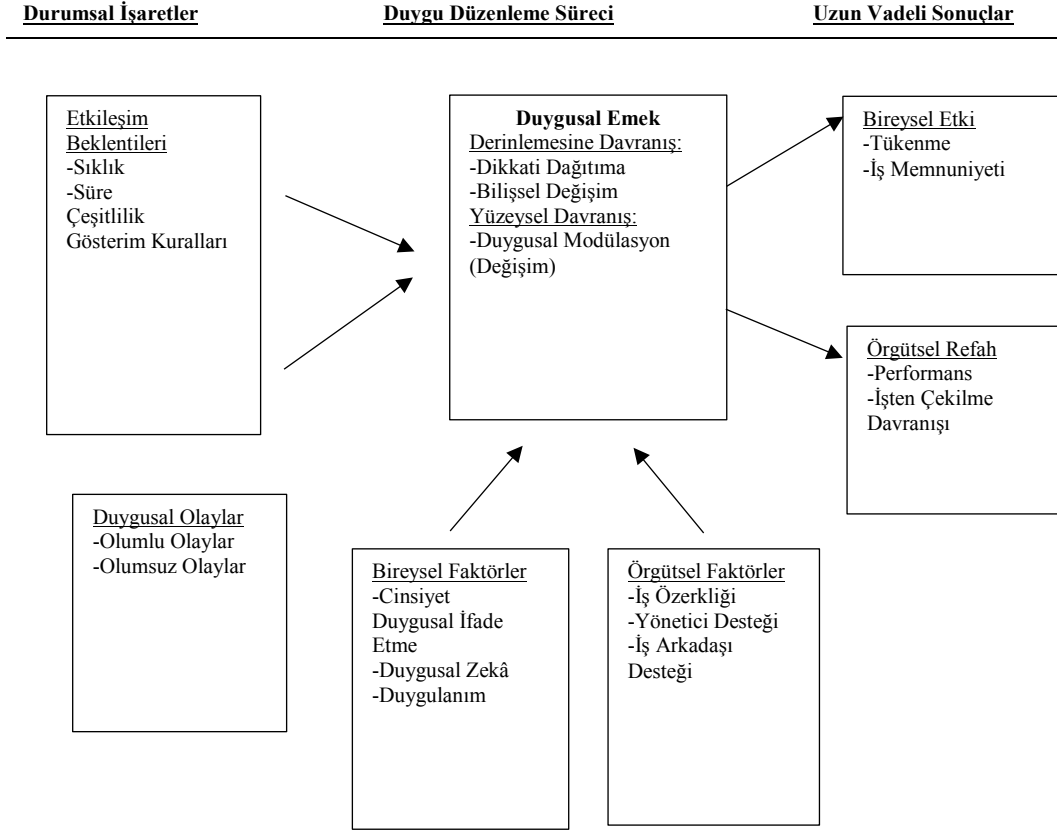
Grandey (2000)’e göre ilk olarak çalışanlar, duygu düzenlemesini iş ortamında derinlemesine davranış sergileyerek, etkileşim sırasında temsil edilen ve hissedilen duyguların eşleşmesini sağlamak için aslında duyguları kendi içlerinde yaratarak ortaya çıkarmaya çalışırlar. Gross (1998)’a göre öncelikle duyguyu tetikleyen, uyarıcı, etkilenebilir veya duruma ilişkin algı değiştirilebilir. Duygu düzenlemeyi, duygu tetiklenmeden önce, kişi kendini duruma göre ayarlayarak duygu davranışını yeniden değerlendirerek gerçekleştirir (Grandey, 2000: 98). Çalışanlar, dikkatli bir şekilde işlerine odaklanarak, kendi duygularını tetikleyen durumdan uzaklaşmaya, tamamen başka bir faaliyete konsantre olmaya veya dikkatlerini olumlu bir şeye yöneltmeye çalışırlar. Örneğin geçmişte yaşadıkları güzel bir olayı hatırlayarak veya hafta sonu için eğlenceli plan hazırlığını düşünerek ihtiyaç duydukları olumlu duyguları çağırarak elde edebilirler. Başka bir ifadeyle, hissedilen duygunun yönünü değiştirmek için durumu yeniden değerlendirmeye veya yeniden yorumlamaya odaklanarak etkili hale getirilebilir (Diefendorff, Richard ve Yang, 2008: 499).

Bireylerin duygularını düzenleyebilecekleri ikinci nokta ise tepkinin kendisidir. Buna göre, yüzeysel davranış, tepkiye bağlı duygu düzenlemesi içeriğini taşımaktadır (Grandey 2000: 98). Çünkü çalışanlar sadece müşteriye karşı gösterilen davranışı gerekli duyguları göstermek için değiştirirlerse yüzeysel davranış stratejisini uygularlar. Buna göre hizmet sektörü çalışanları sadece duyguların görünen kısımlarını yani gösterilmesi istenilen duygu ifadesini adapte etmeye çalışırlar (Nerdinger, 2011). Diefendorff (2008)'a göre, tepki stratejisi açısından çalışanlar iki bağımsız davranış sergilemektedirler. Biri deneyimlenmemiş ama arzu edilen duyguları taklit etmek bir diğer davranış ise hissedilen ancak uygunsuz duyguları bastırmaya çalışmaktır. Bu durum çalışanların kendilerini olumsuz duygu durumunda hissetmelerine rağmen, müşteriye bir gülümseme davranışı göstermesi veya müşteriye yönelik öfke durumunu gizlemesi olarak açıklamaktadır (Grandey 2000: 99).

Çalışanlar her bir müşteriyle yalnızca 5 dakika etkileşime girebilir. İş rolü, sıklık ve süre talepleri, çalışanın ifade edilme olasılığını artırabilecek veya duyguları değiştirebilecek durumsal etmenlerdir. Bu nedenle, bu tür etmenler duygusal emeğin öncülleri olarak kabul edilmektedir. Bu, hem çalışanın müşterilerle olan etkileşimlerinin süregelen beklentileri hem de duygusal bir tepki yaratan yoğun olaylar olarak ölçülebilir. Bu doğrultuda duygusal emeğin, duygu düzenlemesi ile çalışanlar açısından iş ortamında olumsuz sonuçları olduğu gibi olumlu sonuçlarının da olabileceği görülmektedir (Grandey, 2000: 102).

Grandey, Duygu düzenlemenin önerilen kavramsal çerçevesini aşağıda şekilde özetlemiştir:

Duygusal Düzenleme Süreci



Kaynak: Grandey, 2000

Grandey duygusal emeğin bütünleştirilmesi ile genel duygu düzenleme teorisini kullanma sürecinin yeniden kavramsal bir modelini tasarlamıştır. Duygusal emek bağlamında, bu durumsal değişkenler, çalışanın müşterilerle etkileşimini içermektedir (Grandey, 2000: 101). Hem süreklilik hem de şiddetli durumsal etmenlerin, ihtiyaç duyulan duygu düzenlemesini etkilediği görülmektedir. Duygu düzenleme modelinde görüldüğü gibi, çalışma ortamında meydana gelen çalışan ve müşteri etkileşimi duygu durumlarının ortaya çıkışı, süreci ve sonuçları şeklinde bireysel ve örgütsel unsurlar gibi farklı değişkenler sıralamasını ortaya koymuştur (Grandey, 2000: 102).

1.3. DUYGUSAL EMEK BOYUTLARI

Hochschild, duygusal emek boyutlarını, “yüzeysel rol yapma davranışı” (*surface acting*) ve “derinden rol yapma davranışı” (*deep acting*) olarak iki bölümde ele almıştır. Duygusal emek boyutlarının gelişmesinde Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild

(1983)'in araştırmasına ek olarak “samimi” bir davranış türünü daha ekleyerek katkı sağlamışlardır.

1.3.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı

Hochschild (1983), hizmet sektöründe çalışan bireylerin hissetmesi gereken duyguları belirleyen duygu kuralları geliştirdiklerini savunmaktadır. Yüzeysel rol yapma davranışı, gerçek anlamda hissetmediğimiz davranışların dıştan jest ve mimiklerimizle görünmesini sağladığımız duygulardır. Kişinin farklı duygular hissetmesine rağmen rol yaparak örgütün istediği duyguyu sergileme davranışıdır. Çalışma hayatında kişinin işyerinde öfke veya kızgınlık gerektiren durumları gerçek duygusal durumlarını açığa çıkarmadan davranışsal stratejiler kullanarak duygularını örtme becerisidir. İş hayatında kişinin gerçek duygularını göstermeden işinde rol yapabilmesini gerektiren duygular “oyunculuk” düzeyinin de temelini oluşturan bir davranış şeklidir. Hizmet sektöründe çalışan bireyin hissetmediği duyguları sergilemesi, (örneğin gülümsüyor gibi yapması) zamanla kendisini iyi hissettirmedeği gibi ayrıca kaygı verici bir davranıştır (akt. Neckel, 2013: 171).

1.3.2. Derinden Rol Yapma Davranışı

Derinden rol yapma davranışı, kişinin gerçek anlamda nasıl hissettiğini öğrenmesini gerekli kılan içten gelen bir davranıştır. Bu durumda nasıl hissettiğimiz ve nasıl davrandığımız arasında açık bir bağlantı vardır. Duygular ve eylemler, her sosyal ortamda bulunan normlar ve beklentilerle uyumlu olmalıdır. Her ortam, durumun her tanımı, farklı türde duygusal tepkiler ve dolayısıyla duygu yönetimini gerektirir. Duyguların kendiliğinden oluşması ve örgüte bireyin kendisinin “iyi oluş” halini göstermeye yönelik sarf edilen çabası ve tepki verilmeye çalışılan davranışlardır (Hochschild, 1979). Derinden rol yapma davranışı bireylerin duygu durumlarını içten davranma gayreti göstererek yeniden değerlendirmeye ve samimi davranmaya çalışmasıdır. İş hayatında çalışanların kendilerini işlerine adanmaları ve beklenen duygu davranışlarını sergilemek için istekli olduklarını gösteren bir uyumlu olma durumudur (Grandey, 2000: 101). Rafaeli ve Sutton (1987) ile Ashforth ve Humphrey (1993)'e göre, gözlemlenemeyen içten ve samimi duyguların gözlemlenebilir davranışlara dönüştüğünde müşterilerin kendilerini iyi hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca içten ve gerçek duygusal davranışların işveren ve müşterileri olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir (Humphrey, Pollack ve Hawver, 2008).

1.3.3. Samimi Davranış

Hochschild (1979, 1983) yapmış olduğu çalışmalarında, bireylerin iş hayatında dışa dönük duygusal ifadelerini değiştirip sergiledikleri duyguları hissetmeye çalışmadıkları yüzeysel davranış tutumunu “oyunculuk” olarak nitelendirmiştir. Örgüt çalışanlarının göstermek istedikleri duyguları gerçekten hissetmeye çalıştıklarında ise derin “oyunculuk” davranışını sergilediklerini belirtmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild (1983)’in araştırmasına ek olarak “samimi” bir davranış türünü daha eklemişlerdir. Çalışanların üçüncü bir şekilde davranış sergilediklerini, yani spontane ve samimi duygu yoluyla duygusal emek icra ettiklerini de savunmuşlardır. Duygunun az çaba ile teşvik edilerek gösterilebileceğini ortaya koymuşlardır. Diefendorff (2005), doğal olarak hissedilen duyguların ifade edilmesinin etkili bir duygusal emek biçimi olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda samimi davranışı, kişilerin iş hayatında gerçekten hissettikleri duyguları içlerinden gelerek, az çaba gerektiren doğal bir şekilde ortaya çıkan ve gösterilen bir davranış şekli olarak ifade etmişlerdir (Humphrey vd., 2008: 152-153). Açıkçası, bir hizmet sektöründe çalışan kişi, Hochschild tarafından tartışılan anlamda duygusal emek zorluğunu yaşamak zorunda kalmadan kendisinden beklenen duyguyu doğal olarak hissedebilir. Örneğin bir yeri acıyan bir çocuğa kendini sempatik hissedenen bir hemşirenin duygu bağlamında "harekete geçmesine" gerek yoktur. O durumda kendiliğinden samimi bir duygu davranışı sergileyebilir (Ashforth, 1993: 94).

Üç davranış türüne de bakıldığında, hizmet sektöründe çalışan bireylerin hangi davranışı benimsediklerinden ziyade, müşterilerin hangi davranışı kabullendikleri önem kazanmaktadır. Bu durumda işveren ve çalışanlar arasında kabul gören davranışın her iki tarafı da memnun etmesi beklenmektedir.

1.4. DUYGUSAL EMEK FAKTÖRLERİ

Duygusal emeği etkileyen faktörler, bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olarak iki başlık ve alt başlıklar halinde incelenmiştir.

1.4.1 Duygusal Emeğin Bireysel Faktörleri

Duygusal emek kavramını etkileyen bireysel faktörler net bir şekilde detaylandırılarak açıklanmıştır. Duygusal emeği etkileyen bireysel faktörler cinsiyet, duyguları ifade etme, duygusal zekâ, kendini izleme ve duygulanım şeklinde ifade edilmektedir.

1.4.1.1. Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları genellikle bir ilgi konusu olmuş ve duygusal emek alanında da yer almıştır. Hochschild (1983), hizmet sektöründeki işlerin çoğunluğunun kadınlar tarafından yerine getirildiğine ve cinsiyetin duygusal emek için bir sorun haline geldiğine dikkat çekmiştir. Araştırmada hizmet sektöründe çalışan, erkeklerin müşterilerle ilgilenirken duygularını yönetmek için kadınlara nazaran daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından duygusal emek düzeylerinde farklılıklar saptanmıştır. Özellikle erkek öğretmenlerin duygusal emek davranışları yüksek çıkmıştır (Akbaş ve Bozkurt Bostancı, 2019; Moran ve Çoruk, 2021).

1.4.1.2. Duyguları İfade Etme

Bireylerin kendi içlerinde hissettikleri duyguları dışa vurma yetenekleri, sağlık ve iş performansının tepkisel bir göstergesi olarak açıklanmaktadır. Kişinin karakteristik özelliği dışında sözel bir davranış olarak nitelendirilir. Duygularını olumlu ifade edebilme yeteneği yüksek olan kişilerin hizmet sektöründe daha becerikli ve başarılı oldukları görülmektedir.

1.4.1.3 Duygusal Zekâ

Sosyal etkileşimlerde duygusal bilgiyi tanıma ve kullanma yeteneği olarak adlandırılır. Goleman (1995) duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin sosyal durumlarla karşı karşıya kalma konusunda becerikli olduklarını ve aslında diğer insanların kendileri hakkında iyi hissetmelerine neden olabilme yeteneğine sahip olduklarını vurgulamıştır (Grandey, 2000: 106-107). Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ kavramını "kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kişinin düşünce ve davranışlarına yönlendirmek için kullanma yeteneğini içeren sosyal zekanın alt yapısı" olarak tanımlamaktadırlar (Salovey ve Mayer, 1990: 189). Duygusal zekâ, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlama ve yönetebilme yeteneğine sahip olmaları, ayrıca başkalarının duygularını anlayabilme becerileri olarak ifade edilmektedir (Acar, 2002; Doğan ve Demiral, 2007; Yeşilyaprak, 2001; akt. Koçyiğit ve Karadağ; 2017).

1.4.1.4. Duygulanım

Lazaruz (1993: 13), duygulanım kavramını "belirli bir ruh halini deneyimleme (örneğin, mutlu veya üzgün olma) veya nesnelere (örneğin işler, insanlar) belirli bir

şekilde veya belirli duygularla tepki verme şeklinde genel bir eğilim” olarak tanımlamıştır. Duygulanım noktasında iş kurumlarında beklenen duygusal ifade ile aynı tür duyguları gösterebilme eğilimleri arasında yakınlaşma olduğunda kişilerin hizmet sektörü için daha uygun oldukları düşünülmektedir. Olumlu duygulanım, bir kişinin ne kadar coşkulu, aktif ve neşeli hissettiğini yansıtır. Negatif duygulanım, öfke, kızgınlık, tiksinti ve korku gibi çeşitli caydırıcı ruh hallerini kapsar. Olumlu duygulanımı yoğun yaşayan bireyin gerçekten hissettikleri duyguları ve sergilenecek duyguları arasında daha az sıklıkta uyumsuzluk olacaktır (Morris ve Feldman, 1996: 1000).

1.4.2. Duygusal Emegin Örgütsel Faktörleri

Ashforth ve Humphrey (1993) ve Morris ve Feldman (1996) yapmış oldukları çalışmalarında duyguyu düzenleyebilmek açısından çevrenin duygu yönetimini anlamada çok önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal emeği etkileyen örgütsel faktörleri, otonomi ve sosyal destek olarak ifade etmişlerdir.

1.4.2.1. Otonomi

Ungern-Sternberg (1990: 9) otonomi kavramını sözlük anlamı bakımından siyaset ve felsefe bilimlerinden ortaya çıkan “özerklik” ve “öz yasama” olarak tanımlanmaktadır. Sacks ve Eisenstein (1976: 6), otonomiye; “kendi kendini yöneten” anlamıyla açıklamaktadır. Bu bağlamda özerklik anlamına gelen otonominin, bir dirayet ilişkisi çerçevesinde bireyin duygusal ve kültürel davranışlarına göreli bağımsızlığı için kullanılan bir terim olarak görüldüğü söylenebilir (Wrana, 2008: 38). Morris ve Feldman (1996), iş otonomisi yüksek olan bireylerin, çalışma hayatında görevi üstlenme ve kontrol seviyesi yüksek olması sebebiyle duygusal uyumsuzluk ve duygusal tükenmeyi daha az yaşadıklarını, ayrıca iş doyumunu açısından daha olumlu duygular hissederek problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumda duygusal özerkliği ortadan kaldıran bir organizasyon, olumsuz sonuçların ortaya çıkacağını öngörmelidir (Grandey, 2000: 107). Alanyazında öğretmenlerin özerkliği incelendiğinde öğretmenlerin özerklik algılarının orta ve üst seviyede olduğu saptanmıştır (Güvenç, 2011; Çolak ve Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018). Bu anlamda Short (1994), öğretmenlerin güçlü ve duygusal özerkliğe sahip olmalarının okullarda yaşanan olası sorunları çözme ve olası sorunlara karşı önlem alma yetilerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Short, 1994).

1.4.2.2. Sosyal Destek

Çalışma hayatında bireylerin yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla iş birliği ve destekleyici bir iklimde çalıştığı algısı, temel iş tatmini, aidiyet duygusu hissetmeleri, çalışanların daha az stres ve işten ayrılma niyetleri taşımaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışan bireyin iş yerinde sosyal anlamda ekip arkadaşlarıyla anlayışlı bir ilişki içerisinde olmasıyla olumlu çalışma ortamları ortaya çıkararak hizmet sektöründe çalışan bireylerin yüzeysel davranışları azalmaktadır. Bailey (1996), kişilerarası ilişkilerin olumlu ve destekleyici olduğunda, hizmet sektöründe çalışanların iş stresi ve müşterilerle başa çıkma yöntemleri uygulamalarında, daha rahat çözümler bularak kendilerine örgüt adına yardımcı olabildiklerini öne sürmüştür (Grandey, 2000: 107). Bu doğrultuda işveren, çalışma ortamında bireylerin kendilerini mutlu hissetmeleri açısından güven ortamını oluşturmasında, çalışanların birbirini destekleyici ve samimi duygu davranışlarını ortaya koyan bir çalışma iklimini meydana getirerek çalışanlara sosyal iş birliğini artırmalarına yardımcı olacaktır.

1.5. ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEK

Hiç şüphe yok ki her mesleğin kendine özgü zorlukları vardır. Öğretmenlik mesleği de insanlarla iç içe olması ve yoğun iniş çıkış yaşanan duygu durumları sebebiyle duygusal emekten etkilenmektedir.

Öğretmenlik mesleği devamlı yenilenen ve gelişen bir meslek olarak ifade edilebilir. Bununla ilişkili olarak söylenebilir ki, öğretmenler yalnızca öğrenci yetiştirmeyip aynı zamanda her yönüyle toplumun gelişimine katkı sunarlar (Ayvaz Tuncel, 2011: 29). Bu nedenle öğretmenlerin duygularını samimi bir şekilde sergilemeleri için sınıf ortamında çocuklarla birlikte yoğun etkileşim halinde olmaları dışında, ayrıca okul yönetimi ve velilere yönelik sorumlulukları da bulunmaktadır.

Veli, okul yönetimi ve çocuk etkileşimi sonucunda öğretmenlerin iş yükünün ağır ve yoğun olması, duygusal yorgunluk yaşamalarına yol açmaktadır. Müdür değişikliği, öğretmenlerin farklı karakteristik özelliklerinin olması gibi okul ortamında hissedilen duygular, öğretmenlerin çalışma davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca öğretmenlerin resmi ya da özel kurumlarda görev yapma faktörleri kişiler arası iletişimlerini şekillendirmektedir. Kadrolu veya ücretli öğretmenlik yapma pozisyonları, okul yönetimi ve velilerin profili ve istekleri gibi değişkenler öğretmenlerin duygusal anlamda yetersiz hissetmelerine sebep olabilir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci mevcudu,

mesleki kademeleri ve bireysel yetkinliklerine göre duygularını yönetme durumu değişebilir (Demir, 2019). Sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen etkileşiminde yinelenen olumlu ve olumsuz duygular öğretmenlerin çalışma performanslarında kaygılı ve çekimser davranmalarına yol açabilir (Frenzel, Götz ve Pekrun, 2008). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine sebebiyet verebilir. Bu vaziyet öğretmenlerin çalışma sürecinde yeni taleplerle ve gereksinimlerle karşı karşıya kalmalarına yol açabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu farklı duygu durumları ve okuldaki yönetim sistemi yıldıracı olabilir ve dolayısıyla öğretmenlerin gergin ve stresli duygular yaşamalarına neden olabilir (Kesel, 2015; Demir, 2019; Frenzel, Götz ve Pekrun, 2008).

2. AİLE

Aile, sosyal yaşamın biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk olarak ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli sosyal kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda oluşturulmuş maddi ve ruhsal zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktarma görevini üstlenen aynı zamanda hem grup hem de kurum özelliği taşıyan biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal, ahlâki, dinsel, hukuksal vb. görünümlere sahip sosyal bir birimdir (Sayın, 2020: 33).

Sacher (2008: 27) aileyi “birbirine karşı sorumluluk sahibi olan ve birbirini destekleyen evlilik, akrabalık, evlat edinme, vesayet veya duygusal bağlılık temelli insan toplulukları” olarak tanımlamaktadır (Sacher, 2008). Peuckert (2007)’e göre “aile genellikle en az bir çocuğu ve bir ebeveyni içeren, dayanışma ve kişisel bağlarla nitelendirilen kalıcı ve içsel bir bağı olan bir yaşam biçimini ifade eder” (akt. Zweidler ve Haller, 2012: 28). Bernardes (2003)’e ise aileyi; eşler, ebeveyn ve çocuklar, kardeşlerden var olan duygusal, sosyo-kültürel ve yasal ilişkiler olarak nitelendirmektedir (Özgün, 2013: 12).

"Aile" öncelikle, nesiller arasındaki sosyal ilişkileri düzenlemek ve şekillendirmek için tasarlanmış mikro bir kurumdur. Aile terimi sosyal olarak bu şekilde tanımlanarak ve bu nedenle kurumsallaşarak, kendi sosyal anlam içeriğine biçim yüklemesinde bulunmuştur (Lüscher, Wehrspaun ve Lange, 1989: 62). Bu doğrultuda aile, toplumun bir parçası olarak düşünülmesi gereken ilk sosyal alan olarak ifade edilebilir.

Ailenin en temel fonksiyonlarından biri üyelerini sosyalleştirmektir. Üyelerine kültürlerini değerlerini, tutumlarını, amaçlarını ve davranışlarını geçirerek, gelecek nesillere hazırlar. Sosyalleşme süreci bu yolla başlar, aile dışındaki çevresel deneyimlerle

ise şekillenir. Bu süreç, çocuğun bağımsız gördüğü deneyimlerinin derecesinden etkilenir. Ailenin çocuğa karşı bağımlı, koruyucu tutumu ya da bağımsızlaştırma, kararlara katma derecesi de sosyalleşmeyi etkiler. Tüm bunlar aileyi tanımlamak için kriter oluşturur. Bu bağlamda sağlıklı ve kuvvetli aile yapısının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Aile üyeleri arasında, kolaylaştırıcı ve rahat bir etkileşim süreci yaratmak
- Üyenin bireysel gelişimini artırmak
- Rol ilişkilerini etkili bir şekilde yapılandırmak
- Aktif olarak problemleriyle baş etmek için girişimlerde bulunmak
- Sağlıklı bir ev çevresi ve yaşam tarzına sahip olmak
- Bağlı oldukları topluluklarla düzenli bağlar kurmak (Hallaç ve Öz, 2014: 149).

Aile ile çocuk arasında ilişkiler, aile üyelerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak yönetilir. Ayrıca aile, çevreye bağlı öğelerden oluşan düzenler bütünü olarak bir aile ortamı içinde gelişerek işlemektedir. Aile ortamında yaşayan bireyler mutlaka birbirini anlamlı bir şekilde etkiler ve diğer aile üyelerinden etkilenir. Bu nedenle aile üyeleri her zaman gelişim ve değişim sürecindedir. Ebeveynler, çocukları ile anlamlı etkileşim fırsatı yarattıklarında, çocuklarının zihinsel gelişimini desteklerler ve çocuklarının duygusal düzenlemesini teşvik ederler. Bu nedenle ebeveynler özellikle çocukların benlik ve sosyal duyarlılıklarının gelişmesi ve sergiledikleri değerlerle aile dışında sosyal yaşantılarına anlamlı ilişki ve deneyimlere katılmalarını sağlamaya yarar ve rehberlik ederler (Bornstein, 2007).

Ailenin yapısı her zaman toplumun en küçük yuva, birim birliği olarak görülmüştür. Öncelikle aile, ortamında kültürel eğitimin sağlandığı ve sonrasında sosyo-ekonomik koşullarını anlamlandırdığı gibi, eğitim hayatını da etkileyerek şekillendirmektedir.

2.1. VELİ KAVRAMI

Ailenin toplumdaki tüm işlevleri birbiriyle yakından ilişkilidir. Evlilik ve dolayısıyla bireylerin çocuk sahibi olması, ebeveynliğe atılan ilk adımdır. Aile yapısı birlik ve beraberliği artıran ilgi ve şefkatin yoğun yaşandığı bir kurumdur. Bu süreç veli kavramının hayatta kalmasını sağlaması dışında bireyleri birbirine bağlayan yakınlık, şefkat ve bakım ihtiyacını da yürütür. Veliler tarafından çocuklara toplumda bir pozisyon ve yer edinmeleri için teşvik edilir. Özellikle toplumsal gelenekler ve kültürel bilgi

dışında çocuklara hayati gerçekler, sosyalleşme ve sosyal kontrolün öğretilmesi, çocukların ilerideki yaşamlarını şekillendirmelerine yardımcı olacaktır (Aydın, 2011: 10).

Aile yapısı, kuşakların birbirini takip eden kurucu ve birbirine bağlı sosyal yaşam alanları olan bir özellik olarak zikredilmektedir. Bu anlamda kadın ve erkeğin hayatlarını birleştirmeleri sonucunda çocuk sahibi olmaları ile özel hayatlarında veli olma anlamını kazanmaktadırlar. Bu doğrultuda velilerin en az iki neslin karşılıklı olarak ilişkileri bir arada yaşaması ve etkileşim halinde oldukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ailenin kurumsallaşması sonucunda veli ve çocuk arasında yaşam boyu süren ortak bir ilişki bağlamı “evrimsel ve kültürel bir birim” olarak nitelendirilmiştir (Richter, Müncher ve Andresen, 2008: 49). TDK güncel Türkçe sözlüğünde “veli” kelimesi, “Bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kimse”, olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Nitelendirmelerden görüldüğü üzere, çocuklar hayatın ilk yıllarında ilgi ve bakım için hep birilerine muhtaçtır. Bu yüzden, güvenli ve uygun bir ortam sağlanması, velilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda velinin çocuğun sosyalleşmesi sürecinde birincil derecede öneme sahip olduğu görülmektedir. Çocuk velileriyle aynı ortamda başlayan toplumsallaşma sürecini, akran grupları, okul ve kitle iletişim araçları gibi diğer toplumsallaşma kurumlarıyla etkileşimde bulunarak devam ettirir (Genç, 2016).

Anlaşıldığı üzere veli, çocuk sahibi olduktan sonra aynı evde yaşayan çocuğun hem sosyal hem duygusal hem fiziksel bakımından sorumlu, koruyan ve kollayan bireyler olma özelliğini taşımaktadır.

2.2. OKUL – AİLE - ÇOCUK İLİŞKİLERİ

Çocuğun hayatında eğitim aile ortamında başlayarak okul kurumunda devamlılığı sağlanan bir süreçtir. Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Aile de iyi bir eğitimin ulaşılmasına yönelik önemli ve etkili bir rol oynar. Çocuk okula yeni başladığında, çocuğa ve aileye çözülmesi gereken yeni görevler gelir. Aile, çocuğun ilk kez okula başladığı andan itibaren uzun yıllar çocuğun eğitimi, yetiştirilmesi ve sosyalleşmesine dahil olacak yeni bir kurumla karşı karşıyadır. Okul öncesi eğitim yoluyla “okula giriş” evresi neticesinde, çocuklar ve aileler için öğretmen ve okul gibi yeni kurallar basamağı başlar (Fölling-Albers ve Heinzl, 2007: 309). Sağlıklı bir eğitim süreci için okul-aile-çocuktan oluşan bu üç unsur birbiri ile koordineli çalışması halinde güçlü bir bağın oluşmasına olanak tanır. Her çocuk okul öncesi dönemde okula başladığı

zaman, yetiştiği aile ortamının karakteristik özelliklerini taşıyarak okula başlar. Başarılı bir eğitim süreci için öğretmenin bilgi ve becerisinin önemli olduğu kadar öğretmen-öğrenci-veli arasındaki sosyal ve duygusal ilişkinin de önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen, eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken çocuğun yaşadığı aile ortamını da dikkate alarak davranmalıdır. Hem okulun hem de ailenin amacı, çocukların mutlu ve kendini ait hissedebileceği bir sınıf ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Öğretmenin aile ile iş birliği sağlamasının önemli olduğu kadar aile de öğretmen ile iş birliği yaparak çocuğun eğitim öğretim fırsatlarına ilişkin bilgi edinme hakkına sahiptir (Vural, 2004: 37 - 39). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların iyi yetiştirilmesi açısından eğitim-öğretim yıllarında ortaklaşa sorumluluk üstlenmeleri ve okul-aile unsurların birbirinin yetkinliklerini tanınması gerekmektedir. Öğretmenler ve aileler arasındaki iş birliğini artıran “çocuğa, gelişimine, yetiştirilmesine ve eğitimine olan ortak ilgi” tanımının önemi vurgulanmıştır. Bu nedenle her iki taraf birbirine bağlı ve birbiri ile ortak bir amaç için iletişim kurarak birbirlerini desteklemelidir (Friederich, 2011: 20; Aydın, 2015).

Türkiye’de okul aile birlikleri, 1940’lı yıllarda milli eğitim bakanlığı okullara gönderilen bir genelge ile kurulmaya başlanmıştır. Okul aile birliği, okul ile aile arasında köklü ve sağlam bağlantıların kurulması ve sürdürülmesinde en etkili rol oynayan birimdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun temel ilkelerinde, okul ile ailenin iş birliği üzerinedir (Bayrakçı ve Dizbay, 2013: 101). Temel kanunlarda belirtilen yönetmeliğe göre eğitim kurumları, hedeflerini gerçekleştirmek için okul- aile birliğinin desteğine ve yardımına ihtiyaç duyduğu bildirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına göre okul-aile birliklerinin kuruluş amaç ve görevlerinin maddeleri aşağıda yer verilmiştir.

Birliğin görev ve yetkileri şunlardır:

a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.

b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.

c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.

ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.

d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.

e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.

f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.

g) Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.

ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak.

h) 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği’nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

ı) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.

i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.

j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.

k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak

Okul aile birliği yönetmeliğinde belirttiği üzere, ailelerin okulda gerçekleştirilen tüm etkinliklere dahil edilmesi ve çocukların gelişimlerine okul ile iş birliğini sağlayarak katkıda bulunmaları önem arz etmektedir (MEB, 2012).

Bronfenbrenner (2005)’e göre, çocuğun dünyasındaki farklı etki alanlarıyla sosyalleşmesi kişisel davranışlarının çevreyle iletişim birliğini etkilemektedir. İdeal

olarak aile, okul ve akran grubunun tümü, çocuğun kendini güvende, huzurlu ve mutlu hissetmesi açısından uyum içinde birbirine bağlı bir halka içinde bulunan unsurlardır. Aileler çocuklarını etkiledikleri gibi çocuklar da ailelerini etkiler. Okulda ise öğretmen çocukları etkilediği gibi çocuklar da davranışlar ile öğretmenleri etkiler. Bu nedenle çocukların olumlu davranışları desteklenmeli ve sağlam ahlaki değerler aşılmalıdır. Davranışlar yalıtılmış eylemler değildir, bunlar karşılıklı gerçekleşen bilinçli işlemlerdir (Brendtro, 2006: 164). Okullar çocuklar için bir sıra gelişimsel ve akademik görevler oluşturan toplu öğretim ortamlarıdır. Çocuğunun okul taleplerini karşılama çabalarında etkili bir biçimde yardımcı olmak maksadıyla, ebeveynlerin çocuklarının okulu hakkında bilgi sahibi olmaları, okula aktif katılmaları ve çocuklarına yardım edecek kaynaklara erişmeleri gerekir. Okullar, çocuklara bir dizi yeni olması gereken kişilerarası ilişkiler, bilişsel performanslar ve sosyal dünyalarına kurumsal uyum sağlama niteliklerinin çeşitli görevlerini yerine getiren kurumlardır (Stevenson ve Baker, 1987).

Bu doğrultuda öğretmen ve ailenin birbirini tanıma gayreti, öğretmenin çocuğun kişiliğini daha iyi anlamasına, güven vermesine ve akranlarıyla ilişki kurma becerilerini ortaya koyma fırsatına destek sağlar. Ayrıca çocukların temel alışkanlıkları kazanmalarına ve olumlu davranışlar geliştirmelerine yol gösterici olur.

2.3. VELİ - ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ

Okul ve aile arasında gerçekleşen iletişimin önemli kısmı veli ile çocuklarının okuldaki başarısı ve motivasyonları için önemli bir ebeveyn-öğretmen iş birliği sağlanması yoluyla gerçekleşir. Öğretmen ve velinin, resmi evrak işleri dışında çocuk hakkında görüşme süreci bireysel düzeyde gerçekleşerek iş birliği sağlanmaktadır (Neuenschwander, Lanfranchi ve Ermert, 2008: 4). Çocukların güvenliğini sağlama ve yetiştirme hakkı aileye mahsus olduğu gibi eğitim ve öğretim imkânı sunma da okulun görevidir. Bu nedenle aile ve okul, ayrılmaz ve güçlü bir şekilde birbirine bağlıdır. Birbirinden ayrılmaz, çünkü her iki kurum da çocuğun dünyasının temel bileşenleridir (Fölling-Albers ve Heinzl, 2007: 300).

Epstein (1987) çalışmasında, birbiriyle örtüşen alanları etkilemek amacıyla “okul ve ailenin iş birliği” tanımını ortaya koyan yaklaşımından söz etmektedir. Okul, aile ve toplulukların arasında çatışmalar olduğu iddiaları çocukların eğitim hayatını etkilemektedir. Bu nedenle veliler ile daha fazla iş birliği yapılması, çocukların öğrenimine ve gelişimine fayda sağlayacaktır. Okulda görev yapan öğretmenlerin, veli ve

öğrenciler arasındaki mesafe ve uyumsuzluğu, hedefe bağlı katılım faaliyetleri ile ortadan kaldırmaları mümkündür. Altı tür katılımdan oluşan bir çerçeve ile iş birliği programı, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere yardımcı olarak daha olumlu ve amaçlı faaliyetler okul temelli kaliteyi artırabilir. Altı tür katılım şunlardır:

1. Ebeveynlik becerilerinin öğretilmesi
2. Okul programları ve çocukların gelişimi hakkında bilgi
3. Ebeveynlerin okuldaki gönüllü yardımlara dahil edilmesi ve organize edilmesi
4. Ebeveynlerin ev ödevleri ve müfredatla ilgili konulara dahil edilmesi
5. Ebeveynlerin okul toplantılarına dahil edilmesi
6. Aile-öğrenci ve okul hizmetlerinin koordinasyonu ile ilgili iş birliği yapmak.

Okul kurumu hizmetlerinin beldelerdeki hükümleri ve kaynaklarını belirleyerek bütünleştirmek, iş birliği çalışmalarındaki kaliteyi artırma aşamalarının sonuncusudur (Epstein, Galindo ve Sheldon, 2011: 466 - 467).

Çocukların eğitim sürecinde tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla, güçlü ebeveyn-öğretmen iş birliğine sürekliliğini sağlamak için ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm iş birliği ortakları tarafından uyumlu bir çabanın gösterilmesi, çocukların refahı ve başarı kazanmaları açısından çok önemlidir. Ebeveyn-öğretmen iş birliğinin sağlam olması, karşılıklı sorumlulukları tanımaları ve iş birlikçi çabanın gerçekleştirilmesi, çocukların hem okulda hem de okuldan sonraki yaşamlarında başarı sağlamalarına yardımcı olacaktır (Berger, 1991: 218). Ayrıca veli-öğretmen etkileşimi veli ve öğretmenlerin çocukların katılımlarını desteklemek amacıyla çözüm odaklı öneriler sağlayan ve iş birliği ihtiyacını gerçekleştiren çocuk merkezli bir felsefedir (Christenson, 2004).

Veli ve öğretmen arasındaki eğitim-öğretim ortaklığının sağlıklı işlemesi için Textor (1998, akt. Friederich, 2011: 21)'e göre bazı gereksinimler karşılanmalıdır;

- Öğretmen ve ebeveynlerin birbirlerine karşı açık bir ilişkiye ihtiyaçları vardır. Çocuğun gelişim sürecini gözlemleyebilmek ve durumunu değerlendirmeleri açısından veli ve öğretmenin birbirlerini anlamaya açık olmaları amaçlanmalıdır.

- Velilere danışma ve görüşme fırsatlarının verilmesi. Veliler öğretmenlerden nitelikli eğitim uygulamalarına yönelik öneriler isteyebilirler. Okulda gerçekleşen her türlü sorun için ilgili kişi öğretmendir. Ancak anlaşmazlıklar nedeniyle çözümde zorlanılan veya çıkmaza girilen konularda öğretmenler velileri dış organizasyonlara veya uzmanlara da yönlendirme yapabilirler.

- Ebeveynlerin iş birliğine dahil edilmesi. Okul öncesi kurumlarda velilerin çalışmalarına ve sınıf içi etkinliklere katılması, ebeveynler ve öğretmenler arasında daha yakın ve sağlıklı bir temas kurulmasına sebep olur. Farklı kültürlerden oluşan ebeveyn profilleri ise kendi yeterliliklerini ortaya koyabilirler ve çocukların daha kolay entegre olmalarına fırsat doğar.

- Ebeveynlerin karar alma sürecine katılımlarının sağlanması. Öğretmenler, yıl sonu etkinlikleri, atölyeler, ev ziyaretleri veya proje çalışmalarını planlarken, ebeveynlerden destek alarak kararları etkileme fırsatı sunmalıdır. Bu doğrultuda, ebeveynlerin sorumluluk almalarına imkân tanınır ve öğretmen ile paylaşımlı etkileşim gerçekleşir.

- Okul öncesi merkezlerin toplumla bütünleşmesi. Okul ve ailenin iş birliğinin sağlanması açısından çevre ile iletişim kurularak, yakın semtlerin birbiri ile ağ oluşturmasına fırsat verilebilir. Böyle bir entegrasyon biçimiyle, okulun çevresinde faaliyet gösteren bir aile için ilerleme ve sosyal bir ağ oluşacaktır.

Bu doğrultuda aile, çocuğun ilk yıllarında fiziksel ve duygusal bakımını üstlenerek gelişimine destek olup, koruduğu ve önemseydiği gibi okul hayatında da eğitim sürecinde öğretmeni ile iş birliği sağlayarak, çocuğun okuldaki yeni kurallara uyabilme yollarını ve akademik başarısına destek verme olanağını artırma fırsatına kılavuzluk etmeli.

2.3.1. Veli - Öğretmen İş Birliği Normları

Veli ve öğretmen çocukların eğitim-öğretim yaşantılarında en önemli paydaşlarıdır. Bu nedenle veli ve öğretmen arasındaki iş birliğinin niteliği ve asgari normlarının gerçekleştirilme unsurları aşağıda sunulmuştur (Pang, 2010; Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004; Fröhlich-Gildhoff, 2013: 19).

- Aile Katılım Alışkanlığı Sağlamak: Okul ile ailenin iş birliği normlarının gerçekleştirilebilmesi için velilerin okula alışmaları amacıyla düzenli ve aşamalı olarak alışkanlık kazandırma yöntemleri uygulanmalıdır.

- Veli-Öğretmen İletişim Sürecinde Sistemik Bilgi-Aktarımı Sağlamak: Ebeveynlerin kültürel geçmişini dikkate alarak, velilerin okuldaki süreçler hakkında çeşitli şekillerde (farklı birkaç dilde yazılı bilgilendirme, ev ziyaretleri, sınıf içi toplantıları vb.) sistemik bilgilendirme gerçekleştirilmelidir.

- Ebeveynlerin önerilerini ve hedefleri dikkate almak: Ebeveynlerin istek ve

ihtiyaçlarını kaydederek, buna dayalı olarak belirli hedef grupları için düzenli ihtiyaç analizleri ve öneri planlamaları gereklidir.

- Nitelikli “Ev Ziyareti” Görüşmeleri Gerçekleştirmek: Yüz yüze görüşmeler ve ev ziyaretleri uzmanlar ve ebeveynler arasındaki iş birliğinin özünü oluşturmaktadır. Bunun için uzmanların kalifiye olması ve belirlenmiş bir zaman diliminin mevcut olması dışında, çalışma sresinin bilinçli şekilde bir unsur olarak dahil edilmesi ve planlanması gerekir.

- Düzenli Ebeveynlik Görüşmeleri: Hedef gruba özgü veya genel konular hakkında velilere bilgi verilmeli. Çocukların gelişimleri ile ilgili konularda öğretmenler tarafından yapılan düzenli gözlem ve gelişimleri belgelendirerek, görüşmeler en az altı ayda bir yapılmalıdır. Ebeveynlik kursları gibi ek öneri çalışmaları ebeveynlik becerilerini güçlendirir.

- İş Birliği geninde Görüşme Etkinlikleri Sağlamak: Veli ve öğretmenlerin görüşmelerini geliştirmek ve etkileşimleri birlikte deneyimlemek için düzenli veli-ebeveyn-ocuk etkinlikleri hazırlanmalıdır.

- Veli-ocuk İlişkilerine Destek Sağlamak: Velilerin ve çocukların yaşadıkları sorunlar ile ilgili konularda, görevli uzman tarafından hızlı bir şekilde destek almaları ve kendilerini yalnız hissetmemeleri gereken durumlarda "kriz yönetim" planları yapılmalıdır.

- Rehberlik alışmaları Düzenlemek: Eğitim danışma merkezleri ve ocuk gençlik kurumlarına hızlı ulaşım sağlama gayreti ve ailelere (vakalardan bağımsız) kolayca aktarılabilen, rehberlik çalışmaları ve iş birliği yardımları düzenlenmelidir. Özellikle aile katılımlarını gerçekleştirerek aileler rehberlik çalışmalarına (nlem gerektiren sürece) dahil edilmeli ve ihtiyaç duyulan öncelikleri belirlemek amacıyla birlikte uygun stratejik hizmetler geliştirilmelidir (Fröhlich-Gildhoff, 2013: 19; Pang, 2010; Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004).

Alanyazında ğretmen ve veli ilişkileri incelendiğinde paydaşların benzer etkileşim biçimlerinden bahsedilmektedir. Veli ve ğretmen etkileşim süreçlerinde veli toplantıları, yazıyla bilgilendirme (sosyal medya, e-posta, bilgilendirme mektupları vb.) ve yüz yüze bireysel görüşmeler gibi iletişim kaynakları kullanılmaktadır (Genç, 2005; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Yılmaz ve znacar, 2016; Koç Akran ve Kocaman, 2018). Bu anlamda veli toplantılarının çocukların başarılarına yönelik olumlu etkilerin olduğu sonucu elde edilmiştir (Ateş ve Yıldız, 2019).

Bu doğrultuda veli-öğretmen arasındaki ilişkinin güven verici, etkili ve anlamlı bir şekilde yapılandırılması ve çeşitli yardım kaynaklarının hazır bulunması ile, öğretmenler ve ebeveynler için yüksek fayda ve çocukların eğitim yaşantıları için temel gereklilikler sağlanmış olacaktır.

2.3.2. Veli - Öğretmen İş Birliği Görevleri

Veli ve öğretmen iş birliğinin gerçekleşmesi açısından kapsamlı ve bazı görevlerin karşılıklı artırılması açısından detaylı bir şekilde sıralanmıştır (Neuenschwander, vd., 2008: 6).

- Okul etkinlikleri organize etme sürecinde, çocukların öğrenmelerinde ve performanslarında destekleme görevleri verilebilir. Bunlar okulun etkinlik hazırlıklarında, veli ve öğretmen iş birliğinin artırılmasına sebep olacaktır.

- Öğretmenler ve ebeveynler arasında yüksek düzeyde bir bağlılık oluşturulmalı. Bu anlamda öğretmenlerin duygusal açıdan stresi azaltmalarına, çocukların sınıf ortamına uyumu ve öğretmenlerin sınıf hakimiyetini güçlendirmelerine yardımcı olacaktır. Ebeveynlerin destekleri sağlanabilirse, öğretmenlerin okul öncesi yaş grubu ile daha düşük stres seviyesi yaşamalarına neden olacaktır.

- Veliler öğretmenler ile sağlıklı bir etkileşim halinde olursa, öğretmenler okullarının ve çalışmalarının kalitesini gösterebilir ve çocukların okulda gelişim süreçlerini en iyi şekilde kanıtlayabilirler. Bu açıdan bakıldığında, veli-öğretmen iş birliği öğretmenler için önemli bir fırsat haline gelir.

- Veli, çocuğun evde mutlu olduğu bireysel özelliklerini öğretmene bildirmesi durumunda çocuğun gelişimine, sınıf iklimine uyum sürecine ve okuldaki değerlendirme çalışmalarına fayda sağlaması sebebiyle olumlu etkilemektedir.

- Çocuğun başlayacağı eğitim-öğretim hayatındaki okul seçim süreçlerine velilerin çevreyi göz önünde bulundurarak, okulu tercih etme söz hakkına sahip olmaları, veli-öğretmen iş birliğini olumlu etkilemektedir. Çocukların evine yakın bir okulun olması ve akranlarıyla birlikte okul dışı görüşme fırsatı gerçekleşmesi, sınıftaki arkadaşlık becerilerine yardımcı olarak öğretmene destek sağlamaktadır (Neuenschwander, vd., 2008: 6).

Okul ve ailenin iş birliği içerisinde olmasıyla, veliler okulu zorunlu bir görev olarak algılamaktan çıkar, okulu ve öğretmeni tanıma olanağı kazanırlar. Sağlıklı bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve ebeveynlerin iyi bir ilişki geliştirmeleri gerekmektedir.

2.4. VELİ VE ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİNİN ETMENLERİ

Veli ve öğretmen ilişkilerinin etmenleri; geliştiren ve engelleyen etmenler olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

2.4.1. Veli - Öğretmen İlişkilerini Geliştiren Etmenler

Veli ve öğretmen ilişkilerini geliştiren etmenler şunlardır (Erdoğan, 2000: 143 - 144; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020: 648):

- Okul ve ailenin ilişki anlayışının tanıtılması. Eğitim-öğretim sürecinde veli ve öğretmenin etkin bir rol oynayan katılımcılar olduğu kabul edilmeli. Velilerden açıkça nasıl bir katılım sağlamaları istendiğinin açıkça tanımlanması, ailelerin okul ile ilişkilerini geliştirmesini mümkün kılar. Özellikle velilerin okul ile ilgili mevzuatı ve okul aile birliğinde yer alan veli temsilcilerinin görevlerini bilmemeleri velilerin faaliyetlere dahil olmaktan kaçınmalarına sebep olmaktadır. Bu anlamda öğretmenler aileleri katılım sağlamaları anlamında net olarak ifade ederek yönlendirebilir ve ilişki niteliğinin gelişmesini sağlayabilirler.

- Eğitim ve öğretimin yapılandırılması. Çocuğun yetiştirilmesi adına yapılacak her etkinlik, aile boyutunu da dikkate alarak, sürece katma fırsatı tanıyarak yapılandırılmalıdır. Ödev ve sosyal etkinlikleri, gezi ve sınıf dışı etkinlikleri gibi okul dışı faaliyetlerde, etkili bir köprü olmasını sağlayıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır. Velilerin okuldaki etkinliklere dahil olma eylemi gerçekleştiğinde, öğretmen ve okul ile ilişkilerinin güçlenmesine ve bunları özümsemelerine olanak sağlanacaktır. Özellikle yapılan kermes, festivaller, geziler ve Milli Bayramlar gibi faaliyetlere velilerin dahil edilmesi karşılıklı etkileşimi arttıracaktır.

- Aile ve okul arasında iletişim bağlarının güçlendirilmesi. Özellikle okul ortamından ve sınıf etkinliklerinden uzak kalan velilerin eğitim-öğretimin içine çekilmesi ile aktif iletişim kurulması sağlanmalıdır. Özellikle çalışan velilerin mesai saatleri dışında sınıf etkinliklerinin ve faaliyetlerin organize edilmesi ile velilerin aktif katılımı gerçekleştirilebilir (Erdoğan, 2000: 143 - 144; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020: 648).

Veli ve öğretmen arasındaki iş birliğine sağlıklı temel oluşturması açısından, öğretmenler, çocukların ailelerini tanıma isteğinde bulunurlar. Öğretmenlerin farklılıkları bir araya getirme gayreti, hem okul içi hem okul dışı faaliyetlerde etkin katılım amacıyla çaba sarf etmeleri, ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin bir uyum içerisinde karşılıklı bağlılığı sağlayacak yararların farkında olduklarının göstergeleridir. Özellikle

öğretmenlerin çocukların mutluluğu ve başarısı için iş birliğinin önemini farkında olmaları, ilişkileri geliştiren etmenlerdir.

2.4.2. Veli - Öğretmen İlişkilerini Engelleyen Etmenler

Veli ve öğretmen ilişkilerini engelleyen etmenler şu şekilde sıralanabilir (Vural, 2004: 150 - 151; Özgan ve Aydın, 2010; Orman, 2012; Yılmaz ve Öznacar, 2016: 68):

- Anne ve babaların kendi okul yaşantılarının olumsuz geçmişinin olması.

Başarısız bir okul geçmişi olan veya öğretmenleri ile olumsuz anıları olan ebeveynler, çocuklarının okul yaşantılarına ve eğitim sürecine yeterince katılmamakta hatta uzak durmaktadırlar. Ayrıca velilerle okula yalnızca çocukları ile ilgili olumsuz durumlarda irtibata geçilmesi durumundan dolayı bu olumsuz tutum pekiştirilmektedir.

- Ailelerin ekonomik sorunları. Çoğu zaman ailelerin okula çağırılmanedenleri, okula ekonomik katkılarının istenmesidir. Bu yaklaşım, ailelerin okula sağlayabilecekleri diğer katkıları ortadan kaldırmaktadır. Ekonomik sıkıntılar ailelerin okul etkinliklerine katılım konusunda gönülsüz davranmalarına ve veli toplantılarına daha az katılım sağlamalarına yol açmaktadır.

- Velilere yönelik disiplin ağırlıklı bilgilendirmelerin ve sürekli uyarıların yapıldığı bir okul profilinin olması, ailelerin okuldan geri durmalarına ve mesafeli davranış sergilemelerine sebebiyet vermektedir.

- Ebeveynlerin okula kısıtlı zaman ayırması. Velilerin çalışan bireyler olmaları nedeniyle mesleki sorumlulukları ve etkinliklerin genellikle çalışma saatleri içinde düzenlenmesi sonucu aileler okula katılım için yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Bir diğer etken ise annelerin evdeki diğer çocuklarının bakımı ile ilgilenmesi, okul-aile iş birliği sürecine katılma durumunda yeterli zaman bulamamalarından kaynaklanmaktadır.

- Öğretmenlerin olumsuz tutumları. Öğretmenlerin, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılıma yönelik zamanlarının olmaması ve yeterince ilgi duymadıkları şeklindeki algıları okul-aile iş birliğini engelleyen unsurlardan biridir.

- Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması ve kültürel farklılığın yüksek olması. Veliler, sınıf içi etkinliklerde nasıl bir görev alabilecekleri konusunda kendilerini güvensiz ve yetersiz hissedebilirler. Aileler ile öğretmenlerin birbirinden farklı kültürel yapıya sahip olmaları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini birbirlerinden bekleme (Özgan ve Aydın, 2010), okul-aile iş birliğini engellemektedir.

Farklı kültürel yaşam biçimleri ve sorunlara yönelik öğretmenler duyarlılık göstermezse, aileler kendilerini yabancı hissetmekte ve gerekli iş birliği ortamının

yaratılması zorlaşmaktadır (Vural, 2004: 150 - 151; Orman, 2012). Bu nedenle, öğretmen ve veli arasında karşılıklı anlayış, sabır ve ortak bir amaca odaklanma isteğinin kendiliğinden oluşması, çocukların yüksek yararını göz etme arzusuyla birbirlerinin arasındaki bağ güçlendirilmeye ve ihmal edilmemeye çalışılmalıdır (Yılmaz ve Öznacar, 2016: 68). Böylelikle veli-öğretmen ilişkilerini engelleyen etmenlerin ortadan kalkmasına yardımcı olunacaktır.

2.5. DUYGUSAL EMEK DÜZEYİ VE VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI

Epstein (1987) aile ve öğretmen arasındaki iş birliğine değinerek paydaşların karşılıklı etkileşiminin önemini vurgulamıştır. Eğitim alanında öğretmenler çocuklara kaliteli bir eğitim-öğretim süreci sağlama görevini gerçekleştirmek isterler. Fakat öğretmenlerin hem kurumun beklentilerinden hem velilerden kaynaklı bazı müdahaleler ve güçlükler yaşamaları sebebiyle psikolojik baskı altında kalmaları söz konusu olabilmektedir. Bu durumda öğretmenler sınıfta ve okulda beklenen uygun davranışları sergilemeye çabalarlar. Bu durum gerçek duygularını gizleyerek duygusal emek sarf etmelerine sebep olmaktadır (Hochschild, 1983).

Olumsuz ve stresli ruh halleri bireylerin iş performansını da olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2004). Duygusal emek de zorlayıcı bir davranış durumudur ve bu nedenle iş ve aile hayatını doğrudan etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin iş hayatında sarf ettikleri duygusal emek ve aileler ile etkileşim birbirlerini etkileyebilme potansiyeli nedeni ile önemlidir (Edwards ve Rotbhard, 2000 akt. Cheung ve Tang, 2009). Bununla birlikte iş ve aile ortamında gerçekleşen duygusal emek davranışları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Bireyler iş hayatına nazaran aile yaşantılarında yaşadıkları duygusal emek davranışları ve çatışmaları daha kolay yönetebilmektedirler. Bireyler aile hayatındaki ilişkileri duygusal bağlılıkları nedeniyle daha kolay tolere etmektedirler. Bu anlamda bireylerin aile yaşantılarında olduğu gibi duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri, çalışma ortamında daha az olumsuz duygusal davranışlar sergilemelerine yardımcı olacaktır (Yanchus, Eby, Lance ve Drollinger, 2009).

Veliler öğretmenler üzerinde akademik başarı veya farklı çatışmalardan dolayı baskı uyguladıklarında öğrencilerin başarı düzeyleri olumsuz etkilenmektedir (Güven ve Sezer, 2020). Böylece öğretmenlerin okulda yaşadıkları olumsuz duygu durumlarından dolayı sınıf içi performanslarının gerilediği söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin çocuklara yönelik ilgili tutum ve doğru davranışları öğretme açısından verimlilikleri

düşebilir. Bu doğrultuda velilerin öğretmenlere yönelik olumlu tutum ve iş birliğine dayalı davranışlarda bulunmaları öğretmenlerin duygu durumları açısından oldukça önemli etkiye sahiptir. Nasıl ki sağlıklı ve mutlu bir öğretmenin davranışları öğrencilerine de pozitif duyguları yansıtmasına sebep olacağı gibi sağlıklı bir sınıf ikliminin oluşmasına da yardımcı olacaktır. Sonuç olarak öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek düzeylerinin ve aralarındaki muhtemel ilişkinin tespit edilmesi önemli görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

DUYGUSAL EMEK VE VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde duygusal emek ve veli yaklaşımları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve bulguları özetlenerek tarihsel bir sıra içinde sunulmuştur. Öncelikle yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

1. DUYGUSAL EMEK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Duygusal emek ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurtiçi araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.DUYGUSAL EMEK

Çalışanların duygusal emek davranışlarının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisine yönelik hizmet sektöründe gerçekleştirilen araştırmaları incelemek amacıyla Keleş (2020) tarafından İstanbul ilinde 296 çalışan ile yapılan araştırmaya göre, duygusal emek davranışlarının yüzeysel ve samimi boyutları açısından tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı sonuca ulaştığı görülmüştür. Derin davranış düzeyi ise çalışanları etkilememektedir.

Çiçeklioğlu ve Taşlıyan (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranış etkilerini değerlendirmek amacıyla Kahramanmaraş ve Mersin illerinde 829 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Katılan öğretmenlerin genelinin yüzeysel davranış düzeylerinin, derinden ve samimi davranışlarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi yetkileri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki düzeylerini değerlendirme amacıyla Gaziantep şehrinde resmi ilkokullarda görev yapan 480 öğretmen katılımıyla Alev ve Bozbayındır (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının duygusal emeği yüzeysel rol yapma açısından etkilemediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emeğin derinden rol yapma açısından anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göktaş Kulualp ve Sarı (2018), Ankara ilinde bir resmi anaokulunda görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni üzerinde duygusal emek ile ilgili derinlikli mülakat uygulayarak görüşlerini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenler üzerinde uygulanan bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genellikle rol yapmanın öğretmenlik görevlerinin bir kısmı olduğuna inanmaktadırlar. Özellikle öğretmenlerin sınıf içerisinde davranışlara dikkat etmeleri gerektiği ve belirli bir davranışı sergilemek zorunda kalmakta oldukları görüşleri elde edilmiştir.

Yılmaz Daban (2018) tarafından yapılan araştırmada Giresun il merkezinde resmi ortaokullarda görev yapan 302 ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin genellikle yüksek düzeyde derin davranış uyguladıkları ve en yüksek duygusal tükenme düzeyleri yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Karaman (2017), çalışma yaşamında duygusal emek ve duygulanımsal emek kavramının nasıl geliştiği ve kadın işgücünün yoğun biçimde karşılaştıkları duygusal emek sebebiyle toplumsal cinsiyet sorunlar üzerinde durmuştur. Duygusal emeğin, genellikle çalışanlar üzerindeki etkisi olumsuz olarak değerlendirilmesi ile tükenmişlik ve yabancılaşma durumları sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2016) tarafından yapılan araştırmada Uşak il merkezinde görev yapan 370 ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri orta derecede saptanmıştır.

Mavi (2015)'nin, Kahramanmaraş Elbistan ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 400 öğretmenin öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasında ki ilişki düzeylerinin incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, iş özelliklerinin duygusal emeği negatif ve anlamlı derecede etkilediği bulunulmuştur.

2. DUYGUSAL EMEK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Duygusal emek ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.DUYGUSAL EMEK

Truta (2013), eğitim sisteminin her kademesinde görev yapan 118 Rumen öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerde duygusal emek ve motivasyon düzeylerinin işyerinde benimsenen duygusal düzenleme stratejileri ve işe yönelik içsel-dışsal motivasyonları değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonucuna göre, içsel motivasyon yalnızca derin davranış ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Yüzeysel davranışın herhangi bir motivasyon biçimini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yin, Kin Lee, Zhang ve Jin (2013) tarafından yapılan çalışmada Çin'in Pekin ve Chongqing şehirlerinde ilk ve ortaöğretimde görev yapan 1281 öğretmenlerin duygusal zekâ, duygusal emek stratejileri ve öğretim tatmini arasındaki ilişkiyi keşfetme düzeyleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ, duygusal emek düzeylerinin genellikle anlamlı ve olumlu etkisinin olduğu gibi öğretim tatmini ve duygusal emek düzeylerinin öğretim memnuniyetini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Nerdinger (2012) tarafından yapılan çalışmada Almanya'da hizmet sektöründe duygusal emek çalışmaları incelenmiştir. Çalışanların derin davranış ile ilgili olumsuz ve tükenmişlik ile ilişki olduğu sonucuna varılmamıştır. Yüzeysel davranış durumu genellikle olumsuz duygusal durumlara ve duygusal uyumsuzluğa yol açmakta olup tükenmişliği tetiklediği belirtilmiştir. Ayrıca kişinin kötü niyetli düşüncelerinin olması ile ancak yüzeysel davranış durumunda olumsuz sonuçlarının ortaya çıktığı açıklanmıştır.

Philipp (2010) tarafından yapılan çalışmada Almanya'nın Freiburg im Breisgau şehrinde 210 ortaokul öğretmenlerinin sınıfta duygusal emek ve okul hizmet süresine bağlı olarak ortaokul öğretmenlerin durumu ve çalışma beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek açısından derin davranış düzeylerinin tükenmeyi zayıf yönde etkilediğini belirtilmiştir. Yüzeysel davranış düzeylerinin ise azalan iş becerilerine yönelik ilişkili olduğu ve sağlık durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sutton ve Harper (2009) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin duygu düzenleme konusundaki inançları değerlendirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu, duygu düzenlemede öfkeli duygulardan kaçınma, ve mutluluk ve şefkat gibi olumlu duyguları artırmanın etkili olduğunu belirtirken, diğer öğretmenlerin olumsuz duyguları azaltmaya çalıştıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, duygularını düzenlemenin onları daha

etkili kıldığına inanırken, duygu düzenleme ile tükenme arasında ki bağlantıda olumsuz duyguları yönetmeye odaklandıklarında tükenmenin ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olduğu öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır.

Büssing, Giesenbauer ve Glaser (2003) tarafından Almanya'nın Bavyera eyaletinde yapılan çalışmada, duygularını etkilemek amacıyla yatılı ve ayakta tedavi alanında hasta ve yaşlı bakım çalışmalarında görev alan 125 bakım çalışanı ve 721 hemşirenin duygusal emek araştırmaları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, duygusal emek açısından yaşlılar için yatarak veya ayakta hasta bakımında hemşire mesleğinin önemli bir önkoşul olduğu ve ayakta tedavinin yaşlılar için daha önemli rol oynadığı açıkça ortaya konulmuştur. Ayrıca hemşirelik mesleğini icra eden bireylerin hastalara yönelik duygusal uyumsuzluk düzenlenme derecesine ulaşılmıştır.

Morris ve Feldman (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, duygusal emeğin boyutları, öncülleri ve sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal emek düzeyinin bireysel ve örgütsel öncüllerinin daha fazla duygusal tükenmeye yol açtığı saptanmıştır. Ancak duygusal uyumsuzluğun daha düşük derecede iş tatminine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hochschild (1981, 2006) tarafından yapılan çalışmalarda, kabin mürettebatını ve fatura toplayıcılarını araştırarak duygusal emek davranışlarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda uçuş görevlilerinin mesleklerini sergileme ve uygulama süreçlerinde müşterilerin taleplerini karşılamaya çalıştıklarında, kendi samimi duygularını göstermedikleri ve yüz ifadelerinde rol yapma davranışları sergilediklerini ortaya konulmuştur.

3. VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Veli yaklaşımları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

3.1 VELİ YAKLAŞIMLARI

Güven ve Sezer (2020) tarafından yapılan çalışmada, velilerin öğretmenler üzerindeki baskılarının öğrenci başarısı üzerine etki düzeyleri incelenmiştir. Veriler Finlandiya, Almanya, Türkiye ve Amerika ülkelerinden TIMSS sınavına katılan 25320 4. sınıf öğrencilerinden ve yaklaşık 1013 öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmanın

sonuçlarına göre, Finlandiya dışında diğer ülkelerdeki ebeveynlerin öğretmenler üzerindeki baskıları yükseldikçe öğrencilerin başarılarının da anlamlı ve olumlu açıdan yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Yaşın (2019) tarafından yapılan araştırma, Çanakkale ilinde bulunan 306 velinin okul öncesi öğretmen algıları ve iletişim kurma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin yanıtlarının okul öncesi öğretmenin kadın olması yönünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Acar, Veziroğlu-Çelik, Çelebi, İnceç ve Kuzgun (2019), tarafından Türkiye’de bulunan 140 okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ve 10 öğretmen ile yapılan araştırmada, ebeveynlik stilleri ve Türk çocuklarının duygu düzenlemesi bağlamında ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin genellikle çocukların duygu düzenlemesi ile ebeveyn-öğretmen ilişkisi pozitif düzeyde ilişkili olduğu sonucuna rastlanmıştır.

Er (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Aydın ili Sultanhisar ilçesinde bulunan 84 ebeveynin aile eğitim çalışmalarının ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin aile-eğitim çalışmalarına katılmaları sebebiyle, öğretmenlere güvenmeleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması gayesiyle Denizli ilinde 199 ebeveyn ve 100 öğretmenin katılımıyla Güleç ve İvrendi (2017) tarafından araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların aileleriyle matematik etkinlikleri yapan çocukların sayılara yönelik yeteneklerinin en anlamlı yordayıcısı aileler olduğu sonucuna varılmıştır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından yapılan araştırmada, Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasaba ilkokullarda görev yapan 250 öğretmenin veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını pozitif düzeyde etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca olumsuz veli yaklaşımı ile öğretmen performansını etkilemediği tespit edilmiştir.

Atakan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 110 okulöncesi öğretmenin okul öncesi eğitiminde aile katılımı

çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve ebeveynler sorumluluklarının farkına varma niyeti göstermesi ile aile katılım çalışma hedeflerinin yerine getirileceği tespit edilmiştir.

Kişi (2009) tarafından yapılan çalışmada, Kahramanmaraş ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 1048 velinin ilköğretim okulu yöneticilerinin veli ve çevre ile olan iş birliğine ilişkin veli algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul-aile iş birliğinin genellikle öğrenci okul kayıtları dışında bir araya gelmemesinin ve okul toplantılarına tam katılım sağlanmamasının yaşanan en önemli sorunlar arasında olduğu saptanmıştır.

4. VELİ YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Veli yaklaşımları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

4.1. VELİ YAKLAŞIMLARI

Powell, Son, File ve San Juan (2010) tarafından Amerika Birleşik Devleti Midwest Bölgesinde bulunan 1402 çocuk ve ebeveyn ile gerçekleştirilen araştırmada, devlet okul öncesi kurumlarında devam eden çocukların akademik-sosyal ve ebeveyn-okul arasındaki ilişkilerin sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin okul katılımlarının çocukların sosyal becerileri ve matematik becerileri ilişkileri açısından anlamlı düzeyde yordadığı, problem davranışları açısından ise negatif düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur.

Çin toplumunda okul öncesi çağındaki çocukların ebeveynlik yaklaşımları ve dijital teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi amacıyla Çin'in Hong Kong şehrinde bulunan 202 anaokuluna devam eden çocukların velileri ile Sau Ting Wu, Fowler, Yuk Yin Lam, Ting Wong, Hei Man Wong ve Yuen Loke (2014) tarafından araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi çocuklarının güvenli dijital teknoloji kullanımına teşvik etmede ebeveynlerin çok önemli bir rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların dijital teknoloji kullanımında yalnızca uygun ebeveyn rehberliğinde ve örnek davranış sergileme durumunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Blair, Raver ve Berry (2014) tarafından Amerika Birleşik Devletleri Carolina ve Pennsylvania'nın ilçelerinde bulunan 1292 çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilen

çalışmada, ebeveynliğin erken çocuklukta yürütücü işlevinin gelişimi üzerindeki etkisini tahmin etmek amacıyla iki yaklaşım incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek kaliteli ebeveynlerin, çocukların yürütücü işlev gelişiminde daha olumlu kazanımların öngörüldüğü sonucuna varılmıştır. Çocukların yürütücü işlevindeki değişikliklerde kısmen ebeveynlik davranışıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Clarke, Sheridan ve Woods (2014) tarafından Amerika Birleşik Devletleri Nebraska eyaletinde bulunan 28 okulöncesi eğitimi alan çocuk, ebeveyn ve 13 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, birleşik davranışsal danışma bağlamında okula hazır olmayı teşvik etmek amacıyla aşamalı bir ev-okul iş birliği modeli uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, birleşik davranışsal danışmanın yüksek kararlılıkla uygulandığı, ebeveynler ve öğretmenler tarafından belirlenen akademik, davranışsal ve sosyo-duygusal kaygılarının ele alınması ile çocukların okula hazır olma düzeyleri açısından etkili bir süreç olduğu tespit edilmiştir.

Andersen, Seddig ve Künstler (2013) tarafından Almanya Nordrhein-Westfalen ve Berlin eyaletlerinde 6 ilkokul ve 12 gündüz bakım evine devam eden çocuk ve 6 ebeveyn ile yapılan çalışmada, çocuğun okul yeteneği ve ebeveyn vasıfları bağlamında ailenin "okula hazırlık" amacıyla deneysel ve kurallı sorular incelenmiştir. Araştırmada ailelerin kendi hayatlarında yaşadıkları anıları ve çocukların okula geçişlerini şekillendiren çevreleri ile ilişkili duygularının ebeveynlerin bakış açılarına yönelik etkilere daha fazla dikkat etmeleri gerektiği sonucunu varılmıştır.

Broussard (2000) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin farklı eyaletlerinde bulunan 116 eğitim fakültesine devam eden öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlama bağlamında ulusal öğretmen eğitim programları araştırması incelenmiştir. Öğretmen adayları için aile dostu eğitimi içeren programların etkililiğinin belirlenmesine yönelik katkıların, yüksek düzeyde aile dostu bir dil kullanmadığı tespit edilmiştir.

Swick ve Mcknight (1989) tarafından ABD Güney Carolina eyaletinde 45 anaokulu öğretmeni ile yapılan çalışmada, ebeveyn katılımını teşvik eden anaokulu öğretmenlerinin özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ebeveyn katılım süreci ile ilgili öğretmenlerin farklı özellikleri olduğu görülmektedir. Pek çok anaokulu öğretmeni ebeveyn katılım programını ve bu kavramı desteklemelerine rağmen, uygulama yükümlülüğüne ikna olmadıkları sonucuna varmıştır.

Stevenson ve Baker (1987) tarafından Amerikan Birleşik Devletlerinde 5-17 yaş aralığında bulunan 179 çocuk ve ebeveyn ile yapılan araştırmada, aile-okul ilişkisi ve çocuğun okul performansı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ebeveynlerin çocuklarının okul hayatını nasıl ve ne derece yönettikleri konusunda farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında eğitilmiş annelerin, çocuklarının okulda yaşadıkları sorunları çözmek ve okul hakkında bilgi edinme ihtiyaçlarının ve isteklerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışmanın konusunu oluşturan duygusal emek kavramı ile ilgili ağırlıklı olarak hizmet sektöründe yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat son yıllarda öğretmen ve eğitimciler ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanında ise öğretmen emeği üzerine odaklanılmıştır. Veli yaklaşımı kavramı ile ilgili çalışmalarda ise ebeveyn katılımlarıyla ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunun okul öncesi öğretmenleri olması sebebiyle bu bölümde çoğunlukla öğretmen ve aileler ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Fakat alanyazında öğretmenlerin duygusal emek ve veli yaklaşımı kavramlarının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi ve okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek ile ilgili ölçek uygulamalarının sonuçları sunulmuştur. Elde edilen bulgular yorumlanmış ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Ayrıca sonuçlar ifade edildikten sonra konu ile ilgili öneriler getirilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek düzeylerinin aralarındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın kuramsal kısmı ele alındığında bu araştırma öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları duygusal sıkıntıların giderilmesine ve velilerle iş birliği becerilerinin artmasına yönelik farklı bakış açıları sunabilir.

Davranışları etkileyen duygular hayatta önemli bir yere sahiptir. Duygu durumları kişinin karşı tarafa tepkisini belirleyen ve hissettiren davranışlardır. Öğretmenlik mesleği, zamanının çoğunu öğrencilerle yoğun bir şekilde etkileşimde bulunarak geçiren bir meslektir. Aynı zamanda öğretmenler okulları en iyi şekilde temsil etmeye çalışan kişilerdir. Öğretmenler hem okul kurumunda öğretmen arkadaşları ile hem okulun çevresi olan veli ve öğrenciler ile sosyalleşme sürecinde olumlu duygu ve davranışlarını ortaya koyacağı, sağlam iletişim vasıflarına ihtiyaç duymaktadır. Böylelikle okulun amaç ve hedeflerine ulaşılması mümkün olmaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmeni çocukları seven, çocuklarla birlikte vakit geçirmekten zevk alan ve farklı oyun tekniklerine ilgisi olan bir birey olmalıdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin duygularının içten, samimi ve gerçekçi olması beklenmektedir. Okul öncesi öğretmeni, her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özelliklere sahip olduğunu daima aklında tutarak davranışlarında tutarlı olmalıdır ve bu şekilde çocuklarla güvenli ilişki geliştirerek yeni deneyimler sunarak her çocuğun hem bireysel hem toplumsal yeterliliğini arttırmış olacaktır (MEB, 2013). Çocukların duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine destek olmaya çalışan okul öncesi öğretmenleri psikolojik açıdan duygusal yorgunluk ve ileri düzeyde ise tükenmişlik sendromu ile karşılaşabilmektedirler (Tuğrul ve Çelik, 2002; Klusmann,

Richter ve Lüdtke, 2016; Şanlı ve Tan, 2017; Törnük, 2019). Literatürde veli yaklaşımları ve duygusal emek ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşım algıları ve duygusal emek düzeyleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul hayatında okul öncesi öğretmenleri çocukların aileleri ile güçlü ve samimi bir bağ kurarak çalışmalarını sürdürmek isterler. Özellikle çocukların okula yönelik olumlu davranış ve akran ilişkilerini geliştirebilmeleri için ailelerle sağlıklı ve uyum içerisinde bir iş birliği sağlamaları açısından önemli bulmaktadırlar. Anaokuluna giden çocuklar aileleri ile birlikte düşünülmeli ve onlara birçok konuda rehberlik edilmelidir. Ancak bu yolla bazı olumsuz tutumlar azaltılabilir (Vural, 2004). Friedman ve Lotan (1985)'e göre öğretmenler çocuklarla birlikte iken yoğun etkileşim yaşamaktadırlar. Fakat okul ile ailelerin artan talepleri olması nedeniyle, öğretmenlerin daha düşük düzeyde memnuniyet bildirdikleri ve birkaç yıl üst üste mesleki performans çalışmaları sonucunda artan psikolojik ve duygusal yorgunluk belirlenmiştir (Gaziel, 1995). Okul öncesi öğretmenleri zamanlarının çoğunu çocuklarla etkileşim halinde geçirir. Farklı kültürel yaşantılardan gelen ve farklı dil bilgisi olan çocukların sınıf içi uyumunu ve velilerin sınıf dışı etkileşimini sağlamak açısından fazlasıyla sorumluluk altına girerler. Ayrıca öğretmenlerin bazı yetişmeyen işleri özel hayatında bitirmeye çalışmaları nedeniyle mesleki performanslarında düşüş ve çaresiz kaldıkları duygu durumları yaşarlar (Hillert, Koch ve Lehr, 2013: 807).

Okul öncesi öğretmeni ile ailenin iş birliği ve dayanışma halinde olması, ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri getirmek açısından okul öncesi öğretmenlerine yardımcı olacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin duygu yönetim becerilerinin sağlıklı işlemesi ile öğretmenlerin çevreleriyle etkileşim süreçleri verimli hale gelebilecektir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen veriler katılımcıların cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, medeni durumu, görevdeki pozisyonu ve kurum türü değişkenleri açısından test edilmiş ve ilgili literatürle kıyaslanarak tartışılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları algıları ve duygusal emek arasında nasıl bir ilişki vardır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ne düzeydedir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranış düzeylerinde
 - a- Cinsiyet,
 - b- Yaş,
 - c- Hizmet yılı
 - d- Öğrenim durumu
 - e- Medeni durum,
 - f- Görevdeki pozisyon
 - g- Kurum türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları algıları ne düzeydedir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları algılarında
 - a- Cinsiyet,
 - b- Yaş,
 - c- Hizmet yılı
 - d- Öğrenim durumu
 - e- Medeni durum,
 - f- Görevdeki pozisyon
 - g- Kurum türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları ve duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2020-2021 yılı eğitim döneminde Afyonkarahisar İl Merkez sınırları içerisinde ikamet eden Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır.

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırma yöntemi, nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri ile veli yaklaşımı algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma 2020-2021 yılı eğitim döneminde Afyonkarahisar İl Merkezi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 30 devlet ve 15 özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre Afyonkarahisar il merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan 299 okul öncesi öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme türü kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evren parçalara ayrılır ve birkaç parça veya grup rastgele seçilir. Grupları kümelere ayırmak, listelerin yapımında kolaylık sağlar (Creswell, akt. Bursal 2017). Örneklem sayısı belirlenirken %5 hata payı temel alınarak (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014) hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler çalıştıkları kurumlara göre kümelere ayrılmış ve Afyonkarahisar il merkezinde devlet ve özel okul öncesi kapsamaktadır. Toplamda 299 ölçek dağıtılmış ve geri dönen 220 ölçek ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

4.2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmanın verilerini toplamak için belirlenen örneklemin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	216	98,2
	Erkek	4	1,8
	Toplam	220	100
Medeni Durum	Bekar	53	24,1
	Evli	167	75,9
	Toplam	220	100
Yaş	20 – 30 yaş	66	30
	31 – 40 yaş	105	47,7
	41 – 50 yaş	49	22,3
	Toplam	220	100
Görev Pozisyonu	Kadrolu Öğretmen	184	83,6
	Ücretli Öğretmen	36	16,4
	Toplam	220	100
Mesleki Kıdem Yılı	1 – 5 yıl	34	15,5
	6 – 15 yıl	90	40,9
	16 – 20 yıl	28	12,7
	21 yıl ve üzeri	12	5,5
	Toplam	220	100
Öğrenim Durumu	Ön lisans	44	20
	Lisans ve Lisansüstü	176	80
	Toplam	220	100
Kurum Türü	Devlet	140	63,6
	Özel	80	36,4
	Toplam	220	100

5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yapılan araştırmanın amacına uygun olarak Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki 21 maddeden oluşan “Veli Yaklaşım Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ikinci ölçek Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki 13 maddeden oluşan “Duygusal Emek Ölçeği” ölçeğinden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, medeni durumu, öğrenim durumu ve kurum türü) ilişkin verileri toplama amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu bölümde ölçek geçerleme ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

5.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olup demografik özellikleri içeren toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Demografik özellikler arasında “cinsiyet, medeni durumu, yaş, görevdeki pozisyon, kıdem yılı, öğrenim durumu ve kurum türü” yer almaktadır.

5.2. VELİ YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

Veli Yaklaşımları eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından geliştirilen “Veli Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 21 madde yer almaktadır. Veli yaklaşımları ölçeğinde; 4.20-5.00 “Her zaman”, 3.40-4.19 “Sıklıkla”, 2.60-3.39 “Bazen”, 1.80-2.59 “Zaman zaman”, 1.00-1.79 “Hiçbir Zaman” aralıkları baz alınarak yorum yapılmıştır. Ölçekte iki farklı alt boyut bulunmaktadır. Bunlar 11 maddeden oluşan “*Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım*” ve 10 maddeden oluşan “*Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım*” boyutu olmak üzere iki boyuttur. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin 3. maddesi “Toplantı dışında çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili bilgi almak için fikrime başvuruyorlar”, 18. maddesi “Çocukları herhangi bir nedenle okula gel(e)mediğinde beni bilgilendiriyorlar” ve 21. maddesi “Her yaptığım işin tenkit edilmesi çalışma şevkimi kırar” ifadeleri doğrulayıcı faktör analizinde model uyumunu olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır (bkz. S. 59).

5.3. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ

Duygusal Emek eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Duygusal Emek Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ile geliştirilen “Duygusal Emek Ölçeği” kullanılmıştır. Duygusal emek ölçeğinde; “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Çok Nadir” ve

“Hiçbir Zaman” aralıkları temel alınarak yorum yapılmıştır. Ölçeğin ilk alt boyutu altı maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6) “*yüzeysel rol yapmadır*”. İkinci alt boyut dört maddeden oluşan (7, 8, 9, 10) “*derinden rol yapma*” alt boyutudur. Üçüncü alt boyut ise üç maddeden oluşan (11, 12, 13) “*doğal duygular*” olmak üzere üç boyutu içermektedir. Ölçekte 13 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipi ile değerlendirilmiştir.

6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Veli Yaklaşımları Ölçeği” ve “Duygusal Emek Ölçeği” kullanılarak Afyonkarahisar il merkezinde okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Çalışmada etik sakınca bulunmadığına dair Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 27.10.2020 tarih ve 2020/185 sayılı karar ile onay alınmıştır (Bkz. Ek 2). Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni talep edilmiş 19.11.2020 tarih ve 49809702-605.01-E.16958656 sayılı karar ile gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek 1). Verilerin toplanması esnasında araştırmacı araştırmanın amacından, öneminden bahsederek, soruları nasıl yanıtlayacaklarına dair katılımcılara kısaca bilgi vermiştir. Öğretmenler uygun gördükleri seçeneği işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Ölçekler uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun olarak istatistiksel testler uygulanarak analizler yapılmıştır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek ve veli yaklaşım algıları ölçekleri aracılığıyla toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sonraki adımda verilerin demografik değişkenlere göre dağılımını tespit etmek amacıyla yüzde ve frekans gibi analizler yapılmıştır. İkinci olarak duygusal emek ölçeği ve veli yaklaşımı ölçeğinin alt boyutlarının, normallik varsayımlarına yönelik incelemeler yapabilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın analizleri için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini gözlemleyebilmek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) ölçülerine bakılmıştır. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 sınırları içinde ve 0’a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilir (George ve Mallery, 2010). Analiz sonuçlarına göre ölçeklerden alınan toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine göre duygusal emek ölçek genelinde ve veli yaklaşımları ölçek genelinde verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu

doğrultuda veri analizlerinde, Mann Whitney U, Kruskall Wallis ve Spearman Brown korelasyon testlerinden faydalanılmıştır. Uygulanan tüm testlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

6.1. YAPI GEÇERLİLİĞİ: DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Duygusal emek ölçeğinin bu çalışmaya ait doğrulayıcı faktör analiz yapısının teorik yapıya uygunluğunun ölçülmesinde analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare ve serbestlik derecesi ele alınmış, ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde ortaya çıkan değer modelin normal uyuma sahip olduğunu göstermiştir [RMSEA = 0.073, NFI = 0.935, CFI = 0.963, GFI = 0.923, AGFI = 0.877, CMIN/DF = 2.176].

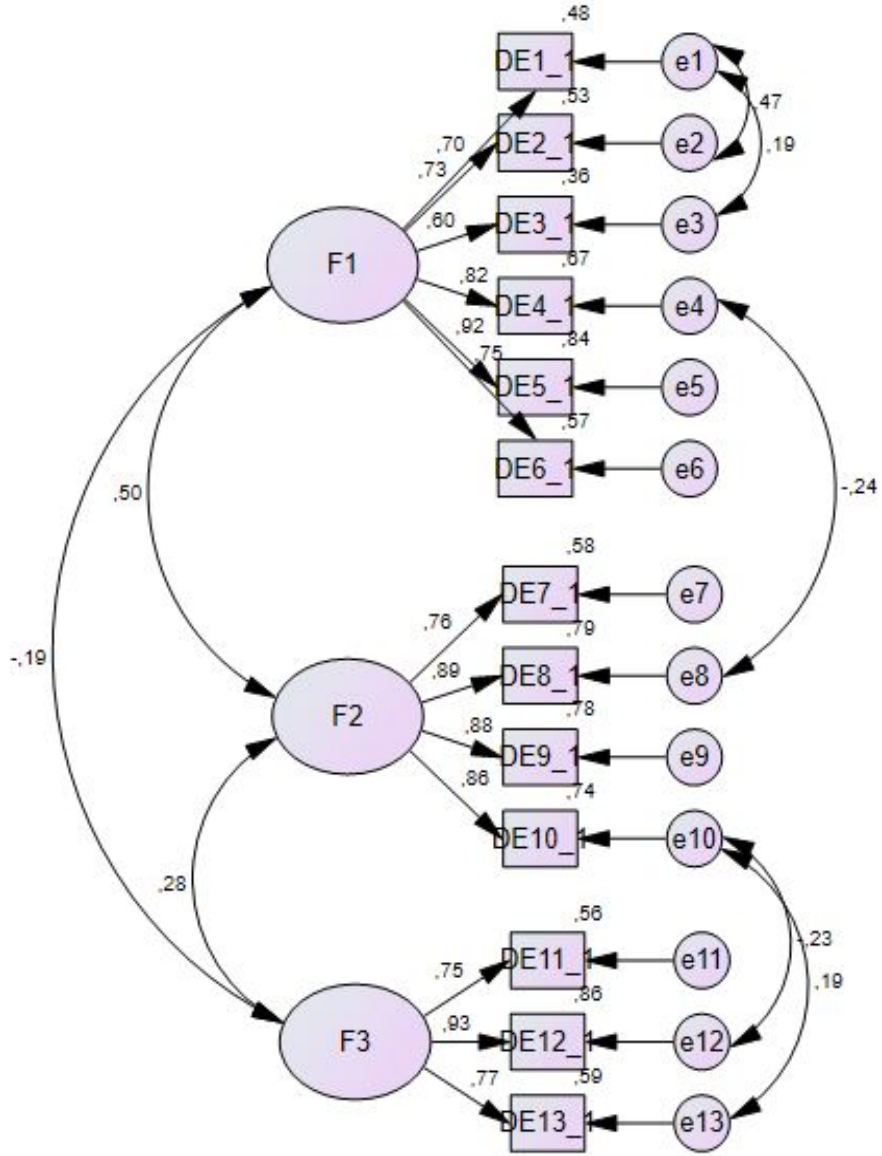
Tablo 2. Duygusal Emek Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
RMSEA	0.07	Normal
NFI	0.93	İyi
CFI	0.96	Mükemmel
GFI	0.92	İyi
AGFI	0.87	İyi
χ^2/Sd	2.17	Normal

Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer beşten küçükse yeterli, ikiden küçükse mükemmel uyum vardır denilebilir. Ayrıca modelin kabul edilebilir bir normal uyuma sahip olabilmesi için de 3 veya daha altında değer alması gerekir (Tekindal, 2015:170). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda diğer uyum endekslerine bakıldığında da GFI VE AGFI indeksleri 0-1 arasında değişir. 0 hiç uyum olmadığı, 1 ise mükemmel uyum olarak kabul edilir. .90 ve üzeri iyi bir uyum göstergesi olarak kabul edilir. RMSEA değeri 0-1 arasında değer alır. RMSEA değeri GFI ve AGFI'nin tersine 0 olması mükemmel uyuma işaret ederken 1 uyumsuzluk anlamına gelmektedir. Bu değer .05 ten küçük veya eşitse mükemmel uyum, .06'den küçük veya eşitse iyi uyum, .10'dan küçük veya eşitse zayıf uyum vardır şeklinde yorumlanır. CFI 0-1 arasında bir değer verir. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise uyumsuzluk anlamına gelmektedir. NFI değeri de 0 ve 1 arasında değişir ve değer 1'e yaklaştıkça uyum mükemmelleşir. .95 ya da üstü mükemmel bir uyuma işaret eder (Hu ve Bentler, 1999; Tabacknick ve Fidell, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu durumda RMSEA normal uyum, NFI iyi uyum, CFI mükemmel uyum, GFI ve

AGFI iyi uyum göstermektedir yorumu yapılabilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçek ile teorik modelin normal ile mükemmel arası uyum gösterdiği söylenebilir.

Şekil 3. Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



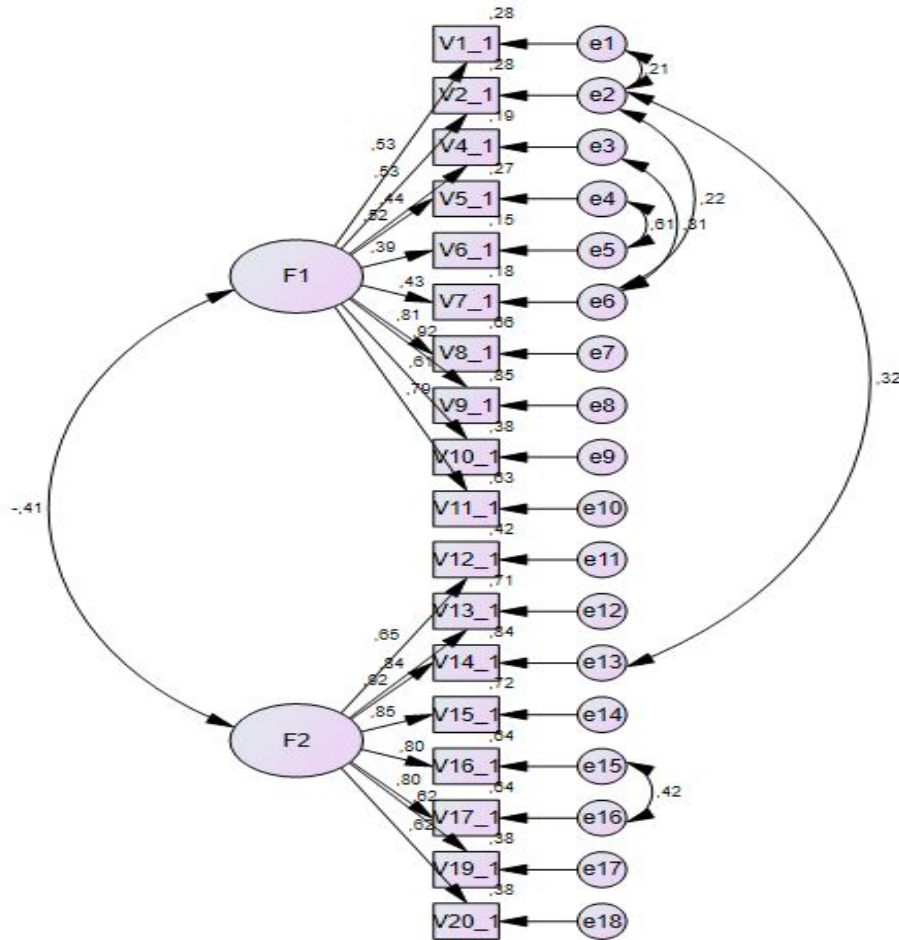
Veli Yaklaşımı algı ölçeğinin bu çalışmaya ait doğrulayıcı faktör analiz yapısının teorik yapıya uygunluğunun ölçülmesinde analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare ve serbestlik derecesi ele alınmış, ki-kare değeri serbestlik derecesine bölüldüğünde ortaya çıkan değer modelin normal uyuma sahip olduğunu göstermiştir [CMIN/DF = 2.366].

Tablo 3. Veli Yaklaşımları Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
RMSEA	0.07	Normal
NFI	0.87	İyi
CFI	0.92	İyi
GFI	0.86	İyi
AGFI	0.82	İyi
χ^2/Sd	2.36	Normal

Diğer uyum endekslerine bakıldığında da [RMSEA = 0.079, NFI = 0.876, CFI = 0.924, GFI = 0.869, AGFI = 0.825] olarak bulunmuştur. RMSEA normal uyum, NFI iyi uyum, CFI iyi uyum, GFI ve AGFI iyi uyum göstermektedir. Bu sonuç modelin normal uyum ile iyi uyum arası olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 4. Veli Yaklaşımları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



6.2. GÜVENİRLİK

Duygusal emek ölçek güvenirliliğinin sınanması amacıyla her faktörün Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4’de sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4. Duygusal Emek Ölçeği’nin Güvenirliliği

Faktörler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yüzeysel Rol Yapma Faktörü	.89	6
Derinden Rol Yapma Faktörü	.90	4
Doğal Duygular Faktörü	.83	3
Duygusal Emek Ölçek Toplam	.85	13

Duygusal emek ölçeğine yönelik güvenirlilik analizleri sonucunda 13 maddelik ölçeğin Cronbach alpha genel güvenirliliği .85 olarak bulunmuştur. “Yüzeysel rol yapma” alt boyutunun bu çalışmaya ait güvenirlilik katsayısı .89, “derinden rol yapma” alt boyutu güvenirlilik katsayısı .90 ve “doğal duygular” alt boyutu güvenirlilik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik değeri .70 ve üzeri değer aldığı anda ölçek güvenilir kabul edilmektedir. Başka bir deyişle güvenirlilik katsayısının pozitif ve mümkün olduğunca 1’e yakın olması gerekir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda faktörler arasında en düşük güvenirlilik katsayısına sahip görünen “doğal duygular” alt boyutunun ölçekte en az madde sayısına sahip olan faktör olmasının etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5. Veli Yaklaşım Ölçeği’nin Güvenirliliği

Faktörler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Olumlu Bilgilendirici Yaklaşım Faktörü	.84	10
Olumsuz Bilgilendirici Yaklaşım Faktörü	.91	8
Veli Yaklaşım Ölçek Toplam	.70	18

Veli yaklaşım algı ölçeğine yönelik 18 maddelik ölçeğin Cronbach alpha genel güvenirliliği .70 olarak bulunmuştur. “Olumlu bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunun bu çalışmaya ait güvenirlilik katsayısı .84, “olumsuz bilgilendirici yaklaşım” alt boyutu güvenirlilik katsayısı ise %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik değeri .70 ve üzeri değer aldığı anda ölçek güvenilir kabul edilmektedir. Başka bir deyişle güvenirlilik katsayısının pozitif ve mümkün olduğunca 1’e yakın olması gerekir (Büyüköztürk, 2019).

7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı ve duygusal emek ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinde problem ve alt problemlere uygun hipotez testleri yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonrasında elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri sıralanmış ve her bir problem için elde edilen bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

7.1. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine yönelik olarak duygusal emek ölçeğinden ve boyutlarından elde edilen cevaplara yer verilmiştir. Duygusal emek ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde, “doğal duygular” boyutunun en yüksek ortalamaya (4.58) sahip olduğu görülmüştür. İkinci olarak “derinden rol yapma” boyutu (4.28), en düşük ortalamaya da “yüzeysel rol yapma” boyutu (3.12) olarak bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin genelde ‘doğal duygular’ eğilimine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ‘doğal duygular’ boyutu puanlarının diğer boyutlara göre daha homojen olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ifadelerine göre Duygusal Emek Ölçeğinin genelinden alınan ortalama 5 üzerinden 3.12 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine yönelik olarak duygusal emek ölçeğinden ve boyutlarından alınan puanların nasıl bir dağılım gösterdiğine yönelik bulgular tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. *Duygusal Emek Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası Ve Standart Sapma Değerleri*

	Ortalama	Ortalama Hata	SS
Yüzeysel Rol Yapma	3.125	.081	1.214
Derinden Rol Yapma	4.284	.067	.994
Doğal Duygular	4.584	.044	.665
Toplam	3.125	.081	1.212

7.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarına yönelik olarak veli yaklaşımı algıları ölçeğinden ve boyutlarından elde edilen cevaplara yer verilmiştir. Veli yaklaşımları ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde, “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunun en yüksek ortalamaya (4.47) sahip olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya da “olumsuz ve tenkit edici” boyutu (1.37) olarak bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla ‘olumlu ve bilgilendirici yaklaşım eğilimine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ‘olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutu puanlarının diğer boyuta göre daha homojen olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ifadelerine göre Veli Yaklaşımları Ölçeğinin genelinden alınan ortalama 5 üzerinden 3.18 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarına yönelik olarak veli yaklaşımı ölçeğinden ve boyutlarından alınan puanların nasıl bir dağılım gösterdiğine yönelik bulgular tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Veli Yaklaşımları Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hata	SS
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	4.47	.036	.543
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	1.37	.046	.690
Toplam	3.18	.041	.357

7.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, medeniz durum, görevdeki pozisyon ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analizler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

7.3.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Duygusal Emek	Cinsiyet	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z-Değeri	U	P
Yüzeysel Rol Yapma	Erkek	4	88.38	353.50	-.702	343.500	.482
	Kadın	216	110.91	239956.50			
Derinden Rol Yapma	Erkek	4	85.13	340.50	-.838	330.500	.402
	Kadın	216	110.97	23969.50			
Doğal Duygular	Erkek	4	65.25	261.00	-1.633	251.000	.102
	Kadın	216	111.34	24049.00			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, “yüzeysel rol yapma” alt boyutu, “derinden rol yapma” alt boyutu ve “doğal duygular” alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek boyutuna yönelik cinsiyet değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

7.3.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları

Duygusal Emek	Yaş	N	Ort.Sıra	sd	Ki-Kare	p
Yüzeysel Rol Yapma	20-30 yaş	66	99.54	2	13.174	.001*

Tablo 9. (Devamı) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları

Duygusal Emek	Yaş	N	Ort.Sıra	sd	Ki-Kare	p
Derinden Rol Yapma	20-30 yaş	66	104.94	2	3.789	.150
	31-40 yaş	105	107.05			
	41-50 yaş	49	125.39			
Doğal Duygular	20-30 yaş	66	118.94	2	2.188	.335
	31-40 yaş	105	107.50			
	41-50 yaş	49	105.56			

p<0.05*

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sonucuna ulaşmak için yapılan tek yönlü varyans analizi Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde “yüzeysel rol yapma” alt boyutunda ($\chi^2= 13,174$, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Derinden rol yapma” ve “doğal duygular” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p>.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına “yüzeysel rol yapma” alt boyutunda 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda “yüzeysel rol yapma” alt boyutunda 20-30 yaşlarındaki öğretmenlerle 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında 41-50 yaş lehine, 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerle 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında 41-50 yaş lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır (p=.003). Buna göre “yüzeysel rol yapma” ortalamalarında duygusal emek düzeylerinin yaş grupları yüksek olan öğretmenlerin lehine olduğu yorumu yapılabilir.

7.3.3. Hizmet Yılı Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Test sonuçları

Duygusal Emek	Hizmet Yılı	N	Ort.Sıra	Sd	Ki-Kare	p
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	34	95.87	4	7.326	.120
	6-10 yıl	56	108.64			
	11-15 yıl	90	109.57			
	16-20 yıl	28	138.14			
	21 yıl ve üzeri	12	103.08			
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	34	82.31	4	16.136	.003*
	6-10 yıl	56	108.90			
	11-15 yıl	90	117.34			
	16-20 yıl	28	137.41			
	21 yıl ve üzeri	12	83.71			
Doğal Duygular	1-5 yıl	34	125.68	4	8.766	.067
	6-10 yıl	56	102.29			
	11-15 yıl	90	110.54			
	16-20 yıl	28	121.96			
	21 yıl ve üzeri	12	78.71			

p<.05*

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları duygusal emek düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre “derinden rol yapma” alt boyutunda ($\chi^2=16,136$, p<.05) anlamlı farklılık bulunmuştur. “Yüzeysel rol yapma” ve “doğal duygular” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p>.05).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda “derinden rol yapma” alt boyutunda 1-5 yıl hizmet veren okul öncesi öğretmenlerle 11-15 yıl hizmet veren öğretmenlerin 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin lehine (p=.004), 16-20 yıl hizmet veren öğretmenlerle 1-5 yıl hizmet veren öğretmenlerin arasında 16-20 yıl hizmet veren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır (p=.015). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “derinden rol yapma” boyutunda (d= -0.26) farkın küçük etkiye sahip

olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Değerin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylemektedir (Büyüköztürk, 2019). Buna göre hizmet yılı 11 ile 20 yıl arasında olan grup ortalamalarının “derinden rol yapma” boyutunda daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

7.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerine Yönelik Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlişkin Mann-Whitney U Test sonuçları

Duygusal Emek	Öğrenim Durumu	N	Ort. Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Yüzeysel Rol Yapma	Ön lisans	44	125.57	5525.00	-1.758	3209	.079
	Lisans / L.Üstü	176	106.73	18785.00			
Derinden Rol Yapma	Ön lisans	44	130.35	5735.50	-2.409	2998.5	.056
	Lisans / L.Üstü	176	105.54	18574.50			
Doğal Duygular	Ön lisans	44	106.76	4697.50	-.496	3707.5	.620
	Lisans / L.Üstü	176	111.43	19612.50			

p<.05*

Tablo 11 incelendiğinde duygusal emeğin öğrenim durumu değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

7.3.5. Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Medeni Duruma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Duygusal Emek	Medeni Durum	N	Ort. Sıra	Top. Sıra	Z-Değeri	U	p
Yüzeysel Rol Yapma	Bekar	53	106.56	5647.50	-.518	4216.50	.604
	Evli	167	111.75	18662.50			
Derinden Rol Yapma	Bekar	53	114.54	6070.50	-.552	4211.50	.581
	Evli	167	109.22	18239.50			
Doğal Duygular	Bekar	53	4.698	126.90	-2.450	3556.50	.054
	Evli	167	4.548	105.30			

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek boyutuna yönelik medeni durum değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

7.3.6. Görevdeki Pozisyon Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının görevdeki pozisyon değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Görevdeki Pozisyonuna Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları

Duygusal Emek	Görevdeki Pozisyon	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadrolu Öğretmen	184	107.33	19748.50	-1.673	2728.50	.094
	Ücretli Öğretmen	36	126.71	4561.50			
Derinden Rol Yapma	Kadrolu Öğretmen	184	111.82	20575.00	-.725	3069.00	.469
	Ücretli Öğretmen	36	103.75	3735.00			

Tablo 13. (Devam) Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Görevdeki Pozisyonuna Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları

Duygusal Emek	Görevdeki Pozisyon	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Doğal Duygular	Kadrolu Öğretmen	184	114.12	20998.00	-2.171	2646.00	.051
	Ücretli Öğretmen	36	92.00	3312.00			

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek boyutuna yönelik görevdeki pozisyon değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

7.3.7. Kurum Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışlarına Yönelik Düzeylerinin Kurum Türlerine Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları

Duygusal Emek	Kurum Türü	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Yüzeysel Rol Yapma	Devlet	140	99.79	13970.50	-3.306	4100.50	.001*
	Özel	80	129.24	10339.50			
Derinden Rol Yapma	Devlet	140	103.61	14505.00	-2.213	4635.00	.057
	Özel	80	122.56	9805.00			
Doğal Duygular	Devlet	140	110.00	15400.00	-.175	.5530.00	.861
	Özel	80	111.38	8910.00			

*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde, duygusal emek ölçeğinde “yüzeysel rol yapma” alt boyutunda (U=4100.50, p=0.001, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin iki grup arasındaki puan ortalamalarına ilişkin farkın ($\bar{X}=129.24$) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “yüzeysel rol yapma” boyutunda ($d= -0.22$) farkın küçük etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. “Derinden rol yapma” ve “doğal duygular” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

7.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMI ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, medeniz durum, görevdeki pozisyon ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analizler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

7.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Veli Yaklaşım	Cinsiyet	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Erkek	4	40.50	162.00	-2.236	152.00	.025*
	Kadın	216	111.80	24148.00			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Erkek	4	188.88	755.50	-2.663	118.50	.008*
	Kadın	216	109.05	23554.50			

* $p<0.05$

Tablo 15 incelendiğinde, veli yaklaşımı algı ölçeğinde “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda ($p=.025$, $p<.05$) ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ($p=.008$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=111.80$, $r=-0.15$) veli yaklaşımı algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre yüksektir. “Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=188.88$, $r=0.18$) veli yaklaşımı

algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü olumlu ve bilgilendirici yaklaşım boyutunda ($d = -0.15$) ve olumsuz ve tenkit edici yaklaşım boyutunda ($d = -0.18$) farkın küçük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

7.4.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Yaş Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları

Veli Yaklaşımları	Yaş	N	Ort.Sıra	sd	Ki-Kare	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	20-30 yaş	66	108.58	2	1.769	.413
	31-40 yaş	105	106.81			
	41-50 yaş	49	120.99			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	20-30 yaş	66	106.95	2	.344	.842
	31-40 yaş	105	112.31			
	41-50 yaş	49	111.39			

* $p < 0.05$

Tablo 16 incelendiğinde veli yaklaşımı algı ölçeğinin genelinde yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin algılarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna rastlanmıştır ($p > .05$).

7.4.3. Hizmet Yılı Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarının hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları

Veli Yaklaşımları	Hizmet Yılı	N	Ort.Sıra	sd	Ki-Kare	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	1-5 yıl	34	98.93	4	10.854	.028*
	6-10 yıl	56	106.92			
	11-15 yıl	90	108.99			
	16-20 yıl	28	144.96			
	21 yıl ve üzeri	12	90.92			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	1-5 yıl	34	104.78	4	18.418	.001*
	6-10 yıl	56	110.40			
	11-15 yıl	90	113.53			
	16-20 yıl	28	82.71			
	21 yıl ve üzeri	12	169.25			

*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları veli yaklaşımı algı düzeyleride hizmet yılı değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda ($\chi^2=10.854$, p=.028) ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ($\chi^2=18.418$, p=.001) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar sonucunda “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda 16-20 yıl hizmet veren okul öncesi öğretmenlerle 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet veren öğretmenlerin arasında 16-20 yıl hizmet veren öğretmenlerin lehine, “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ise 21 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerle 16-20 yıl hizmet veren öğretmenlerin arasında 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır (p<.50). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunda (d= -0.23) ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda (r=-0.36) farkın küçük etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunda hizmet yılı 16-20 yıl olan grup ortalamaları ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan grup ortalamalarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

7.4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşımı Algılarına Yönelik Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Veli Yaklaşımları	Öğrenim Durumu	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Ön lisans	44	127.68	5618.00	-2.017	3116	.054
	Lisans / L.Üstü	176	106.20	18692.00			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Ön lisans	44	77.15	3394.50	-4.075	2404.5	.000*
	Lisans / L.Üstü	176	118.84	20915.50			

*p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları veli yaklaşımı algı düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda (p=.000, p<.05) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar sonucunda “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda lisans ve lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerle ön lisans eğitimi alan öğretmenler arasında lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=.000). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda (d=-0.27) farkın küçük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

7.4.5. Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algularına Yönelik Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Veli Yaklaşım	Medeni Durum	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Evli	167	108.12	6254.50	-.993	4027.50	.321
	Bekar	53	118.01	18055.50			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Evli	167	116.89	19520.00	-2.831	3359.00	.046*
	Bekar	53	90.38	4790.00			

*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde, veli yaklaşımı algı ölçeğinde “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda (U=3359.00, p=0.046, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda evli öğretmenlerin veli yaklaşımı algı düzeyi sıra ortalamaları (\bar{X} =116.89) bekar öğretmenlere göre yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda (d=-0.19) farkın küçük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

7.4.6. Görevdeki Pozisyon Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarında görevdeki pozisyon değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algularına Yönelik Görevdeki Pozisyon Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Veli Yaklaşım	Görevdeki Pozisyon	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Kadrolu Öğretmen	184	110.55	20341.00	-.026	3303.00	.979
	Ücretli Öğretmen	36	110.25	3969.00			

Tablo 20. (Devamı) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Görevdeki Pozisyon Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Veli Yaklaşım	Görevdeki Pozisyon	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Kadrolu Öğretmen	184	111.62	20538.00	-.632	3106.00	.527
	Ücretli Öğretmen	36	104.78	3772.00			

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde, veli yaklaşımı algı ölçeğine yönelik görevdeki pozisyon değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

7.4.7. Kurum Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarının kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşım Algılarına Yönelik Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Veli Yaklaşım	Kurum Türü	N	Ort.Sıra	Top.Sıra	Z	U	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Devlet	140	102.76	14386.50	-2.403	4516.50	.016*
	Özel	80	124.04	9923.50			
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Devlet	140	120.35	16849.00	-3.254	4221.00	.001*
	Özel	80	93.26	7461.00			

*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde, veli yaklaşımı algı ölçeğinde “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda (p=0.016, p<.05) ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda (p=0.001, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda özel kurumda görev alan

öğretmenlerin veli yaklaşım algı düzeyi sıra ortalamaları (\bar{X} =124.04) devlet kurumda görev alan öğretmenlere göre yüksektir. “Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ise devlet kurumda görev alan öğretmenlerin veli yaklaşımı algı düzeyi sıra ortalamaları (\bar{X} =120.35) özel kurumda görev yapan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğü “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunda (d = -0.16) ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda (d =-0.22) farkın küçük etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

7.5. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN VELİ YAKLAŞIMLARI VE DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyonu kullanılmıştır. Tablo 22’de Spearman korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. *Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları İle Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Spearman Korelasyon Test Sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7
1-Yüzeysel Rol Yapma	1						
2- Derinden Rol Yapma	.468**	1					
3-Doğal Duygular	-.218**	.302**	1				
4-Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	.439**	.423**	.139**	1			
5-Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	-.185**	.401**	-.275**	-.469**	1		
6-Duygusal Emek Toplam	.896**	.752**	.118	.507**	-.321**	1	
7-Veli Yaklaşımları Toplam	.440**	.235**	-.024	.755**	.275	.417**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Korelasyon katsayısının değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Bu iki değere yakın olan değer güçlü bir ilişkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek, 0.70 – 0.30 arasında

olması orta ve 0.30 – 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 22'ye göre okul öncesi öğretmenlerin yaklaşımı algıları ve veli duygusal emek düzeyleri incelendiğinde, veli yaklaşım toplam puan ile duygusal emek toplam puan arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.417$; $p<.05$) görülmektedir.

Yüzeysel rol yapma alt boyutu ile derinden rol yapma ($r=.468$; $p<.05$), olumlu ve bilgilendirici yaklaşım alt boyutu ($r=.439$; $p<.05$) ve veli yaklaşımları genel ($r=.440$; $p<.05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, duygusal emek genelinde ise ($r=.896$; $p<.05$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel rol yapma alt boyutu ile doğal duygular ($r=-.218$; $p<.05$) ve olumsuz ve tenkit edici yaklaşım alt boyutu ($r=-.185$; $p<.05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Derinden rol yapma alt boyutu ile doğal duygular ($r=.302$; $p<.05$), olumlu bilgilendirici yaklaşım ($r=.423$; $p<.05$) ve olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ($r=.401$; $p<.05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emek genelinde ($r=.752$; $p<.05$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, veli yaklaşımları genelinde ise ($r=.235$; $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doğal duygular alt boyutu ile olumlu ve bilgilendirici yaklaşım alt boyutu ($r=.139$; $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ile olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ($r=-.469$; $p<.05$) alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ile duygusal emek geneli ($r=.507$; $p<.05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde, veli yaklaşım geneli ($r=.755$; $p<.05$) arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlamlı bulunan bu iki değişken arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmiş ve tablo 23'de sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyonu kullanılmıştır. Tablo 23'de Spearman korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Alguları İle Duygusal Emek Düzeyleri Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki İçin Yapılan Spearman Korelasyon Test Sonuçları

Cinsiyet			Veli Yaklaşımları
Erkek	Duygusal Emek	Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	-.333 .667 4
Kadın		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.397** .000 216
Yaş			Veli Yaklaşımları
20-30 yaş		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.434** .000 66
31-40 yaş	Duygusal Emek	Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.383** .000 105
41-50 yaş		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.273 .058 49
Medeni Durum			Veli Yaklaşımları
Evli	Duygusal Emek	Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.347 .068 167
Bekar		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.483 .055 53
Görevdeki Pozisyon			Veli Yaklaşımları
Kadrolu Öğretmen	Duygusal Emek	Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.049 .059 184
Ücretli Öğretmen		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.351 .086 36
Meslek Kıdem Yılı			Veli Yaklaşımları
1-5 yıl		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.513 .052 34
6-10 yıl		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.373 .006 56
11-15 yıl	Duygusal Emek	Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.314** .003 90
16-20 yıl		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.380* .046 28
21 yıl ve üzeri		Spearman Cor. Sig (2-tailed) N	.206 .520 12

Tablo 23. (Devamı) Okul Öncesi Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları İle Duygusal Emek Düzeyleri Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki İçin Yapılan Spearman Korelasyon Test Sonuçları

Öğrenim Durumu			Veli Yaklaşımları
Ön lisans	Duygusal Emek	Spearman Cor.	.474
		Sig (2-tailed)	.061
		N	44
Lisans / Lisans üstü		Spearman Cor.	.373
		Sig (2-tailed)	.078
		N	176
Kurum Türü			Veli Yaklaşımları
Devlet Okul	Duygusal Emek	Spearman Cor.	.373**
		Sig (2-tailed)	.000
		N	140
Özel Okul		Spearman Cor.	.421**
		Sig (2-tailed)	.000
		N	80

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 23’de sunulan korelasyon katsayılarını birbiriyle kıyaslanabilir hale getirmek amacıyla değerler Fischer’in formülü ile standartlaştırılmış ve z-değerlerine dönüştürülmüştür. Daha sonra standartlaştırılmış korelasyon katsayıları arası fark hesaplanmıştır (Field, 2005; akt. Can, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre, $Z_{20-30 \text{ yaş}} = 0.5$, $Z_{31-40 \text{ yaş}} = 0.5$ olarak standartlaştırılmıştır. Hesaplanan fark değer, anlamlılık sınırını gösteren z-değerinden küçük ($2.67 > 1.96$) varlık hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre 20-30 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r=.434$; $p<.05$) ile 31-40 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r=.383$; $p<.05$) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda yaş değişkeninin veli yaklaşımları-duygusal emek arası ilişkinin düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre, $Z_{11-15 \text{ yıl}} = 1.2$, $Z_{15-20 \text{ yıl}} = 0.5$ olarak standartlaştırılmıştır. Hesaplanan fark değer, anlamlılık sınırını gösteren z-değerinden büyük ($2.25 > 1.96$) varlık hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre 11-15 kıdem yılı aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r=.314$; $p<.05$) ile 16-20 kıdem yılı aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r=.380$; $p<.05$) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda kıdem yılı değişkeni veli yaklaşımları-duygusal emek arası ilişkinin düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kurum türü değişkenine göre, $Z_{Devlet} = 0.69$, $Z_{Özel} = 1.23$ olarak standartlaştırılmıştır. Hesaplanan fark değer, anlamlılık sınırını gösteren z-değerinden büyük ($2.84 > 1.96$) varlık hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r = .373$; $p < .05$) ile özel okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri ilişkisi ($r = .421$; $p < .05$) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda kurum türü değişkeninin veli yaklaşımları-duygusal emek arası ilişkinin düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ölçekler aracılığı ile elde edilen okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları algıları ve duygusal emek düzeylerine ait bulgular tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada üç boyuttan oluşan duygusal emek ölçeği ve iki boyuttan oluşan veli yaklaşımları algı ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin dağılımında en yüksek ortalama “doğal duygular” boyutunda saptanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin “doğal duygular” eğilimine sahip oldukları, çocuklara yönelik samimi davranışlarda bulunmaları ve çocukların yaş grupları nedeniyle mesleki bilince hâkim olmalarından dolayı duygularını açık ve doğal bir şekilde sergilemeye önem verdikleri yorumu yapılabilir. En düşük ortalamaya ise “yüzeysel rol yapma” boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak “doğal duygular” ortalamanın yüksek çıkmasının sebebi; okul öncesi öğretmenlerinin duygu durumları ile ilgili davranışlarda rol yapmadıkları, çocuklara içten ve sevecen duygularla yaklaşımlarıyla sağlıklı bir iletişim ve bağ kurabileceklerinin farkında olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla oynamayı sevmeleri, etkinlik sürecinde doğal davranışların karşılıklı iletişim sonucu kendiliğinden ortaya çıkma olasılığı da mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeyindeki davranışlarının ortalamasında en yüksek ortalamanın 4,58 ile “doğal duygular”, ikincisi olarak 4,28 ile “derinden rol yapma” ve en düşük olan ise 3,12 ile “yüzeysel rol yapma”nın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre ise genel ortalamanın 5.0 üzerinden 3.12 olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Karasu (2019) çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek, “samimi davranış” boyutunun en yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz Daban’ın (2018) ortaokul öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin duygusal emek boyutlarına göre sergiledikleri davranış sıralaması da bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Cingöz’ün

(2018) çalışmasında öğretmenlerin seçtiği en yüksek ortalamaya sahip seçeneğin “doğal duygular” ve en düşük ortalamaya sahip olanın ise “yüzeysel rol yapma” alt boyut olduğu sonucuna varmış olup bu durum bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Göktaş Kulualp ve Sarı (2018)’in yapmış oldukları çalışmalarında ise öğretmenlerin görüşleri genel anlamıyla rol yapma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyarak çalışmamızla farklılık göstermiştir. Bahsedilen çalışma ile bu çalışmanın sonuçları arasındaki farklılıklar noktasında örneklemelerin ve kullanılan yöntemin farklı olduğunu dikkate almak gereklidir. Akbaş (2016), öğretmenler üzerine yapmış olduğu bir araştırmada duygusal emek davranışlarının orta düzeyde olduğunu sonucunu bulmuştur. Bu bağlamda sözü edilen araştırmalar ile bu çalışma sonuçları; öğretmenlerin sınıfta çocuklarla etkileşim sürecinde “doğal davranışlar” sergilemelerinin anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine yönelik alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin “doğal davranışlar” boyutunda genel olarak duygusal emek davranışlarını pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya konmuştur. (Krause vd. 2008; Alev ve Bozbayındır, 2018; Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, 2019; Önal, 2019; Yılmaz vd., 2015). Öğretmenlik mesleğinde farklı branşlar bulunmaktadır. Bu nedenle farklı yaş grubunda öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, sınıf ortamında yaşanan bazı stresli durumlarda, öğrencilere tüm gerçek duygularını yansıtma davranışlarının doğru olmadığı ve bu nedenle rol yapmaları gerektiği görüşünden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Polatkan (2016), ortaokul öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada, benzer şekilde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucunu elde etmiştir. Koçak ve Gürsoy’un (2017) yaptıkları çalışmadaki bulgular da bu çalışmadaki bulgulara benzerlik göstermekte olup cinsiyet değişkeninden etkilenmemiştir. Çiçeklioğlu ve Taşlıyan (2019), erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ceylan (2017), ortaokul öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmada, erkek öğretmenlerin “yüzeysel ve derinden rol yapma” davranışlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Cingöz (2018), yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlerin “yüzeysel ve derinden rol yapma” davranışında buldukları, kadın öğretmenlerin ise daha fazla “doğal duygular” gösterdikleri çıkarımını yapmıştır. Bu araştırma ve sözü edilen araştırmaların sonuçları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini etkileyip etkilemediği ile ilgili bir genelleme yapmak zordur. Bu

araştırmada anlamlı bir farklılık çıkmasa da incelenen çalışmalara göre büyük çoğunluğun kadın öğretmenlerin oluşturması sebebiyle duygusal emek davranışlarının kadın öğretmenlerin duygu durumları, erkek meslektaşlarına oranla etkilemediği sonucuna ulaşılabilir. Hochschild, genel olarak kadınların duygularını erkeklerden daha iyi ve daha gcl bir şekilde kontrol edebildiklerini ve bu yeteneği sıklıkla kullandıklarını fakat yeterince yansıtamadıklarını belirtmiştir (Hochschild, 2006:134).

Araştırma sonucunda okul öncesi ğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yaş değişkenine göre “doğal duygular” ve “derinden rol yapma” alt boyutunda farklılık göstermezken “yüzeysel rol yapma” alt boyutunda 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal emek davranış yaşadıkları saptanmıştır. nal’ın (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal emek davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koçak ve Gürsoy (2017), çalışmasında “samimi davranış”, “derinlemesine davranış” ve “kişisel başarı” alt boyutlarına göre yaş değişkeni açısından farklılık olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmanın ve diğer araştırmaların sonuçlarında yaş değişkenine yönelik farklılıklar olsa da öğretmenlerin yaşı arttıka duygusal emek düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında özellikle kck yaş grubu çocuklarla çalışmanın öğretmenler açısından daha fazla özveri gerektirdiği için 41-50 yaş aralığında görev yapan öğretmenlerin yaş artışının da etkisiyle doğal davranış göstermelerinde zorlanmış olabilmeleri ve bu nedenle duygusal emek davranışlarının geliştiği söylenebilir. Ayrıca zel hayatlarında yaşadıkları farklı duygu durumlarından kaynaklı olarak doğal davranışları sergilemekte zorlandıkları düşünülebilir.

Araştırmada hizmet yılı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin “yüzeysel rol yapma” ve “doğal duygular” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. “Derinden rol yapma” alt boyutunda ise 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası hizmet veren öğretmenlerin 1-5 yıl arası hizmet veren öğretmenlere göre daha yüksek duygusal emek eğilimine sahip oldukları saptanmıştır. Ceylan (2017), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında; iş tecrübesine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde nal (2019), yapmış olduğu çalışmasında; hizmet yılına göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları göstermedikleri sonucuna varmıştır. Philipp (2010), yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet yıllarının artması ile çalışma yetkinliklerinde ortaya çıkan duygusal emek eğilimleri açısından anlamlı farklılık

tespit etmiştir. Tomruk Ünal (2020), çalışmasında öğretmenlerin velilerle iletişim sürecinde stres yoğunluğunun öğretmenliğin ilk yıllarında çok daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Akbaş (2016), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında okuldaki hizmet yıllarına göre öğretmenlerin “derinden rol yapma” boyutunda anlamlı farklılık bulmuş fakat diğer boyutlarda farklılık bulmamıştır. Bu araştırma ve sözü edilen araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilse de hizmet yılı yükseldikçe öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendilerini derinden rol yapmaya gerek duydukları ihtiyaçlarının, okul ve velilerin standartlarına uygun davranışlar gösterebilme isteği, çocukların gelişimlerini sağlayacak etkinlik materyalleri hazırlama isteği ve genel anlamıyla eğitim hedeflerini ulaştırma isteği gibi davranışların hizmet yıllarının artması ile zorlaştığı belirtilebilir.

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin “doğal duygular”, “derinden rol yapma” ve “yüzeysel rol yapma” boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Polatkan (2016), yaptığı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin benzer sonuçlar elde etmiştir. Önal (2019) ve Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mezuniyet durumlarındaki değişkene göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bıyık (2014), çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumlarının duygusal emek düzeylerini etkilemediği sonucu elde etmiştir. Bu açıdan alanyazın incelendiğinde, öğrenim durumunun öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini etkilememesinin, öğretmenlerin benzer yüksek öğretim eğitimi almalarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Caner (2019), yapmış olduğu çalışmasında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek duygusal emek davranışlarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Ceylan (2017), çalışmasında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek yüzeysel rol yapma davranışında bulduklarını tespit etmiştir. Kaçamak (2019), çalışmasında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek “derinden rol yapma” düzeylerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cingöz (2018) tarafından yapılan araştırmada bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha fazla “yüzeysel rol yapma” davranışı

sergilediklerini bulunmuştur. Yağbasan ve İmik (2006) öğretmenlerin hem iş hayatında hem özel hayatında meslektaşları ve öğrencileri ile uyumlu bir ilişki içinde olduklarını saptamışlardır. Bu araştırma ve diğer araştırmalar değerlendirildiğinde medeni durum değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin medeni durumlarının duygusal emek düzeylerine etki edip etmediğini yorumlamak zordur. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin görevleri gereği ve eğitimin öneminin farkındalığı sebebiyle medeni durumlarının duygusal emek düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin görevdeki pozisyon değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Duygusal emek düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre “doğal duygular” ve “derinden rol yapma” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, “yüzeysel rol yapma” boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin devlet kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlere nazaran daha fazla duygusal emek davranışları sergiledikleri saptanmıştır. Tomruk Ünal (2020), çalışmasında özel kurumda görev yapan öğretmenlerin velilerin beklentilerini yerine getirme çabası nedeniyle iletişim sürecinde duygu yoğunluğu yaşamalarına ve bu amaçla duygusal emek sergiledikleri sonucuna varmıştır. Kaçamak (2019), çalışmasında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyede tespit etmiştir. Bu çalışma ve diğer çalışmalar görevdeki pozisyon değişkeni açısından değerlendirildiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, özel kurumlarda yönetim stratejilerinin farklı olması, okul misyonunun çeşitli görev yüklerinin olması, öğretmenlerin işten çıkarılma kaygısı yaşamaları ve velilerle etkileşim sürecinde bireysel farklılıkların bulunması, öğretmenlerin daha fazla rol yapmaları ve kendilerini baskı altında hissetmelerine sebep olabilir. Ayrıca bu durum özel okullarda okula yönelik maddi desteğin aileler tarafından karşılanması ve okulun ailelerin finansal desteğine ihtiyaç duyması nedeniyle öğretmenlerin kurumun yararını göz önünde bulundurmaları nedeniyle rol yapma ihtiyacı duymalarından kaynaklanabilir. Bu bağlamda derinlemesine yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada konu edilen ikinci değişken olarak okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları algılarının dağılımı incelenmiş ve ölçeğin genelinde katılım düzeyinin çoğunlukla “her zaman” şeklinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamayı “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutunda aldıkları saptanmıştır.

Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin velilerle iş birliği içerisinde olmaları, ve karşılıklı saygılı davranışta bulunmaları ve her iki tarafın çocuğun faydasını gözetmeye çalışmaları bunun sebebi olarak yorumlanabilir. En düşük ortalamanın ise “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda olduğu belirlenmiştir. Genel olarak veli yaklaşımı ölçeğinin ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi ise; öğretmenlik mesleğinin veliler tarafından çocuklarını güvenle emanet edebildikleri bir meslek olarak görülmesinden kaynaklandığı ve velilerin okul öncesi eğitimin önemini farkında oldukları yorumu yapılabilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin olumsuz ve sözel saldırgan davranışlarla karşılaşma olasılıklarının düşük düzeyde görüldüğü söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyutun 4,47 “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” boyutu, en düşük ortalamaya sahip oldukları boyutun ise 1,37 ile “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarına ilişkin verdikleri yanıtlara göre ise genel ortalamanın 5.0 üzerinden 3.18 olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hatipoğlu ve Kavas (2016) yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin çoğunlukla “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” sergiledikleri bulgularına ulaşmışlardır. Kişi (2009), çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki öğrencileri bulunan velilerin, ikinci kademedeki öğrencileri olan velilere nazaran öğretmenlerle iş birliğine dayalı daha yüksek ifadeler kullandıklarını saptamıştır. Koç (2018), yaptığı çalışmanın sonucunda velilerin sınıf öğretmenleri ile ilişkilerinde yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir. Ergin ve Çayak (2019), çalışmalarında çeşitli kademelerde eğitim alan öğrencilere yönelik velilerin, “öğretmenlerden mesleki beklentiler” boyutuna göre yüksek düzeyde anlamlılık elde etmişlerdir. Atakan (2010), çalışmasında öğretmenlerin aile katılımı ve görüşmeler düzenlemeleri ile ilgili velilerin değerlendirme sonuçlarının çocuklar açısından olumlu neticeler sağladığını tespit etmiştir. Dönmez ve Yıldırım (2008) çalışmalarında okul ve aile iş birliğinin çok faydalı olduğuna ve en çok bireysel görüşmelerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ceylan ve Akar (2010) çalışmalarında okul-aile iş birliğine ilişkin öğretmenlere nazaran velilerin görüşlerinin daha olumlu düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Albez ve Ada (2017) yapmış oldukları çalışmada idareci, öğretmen ve velilerin değerlendirmelerine göre okul-aile iş birliğinin istenilen düzeyde olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırma ve diğer araştırmalar değerlendirildiğinde farklı veli yaklaşımı içerikleri olsa da öğretmenlerin veli yaklaşımlarına yönelik olumlu algıları

olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen ve veli iş birliğinin paydaşları olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konmuştur (Ateş ve Yıldız, 2019; Berger, 1991; Yılmaz ve Öznacar, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda kadın öğretmenlerin veli yaklaşımı eğilimleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. “Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin veli yaklaşım algıları, kadın öğretmenlerin algıları ile farklılık göstermiştir. Han (2019), çalışmasında kadın öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının daha olumlu olduğu sonucunu elde etmiştir. Yaşın (2019), velilerin, kadın okul öncesi öğretmenler ile münakaşaya girme eğilimini ve okul öncesi öğretmenlerin kadın olması taleplerini yüksek düzeyde bulmuştur. Ayrıca erkek okul öncesi öğretmenleri ile iletişime daha kolay girme düzeyinde anlamlı farklılık saptamıştır. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları değerlendirildiğinde veli yaklaşımı algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır yorumu yapılabilir. Bu durum kadın okul öncesi öğretmenlerinin “anne” rolünü öğretmenlikte bütünleştirmelerinden dolayı kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun dışında erkek okul öncesi öğretmenlerinin, kendilerini kanıtlama zorunluluğu hissetmeleri ve velilerin ön yargısıyla karşılaşma durumları da bu sonuçta etkili olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından veli yaklaşımı algıları ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarında, hizmet yılı değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. 16-20 yıl hizmet eden okul öncesi öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet veren okul öncesi öğretmenlere göre daha fazla “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” davranışları sergiledikleri ortaya konmuştur. 21 yıl ve üzeri hizmet veren okul öncesi öğretmenlerin 16-20 yıl hizmet veren okul öncesi öğretmenlere göre daha fazla “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” davranışları sergiledikleri saptanmıştır. Kıldan (2011), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin hizmet yılı artış gösterdikçe iletişim becerilerinde daha fazla deneyime sahip olmalarından dolayı olumlu düzeyde etki olduğunu tespit etmiştir. Koç (2018), emekliliği yakın olan öğretmenlerin ve yeni mezun olan öğretmenlerin belirli tecrübeye sahip öğretmenlere göre velilerle ilişkilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları

değerlendirildiğinde hizmet yılı aralıkları farklı değerlerde tutulsa da hizmet yılı yükseldikçe öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları da değişiklik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, 21 yıl ve üzeri hizmet veren okul öncesi öğretmenlerin, velilerle ilişkilerinin olumsuz seviyede değişiklik gösterdiği, sabırlarının azalmasına sebep olduğu ve öğretmenlik mesleğinde profesyonellik gerektiren davranışların etki zayıflığına yol açtığı anlamına gelebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının öğrenim durumu değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda bir farklılık bulunmazken “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Lisans ve yüksek lisans eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin, ön lisans eğitimi alan öğretmenlere göre lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin daha fazla “olumsuz ve tenkit edici” davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu sonuca göre lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere yönelik amaç ve beklentilerin yüksek olması sebebiyle olumsuz davranışların gerçekleştiği söylenebilir. Han (2019), çalışmasında öğretmenlerin öğrenim durumunun önemli bir farklılığa sebep olmadığını rapor etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımı algılarının medeni durum değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutunda bir farklılık bulunmazken “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Evli okul öncesi öğretmenlerin bekâr okul öncesi öğretmenlere göre daha fazla “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” davranışı sergiledikleri ortaya konmuştur. Yağbasan ve İmik (2006), eğitimcilerin okul ortamında yaşadıkları negatif ve sıkıntılı hususların aile içi iletişim bağlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu araştırma ve adı geçen araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin evlilik hayatının getirdiği farklı sorumluluklar ve aile huzurunu amaçlayan ortak yaşam çabası, bekâr öğretmenlere nispeten daha fazla olduğu kuvvetle muhtemel olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının, görevdeki pozisyon değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kadrolu ve ücretli okul öncesi öğretmenlerinin birbirlerine yakın düzeyde davranış gösterdikleri saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ise görevdeki pozisyon değişkeni ile veli yaklaşımlarının karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının kurum türü değişkenine göre “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” ve “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özel öğretim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, devlet kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” davranışları sergiledikleri saptanmıştır. “Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” boyutunda ise devlet kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, özel öğretim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tomruk Ünal (2020), velilerin üstün performans ve özenli bireysel alâka istekleri ile kurumun taleplerini yerine getirme ve kurallara uyma beklentilerinin, öğretmen-veli ilişkisini zedelediğine dair sonuç elde etmiştir. Han (2019), özel ve devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler açısından farklılığa rastlamamıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmalar değerlendirildiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada özel kurumda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin, velilerle ilişkilerini, kurumun isteği üzerine daha fazla yakınlık göstermeleri ve velilerin talepleri doğrultusunda bilgi ve dönüt vermeleri gerektiğinin farkında olmaları nedeniyle “olumlu yaklaşım” düzeylerinin daha yüksek görüldüğü söylenebilir.

Araştırmada duygusal emek ölçeğinin “yüzeysel rol yapma” ve “derinden rol yapma” alt boyutu ile veli yaklaşımı algıları ölçeğinin “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin bazı durumlarda rol yapması, yapıcı ve bilgilendirici davranışları mesleğinin beklentileri dolayısıyla yerine getirmesi gerekliliğinin farkında olması ile ilgilidir. “Doğal duygular” alt boyutu ile “olumlu ve bilgilendirici yaklaşım” alt boyutu arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından yapılan çalışmada “Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları” alt boyutu ile “öğretmen performansları” arasında olumlu ilişki bulunmuş ve bu çalışmayla paralellik gösteren bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin samimi duygularının kendiliğinden ortaya çıkması ve öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici davranışları kendiliğinden yerine getirmeleri sebebiyle sonucu destekler niteliktedir.

Duygusal emek ölçeğinin “yüzeysel rol yapma” ve “doğal duygular” alt boyutları ile veli yaklaşımı algıları ölçeğinin “olumsuz ve tenkit edici yaklaşım” alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Velilerin müdahale edici ve suçlayıcı davranışlarının, öğretmenlerin sınıf içi ve çocuklarla ilgili durumları yeterince

açıklayıcı olmaları ve iletişim açısından fırsatların sağlanması sonucunda azalması sonuçları destekler niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki performansları açısından rol yapma düzeyleri ve doğal duygular sergileme istekleri arttıkça veliler tarafından olumsuz ve tenkit edici davranışların azaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin velilere yönelik yaklaşım algılarının olumlu olması ve bilgilendirme seviyelerinin tatmin edici düzeyde olması velilerin tutum ve davranışlarının olumlu yönde gelişmesiyle açıklanabilir.

Veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek toplam puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdoğru (2021) çalışmasında öğretmen-veli ilişkisinde karşılaşılan sıkıntıların velilerin eğitimdeki başarısızlıkları, öğretmenleri suçlayıcı nitelikte olması nedeniyle öğretmenlerde kaygı, gerginlik, çaresizlik ve baskı altında gibi olumsuz duygu durumları yaşamalarına sebebiyet verdiği sonucuna ulaşarak araştırma ile örtüşmektedir. Tomruk Ünal (2020)'in öğretmenlerin velilerle iletişim sürecinde velileri olumlu ve hoşnut edici tutumlar sağlamayı amaçladıklarında, duygusal emek davranışları sergiledikleri bulgusu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Cerev ve Coşkun (2020), çalışmalarında özel okulların eğitim hizmeti sunmaları yasalar ile belirlenmiş olsa da kar elde etme amacının özel okullardaki yönetim, öğrenci ve veli ilişkilerini zamanla müşteri işletme eksenine taşıdığını ve bu nedenle öğretmenlerin sorun yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Ergin ve Çayak (2019), çalışmalarında öğretmenlerden beklenti boyutları açısından veli beklentilerini yüksek düzeyde anlamlı bulmuşlardır. Koç (2018)'un çalışmasında “öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı” ve “velinin öğretmene pozitif yaklaşımı”; ilkökul seviyesindeki veli-öğretmen ilişkisi hem boyutlara hem bütün değerlere göre yüksek çıkmıştır. Hatipoğlu ve Kavas (2016), velilerin yaklaşımları ile öğretmen performanslarına ilişkin genel toplamda olumlu ilişki bulmuş ve bu sonuç bu araştırma ile benzerlik göstermiştir. Özgan ve Aydın (2010), çalışmalarında öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin olumsuz düşünceler içerdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu olumsuz düşüncelerin rehber öğretmen yetersizliğinden kaynaklandığı görüşüne varmışlardır. Aslan (2016), çalışmasında öğretmenlerin velilerle iletişim düzeylerinin yeterince gelişmediği ve velilerin eğitim-öğretim uygulamalarına karışmaları nedeniyle öğretmenlerin kendilerini duygusal baskı altında hissetmelerine yol açtığı sonucuna varmıştır ve bu sonuç araştırma ile örtüşmektedir. Epstein ve Hollifield (1996) aile, okul ve çevreyle ilgili paydaşları geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin

motivasyonları, güdüleri, aile ve okul ilişkilerinin pozitif ve yakın bağ kurmaları sebebiyle doğrudan olumlu açıdan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Gelfer (1991), çalışmasında velilerin okuldaki görüşme ve etkinliklere katılım düzeyinde artış sağlandığı sürece olumlu öğretmen-veli ilişkilerinin gerçekleşeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre kadın okul öncesi öğretmenleri açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre, 20-30 yaş aralığı ve 31-40 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kurum türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun sebebi ise velilerin istekleri doğrultusunda özel okul imajının oluşturulması olabilir. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdem yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu bağlamda bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşım ve duygusal emek düzeylerine yönelik ilişkinin pozitif yönde bulunması neticesinde bu değişkenlerin öğretmenlerin çalışma performansları, kişisel özellikleri ve gerçek duygularını yönetmeleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Şöyle ki duygusal emek düzeylerini gizleme ve bastırma yetileri yüksek, veli yaklaşım algıları olumlu düzeyde olan öğretmenlerin; olumsuz ve kaygılı veli davranışları karşısında sabırlı, hoşgörülü, açıklayıcı ve işbirlikçi yaklaşımları nedenleriyle duygu durumlarını düzenlemeye çalışmaları ile araştırmanın sonuçlarını açıklamaktadır.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde; Afyonkarahisar'da il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin en yüksek doğal duygular boyutunda davranış sergiledikleri saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve görevdeki pozisyon değişkenlerine göre farklılaşmazken yaş değişkenine göre 41-50 yaş aralığında

olan okul öncesi öğretmenlerde, hizmet yılı değişkenine göre 11-15 yıl ve 16-20 arası hizmet veren öğretmenlerde ve kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarının genel olarak olumlu ve bilgilendirici yaklaşım boyutunda yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algılarında yaş ve görevdeki pozisyon değişkenlerine göre farklılık bulunmazken cinsiyet değişkenine göre olumlu ve bilgilendirici yaklaşım boyutunda kadın öğretmenlerin eğilimleri; ve kurum türü değişkenine göre özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Hizmet yılı değişkenine göre 16-20 yıl hizmet veren öğretmenler daha fazla olumlu ve bilgilendirici yaklaşım davranışı sergilerken 21 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerin daha fazla olumsuz ve tenkit edici davranışı sergiledikleri saptanmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler, medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler, erkek öğretmenler ve kurum türü değişkenine göre devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler daha fazla olumsuz ve tenkit edici davranış algılamaktadırlar. Araştırma sonucunda öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki okul öncesi öğretmenlerin yaş, hizmet kıdem yılı ve kurum türü değişkenlerine göre pozitif ve anlamlı iken medeni durum, görevdeki pozisyon ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda sahaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşım algıları ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği tez çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Çalışma, Afyonkarahisar'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Gelecekteki çalışmalar daha geniş ve homojen örneklem gruplarıyla yürütülebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek davranışları arasında ilişki saptanmıştır. Özellikle öğretmenlerin yaşları arttıkça duygusal emek eğiliminde bulunmaktadırlar. Veli ve öğretmen ilişkilerinin sağlıklı bir süreç ile işleyebilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim, duygu yönetimi eğitimi gibi eğitimler verilebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerin veli yaklaşımları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz veli yaklaşımı algılarının yüksek çıkmasının sebepleri derinlemesine araştırılabilir.

- Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler, velilerin tutumlarına yönelik duygusal emek davranışlarını yoğun yaşamaktadırlar. Kurumlar, öğretmenlere çalışma iklimi ve kurumsal bağlılığın bütünlüğü ile ilgili bilgilendirme yaparak kuruma öğretmenlerin yönelik güven duymaları amaçlanabilir. Ayrıca bu kurumlardaki öğretmenlerin özlük hakları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki konusunda da araştırmalar yapılması önerilebilir.

- Lisans ve yüksek lisans eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin olumsuz veli yaklaşımı algıları, ön lisans eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim-öğretim programı incelenerek yeniden değerlendirilebilir.

- Okul öncesi eğitimin önemi üzerinde durularak velilere okul başlamadan önce okul öncesi eğitimin saygınlığı ve mesleki eşitlik hakkında vurgu yapılarak öğretmenlerin duygusal çabalarını desteklemeleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi devlet kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımlarına yönelik olumsuz ve tenkit edici algıları yüksek çıkmıştır. Bu nedenle okul öncesi devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri ve veli-öğretmen sorunlarını detaylı inceleyecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, I., Veziroğlu-Çelik, M., Çelebi, Ş., Ingeç, D., & Kuzgun, S. (2019). Parenting styles and Turkish children's emotion regulation: The mediating role of parent - teacher relationships. *Current Psychology* 40(9), 4427 - 4437.
- Akbaş, A. (2016). Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları İle Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akyürek, M. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(37), 35 - 47.
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul - Aile Ortaklığı: Güçlükler, Beklentiler, Gereksinimler, Öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1 - 18.
- Alev, S., & Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları, İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımları ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1788 - 1807.
- Amoser, M. (2012). Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, Werk – Wirkung – Kritik. *Historia Scribere*, (4), 385 - 414.
- Andresen, S., Seddig, N., & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*, 1, 45-63.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88 - 115.
- Aslan, D. (2016). Primary School Teachers' Perception on Parental Involment: A Qualitative Case Study. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 131 - 147.
- Atakan, H. (2010). Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ateş, A., & Yıldız, K. (2019). Veli Toplantılarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 319 - 340.
- Aydın, G. (2011). *Das moderne Verstaendnis von 'Familie' und der Familienbegriff bei Georg Simmel*. Norderstedt: Grin Verlag GmbH.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim Ve Öğretimde Etik*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Ş. (2004). *Örgütsel Stres Yönetimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 49 - 74.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2011). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. R. Kıncaç içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bartsch, A., & Hübner, S. (2004). Emotionale Kommunikation – ein integratives Modell (veröff. Dissertation). *Bibliothek Universitaet Halle*. 01 2021 tarihinde uni-halle.de adresinden alındı.
- Basım, N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98 - 112.
- Berger, E. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209 - 219.
- Bergner, T. (2016). *Burnout- Prävention: Erschöpfung verhindern – Energie aufbauen Selbsthilfe in 12 Stufen*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

- Beyer, J. (2013). Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. K. Senge, & R. Schützeichel içinde, *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (pp. 176). Wiesbaden: Springer.
- Bıyık, Y. (2014). Duygusal Emek İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159 - 180.
- Blair, C., Raver, C., & Berry, D. (2014). Two Approaches to Estimating the Effect of Parenting on the Development of Executive Function in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 50(2), 554 - 565.
- Bornstein, M. (2007). Parenting Science and Practice. *Handbook of Child Psychology*.
- Brendtro, L. (2006). The Vision of Urie Bronfenbrenner: Adults Who Are Crazy About Kids. *Reclaiming children and youth*, 15(3), 162 - 166.
- Broussard, C. (tarih yok). Preparing Teachers to Work with Families: A National Survey of Teacher Education Programs. *Equity & Excellence in Education*, 33(2), 41 - 49.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout - Syndrom*. Heidelberg: Springer MV.
- Burke, R., & E. R. Greenglass. (1995). A Longitudinal Examination of the Cherniss Model of Psychological Burnout. *Social Science & Medicine*, 40(10), 1357 - 1363.
- Büssing, A., Giesenbauer, B., & Glaser, J. (2003). Gefühlsarbeit. Beeinflussung der Gefühle von Bewohnern und Patienten in der stationären und ambulanten Altenpflege. *Pflege*, 16(6), 357 - 365.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campos, J., Frankel, C., & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377 - 394.
- Can, A., (2020). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caner, S. (2019). Duygusal Emek İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cerev, G., & Coşkun, S. (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Çalışma Sorunları Üzerine Nitel Bir Araştırma: Elazığ İli Örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi (FÜHAD)*, 7(13), 125 - 142.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Yönünden Özellikleri: Batman İli Araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2), 122 - 132.
- Ceylan, M., & Akar, B. (2010). Ortaöğretimde Okul - Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43 - 64.
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83 - 104.
- Cingöz, E. (2018). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Clarke, B., Sheridan, S., & Woods, K. (2014). Conjoint Behavioral Consultation: Implementing a Tiered Home-School Partnership Model to Promote School Readiness. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(4), 300 - 314.
- Creswell, J. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Cilt 3. Baskı). (S. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (4), 38 - 53.

- Çiçeklioğlu, H., & Taşlıyan, M. (2019). Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Vatandaşlık Davranışlarına Olan Etkisi. *Business & Management Studies An International Journal*, 7(5), 3000 - 3026.
- Çokluk , Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Cilt 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189 - 208.
- Dönmez, B., & Yıldırım, M. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98 - 115.
- Diefendorff, J., Richard, E., & Yang, J. (2008). Linking Emotion Regulation Strategies to Affective Events and Negative Emotions at Work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498 - 508.
- Doğan, M. (2019). Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Epstein, J., & Hollifield, J. (1996). Title I and School - Family - Community. *Journal Of Education For Students Placed At Risk*, 1(3), 263 - 278.
- Epstein, J., Galindo, C., & Sheldon, S. (2011). Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462 - 495.
- Er, H. (2018). Aile Eğitim Çalışmalarının Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Düşüncelerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, D., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46.
- Fölling-Albers, M., & Heinzl, F. (2007). Familie und Bildungsinstitutionen. J. Earius içinde, *Handbuch Familie* (pp. 300 - 320). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467 - 480.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*, 11 - 25.
- Frenzel, A., Götz, T., & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur Reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. *Lehrerexpertise-Analyse und Bedeutung Unterrichtlichen Handelns*, 187 - 209.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159 - 165.
- Friederich, T. (2011). Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WIFF Expertisen, 22.
- Göktaş Kulualp, H., & Sarı, Ö. (2018). Duygusal Emek: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167 - 1181.

- Güleç, N., & İvrendi, A. (2017). 5 - 6 Yaş Çocuklarının Sayı Kavramı Becerilerinin Ebeveyn ve Öğretmen Değişkenleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 81 - 98.
- Güngör Delen, M. (2017). *Duygusal Emek ve Tinsel Emek*. İstanbul: Türkmek Kitabevi.
- Güven, U., & Sezer, B. (2020). Velilerin Öğretmenler Üzerindeki Baskılarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1380 - 1399.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(1), 99 - 116.
- Gastaldi, F., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L., & Quaglia, R. (2014). Measuring the Influence of Stress and Burnout in Teacher - Child Relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17 - 28.
- Gaziel, H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331 - 338.
- Gelfer, J. (1991). Teacher-Parent Partnerships: Enhancing Communications. *Childhood Education*, 67(3), 164 - 167.
- Genç, S. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul - Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227 - 243.
- Genç, S. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum* (Cilt 1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gençtanırım-Kurt, D., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2018). *Kişilik Kuramları; Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle*. Ankara: Pegem Akademi.
- George, D., & Mallery, P. (2010). A Simple Guide and Reference Fourth Edition (11.0 update). *Pearson Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Grandey, A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95 - 110.
- Greenglass, E., & Burke, R. (2001). Editorial Introduction Downsizing and Restructuring: Implications for Stress and Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 1 - 13.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271 - 299.
- Hallaç, S., & Öz, F. (2014). Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(2), 142 - 153.
- Han, M. (2019). İstanbul Örneğinde İlkokul Öğretmenlerinin Performansında Veli, Öğrenci ve Meslektaşlarının Etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012 - 1034.
- Hedderich, İ. (2014). Das Burnout-Syndrom: Theorie, Forschung, Intervention. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 112(7-8), 5 - 11.
- Hillert, A., Koch, S., & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. *Der Nervenarzt*, 84(7), 806 - 812.
- Hillert, A., Lehr, D., Sosnowsky, N., & Bauer, J. (2006). Gesundheitstage zur Burnout und Prävention psychosomatischer Erkrankungen im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1(4), 227 - 233.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *Journal of Sociology*, 85(3), 551 - 575.
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt: Campus Verlag.

- Homburg, C., & Stock, R. (2001). Burnout von Mitarbeitern im Dienstleistungsbereich - Ansatzpunkte zur Vermeidung durch persönliches Ressourcen-Management. M. Bruhn, & B. Stauss içinde, *Dienstleistungsmanagement Jahrbuch 2001*, (pp. 479 - 500). Wiesbaden: Gabler GmbH.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1 - 55.
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen, Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. *Bildung und Emotion*, 91 - 110.
- Humphrey, R., Pollack, J., & Hawver, T. (2008). Leading with Emotional Labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 151 - 168.
- Ünal, F. (2015). Aile Eğitimi. A. Aksoy içinde, *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* (Cilt 2. Baskı, ss. 273 - 288). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- İnce, N., & Şahin, A. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385 - 399.
- Ünler Öz, E. (2007). Duygusal Emek Davranışının Çalışanların İş Sonuçlarına Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen - Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103 - 120.
- Kaçamak, N. (2019). Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeylerinin Duygusal Emeklerini Yordamalarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kambartel, F. (1993). Arbeit und Praxis. *Deutsche Zeitschrift Für Philosophie*, 41(2), 239 - 250.
- Karaman, N. (2017). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek. *İş ve Hayat*, 3(5), 30 - 56.
- Karasu, A. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keleş, D. (2020). Çalışanların Duygusal Emek Davranışlarının Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Kesel, U. (2015). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern 45+ Eine kritische Auseinandersetzung mit Ursachen und Präventionsangeboten. *Universität Passau* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Passau Universitaet, Philosophische Fakultät, Passau.
- Kişi, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Veli ve Çevre İle Olan İşbirliğine İlişkin Veli Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193 - 1203.
- Knoblauch, H., & Herbrik, R. (2013). Erving Goffman: Social Embarrassment and Social Organization. K. Senge, & R. Schützeichel içinde, *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (pp. 140 - 143). Wiesbaden: Springer VS.
- Koç Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Veli Toplantılarına İlişkin Algıları. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 97 - 100.

- Koç, M. (2018). Veli Görüşlerine Göre Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Veli Öğretmen İlişkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 47(218), 55 - 76.
- Koçak, O., & Gürsoy, G. (2017). Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 161 - 181.
- Koçak, O., & Gürsoy, G. (2018). Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi. *Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 161 - 181.
- Koçyiğit, M., & Karadağ, E. (2017). Duygusal Zekâ Öğrenci Liderliği İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 01 - 17.
- Kruse, S. (2016). Theoretische und konzeptionelle Grundlagen. *Die Dunkle Triade im Dienstleistungskontext* (pp. 7 - 20). içinde Wiesbaden: Springer.
- Lüscher, K., Wehrspau, M., & Lange, A. (1989). Begriff Und Rhetorik Von Familie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 1(2), 61 - 76.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit; Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie A&O*, 52(1), 3 - 16.
- Marx, K. (2019). *Das Kapital* (Cilt Band I). (Ed. N. Polat). İstanbul: Karbon Kitaplar.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99 - 113.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psychology*, 1(52), 397 - 422.
- Mavi, D. (2015). Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Meier, S. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 36(10), 899 - 910.
- Middleton, D. (1989). Emotional Style: The Cultural Ordering of Emotions. *Ethos*, 17(2) 187-201.
- Milli Eğitim Bakanlığı , & Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012, 02 09). *Okul - Aile Birliği Yönetmeliği*. Resmi Gazete: www.resmigazete.gov.tr adresinden alındı.
- Moran, C., & Çoruk, A. (2021). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(1) 267 - 284.
- Morris, J., & Feldman, D. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986 - 1010.
- Neckel, S. (2013). Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. K. Senge, & R. Schützeichel içinde, *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (pp. 168-175). Wiesbaden : Springer VS.
- Nerdinger, F. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie*.
- Neuenschwander, M., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule - Familie. *Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen, (EKFF)*.
- Orman, M. (2012). Velilerin Sosyo Ekonomik Durumu, Sınıf Veli Toplantılarına Katılımı ve Öğrencilerin Başarısı. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Önal, G. (2019). Öğretmenlerin Duygusal İlişkilerle İş İlişkileri İle İlgili İlişkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkilerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi* 2(1), 68 - 76.

- Özgül, Ö. (2013). Aile ile İlgili Temel Kavramlar ve Tarihsel Süreçte Çocuğun Eğitiminde Aile. Y. Aktaş Arnas içinde, *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul - Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 802 - 811.
- Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. *The School Community Journal*, 20(2), 183 - 198.
- Philipp, A. (2010). Emotionsregulation im Unterricht und Deren Relevanz für das Befinden und Die Arbeitsfaehigkeit von Lehrkraeften In Abhaengigkeit von Der Dauer Im Schuldienst. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Albert-Ludwigs Universitaet, Freiburg.
- Pines, A., & Aronson, E. (1983). Combatting Burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 263 - 275.
- Polatkan, N. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Powell, D., Son, S., File, N., & San Juan, R. (2010). Parent – school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269 - 292.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. (1987). Expression Of Emotion As Part Of The Work Role. *Academy of Manage Review*, 12(1), 23 - 37.
- Sacher, W., (2008). Elternarbeit. *Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacks, S., & Eisenstein, H. (1976). Feminism And Psychological Autonomy: A Study in Decision-Making. *Institute Of Education Sciences*, 57(8), 419 - 423.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185 - 211.
- Sau Ting Wu, C., Fowler, C., Yuk Yin Lam, W., Ting Wong, H., Hei Man Wong, C., & Yuen Loke, A. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(44) 1 - 8.
- Sayın, Ö. (2020). *Aile Sosyolojisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Senge, K. (2013). Stephen Fineman: Emotion In Organizations. K. Senge, & R. Schützeichel içinde, *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (pp. 121 - 129). Wiesbaden: Springer VS.
- Short, P. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488 - 493.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Society for Research in Child Development*, 58(5), 1348 - 1357.
- Sutton, R., & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. L. Saha, & A. Dworkin içinde, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 389 - 402). Boston: Springer.
- Swick, K., & McKnight, S. (1989). Characteristics of Kindergarten Teachers Who Promote Parent Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19 - 29.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131 - 142.
- Törnük, N. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Mesleki Sosyal Destek Algısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. (2021). sozluk.gov.tr. adresinden alındı.
- Tabacknick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Cilt sixth. ed.). Boston: Pearson.

- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress*, 3(19), 238 - 255.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturulma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tomruk Ünal, N. (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Romanian Society of Applied Experimental Psychology*, 791 - 795.
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Vural, B. (2004). *Aile - Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Waldmann, C., Wolfradt, U., Klement, A., Fuchs, S., & Riemenschneider, H. (2016). Zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout-Risiken. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(1), 61 - 67.
- Wrana, D. (2008). Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. *DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung*, 31 - 101.
- Wright, T., & Bonett, D. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491 - 499.
- Yılmaz Daban, B. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yılmaz, E., & Öznacar, B. (2016). Veli, Ebeveyn - Anne Baba ve Okul. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan, & S. Sulak içinde, *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* (ss. 59 - 70). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research* (59), 75 - 90.
- Yaşın, S. (2019). Velilerin Okul Öncesi Öğretmen Algıları ve Öğretmenleriyle İletişim Kurma Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yağbasan, M., & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin Aile İçi İletişimi (Malatya İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227 - 245.
- Yin, H., Kin Lee, J., Zhang, Z., & Jin, J. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137 - 145.
- Yorulmaz, Y., Çolak, İ., & Çiçek-Sağlam, A. (2018). The Relationship between Teachers' Structural and Psychological Empowerment and their Autonomy. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 8(2), 81 - 96.
- Zweidler, K., & Haller, E. (2012). Zur Beziehung von Schule und Familie. Literatur-Recherche zur Empirie, Theorie, Philosophie und Praxis der schulschen Elternarbeit. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Olur Yazısı	93
Ek 2: İzin Raporu.....	94
Ek 3: Duygusal Emek Ölçek İzni.....	95
Ek 4: Veli Yaklaşımları Ölçek İzni.....	96
Ek 5: Genel Bilgilendirme Formu.....	97
Ek 6: Duygusal Emek Ölçeği.....	98
Ek 7: Veli Yaklaşımları Ölçeği.....	99

EKLER

EK 1: Olur Yazısı



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.16958656
Konu : Münevver ŞEHİTOĞLU'nun
Araştırma İzni

19/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

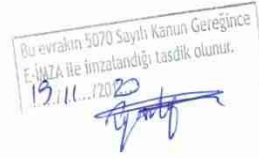
- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11/11/2020 tarihli ve E.6220 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Münevver ŞEHİTOĞLU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşımı Algıları ile Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okul öncesi eğitimi veren kurumlarda, görevli öğretmenlere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/11/2020

Nurullah KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: arge03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 85a1-28c7-38d8-848e-e29b kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul Raporu

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU KARARLARI

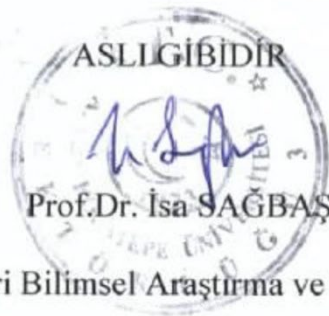
TOPLANTI SAYISI:10

KARAR

TARİHİ:27.10.2020

KARAR 2020/185

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Münevver ŞEHİTOĞLU'nun (Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Yaklaşımı Algıları ile Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

EK 3: Duygusal Emek Ölçeği Kullanım İzni

Kime: Münevver Büyükkaraca-Sehitoglu

Merhaba. "Duygusal emek" Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

e-posta: nbasim@gmail.com
e-posta: nbasim@baskent.edu.tr

From: Münevver Büyükkaraca-Sehitoglu [mailto:m_bk81@hotmail.com]
Sent: Tuesday, August 18, 2020 3:55 PM
To: nbasim@baskent.edu.tr
Subject: Ölçek-İzin

Ölçek İzin
Sayın Nejat Hocam,
Öncelikle merhabalar. Afyon Kocatepe Üniversitesinde Eğitim Bilimleri bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Duygusal emek" ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği kullanabilmem için izninizi talep ediyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla
Münevver Şehitoğlu

EK 4: Veli Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni

Dr. Kavas

Gelen Kutusu - Hotmail 18 Ağustos 2020 16:22

DK

Ynt: Ölçek-izin

Kime: Münevver Büyükkaraca-Sehitoglu

Geliştirmiş olduğumuz "Veli Yaklaşımları" ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Dr. Erkan KAVAS Abdullah HATİPOĞLU

Münevver Büyükkaraca-Sehitoglu <m_bk81@hotmail.com>, 18 Ağu 2020 Sal, 16:22 tarihinde şunu yazdı:

Ölçek İzin

Erkan Hocam,

Öncelikle merhabalar. Afyon Kocatepe Üniversitesinde Eğitim Bilimleri bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "Veli Yaklaşımları" ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği kullanabilmem için izninizi talep ediyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Münevver Şehitoğlu

EK 5: Genel Bilgilendirme Formu

Değerli Meslektaşım,
Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yapmış olduğum yüksek lisans tezi için “Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşım algıları ile duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri” arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada bilgi toplamak için oluşturulan genel bilgi formu ile ankette yer alan soruları dikkatli okuyarak cevaplamanızı ve seçenekler arasından size en uygun olanını işaretlemeniz beklenmektedir. Sizden toplanan veriler başka bir amaç için kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Katılımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.
Münevver Şehitoğlu
Okul Öncesi Öğretmeni

1.Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2.Medeni Durumunuz

Evli () Bekâr ()

3.Yaşınız

20-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 yaş ve üzeri ()

4.Görevdeki Pozisyonunuz

Kadrolu Öğretmen () Ücretli Öğretmen ()

5.Meslekteki Kıdem Yılı

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri ()

6. Öğrenim Durumu

Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()

7. Kurum Türü

Özel () Devlet ()

EK 6: Duygusal Emek Ölçeği						
1: Hiçbir Zaman 2: Çok Nadir 3: Bazen 4: Çoğu Zaman 5: Her Zaman		1	2	3	4	5
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 7: Veli Yaklaşım Ölçeği

1: Hiçbir Zaman 2: Zaman zaman 3: Bazen 4: Sıklıkla 5: Her zaman		1	2	3	4	5
1.	Benimle birebir iletişim kurarlar.					
2.	Çocukları ile ilgili bir sorun yaşadıklarında benim fikrimi alıyorlar.					
3.*	Toplantı dışında çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili bilgi almak için fikrime başvuruyorlar					
4.	Okul toplantılarına katılırlar.					
5.	Velilerin işimi takdir etmesi öğrencilere olan yaklaşımımı olumlu etkilemektedir					
6.	Eğitim düzeylerinin yüksek olması ve bilişim teknolojilerini iyi kullanmaları beni olumlu etkiler					
7.	Veliler düzenlenen etkinliklere katılmaya özen göstermektedir					
8.	Bana dostça ve arkadaşça yaklaşıyorlar.					
9.	Bana değer verdiklerini hissediyorum.					
10.	Velilerin olumlu yaklaşımı mesleki verimliliğimi arttırmakta.					
11.	Veliler bana saygılı yaklaşırlar ve güvenirlir.					
12.	Sınıf içi faaliyetlerime müdahalede bulunuyorlar					
13	Hakkımda diğer velilere okul içinde ve dışında olumsuz sözler söylediklerini duyuyorum.					
14.	Çocukları ile ilgili bir sorunda beni suçluyorlar.					
15.	Çocuklarının notları düşük olduğunda beni sorumlu tutarlar					
16.	Veliler tarafından yöneticilerime şikayet edildiğim olmuştur.					
17.	Her fırsatta beni eleştiriyorlar					
18.*	Çocukları herhangi bir nedenle okula gel(e)mediğinde beni bilgilendiriyorlar.					
19.	Velilerden hakaret boyutunda sözler duyduğum olmuştur.					
20.	Yaptığım yönlendirmeleri ve önerileri dikkate almıyorlar.					
21.*	Her yaptığım işin tenkit edilmesi çalışma şevkimi kırar.					

* Maddeler yapı geçerliliği çalışmaları esnasında çıkarılmıştır