

Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Cem Şafak ÇUKUR**

Öz

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Amaçlardan birincisi; kritik iş olayları sürecinde ortaya çıkan duygusal düzenleme stratejilerine dayanarak, öğretmenlerin sergilediği duygusal işçiliği belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek (Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği, ÖDİÖ) ve bu ölçeğin geçerlik-güvenirliğini ortaya koymaktır. İkinci amaç; duygusal sapmanın duygusal işçilik yöntemlerinden biri olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini incelemektir. Geliştirilen yirmi maddelik ölçeğin geçerliği ve güvenirligi ortaöğretim öğretmenlerinden oluşan örneklem ile test edilmiştir. Çalışma örneklemini, Muğla ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan ve idari görevi bulunmayan öğretmenler arasından seçkisiz olarak, oransız küme yöntemiyle belirlenmiş 190 kişiden oluşmaktadır (102 erkek; 88 kadın). Bu öğretmenler farklı liselerde ve farklı dallarda çalışmakta ve ortalama 17,14 (SS = 8.80) yıl deneyime sahiptirler. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları; öğretmen örnekleminde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapma olmak üzere önerilen dört boyutlu faktör yapısını destekler yöndedir. Ayrıca, ÖDİÖ'nün yapısal ve ölçüt geçerliği ile alt ölçeklerin iç tutarlılığı (.70 ile .81 arası) hakkında öncül veriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Duygusal İşçilik, Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma, Otomatik Duygu Düzenleme, Duygusal Sapma, Eğitim.

* Muğla Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice
9 (2) • Bahar / Spring 2009 • 527-574

Doç. Dr. Cem Şafak ÇUKUR

Muğla Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü, Kötekli / Muğla.
Elektronik Posta: cscukur@mu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler

- Çukur, C. Ş.** (2007). İş yerinde duygular ve duygusal düzenleme: Temel kavramlar ve eğilimler. T. Solmuş. (Ed.), *Klinik endüstri ve örgüt psikolojisi* içinde (s. 71-113). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çukur, C. Ş** & Kuru, S. (2007). Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler arasında kültürel farklılaşma ve uzlaşmazlık çözüm tercihleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (12), 25-40.
- Çukur, C. Ş** & Özbayrak, C. (2007). Yasal uzlaşmazlık çözümlerimde süreçsel adalet tercih ve değerlendirmelerinin Türkiye bağlamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 59, 91-119.
- Çukur, C. Ş** & Şahin, Z. (2007). Duygusal işçilik bağlamında duygu ve kültür ilişkisi. R. Erdem & C. Ş. Çukur (Ed.) *Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış* içinde (s. 461-516). Ankara: TPD Yayınları.
- Cukur, C. S.** & Guzman, M. R., & Carlo, G. (2004). Religiosity, values, and horizontal and vertical individualism- collectivism. *Journal of Social Psychology*, 144 (6), 613-637.
- Derlega, V. J., **Cukur, C. S.**, Kuang, J. C. Y, & Forsyth, D. R. (2002). Independent construal of self and the endorsement of conflict resolution strategies in interpersonal, intergroup and international disputes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6), 610-625.
- Murphy, V., **Cukur, C. S.**, & Berman, J. J. (2002). Micro and macrojustice in the allocation of resources between in-group and out-group members: A cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6), 626-633.

Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Cem Şafak ÇUKUR

Kuramsal ve yöntemsel olarak oldukça çeşitlilik gösteren ve sayıları hızla artan çalışmalar, iş yerlerinde duyguların önemli rolünü keşfetmeye başlamıştır. İş yerinde duygu çalışmalarının özellikle odaklandığı alanlardan biri “duygusal işçiliktir” (emotional labor). “Duygusal yönetim” (emotional management) veya “duygusal çalışma” (emotional work) olarak da adlandırılan duygusal işçilik; çalışanlardan “duygusal gösterim kuralları” (emotional display rules) çerçevesinde, işlerinin bir parçası olarak sergiledikleri duygular, bu bağlamda ortaya koydukları duygusal düzenleme yöntemleri ve çalışanların içsel duygu durumları gibi farklı süreçleri yansıtan çok boyutlu bir kavramdır. Duygusal işçilik konusunu kapsamlı bir şekilde ilk defa gündeme getiren Hochschild (1983, s. 7)’e göre duygusal işçilik; “iş gereği duyguların diğerleri tarafından gözlenecek şekilde düzenlenerek, yüzsüz ve bedensel gösterimde bulunmak” tır. Hochschild’i takiben, oldukça farklı meslek grupları bağlamında yürütülen çalışmalar, duygusal işçiliğin temel boyutlarını, bireysel veya iş temelli öncüllerini ve çalışan veya örgüt için sonuçlarını ortaya koymaya başlamıştır (Derlemeler için bk. Ashforth ve Humphrey, 1995; Brief ve Weiss, 2002; Çukur ve Şahin, 2007; Morris ve Feldman, 1996; Zapf, 2002).

Ağırlıklı bir şekilde niteliksel yöntemlere dayanan erken duygusal işçilik çalışmaları; iş yerlerinde duygusal deneyimler, duygusal düzenleme süreçleri ve sonuçları konusunda zengin ve detaylı betimsel veriler sağlamaktadır (örn. Hastings, 2004; Hochschild, 1983; Martin, Knopoff ve Beckman, 1998; Nias, 1996; Rafaeli ve Sutton, 1991; Van Manen ve Kunda, 1989). Ancak, duygusal işçiliğin doğasını ve boyutlarını gör-

göl olarak ortaya koymak ve ilgili değişkenlerle olan ilişkilerini daha sistematik biçimde çalışmak için; duygusal işçiliğin standart ve nice-liksel olarak ölçülmesi gerekliliği birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Adelman, 1995; Ashforth ve Humphrey, 1995; Morris ve Feldman, 1996; Wharton, 1993). Bu bağlamda, duygusal işçiliğin farklı boyutlarını yansıtan ölçek geliştirme girişimleri artarak sürmektedir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003; Diefendorff, Croyle ve Gosserand, 2005; Glomb ve Tews, 2004; Kruml ve Geddes, 2000; Morris ve Feldman, 1996). Yürütülen bu çalışma da bahsedilen girişimlerin bir parçasıdır.

Bu çalışma; alandaki ilgili kuramsal ve görgül çalışmalar ışığında duygusal işçiliğin kavramsallaştırılması, bu kavramsallaştırmaya denk düşen ölçeğin öğretmenlik mesleği bağlamında (Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği, ÖDİÖ) geliştirilmesi ve ÖDİÖ'nün öncül geçerlik-güvenirlik çalışmalarını içermektedir. Bu alanda şimdiye kadar ortaya konulan ölçüm girişimlerinin çoğundan farklı olarak ÖDİÖ, doğrudan bir mesleğe dönük duygusal işçiliği ölçmeyi hedeflemektedir. Benzer şekilde, önceki ölçüm girişimlerinde gündeme gelen “derinden rol yapma” (deep acting), “yüzeysel rol yapma” (surface acting) ve “otomatik duygu düzenleme” (automatic emotion regulation) duygusal işçilik boyutları yanında, “duygusal sapmanın” (emotional deviance) duygusal işçiliğin bir boyutu olarak değerlendirilmesi, çalışmanın özgün taraflarından biridir. Duygusal sapmanın ayrı bir duygusal işçilik boyutu olarak ortaya konulup konulmayacağı öğretmenlik mesleği bağlamında geliştirilen ölçek aracılığıyla test edilecektir.

Duygusal işçilik birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan değerlendirilmektedir. Hochschild (1983)'in tanımına paralel olarak Wharton (1999) duygusal işçiliği; ortaya çıkarılması organizasyon tarafından istenen, işin önemli bir bölümünü oluşturan ve işin gereği sergilenmesi neredeyse zorunlu olan duygular olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde duygusal işçilik, “uygun duyguları sergilemek olayı” olarak da tanımlanabilir (Ashforth ve Humphrey, 1993, s. 90). Rosenberg (1998) ise duygusal işçiliği; duygusal düzenlemenin farklı bir boyutuna gönderme yaparak, karşımızdaki kişilerin düşüncelerini veya duygularını nasıl etkide bulunabileceğimizi tasarlamak amacıyla çalışanın kendi duygularını düzenlemesi olarak ortaya koymaktadır. Morris ve Feldman (1996) duygusal işçiliği; iş yerlerindeki bireyler arası iletişim sürecinde örgüt tarafından istenilen duyguları (gösterim veya hissetme kuralları) ortaya

koymak için yapılan kontrol, planlanma ve çaba olarak tarif etmektedir. Fiebig ve Kramer (1998) duygusal işçiliği daha geniş açıdan; iş yerlerindeki etkileşim sırasında ya hissedilen duyguların yansıtılması veya bu duyguların saklanması ve/veya yönetilmesi için karar verme süreci olarak tarif etmektedirler. Zapf (2002) duygusal işçiliği; çalışanın iş gereği ilişki kurduğu kişiler (müşteri, danışan, öğrenci, diğer çalışanlar vb.) ile arasındaki duygusal etkileşimin niteliği olarak görmektedir.

Bu alanda ortaya konan ilk çalışma ve kavramsallaştırmalar temel olarak servis sektöründeki mesleklere dayanmaktadır. Bu çalışmalarda, duygusal işçilik olarak müşteriler ile ilişkiler sırasında çalışanlar için tanımlanmış veya yapılandırılmış olan ve kontrol altında olan duygulara odaklanılmaktadır (Kruml ve Geddes, 2000). Hochschild (1983)'in vurguladığı gibi bu tür duygusal işçilikte duyguların ücret karşılığı, örgütsel beklentiler doğrultusunda "pazarlanması", duyguların maddi değişim araçlarına dönüştürülmesi söz konusudur. Duygusal işçiliğin bu tür dar anlamda kavramsallaştırılması özellikle hizmet sektörünün dışındaki eğitim, rehberlik, güvenlik veya sağlık çalışanları gibi diğer mesleklere uyarlandığında yetersiz kalabilmektedir. Bu yüzden, son zamanlardaki çalışmalar ve kavramsallaştırmalar duygusal işçiliği çok boyutlu olarak değerlendirmektedir (Kruml ve Geddes, 2000). Zapf (2002)'in belirttiği gibi hizmet sektörüne odaklanan çalışmalar, genellikle duyguların değişim değerine odaklanırken; son zamanlardaki çalışmalar duygusal işçilik sırasında çalışanın ortaya koyduğu duygusal veya benlik düzenleme gibi psikolojik süreçlere ağırlık vermektedir. Örneğin son zamanlardaki çalışmaların gösterdiği gibi çalışanın duyguları yalnızca dış kontrolden değil (örn. örgütsel denetim) içsel kontrol mekanizmaları (örn. iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmak) tarafından da düzenlenebilmektedir (Steinberg ve Figart, 1999; Wharton, 1999). Bu süreçte bireyler arası bağlamın ve iletişimin önem kazanması dikkat çekilen diğer bir noktadır (Brief ve Weiss, 2002; Weiss ve Cropanzonia, 1996). Ayrıca duygusal işçilik yalnızca müşteriler ile olan ilişkiler ile sınırlı kalmayıp çalışma arkadaşları veya yöneticiler gibi çalışanın iş bağlamında ilişkili olduğu diğerlerini de kapsamakta (Çukur, 2007; Diefendorff, Richard ve Croyle, 2006; Fiebig ve Kramer, 1998; Martin et al., 1998; Tschan, Rochat ve Zapf, 2005) ve çalışanın bu farklı kişilere iş yerinde ortaya koyduğu duygusal tepkiler tamamen kurumun kontrolünde olamamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1995; Fineman, 1993; Rafaeli ve Sutton, 1991).

Brotheridge ve Grandey (2002) duygusal işçilik çalışmalarını iş odaklı

ve çalışan odaklı olarak iki grupta değerlendirmiştir. İş odaklı duygusal işçilik çalışmalarında mesleğin getirdiği duygusal talep (beklenti) ön plana çıkmaktadır. Çalışan odaklı duygusal işçilik çalışmalarında ise işin gerektirdiği duygusal talep doğrultusunda çalışanın duygularını düzenlerken veya yansıtarken ortaya koyduğu çabalar ve deneyimler ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ÖDİÖ'de; çalışan odaklı duygusal işçilik çalışmalarında olduğu gibi duygusal işçilik; öğretmenlerin meslekleri gereği ilişki kurdukları farklı kişiler (öğrenci, çalışma arkadaşları ve idareci) bağlamında çok boyutlu değerlendirilmekte ve servis sektöründe çalışanlara göre önemli açılardan farklılaşan eğitim sektöründeki öğretmenlerin işleri gereği ortaya koyduğu farklı duygusal düzenleme süreçlerine odaklanılmaktadır. Bu çalışmada “duygusal olaylar kuramı” (Weiss ve Cropanzona, 1996) çerçevesinde, öğretmenliğin gerektirdiği duygusal tepkiler hem dışsal beklentiler hem de öğretmenlerin bu beklentiler karşısında ortaya koyduğu duygusal düzenleme süreçleri ve deneyimleri temel alınarak incelenecektir.

Duygusal işçilik çalışmalarının, kapsamı yanında odaklandıkları süreçler veya öncelik verdikleri kuramsal temalar çerçevesinde de farklılaştıkları görülmektedir (Fiebig ve Kramer, 1998; Fineman, 1993; Mann, 1999). Bu farklı yaklaşımlar Glomb ve Tews (2004) tarafından üç grupta toplanmaktadır: davranışsal gösterim, “duygusal çelişki” (emotional dissonance) ve “içsel süreç” (internal process). Davranışsal gösterim odaklı yaklaşımlarda çalışanların içsel olarak yaşadıkları duygusal süreçler veya iş yerinde bu duyguları çıkaran etkileşimden ziyade, duyguların dışı yansıyan kısmına ağırlık verilmiştir. Bu yaklaşımı yansıtan araştırmacılardan Ashforth ve Humphery (1993)'in ifade ettiği gibi çalışanlar, temel olarak iş yerindeki gösterim kuralları çerçevesinde duygularını davranışa dökmekte ve diğerlerini (örn. müşteri) bu gösterilen davranışlar ile etkilemektedirler. Duygusal işçilik sürecinde duyguların davranışsal boyutunun önemi, farklı yaklaşımlar tarafından paylaşılmakta ve ölçme girişimlerine de yer verilmektedir. Ancak yalnızca duyguların dışı yansıtılmasına (veya yansıtılmamasına) odaklanmak, oldukça farklı süreçler içeren duygusal deneyimlerin zengin içeriğini tam olarak yansıtmakta yetersiz kalabilmektedir (Fineman, 1993; Glomb ve Tews, 2004; Kruml ve Geddes, 2000; Rafaeli ve Sutton, 1991).

Diğer bir yaklaşım ise temel olarak duygusal işçiliği, duygusal çelişki kavramı çerçevesinde incelemektedir (Glomb ve Tews, 2004). Duygusal çelişki, çalışanın gösterim kuralları çerçevesinde uygun gördüğü için

sergilediği veya yansıttığı duygular ile içten hissettiği ancak yansıtılmasının uygun olmayacağını düşündüğü duygular arasındaki farklılığa işaret etmektedir. Duygusal çelişki, bazı araştırmacılar tarafından duygusal işçiliğin kaçınılmaz bir parçası olarak değerlendirilmekte ve duygusal işçilik temel olarak bu kavramla tanımlanmaktadır (Adelmann, 1995; Kruml ve Geddes, 2000; Morris ve Feldman, 1996; Wharton, 1993). Bu çalışmalar duygusal çelişkiden yola çıkarak genellikle duygusal işçiliğin olumsuz sonuçlarına odaklanmaktadır. Örneğin Hoshschild (1983), duygusal işçilikte “gerçek benliğiyle” hissettikleriyle onun içsel ve dışsal yansımaları arasındaki farkın çalışanı yabancılaşmaya götüreceğini ileri sürmüştür.

Son gruptaki duygusal işçilik çalışmalarındaysa duygusal gösterim sırasında çalışanların yaşadıkları içsel süreçlere odaklanılmakta ve özellikle çalışanların bu süreçte ortaya koyduğu duygusal düzenleme yöntemlerine ağırlık verilmektedir (Brotheridge ve Lee; 2003; Diefendorff et al., 2005; Grandey, 2003; Hoshschild, 1983). Bu yaklaşım genellikle davranışsal gösterim ve duygusal çelişki yaklaşımlarını da içine alarak duygusal işçilik çalışmalarını genel duygusal düzenleme kavramlarıyla ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Glomb ve Tews (2004)’in vurguladığı gibi iş bağlamında ortaya konan duygusal düzenleme stratejileri (örn. yüzeysel veya derinden rol yapma) içsel durumla davranışsal gösterim arasındaki bağlantıyı kurmaktadır.

Duygusal düzenleme, duygusal yaşantı boyutunun (olayın değerlendirilmesi, öznel yaşanması, yansıtılması, iletilmesi vb.) herhangi bir aşamasını artırmak, korumak veya azaltmak için gösterilen çaba olarak tanımlanabilir (Gross, 1999). Bu yaklaşım önceden tartışıldığı gibi son zamanlarda duygusal işçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırılması ve ölçülmesi girişimlerine paralellik göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen ÖDİÖ’deki temel yaklaşımda, duygusal işçiliğin nasıl yapıldığını yansıtan içsel süreç yaklaşımı benimsenmektedir. Bu bağlamda duygusal işçilik, Fiebig ve Kramer (1998) ile Zapf (2002)’in tanımlarına benzer şekilde, iş yerlerindeki farklı kişiler ile etkileşim sırasında ya hissedilen duyguların yansıtılması kararı veya bu duyguların işin gereği (gösterim veya hissetme kuralları çerçevesinde) düzenlenmesi olarak tarif edilmektedir. Farklı bir ifadeyle duygusal işçilik, kurum veya ilgili meslek bağlamında istenilen gösterim kuralları ile çalışanın hissettikleri veya yansıttıkları duygular arasındaki durumu işaret etmektedir (bk. Mann, 1999; Rafaelli ve Sutton, 1987). İçsel süreçlere odaklanan duygusal iş-

çilik çalışmaları, duygusal işçiliği özellikle bu süreçte ortaya konulan duygusal düzenleme yöntemleri (boyutlar) bağlamında tanımlamaya çalışmaktadır.

Gerek duygusal işçilik kavramsallaştırmalarında gerekse duygusal işçilik ölçümlerinde ön plana çıkan temel duygusal düzenleme stratejileri, yüzeysel ve derinden rol yapmadır. Yüzeysel rol yapma, çalışanın kurumsal veya mesleki gösterim kuralları çerçevesinde hissetmediği bir duygunun sergilenmesi, hissettiği duyguların hiç sergilenmemesi (bastırılması) veya hissettiği duyguların niceliksel olarak değişimlenmesi (artırmak, azaltmak, vb.) olarak tanımlanabilir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003, Hochschild, 1983). Bu bağlamda yüzeysel rol yapma, özellikle duygusal düzenlemenin davranışsal boyutunu (dışa yansıtma) teşkil etmektedir. Yüzeysel rol yapma, Ekman ve Friesen (1971) tarafından ortaya konulan kültürel olarak öğrenilmiş “gösterim kurallarının” (display rules) iş bağlamına yansımaları olarak da görülebilir. Derinden rol yapma ise var olan ya da hissedilen duyguların önceden “ayarlanması”nı ifade etmektedir. Çalışan, derinden rol yapmada hissettiği (veya hissetmediği) duyguları yüzeysel rol yapmada olduğu gibi davranışa yansımaları sırasına göre ayarlamak yerine, hissedilmesi gereken duyguları ortaya çıkarabilmek için baştan çaba sarf etmektedir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003, Hochschild, 1983). Benzer şekilde, Ashforth ve Humphrey (1993) derinden rol yapma sürecinde çalışanın istenilen duygu veya duygu hâlini ortaya çıkarabilmek için gerekli düşünce, imge ve hatıraları uyandırması gerekliliği vurgulamışlardır.

Hochschild (1983) derinden rol yapma stratejisinin iki farklı boyutuna işaret etmektedir: Aktif ve pasif derinden rol yapma. Aktif derinden rol yapmada çalışan, işin gerektirdiği duygusal beklentiyi karşılamak için aktif bir çaba içerisinde. Pasif derinden rol yapmada ise iş bağlamında gerekli duygular otomatik olarak veya o anda hissedilmekte ve yansıtılmaktadır. Derinden rol yapma tanımlamaları veya ölçüm girişimleri genellikle bu stratejinin aktif boyutuna işaret etmektedir. Hochschild tarafından pasif derinden rol yapma ise genellikle otomatik duygusal düzenleme (Zapf, 2002), duygusal harmoni (Mann, 1999; Rafaelli ve Sutton, 1987) veya doğal veya “gerçek” duyguların sergilenmesi olarak da (Ashforth ve Humphrey, 1993; Diefendorff et al., 2005) adlandırılmaktadır. Tüm bu tanımlamalardaki farklı mekanizmalar sonucunda (profesyonel kimlik, meslek rollerinin veya duygusal gösterim kuralla-

rının içselleştirilmesi vb.) aktif bir duygusal düzenleme gerektirmeden, çalışanın yansıttığı duyguların gösterim kuralları ile uyumlu olma durumuna işaret edilmektedir. Morris ve Feldman (1996)'ın öne sürdüğü gibi, çalışanın hissettikleriyle organizasyon tarafından istenilen duygular arasında bir uyum olması durumunda bile, çalışanın bu duyguyu yansıtması için, azalan oranda da olsa bir çaba (işçilik) ortaya koyması gerekmektedir. Bu yüzden, son zamanlardaki duygusal işçilik çalışmaları yüzeysel ve derinden rol yapmanın yanında, otomatik olarak doğal duyguların sergilenmesinin de duygusal işçilik bağlamında kullanılabilirliğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada duygusal işçiliğin bu boyutu, otomatik duygusal düzenleme olarak adlandırılmıştır.

Duygusal işçiliğin niceliksel olarak ölçülmesinde karşımıza çıkan ilk yaklaşımlardan biri, çalışanın duygusal işçilik gösterip göstermediğine işaret eden Adelman (1995)'in tek boyutlu duygusal işçilik kavramsallaştırmasıdır. Bunu takiben Morris ve Feldman (1996)'ın davranışsal gösterim ve iş odaklı duygusal işçilik yaklaşımı çerçevesinde çok boyutlu duygusal işçilik nitelemesi gelmektedir. Morris ve Feldman (1996) duygusal işçiliği dört boyutta tanımlamaktadır: Uygun duygusal gösterimin sıklığı, duygusal gösterim kuralları için gerekli ilgi, gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ve duygusal çelişki. Benzer şekilde Brotheridge ve Lee (2003) tarafından geliştirilen ölçek, duygusal işçiliği altı boyutta ortaya koymakta ve ölçeğin ilk dört boyutu duyguyla ilgili rol gerekleri olarak adlandırmaktadır (duygusal gösterimin sıklığı, yoğunluğu ve çeşitliliği ile işçiliğin süresi). İlk dört boyut Morris ve Feldman (1996)'ın boyutlarına paralellik göstermektedir. Ancak, bazı araştırmacılar duygusal gösterimin sıklığı, yoğunluğu ve çeşitliliği gibi özelliklerin duygusal işçilik sürecinin bir parçası veya boyutlarından biri olmaktan daha çok, işin veya örgütlerde ortaya çıkan rollerin özellikleri veya duygusal işçilik süreçlerinin öncülü olarak değerlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedirler. Buna paralel olarak son zamanlardaki duygusal işçilik ölçümleri Hochschild (1983)'in duygusal yönetim stratejilerini yansıtacak şekilde duygusal işçiliğin nasıl yapıldığına odaklanmaktadır (Brotheridge ve Grandey, 2002; Diefendorff et al., 2005; Glomb ve Tews, 2004; Kruml ve Geddes, 2000).

Hem Grandey (2003) hem de Kruml ve Geddes (2000) derinden rol yapma, yüzeysel rol yapma ve otomatik duygu düzenleme stratejilerini yansıtan Duygusal İşçilik Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu çalışmalarda duygusal işçilik birbirleriyle yüksek oranda ilişkili olan iki temel bo-

yutta ortaya çıkmıştır: duygusal çelişki ve “duygusal çaba” (emotional effort). Duygusal çelişkinin farklı düzeylerde varlığına işaret eden, temel olarak yüzeysel rol yapmayı yansıtan duygusal çelişki ilk boyutu oluşturmaktadır. Duygusal çaba boyutu ise Hochschild’in ortaya koyduğu aktif derinden rol yapmayı yansıtmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar duygusal çelişkinin duygusal işçilik içerisinde veya onun bir boyutu olarak (Grandey; 2003; Kruml ve Geddes; 2000; Morris ve Feldman, 1996) tanımlanmasını eleştirmektedir. Onlara göre duygusal çelişki, duygusal işçilik sürecinin öncülü (Brotheridge ve Lee, 2003; Mann, 1999) veya sonucu (Adelman, 1995; Ashforth ve Humphery, 1993; Zapf, 2002) olarak yapılandırılmalıdır.

Brotheridge ve Lee (2003)’nin Duygusal İşçilik Ölçeği, duyguyla ilgili rol gerekleri olarak ortaya koydukları dört boyutun yanında, Hochschild (1983)’in önerdiği yüzeysel ve (aktif) derinden rol yapmayı temel duygusal işçilik boyutları olarak ortaya koymuştur. Diefendorff ve arkadaşları (2005) bu alanda önceden geliştirilen duygusal işçilik ölçümlerinin (Brotheridge ve Lee, 2003; Grandey, 2003; Kruml ve Geddes, 2000) sentezini yansıtan bir çalışma yaparak üç bağımsız duygusal işçilik boyutu ortaya çıkarmıştır. Bunlar otomatik duygusal düzenleme, derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapmadır. Doğrudan iş yerinde yaşanan olumlu ve olumsuz ayırık duygular bağlamında Glomb ve Tews (2003) tarafından geliştirilen Duygusal İşçilik Ölçeği’nde de benzer boyutlar ortaya çıkmıştır. Özetle duygusal işçilik kavramlaştırmalarında veya ölçümlerinde otomatik duyu düzenleme, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma özellikle ön plana çıkan üç duygusal düzenleme boyutudur. Bu üç boyut, ÖDİÖ’de yansıtılan duygusal işçiliğin ölçümünde de temel alınacaktır. Ayrıca, bu üç temel boyuta ek olarak duygusal sapma dördüncü duygusal işçilik boyutu olarak önerilmektedir. Duygusal sapma şimdiye kadar incelenen duygusal işçilik ölçümlerine dâhil edilmemiş olsa bile bu alanda ortaya konan temel kuramsal çalışmalarda gündeme gelmiştir.

Rafaelli ve Sutton (1987) duygusal sapmayı duygusal işçilik stratejilerinden biri olarak görmektedir. Bu yazarlara göre duygusal sapma, duygusal çelişkide olduğu gibi çalışanın hissettikleriyle yansıtması gereken arasındaki uyumsuzluğa işaret eder. Ancak duygusal çelişkinin tersi bir şekilde duygusal sapmada, çalışan işsel olarak hissettiklerini gösterim kurallarını dikkate almayarak dışa yansıtmaktadır. Fakat duygusal sapmada da tıpkı çalışanı duygusal çelişkiye iten duygusal düzenleme süreci

gibi içselleştirilmiş hissetme kuralları hissedilen ve yansıtılan duygular arasındaki uyumsuzluğu etkileyebilmektedir. Mann (1999), hissedilen duygular ve duygusal gösterim uyumunu (eşleşmesi) açısından üç temel duruma işaret etmektedir: duygusal uyum, duygusal çelişki ve duygusal sapma. Bu bağlamda duygusal sapma yansıtılmaması gereken veya yansıtılması “gerektiği” hâlde yansıtılmayan duygusal sürece işaret eder. Bu durumun çalışanlarda gösterilen duygunun türüne, şiddetine veya sonuçlarına göre olası sorunlara yol açması söz konusudur. Rafaeli ve Worline (2001) duygusal çelişki ve duygusal sapmanın hem iş performansını düşürebileceğini hem de çalışan üzerinde önemli bir stres kaynağı olabileceğine işaret etmektedir. Thoits (1990) sürekli duygusal sapma gösteren çalışanların, içselleştikleri hissetme kuralları doğrultusunda kendilerini kontrol edemediklerini ve bu sürecin oldukça olumsuz sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmektedir.

Zapf (2002) duygusal işçilik stratejilerinin, duyuşsal olaylar kuramında (Weiss ve Cropanzona, 1996) olduğu gibi duygusal düzenleme döngüleri olarak yapılandırılabilirliğini öne sürmüştür. Duygusal işçilik, çalışanın iş gereği diğerleriyle etkileşimi sırasında farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Etkileşimin ilk aşamasında çalışan, hissettiği gerçek duyguları otomatik olarak ortaya koyabilir. Eğer ortaya konan bu duygular gösterim kurallarıyla uyum içindeyse duygusal uyumdan söz edilebilir. Duyguların otomatik olarak hissedilmediği veya yansıtılmadığı durumda çalışan, yüzeysel veya derinden rol yapma gibi duygusal düzenleme stratejilerinden birini kullanabilir. Daha da önemlisi, çalışan istenilen duygusal tepkiyi göstermeyebilir. Zapf (2002)’a göre çalışan, isteyerek duygusal sapma gösterebilir. Çünkü çalışan örgüt tarafından ortaya konulan veya rolü gereği göstermesi gerektiği düşünülen duygusal gösterim kurallarına katılmayabilir. Bazen de istediği veya çabaladığı hâlde istenilen duygusal tepkiyi ortaya koyamaz. Tschan ve arkadaşları (2005) duygusal sapmanın, çalışanın ilgili durumda kontrolünü yitirmesinin yanında, bazı durumlarda ilgili kişiyle etkileşim sırasında bir strateji olarak da kullanılabilirliğini belirtmektedirler.

Önceden tartışıldığı gibi duygusal işçilik çalışmaları, iş odaklı yaklaşımlardan çalışan odaklı çalışmalara ve özellikle çalışanın duygusal işçilik bağlamında ortaya koyduğu duygusal düzenleme yaklaşımlarına yönelirken, duygusal işçiliğin farklı boyutları gündeme gelmektedir. Bu yüzden, duygusal sapma stratejisinin de duygusal işçilik sürecinde değerlendirilmesi, bu alandaki yeni kuramsal açılımları destekleyici yönde

olabilir. Duygusal sapma bağımsız bir duygusal işçilik boyutu olarak ortaya çıkabileceği gibi, derinden veya yüzeysel rol yapmayla olumsuz veya duygusal uyum içermeyecek şekilde otomatik duygusal düzenleme ile ilgili farklı durumları da yansıtabilir. Tüm bu sorular ÖDİÖ bağlamında araştırılacaktır. Servis sektöründe ve ağırlıklı bir şekilde müşteri odaklı işlerde ortaya konan ilişkiler daha kısa süreli, daha yapılandırılmış ve “kontrol” altında olabilir. Ancak öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi diğer birçok sektörde ilişkiler daha uzun süreli, daha az yapılandırılmış, oldukça farklı duyguların yansıtılması gereken durumları ve farklı statüdeki bireylerle ilişkileri içermektedir. Bu tür meslek gruplarında otomatik duygu düzenlemenin yanında, çalışanın duygusal sapmayı da duygusal işçilik sürecine yansıtma olasılığı artabilmektedir.

Servis sektörü dışındaki birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik veya genel olarak eğitim alanında, duyguların veya duygusal işçiliğin yeri genellikle dikkate alınmamıştır. Ancak son zamanlarda, ağırlıklı bir şekilde niteliksel yöntem ve kuramsal tartışmalar içeren çalışmalar, duyguların eğitim sürecindeki rolünü tartışmaya açmıştır. Bu çalışmaların bulguları, diğer birçok meslekte olduğu gibi duygusal işçiliğin öğretmenliğin oldukça önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Daha da önemlisi öğretmenlerden, yalnızca duygusal işçilik ortaya koymaları beklenmemekte, aynı zamanda kurumsallaşmış duyguların tekrar üretilmesinde önemli roller üstlenmeleri de beklenmektedir (Brennan, 2006; Hargreaves, 1998; Hartley, 2004; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Nias, 1996; Zembylas, 2004). Sumsion (2000)’a göre öğretmenler, meslek içi sosyalleşme sürecinde veya giderek artan idari yönlendirmeler ile duygularını nasıl yönetecekleri konusunda doğrudan kontrol altında olmalarının yanında, toplumun bu konudaki genel beklentilerinden de etkilenmektedirler. Öğretmenlerden genel olarak çocukların fiziksel ve duygusal iyilik hâlinin bakımında “ebeveyn” rolünü üstlenmeleri beklenmektedir. Brennan (2006)’ın da vurguladığı gibi öğretmenler, hem öğrencilerin duygusal iyilik hâlinde hem de öğrencileri duruma uygun hissetme kuralları çerçevesinde sosyalleştirmek için duygularını kontrol etme ve yönlendirme gerekliliği hissetmektedirler.

Winograd (2003), öğretmenlik mesleğinde oldukça farklı hissetme (gösterim) kurallarının olduğunu belirtmektedir. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilerine karşı şefkatli ve ilgili olmaları, öğretmenlerin çalışma alanlarına tutkun olmaları ve bu tutkularını öğrencilerine göstermeleri sayılabilir. Öğretmenler “aşırı” duyguları açıkça göstermekten uzak dur-

malıdırlar. Bu duygular hem olumsuz (öfke, üzüntü vb.) hem de olumlu (coşku, sevinç vb.) duyguları kapsamaktadır. Son olarak öğretmenler, olaylara sakin ve güler yüzlü yaklaşmalıdırlar. Hem kendi hatalarına hem de öğrencilerin hatalarına olumlu veya yansız yaklaşımları gerekmektedir. Bellas (1999)'ın, akademisyenler üzerine yaptığı incelemede, eğitim sürecinin birçok aşamasının (sınıf içi aktivitelerde, iş arkadaşları ile ilişkilerde, sınıf dışından öğrenci ve idareciler ile ilişkilerde vb.) yüksek miktarda duygusal işçilik gerektirmesine rağmen, eğitim sürecinde duyguların rolünün genellikle görülmediği ve buna eğitimcilerin formal eğitiminde de yer verilmediğine işaret edilmektedir. Ayrıca eğitimcilerin kurum içinde, sosyalleşme süreçlerinde ve ağırlıklı bir şekilde denemeyanılma yöntemiyle zaman içerisinde oldukça farklı duygusal işçilik stratejilerine başvurdukları belirtilmektedir. Hastings (2004), stajyer öğretmenleri eğiten öğretmenler ile yürüttüğü niteliksel çalışmasında, öğretmenlerin oldukça sık ve ağırlıklı bir şekilde “sosyal-ilişkisel” diye sınıflandırdığı duyguları (suçluluk, sorumluluk, hayal kırıklığı, sempati, kaygı, gerginlik, tatmin vb.) yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca oldukça karmaşık sosyal ve bilişsel yetiler gerektiren görevlerini “işlevsel” bir şekilde yürütebilmek için, çoğu zaman bu öğretmenlerin duygusal düzenleme içerisine girdikleri ve özellikle hissettikleri olumsuz duyguları maskeleydikleri belirtilmiştir.

Winograd (2003), öğretmenlerde duygusal sapma ve duygusal çelişkiye yol açan iki temel mekanizmaya işaret etmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin yaptıkları iş sürecinde artan oranda diğer çalışma arkadaşlarından izole olmaları, ikincisi ise öğretmenlerin rol modelleri olarak görülmesi yüzünden sıklıkla duygusal deneyimlerini kontrol altında tutma gereksinimleri olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde Troman (2000), son zamanlarda öğretmenlik mesleğinin hızlı bir şekilde değiştiğini ve sınıf içi eğitimin öğretmenin işlerinden yalnızca bir tanesi olmaya başladığına işaret etmektedir. Ayrıca çalışma arkadaşlarıyla yürütülen planlama ve yönetim işi yanında toplum ile ilişkilerin de işlerinin önemli bir parçası hâline gelmeye başladığına işaret etmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin hem mesleklerini icra sırasında hem de bireysel olarak stres, düşük iş tatmini ve tükenmişlik gibi olumsuz duygusal deneyimleri artan oranda yaşadıklarına işaret eden çalışmalar vardır (Hastings, 2004; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Nias, 1996; Zembylas, 2004).

ÖDİÖ'yu Geliştirme Süreci ve Geçerlik Çalışması

ODİÖ önceki çalışmalarda ortaya konulan duygusal işçilik kavramsal-laştırmaları (Fiebig ve Kramer, 1998; Hochschild, 1983; Zapf, 2002), kuramsal çerçeve (Hochschild, 1983; Mann, 1999; Morris ve Feldman, 1996; Rafaelli ve Sutton, 1987; Zapf, 2002) ve ilgili ölçüm girişimleri (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003, Diefendorff et al., 2005; Kruml ve Geddes, 2000) temelinde geliştirilmiştir. Önceden tartışıldığı gibi, ÖDİÖ duygusal işçiliği çok boyutlu alarak, çalışana ve duygusal işçiliğin nasıl yapıldığını yansıtan içsel süreçlere özellikle duygusal düzenleme süreçlerine odaklanılarak geliştirilmiştir. İlgili kuramsal çerçeveye uygun olarak otomatik duygu düzenleme, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve duygusal sapma bağlamında, duygusal işçilik boyutlarını yansıttığı düşünülen maddeler geliştirilerek ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal işçilik sıklığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ölçek maddeleri geliştirilirken temel olarak duyuşsal olaylar kuramının (Weiss ve Cropanzona, 1996) yöntemsal yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kuram iş yerinde ayrık duyguların ortaya çıkmasını ve bu duygusal deneyimlerin işle ilişkilendirilmesi sürecini incelerken özellikle bu sürecin işle ilgili genel bilişsel değerlendirme ve duygu hâllerine dönüşmesiyle ilgilenir. Bu çalışmada, bu yaklaşım duygusal işçilik stratejilerinin ortaya çıkma sürecine uyarlanmıştır. Weiss ve Cropanzona (1996)'nın iddiasına göre, iş yaşantısının analiz noktası kişilerin, işin veya durumun kalıcı özellikleri olmamalıdır. İş gereği ortaya çıkan (kritik) durumlar ve çalışanın bu durumlar karşısında gösterdiği tepkiler (etkileşim) temel analiz noktası olmalıdır. Bu yaklaşıma göre iş çevresinin ve işin özellikleri bazı olayların (durumların) sıklıkla ortaya çıkmasını belirlemekte ve bu olaylar çalışanın gösterdiği duygusal tepkileri ortaya çıkarmaktadır (olaya bağlı duygusal deneyim). Örneğin Basch ve Fisher (2000), otel çalışanlarında duyuşsal olay-duygusal tepki matrisleri geliştirerek, çalışanların genel duygusal deneyimlerini belirlemeye çalışmıştır.

Bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaşacakları ve farklı duygusal işçilik stratejisi gerektirebilecek durumlar (kritik olaylar) belirlenmiştir. Daha sonra, her bir durumu takiben duygusal işçilik stratejilerinden bir tanesini yansıtan duygusal tepki tarif edilmiştir. Örneğin kritik olay ve bunu takiben gösterilebilecek duygusal tepkiyi yansıtan ifadelerden biri; "Ders anlatırken öğrencilerden bir tanesi hatanızı buldu ve bunu sınıfla paylaştı. Benden öğretmen olarak

beklenmese de o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım.” ifadesidir. Katılımcılardan, bu durumun kendilerini hangi ölçüde tanımlayıp tanımlamadığını 5’li Likert skalasıyla (0 = Hiç Tanımlamıyor, 1 = Çok Az Tanımlıyor, 2 = Kısmen Tanımlıyor, 3 = Oldukça Tanımlıyor, 4 = Tamamen Tanımlıyor) cevaplamaları istenmiştir.

Ölçek maddelerindeki ilgili olayları ve ilişkili duygusal işçilik yöntemleri, bu konuda önceden yürütülen çalışmalar sonucunda ortaya çıkan maddede havuzundan seçilmiştir (Çukur, 2007; Uysal, 2007). Çukur (2007)’ün öğretmenlerin de olduğu farklı meslek gruplarını içeren niteliksel çalışmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle çalışanlardan hem müşteri hem de çalışma arkadaşlarıyla olan etkileşimleri sırasında kendilerine yoğun duygu yaşatan bir olayı tanımlamaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılara, bu olay anında ne hissettikleri ve ilgili kişiye nasıl bir duygusal tepkide bulduklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların hem müşteri hem de çalışma arkadaşlarıyla yaşadıkları olaylar ve bu durum karşısındaki duygusal tepkileri sınıflandırılarak, öne çıkan duygusal olay-duygusal tepki çiftleri belirlenmiştir. Uysal (2007)’in İzmir’in ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yürüttüğü çalışma ise iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, günlük yöntemi kullanılarak öğretmenlerden günün farklı saatlerinde yaşadıkları duygular ve bu duygulara yol açan olayları not etmeleri istenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise temel olarak günlük verilerinden yola çıkılarak, yirmi kritik olay belirlenmiş ve dört duygusal işçilik boyutunda öğretmenlerden bu olaylara nasıl tepkide bulunacakları sorulmuştur.

Her iki çalışma sonucunda oldukça fazla sayıda kritik olay ve ilgili duygusal tepkiyle ilgili veri elde edilmiştir. Bu çalışmada, ÖDİÖ’nün kısa bir ölçek olabilmesi için her bir duygusal işçilik yöntemini yansıtan toplam beş kritik olay belirlenmiştir (toplam yirmi soru). Kritik olaylar ve ilgili duygusal işçilik yöntemleri belirlenirken öğretmenlerin işleri gereği ilişkiye girdiği farklı kişiler göz önünde tutulmuştur (bk. Diefendorff et al., 2006; Fiebig ve Kramer, 1998; Tschan et al., 2005). Öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan öğrenciler ile olan ilişkiler ön plana çıkarılmış ve beş kritik olaydan üçü öğrencilerle olan, biri çalışma arkadaşlarıyla olan ve biri de yöneticilerle olan olaylar arasından seçilmiştir. Benzer şekilde, kritik olaylar belirlenirken öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz duygularını kontrol altında tutmaları gerekliliği düşünüülerek, olumsuz durumlar yanında olumlu duygusal tepkilere yol açabilecek durumlara da yer verilmiştir. Ayrıca, hem ölçek maddelerine

son hâlinin verilmesinde hem de maddelerin ifade edilmesinde ağırlıklı bir şekilde doğrudan öğretmenlerin duygusal deneyimlerine odaklanan önceki niteliksel çalışmalardan da yararlanılmıştır (Hargreaves, 1998; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Nias, 1996; Winograd, 2003; Zembylas, 2004). Toplam yirmi maddeden oluşan ve duygusal işçiliği dört farklı boyutta ölçmek için geliştirilmiş olan ÖDİÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması ana örnekleme uygulanmadan önce ölçek, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde tezsiz yüksek lisans eğitimi gören on beş kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu öğrencilerin geri bildirimleriyle birlikte ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, akıcılık ve cümle yapısı açısından son hâlini almıştır.

ÖDİÖ'nün yapısal geçerliliğini incelemek için Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Duygusal İşçilik Ölçeği alternatif ölçek olarak kullanılmıştır. Bu ölçek, diğer duygusal işçilik ölçümlerinden de (Brotheridge ve Lee, 2003; Grandey, 2003; Kruml ve Geddes, 2000) maddeler içerdiği ve daha kapsayıcı olduğu düşünüldüğü için, yeni geliştirilen ÖDİÖ'nün geçerlik çalışmasında özellikle tercih edilmiştir. Bu ölçek ÖDİÖ'den farklı olarak duygusal işçiliği, belli bir meslek grubuna bağlı kalınmaksızın, yalnızca müşteriler ile olan ilişkiler bağlamında ve durumdan bağımsız genel eğilimler olarak ölçmektedir. Bu ölçekte duygusal işçilik, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal olarak hissedilen duyguları ifade etmek üzere üç boyutta ortaya konulmaktadır. Bu üç boyut aynı zamanda ÖDİÖ'deki ilgili üç boyut ile örtüşmektedir. Bu yüzden ölçeğin “yakınsak” (convergent) geçerliliğini ortaya koymak için ÖDİÖ'nün Derinden Rol Yapma, Yüzeysel Rol Yapma ve Otomatik Duygu Düzenleme alt ölçekleri ile Diefendorff ve arkadaşlarının (2005) ilgili alt ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlgili alt ölçekler arasında pozitif ilişki beklenmektedir (Hipotez 1). Duygusal sapma, ÖDİÖ'de ayrı bir alt boyut olarak düşünülmüştür. Bu yüzden alternatif Duygusal İşçilik Ölçeği'nin (Diefendorff et al., 2005), üç boyutu ile ÖDİÖ'nün duygusal sapma alt boyutu arasındaki ilişki, ölçeğin “ayırt edici” (discriminant) geçerliliğini ortaya koymak için kullanılmıştır. Farklı bir ifadeyle, ÖDİÖ'nün Duygusal Sapma alt ölçeğiyle alternatif ölçeğin üç alt ölçeği arasında yüksek korelasyon beklenmemektedir (Hipotez 2).

ÖDİÖ'nün “ölçüt” (criterion) geçerliliğini incelemek için geliştirilen ölçeğin dört alt boyutu ile duygusal tükenme ve iş özerkliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçüt verileri ile ölçek verileri aynı zamanda top-

landığı için, bu işlem aynı zamanda ölçeğin “zamandaş” veya farklı bir ifadeyle “uygunluk” (concurrent) ölçüt geçerliği olarak da nitelendirilebilir. Duygusal işçiliğin çalışanlar üzerinde yaratabileceği olumlu veya olumsuz etkiler konusunda yürütülen çalışmaların özellikle üzerinde durduğu konulardan biri tükenmişliktir. Tükenmişlik genellikle üç boyut üzerinden tarif edilmektedir: Duygusal tükenme (çalışanın duygusal olarak “harcandığına”, bittiğine yönelik hissi), duyarsızlaşma (diğerlerine karşı ilişkisiz-ilgisiz tutum) ve azalmış bireysel başarı (düşük başarıma güdüsü ve yetersizlik) (Maslach ve Jackson, 1981). Benzer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da tükenmişliğin, duygusal tükenme boyutu esas alınmıştır. Duygusal işçilik ve duygusal tükenme arasındaki ilişki konusunda tam bir anlaşma yoktur (Ashforth ve Humphrey, 1995; Çukur ve Şahin, 2007; Fiebig ve Kramer, 1998; Morris ve Feldman, 1996; Zapf, 2002). Duygusal işçiliği çok boyutlu olarak değerlendiren çalışmalar, kullanılan duygusal işçilik stratejilerinin türüne göre duygusal işçiliğin sonuçlarının farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmaların genel bulgusu, yüzeysel rol yapmanın çalışmada duygusal çelişki yaratacağı ve bununla duygusal tükenmeye yol açacağı yönündedir. Diğer taraftan duygusal işçilik sürecinde gösterilen doğal duyguların, duygusal çelişkiye yol açmayacağına işaret edilmiştir. Derinden rol yapmanın sonuçları konusunda ise tam bir anlaşma yoktur (Adelman, 1995; Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2003; Hoshschild, 1983; Grandey, 2003; Glomb ve Tews, 2004; Kruml ve Geddes, 2000; Mann, 1999). Bu çalışmalar ışığında ÖDİÖ’de yüzeysel rol yapma boyutu ile duygusal tükenmişlik arasında olumlu bir ilişki beklenirken; otomatik duygu düzenleme ile tükenmişlik arasında bir ilişki beklenmemektedir (Hipotez 3). Derinden rol yapmanın duygusal tükenmeyle ilişkisi konusunda yapılan çalışma sonuçları aralarında farklılaştığı için bu konuda bir önerme ortaya konulmamıştır.

Önceki duygusal işçilik çalışmaları içinde doğrudan duygusal sapma ve duygusal tükenme arasındaki ilişki görgül olarak incelenmemiştir. Ancak bu konudaki kuramsal yaklaşımlar veya doğrudan duygusal sapma konusunda yürütülen çalışmalar; duygusal sapmanın çalışanın hem performansını hem de genel duygusal iyilik hâlini olumsuz yönde etkileyeceği yönündedir (Mann, 1999; Rafaelli ve Sutton, 1987; Rafaelli ve Worline, 2001; Thoits, 1990; Zapf, 2002). Duygusal sapma, diğer duygusal işçilik stratejilerinden farklı olarak çalışanın duygusal çelişkiye itmekte; ancak yansıtılan duygular ile gösterim kuralları

arasında çelişki yaratarak çalışanın hem kurumuyla hem de çalışma arkadaşlarıyla farklı sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Zapf, 2002). Tschan ve arkadaşları (2005), duygusal sapma gösteren çalışanın, kurumu tarafından cezalandırılabileceğini ve bu deneyimden kötü etkilenebileceğini belirtmektedir. Aynı araştırmacılar, eğer duygusal sapma çalışanın kendini kontrol edememesinden kaynaklanmış ise çalışanın düşük kontrol algısının, benlik değerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu yüzden ÖDİÖ'nün duygusal sapma alt boyutuyla duygusal tükenmişlik arasında pozitif ilişki beklenmektedir (Hipotez 4).

Duygusal tükenme olgusundan farklı olarak "iş özerkliği" (job autonomy) konusu duygusal işçilik çalışmalarında fazla dikkate alınmamıştır. Bunun bir nedeni önceki duygusal işçilik çalışmalarının çoğunlukla düşük iş özerkliği gerektiren servis sektöründeki çalışanlar üzerine odaklanması olabilir. Ancak, öğretmenlikte olduğu gibi farklı kişiler ile daha uzun dönemli ilişkiler gerektiren ve gösterim kurallarının tam olarak kurumsallaşmadığı mesleklerde, iş özerkliği algısı hangi tür duygusal işçilik yönteminin sergileneceğini etkileyen önemli bir faktör olabilir. Hackman ve Oldham (1975), iş özerkliğini bir işi gerçekleştirirken, iş sırasında kararlar alırken veya işin yapılandırılması aşamasındayken çalışana hangi oranda bağımsızlık, özgürlük ve iş serbestliği tanıdığıyla açıklamaktadır. Daha geniş bağlamda kavramsallaştırıldığında iş kontrolü olarak da isimlendirilen iş özerkliği, iş yerinde stres çalışmalarında önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (bk. Güleriyüz ve Aydın, 2006).

Grandey, Fisk ve Steiner (2005), hem yüksek hem de düşük iş özerkliği olan işlerde duygusal düzenlemenin gerektiğini ancak düşük iş özerkliği olan işlerde, çalışanın daha az bireysel kontrolü olduğunu ve bu yüzden gereken işleri yürütürken daha çok gösterim kurallarını izlemesi gerektiğine işaret etmektedirler. Doğrudan iş özerkliği bağlamında olmasa da duygusal işçilik çalışmaları da, işlerinde farklı oranlarda duygusal gösterim serbestliğine sahip olan çalışanların veya daha çok duygusal gösterim serbestliği veren işlerde çalışanların, daha az duygusal çelişki yaşadıklarına işaret etmektedir (Kruml ve Geddes, 2000; Morris ve Feldman, 1996; Wharton, 1993). Örneğin Tschan ve arkadaşları (2005), çalışanların müşterilerle olan ilişkileri karşılaştırıldığında, çalışma arkadaşları arasındaki duygusal gösterim serbestliğinin daha fazla olduğunu ve bu yüzden çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerde daha fazla duygusal

sapmanın yaşandığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Çukur (2007), çalışanların müşteri ile olan etkileşimlerini karşılaştırdığında iş arkadaşları ile olan ilişkilerinden daha az yüzeysel rol yaptığı yönünde bulgular elde etmiştir. Bu bağlamda, hem yüzeysel rol yapma hem de derinden rol yapma, gösterim kurallarına uyma yönünde aktif bir çaba gerektirmektedir. Diğer taraftan otomatik duygusal düzenleme ve duygusal sapma, işçilik stratejileri gösterim kurallarıyla ilgili olsa dahi çalışanlar bu yöntemlerde daha fazla gösterim serbestliği sergilemektedirler. Bu yüzden iş özerkliği algısı arttıkça çalışanların daha fazla otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapma sergilemeleri beklenmektedir. Diğer yandan iş özerkliği algısı arttıkça, derinden ve yüzeysel rol yapma stratejilerinin sıklığının azalacağını bekleyebiliriz (Hipotez 5).

Yöntem

Örneklem

Çalışmanın evreni Muğla ilinde (merkez ilçe) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde çalışan öğretmenlerdir. Çalışmaya yalnızca aktif olarak öğretmenlik yapanlar dâhil edilmiş olup idari görevliler, idari görevi olan öğretmenler veya stajyer öğretmenler dahil edilmemiştir. Çalışmanın örneklemini ise bu koşulları sağlayan öğretmenler arasından seçkisiz olarak oransız küme yöntemiyle belirlenmiştir. Muğla ilindeki tüm liselerden öğretmenlere, Muğla Üniversitesi Psikoloji Bölümü yüksek lisans öğrencilerinin aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam öğretmen sayısı 190'dır. Katılımcıların 102 (% 53,7)'si erkek, 88 (% 46,3)'i ise kadındır. Çalışmadaki katılımcıların yaş aralığı, 25 ile 57 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 42,26'dır (SS = 8.00). Katılımcıların çalışma yılları 6 ayla 45 yıl arasında değişmekte olup deneyim ortalaması 17,14'dir (SS = 8.80). Katılımcılar farklı türdeki (düz, endüstri, imam hatip, fen ve Anadolu) liselerde görev yapmaktadırlar. Katılımcılar farklı dalları temsil eden öğretmenlerden oluşmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin oranı (% 41,1) daha yüksektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmayla faktör yapısı ortaya konulacak olan toplam yirmi maddelik ÖDİÖ'nün geçerliğini test etmek için aşağıdaki ölçekler uygulanmıştır. Tüm ölçeklerin ortalama, standart sapma ve alfa güvenilirlik puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Duygusal İşçilik Ölçeği: Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından ağırlıklı bir şekilde satış ve servis çalışanları bağlamında geliştirilen ve çalışanların gösterdiği duygusal işçilik stratejilerini yansıtan bir ölçektir. Bu ölçek duygusal işçiliği yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal olarak hissedilen duyguları ifade etmek üzere üç faktörden (alt ölçek) ve toplam on dört sorudan oluşmaktadır. Yüzeysel rol yapma, çalışanların iş ortamında hissettikleri gerçek duygularını hangi oranda düzenledikleriyle ilgili olarak yedi sorudan oluşmaktadır (“Müşteriler ile ilgilenirken ortaya bir şov veya gösteri sunarım.”). Benzer şekilde, derinden rol yapma, çalışanların iş yerlerinde mesleği gereği hissetmeleri beklenen duyguları yansıtmak için gösterilen çabayı ölçmeye dönük dört sorudan oluşmaktadır (“Müşterilere sergilemem gereken duyguları gerçekten hissetmek için çaba gösteririm.”). Son olarak, doğal olarak hissedilen duyguları ifade eden alt ölçek üç sorudan oluşmaktadır (“Müşterilere gösterdiğim duygular o anda hissettiğim duygular ile örtüşmektedir.”). Araştırmacıların farklı örneklemlerde doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanarak yaptığı çalışmalar, üçlü duygusal işçilik modelini desteklemiştir. Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından ana örneklem üzerinde yürütülen iç tutarlılık hesaplamalarında yüzeysel, derinden ve doğal duyguların sergilenmesini yansıtan alt ölçeklerin Cronbach alfa değerleri sırasıyla .91, .82 ve .75 olarak görülmüştür.

Katılımcıların “ortalama bir iş gününde, hangi oranda maddelerde verilen davranışları yaptıklarını 5’li Likert (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) tipi ölçekler üzerinden yanıtlamaları istenmektedir. Artan puanlar ilgili duygusal işçilik boyutunun daha fazla sergilendiğini işaret etmektedir. Asılları İngilizce olan ölçek maddeleri ve yönergeleri çeviri-tekrar-çeviri tekniğiyle (Brislin, 1986) Türkçeye çevrilmiştir. Ancak bu çalışmada ölçek, hizmet sektöründe çalışanlar yerine öğretmenlere uygulanacağından, ölçek maddelerinde kullanılan “müşteriler” (customers) ifadesi yerine “iş yerinde” (“İş yerinde sergilemem gereken duyguları gerçekten hissetmek için çaba gösteririm.”) ifadesi kullanılmıştır.

Duygusal Tükenmişlik Ölçeği: Maslach ve Jackson (1981)’un geliştirdiği ve Ergin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin “Duygusal Tükenme” alt ölçeği bu çalışmada kullanılmıştır. Asıl ölçek üç ana boyutu (alt ölçekten) (Duygusal Tükenme, Duyursuzlaşma ve Kişisel Başarı) kapsayıp toplam yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan “Duygusal Tükenme” alt ölçeği toplam dokuz maddeden oluşmaktadır (“Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi

kaldıramayacağımı hissediyorum.”). Katılımcılar ölçek maddelerini beş basamaklı Likert Ölçeği yardımıyla değerlendirmişlerdir (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum). Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek tükenmişlik oranına işaret etmektedir. Ölçek ve Türkçe uyarlaması çalışma hayatında ve ilgili bilimsel çalışmalarda tükenmişliği ölçmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı ve geçerlik-güvenirliği birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Lee ve Ashforth, 1996).

İş Bağımsızlığı: Bu çalışmada iş bağımsızlığı yirmi bir maddelik “İş Teşhis Anketi”nin (Job Diagnostic Survey; Hackman ve Oldham, 1975) üç maddelik alt ölçeği olan İş Bağımsızlığı alt ölçeğiyle ortaya konulmuştur. Bu ölçek bağlamında, iş bağımsızlığı çalışanın işini yürütürken hangi oranda bağımsız, özgür ve kendi kararlarını alabilme durumuna göre tanımlanmıştır (“Mesleğim işimi yaparken kişisel yargılarım veya kendi kararlarımı alma şansını bana tanımamaktadır.” - terse çevrilen madde). Asılları İngilizce olan ölçek maddeleri ve yönergeleri çeviri-tekrar-çeviri tekniğiyle (Brislin, 1986) Türkçeye uyarlanmıştır. Ancak, aslından farklı olarak maddeler yedi yerine beş basamaklı ölçekler üzerinden değerlendirilmektedir (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum). Yüksek puanlar, artan iş bağımsızlığı algısını yansıtmaktadır.

İşlem

ÖDİÖ'nün boyutları ve bu boyutları yansıttığı düşünülen maddeler LISREL 8.7 (Jöreskog ve Sörbom, 2005) istatistik paket programı ile yapılan “doğrulayıcı faktör analizi” (DFA; confirmatory factor analysis) yoluyla test edilmiştir. Önerilen model ve alternatif modeller bağlamında geliştirilen ölçeğin faktör yapısı, DFA ile ortaya konulan farklı uyum istatistikleri karşılaştırılarak incelenmiştir. DFA analizinden önce veriler “uç puanların” (outliers) varlığı, madde dağılımı (çarpıklık ve basıklık) ve örneklemin faktör analizine yeterliği (KMO kat sayısı .81 olarak hesaplanmıştır) açısından temel bileşenler analizi kullanılarak taranmıştır. ÖDİÖ'nün yakınsak ve ayırt edici yapı geçerliğini incelemek için alternatif duygusal işçilik ölçeğinin alt ölçek puanlarıyla ÖDİÖ'nün alt ölçek puanları arasında korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Benzer şekilde, ölçeğin ölçüt geçerliği için ÖDİÖ'nün alt ölçeklerinin farklı bir şekilde ilişkili olduğu düşünülen, duygusal tükenme ve iş bağımsızlığı puanları ile olan ilişkileri korelasyon ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa tekniği ile hesaplanan iç tutarlılık ve madde analizleri aracılığıyla incelenmiştir.

Bulgular

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

LISREL 8.7 ile yapılan DFA çözümlemesinde ölçek maddeler arasındaki kovaryans matrisi temel alınarak “en yüksek olabilirlik” (ML) metodu çıkarım ölçütü olarak kullanılmıştır. DFA analizi tekniklerinde kullanılan, istatistiksel paket programlarına göre de değişebilen oldukça farklı “uyum istatistiği” (fit statistic) bulunmaktadır. Bu çalışmada birçok araştırmacı tarafından önerilen ve sıklıkla kullanılan farklı türde uyum istatistikleri kullanılmıştır (Sümer, 2000; Toit ve Toit, 2001). Uyum istatistikleri, Sümer (2000)’in de önerdiği gibi İngilizce kısaltmaları kullanılarak ifade edilecektir. Bunlar arasında “Ki Kare Uyum Testi” (χ^2) (Chi-Square Goodness of Fit) ve Ki Kare Uyum Testi puanının serbestlik derecesi (Sd) oranı (χ^2/Sd) ilk etapta gelmektedir. İkinci grup mutlak uyum indekslerinden “İyilik Uyum İndeksi” (Goodness of Fit Index, GFI), “Uyarlanmış İyilik Uyum İndeksi” (Adjusted Goodness-of-Fit Index, AGFI), “ortalama hataların karekökü” (root mean square residuals, RMSR) ve “yaklaşık hataların ortalama karekökü” (root mean square error of approximation) kullanılmıştır.

Artmalı uyum indekslerinden ise “Karşılaştırmalı Uyum İndeksi” (Comparative Fit Index, CFI) ve “Normlaştırılmamış Uyum İndeksi” (Non-normed Fit Index, NNFI) kullanılmıştır. χ^2 Uyum Testi puanlarının küçük ve anlamlılık değerinin (p) manidar olmaması önerilen modelin uygunluğuna işaret eder. Ancak, χ^2 puanları; denek sayısı, model parametre sayısı (Sd) ve değişkenlerin dağılımından etkilendiği için χ^2/Sd oranı 2’den küçük ise ilgili model kabul edilebilir veya iyi uyum sağlıyor kabul edilir. GFI, AGFI, CFI ve NNFI indeksinden 0.90’nın üstündeki puanlar kabul edilebilir sayılır ve yüksek puanlar “daha iyi uyuma” işaret eder. RMSE ve SRMR için sırasıyla .08 ve .10 kabul edilebilir iyi uyum için üst sınır olarak kabul edilir ve .05 ve altı puanlar mükemmel uyuma işaret eder (Loehlin, 1998; Sümer, 2000; Toit ve Toit, 2001). Ayrıca gerekli görüldüğünde, önerilen alternatif modeller arasında veya önerilen modelin yokluk modeli arasında χ^2 farkları ($\Delta \chi^2 / \Delta Sd$) hesaplanmıştır.

Bu çalışma bağlamında önerilen ve duygusal işçilik boyutlarını otomatik duygusal düzenleme, duygusal sapma, derinden ve yüzeysel rol yap olmak üzere dört ayrı faktör olarak ortaya koyan model (Model A) kapsamında üçlü, ikili ve tek faktör yapıları alternatif modeller karşılaştı-

tırılmıştır. Model B; birçok çalışmada iki temel duygusal işçilik tekniği olarak ön plana çıkan yüzeysel ve derinden rol yapmayı tek genel faktör olarak bir araya getirerek, otomatik duygusal düzenleme ve duygusal sapma boyutunu ayrı faktörler olarak ortaya koymaktadır. Model C; derinden rol yapmanın çalışanın zamanla gösterim kurallarını benimseydiği fikrinden yola çıkarak iş sırasında gösterilen otomatik duygusal düzenlemenin bir parçası hâline gelmiş olma varsayımına dayanmaktadır. Bu modelde yüzeysel rol yapma ve duygusal sapma ayrı boyutlar olarak korunmaktadır. Model D’de ise duygusal sapma ve otomatik duygusal düzenleme, aktif duygusal işçiliğin görülmediği genel bir boyut olarak düşünülerek birleştirmek ve yüzeysel ve derinden rol yapmayı ayrı boyutlar olarak tutmaktadır. Model E’de ise duygusal sapma ve yüzeysel rol yapma tek bir boyutun iki zıt ucu olarak görülmektedir. Bu modelde derinden rol yapma ve otomatik duygu düzenleme ayrı boyutlar olarak değerlendirilmektedir.

İki faktörlü model yapısını sergileyen Model F; duygusal sapma ve otomatik duygusal düzenlemeyi, bir tarafta derinden ve yüzeysel rol yapmayı ayırırken diğer tarafta tek bir boyut hâlinde bir araya getirmektedir. Böylece aktif duygusal işçilik boyutlarıyla (yüzeysel ve derinden), göreceli olarak gösterim kurallarından “ayrılan” duygusal durumlar (otomatik ve sapma) ayrı tek bir boyut olarak değerlendirilmiştir. Model G; bu çalışmada önerilen duygusal sapmayı genellikle yaygın duygusal işçilik çalışmalarında önerilen diğer üç boyutla (otomatik, derinsel ve yüzeysel) karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Böylece, bu üç boyut genel duygusal işçilik boyutu olarak yapılandırılmakta ve aktif duygusal işçiliğin gösterilmediği durum ise farklı bir boyut olarak ortaya konulmaktadır. Model H ise duygusal sapma ve yüzeysel rol yapmayı birbirine zıt uçları yansıtan tek bir boyut olarak değerlendirmekte ve otomatik duygusal düzenleme ile derinden rol yapmayı tek faktör olarak kabul etmektedir. Son olarak tüm ölçek maddelerinin yalnızca tek genel bir faktöre yüklenmesine izin veren Model İ incelenmiştir. Tüm DFA modeli için bireysel ölçek maddelerinin yalnızca ilgili modelde önerilen faktöre yüklenmesine izin verilmiş ve ayrıca “örtük” (latent) faktörlerin kendi aralarında serbestçe ilişkili (r) olmasına da izin verilmiştir. Her bir alternatif model için LISREL 8.7 kullanımı sonucunda elde edilen uyum indeks puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Önerilen 4 Faktörlü Model ve Alternatif Modellerin Uyum İndeksleri*

| | | χ^2 | Sd | χ^2/Sd | GFI | AGFI | CFI | NNFI | RMSR | RMSEA |
|-----------|------------------|----------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| A. | 4- Faktör | 302.93* | 164 | 1.85 | .89 | .85 | .93 | .92 | .08 | .06 |
| B. | 3- Faktör | 367.37* | 167 | 2.20 | .84 | .80 | .91 | .89 | .09 | .08 |
| C. | 3-Faktör | 689.88* | 167 | 4.13 | .73 | .66 | .81 | .79 | .15 | .13 |
| D. | 3- Faktör | 381.22* | 167 | 2.28 | .83 | .79 | .90 | .89 | .09 | .08 |
| E. | 3- Faktör | 675.40* | 167 | 4.04 | .74 | .67 | .83 | .80 | .15 | .13 |
| F. | 2-Faktör | 420.09* | 169 | 2.49 | .82 | .77 | .89 | .87 | .09 | .10 |
| G. | 2-Faktör | 743.73* | 169 | 4.40 | .72 | .65 | .80 | .77 | .16 | .13 |
| H. | 2- Faktör | 1322.21* | 169 | 7.82 | .59 | .49 | .71 | .68 | .17 | .19 |
| I. | 1-Faktör | 1391.84* | 170 | 8.19 | .58 | .48 | .69 | .66 | .17 | .20 |

A = Sap (Duyusal Sapma) / Oto (Otomatik Düz) / Der (Derinden Rol) / Yüz (Yüzeysel Rol)

B = Sap / Oto / Der + Yüz **C** = Sap / Yüz / Der + Oto;

D = Der / Yüz / Sap + Oto **E** = Oto / Der / Sap + Yüz;

F = Sap + Oto / Der + Yüz **G** = Sap / Oto + Der + Yüz;

H = Sap + Yüz / Oto + Der **İ** = Sap + Oto + Der + Yüz.

* p < 0.05

Tablo 1’de yansıtılan sonuçlar incelendiğinde, özellikle χ^2 puanları ve AGFI puanları, gerek önerilen gerekse alternatif modellere göre ideal (mükemmel) uyumdan uzaktır. Ancak önerilen dört faktörlü çözümün (Model A’nın yapısı) ortaya çıkardığı genel fit indeksleri yeterli uyum olarak kabul edilebilir düzeydedir (Loehlin, 1998; Sümer, 2000; Toit ve Toit, 2001). Diğer modeller ile karşılaştırıldığında Model A’nın tüm uyum indeks puanları “daha iyi uyuma” işaret etmektedir. Model A hem yokluk modeli (değişkenler arasında ilişkinin olmadığını yansıtan model, $\chi^2(190) = 2400.14$; $\Delta \chi^2(26) = 2097.21$, $p < 0.00$) hem de tek faktörlü çözüm (Model İ, $\Delta \chi^2(6) = 1088.91$, $p < 0.00$) ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmak üzere daha iyi uyum sergilemektedir. Ayrıca, Model B ve Model D’de diğer alternatif modellere oranla daha iyi uyum göstermektedir. Ancak, Model A ile hem Model B ($\Delta \chi^2(3) = 64.44$, $p < 0.01$) hem de Model D ($\Delta \chi^2(3) = 78.29$, $p < 0.01$)

Ki Kare Uyum Testi ($\Delta \chi^2$) farklarına göre karşılaştırıldığında Model A istatistiksel olarak anlamlı bir farkı yansıtacak şekilde daha iyi uyum sergilemektedir.

ÖDİÖ'nün maddelerinin dört faktörlü çözüm (Model A) yapısını yansıtan her bir ölçek maddesinin ilgili faktör bağlamında faktör ağırlığı, hata kovaryansları ve R^2 (maddenin faktörde açıkladığı toplam varyans oranı) puanları Tablo 2'de asıl ölçek maddeleriyle birlikte sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, faktör yükleri .46 (madde 10) ile .75 (madde 7) arasında değişmektedir ve tüm faktör yükleri t testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır. Yüzeysel rol yapma boyutundaki maddelerin göreceli olarak daha düşük madde yükleri ve daha fazla hata kovaryansına sahip olduğu söylenebilir. Ancak, tüm puanlar incelendiğinde her bir faktörün (alt ölçeğin) kabul edilebilir bir yapı geçerliliği sergilediği söylenebilir. Faktörler arasındaki ilişki ve madde güvenirlilikleri takip eden bölümde sunulacaktır. Burada rapor edilmese de "Modifikasyon İndeksleri" önerilen modelin uyum özelliğinin bazı değişiklikler ile daha da iyileştirilebileceğini göstermektedir. Ancak, analizin "doğrula-yıcı" yaklaşımı düşünülerek (Loehlin, 1998; Sümer, 2000) bu değişiklikler önerilen modele uygulanmamıştır.

Tablo 2.

Doğrulamalı Faktör Analiz Sonuçlarına Göre Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ) Maddelerinin Faktör Yükleri

| Otomatik Duygusal Düzenleme | SP* | H | R ² |
|--|-----|-----|----------------|
| 1. Yöneticiniz sınıf içinde yeterli disiplini sağlayamadığınız için sizi eleştiriyor. O an hissettiklerimi yöneticimle olduğu gibi paylaştım. | .57 | .68 | .42 |
| 5. Öğrencilerinizden bir kısmı iyi ders anlatamadığınızı iddia ederek sizinle tartışıyor. O an içimden geçen duyguları yansıtım. | .64 | .59 | .43 |
| 9. Çalışma arkadaşlarınız toplantı sırasında öğrencilerinizin kazandığı önemli başarı haberini size ilettiler. O an hissettiğim mutluluğu olduğu gibi dışarı yansıtım. | .62 | .61 | .52 |
| 13. Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim öfkeyi doğrudan belli ederim. | .48 | .77 | .50 |
| 17. Sevdiğiniz öğrencilerden bir tanesi oldukça düşük bir not aldı ve bunu sınıf içinde açıklıyorsunuz. O an hissettiklerimi dışarı yansıtım. | .68 | .54 | .36 |

| Yüzeysel Rol Yapma | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 2. Öğrencilerden bir tanesi yakınına kaybetmiş ve siz bu haberi sınıfta paylaşıyorsunuz. Hissettiğim gerçek duyguları bastırarak, soğukkanlı görünmeye çalışırım. | .59 | .65 | .35 |
| 6. Öğrencileriniz beklentilerinizin ötesinde sınavda çok başarılı oldular. O an hissettiğim coşku ve sevincimi öğrencilere bire bir yansıtmamaya çalışırım. | .54 | .71 | .29 |
| 10. Çalışma arkadaşlarınızdan bir tanesi toplantı sırasında sizi oldukça inciten şakalar yapıyor. Rolüm gereği öfkemi kontrol ederek; duygusal tepkimi ortaya koymaya çalışırım. | .46 | .79 | .21 |
| 14. Yöneticiniz okulla ilgili bir gelişmeyi aktarıyor ve bu haber sizin dışınızda çoğunu oldukça mutlu ediyor. Öyle hissetmem de, mutlu gibi görünmeye çalışırım. | .70 | .50 | .50 |
| 18. Öğrencilerinizin çoğunun sizin çok önem verdiğiniz ödevi yapmadığını görüyorsunuz. Bu duruma çok sinirlensem de; sakin kalmaya çalışırım. | .50 | .75 | .25 |
| Duygusal Sapma | | | |
| 3. Ders anlatırken öğrencilerden bir tanesi hatanızı buldu ve bunu sınıfta paylaştı. Benden öğretmen olarak beklenese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım. | .70 | .51 | .49 |
| 7. Yöneticiniz ders programında yapmak istediğiniz önerileri kabul etmediğini size bildirdi ve bu sizin planınızı alt üst etti. Benden öğretmen olarak beklenese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım. | .75 | .44 | .56 |
| 11. Beklemediğiniz bir anda çalışma arkadaşlarınızın önünde yöneticiniz size övgülerde bulundu. Benden öğretmen olarak beklenese de; o an sevincimi olduğu gibi dışarı yansıtırım. | .67 | .55 | .45 |
| 15. Öğrenciniz sorduğunuz soruya oldukça yanlış bir cevap verdi ve sınıfta gülüşmeler başladı. O an sınıfta olduğumu unutarak; duygusal tepkimi ortaya koyarım. | .71 | .49 | .51 |
| 19. Öğrencilerden bir tanesi kendisine haksızlık yapıldığı için dersten kaldığını ve notunu değiştirmek istiyor. Öğretmen rolümü bir kenara bırakarak; hissettiğim olumsuz duyguları net bir şekilde yansıtırım. | .70 | .50 | .50 |

| Derinden Rol Yapma | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 4. Ders öncesi oldukça olumsuz bir haber aldınız. Ders anlatmaya başlamadan önce; duygularımı ayarlayarak daha olumlu duygu durumunda olmaya çalışırım. | .65 | .58 | .42 |
| 8. Çalışma arkadaşlarınızın yaptığı şakaları genelde çok komik bulmuyorsunuz. Ancak bu tür durumlarda; sergileyeceğim duyguları gerçekten hissetmek için çaba sarf ederim. | .66 | .57 | .43 |
| 12. Sevmediğiniz bir sınıfa sevmediğiniz bir ders anlatmanız gerekiyor. Derste sergilemek istediğim olumlu duyguları gerçekten hissetmek için önceden kendimi hazırlarım. | .72 | .48 | .52 |
| 16. Yöneticiniz genelde olumsuz, kırıcı yorumlarda bulunuyor. Böyle durumlarda sakinliğimi korumak için önceden hazırlıklı olduğum için duygusal tepkimi zorlanmadan ortaya koyarım. | .71 | .50 | .50 |
| 20. Öğrenciler ile notlar konusunda tartışıyorsunuz. Bu tür durumlarda genellikle mesleğim gereği nasıl duygusal tepkiler vereceğim konusunda hazırlıklı olduğumdan zorlanmadan tepkilerimi ortaya koyarım. | .60 | .64 | .36 |

SP = Standart Parametre Puanları (Faktör Yükleri); *Tüm t değerleri $p < 0.05$ 'te manidir.

H = Madde Hata Dağılım Değeri; R^2 = Madde Açıklama Kat Sayısı

ÖDİÖ'nün Geçerlik Sonuçları

ÖDİÖ'nün önerilen dört duygusal işçilik boyutu olan Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma, Otomatik Duygusal Düzenleme ve Duygusal Sapma alt ölçek ortalama puanlarıyla, alternatif Duygusal İşçilik Ölçeği'nin (Diefendorff et al., 2005) boyutlarını yansıtan puanlar arasındaki korelasyon hesaplamaları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki ilk dört madde ÖDİÖ'nün boyutlarını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, ÖDİÖ'nün ölçüt geçerliliğini ortaya koymak için ÖDİÖ'nün dört alt boyutuyla duygusal tükenme ve iş özerkliği arasındaki korelasyon hesaplamaları da Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 ayrıca ilgili tüm değişkenlerin ortalama ve standart sapma puanlarını da yansıtmaktadır.

ÖDİÖ'nün boyutları ile alternatif ölçeğin boyutları arasında önerilen ilişkiler kısmen desteklenmiştir (Hipotez 1). Beklendiği gibi ÖDİÖ'nün otomatik duygusal düzenleme boyutuyla alternatif ölçeğin ilgili boyutu olan doğal duyguları sergilemek arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ($r=.30$, $p<0.001$). Benzer şekilde, yüzeysel rol yapma ile alternatif

ölçeğin ilgili boyutu arasında anlamlı ilişki vardır ($r=.16$, $p<0.05$). Diğer taraftan, derinden rol yapma alt boyutları arasındaki ilişki beklendiği yönde olsa bile, ilgili boyutlar arasındaki korelasyon istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=.07$, $p>0.05$). Önerildiği gibi ÖDİÖ'nün duygusal sapma alt boyutuyla alternatif ölçeğin derinden rol yapma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki çıkmamıştır ($r=-.12$, $p>0.05$). Diğer yandan duygusal sapma, alternatif ölçeğin doğal duyguları sergilemek boyutu ile pozitif yönde ilişkili ($r=.20$, $p<0.001$); yüzeysel rol yapma boyutu ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($r=-.17$, $p<0.05$) (Hipotez 2).

Tablo 3.
Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma (SS), Güvenirlik ve Korelasyon Kat Sayıları

| | Ort | SS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| 1. Otomatik Duyg. Düz. | 3.01 | .86 | (.74) | | | | | | | | |
| 2. Yüzeysel Rol Yapma | 3.09 | .78 | .01 | (.70) | | | | | | | |
| 3. Derinden Rol Yapma | 3.36 | .84 | -.01 | .49** | (.80) | | | | | | |
| 4. Duygusal Sapma | 2.27 | .88 | .55** | -.13 | -.05 | (.81) | | | | | |
| 5. Doğal Duy. (DCG) | 1.57 | .72 | .30** | -.03 | -.11 | .20** | (.72) | | | | |
| 6. Yüzeysel Rol. (DCG) | 3.29 | .80 | -.13 | .16* | .09 | -.17* | -.14* | (.65) | | | |
| 7. Derinden Rol. (DCG) | 3.50 | .61 | .03 | .08 | .07 | -.12 | -.09 | .28** | (.57) | | |
| 8. Duygusal Tükenmişlik | 3.90 | .64 | -.14* | .15* | .06 | .35** | -.30** | .19** | .05 | (.71) | |
| 9. İş Özerkliliği | 3.55 | 1.09 | .05 | -.16* | -.01 | .14* | .15* | -.13 | -.09 | -.24** | (.73) |

Güvenirlik puanları (α) parantez içinde gösterilmiştir.

DCG = Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005)'ün duygusal işçilik ölçümleriyle elde edilen boyutlardır.

* $p<0.05$; ** $p<0.001$

ÖDİÖ'nün ölçüt geçerliliği bağlamında ortaya çıkan sonuçları ortaya konulan hipotezleri kısmen destekler yöndedir. Beklendiği gibi yüzeysel rol yapma ($r=.15, p<0.05$) (Hipotez 4) ve duygusal sapma (Hipotez 3) ($r=.35, p<0.001$) işçilik stratejilerinin yapıma sıklığıyla duygusal tükenme ilişkili bulunmuştur. Yine önerildiği gibi otomatik duygusal düzenleme ile tükenmişlik arasındaki ilişki ($r=-.14, p<0.05$) pozitif yönde değildir (Hipotez 3). Derinden rol yapma, duygusal tükenme ile ilişkili olsa bile ($r=.06, p>0.05$) bu, istatistiksel olarak manidar değildir. Beklendiği gibi yüksek iş özerkliği algısı duygusal sapma sıklığıyla pozitif bir ilişki sergilerken ($r=.14, p<0.05$), yüzeysel rol yapma sıklığıyla negatif bir ilişki ($r=-.16, p<0.05$) sergilemektedir (Hipotez 5). Ancak iş özerkliği ile hem doğal duygusal düzenleme hem de derinden rol yapma arasındaki ilişkiyi yansıtan korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

ÖDİÖ'nün Güvenirlik Sonuçları

ÖDİÖ'nün önerilen dört duygusal işçilik boyutu DFA sonuçlarınınca temel olarak desteklenmiştir. Bu boyutların her biri, bir alt ölçek kabul edilerek ilgili alt ölçeklerin iç tutarlılığını yansıtan Cronbach alfa kat sayıları hesaplanmıştır. Bu iç tutarlılık puanları, geçerlik çalışması için kullanılan diğer ölçeklerin puanlarıyla birlikte topluca Tablo 3'te verilmiştir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları Otomatik Duygusal Düzenleme alt ölçeği için .74; Yüzeysel Rol Yapma alt ölçeği için .70; Derinden Rol Yapma alt ölçeği için .80; Duygusal Sapma alt ölçeği için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan yirmi maddenin ayırt ediciliklerini saptamak için tüm maddelerin toplam puan ile olan korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Kline (1986) bir maddenin toplam puana manidar düzeyde yordama gücü katkı ölçüsü olarak, madde toplam korelasyon kat sayısının .20 ve üzerinde olması gerektiğini ileri sürmüştür. ÖDİÖ'nün tüm maddeleri bu ölçütü sağlamaktadır. Madde analizlerine göre düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon kat sayıları .20-.53; aritmetik ortalamalar 1.01-2.55; standart sapmalar ise 1.04-1.27 arasında değişmektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, alandaki ilgili kuramsal tartışmalar ve ölçek geliştirme girişimleri çerçevesinde, doğrudan öğretmenlik mesleği bağlamında Duygusal İşçilik Ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin güvenilirlik-geçerliliğini ortaya koymaktır. Özellikle de duygusal sapmanın diğer üç duygusal işçilik yöntemi (yüzeysel, derinden ve otomatik) yanında duygusal işçiliğin farklı bir boyutu olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorgulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonuçları genel olarak önerilen dört faktörlü duygusal işçilik boyutunu (Model A) destekler yöndedir. Duygusal işçilik boyutlarını ölçmek için ortaya konulan ölçek maddeleri ilgili faktörlerdeki varyansı yeterli bir şekilde yansıtmaktadır. Farklı bir ifadeyle duygusal işçiliğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapma olmak üzere ayrı dört boyut olarak ölçülebileceği yönünde verilere ulaşılmıştır. Geçerlik bağlamında ortaya çıkan verilerin çoğu ölçeğin yakınsak, ayırt edici ve ölçüt geçerliliğini destekler yöndedir. Ayrıca, ölçeğin ilgili alt ölçeklerinin yeterli oranda iç tutarlılık sergilediği görülmüştür.

Bu çalışma duygusal sapmayı duygusal işçiliğin bir boyutu olarak değerlendirerek, duygusal işçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırılması ve niceliksel olarak ortaya konulması girişimlerine katkı sağlamaktadır. Duygusal işçiliği çalışan odaklı alan ve içsel süreçlerine ağırlık veren çalışmalar, artan oranda duygusal işçiliğin farklı boyutlarını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda yüzeysel ve derinden (aktif) rol yapmanın yanında, otomatik olarak doğal duyguların sergilenmesinin de duygusal işçilik bağlamında kullanılabilmesi ortaya konulmuştur (Brodheridge ve Grandy, 2002; Brodheridge ve Lee, 2003; Diefendorff et al., 2005; Glomb ve Tews, 2004). Bu çalışmanın sonuçları, otomatik duygusal düzenleme gibi duygusal sapmanın da duygusal işçilik içinde değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulayan yaklaşımları (Mann, 1999; Rafaelli ve Sutton, 1987; Rafaelli ve Worline, 2001; Tschan et al., 2005; Zapf, 2002) destekler yöndedir. Ayrıca, bu çalışmada duygusal sapma ile duygusal tükenmişlik arasında ortaya çıkan ($r=.35$, $p<0.001$) anlamlı ilişki, duygusal işçiliğin, çalışan üzerinde etkileri araştırılırken bütünsel bir yaklaşımın önemine işaret etmektedir. Bu konudaki çalışmaların otomatik duygusal düzenleme ve duygusal sapma, duygusal işçilik yöntemlerini de içerecek şekilde genişletilmesi, çalışanın iş yerinde yaşadığı duygusal deneyimleri ve sonuçlarını açıklamada daha sistematik ve bütünsel bir yaklaşım kazandırabilir.

Bu çalışma aynı zamanda iş yerindeki duygusal gösterim kurallarıyla uyum içinde veya çelişerek, çalışanların hissettikleri duyguları doğrudan ortaya koyduğu ve iş yerinde ortaya çıkan duygusal tepkilerin tamamen kurumun kontrolünde olmadığı (Ashforth ve Humphery, 1995; Fine-man, 1993; Rafaeli, ve Sutton, 1991; Tschan et al., 2005) görüşünü destekler yöndedir. Ancak, bu çalışmada duygusal işçiliğin dört ayrı boyut olarak değerlendirilmesine dayanan ölçeğin faktör yapısının geçerliğini ve tekrar edilebilirliğini gösterecek başka çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. DFA sonuçları dört faktörlü modelin diğer alternatif modellerden “daha iyi uyum” gösterdiği yönünde olsa bile, duygusal işçiliği daha az boyutta değerlendiren bazı alternatif modellerin (Model B, D ve F) uyum indeks sonuçları ayrıca değerlendirmeyi gerektirebilir. Özellikle duygusal sapma ve otomatik duygusal düzenleme (doğal duyguların sergilenmesi) yöntemlerini tek boyutta değerlendiren modeller (Model D ve F), bu iki boyut arasındaki ayrımın daha net olarak ortaya konulmasının gerekliliğine işaret etmektedir. ÖDİÖ'nün ilgili alt ölçeklerini yansıtan boyutlar arasındaki oldukça yüksek sayılabilecek korelasyonlar da bu gerekliliği destekler yöndedir.

Öğretmenlerde kimlik sürecine odaklanan çalışmaların genel değerlendirmesinde Zembylas (2003), “öğretmen-ben” (teacher-self) kavramına vurgu yaparak öğretmenlerin kimlik yapılandırmasında mesleki rollerinin ön plana çıktığını ve öznel benlik ile mesleki kimlik çizgisinin çoğu zaman birbirine karışabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada ölçek maddeleri oluşturulurken önceki niteliksel çalışmalarda sıklıkla ortaya çıkan kritik olaylar temel alınmıştır. Bu yaklaşımın avantajları önceden tartışılmıştır. Ancak, ÖDİÖ'nün farklı boyutlarını oluşturan maddeler seçilirken, her bir duygusal işçilik boyutu içinde kullanılabilir farklı teknikler göz önünde tutulmamıştır. Örneğin yüzeysel rol yapma sırasında çalışan, hissetmediği olumsuz duyguları “canlandırma” yoluna gidebileceği gibi, olumsuz duyguları “bastırma” veya hissettiklerini hiç yansıtmama (nötr) yolunu da seçebilir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu duygusal işçilik boyutlarını bu şekilde inceleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda ileride yapılacak çalışmalar, hem öğretmenlerin iş yaşantısında ortaya koydukları duygusal yaşantılar hem de ilgili duygusal işçilik boyutlarının daha belirgin bir şekilde yapılandırılması veya ölçülmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmada geliştirilen ölçeğin, yapısal veya ölçüt geçerliğini ortaya koymak için kullanılan ölçeklerin bir kısmı (örn. Diefendorff ve arkadaşları tarafından

geliştirilen Duygusal İşçilik Ölçeği), Türkiye örnekleme bağlamında ilk defa bu çalışmada kullanılmıştır. İlgili ölçeklerin uyarlama çalışması yapılmadan kullanılması bazı yanlışlıkları beraberinde getirebilir. Ancak, bu tercihin Türkiye bağlamında ilgili konularda oldukça sınırlı sayıda telif veya uyarlama ölçek çalışması olmasından kaynaklandığı da değerlendirilmeye alınmalıdır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin artan oranda stres, düşük iş tatmini ve tükenmişlik gibi olumsuz duygusal deneyimler yaşadıklarına işaret etmektedir (Hastings, 2004; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Nias, 1996; Uysal, 2007). Öğretmenlerin ortaya koyduğu duygusal işçilik süreci hem bu olumsuz duygusal deneyimleri açıklamada hem de göreceli olarak fazla önem verilmeyen öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu anlamada önemli olabilir. Şimdiki çalışmada olduğu gibi eğitim çalışanlarının ortaya koyduğu duygusal işçilik stratejilerinin niceliksel ve standart bir şekilde belirlenmesi bu sürece katkıda bulunabilir. Bu bağlamda şimdiki çalışma öncül bir girişim olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bazı kısıtlılıkları özellikle dikkate alınmalıdır. Her şeyden önce bu çalışma verileri, eğitim sektörünün ortaöğretim kısmına odaklanmakta ve bu sektörden göreceli olarak sınırlı bir örnekleme dayanmaktadır. Farklı aşamalardaki eğitim çalışanlarından (ilköğretim, üniversite vb.) beklenen duygusal işçilik talebi ve içeriği farklılıklar yansıtabilir. Bu çalışmada hem ÖDİÖ'nün geliştirilmesi hem de geçerlik çalışması aynı örneklem üzerinden yürütülmüştür. ÖDİÖ'nün DFA yöntemiyle ortaya çıkan faktör yapısının bağımsız örneklemeler ile tekrarlanması gerekmektedir. Hem çalışma temel olarak ölçek geliştirme üzerine odaklandığı hem de göreceli olarak küçük bir örneklem kullanıldığı için duygusal işçilik sürecini etkileyebilecek işin (brans, çalışma saatleri vb.) veya çalışanların (çalışma yılı, cinsiyet vb.) farklı özellikleri dikkate alınmamıştır.

The Development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability

*Cem Şafak ÇUKUR**

Abstract

The current study had two main purposes. The first was to develop and validate an instrument to measure emotional labor among teachers (Teacher Emotional Labor Scale, TELS) with an emphasis on the emotion regulation strategies during critical work events. The second was to investigate whether emotional deviance could be considered as one of the emotional labor strategies. The developed 20-item self-report scale's validity and reliability was tested within high school teachers. The sample for this study consisted of 190 high school teachers working at various public schools in Muğla, Turkey (88 females and 102 males). The teachers were employed on a full-time basis and held no administrative position. The average work experience was 17.14 years (SD = 8.80). Confirmatory factor analysis results supported the four dimensional structure of emotional labor separating surface acting, deep acting, automatic emotion regulation, and emotional deviance in the current teacher sample. Results also provided initial evidence for the construct validity, criterion validity and internal consistency of the subscales (ranged from .70 to .81) of TELS.

Key Words

Emotional Labor, Surface Acting, Deep Acting, Automatic Emotion Regulation, Emotional Deviance, Education.

**Correspondence:* Cem Şafak Çukur, Associate Professor, Muğla University, Faculty of Art and Letters, Psychology Department, Kötekli-Muğla / Turkey.
E-mail: cemsafak@yahoo.com

Research from different theoretical and methodological perspectives has begun to investigate the important role of emotions in the workplace. One of the topics that emotion studies at work especially give attention is emotional labor. As sometimes called “emotional management” or “emotion work”; emotional labor has been conceptualized as multidimensional constructs reflecting various processes, such as emotional display rules (feelings rules), felt and expressed emotions at work (emotional dissonance), internal process and emotion regulation. The concept was first defined thoroughly by Hochschild (1983). She defines emotional labor as the regulation of employee’s emotions to comply with occupational or organizational norms (emotional display rules). As she puts it “the management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display...” (p. 7). Since Hochschild’s (1983) early conceptualization, several emotional labor studies have examined the nature, dimensions, antecedents, and outcomes of emotional labor (for reviews, Ashforth, & Humphrey, 1995; Brief, & Weiss, 2002; Çukur, & Şahin, 2007; Morris, & Feldman, 1996; Zapf, 2002).

Early emotional labor studies have provided a rich and descriptive data on different aspects of emotional labor processes within various jobs and occupations through case studies and qualitative methods (Hastings, 2004; Hochschild, 1983; Martin, Knopoff, & Beckman, 1998; Nias, 1996; Rafaeli, & Sutton, 1991; Van Manen, & Kunda, 1989). Although these studies have played an important role in the theoretical development of emotional labor concepts and strategies, researchers have called for more systematic and quantitative methods to measure emotional labor, determine emotional labor dimensions, and examine the antecedents and consequences of emotional labor (Adelman, 1995; Ashforth, & Humphrey, 1995; Morris, & Feldman, 1996; Wharton, 1993). In this context, there have been several attempts to develop quantitative measures of emotional labor that have focused on different dimensions or strategies of emotional labor (Brotheridge, & Grandey, 2002; Brotheridge, & Lee, 2003; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005; Glomb, & Tews, 2004; Kruml, & Geddes, 2000; Morris, & Feldman, 1996). This study is part of these efforts.

The main purpose of this study is to develop and validate an instrument to measure emotional labor. Unlike many of the previous emotional labor scales, the scale is solely designed to assess emotional labor among teachers (Teacher Emotional Labor Scale, TELS). TELS

was developed to measure emotional labor that teachers perform for their students, coworkers, and supervisors. Several case and qualitative studies have demonstrated that emotional labor is an important part of teaching and is related to teacher's professional and personal outcomes (e.g., burnout, commitment, identity, etc.) (Brennan, 2006; Hargreaves, 1998; Hartley, 2004; Isenbarger, & Zembylas, 2006; Nias, 1996; Zembylas, 2004). As Winograd (2003) points out; teaching requires different kinds of emotional rules, including showing passion for the job, avoiding both negative and positive "extreme emotions", and approaching situations, students, and their own mistakes calmly. However, emotional aspects of teaching or emotional labor that teachers perform have not received much attention (Bellas, 1999; Sumsion, 2000; Troman, 2000; Zembylas, 2003).

Emotional labor studies can be categorized into two main categories: job-focused approaches or employee-focused approaches (Brotheridge, & Grandey, 2002). The first approach mainly gives priority to job characteristics that are related to emotional labor (the display rules, frequency of customer interaction, variety, duration and intensity of emotions required during job related interaction). The second approach emphasizes emotional regulation process and internal state when employees perform emotional labor. The latter approach emphasizes how emotion is managed (effort and control) (Kruml, & Geddes, 2000). Similarly, emotional labor conceptualizations or emotional labor measures have emphasized different aspects of emotional processes. In this context, Glomb and Tews (2004) distinguished three main perspectives: behavioral expression, emotional dissonance and internal process.

In early empirical studies, deep and surface acting have appeared as two main emotional labor strategies. When employee's feelings do not fit the situation (display rules); they can stimulate emotions that are not actually felt or change the outward expression emotion that are felt (surface acting). They can also change their inner feelings ("work up") to bring the required emotions through their past experience or training (deep acting). The surface acting strategies could be consider as the reflection culturally learned display rules as put by Ekman and Friesen (1971) into the workplace. Both strategies reflect, but different kinds and degrees, emotive dissonance, a gap between felt and expressed emotion (Brotheridge, & Lee, 2003; Hochschild, 1983; Kruml, & Geddes, 2000). Recent researchers have also recognized genuine acting (auto-

matic emotion regulation) where felt emotions are conquest with displays rules as an important dimension of emotional labor (Ashforth, & Humphrey, 1993; Diefendorff et al., 2005). On the other hand, none of the previous empirical research has investigated emotional deviance as one of the emotional labor strategies or dimensions.

Some have argued that emotional deviance where felt and expressed emotions are not conquest with required display rules of organization is important part of emotional experiences in work and should be considered as part of emotional labor (Mann, 1999; Rafaeli, & Worline, 2001; Zapf, 2002). As Rafaeli and Sutton (1987, p. 33) state; “emotional deviance is the opposite of emotional dissonance because the organization member expresses inner feelings and disregards feelings rules. Again, however, the internalization of feeling rules may influence the effects of incongruence between felt and expressed emotions.” Therefore, the second purpose of this study was to investigate whether emotional deviance could be considered as one of the emotional labor strategies. Considering emotional deviance in emotional labor concept and measures reflect recent theoretical developments in emotional labor studies where emotional labor has been considered as a multidimensional construct that reflects divergent consequences for different types of emotional labor (customer vs. coworkers) in different work settings (Diefendorff, Richard, & Croyle, 2006; Fiebig, & Kramer, 1998; Steinberg, & Figart, 1999; Tschan, Rochat, & Zapf, 2005; Weiss, & Cropanzola, 1996; Wharton, 1999).

The Development and Validation of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS)

Employee-focused and internal process (emotion regulation) approaches were followed to develop the TELS. Based on previous emotional labor conceptualizations (e.g., Fiebig, & Kramer, 1998; Hoscschild, 1983; Rosenberg, 1998; Zapf, 2002) and theoretical background (e.g., Basch, & Fisher, 2000; Çukur, 2007; Fineman, 1993; Grandey, 2003; Gross, 1999; Kruml, & Geddes, 2000; Rafaeli, & Sutton, 1991), the development of the TELS was based on four dimensions of emotional labor to capture the emotional regulation process of performing emotional labor: surface acting, deep acting, automatic emotion regulation (naturally felt emotions), and emotional deviance. The methodological approach

of the Emotional Work Events Theory (Weiss, & Cropanzola, 1996) which gives priority to the interaction between work-related emotion events and employee reactions to them was followed to generate the TELS items. At the first steps, the critical events that reflect teachers' interactions with students, coworkers and supervisors were drawn from the previous qualitative studies (Çukur, 2007; Uysal, 2007). These critical events include variety of situations that teachers come across more frequently (blame for low grades, discrimination, a bad or good news about students, etc.), and require a variety of emotional responses (anger, joy, disappointment, surprise, irritation, etc.). Then, a total of 5 items that reflect each of the four emotional labor strategies (a total of 20 items) was followed the related critical events ("One of your students find your mistake during lecture and share it with other students. Even though it is not expected from me as a teacher, I exactly reflect to students how I feel." - one of the emotional deviance item of the TELS). Participants rated each of the 20-items of the self-report scale using a 5-point Likert scale. The scale reflects the extent to which it was true behavior (1 = "Not at all true"; 5 = "Very true"). The final wording of items was done with focus groups of 15 teacher college graduate students.

To investigate discriminant and convergent validity of the TELS, correlations between the subscales of the TELS and the existing scale of emotional labor were examined. For this purpose, the emotional labor scale (Diefendorff et al., 2005) that has three subscales (surface acting, deep acting, and expression of naturally felt emotions) reflecting different emotional labor strategies was used. It is expected that deep, surface, and automatic emotion regulation scales will be correlated with the related dimensions of emotional labor from the alternative scales of Diefendorff et al. (Hypothesis 1). On the other hand, emotional deviance subscale of the TELS will be uncorrelated with the three subscales of emotional labor from the alternative measure (Hypothesis 2).

To establish the criterion-related validity of the TELS, the relationships between the subscales of the TELS and emotional exhaustion and job autonomy were investigated. Based on previous research findings (Brotheridge, & Lee, 2003; Güteryüz, & Aydın, 2006; Rafaeli, & Worline, 2001; Thoits, 1990; Zapf, 2002), it is proposed that the TELS surface acting and emotional deviance will positively relate to emotional exhaustion. On the other hand, automatic emotion regulation of the TELS will not relate to emotional exhaustion (Hypothesis 3 and 4).

Similarly, it is proposed that employees who have high job autonomy perception will less likely to follow the required emotion rules (Grandey, Fisk, & Steiner, 2005), thus perform less surface and deep acting. On the other hand, they are more likely to express naturally display automatic emotion regulation and not follow the required emotion displays rules leading to emotional deviance (Hypothesis 5).

Method

Participants

The sample for the study consisted of 190 high school teachers working at public schools of Mugla (88 females and 102 males). The mean age of participants was 42.26 years (ranging from 25 to 57). The average work experience was 17.14 years (SD = 8.80). The teachers were employed on a full-time basis and held no administrative position.

Materials and Procedure

Along with the Teacher Emotional Labor Scale (TELS) developed in this study, the following measures were given to participants in research packet to establish construct and criterion-related validity of the TELS. The measures that were originally written in English were adopted for this study through back-translation method (Brislin, 1986). The internal reliability for each of the subscales, and their respective means and standard deviations are presented in Table 3.

The Emotional Labor Scale. Emotional labor was assessed with Diefendorff, Croyle, and Gosserand (2005) 14- items measures. The measure assesses emotional labor strategies in three subscales: deep acting (5 items, "I put on a show or performance when interacting with customers"), surface acting (4 items, "I try to actually experience the emotions that I must show to customer", and the expression of naturally felt emotions (3 items, "The emotions I express to customers are genuine"). The scales anchor ranging from (1) strongly disagree to (5) strongly agree and higher numbers indicates increasing use of related emotional labor strategies. The measure was especially chosen to as the existing emotional labor scale to establish construct validity of the TELS because it includes items from other emotional labor measures (for example, Brotheridge, & Lee, 2003; Grandey, 2003; Kruml, & Geddes, 2000). To adapt the scale items to the teacher sample, the wording of "customers"

in the original scale items was modified as “at my job.”

The Emotional Exhaustion. The Turkish version (Ergin, 1993) of emotional exhaustion subscales of the Maslach Burnout Inventory (Maslach, & Jackson, 1981) was used to measure emotional exhaustion. The subscales include nine-items (“I feel emotionally drained from my work”) and each item could range from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The higher numbers indicate increasing intensity of emotional exhaustion. Previous research has shown the reliability and validity of this inventory to measure emotional exhaustion within various jobs and occupations. (Lee and Ashforth, 1996).

The Job Autonomy. 3 items of the job autonomy subscale of the Job Diagnostic Survey (Hackman, & Oldham, 1975) were used to measure participants’ perception of job autonomy. The scale indicates the degree to which employees have freedom, independence, and discretion in performing their tasks (Hackman, & Oldham, 1975). Participants respond on a 5-point scale, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5) and the higher numbers indicates the greater job autonomy perception.

Results

Confirmatory Factor Analyses of the TELS Items

Confirmatory factor analyses in LISREL 8.7 (Jöreskog, & Sörbom, 2005) were conducted to investigate the factor structure and item performance of the offered 4 factor model of the TELS that separated emotional deviance, automatic emotion regulation, deep acting, and surface acting into different subscales along with alternative 3, 2, and 1 factor models. For each model, individual items were loaded on only one related factor and factors (latent variables) were allowed to correlate freely. Most frequently used indicators of fit were applied, including (a) the Chi-Square Goodness of Fit (χ^2), (b) $\Delta\chi^2/\Delta df$ tests, (c) the Goodness of Fit Index (GFI), (d) the Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI), (e) the Root Mean Square Residuals (RMSR), (f) the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), (g) the Comparative Fit Index (CFI), and (h) the Non-normed Fit Index (NNFI) (Loehlin, 1998; Sümer, 2000; Toit, & Toit, 2001).

Table 1.*Summary of CFA Fit Indices for Offered 4-Factor and Alternative Models*

| | | χ^2 | Sd | χ^2 /Sd | GFI | AGFI | CFI | NNFI | RMSR | RMSEA |
|-----------|------------------|----------------|------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| A. | 4- Faktör | 302.93* | 164 | 1.85 | .89 | .85 | .93 | .92 | .08 | .06 |
| B. | 3- Factor | 367.37* | 167 | 2.20 | .84 | .80 | .91 | .89 | .09 | .08 |
| C. | 3-Factor | 689.88* | 167 | 4.13 | .73 | .66 | .81 | .79 | .15 | .13 |
| D. | 3- Factor | 381.22* | 167 | 2.28 | .83 | .79 | .90 | .89 | .09 | .08 |
| E. | 3- Factor | 675.40* | 167 | 4.04 | .74 | .67 | .83 | .80 | .15 | .13 |
| F. | 2-Factor | 420.09* | 169 | 2.49 | .82 | .77 | .89 | .87 | .09 | .10 |
| G. | 2-Factor | 743.73* | 169 | 4.40 | .72 | .65 | .80 | .77 | .16 | .13 |
| H. | 2- Factor | 1322.21* | 169 | 7.82 | .59 | .49 | .71 | .68 | .17 | .19 |
| I. | 1-Factor | 1391.84* | 170 | 8.19 | .58 | .48 | .69 | .66 | .17 | .20 |

A = ED / AER / DA / SA (the offered model 4 Factor)

B = ED / AER / DA + SA (3 Factor) **C** = ED / SA / DA + AER (3 Factor)

D = DA / SA / ED + AER (3 Factor) **E** = AER / DA / ED + SA (3 Factor)

F = ED + AER / DA + SA (2 Factor) **G** = ED / AER + DA + SA (2 Factor)

H = ED + SA / AER + DA (2 Factor) **I** = ED + AER + DA + SA. (1 Factor)

ED =Emotional Deviance; AER = Automatic Emotion Regulation;

DA= Deep Acting; SA= Surface Acting

* $p < 0.05$

The fit indices of confirmatory factor analyses are presented in Table 1. Overall fit statistics and the $\Delta\chi^2/\Delta df$ tests supported the 4-factor solution (Model A) as a significantly better fit than other alternative solutions. However, GFI and AGFI scores for the 4 factor solution a little bit lower than desired (.90) though better than the scores in alternatives models. The 3 factor models of B (combining deep acting and surface acting into one factor while keeping emotional deviance and automatic emotion regulation separate) and D (combining emotional deviance and automatic emotion regulation while keeping deep and surface acting separate) overall fit indices were also within the range of generally acceptable levels. However, based on χ^2 differences tests; Model A versus Model B ($\Delta\chi^2(3) = 64.44, p < 0.01$), and Model A versus Model D ($\Delta\chi^2(3) = 78.29, p < 0.01$); the Model A fit significantly better than model B and D.

Table 2.*Factor Loadings from Four Factor Solutions According CFA of TELS*

| Automatic Emotion Regulation ("I genuinely express how I feel") when | Standard Loading* | Error Variance | R² |
|---|------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 1. Getting blame from your supervisor about the way of you deal with students... | .57 | .68 | .42 |
| 5. Getting complies from your students about your teaching style... | .64 | .59 | .43 |
| 9. Hearing a very good news about students at board meeting ... | .62 | .61 | .52 |
| 13. One of your students asking rude questions constantly... | .48 | .77 | .50 |
| 17. Explaining very low grade of one of your favorite students... | .68 | .54 | .36 |
| Surface Acting ("I try to control my feelings to have emotions I need to display form my job") When | | | |
| 2. Sharing sad news with students... | .59 | .65 | .35 |
| 6. Your students unexpectedly get very high grades... | .54 | .71 | .29 |
| 10. One of your coworkers making rude jokes about you... | .46 | .79 | .21 |
| 14. Your supervisor share a news that make most of your coworker happy, but you don't... | .70 | .50 | .50 |
| 18. Figuring out your students did not their homework that you think very Important at class... | .50 | .75 | .25 |
| Emotional Deviance ("Even though it is not expected from me as a teacher, I exactly reflect to how I feel") when | | | |
| 3. One of your students find your mistake during lecture and share it with other students... | .70 | .51 | .49 |
| 7. Your supervisor did not except change planes in your program... | .75 | .44 | .56 |

| | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 11. Unexpectedly, your supervisor apprises you in front of your coworkers... | .67 | .55 | .45 |
| 15. One of your students makes a big mistakes and the rest of students start laughing... | .71 | .49 | .51 |
| 19. One of your students asks to change his/her grades claiming its is your mistakes for the low grade... | .70 | .50 | .50 |
| Deep Acting (I try to put an effort to actually feel the emotion I need to display) When | | | |
| 4. Getting a very bad news from your family before the class. . . | .65 | .58 | .42 |
| 8. You did not find very funny most of jokes that your coworkers do... | .66 | .57 | .43 |
| 12. You need to teach a class that you don't like very much about not very interesting subject. . . | .72 | .48 | .52 |
| 16. Your supervisor generally makes negative and hurting comments. . . | .71 | .50 | .50 |
| 20. Discussing frequently with students about grades. . . | .60 | .64 | .36 |

* All t values significant at $p < 0.05$

Based on Model A, all items had factor loadings that were statistically significant (t values) and loadings ranged between .46 and .71. The primary factor loadings, error variance and of each items from the four factor solutions (Model A) are presented in Table 2. For all items, the item-total correlation were .20 or greater (Kline, 1986).

The internal consistency reliabilities for all the TELS ($\alpha=79$) and subscales were in acceptable, ranging from .70 to .81 (Table 3).

Relationships between the TELS and Other Related Measures

The internal reliability for each of the scales and their respective means and standard deviations along with correlations among the TELS subscales and other measures to investigate validity are presented in Table 3.

Table 3.
Descriptive Statistics, α Coefficients (on the Diagonal), and Correlations of Variables

| | Ort | SS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| 1. Auto Em. Regulation | 3.01 | .86 | (.74) | | | | | | | | |
| 2. Surface Acting | 3.09 | .78 | .01 | (.70) | | | | | | | |
| 3. Deep Acting | 3.36 | .84 | -.01 | .49** | (.80) | | | | | | |
| 4. Emotional Deviance | 2.27 | .88 | .55** | -.13 | -.05 | (.81) | | | | | |
| 5. Natural Emo.(DCG*) | 1.57 | .72 | .30** | -.03 | -.11 | .20** | (.72) | | | | |
| 6. Surface Acting(DCG) | 3.29 | .80 | -.13 | .16* | .09 | -.17* | -.14* | (.65) | | | |
| 7. Deep Acting(DCG) | 3.50 | .61 | .03 | .08 | .07 | -.12 | -.09 | .28** | (.57) | | |
| 8. Emotional Exhaustion | 3.90 | .64 | -.14* | .15* | .06 | .35** | -.30** | .19** | .05 | (.71) | |
| 9. Job Autonomy | 3.55 | 1.09 | .05 | -.16* | -.01 | .14* | .15* | -.13 | -.09 | -.24** | (.73) |

*DCG denotes Diefendorff, Croyle and Grosserand's (2005) Emotional Labor Measures.

* p<0.05; ** p<0.001.

The correlations between the TELS subscales and the alternative scale partly supported the hypotheses (Hypothesis 1 and 2). As expected, the surface and automatic emotional regulation subscales of the TELS were positively correlated with the related subscales of the alternative measure (Diefendorff et al., 2005). However, the positive correlation of deep acting with alternative subscale was not statistically significant. Contrary to the prediction, emotional deviance significantly related to

the expression of naturally felt emotions ($r = .20, p < 0.001$) and surface acting ($r = -.17, p < 0.05$). There was no significant correlation between emotional deviance and deep acting. As predicted, only surface acting ($r = .15, p < 0.05$) and emotional deviance ($r = .35, p < 0.001$) were related to emotional exhaustion (Hypothesis 3 and 4). Similarly, while high job autonomy perception were positively related to emotional deviance ($r = .14, p < 0.05$), the relationship was negative with surface acting ($r = -.16, p < 0.05$) (Hypothesis 5).

Discussion

Confirmatory factor analysis results supported four dimensional structures of emotional labor separating surface acting, deep acting, automatic emotion regulation, and emotional deviance in current teacher sample. Results also provided initial evidence for the construct validity, internal consistency, and criterion-related validity of the TELS. However, considering that the offered correlations for construct and criterion-related validity did not support fully, it is essential further replication in different context to ensure consistency. Overall, research findings support that emotional labor should be considered as multidimensional construct. Especially, a major reason for the confusion or contradictory conclusion about emotional labor's consequences (e.g., burnout, emotional exhaustion, and satisfaction) could be result of studies have not considered the role of emotional deviance. Including emotional deviance as part of emotional labor measures could increase the predictive validity of emotional labor measures. The availability of this instrument can also stimulate much needed systematic emotional labor research for teaching. However, the current study only focused on high school teacher with relatively small number of participants.

References/Kaynakça

- Adelmann, P. (1995). Emotional labor as a potential source of job stress. In S. L. Sauter & L. Murphy (Ed.), *Organizational risk factors for job stress* (p. 371-381). Easton, MD: Easton Publishing.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, *18*, 88-115.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, *48*, 97-125.
- Basch, J., & Fisher, C. D. (2000). Affective events-emotions matrix: A classification of work events and associated emotions. In N. Ashkanasy, C. Hartel, & W. Zerbe (Ed.), *Emotions in workplace: Research, theory, and practice* (p. 36-48). Westport, CT: Quorum.
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy*, *561*, 96-110.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, *10*, 55-65.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, *53*, 279-307.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (Vol. 8, p. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work." *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 17-39.
- Brotheridge, C., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labor Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *76*, 365-379.
- Çukur, C. Ş. (2007). İş yerinde duygular, duygusal düzenleme ve duygusal işçilik. T. Solmuş (Ed.), *Endüstriyel klinik psikoloji ve insan kaynakları yönetimi* içinde (s. 71-113). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çukur, C. Ş. & Şahin, Z. (2007). Duygusal işçilik bağlamında duygu ve kültür ilişkisi. R. Erdem ve C. Ş. Çukur (Ed.), *Kültürel bağlamda yönetsel ve örgütsel davranış* içinde (s. 461-516) Ankara: TPD Yayınları.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, *66*, 339-357.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Croyle, M. H. (2006). Are emotional display rules formal job requirements? Examination of employee and supervisor perceptions. *Journal of Occupational Psychology*, *79*, 273-298.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *17*, 124-129.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uygulanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi bilimsel çalışmaları* içinde (s. 143-54). Ankara: TPD Yayını.
- Fiebig, G. V., & Kramer, M. V. (1998). A Framework for the study of emotions in organizational contexts. *Management Communication Quarterly*, *11*, 536-572.

- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional areas. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (s. 9-35). London: Sage Publications.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, *64*, 1-23.
- Grandey, A. (2003). When "the show must go on": Surface and deep acting as predictors of emotional exhaustion and service delivery. *Academy of Management Journal*, *46*, 86-96.
- Grandey, A. A., Fisk, G., & Steiner, D. D. (2005). Must 'service with a smile' be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology*, *5*, 893-904.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, *13*, 551-573.
- Gülyüz, E. & Aydın, O. (2006). İş kontrolü ve kontrol isteği ile tükenmişlik ve fiziksel sağlık arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, *21*, 59-71.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*, 159-170.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development with implication for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *1*, 315-336.
- Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*, *19*, 583-94.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspectives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *10*, 135-148.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 120-134.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2005). *LISREL 8.7 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methaen.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The hearth of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, *14*, 8-49.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, *81*, 123-133.
- Loehlin, J. C. (1998). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mann, S. (1999). Emotion at work: To what extent are we expressing, suppressing, or faking it? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *8*, 347-369.
- Martin, J., Knopoff, K., & Beckman, C. (1998). An alternative to bureaucratic impersonality and emotional labor: Bounded emotionality at the body shop. *Administrative Science Quarterly*, *43*, 429-469.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99-113.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, **21**, 986-1010.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, **26**, 293-306.

Rafaeli, A. & Sutton, R. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, **12**, 23-37.

Rafaeli, A. & Sutton, R. (1991). Emotional contrast strategies as means of social influence: Lessons from criminal interrogators and bill collectors. *Academy of Management Journal*, **34**, 749-775.

Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organizations. *Social Science Information*, **40**, 95-123.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and organizational affect. *Review of General Psychology*, **2**, 247-70.

Steinberg, R., & Figart, D. (1999). Emotional demands at work: A Job content analysis. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, **561**, 177-191.

Sumsion, J. (2000). Caring and empowerment: A teacher educator's reflection on ethical dilemma. *Teaching in Higher Education*, **5**, 167-179.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, **3**, 49-74.

Thoits, P. A. (1990). Emotional deviance: Research agendas. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (p. 180-203). Albany: State University of New York Press.

Toit, M., & Toit, S. H. C. (2001). *Interactive LISREL: User's guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.

Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, **21**, 331-53.

Tschan, F., Rochat, S., & Zapf, D. (2005). It's not only clients: Studying emotion work with clients and coworkers with event-sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **78**, 195-220.

Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin iş doyumu ve tükenmişlik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Van Maanen, J., & Kunda, G. (1989). "Real feelings": Emotional expression and organizational culture. In L.

Cummings, L. & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (p. 43-103). Greenwich, CT: JAI Press.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (p. 1-74). Greenwich, CT: JAI Press.

Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, **20**, 205-232.

Wharton, A. S. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *The Annals of the American Academy*, 561, 158-176.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The Good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-73.

Zapf, D. (2002) Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213-238.

Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88, 301-324.