



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SOSYAL SERMAYENİN EĞİTİM ÖĞRETİM
SÜREÇLERİNE YANSIMASI: DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE
DUYGUSAL EMEK BAĞLAMI**

Melek ALEMDAR

Doktora Tezi

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SOSYAL SERMAYENİN EĞİTİM ÖĞRETİM
SÜREÇLERİNE YANSIMASI: DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE
DUYGUSAL EMEK BAĞLAMAMI**

Melek ALEMDAR

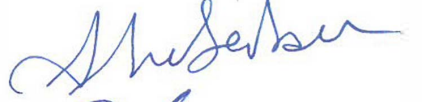
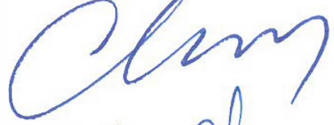
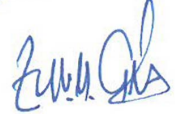
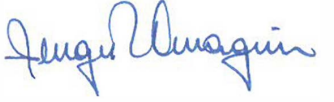

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Melek ALEMDAR tarafından hazırlanan **Sosyal Sermayenin Eğitim Öğretim Süreçlerine Yansıması: Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı** başlıklı bu tez, 03/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Ahmet SABAN	
Danışman :	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Üye :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Üye :	Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN	
Üye :	Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Sosyal Sermayenin Eğitim Öğretim Süreçlerine Yansıması: Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “ıntihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.


03/05/2019

Melek ALEMDAR

Teşekkür

Tez çalışması boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN'e teşekkür ediyorum. Ayrıca bilgi ve donanımlarından azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT ve Prof. Dr. Ahmet SABAN ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde sürdürdüğüm lisansüstü eğitimim boyunca ders alma şansına eriştiğim tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. 10 yıldır alandaki en büyük desteğim, akademik yaşamda motivasyon kaynağım olan Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye minnettarım. Sabır ve emek gerektiren bu süreci başarıyla tamamlayabildiysem, alandaki pek değerli arkadaşlarım Eylem ORUÇ, Sevilay AYDEMİR, Ahmet ALTINOK ve Onur YALÇIN'dan gelen manevi destekler sayesinde, kendilerine de teşekkür ediyorum. Umarım gelecekte kol kola yapacağımız pek çok çalışma ile alana ışık tutma vazifesini keyifle üstleniriz.

Eskişehir'de ailemi aratmayan mesai arkadaşlarım ve çok çok çok kıymetli öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Hayattaki en büyük şansım olan canım annem, babam ve kardeşlerime de her daim bana inandıkları ve yanımda oldukları için minnettarım. Kendilerine layık olabilmek adına bilime olan inancımı diri tutmak, gayretlerimi azami seviyeye taşımak ilkem olacaktır.

Bu çalışma, kendi özgürlüklerini isteyecek kadar zeki ve de alabilecek kadar cesur kadınlara ithaf edilmiştir. Kadınlar, C. P. Estés'in (2019, s. 212) dediği gibi: *“Gerektiğinde hapishane duvarlarına mavi gökyüzünün resmini çizebilirler. Çileler yanarsa, daha fazlasını eğirirler. Ekinler tahrip olursa, hemen daha fazlasını ekerler. Hiçbir şeyin bulunmadığı yerlere kapılar çizer, bu kapıları açar, oradan yeni yollara ve yeni hayatlara geçerler.”* Bu eşsiz ruhu bilgelikle taçlandırmak, kalıplardan, önyargılardan ve pembe dizilerin yarattığı hayali mekanizmalardan çok uzaktaki vazifemiz olmalıdır.

Bu tez çalışması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu tarafından kabul edilen 2017-1553 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
2. Kavramsal Çerçeve	11
2.1. Sosyal Sermaye	11
2.1.1. Sosyal sermaye kavramının gelişimi	12
2.1.2. Sosyal sermaye klasikleri	16
2.1.2.1. Pierre Bourdieu.....	16
2.1.2.2. James Coleman	19
2.1.2.3. Robert D. Putnam	22
2.1.2.4. Francis Fukuyama.....	25
2.1.3. Sosyal sermaye ve eğitim.....	27
2.1.4. Sosyal sermaye unsurları ve eğitim bağlamı	32
2.1.4.1. Güven.....	34
2.1.4.1.1. Güven ve eğitim bağlamı	40
2.1.4.2. Sosyal ağlar.....	43
2.1.4.2.1. Sosyal ağlar ve eğitim bağlamı	47
2.1.4.3. Normlar	49
2.1.4.3.1. Normlar ve eğitim bağlamı	52

2.2. Duygu Kavramı Üzerine	53
2.2.1. Duygusal emek	56
2.2.1.1. Duygusal emek yaklaşımları	60
2.2.1.1.1. Hochschild yaklaşımı	60
2.2.1.1.2. Ashforth ve Humphrey yaklaşımı	64
2.2.1.1.3. Morris ve Feldman yaklaşımı.....	65
2.2.1.1.4. Grandey yaklaşımı.....	70
2.2.1.2. Öğretmenlerde duygusal emek	72
2.2.2. Duygusal okuryazarlık becerisi.....	75
2.2.2.1. Duygusal okuryazarlık becerisi bileşenleri.....	81
2.2.2.1.1. Motivasyon.....	84
2.2.2.1.2. Empati	84
2.2.2.1.3. Duygusal farkındalık (Öz-farkındalık).....	85
2.2.2.1.4. Öz-düzenleme.....	86
2.2.2.1.5. Sosyal beceriler	86
2.2.2.2. Duygusal okuryazarlık becerisi ve eğitim bağlamı	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	92
3. Yöntem.....	92
3.1. Araştırma Deseni.....	92
3.2. Evren ve Örneklem.....	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	95
3.3.1. Okullarda sosyal sermaye ölçeği.....	95
3.3.2. Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği.....	98
3.3.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ölçeği.....	101
3.3.3.1. Geçerlik çalışması.....	102
3.3.3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi.....	103
3.3.3.1.2. Madde ayırt ediciliği	105
3.3.3.2. Güvenirlilik analizleri	108
3.3.3.3. Doğrulayıcı faktör analizi	108
3.3.3.4. Ölçekten elde edilebilecek puan aralıkları	111
3.4. Verilerin Toplanması.....	111
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	112

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	120
4. Bulgular	120
4.1. Araştırma Kapsamında İncelenen Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	120
4.1.1. Okullarda sosyal sermaye ölçeğine ilişkin genel bulgular	120
4.1.2. Duygusal emek (duygusal işçilik) ölçeğine ilişkin genel bulgular	121
4.1.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ölçeğine ilişkin bulgular	121
4.2. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Bulgular	122
4.2.1. Yapısal modele ilişkin ölçme modelinin test edilmesi.....	122
4.2.2. Yapısal modelin test edilmesi	126
4.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi ve Duygusal Emek Gözlenen Değişkenlerinin Sosyal Sermaye Gözlenen Değişkenleri Üzerindeki Etkisi	128
BEŞİNCİ BÖLÜM	131
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	131
5.1. Sonuç ve Tartışma	131
5.1.1. Sosyal sermaye genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	131
5.1.2. Duygusal emek genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	133
5.1.3. Duygusal okuryazarlık becerisi genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	136
5.1.4. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar ve tartışma	138
5.1.4.1. Doğrudan etkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	139
5.1.4.2. Dolaylı etkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	146
5.2. Öneriler.....	151
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	151
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	152
KAYNAKÇA.....	155
EKLER.....	179
ÖZGEÇMİŞ	186

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Sosyal Sermaye ve Eğitim Çıktıları İlişkisi	31
2.2	Sosyal Sermaye Tanımları	32
2.3	Bazı AB Ülkelerine Ait Güven Düzeyleri, PISA Sınav Sonuçları ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıladan Eğitime Ayrılan Pay	41
2.4	Duygusal Emek Tanımları	59
3.1	Katılımcıların Demografik Verileri	93
3.2	Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri	96
3.3	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri	99
3.4	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler	104
3.5	Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler	106
3.6	Madde Toplam ve Anti-İmage Korelasyon Değerleri	107
3.7	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler	108
3.8	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri	109
3.9	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği 5'li Likert Ölçeğine Göre Değerlendirme Aralığı	111
3.10	Değişkenlere İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri	115
3.11	Duygusal Emek, Duygusal Okuryazarlık Becerisi ve Sosyal Sermaye Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Matrisi	117
3.12	Bağımsız Değişkenlere İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri	118
4.1	Sosyal Sermaye Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler	120

4.2	Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler	121
4.3	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler	122
4.4	Yapısal Modelde Kullanılan Örtük ve Gözlenen Değişkenler	123
4.5	Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri	124
4.6	Ölçüm Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, t Değerleri ve Standart Hata Değerleri	125
4.7	Ölçüm Modelinde Yer Alan Örtük Değişkenler Arası Korelasyonlar	125
4.8	Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri	126
4.9	Duygusal Emek ve Duygusal Okuryazarlığın, Sosyal Sermaye Üzerindeki Yordayıcı Etkisi	128

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Dünya Değerler Araştırması'na Göre Bazı Avrupa Ülkelerinde “İnsanların Çoğuna Güvenilebilir” Diyenlerin Oranı	39
2.2	Morris ve Feldman Duygusal Emek Boyutları Arasındaki İlişki	68
2.3	Grandey Duygusal Emek Yaklaşımı	71
2.4	Okul Bağlamında Duygusal Okuryazarlık	89
3.1	Sosyal Sermaye Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli	96
3.2	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli	100
3.3	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeğinin Faktörlerini Gösteren Scree Plot Grafiği	105
3.4	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli	110
3.5	Araştırma Değişkenleri Yapısal Eşitlik Modeli	119
4.1	Yapısal Modele Ait Ölçüm Modeli, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları	124
4.2	Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları	127

Özet

Sosyal Sermayenin Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansıması:

Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı

Melek ALEMDAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

2019

Amaç: Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeyi etkilediği şeklinde oluşturulan teorik modelin yapısal eşitlik modeli yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini betimlemek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli temelinde nedensel desen kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile yedi farklı okul türünden seçilmiş 399 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği, Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği ve Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği olmak üzere üç ölçme aracıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizler, korelasyon, ölçeklerin yapı geçerliklerinin belirlenmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve oluşturulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Örneklem grubundan elde edilen veri üzerinde gerçekleştirilen Path analizinde modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmüştür. Ayrıca modeldeki değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda duygusal okuryazarlığın duygusal emek üzerinde olumlu etkisi, duygusal emeğin sosyal sermaye üzerinde olumlu etkisi ve duygusal emek aracılığıyla duygusal okuryazarlığın sosyal sermaye üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri arttıkça duygusal emek davranışlarının olumlu bağlamı

desteklenmekte, duygusal emek davranışlarının olumlu bağlamda pekiştikçe de sosyal sermayeleri artmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin duygusal emek davranışları üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu ve duygusal emek davranışlarının da sosyal sermayelerini olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan aracılık testi ile duygusal okuryazarlık ile sosyal sermaye arasındaki ilişkide duygusal emeğin tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle eğitim kurumlarında güven ve aidiyet duygusunun geliştirilmesinde ve sosyal normların çalışanlar tarafından paylaşılmasının sağlanması; duygusal yetkinlik ve beceri ölçütleri olarak duygusal okuryazarlık becerisine yatırım yapılmalı, duygusal emek davranışının olumlu çıktıları desteklenmelidir. Bunun adına çeşitli projeler tasarlanmalı, hizmetiçi eğitimler verilmeli ve özel tasarlanmış eğitim programları geliştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Duygusal okuryazarlık becerisi, Duygusal emek, Sosyal sermaye, Yapısal eşitlik modeli

Abstract

Reflection of Social Capital in Educational Processes: Emotional Literacy and Emotional Labor Context

Melek ALEMDAR

Eskisehir Osmangazi University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2019

Purpose: This study aimed to explore the effect of teachers' emotional literacy skills and emotional labor behaviours on their social capital through the structural equation model.

Method: The causal design is used on the basis of the structural equation model which is formed to describe the cause-effect relationship between the variables included in the scope of the study. The population of the study consists of teachers working in the secondary schools in the central districts of Eskişehir in the 2017-2018 academic year and the sample consists of 399 teachers selected from seven different school types with stratified sampling method. The data were collected via three instruments: Emotional Literacy Skills Scale, Teacher Emotional Labor Scale and Social Capital Scale. Descriptive analysis and correlation was used to analyze the data, exploratory and confirmatory factor analysis were engaged to determine the structural validity of the scales and Path analysis was run to test the structural equation model.

Results: With the path analysis performed on the data taken from the sample of the study, the model was found as an acceptable one. As the results of the analysis conducted to determine the relationships between the variables in the model; there found to be a positive effect of emotional literacy on emotional labor, and also a positive effect of emotional labor on social capital. Correlatively emotional literacy has a positive effect on social capital through emotional labor. Accordingly, as the emotional literacy skills of the teachers increase, positive emotional labor behaviors improve and also when the emotional labor behaviors strengthen, the social capital increases.

Conclusion and Suggestions: In this study, it is concluded that teachers' emotional literacy skills has a positive effect on emotional labor behaviors and emotional

labor behaviors correlatively enhance their social capital. Also, emotional labor has a full mediating effect in the relationship between emotional literacy and social capital. Based on these results, in order to develop trust and the sense of belonging in educational institutions and to create an environment of sharing social norms and values; emotional literacy skills should be encouraged as an emotional competence and positive outcomes of the emotional labor should also be supported. For this purpose, various projects, in-service trainings and programs should be designed and applied.

Keywords: Emotional literacy skill, Emotional labor, Social capital, Structural equation model

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmakta, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca araştırmaya dair sayıtlılar ve sınırlılıklar belirtilmekte ve ana değişkenlere ilişkin operasyonel tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze, insanın yerleşik hayata geçişi, icatlar, ihtilaller, sanayileşme ve devrimlerle oluşan toplumsal dinamikler insanlık tarihine ışık tutmuştur. En ilkelinden en gelişmişine kadar bütün toplumların bu dinamikler çerçevesinde sürekli değişim içerisinde olduğu görülmektedir ve bu kaçınılmaz değişimin evrensel çapta olduğu bilinmektedir. Sözü geçen tarihi ve toplumsal dinamiklerin etkileri devam etmekle birlikte, günümüzde bu dinamikler yerini modernleşme, küreselleşme, demokratikleşme, bilgi toplumu ve bilişim teknolojileri söylemleri etrafında şekillenen egemen paradigmalara bırakmıştır (Özpolat, 2010, s. 149). İnsanlığın özellikle son yüzyılda bilim ve teknolojide yaratmış olduğu muazzam yenilik ve ilerlemeler, toplumların bireysel ilişkilerinden sosyal kurumlarına kadar hayatın tüm başat alanlarını etkisi altına almıştır. Değişme sürecinde olan bir toplumun, toplumsal değişimin doğal bir sonucu olarak yaşam biçimlerinde, sosyal ve kültürel yapılarında, ekonomik sistem ve faaliyetlerinde, eğitim yapılarında ve daha pek çok alanda farklılaşması kaçınılmazdır (Özdemir, 2011, s. 86). Küreselleşme, modernleşme ve hızlı sosyal değişmeye dayalı bu farklılaşmanın içerisinde pek çok tehdit barındırması da muhtemeldir (Özdemir, 2011, s. 100; Özpolat, 2010, s. 150; Sağ, 2003, s. 24). Özellikle geleneksel ilişkilerin zayıflamasına bağlı olarak bireyselleşmenin ön plana çıkışı ve sosyal denetimsizliğin neden olduğu değer boşluğu bu tehditler bağlamında değerlendirilmektedir. Güçlü bağlar ile çevrelenen, benzerlik ve dayanışma ile sürdürülen topluluk hayatı yerini esnek bağlara, farklılık, yalnızlık, değer erozyonu ve bencilliğe bırakmıştır (Aydemir ve Tecim, 2015, s. 36). Fromm'a (Fromm, 1982, s.135) göre insanlar kendilerine ve tüm dünyaya yabancılaşmışlardır; rekabet, başarılı olma tutkusu ve her şeye sahip olmak eğilimi sevginin, dostluğun ve dayanışmanın önüne geçmiştir.

Aklın ve değerlerin bireyle birlikte öznelleşmesi sonucu toplumsal değerlerde yaşanan erozyonun artan suç oranları, siyasal belirsizlikler, güven ve güvenlik sorunu ile

huzursuzluğa yol açtığı gözlemlenmektedir (Ayalp, 2010, s. 40). Tarihte en büyük tehlike, insanların “köle” olmaları iken şimdiki tehlike insanların bir “robot” haline gelmeleri olmuştur (Aktay, 2016, s. 159). Bu çözümsüzlük ikliminde krizin aşılması adına sosyolojiden siyasete, ekonomiden işletmeye birçok alanda, üzerinde çalışılan ve gündemde olan pek çok kavram bulunmaktadır. İnsanın varoluşundan kaynaklanan gerçek ihtiyaçlarına uygun sağlıklı bir toplumsal yapının kurulması gerekliliği bağlamında, “toplumun geri dönüşü” söylemi ile sosyal sermaye kavramı bu bağlamda dikkat çekmektedir (Aydemir, 2011a, s. 2). Sosyal sermayenin sosyal teori içerisinde yaygın bir kavram haline gelmeye başlamasında paralel bir düzlemde gelişen postmodern bilim anlayışının da önemli rolü vardır. Geleneksel ve modern ayrımında olduğu gibi birçok alanda dikotomik yaklaşımlarla toplumsal alanı parçalayan modern bilim anlayışının sunduğu hap düzeneklerle kalkınma konusunda istenilen başarı elde edilememiştir (Şan ve Şimşek, 2014, s. 101).

Sosyal sermaye, toplum örgütlenmesinin güven, normlar ve iletişim ağları gibi unsurlarına vurgu yapan bir kavramdır ve bu unsurlar içerisinde sosyal güven, toplumsal normlar, sosyal ilişki ağları, karşılıklık, birlikler, kolektif faaliyetler, grup özellikleri, sosyal katılım, komşuluk ilişkileri ve gönüllülük gibi bileşenleri barındırmaktadır (Tekin ve Söylemez, 2015, s. 269). Kavram çoğunlukla toplum, sivil toplum, sosyal yapı, güven gibi insanlar arası ilişkilerde sosyal olanı sorgularken sosyal ilişkilerde insana anlam yüklemeye çalışmaktadır ve böylelikle bireyselleşmenin olumsuz çıktılarının en aza indirgenmesi bağlamında yararı olabileceği varsayılmaktadır.

Toplumsal değerler, kültürel yapı, yaşam tarzı, toplumsal alışkanlıklar uzun bir tarihi birlikteliğin sonucunda oluşur. Bu nedenle toplumun sahip olduğu yapı doğal olarak sosyal sermayeye kaynaklık etmektedir (Özgiraz ve Arslanel, 2015, s. 255) ve dönüşümlü olarak sosyal sermaye de toplumda etkileşim içinde yapılacak faaliyetleri kolaylaştırdığı için sosyal etkinliği arttırabilecek bir öneme sahiptir. Sosyal sermaye, ülkelerin ekonomik ve sosyal faaliyetlerinde, toplumsal hayata ait dinamiklerin etkilerini ortaya koymayı amaçlayan sosyal içerikli yeni bir kavramdır ve daha çok ilişkilerle ilgilidir. Öyle ki John Field (2008, s. 1), sosyal sermaye teorisini iki sözcükle özetlemiştir: “İlişkiler önemlidir”.

Toplumun ilişkiler ağından meydana gelen bir birliktelik olduğu düşünüldüğünde, ne kadar çok insanla ilişki varsa sosyal sermaye açısından o kadar zengin bulunduğu söylenebilir. Çünkü toplumu meydana getiren bireyler arasındaki bağlar, sosyal ilişkiler, karşılıklı münasebetler, dayanışma ve güven sosyal sermayeyi oluşturmaktadır. Eğitim kurumları, bireyin sosyalleşme sürecinde ikincil sosyalleşmenin sağlandığı en önemli

yerlerdir. Öyle ki sosyal sermaye düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırma ve çalışmalar aracılığıyla, eğitim kurumlarında özellikle öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetim ilişkileri; okul-aile işbirliği; öğrenciler, öğretmenler ile veliler arası ilişki ağları, normlar ve etkileşim anlamında incelemelerde bulunulabilmektedir.

Eğitim, sosyal sermayeyi arttırmanın esas yoludur, sosyal ağların gelişmesine yaptığı katkıyla bireylerin eğitimdeki başarılarını ve beşeri sermayelerini arttırmaya katkıda bulunmaktadır. Günümüzde bu değerleri toplumun yararına kanalize edebilmek, sosyal kalkınmanın sağlanması noktasında önemlidir (Kangal, 2013, s. 76) ve sosyal sermaye de toplumun her alanındaki (sivil katılım, siyasi iktidar, eğitim, ekonomi) başarısı açısından vazgeçilmez bir etkiye sahiptir. Sosyal sermayeyi özünde bireyin, kişiye ve topluma yaklaşım tarzını belirleyen, çok yönlü ve etkili bir toplumsal değer olarak addeden Karagül (2012, s.142-144), eğitim faaliyetinin asli amacının toplumun sosyal sermaye birikimine katkı sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Sosyal sermaye teorisi ile sosyal ağlarda, ilişkilerde etkinliğin ve kalitenin sınıf içinde ya da dışında öğretmen ve öğrencilerin refahını nasıl açıkladığını irdeleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu vesile ile eğitim kurumlarındaki pozitif sosyal bağlantılar, bu bağlantıları yordayacak çeşitli becerilerin dökümlenmesi sağlanabilir. Bu çalışmada eğitim kurumlarında pozitif sosyal becerilerin, sosyal ağların ve kişiler arası ilişkilerin çözümlenmesinde duygusal yetkinlik ve beceri ölçütleri olarak duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal emek kavramlarından yararlanılmıştır. Güven, aidiyet ve sosyal normların vurgulandığı sosyal sermaye kavramı ile eğitim kurumlarındaki etkileşimin pozitif temellendirilmesi bağlamında, duygusal emek ve duygusal okuryazarlık ilişkisinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeyi etkilediği şeklinde oluşturulan yapısal modeli test etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek, duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye düzeyleri nasıldır?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile sosyal sermayeleri arasındaki ilişkide duygusal emek davranışlarının

aracı (mediator) rolü bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir ülkede eğitimin kaliteli ve eğitim düzeyinin yüksek oluşunun, toplumun ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesini hızlandırarak kolaylaştırdığı bilinmektedir. Çünkü eğitim, görünüşte bir üretim faaliyetine sahip olmasa da her kurum ve kuruluşun ihtiyaç duyduğu “insan” unsurunu yetiştirmekle yükümlü en önemli araçtır (Kayadibi, 2001, s. 74). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, cumhuriyetin ilk yıllarında “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” sözüyle, öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin insan yetiştirmedeki rolünü vurgulamıştır. Ulu önderin bu sözüyle de vurgulandığı üzere, eğitimin kalitesi öğretmenlerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Çağdaş literatürde de bu durum, “Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” söylemi (Kavcar, 2002, s. 1) ve öğretmenin eğitim sisteminin “en kritik ögesi” olduğu (Türkoğlu, Bozavlı, Yücel, Börekçi ve Baştürk, 2008, s. 3) görüşü ile desteklenmektedir. Genç (2002, s. 380), “Bilgi toplumunun itici gücünün "bilgi" olduğu; nitelikli insanın bilginin üretilmesinde, kullanılmasında aktif olacağı, nitelikli insanın nitelikli bir eğitim ile gerçekleştirilebileceği ve nitelikli eğitimin de nitelikli öğretmen gerektirdiği bugün hemen herkes tarafından kabul edilmektedir.” sözleriyle bu bağlamı özetlemektedir.

Yaşanılan ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitimden beklenenlerin farklılaşması, eğitim sürecinin öznesi olan öğretmenden beklenenlerin farklılaşmasına da yol açmıştır. Bu farklılaşma öğretmen kimliği üzerinde değişim, dönüşüm ve gelişmelere neden olmuştur. Öğretmenlerin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında yenilenen öğretim programlarına uyum sağlayabilmesi, sosyal ve mesleki gelişiminin desteklenmesi elbette önceliklidir. Bu öncelik kapsamında öğretmen yeterliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği bilinmektedir. Ancak bu noktada yeterlikler konusu ele alındığında öğretmenlerin duyuşsal becerileri ve duyuşsal becerilerini kullandıkları sosyal süreçlerin göz ardı edildiği görülmektedir. Şişman (2009, s. 76) tarafından da bu durum, “öğretmen yeterlikleri arasında her nedense duyuşsal alana tekabül eden değerler pek yer almamıştır; belki de bunlar, ölçülmesi mümkün görülmediğinden dikkate alınmamıştır” şeklinde eleştirilmiştir.

Geçmişte yaşadığı dünyayı bir bütün olarak görebilmeyi başaran, toplumdaki güç ilişkilerini ve bunların eğitimdeki yansımalarını kavrayabilen bir aydın olarak görülen öğretmenin bugün sadece ezbere dayalı alan bilgilerini öğrencilere aktarmaya çalışan bir

teknik elemana dönüşmekte olduğu görülmekte (Dönmez, 2008, s. 3) ve bu durum endişe ile karşılanmaktadır. Kendi duygu dünyasını anlamayan, eğitimci yanını duyuşsal alan gelişimi ile destekleyemeyen ve insani değerlerin tam merkezinde yer alan ancak eğitsel sorunlarla ilgilenemeyecek “öğretme teknisyenleri” yetiştirilmektedir (Okçabol, 2007, s. 156). Oysaki kişinin toplumsallaşmasında, kendisinin ve toplumun refahını artırmasında ve yaşadığı ülkenin siyasi düzenine uyum göstermesinde o toplumun duyuşsal genel hedeflerine ulaşması önemli bir yer tutmaktadır. Bu hedeflere ulaşma yolunda öğretmenler aracılık rolü üstlenmektedir ve öğretmenlerin aracılık rolü bağlamında niteliklerinin artırılması için öncelikle kendi kabiliyetlerini, planlama süreçlerini, düşünme becerilerini, davranışlarını ve duygularını kontrol etme gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Zira öğretmen, farklı alanlarda kendisi doğru değerlendirme yapabilecek duruma gelmiş ve buna dair gerekleri bizzat yaşayan biri olarak çevresindeki insanlara bunu yapmanın yolunu gösterebilmelidir (Kuçuradi, 1988, s. 35-36).

Günümüzde her bağlamda öğrenmeyi öğrenme vurgusu anlam kazanmış; öğretmenlere de düşünmeyi öğrenme, davranışlarının nedenlerini açıklayabilme, duygularını tanıma, düzenleme ve ifade etme, planlama, problem çözme, öz düzenleme ve sosyal farkındalık becerilerinin öğretilmesi eğitimde kalite arayışı açısından bir gereksinim haline gelmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını destekleyen sosyal ağ ve normlarda gelişen sosyal sermaye kavramı ile öğretmenlik mesleğinin uygulanmasında kullanılan duyuşsal alan becerilerinden duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal emeğin araştırılması ile mevcut durumda var olan eksikliğin kısmen giderileceği düşünülmekte ve temenni edilmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- i. Öğretmenlerin ölçek maddelerini samimi ve etki altında kalmadan yanıtladığı,
- ii. Örneklemin evreni yansıttığı varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- i. Bu araştırma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- ii. Öğretmenlerin sosyal sermaye, duygusal okuryazarlık ve duygusal emek

düzeyleri, araştırmacı tarafından kullanılan ölçekler ile ölçülen özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal sermaye: Koordine edilmiş olaylarla toplumsal etkinliği arttırabilecek güven, norm ve sosyal ağların oluşturduğu sosyal organizasyonlar veya sosyal ilişkiler toplamıdır (Putnam, 2000, s. 19).

Duygusal emek: Çalışanların örgüt tarafından gösterilmesi istenen duyguları, kişilerarası etkileşimlerine yansıtılmaları için harcadıkları bireysel çaba, planlama ve kontroldür (Morris ve Feldman, 1996, s. 987).

Duygusal okuryazarlık: Kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve aynı şekilde etrafınızdaki insanların yaşam kalitesini geliştirecek biçimde duygularınızı bilme yeteneğidir (Steiner, 2003, s. 11).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde sosyal sermaye, duygusal emek ve duygusal okuryazarlık becerisi kavramları ile ilgili alanyazın incelenmektedir. Öncelikle sosyal sermaye kavramı detaylı bir şekilde açıklanmış, sosyal sermayeye katkı sağlayan teorisyenlere değinilmiş ve de sosyal sermayenin unsurları eğitim bağlamında ele alınmıştır. Daha sonra araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan duygusal emek kavramına yer verilmiş, bu kavrama ilişkin yaklaşımlar eğitim bağlamında incelenmiştir. Son olarak duygusal okuryazarlık becerisi kavranıma ilişkin derinlemesine bir bakış açısı sunulmuştur.

2.1. Sosyal Sermaye

'Birey, tek başına, savunmak istediği değerini kendisi değildir. Bu değeri oluşturmak için, en azından bütün insanlar gerekir.' A. Camus (2017, s. 27)

Bilginin ve bilgiye erişim yollarının çeşitlendiği bu çağda, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle beraber finansal sermaye kendi başına sosyal, ekonomik ve kültürel hayatın belirleyicisi olmakta yetersiz kalmış ve yerini sermayenin bilgi çağında biçimlenmiş diğer çeşitlerine bırakmıştır. Böylece zamanla sermayenin tanımı maddi anlam bağlamında önemini yitirmeye başlamıştır. Bireye yatırımın, insani yeteneklerin, eğitimin ve duygunun bir sermaye biçimi olarak belirmesiyle birlikte sermaye kavramının tanımı ve çerçevesi de değişmiştir. Günümüzde, sermaye kavramının içinde bulunduğu bu dönüşüm ve şekillenme ile sosyal birliktelikte yerleşik ilişki ve güven birikiminin tüm sosyal süreçlerde etkisini gösterdiğini vurgulayan sosyal sermaye kavramı ön plana çıkmıştır. Bireyin hem diğer bireylerle hem de toplulukla ilişkisini ve bu ilişkilerdeki konumunu analiz etme fikriyle, özellikle topluluklara dair çalışmalarda; sosyal etkileşim, sosyal uyum, aidiyet ve sosyal dayanışma gibi olguları irdelemek adına sosyal sermaye kavramı sıklıkla kullanılmaktadır (Aksan, 2015, s. 45). Bu bölümde sosyal sermaye kavramının gelişimi, öncüleri ve bileşenleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.1. Sosyal sermaye kavramının gelişimi

Sosyal sermayenin anlaşılabilmesi açısından kavramın barındırdığı sosyal ve sermaye kavramlarına değinmek yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumu (2018) sosyal sözcüğünün sözlük anlamını “toplumsal/toplumla ilgili” şeklinde açıklamaktadır (www.tdk.gov.tr). Oxford İngilizce sözlüğü (2018) ise bu kavramı, (1) “topluma ya da örgüte ilişkin” ve (2) “yoldaşlık/arkadaşlık gerektiren ve bu nedenle topluluklarda örgütlü şekilde birlikte yaşamının en doğru olduğu hâl” olarak tanımlamıştır (https://en.oxforddictionaries.com). Sosyal (social) kelimesi aslen Fransızca’dan adapte edilmiş ve sıfat olarak 14. yy. Orta Dönem Fransızcasında “arkadaşlık ve hoşgörü ile karakterize edilmiş” ve “müttefik, ortak” anlamlarında kullanılmıştır. Kelimenin kökü Latince’deki “socialis” kelimesinden gelmektedir ve “birleşmiş, başkaları ile yaşam” anlamını taşımaktadır (Dilmen ve Öğüt, 2010, s. 237) . Karagül (2012, s. 91), bir arada yaşayan insanların ortak yaşamlarına bağlı olarak geliştirilen ortak düşünce, eylemler ve bunlar arasındaki her türlü ilişkinin sosyal kelimesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlardan hareketle bu çalışmada sosyal sözcüğü ‘toplumu meydana getiren, bir toplum içinde ortak hedefler doğrultusunda yaşayan insanları’ betimlemek anlamında kullanılacaktır.

Sermaye kavramının kelime anlamını Türk Dil Kurumu (2018), (1) “bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, anamal, başmal, kapital, meta, resülmal”, (2) “varlık, servet” ve (3) “konu” şeklinde ifade etmektedir (www.tdk.gov.tr). Sermaye sözcüğü genel anlamda ekonomik bir terim olarak karşımıza çıkmakta ve üretim sürecinin fiziksel boyutuna (nesnel, hammadde, para) vurgu yapmaktadır. Ancak, özellikle Marks’ın sermayeyi insanlar arasındaki bir tür ilişki biçimine ithafından bu yana, sermaye kavramı sosyal sınıf farklılıklarından üretim faktörlerine kadar birçok durumun açıklamasında kilit kavram olarak kullanılmaktadır (Günkör, 2016, s. 34; Hanifan, 1916, s. 130). Marks’a göre sermayenin iki anlamı mevcuttur: Bunlardan ilki üretim sürecinde arta kalan değer iken (Ekinci, 2008, s. 8), ikincisi basit manada metadan daha fazlasını içeren, toplumsal etkileşim sürecinde ortaya çıkan “artı değer”dir (Aydemir, 2011b, s. 13). Bu çalışmada sermaye kavramına, sosyal sermayeye dayanak olması amacıyla, toplumsal bir değer üretmenin ana unsuru olarak değinilecektir. Bu bağlamda sosyal sermayeye ilişkin tanımın ana çerçevesini oluştururken sermayenin organize edilebilir, fayda üretebilir yapısı ve bu yapının toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında sosyal sermaye kavramı bir terim olarak yeni olmakla beraber, bir düşünce olarak sosyal bilimler içinde uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir (Şan ve Şimşek, 2014, s. 90; Tüylüoğlu, 2006, s. 15). Sosyal sermayeye ilişkin bakış açısının sosyolojik yaklaşım içerisinde köklerinin ilk sosyologlara -Tocqueville'e, Durkheim'a, Weber'e, Marks'a, Tönnies'e- iktisadi yaklaşım içinde ise klasik iktisatçılara -Adam Smith'e, Marshall'a, Hume'a ve Hicks'a- kadar geri götürüldüğü görülmektedir (Ağcasulu, 2017, s. 115; Field, 2008, s. 7-8; Tüylüoğlu, 2006, s. 21; Woolcock, 1998, s. 161). Bu çalışmada sosyal sermaye kavramının eğitim ile ilişkisi irdeleneceğinden, iktisadi yaklaşımıcılardan ziyade konunun sosyolojik tabanını oluşturan teorisyenlerin sosyal sermaye ile ilişkilendirilen görüşlerine yer vermenin daha doğru olacağı düşünülmüştür.

Alexis Tocqueville 1831'de Amerika seyahatini anlattığı eserinde, Amerikalıları birbirine bağlayan gücün, resmi statü ve yükümlülük bağlarının aksine gönüllü kuruluşlardaki etkileşiminden beslendiğini öne sürmüştür (Field, 2008, s. 7). Bireyciliği demokratik toplumların bir kusuru olarak ele alan Tocqueville, Amerika'da gözlemlediği yoğun sivil topluluk ağının sosyal bir yapıştırıcı niteliği taşıdığını belirtmiştir (Şan ve Şimşek, 2014, s. 91). Bu noktada üstünde durulan sivil kurumların insanların doğal yaşamlarına adapte edebilecekleri iş birliği alışkanlığı edinmelerini sağlayan 'kendi kendini yönetme okulu' rolünü üstlenmeleridir (Fukuyama, 2009, s. 38). Tocqueville, Amerika seyahatleri ardından edindiği izlenimlere dayanarak, Amerikan demokrasisi ve ekonomisinin güçlü olmasına destek sağlayan gönüllü kuruluşların önemine vurgu yaparak aslında sosyal sermaye kavramını ilk kez kullanan kişi değilse bile, kavramın içeriğine önemli atıflarda bulunmuştur (Türk, 2015, s. 131).

Durkheim (1933, Akt., Field, 2008, s. 16) 19. yüzyılda toplumsal bağların, toplumu birbirine tutturucu bir iplik gibi hizmet ettiğini ve toplum üyelerinin, toplumsal değişimleri daha derin biçimde geleceğe aktaran toplumsal bağlarla birleşmişliğini ifade etmiştir. Durkheim bu ifadesinde, değer ve yükümlülüklerle bağlı kalarak, toplumun kapsamlı işlevselliğine katkıda bulunan toplumsal bağların önemine vurgu yapmıştır. Üzerinde özellikle durulan toplumsal ağlar, sosyal sermaye kuramının temel unsurlarından birini oluşturmaktadır (Aktan ve Çoban, 2008, s. 2). Durkheim'in sosyalleşme sürecinde çocukluktan itibaren norm aşılmasını öne çıkaran sosyal dayanışma yaklaşımı ve insan ilişkilerinin değişen doğasına yaptığı vurgu, sosyal sermaye kuramcılarının sosyal yapıyı analizlerinde bir mihenk olmuştur (Portes, 1998, s. 8; Şan ve Şimşek, 2014, s. 92).

1905 yılında kaleme aldığı ünlü “Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu” adlı makalesiyle Max Weber dolaylı da olsa sosyal sermayeye değinmiştir (Eroğlu, Aydın ve Kangal, 2015, s. 681). Max Weber eserinde kültürel değerlerle ekonomik gelişme arasında ilişki kurarak, ekonomik ve toplumsal kalkınmada etkili olan manevi motivasyonu açıklamaya çalışmıştır. Weber’in eserinin sosyal sermayenin tanımlamasına zemin hazırlayan şu unsurları içerdiği görölmektedir: Birincisi, kişisel ilişkiler ağı (akrabalık, dini, etnik veya ideolojik üyelik, vb.), ikincisi ise, sosyal ağların işleyişi ile bilgi ve güvenin dolaşımını mümkün kıldığı hususudur (Şenkal, 2008, s. 121-122). Weber eserinde sosyal sermaye kavramını doğrudan kullanmamış ancak sosyal ağların girişimci faaliyetlerin şekillenmesini etkileyen, bu suretle de belli bir alandaki ekonomik gelişmeyi kolaylaştıran bir araç olduğunu ifade etmiştir (Şan ve Şimşek, 2014, s. 92). Bunu yaparken üzerinde durduğu zihniyet, kültür ve eylemin motivasyonu gibi hususlar sosyal sermayenin ekonomik kalkınma ve sosyal sorunların çözülmesindeki önemini açığa çıkarmaktadır.

Karl Marks’ın tarihsel materyalizm teorisinin insanları birbirine bağlayan ara bağlara çok az önem verdiği için doğrudan sosyal sermayeyi etkilediği söylenemeyebilir (Field, 2008, s. 8) ancak Marks’ın sınıf bilinci etrafında değerlendirdiği dayanışma fikrinin katkısı da gözden kaçırılmamalıdır (Şan ve Şimşek, 2014, s. 91). Ayrıca Marksist teorisinin sermaye kavramını “tarihsel olarak şekillenmiş tanımlı bir toplumsal üretim ilişkisi” şeklindeki tanımlamasında, sosyal ilişki bağlamına yaptığı atıf da değerli bir çıkış noktasıdır.

Bu sosyologların klasik toplumsal teorileri, insanlar arasındaki ilişkilerin sağlamlığına ve ortak değerlere vurgu bağlamında sosyal sermayenin teorik çatısını oluşturmaktadır. Sosyal sermaye kavramının ilgi alanında olan ve dokusuna hizmet eden konuların her devirde klasik sosyolojinin her alanında önemini koruduğu görölmektedir (Aydemir, 2011a, s. 19; Field, 2008, s. 13; Portes, 1998, s. 2; Şenkal, 2008, s. 141).

Sosyolojik kökenleri bakımından son derece eski olmasına karşın, sosyal sermayenin kavramsal olarak kullanımı yüz yıllık bir geçmişe sahiptir ve ilk olarak 1916’da Lyda Hanifan tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Eker, 2014, s. 10; Kahraman ve Summak, 2016, s. 483; Woolcock ve Narayan, 2000, s. 228). Hanifan (1916, s. 130), sosyal yapının önemini vurgulamak için sosyal sermaye terimini kapital, mal ve para anlamının dışında kullanmıştır. Yaklaşık yüzyıl önce ABD’nin en iyi üniversitelerinde eğitim vermiş bir ilerici eğitimci ve sosyal reformist olan Hanifan, sosyal sermayeyi sürdürülebilir kalkınma ve demokrasinin sağlanabilmesinde vazgeçilmez bir unsur olarak

görmüştür (Aktan ve Çoban, 2008, s. 2). Kırsal bölgedeki okul sistemi üzerine geliştirdiği “Kırsal Okul Toplum Merkezi (The Rural School Community Center)” adlı çalışmasında sosyal sermaye teriminin kavramsal temelini şu sözleriyle açıklamıştır:

Sosyal sermaye kavramının kullanımı ile: Mantıksal merkezin okul olduğu, toplumsal bütünlüğü oluşturan bireyler ve aileler arasındaki ilişkilerde; arkadaşlık, iyi niyet, şefkat ve yardımseverliğin avantajları bulunacak ve toplumun bütün kesimleri büyük bir fayda sağlayacaktır. Burada ilk aşamada, çeşitli kamusal etkinliklerle toplumsal bir sosyal sermaye birikimi oluşturulmalı ve sosyal bağlantılar aracılığıyla bireysel haz sağlanmalıdır. İnsanlar ancak cemiyetin bir parçası olduklarında sosyal ilişkiler ve kişisel memnuniyet düzeyi artacaktır (Hanifan, 1916, s. 130).

Hanifan daha sonraki çalışmalarında sosyal sermaye terimini, “toplum merkezi fikri”, “kırsal okul aile birliği merkezi”, “iyi niyet ve çalışma” gibi kavramların kullanımı ile özdeşleştirerek kırsal bir eğitimcinin sivil hayallerini betimlemiştir (Farr, 2004, s. 11-12). Bu betimlemede okulun toplumsal hayatın merkezinde yer aldığı ve toplum ile birey arasındaki gerçek eylemin sembolü olduğu görülmektedir.

Hanifan’ın kavramsallaştırmasından sonra, sosyal sermaye teriminin bir süre kullanılmadığı fark edilmiştir. 1950’lerde Kanadalı kentsel sosyolog John Seeley ve ekibi (Seely, Sim ve Loosely, 1956), 1960’larda akademisyen Jane Jacobs (1961) ve 1970’lerde ekonomist olan Glenn Loury (1977) tarafından kullanıldığı görülmüştür (Coleman, 1994, s. 300; Putnam, 2000, s.19). Sosyal sermaye, Seeley ve arkadaşları tarafından “alt sınıftaki insanların daha üst ekonomik sınıflara yükselme çabası” olarak; Jane Jacobs tarafından ise “modern metropollerde komşuluk ilişkilerinin kolektif değerine vurgu yapmak” için kullanmıştır (Aktan ve Çoban, 2008, s. 3). Loury bireyin sosyal statüsüne bağlı olarak erişebildiği kaynakların değişebildiği ve gelişebildiği düşüncesi bağlamında sosyal statünün bir sonucu olarak sosyal sermaye kavramına değinmiştir (1977, Akt., Püsküllüoğlu, 2015, s. 15).

Buraya kadar olan bölümde sosyal sermayenin tarihsel ve gelişimsel yolculuğunun iki dönemine değinilmiştir. Bunların özetle, sosyal sermaye kavramının doğrudan kullanılmadan, fikir olarak temellendiği dönem ile Hanifan kavramsallaştırması sonrası dönem olduğu söylenebilir.

Sosyal sermayenin bugünkü ifade ettiği anlamında kuramsal sosyolojik analizinin ilk Pierre Bourdieu ile başladığı ve daha sonra James Coleman, Robert Putnam ile popülaritesinin arttığı görülmüştür (Çetin, 2006, s. 1). Bu açıdan günümüzde sosyal sermayeden söz edilecekse bu konunun kavramsallaştırılmasında Bourdieu, Coleman ve Putnam ana referans kaynaklarıdır (Balcı, 2015, s. 127; Ekinci, 2008, s. 23; Field, 2008, s. 13; Günkör, 2016, s. 42) ve bu teorisyenlerin fikirleri bu araştırma kapsamında detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmanın ana temalarından olan duygusal emeğin eğitim ortamlarındaki güvenle ilintisinden dolayı, güven eksenli yaptığı çalışmalarla sosyal sermayeye katkıda bulunan Fukuyama'nın teorisinden de söz edilmektedir.

2.1.2. Sosyal sermaye klasikleri

2.1.2.1. Pierre Bourdieu

Sosyal sermayenin gözden geçirilmiş ilk kuramsal sosyolojik analizi ve bugünkü manada kullanımı Pierre Bourdieu'ya aittir (McLean, Schultz ve Steger, 2002, s. 5). The Forms of Capital (Sermaye Biçimleri) isimli çalışmasında Fransız sosyolog Pierre Bourdieu toplumsal sınıf kavramı üzerinden kendi sosyal sermaye anlayışının kavramsal temelini açıklamıştır (Akt., Günkör, 2016, s. 42).

Bourdieu'nun toplumsal uzamın ve sosyal gerçekliğin mantığını anlamak üzerine geliştirdiği sosyal sermaye anlayışı, temelinde “habitus, sosyal alan ve sermaye” gibi olguları barındırmaktadır (Aydemir, 2011b, s. 43). Sosyal sermayenin bu üç kavram göz önünde bulundurulması çözümülenmesi daha doğru olacaktır.

Bourdieu'nun habitus kavramı, insanların belirli kültürler veya alt kültür içerisinde yaşamaları sonucunda zihinlerinde sahip oldukları temel bilgi stokunu anlatmaktadır (Palabıyık, 2011, s. 128). Başka bir deyişle habitus, algılanan, değerlendirilen ve içinde hareket etme imkânı bulunan dünya aracılığıyla oluşan kalıcı eğilimler sistemidir (Aydemir, 2011a, s. 42). Burada habitus alışkanlık kavramına benzetilebilmektedir ancak özünde geçmiş tecrübelerden beslenen, bir kişinin neler istediği ve ilişkilerinde neler sağlayabileceği konusundaki beklentileri besleyen eğilimlerin toplamıdır (Palabıyık, 2011, s. 129). Tekrarlarla araçsallaşan değerler habitus haline gelmektedir ve özellikle sosyal sermaye aracılığı ile de bu durum diğer nesillere aktarılmaktadır.

Bourdieu (1986, s. 19), toplumda çeşitli sosyal alanların bulunduğunu “alan” kavramı ile ifade eder. Burada alan “incelenen toplumsal uzayın üstüne bina edilen bir

nesnedir” (Palabıyık, 2011, s. 128). Bourdieu’ya göre alan terimiyle düşünmek, ilişkisel düşünmektir. Toplumsal dünyada mevcut olan şey bağıntılardır ve toplum kavramını belirginleştirmek için de alan kavramının bu bağlantılara atfı kullanılmaktadır. Yani toplum, farklı alanların bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu bağlamda alan, toplumu somutlaştırmak için belirli kurumların bütünleşmesidir (Oyman, 2016, s. 37).

Alan, varlığını sürdürmek için habitusu şekillendirir. Çünkü bir alan, yeniden üretimini sağlayacak eyleycilere ihtiyaç duyar ve bu eyleyciler habitusun varlığı sayesinde etkin olurlar (Özsöz, 2007, s. 17). Habitus da yeniden üretimi sağlayarak alanın var olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bourdieu bu durumu habitus ve alan arasındaki ilişkinin iki yönlü olmasıyla açıklamaktadır (Oyman, 2016, s. 40).

Bourdieu alan kavramı ile toplumsal dünyanın farklı özerk alanlardan oluştuğunu ifade etmiştir (Palabıyık, 2011, s. 138). Buna bağlı olarak, toplumsal yaşamın sadece ekonomik faktörler nezdinde incelenemeyeceği, başta eğitim ve kültür olmak üzere diğer faktörlerin de yaşamda önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır. Her özerk alanın kendine has içsel işleyişi ve özgür sermayesi vardır ve kendi sermayesini oluşturarak oluşumunu tamamlamaktadır. Bu bağlamda sermaye kavramına değinmek gerekmektedir.

Bourdieu'ya göre sermaye kavramı “toplumun biriktirilmiş tarihi”dir. Sermaye, aktörlerin veya grupların düşünce ve davranışlarını formüle ettikleri, topluma ait alışkanlık, kodlama veya kalıpların bütünü oluşturulan mantıksal pratiklerdir (Yarçı, 2011, s. 130). Sermayenin anlamı sosyal alan içinde bireyin varoluşsal koşulları ile ilişkilidir ve çeşitli sermaye türlerine sahip olmak ise alanda elde edilebilecek özgül faydalara erişimi belirlemektedir (Aydemir, 2011a, s. 43). Yine “The Forms of Capital (Sermaye Biçimleri)” (1986) çalışmasında Bourdieu’nun sermaye sınıflamasına şu şekilde rastlanmaktadır; ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye (Akt., Dursun, 2018, s. 83; Ekinci, 2008, s. 9; Günkör, 2016, s. 43; Keleş, 2012, s. 16). Bu sınıflamaya göre;

- Ekonomik sermaye, ekonomik kaynaklar ve bu kaynakların elde bulundurulması anlamına gelmektedir (Oyman, 2016, s. 44).
- Kültürel sermaye, bireyin çevresinde, sahip olduğu kültürel değerlerde ve diploma ve sertifika türü belgelerle somutlaşan kültürel durumlardır (Kahraman, 2016, s. 7). Bir anlamda eğitim yoluyla öğrenilmiş kültürel kodları temsil etmektedir.

- Sosyal sermaye ise bireylerin harekete geçirebildikleri etkin bağlantı ağları miktarıdır (Keleş, 2012, s. 16).

Bu sermaye türleri her ne kadar birbirinden ayrı olarak kavramsallaştırılsa da birbirleriyle bağlantılıdır ve hem biriktirilebilme hem de birbirlerine dönüştürülebilme özelliklerine sahiptirler. Her bir sermaye türü kendi içinde fonksiyonel ve değerli olmakla birlikte, bu çalışmada, çalışmanın ana değişkeni olan sosyal sermaye kavramına odaklanılmıştır.

Bourdieu ve Wacquant (2003, s. 108) sosyal sermayeyi, “bir bireyin ya da bir grubun kalıcı bir ilişkiler ağı, kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmalara sahip olmasıyla elde ettiği gerçek ve potansiyel kaynakların toplamıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Akt., Baştürk, 2011, s. 52). Burada ağların yoğunluğu ve dayanıklılığına yapılan vurgu çok önemlidir. Bourdieu’nun bu tanımında sosyal sermaye iki temel bölüme ayrıştırılabilmektedir: (i) Sosyal ilişkiler bireylere sahip oldukları tanıdıkları ve ağlar aracılığıyla çeşitli kaynaklara ulaşma olanağı sağlar, (ii) sosyal ilişkiler bu kaynakların miktarını ve kalitesini belirler (Portes, 1998, s. 3). Burada sosyal sermaye ilk olarak, ilişki ağlarının genişlemesi, ikinci olarak da kişinin ekonomik, kültürel ve sembolik sermayesinin kapsamı ile ilişkilidir (Yarcı, 2011, s. 131). Görüldüğü gibi Bourdieu’nun sosyal sermaye yaklaşımındaki ana eksen, toplumsal bağı oluşturan grup üyeliği ve sosyal ağlardır. Bu açıdan incelendiğinde sosyal sermayenin gücü, toplumdaki sosyal ağlar, bağlantıların derecesi ve bunların toplumu bu çerçevede harekete geçirebilmesi ile ilintilidir (Namalır, 2015, s. 25).

Bourdieu sosyal sermaye teorisinde temel sorunun sosyal hiyerarşi ile bağlantılı olduğunu ve eşitsizliğin sermayenin üretimi ile tekrar tekrar açıklanması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Field, 2008, s. 21). Bireyin edinebileceği sosyal sermaye seviyesi, aslında onun sosyal ağlar içindeki pozisyonundan kaynaklanan ve ileride bazı hedeflere ulaşabilmek için yaptığı yatırım stratejilerinin bir sonucudur (Günkör, 2016, s. 43). Burada üzerinde durulan esas nokta, sosyal yapı içinde insanların pozisyonlarını koruyabilmek için sürekli bir rekabet içerisinde olduğudur (Ekinci, 2008, s. 23). Bourdieu bu bağlamda oyun metaforunu kullanarak (habitus, alan ve sermaye dâhilinde) sosyal hayatın, ödüllerin daha büyük olması dışında, bir mücadele alanı olduğunu ve sürekli doğaçlama yapmak gerektiğini ifade etmiştir (Aydemir, 2011a, s. 41). Bu rekabette sosyal sermayenin oldukça önemli ve belirleyici bir role sahip olduğunu vurgulayan Bourdieu, sosyal sermaye bakımından güçlü olan birey ve yapıların oldukça avantajlı bir konuma sahip olduklarını düşünmektedir. Bu avantajın en önemli kaynağı, görüldüğü üzere,

sosyal ağlardır. Burada sosyal ağlar makro ölçekte; pozitif getiriler sağlayan bir kaynak gibi hizmet gören ülkeler, bölgeler, toplumlar, organizasyonlar, gruplar ve bireyler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları içermektedir (Çetin, 2006, s. 3). Mikro ölçekte ise; arkadaşlıklar, meslek grupları, kulüpler, komşuluklar, dini gruplar ve mezun dernekleri gibi topluluklardaki bireyler arası ilişkileri temsil etmektedir (Püsküllüoğlu, 2015, s. 13).

Sosyal sermaye uzun süreli iletişim ağlarına sahip olmayla bağlantılı fiili ve potansiyel kaynakların toplamını temsil etmektedir. Burada sermayenin birikmiş emek ürünü oluşuna vurgu yapan Bourdieu, iletişim ağları içerisinde dayanışmanın önemini, sağlam bir yatırım için “toplumsallığın bitmeyen çabası” olarak nitelendirmiştir (Field, 2008, s. 23). Bourdieu’nun yaklaşımında sosyal sermaye, toplumsal aktörlerin hedeflerine ulaşmalarına kaynaklık etmede bireysel başarıların işlevi üzerinde durmaktadır.

Bourdieu’nun çalışmaları temel olarak sosyal ilişkiler ağının taşıdığı değer bağlamında “önemli olan neyi bildiğiniz değil kimi tanıdığımız” özdeyişiyle eşdeğer görülmektedir (Püsküllüoğlu, 2015, s. 13). Buna göre, sosyal sermaye bireylerin sahip olduğu ve yönetebildiği etkin bağlantıların miktarı ve niteliğidir. Bu etkin bağlantı (sosyal sermaye) imkânları aracılığıyla, bireyler içerisinde buldukları grupları harekete geçirebilir ve edindikleri bağlantılar ile imtiyazlı birtakım pozisyonlara da kavuşabilirler (Ekinci, 2008, s. 26). Bu nedenle söz konusu söylemde Bourdieu’nun sosyal sermayesinin belki de en zayıf noktası açığa çıkmaktadır: Ayrıcalıklı bireylerin diğer ayrıcalıklı bireylerle olan bağlantılarını kullanarak kendi durumlarını sürdürmeleri (Field, 2008, s. 27). Diğer bir ifadeyle, sosyal sermaye elit okullara giden üst sınıf mensubu insanların en iyi işlere girmesini, en iyi imkânlarla sahip olmasını kolaylaştıran bir araç rolü görmektedir. Maalesef teorinin bu bağlamında, toplumdaki kişiler arasındaki ekonomik ve kültürel sermayenin dağılımındaki eşitsizlik, sosyal sermaye alanında da doğal olarak, eşitsizlikleri güçlendirici bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yarçı, 2011, s. 132). Buna rağmen sosyal sermaye kavramını kullanmasındaki amaç, bu sosyal bağlantıların bir yatırım stratejisi işlevi gördüğünü vurgulamak ve sosyal bağlantıları daha anlaşılır hale getirmektir (Gök, 2014, s. 50).

2.1.2.2. James Coleman

Sosyal sermaye kavramının bugünkü anlamda ilk temellerinin Pierre Bourdieu tarafından atılmasına rağmen, kavramı geliştiren ve “sosyal sermayenin bireysel ya da kolektif, ayrıcalıklı ya da dezavantajlı olanlara da bir kaynak” (Field, 2008, s. 39)

tanımıyla sosyal bilimlerin gündemine etkili bir şekilde girmesini sağlayan James Coleman olmuştur. Coleman (1988, s. 101), “Social Capital in Creation of Human Capital (Beşeri Sermayenin Oluşumunda Sosyal Sermaye)” isimli çalışmasında “sosyal yapıların insanların ilgilerine yönelik hedeflerine ulaşmalarını sağlayan yönlerine” değinerek sosyal sermayeyi açıklama girişiminde bulunmuştur. Coleman (1988, s. 101), aktörlerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayan kaynaklara dayalı sosyal yapıları sosyal sermaye olarak tanımlamış ve bu yapıları kişilerin nasıl olup da bir arada çalışmayı başarabildiklerini açıklamakta bir araç olarak kullanmıştır (Demir, 2011, s. 900; Field, 2008, s. 29; Püsküllüoğlu, 2015, s. 17).

Coleman, disiplinler olarak tahrip olduğunu düşündüğü toplumsal bağın tekrar oluşturulması ve buna ilişkin kuramlar üzerine düşünmenin bir sosyoloğun temel görevi olduğuna inanmaktadır (Lindenberg, 2003, Akt., Baştürk, 2012, s. 87). Özellikle Amerika’daki özel okullarda ve devlet okullarında yürüttüğü çalışmalarında, sosyal ilişkilerde yaşanan kopuş sürecinin yarattığı erozyonu ve bu erozyonun toplumsal yapıda yarattığı değişimi problem olarak almıştır (Aydemir, 2011b, s. 54). Burada çözüm aradığı temel sorun, eğitim yoluyla toplumsal eşitsizliklerin giderilmesinde hangi sosyal yapısal unsurların etkili olduğudur. Çözüm üretmek bağlamında Coleman sosyal sermaye teorisini oluştururken sosyolojik bağlamda rasyonel tercih teorisinden etkilenmiştir. Buna göre, bireylerin faaliyetlerinin toplumsal normlar, kurallar ve yükümlülükler tarafından yönlendirilmekte olduğu varsayılmaktadır (Akkaş ve Kaçanoğlu, 2015, s. 23). Bu durumu destekler biçimde Coleman biyografik anlatılarının birinde, temel amacının gerçek sosyal hayatta etkili olan normlar, yükümlülükler, kurallar ve hedeflerin nasıl bir toplumsal düzen meydana getirdiğine ilişkin makro-mikro bağın tahsis edilmesi olduğunu belirtmiştir (Baştürk, 2012, s. 87). Coleman’ın yaklaşımı bu noktada, paylaşılan normların etkililiğini vurgulayan Durkheim ile benzerlik taşımaktadır. Öyle ki Coleman da bireyler arasında yakın, duygusal olarak yoğun, güven temelli birliktelikler gibi yapısal ilişkileri inşa etmede normların rehberlik edeceğine inanmaktadır (Aydemir, 2011a, s. 51).

Coleman da Bourdieu gibi sosyal sermayeyi toplumsal aktörlerin amaçlarına ulaşmak için kullanabilecekleri uygun bir kaynak olarak değerlendirmektedir, ancak Bourdieu’dan farklılaştığı nokta, bu kaynağın bireysel başarımlardan ziyade toplumsal bir işlev görererek, bireyleri bir topluluk olarak amaca ulaştırmada yönlendirici olmasıdır (Ekinci, 2008, s. 27). Bu düşüncede sosyal sermaye, bireysel olanla kolektif olan arasına köprü kurmaya yarayan, herkesin faydalanabileceği nesnel, tarafsız, tehlikesiz ve

kusursuz bir kamusal ürün olarak karşımıza çıkmaktadır (Yarcı, 2011, s. 129). Coleman teorisi iktisat bilimi üzerinden değerlendirildiğinde, bireylerin kendi amaçlarını gerçekleştirmek üzere toplumla ilişki kurması ve işbirliği içinde hareket etmesi amaçlanmaktadır. Bourdieu için bireysel bir olgu olan sosyal sermaye, Coleman için ağlar, normlar ve ağlara üyeliğin faydalarını içeren bir sosyal bütünleşmedir (Balcı, 2015, s. 2).

Coleman'ın Bourdieu'dan farklılaştığı bir diğer nokta ise, sosyal sermayeyi sadece iyi ve avantajlı şartlara sahip sosyal gruplar açısından değil, kısıtlı imkânlarla sahip olan sosyal gruplar açısından da pozitif bir olgu olarak nitelendirmesidir (Namalır, 2015, s. 26). Amerikan varoşlarında yaptığı çalışmasında, sosyal sermayenin sadece elit kesimin tekelinde bir olgu olmadığını, eğitim sayesinde güçsüzler ve dışlanmışlar açısından da olumlu sonuçlar doğabileceğini kanıtlamaya çalışmıştır (Kangal, 2013, s. 18). Bu noktada Coleman'ın görüşü iyimser bir şekilde, toplulukların aile içerisindeki sosyal ve ekonomik zararların etkisini dengeleyebilecek bir sermaye kaynağı olduğuna odaklanmaktadır. Bu anlamda din, sosyal ağlar, normlar, güven düzeyleri, komşuluk ilişkileri, aile yapısı ve akrabalık ilişkileri gibi unsurlar kendiliğinden birer sosyal sermaye kaynağına dönüşmektedir (Aydemir, 2011b, s. 53).

Coleman, bireylerin sosyal sermayelerine ulaşabilmek için toplumdaki bireylerin sosyal yaşamlarından yola çıkmaktadır. Genellikle sosyal sermayeyi tanımlamaktan daha çok onun işlevlerini vurgulamakta ve bu işlevlerin sonuçlarına odaklanmaktadır (Erdem, 2015, s. 71). Sosyal yapılardaki kaynaklara dayalı bu işlevler sosyal sermayenin özünü oluşturmakta ve ortak iki karakteristik özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Bunlardan ilki; tüm kaynakların sosyal yapıya dair bir bakış açısı yansıttığıdır, ikincisi ise bu yapılardaki bireylerin çeşitli eylemlerini kolaylaştırmasıdır (Coleman, 1994, s. 302). Bu noktada sosyal sermayenin üretilen bir şey olmaktan ziyade aktörlerin eylemlerini içeren diğer etkinliklerin yan ürünü olduğu söylenebilir.

Coleman sosyal ilişkilerde yer alan ve sosyal sermaye sağlayan ana unsurları belli başlıklar altında toplamıştır. Bunlar; yükümlülükler ve beklentiler, bilgi paylaşımı, normlar ve yaptırımlar bir de otorite ilişkileridir (Akel ve Sertkaya, 2015, s. 305; Baştürk, 2012, s. 92; Toprak, 2011, s. 23; Tüylüoğlu, 2006, s. 20). Bu unsurlar sosyal sermayenin oluşturulması ve işlerlik kazandırılması noktasındaki kaynaklardır. Bu kaynaklarla, bir anlamda yükümlülük, beklentiler ve güven sayesinde sosyal çevrede diğerlerine yönelen dayanışmacı duyguların gelişmesi sağlanmakta, bilgi kanalları işler hale getirilmekte ve

yaptırımların kurulmasına destek olarak bireysel eylem ile olumlu toplumsal sonuçlar arasındaki ilişki tanımlanmış olmaktadır (Field, 2008, s. 29).

2.1.2.3. Robert D. Putnam

Siyaset ve sosyal bilimci Robert Putnam da yakın geçmişte sosyal sermaye kavramının sesini en çok duyuran ve sosyal sermayeyi sosyal çözümlerinde aktif olarak kullanan önemli isimlerdendir. Putnam, Bourdieu ve Coleman gibi sosyologlardan farklı olarak siyaset bilimci bir geçmişe sahiptir (Field, 2008, s. 41). Bu kimliğiyle temel anlamda ilk çalışmalarından sayılabilecek olan “Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy (Demokrasiyi İşlevsel Yapmak: Modern İtalya’da Kent Gelenekleri)” ile İtalya’da kamusal katılımın siyasi istikrar ve ekonomik refahtaki rolü üzerine odaklanmıştır (Keleş, 2012, s. 23). İtalya’nın kuzeyi ve güneyi arasındaki bölgesel farklılıkları tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmada, kuzeyde sosyal, politik ve dini bağlılık gibi unsurların oldukça güçlü ve yatay bir yapılanma taşıdığı güneyde ise bu anlamda daha zayıf ve dikey bir yapılanma olduğu fark edilmiştir (Ekinci, 2008, s. 30). Putnam vd. (1993) çalışmalarında, daha sivil bölgelerde (Kuzey İtalya) spor kulüpleri, kültürel gruplar ve eğlence grupları, sosyal faaliyet örgütleri, eğitim ve gençlik grupları ve benzerlerine üyeliklerin diğer bölgelerle karşılaştırıldığında neredeyse ikiye katlandığını belirtmişlerdir (Akt., Tüylüoğlu, 2006, s. 36). Bölgeler arasında açığa çıkan bu farkın, güven ve toplumsal ilişkilerdeki bozulmalardan kaynaklandığı Putnam tarafından iddia edilmiş (Toprak, 2011, s. 31) ve Kuzey İtalya’nın görece başarısının ardında yatan temel unsurun hükümet ile sivil toplum arasındaki karşılıklı ilişkide olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2008, s. 42). Ekonomik olarak gelişmiş bölgelerin daha sivil oldukları için daha başarılı bölgesel yönetimlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Putnam bu noktada, bölgelerdeki kurumlararası performans farklılıklarını sosyal sermaye ile ilişkilendirerek sosyal sermayenin şu tanımını yapmıştır: “Sosyal sermaye bir toplumdaki bireyler arasındaki ilişkiler ağını ve bu ilişkilere dayalı olan sosyal ağlar ile normlardan doğan karşılıklılık ve güvenilirlik ilkelerini kapsamaktadır. Bu bağlamda incelendiğinde sosyal sermayenin ‘sivil erdem’ ile yakından alakalı olduğu görülmektedir (Putnam, 2000, s. 19).”

Söz konusu araştırma ve ona bağlı yapılan bu tanımda Putnam, “kişiler arası güven, yaygın bir gönüllü örgütler ağı ve uzlaşmacı işbirlikçi değerler” gibi kavramların ekonomik refah düzeyinin yükselmesinde manidar rol oynadığını ifade etmiştir (Şan, 2007, s. 75). Putnam’ın temelde üzerinde durduğu nokta, bağlantıların sağlıklı ve güçlü

olduğu toplumlarda bireysel ve toplumsal yaşamın daha verimli olacağı, bununla birlikte de ortak hedeflere hizmet eden kurumsal performansın etkililiğinin artacağıdır.

Topluluk içinde koordineli faaliyetleri kolaylaştırarak bireylerin verimliliğini artıran sosyal sermaye aynı zamanda etkin bir siyasal yönetimin geliştirilmesi ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın sağlanması konusunda işlevsel bir araçtır. Ekonomik gelişmeyle arada kurulan bu organik bağ, sosyal sermaye kavramının özellikle Dünya Bankası aracılığıyla kalkınma ve yoksulluk temaları başta olmak üzere sosyal bilimler literatüründe hızla yayılmasıyla sonuçlanmıştır (Özügürlü, 2006, s. 197).

Putnam'ın sosyal sermaye kavramının hem kamusal hem de bireysel bir yönü bulunmakta ve içerisinde kolektif eylem ve karşılıklılık ilkesine dayanan bir diyalektiği barındırmaktadır. Kolektif eylem ve karşılıklılık ilkesi toplumsal ilişkilerin ortak faydaya dönüştürülmesi anlamında Putnam için sosyal sermayenin en önemli unsurları arasında yer alır (Aydemir, 2011a, s. 56). Putnam'a göre bir toplumdaki sosyal sermayenin boyutu o toplumdaki toplumsal birlik oluşturma ve ortaklık kurma dereceleri ile bağlantılıdır. Bu dernekleşme ve ortaklık kurma becerileri de kolektif eylem, normlar ve güven aracılığıyla çoğaltılmakta ve ilerletilmektedir (Ekşi, 2009, s. 18). Sonuçları açısından ise, hem ona yatırım yapan bireyler hem de toplum için faydalar sunmaktadır (Erdem, 2015, s.74).

Robert Putnam (2000, s. 18), kendisi için dönüm noktası çalışması olan “Bowling Alone (Tek Başına Bowling)” ile Amerikan toplumunda bireyselliğin ön plana çıktığını ve buna bağlı olarak dayanışmanın ve sosyal sermayenin azalmasıyla birtakım ciddi problemlerin yaşanmaya başladığını ileri sürmüştür (Özgiraz ve Arslanel, 2015, s. 257). Modern dünyanın özgürlükçü sosyal politikalarından beslenen bireyselleşme eğilimi, Amerika'da toplumun birlikteliğini sağlayan sosyal sermaye kaynaklarını hızla eritmiştir. Bu durumu Putnam şu ilginç örnekle açıklamaktadır: Önceki dönemlere kıyasla daha çok Amerikalı'nın bowling oynamasına rağmen, örgütlü bowling liglerinde bowling oynama sıklığında hızlı bir düşüş görülmüştür. Örneğin 1980-1993 arasında bowling oynayanların toplam sayısında yüzde 10 artış olmasına rağmen, ligde bowling oynayanların sayısında yüzde 40'ın üzerinde azalma görülmektedir (Putnam, 2000, s. 112). Bu noktada tek başına bowling metaforu, ligsiz bowlingi kastetmekte (Putnam, 2000, s. 113) ve insanlar arasında iletişim ağları vasıtasıyla karşılıklılık ve güven duygusu oluşturmayı ve bunu devam ettirmeyi amaçlayan bir örgütsel faaliyetin altını çizmektedir (Field, 2008, s. 44). Bu noktada Putnam'ın Tocqueville'in görüşlerinden beslendiği açıkça görülmektedir. Tocqueville'in de Amerika üzerine yaptığı çözümlerlerin ana ekseninin, ortak iyinin

elde edilmesi ve sorunlara pratik çözümler getirilmesi için etkin ve gönüllülüğe dayalı bir sivil toplumsal alanın varlığı olduğu bilinmektedir (Aydemir, 2011a, s. 55).

Putnam (2000, s. 22) aynı eserinde sosyal sermayenin iki ayrımı olduğuna değinmiştir: (i) bağlayıcı sosyal sermaye, (ii) köprü kuran sosyal sermaye.

Bağlayıcı (Bonding) Sosyal Sermaye: Ortak geçmişi, hedefleri, deneyimleri ve yaşanmışlıkları olan; aile, akrabalık, komşuluk ve yakın arkadaşlık gibi homojen sosyal grup ilişkilerini içeren, etnik ya da bölgesel topluluklar içerisindeki sıkı ve yoğun bağları ifade etmektedir (Gök, 2014, s. 38; Namalır, 2015, s. 19). Sosyal ağların en kapalı biçimi olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2011, s. 3). Etnik yardımlaşma dernekleri, kilisedeki kadın okuma grupları ve popüler golf kulüpleri, aile ve yakın arkadaşlar gibi özel ağları içeren örnekleri mevcuttur (Balcı, 2015, s. 2).

Köprü Kuran (Bridging) Sosyal Sermaye: Bir bölgede yaşayan insanların bölge dışında yaşayan diğer insanlar ve gruplar ile kurduğu ilişkilerden oluşan sosyal sermaye türüdür (Boyacıoğlu ve Eğri, 2015, s. 813). Birbirini tanımayan bireyler ve gruplar arasında bağlar kurma amacını taşır. Gençlik kulüpleri, sivil toplum kuruluşları, ekümenik dini gruplar, iş arkadaşları ve bağlantıları gibi daha genel ağları içerir (Balcı, 2015, s. 2). Bağlayan sosyal sermayeye göre daha dışa dönük, sivil katılımın daha fazla olduğu, farklı topluluklar arasındaki uçurumu daraltan, açık üyelik sistemi ile işleyen bu sebeple de dayanışmayı artırma ve ortak hedeflere ulaşma konusunda başarılı olan bir türdür (Namalır, 2015, s. 20). Putnam'a göre bağlayıcı sosyal sermaye geçinmek, hayatı idame ettirmek için, köprü kuran sosyal sermaye ise başarılı olmak için önemlidir (Field, 2008, s. 45).

İlgili alanyazın incelendiğinde Putnam'ın ayrımından sonra Woolcock'un üçüncü bir sosyal sermaye türüne değindiği görülmektedir (Field, 2008, s. 59; Kangal, 2013, s. 39). Sosyal sermayenin bağlantılarına ithafen Putnam'ın yaptığı bağlayıcı ve köprü kuran sosyal sermayenin yanında bu üçüncü türe yani birleştirici (linking) sosyal sermayeye de yer vermek doğru olacaktır. Birleştirici sosyal sermaye, gücü ve iktidarı elinde bulunduran, farklı statüdeki kurum ve kuruluşlar arasındaki bağlantıyı açıklamak için kullanılmaktadır (Ekşi, 2009, s. 54). Bireyleri bir araya getiren bu bağlantılar içinde, sosyal statüye ve refaha göre değişik grupların birbiriyle etkileşimi sağlandığı için "birleştirici" olarak nitelendirilmektedir.

Görüldüğü gibi Putnam'ın çalışmaları doğrultusunda belirlediği sosyal sermaye çerçevesi, toplumda güven ve etkileşimi, ilişkilerin kalitesini arttıran normları, insanlar arasında duygusal bağları güçlendiren karşılıklılığı ve örgütsel yapılanmaya temel olan

sosyal ağları içermektedir. Bu kaynaklar aracılığıyla toplumsal etkileşimlerdeki problemlerin işbirliği ve yardımlaşma ile çözülebileceği ve oluşan sıkı bağlar sayesinde sivil katılım ve güçlü örgütsel üyelik ile ekonomik refahın dahi destekleneceği öngörülmüştür.

2.1.2.4. Francis Fukuyama

Sosyal sermaye kavramını pek çok eserinde gündeme taşıyan bir diğer araştırmacı da Amerikalı siyaset bilimci Francis Fukuyama'dır. Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması (2005) ve Büyük Çözülme: İnsanın Doğası ve Toplumsal Düzenin Yeniden Oluşumu (1999) adlı eserlerinde, kontrolsüz bireycilik kültüründen doğan toplumsal çözümlenin etkilerinden bahsetmiştir. Toplumsal düzenin bozulmasını, aşırı bireycilik kültürünün toplumsal normlar alanına taşarak neredeyse bütün otorite unsurlarını aşındırmasına bağlamaktadır. Fukuyama, bu aşınma ile aileleri, mahalleleri ve ulusları bir arada tutan bağların zayıfladığını düşünmektedir. Farazi bir özgürlük ve sınırları yok etme söylemi ile modern insanlığın aslında topluluğun temel işlevlerini de sarstığını düşünen Fukuyama, bu durumun "insanların en temel güdüsü olan onları topluluk olarak bir arada tutan ahlâk kuralları oluşturmaya iten sosyal varlıklar" oluşları ile çeliştiğini belirtmiştir (Aydemir, 2011a, s. 66). Fukuyama'nın gündemindeki bu toplumsal erozyon ve çözülme diyalektiği ne geçmişin aşırı yüceltilmesi ne de geleceğin ütopyik biçimde yeşertilmesine yönelik nostaljik bir deyiştir. Esasında o, Tocqueville'nin de üzerinde durduğu, zayıf kişilerin güçlü olacağı sivil toplulukları bir araya getiren, gönüllü birliktelikler yoluyla siyaset ve kamu hayatına can veren ve işbirliğini besleyerek alışkanlıkları öğreten bir sosyal sermaye olgusu üzerinde durmaktadır. Sosyal sermaye ne olduğu üzerine düşünüldüğünde; Fukuyama'nın Weber ve Tocqueville'in kavramlarını referans alarak "toplumsal erdemler ve ahlâki kuralların kültürel bir zemin oluşturduğu bir topluluk durumu" olarak benimsediğini söylemek yanlış olmaz (Aydemir, 2011a, s. 67). Fukuyama (2005, s. 42)'nin sosyal sermaye tanımı şu şekildedir:

Bir toplumda veya onun bir bölümünde güven duygusunun hâkim olmasından kaynaklanan bir yetenektir. Sosyal sermayenin edinilmesi bir topluluğun ahlaki normlarının alışkanlık haline gelmesini, sadakat ve dürüstlük gibi erdemlerin kazanılmasını ve bireylerin birbirine bağımlılığını gerektirir. Sosyal sermaye bireylerin tek başlarına hareket etmeleri ile

kazanılmaz. Bireysel değerlerden çok, sosyal değerlerin hâkim olmasına dayanır.

Burada Fukuyama sosyal sermaye ile sağlanacak güven ile sosyal-duygusal değerlerin, toplumsal ve ekonomik refahı destekleyeceği üzerinde durmaktadır. Esasında temelinde güven söylemini vurgulayan hatta güveni sosyal sermaye ile eş anlamlı olarak kullanan Fukuyama, sosyal sermayeyi bir toplumda veya onun bazı bölümlerinde güven duygusunun hâkim olması ile ortaya çıkan bir yeti olarak resmetmektedir (Hız ve Karataş, 2015, s. 143; Kahraman, 2016, s. 23).

Toplumları güven düzeyine göre, yüksek ve düşük toplumlar olarak sınıflayan Fukuyama (Ekinci, 2008, s. 35), burada yüksek güven ile yüksek sosyal sermayeyi kastetmektedir. Dolayısıyla daha yüksek güven düzeyine sahip olan toplumların, daha fazla toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden, bu bilinçle daha fazla gönüllü birliklikler kurup örgütlenen, işbirliğine ve dayanışmaya önem veren ve kişisel çıkarlarından daha ziyade toplumsal yararı gözeten özellikte olduğunu vurgulamaktadır (Gök, 2014, s. 216).

Ayrıca sosyal sermayenin ekonomik ve politik fonksiyonlarını bu güven seviyesi üzerinden açıklayan isim yine Fukuyama olmuştur. Yüksek güvenli toplumlarda daha gelişmiş, büyük, özel örgütlerin olduğunu; bununla birlikte düşük güvenli toplumlarda daha küçük, daha az dinamik örgütlerin olduğunu belirterek, sosyal sermayenin ulusların ekonomisi üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir (Kangal, 2013, s. 27). Ona göre, sosyal sermaye, ekonomik anlamda işlem maliyetlerini azaltmakta, politik anlamda ise modern demokrasi ve yönetimin başarısı için gerekli olan ilişkileri geliştirmektedir ve modern ekonomilerin verimli çalışmasını sağlamaktadır (Fukuyama, 2005, s. 100). Fukuyama sosyal yaşamın büyük yüzdesini oluşturan ekonomik faaliyetlerin aynı zamanda sosyal sermayenin unsurlarını meydana getiren normlar, kurallar, ahlaki yükümlülükler ve toplumu biçimlendiren kültürel niteliklerle biçimlendirildiğini de eklemektedir (Fukuyama, 2005, s. 23).

Fukuyama'ya göre sosyal sermayenin belli başlı sınırlılıkları da bulunmaktadır: Bunlardan ilki nasıl ölçüleceği konusundadır ve sosyal sermayenin bilimsel olarak nasıl ölçüleceğine dair ortak bir görüş yoktur (Fukuyama, 2000, s. 9; Kahraman, 2016, s. 24). Bir diğeri ise, güven kavramının istismar edilebilmesi olasılığıdır. Çünkü piyasada maliyetleri azaltan ve ilişkileri güçlendiren güven unsuru suistimal edilerek dolandırıcılık

amacıyla da kullanılabilme ihtimali oldukça yüksek görülmektedir (Fukuyama, 2000, s. 4).

Sonuç olarak Fukuyama (2000, s. 3), sosyal sermayeyi, iki ya da daha fazla kişi arasında işbirliğini teşvik eden, karşılıklılık ilkesinden beslenen, güvenilir görev performansı, taahhütleri yerine getirme, dürüstlük gibi geleneksel değerler ve normlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın alt yapısında iletişim ağları, sivil toplum ve güven sosyal sermayenin bileşenleridir.

2.1.3. Sosyal sermaye ve eğitim

Eğitim, bireyin davranışlarını belirli amaçlar doğrultusunda, gerek kendisi gerekse toplum için uygun ve dengeli olarak değiştirmesi ve geliştirmesi sürecidir (Sönmez, 2002, s. 36). Her şeyden önce, insanlığın bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahale (Hesapçıoğlu, 1992, s. 15) olan eğitimin en genel ve öncelikli amacı, çocukların ve gençlerin toplumun yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır (Alemdar, 2014, s. 1). Bir eğitim sosyoloğu olan Tezcan'a (1985, s. 4) göre eğitim "bireyin toplumsal yeteneğinin ve kişisel gelişmesinin en elverişli düzeyde elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir". Bu toplumsal sürecin aktörleri olan yeni toplumu, modern eğitim araştırmacılarının "risk toplumu" vurgusuyla ele aldığı bilinmektedir. "Risk toplumu" kavramı bağlamında düşünüldüğünde, sosyal sermayenin "toplumun geri dönüşü"ne eğitim ve eğitim kurumları aracılığıyla hizmet edeceği düşünülmektedir. Zira eğitim yoluyla birey, sosyal faaliyetlere katıldığı ölçüde toplumda yaşıyor olmanın faydalarını öğrenecek ve başkalarına güvenebilme, yardımlaşma, sosyal ağlar ve katılımın faydalarından yararlanabilecektir (Ekşi, 2009, s. 32; Temple, 2001, s. 80).

Eğitim sosyal ağlar ve güven kanalıyla sosyal normları besleyerek sosyal ve politik katılımı pozitif manada arttırmakta, sosyal sermayeyi besleyen bir doğal kaynak işlevi görmektedir. Alanyazında sosyal sermaye ile eğitimin pozitif ilişkisi bağlamında tutarlı sonuçların olduğu görülmektedir (Norris, 2001, s. 12; Putnam, 2004, s. 2). Eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi Iyer, Kitson ve Toh (2005, s. 1026) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Eğitim sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunarak sosyal sermaye gelişimini sağlar. Eğitimin sosyal sermayenin ilk yatırım aracı olduğu söylenebilir. Çünkü grup çalışmasının ve yardımlaşmanın öğrenilmesi, başkalarının tutum ve ihtiyaçlarının anlaşılması gibi kazanımlar eğitim sayesinde edinilir.

- Eğitim aracılığıyla bireyler, başkalarına güvenebileceğini ve işbirliği, sosyal ağlar ve katılımın pozitif faydalar sağlayabileceğini öğrenir. Eğitim, toplumsal bir etkinliktir ve bireye sosyal sermaye yoluyla toplumsal fayda sağlayabilir.
- Geleceği düşünerek yaşayan bireyler hem sosyal hem de beşeri sermayeye daha çok yatırım yaparlar.

Eğitim, sosyal sermayeyi artırmanın esas yoludur; sosyal ağların gelişmesine yaptığı katkıyla bireylerin eğitimdeki başarılarını ve beşeri sermayelerini artırmaya katkıda bulunmaktadır. Günümüzde bu değerleri toplumun yararına kanalize edebilmek, sosyal kalkınmanın sağlanması noktasında önemlidir (Kangal, 2013, s. 76). Sosyal sermaye de toplumun her alanındaki (sivil katılım, siyasi iktidar, eğitim, ekonomi) başarısı açısından vazgeçilmez bir etkiye sahiptir. Sosyal sermayeyi özünde bireyin, kişiye ve topluma yaklaşım tarzını belirleyen, çok yönlü ve etkili bir toplumsal değer olarak addeden Karagül (2012, s.142-144), eğitim faaliyetinin asli amacının toplumun sosyal sermaye birikimine katkı sağlamak olduğunu söylemektedir.

Eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi kuşkusuz Bourdieu ve Coleman'ın çalışmalarıyla temel kazanmıştır (Dika ve Singh, 2002, s. 34). Bourdieu'nun temel kavramlarından habitus, yetiştirme ve eğitim sırasında edinilir. Dönüşümlü olarak da, eğitim sayesinde toplumsal yeniden üretim sağlamanın temel kaynağıdır (Ayalp, 2010, s. 26).

Bourdieu eğitimi daha çok kültürel sermaye ile ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda, eğitim aracılığıyla, belli çıkarlara ve stratejilere sahip bireyler ya da aktörler belirli ekonomik ve sosyal faydaları elde etmek için kültürel sermayelerini kullanacaklardır (Ekşi, 2009, s. 127). Yüksek sosyal sınıf mensubu öğrenciler, eğitim ortamına hâlihazırda sahip oldukları kültürel sermaye birikimiyle gelmektedirler. Bu üstünlük, öğrencinin eğitim kurumu ile bağlantı kurmasına, akademik ve eğitsel başarısına etki etmektedir. Bu etki zamanla bilişsel başarı ve akademik sermayeye, akademik sermaye de sonunda ekonomik sermayeye evrilmektedir (Günkör ve Özdemir, 2017, s. 79).

Bourdieu'nun sosyal sermaye diyalektiği içerisinde iki uç görüşü barındırmaktadır: Birincisi sosyal sermayenin kültürel ve beşeri sermayeye katkı yaparak akademik başarıyı arttırdığı, ikincisi ise, yine kültürel ve beşeri sermaye tabanındaki faydalarından beslendiği için bir tür eşitsizliğe sebep olduğudur. Bu noktada Uğuz (2010, s. 38) da bireyin eğitim düzeyinin, onun daha iyi eğitilmiş, daha yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip kişilerle ilişki kurması anlamında çarpıcı rolü olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, eğitim düzeyi düştükçe bireylerin çevreleri sınırlanmaktadır ve dolayısıyla

eđitim seviyesi dűşűk olan bir bireyin iř bulması, yeterli sosyal ađ oluřturamayacađından zorlařacaktır. Bu rnekler eđitim dűzeyi ve niteliđi ile sosyal sermaye arasında dođru orantılı bir iliřki olduđuna iřaret etmektedir.

Coleman'ın çalıřmaları ile eđitim sosyolojisi bađlamında önemli etkiler yarattıđını ve sosyal sermaye ile eđitim çalıřmalarının onun ncűlűđűnde deđer kazandıđını söylemek műmkűndűr (Abrar-ul-haq, Akram, Muhammad ve Farooq, 2015, s. 97). Coleman'ın (1988) bu bađlamda en önemli alıřması Eđitimde Fırsat Eřitliđi-Coleman Raporu (Equality of Educational Opportunity-Coleman Study), ABD'de eđitim sosyolojisi alanında eđitimde fırsat eřitliđi konusunda 150.000'den fazla đrenci űzerinde yapılan dűnyanın en bűyűk akademik çalıřmalarından birisidir (Akt., Gűnkr ve zdemir, 2017, s. 80) ve çok sayıda atıf olarak sosyal sermaye terimini literatűre kazandırmıřtır (Dika ve Singh, 2002, s. 33).

Coleman, sosyal sınıfların eğitim imkânlarına erişimi ve kullanımındaki eşitersizlikleri telafi eden sosyal ağları ve toplumsal dinamikleri kendi işlevselliği içerisinde değerlendirmektedir. Eğitimin sınıfsal eşitersizliklerin ortadan kaldırılması için bir fırsat olduğunu iddia etmektedir (Field, 2008, s. 67). Hem fırsat eşitersizliklerinin giderilmesi, hem de eğitsel başarıyı elde etmede kurumların yetersiz kaldığı noktaların tespiti bağlamında eğitim, Coleman'ın ölçeğinde, sosyal sermayenin en önemli bileşenini oluşturmaktadır (Aydemir, 2011b, s. 55).

Coleman'ın (1988) akademik başarı ile ilgili araştırmasında, sosyal sermayenin öğrencilerin eksikliklerini tamamladığı ve đrenci başarısını yűkselttiđi gösterilmiştir. Bu araştırmaya göre öğrenim grűlen okul ve eğitim dűzeyi ile de sosyal sermaye arasında ilişki vardır: Sosyal sermaye birikiminin okulda başladığı, eğitimin de sosyal sermayeyi artırıdığı bulunmuştur (Akt., Uçar, 2016, s. 24).

Coleman sosyal sermayeyi eğitim açısından değerlendirirken sosyal gruplara, eğitim kurumlarına, aile içi normlara ve yaptırımlara odaklanmaktadır. Bu noktada ailenin sosyal ve ekonomik yapısı, evde anne-babanın davranış ve tutumları, kuşaklar arası ilişkilerden sosyal ağların yapısına kadar geniş bir araştırma yelpazesi sunmaktadır (Gűnkr, 2011, s. 44). Coleman'ın eğitim ile sosyal sermaye ilişkisine dair grűřleri en net haliyle řu şekilde özetlenebilmektedir (Ekři, 2009, s. 133):

- Eđitimdeki paydařların ait oldukları ve destek grdűkleri kolektiviteler, gruplar ve birliktelikler dizisi eđitsel bađlamda řekillenir.

- Eğitimdeki paydaşların potansiyel olarak erişebilecekleri kaynakların büyüklüğü yine kendilerinin ilişkisel kaynaklardan beklediği faydaya bağlı olacaktır.
- Eğitimdeki paydaşların sahip oldukları yetenek ve becerilerin (bilişsel, sosyal, davranışsal ve dilsel gibi) artması onların grubun bir parçası olmasını mümkün kıldığı gibi bu gruptan türeyen faydalardan yararlanabilmelerini de olası hale getirmektedir.

Putnam (2004, s. 2) da sosyal sermayenin beşeri sermaye üzerinden eğitime katkıda bulunduğunu ve bu sayede de ekonomik gelişmelerin ve sivil katılımın güçlendiğini iddia ederek Bourdieu klasiğini desteklemektedir. Putnam’a göre aile başta olmak üzere, ebeveyn okul etkileşimi, okul içindeki sosyal sermaye ve toplum temelli sosyal sermayenin eğitsel süreçler üzerinde olumlu bir etkisi mevcuttur. Putnam’ın sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişkiyi değerlendirirken; okul içindeki sosyal ağlar ve etkileşimden kaynaklanan “duvarlar içindeki sosyal sermaye”, okulla toplum arasındaki ağlar ve etkileşimden kaynaklanan “duvarlar dışındaki sosyal sermaye” kavramlarını kullandığı görülmektedir (Putnam, 2004, s. 4). Duvarlar içindeki sosyal sermaye biçiminin öğrenciler arasındaki akran işbirliğini beslediği, öğretmenler ve yöneticiler arasında kuvvetli bağları desteklediği, güven ve bağlılık düzeyini arttırdığı ve okul toplumunda yardımlaşma iklimi yarattığı araştırmalarla kanıtlanmıştır (Putnam, 2004, s. 4). Duvarlar dışındaki sosyal sermaye ise, aileler ve toplum arasındaki sosyal bağları kuvvetlendirme, eğitim süreçlerinde öğrenci başarısını arttırmak açısından ebeveyn katılımını destekleme ile ilişkilendirilmektedir (Putnam, 2004, s. 4).

Fukuyama da sosyal sermayenin oluşturulabilmesi ve geliştirilmesi konusunda devletin öneminden söz etmekte ve devletin belki de sosyal sermayenin yaratılmasındaki en büyük sorumlu olduğu alanın eğitim olduğunu vurgulamaktadır (Yıldız ve Topuz, 2011, s. 209). Örneğin yolsuzluğa karşı en büyük mücadelelerden biri yüksek nitelikte profesyonel bürokratları eğitip yetiştirmek ve eğitimde istihdam etmektir. Eğitim kurumları sadece beşeri sermaye yaymakla kalmaz, aynı zamanda sosyal kurallar ve normların çeşitli şekillerini göstererek sosyal sermayeye de çok önemli katkı sağlarlar (Tüylüoğlu, 2006, s. 50). Örneğin doktorlar sadece tıp eğitimini değil, aynı zamanda Hipokrat yeminini de öğrenirler (Tüysüz, 2011, s. 28). Benzer şekilde her alanda eğitimciler kendilerine bırakılan öğrencilerin ebeveynlerin emaneti olduğunu düşünebilirler.

Sosyal sermayenin eğitim alanda nasıl olumlu sonuçlar doğurduğu pek çok araştırmamanın konusu olmuştur, bu pozitif etkinin ve sonuçların bir özetini Tablo 2.1’de görmek mümkündür.

Tablo 2.1

Sosyal Sermaye ve Eğitim Çıktıları İlişkisi

Alan	Etkiler
	<ul style="list-style-type: none">✓ Grup çalışması, yardımlaşmayı öğrenme, başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama gibi özellikler eğitim yoluyla kazanılır.✓ Eğitimle bireyler başkalarına güvenebileceklerini ve aynı zamanda yardımlaşma, sosyal ağlar ve katılımın pozitif faydalar sağlayabileceğini öğrenir.✓ Eğitim yoluyla birey, sosyal faaliyetlere katıldığı ölçüde toplumda yaşıyor olmanın faydalarını öğrenir.
Eğitim	<p>Sonuç: Eğitim sayesinde daha fazla sosyalleşen bireyler, ağlara girme fırsatlarını yükseltecekler, bilgi alışverişi yaptıkları gruplara daha kolay girebilecekler ve böylelikle daha çok grup üyeliğine sahip olacaklardır. Bireyin eğitim düzeyi, aynı zamanda onun daha iyi eğitilmiş, daha yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip kişilerle ilişki kurmasını da sağlayacaktır. Örneğin, yöneticinin iyi bir işletme okulundan mezun olması, o yöneticinin diğer başarılı yöneticilerle ilişkisi kurmasını ve devam ettirmesini kolaylaştıracaktır ve bu ilişkiler de örgüt yararına olacak faaliyetleri etkileyebilecektir.</p>

Ekşi, H. (2009). *Sosyal sermaye önemi, üretimi ve ölçümü üzerine bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Eğitim, sosyal sermayenin ortaya çıkarılmasında ve zenginleştirilmesinde güçlü bir dinamo özelliği gösterir (Ekinci, 2010, s. 39). Sosyalleşmenin aileden sonra en önemli ortamı olarak eğitim kurumları, yetişkin ve gençleri ortak eğitsel hedefler etrafında bir araya getiren sosyal ortamıyla sosyal sermayenin üretimini ve devamını sağlamaktadır (Günkör, 2011, s. 45). Dönüşümlü olarak da eğitim sürecinde sosyal sermaye ve unsurlarının eğitsel ve akademik başarı için önemli bir girdi sağladığı araştırmalarla görülmüştür. Sosyal sermayenin bireyin eğitim, sosyal, sağlık, aile ve çalışma hayatını küçümsenemez derecede etkilediği belirtilmiştir (Tüysüz, 2011, s. 25). Bu kuvvetli ilişki açısından, eğitim kurumlarının ve eğitim sürecindeki ana paydaşların (öğrenci, öğretmen, aile, yönetim) sahip oldukları *sosyal sermaye unsurlarını ve kaynaklarını* betimlemek

ihtiyacı doğmaktadır. Bu betimleme, bir yandan da eğitimin toplumsal süreçler için değerli sayılan sosyal sermaye unsurlarına etki ve katkısını anlamaya yardımcı olacaktır.

2.1.4. Sosyal sermaye unsurları ve eğitim bağlamı

Sosyal bilimler insanı merkeze alan ve onun merkezde olduğu sosyal ilişkileri açıklamaya çalışan pek çok teori üretmiştir, bu üretim süreci de insan var oldukça devam edecektir. “Sosyal ilişkilerde bireyler için sermaye kaynağı oluşturacak ne olduğu” sorunsalı etrafında şekillenen sosyal sermaye kavramı, yaklaşık yüzyıllık bir geçmişe sahiptir ve ancak son çeyrek asırda kavramın tedavülde olmasını sağlayan tanımlamalara gidilmiştir. Bourdieu, Coleman ve Putnam gibi araştırmacılar sayesinde kavramın anlaşılması ve itibar kazanması mümkün kılınmıştır fakat kavramın sınırlarının net bir şekilde çizilmesi açısından araştırma sürecinin henüz erken dönem özelliği taşıdığı iddia edilmektedir (Baştürk, 2011, s. 51; Field, 2008, s. 18). Bununla birlikte, henüz 1990’lar gibi popülerite kazanmış olmasına rağmen, sosyal sermaye ilgili literatürde hızla büyüme göstermiş ve farklı bakış açılarından pek çok tanımı yapılmıştır (Kahraman, 2016, s. 13). Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda pek çok sorunun çözümünde bir çatı kavram görevi gören sosyal sermayenin bu araştırma kapsamında hangi unsurlarına daha fazla detay verileceğine yine bu tanımlar çerçevesinde karar verilmiştir. Sosyal sermayeye ilişkin literatürde en sık rastlanan tanımlar Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2

Sosyal Sermaye Tanımları

	Tanım
L. J. Hanifan (1916)	Sosyal bir birimi oluşturan bireyler ve aileler arasında iyi beklentiler, arkadaşlık, yardımlaşma ve sosyal etkileşim gibi kavramlara dayalı unsurdur
P. Bourdieu (Field, 2008)	Karşılıklı tanışıklık ve tanımaya dayalı olarak, uzun ömürlü iletişim ağına sahip olması nedeniyle, bir bireyin veya bir grubun hissesine düşen gerçek ve potansiyel kaynakların toplamıdır.
J. Coleman (Oğuz, 2006)	Sorumluluklar ve beklentiler, bilgi kanalları ve sosyal normlardan oluşan, insanların gruplar içinde birlikte çalışmasını kolaylaştıran sosyal organizasyondur.
W. Putnam (1993)	Müdahale edilmiş ve/veya edilmemiş süreçlerde sosyal ağlar, güven ve toplumsal normların oluşturduğu ilişkilerin toplamıdır.

Tablo 2.2 (Devam)

Sosyal Sermaye Tanımları

F. Fukuyama (1999)	İki ya da daha fazla kişi arasında işbirliğini teşvik eden, karşılıklılık ilkesinden beslenen ve güven duygusunun hâkim olmasından kaynaklanan bir yetenektir.
Ostrom (Oğuz, 2006)	Sosyal sermaye bireylerin oluşturdukları grupların yinelenen aktivitelere getirdikleri etkileşim kalıpları hakkında paylaşılan bilgi, anlayışlar, normlar, kurallar ve beklentilerdir.
OECD (2001)	Sosyal sermaye ağlar ve gruplar içinde ya da gruplar arasında işbirliğini kolaylaştıran normlar, değerler ve anlayışlardır.
Dünya Bankası (2002)	Bir toplumun sosyal etkileşiminin niteliği ve niceliğiyle şekillenen normlar, ilişkiler ve kurumların toplamıdır.
Portes (1998)	Toplumsal ağlar veya aileden gelen destekler yoluyla ulaşılabilen kaynaklar şeklinde ayrılabilir toplumsal eylem veya uygulamalardır.
Lin (2001)	Eylem amacıyla aktörler arasında kullanılan ve sosyal ağların içinde bulunan kaynaklardır.

Kahraman, İ. (2016). *Sosyal sermayeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Tanımlarda da görüldüğü üzere pek çok araştırmacı, sosyal sermayeyi karşılıklı tanışıklık, güven, sosyal ağlar, değerler, ilişkiler, aidiyet, kurumlar, toplumsal eylem, normlar gibi farklı kavramlarla özdeşleştirmiştir. Sosyal sermaye tanımlarındaki bu vurgu farklılıklarının kaynağı sosyal sermayenin farklı görünümüne dayanmaktadır (Gök, 2014, s. 33). Sosyal sermayenin farklı unsurlarının ayırımını içeren bu görünüm makro ve mikro olmak suretiyle sınıflandırılmaktadır (Krishna ve Shrader, 1999, s. 9). Bu sınıflama oluşturduğu düzleme bağlı olarak bir kamu değeri ya da özel mal olarak değerlendirilen sosyal sermayenin, toplumsal düzeyde veya daha dar anlamda gruplar veya kurumlar düzeyinde ölçülmesine bağlı olarak oluşmuştur (Ekinci, 2008, s. 98).

Makro düzey sosyal sermaye kolektif düzeye karşılık gelmektedir ve makro düzeyde; siyasal rejim, sivil toplum, hukuk düzeni ve hükümet gibi resmi kurumsal ilişkiler ağı ve yapılar resmedilmektedir (Namalır, 2015, s. 21). Makro düzey, örgütlerin faaliyet gösterdiği kurumsal yapıyı kapsamakta; hukukun üstünlüğü, sivil ve politik özgürlükler, yerleşme, yönetim biçimi, demokrasinin yerleşmesi, yasal çerçeve ve

politika oluşturma süreçlerine katılım gibi bileşenlere vurgu yapmaktadır (Kangal, 2013, s. 38).

Mikro düzeyde sosyal sermaye birey ve grupların sermayesidir (Ekşi, 2009, s. 26) ve içerisinde değerler, normlar, güven, karşılıklılık gibi sosyal sermayenin unsurlarını barındırmaktadır (Gök, 2014, s. 33). Bu düzeyde bireyler, aileler ve komşular arasındaki karşılıklı etkileşimi kolaylaştıran yatay ilişkilerdeki bağlantıları belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilmektedir. Sosyal sermayeyi ölçmeye yönelik mikro düzeydeki çalışmalarda sosyal sermayenin boyutlarından faydalanılmaktadır. Genel manada kabul gören sosyal sermaye bileşenleri olarak güven, normlar, sosyal ağlar, aktif katılım düzeyi, iletişim ve etkileşim düzeyi esas alınmakta (Ekinci, 2008, s. 98) ve bu bileşenlerin toplumda veya sosyal kurumlarda mevcut düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Mikro düzey bir sosyal sermaye çalışması olarak planlanmış araştırmanın bu bölümünde, eğitim bağlamında sosyal sermaye unsurlarından güven, sosyal ağlar, normlar incelenmiştir.

2.1.4.1. Güven

“Sosyal sermaye, bir toplumda veya onun bazı bölümlerinde güven duygusunun hâkim olmasından ileri gelen bir yetidir.”

Francis Fukuyama (2005, s. 42)

Küreselleşme başka bir ifadeyle “yeni dünya düzensizliği”, modernleşme kisvesi altında bireyi yalnızlaştırmış ve toplumda insan ilişkilerini metalaştırarak “kullan ve at” anlayışı ile insan ilişkilerinin doğasını bozmuştur. (Karaduman, 2010, s. 2891). Bu duruma bir panzehir mahiyetinde, sosyal teoride son dönemlerde, topluluk olmanın, bir arada eylemde bulunmanın ve karşılıklı ilişkilerin öneminin vurgulanmaya başlaması, sosyal sermaye ve unsurlarının kavramsallaşma sürecini hızlandırmıştır (şan ve şimşek, 2014, s. 91). Sosyal sermayenin önceki bölümlerde de vurgulanan ekonomik, sosyolojik ve hatta psikolojik bağlamına ilişkin tanımlamalar düşünüldüğünde, “güvenin” tüm ilişkilerin optimal olarak sürdürülebilmesinde ve verimli sonuçlar elde edilmesinde etkili unsur olduğu görülmektedir (Field, 2008; Fukuyama, 2005; Lin, 1999; Putnam, 2004; Uslaner, 2002). Sosyal sermaye belli bir düzeyde güvenin varlığını

gerektirmektedir ve bu hem sosyal ilişkilerin istikrarlı sürdürülmesine hem de sermaye stokunun artırılmasına hizmet etmektedir.

Güven, sosyal ilişkileri düzenleyen temel belirleyici duygulardan biri olarak toplumsal ilişkilerin temelinde bulunması gereken önemli bir rezervdir (Can, 2018, s. 482) ve toplumsal yaşama canlılık vererek sosyal ağları güçlendirmektedir. Giddens'a (2004) göre, güven, belirli sonuçlar ya da olaylar kümesi göz önüne alındığında bir kişi ya da bir sistemin güvenilirliğine olan itimat olarak tanımlanmaktadır (Akt., Taştan, 2015, s. 20). Buradaki itimat başkasının dürüstlüğüne, seviyesine ya da soyut ilkelerin (teknik bilginin) doğruluğuna duyulan itimat ile ilgilidir (Başak, 2010, s. 56). Bunun yanı sıra güven, fırsat bulduğunda bir kişinin diğerinin zayıf yönünü kendi çıkarı doğrultusunda kötüye kullanmayacağına olan inancı olarak da tanımlanabilir (Yıldız ve Topuz, 2011, s. 207). Öyle ki eğer insanların sözlerini tutacaklarına, mütekabiliyet normlarına uyacaklarına ve çıkarıcı hedeflerden kaçınacaklarına güvenilebilirse, gruplar daha kolay oluşacaktır ve gruplardan meydana gelen bu ağlar ortak amaçlarına daha hızlı ve verimli biçimde ulaşacaklardır (Fukuyama, 2009, s. 75).

Sosyal sermaye kavramının alanyazında güven kavramı ile iki biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir: Bunlardan ilki güvenin sosyal sermayenin bir önkoşulu olduğu, diğeri de güvenin sosyal sermayenin ürünü veya bir boyutu olduğudur (Field, 2008, s. 199). Ancak her iki söylemde de güven sosyal sermaye için ayrılmaz bir tamamlayıcı, onu faal kılan ve verime dönüştüren önemli bir değer olarak görülmektedir (Ekinci, 2008, s. 54).

Fukuyama, sosyal sermaye teorisini güven üzerine kurmuş ve sosyal sermaye ile güveni birbirinin yerine kullanan en başat araştırmacı olmuştur. Öyle ki, Fukuyama'nın (2005) büyük ilgi uyandıran "Güven (Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması)" kitabının ana teması, bir toplumda insanların birbirlerine duydukları güven düzeyidir. Fukuyama'ya benzer şekilde Karagül (2012, s. 93) de sosyal sermayeyi; en az iki kişi arasında, güvene dayalı bir şekilde kurulabilen iletişim imkânı olarak tanımlamıştır. Bu görüşü Uslaner (1999, s. 2) sosyal sermayenin "bir değerler sistemini, özellikle de sosyal güveni" yansıttığı söylemi ile desteklemektedir.

Bir diğer bakış açısını yansıtmak gerekirse, Woolcock ve Narayan'ın (2000, s. 225) "Kişinin sosyal ağlarındaki faaliyetini kolaylaştıran bilgi, güven ve karşılıklılık normları" biçimindeki sosyal sermaye tanımı güzel bir örnek teşkil edebilir. Bu bağlamda güven sosyal sermaye değil, fakat sosyal sermayenin -tekrarlanan karşılıklı ilişkilerin ve güvenilir (credible) meşru kurumları- bir sonucu olduğuna vurgu yapmaktadır. Benzer

şekilde Field (2008, s. 199) da, güvenin kavramsal ve ampirik olarak sosyal sermaye ile yakından ilişkili olduğunu; fakat sosyal sermayenin bir tamamlayıcısı olmaktan ziyade bir sonuç ya da bağımsız bir faktör olarak ele alınmasının daha yerinde olacağını belirtmiştir.

Güveni yaygınlaştıran ve sağlamlaştıran toplumların bir tür sosyal sermayeye sahip olduğu söylenebilir. Güven geleneksel üretim faktörleri olan sermaye ve emeği tamamlayıcıdır. Yüksek güven, yüksek sosyal sermaye düzeyi demektir ve herhangi bir ülke bu avantaja sahipse bu ülke modern ekonomik rekabette başarılı olma şansına sahiptir (Öksüzler, 2006, s. 113). Fukuyama'ya (2005, s. 142) göre güven düzeyi yüksek toplumlarda düzenleme ve zorlayıcı yaptırım mekanizmaları daha seyrek. Bütünleşmiş, uyum içinde ve istikrarlı toplumlarda kişiler arasındaki ilişkiler güvene dayanmalıdır. Dolayısıyla, bu toplumlarda güven resmi sözleşmeler yerine geçebilmektedir (Öksüzler, 2006, s. 113). Bu yaklaşımın entelektüel köklerinde Durkheim'in "Bir sözleşmede her şey sözleşmeye geçirilemez" deyişi yatmaktadır (Başak, 2010, s. 56). Türk kültüründe de benzer şekilde "söz senettir" deyişi kişiler arası güven ve şeffaflıktan beslenmektedir.

Putnam da güven unsurunu sosyal sermayenin bel kemiği olarak kabul etmektedir. Ona göre güven, sosyal ilişkilerde karşılıklılık normunun bir sonucu olarak oluşmakta ve kolektif eylem ile sosyal süreçler için kolaylaştırıcı bir unsur olarak var olmaktadır. Putnam'a göre güven, aktif, kamusal ruhlu bir vatandaşlık ile eşitlikçi politik ilişkilerden beslenen, sivil erdem etrafında şekillenen ekonomik dinamizmin ve devletin performansının sürdürülebilmesinde anahtar rol üstlenmektedir (Putnam, 1993, s. 15). Putnam, bütün sosyal ortam ve yapılanmalarda güvenin kaynaklarından biri olarak gönüllü aktivite, oluşum ve organizasyonları görmektedir.

Coleman'a göre sosyal çevrenin güvenilirliği (yani borçların ödeneceği, yükümlülüklerin yerine getirileceğine dair inanç) ve yükümlülüklerin kapsamı sosyal sermaye bağlamında kritik önem taşımaktadır (Coleman, 1994, s. 306). Bu noktada güven, toplumsal etkileşim ortamlarında riske son derece açıktır, bir kişinin aldığı riskin diğerinin davranışına bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Tabii ki bireyin tercihleri, karşısındakine duyduğu güven doğrultusunda şekillenmektedir (Devamoğlu, 2008, s. 23).

Güveni Fukuyama gibi sosyal sermaye teorisinin merkezine koyan Uslaner (1999), üç faktörlü bir güven tipolojisi betimlemiştir. Buna göre;

- Stratejik/kısmi güven: Stratejik güven insanların nasıl davranacağına ilişkin sahip olduğumuz beklentilerdir ve yalnızca insanların tanıdığı

insanlarla aralarında işbirliğinin oluşmasına hatta artmasına yardımcı olur. İki kişinin birbirini tanımadığı ve ilk kez karşılaştığı bir durumda birbirlerine güvenmeleri için hiçbir neden yoktur ve tek bir karşılaşma güveni geliştirmek için yeterli olmayacaktır. Burada karşı tarafa güvenme kararı esasında stratejiktir. Stratejik güven birbirini iyi tanıyan uzun süreli tanışıklık temeli üzerine kurulan bireyler arasındaki güvendir (Başak, 2010, s. 57). A kişisi B kişisine borç verir çünkü önceki deneyimlerinden onun geri ödeyeceğini bilir. A kişisi B ile beraber bir tamirat işine girmez çünkü B'nin bu konuda ne kadar yeterli olduğunu bilmez (Uçar, 2010, s. 5). Bu noktada güven, işlem maliyetlerini azaltarak kolektif eylem sorunlarının çözümüne katkıda bulunur (Uslaner, 1999, s. 2).

- Ahlaki/genelleştirilmiş güven: Birbirini tanımayanlar arasında olan güven ilişkisidir. Buna göre insanlar tanımadığı bir kişi ile ilişkiye geçtiğinde aldatılmayacağı, bu ilişkinin kendisine zarar vermeyeceği inancı olmalıdır (Uçar, 2016, s. 22). İnsanlara güvenilirmiş gibi davranmak için ahlaki bir emir olduğu bağlamında hareket eder. Ahlaki güvenin ardındaki temel fikir, çoğu insanın temel ahlaki değerlerini paylaştığı inancıdır. Bireylerin diğer bireylerin iyi niyetlerine dair inancını temel alır (Uslaner, 1999, s. 11). Aynı zamanda, bir kişinin çok önem verdiği değerleri, onunla en çok paylaşan kişilere duymuş olduğu inançtır. Aynı değerler etrafında toplanabilmiş insanlar arasında ahlaki güven süreci başlar.
- Kurumlara duyulan güven: Toplumdaki muhtelif kurum ve kuruluşlara (hükümet, siyasal partiler, sivil toplum kuruluşları, ordu, medya vs.) olan sevgi ve sempatiyi ifade eder. Şüphesiz, bu sevgi ve sempatinin oluşması kurumların gösterdikleri tutarlı ve istikrarlı davranış ve eylemlerden etkilenir. Kurumlara duyulan güven, “hükümetlerin ekonomide, savaşta ve barışta, toplumda kanun ve düzeni tesis etmekte ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır” (Erdoğan, 2018, s. 6).

Sosyal sermaye çalışmalarında, sosyal sermaye düzeyinin ölçülmesi genellikle güven analizi ve birlik üyeliklerinin belirlenmesi şeklinde olduğu iddia edilmektedir (OECD, 2001, s. 43). En yoğun olarak kullanılan ve en bilindik yöntem toplumdaki güven çapının niteliğini belirlemektir (Şan, 2007, s. 80).

Güven kavramı, toplumsal açıdan değerlendirildiğinde ve genel anlamıyla bakıldığında iki farklı kaynağa yöneltilmektedir. Birincisi devamlı sosyal ilişkilerde

bulduğumuz arkadaş, aile ve tanıdık çevreye duyulan güven, ikincisi ise tanımadığımız insanlara güvenmektedir (Yağmur, 2017, s. 116). Tanımadığımız kişilere güvenmek “genel/genelleştirilmiş güven” olarak tanımlanabilmektedir (Tüylüoğlu, 2006, s. 17). Fukuyama’nın özellikle gelişmiş ekonomilerin başarılı bir performans yakalayabilmesi için toplumsal bağlamda “aile dışı veya genelleştirilmiş güven” kavramına önem verdiği bilinmektedir (Öksüzler, 2006, s. 113). Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması isimli kitabında Fukuyama (2005, s. 78), “ailecilik” ideolojisini, otoriter bir devlet ile zayıf bir sivil toplumun nedeni olarak görmektedir. Sadece akrabalarına güven duyan, dolayısıyla hiç kimseye güven duymayan bireyler gönüllülük esasına dayalı beraberlikler kuramamaktadır. Fukuyama’ya (2005, s. 78) göre, aileye güvenip bunun dışındakilere güvenmeyen toplumlarda tanışıklık kavramı belirleyicidir ve bu durum düşük güvenli toplum yapısını temsil etmektedir. Düşük güvenli toplumların çoğunda güven tanışıklıkla, güvensizlik de tanışık olmamakla bağlantılıdır (Uğuz, Örselli ve Sipahi, 2011, s. 35).

Başak (2010, s. 69) bu bağlamda Türkiye örneğinde yaptığı çalışmada, çalışan 198 kadın aracılığıyla stratejik güven durumunu betimlemiştir. Bu çalışma sonucunda çalışan kadınların eş ve çocukları ile kendi seçtikleri arkadaşları (işyeri dışındaki arkadaşları) için üst seviyelerde güven besledikleri belirlenmiştir. Ancak, dış çevreye doğru gidildikçe, yani akraba ve seçilen arkadaşlardan; işyeri arkadaşları, hemşeriler, komşular, ilk kez tanışılan ve başka dinden ve milletten olan insanlara doğru gidildikçe, genel olarak ankete katılanların güvenlerinin azaldığı tespit edilmiştir (Başak, 2010, s. 69).

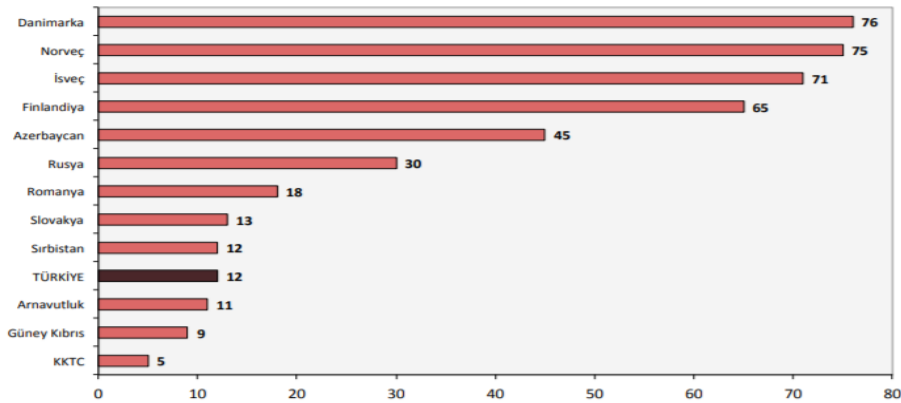
Uğuz vd. (2011, s. 36) de 1577 kişi ile Türkiye sosyal sermaye rezervlerini tespit edebilmek amacıyla yaptıkları çalışmanın güven boyutunda: “Türkiye insanı sadece aile ve akraba üyelerine güvenmekte ancak ötekine güven noktasında ciddi sorunlar yaşamaktadır” sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Araştırmacılara göre bu durum Fukuyama’nın ailecilik perspektifinden incelendiğinde, Türkiye’yi “düşük güvenli toplumlar” sınıflandırması içinde yer almaktan kurtaramamakta, aksine bu gruba hapsedmektedir.

Dünya Değerler Araştırması (World Values Survey-WVS), güven araştırmalarının en çok bilineni ve en kapsamlı olanıdır (Can, 2018, s. 490). Dünya Değerler Araştırması’nın ve diğer araştırma şirketlerinin güveni ölçmek için temel aldığı soru şu şekildedir: “Genel olarak insanların çoğunun güvenilir olduğunu söyleyebilir

misiniz? Yoksa insanlarla ilişkilerinizde daima temkinli mi hareket edersiniz?” (Erdoğan, 2018, s. 8; Field, 2008, s. 136; Glaeser, Laibson, Scheinkman ve Soutter, 2000, s. 3).

1990’da bu soruya “Genelde insanların çoğuna güvenilebilir” cevabını verenlerin Türkiye’deki oranı %10 olarak bulunmuş ve bu oranlarla Türkiye 1990 Dünya Değerler Araştırması’na katılan 43 ülke içinde Brezilya’nın ardından sondan ikinci sırada yer almıştır (Şan, 2007, s. 81). Bu oran 1997 araştırması ile daha da düşerek %6,5 ile Türkiye’nin hiç de iç açıcı bir konumda olmadığını göstermiştir (Erdoğan, 2018, s. 13). 2011 verilerine göre ise Türkiye’de “çoğu insanı güvenilir” görenlerin oranı %11,6 iken “dikkatli olunması gerekir” diyenlerin oranı ise %82,9’dur (Can, 2018, s. 490). Dünya Değerler Araştırması’nda hem 2007’de hem de 2011’de güven düzeyi en yüksek ülkeler İskandinav ülkeleri olmuştur. Oranlarına bakıldığında, 2007’de Norveç %74,2, İsveç %68 iken 2011’de sıralama Danimarka %76, Norveç %75 ve İsveç %71 şeklinde olmuştur. Bu oranların çeşitli araştırmalarla kişi başına düşen milli gelir veya eğitime yapılan yatırım miktarı ile doğru orantılı olduğu kanıtlanmıştır.

Ülkemizde Dünya Değerler Araştırması’nın sonuncusu Yılmaz Esmer öncülüğünde 2012 yılında Bahçeşehir Üniversitesi tarafından yürütülmüş ve “Türkiye Değerler Atlası 2012” başlıklı bir raporla yayınlanmıştır. Araştırmaya göre Türkiye, insanların birbirine en az güvenebildikleri ülkelere biri olup, 22 yılda bu durumda bir değişiklik gözlenmemiştir. Türkiye’de insanların sadece onda biri genelde insanlara güvenebileceğini söylemiştir (Bahçeşehir Üniversitesi, 2012, s. 21).



Şekil 2.1. Dünya Değerler Araştırması’na Göre Bazı Avrupa Ülkelerinde “İnsanların Çoğuna Güvenilebilir” Diyenlerin Oranı (Bahçeşehir Üniversitesi, 2012, s. 22)

Uğuz vd. (2011, s. 22) de çalışmalarında da genel güven düzeyini ölçebilmek amacıyla güvene ilişkin aynı soru bireylere yöneltilmiştir. Araştırma sonuçları Türkiye insanının büyük bir yüzdesinin (%81,7) “öteki”ne pek de güven duymadığını, diğer

insanlara güvenilebileceğini düşünenlerin oranının sadece %14,7 düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Aydemir (2011a, s. 126) tarafından Konya ili genelinde yapılan sosyal sermaye düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmada, güven düzeyine ilişkin sorulan soruya örneklemin %93,6'sı çok dikkatli olunması gerektiği şeklindeki seçeneği işaretlemiş, yalnızca %6,4'ü ise insanların çoğuna güvenilebileceğini belirtmiştir. Bir toplumda güvenin düşük olmasının nedenleri Uslaner (2004) tarafından; ekonomik eşitsizlik düzeyi (toplumdaki gelir farklılığının büyük olması), toplumların bireyci ya da kolektivist olması (kolektivist toplumlarda fayda beklentisi yüksek fakat kişilerarası güven düşüktür) olarak özetlenmiştir.

Elbette ki Dünya Değerler Araştırması'nın toplumlarda güven unsurunu tek bir soruya dayanarak ölçmesi ve çok boyutlu bir kavram olan sosyal sermayeyi sadece güven boyutuyla değerlendirmesi eleştirilere neden olmuştur (Kahraman, 2016, s. 50). Özellikle güven boyutu bağlamında konuşmak gerekirse, güven çapı bu sonuçları etkileyecek bir değişkendir. Yine de yapılan bu kadar araştırma Türkiye'de genel güven düzeyinin toplumsal, ekonomik ve siyasi göstergelerle desteklenen sonuçlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye gibi bir ülkede güven düzeyinin dolayısıyla sosyal sermayenin bu kadar düşük olmasının ardında yatan sebebin ne olduğu konusunun araştırılması ve soruna çözüm üretilmesi bir gerekliliktir (Yıldız ve Topuz, 2011, s. 219).

Buraya kadar yapılan alanyazın incelemesinde Stratejik/Kısmi, Genelleşmiş/Ahlaki ve Kurumsal olmak üzere üç güven tipi bulunduğu belirtilmiş ve bu araştırmada örnekleme alınmış eğitim kurumlarından araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ortamındaki Stratejik Güven durumlarının nicel bağlamda betimlenmesi hedeflenmiştir.

2.1.4.1.1. Güven ve eğitim bağlamı

Sosyal sermayenin en belirgin yordayıcısı güven, eğitim-öğretim bağlamında da önemli rol oynamaktadır. Toplumsal alanda güvenin artırılması için aşırı bireyci anlayışın yerini eğitim yoluyla toplumsallığın ve kültürel değerlere önem veren insan anlayışının alması gerektiği bilinmektedir. Sosyal sermaye kurucularının çalışmaları dâhil olmak üzere yapılan hemen hemen tüm çalışmalarda eğitimin, genelleşmiş güvenin en önemli yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır (Bourdieu, 1986; Coleman, 1994; Putnam, 1993). Eğitim, bir anlamda gelir düzeyi ve toplumsal statünün yükselmesini sağlamakta; statüdeki ve gelir düzeyindeki yükselme de güveni artırmaktadır. Diğer bir açıdan da

eğitim insanların dđnyaya bakışını zenginleştirmekte ve özellikle üniversite ortamında geniş ve çeşitli kđltürlerden insan grupları ile bağlantı kurulmasını sağlamaktadır (Uçar, 2016, s. 23).

Tablo 2.3'te sosyal sermaye düzeyini belirlemede önemli bir veri kaynağı olma özelliğini taşıyan Dünya Değerler Araştırması'na göre ÷lkelere ait güven düzeyleri ile ÷lkelerin PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) sınav sonuçları ve eğitime yaptıkları yatırımların gayri safı yurt içi hasılaya oranları verilmiştir.

Tablo 2.3

Bazı AB ÷lkelerine Ait Güven Düzeyleri, PISA Sınav Sonuçları ve Gayri Safı Yurtiçi Hasıladan Eğitime Ayrılan Pay

÷lkeler	Güven Düzeyi (1990 – 2002)	PISA Sınav Sonuç Puanları (Fen Bilimleri-2006)	Eğitim Harcamaları (GSYH-GDP 2001)
İsveç	64.0	503	7.3
Danimarka	62.1	496	8.5
Hollanda	56.5	525	5.0
Finlandiya	55.5	563	6.2
İngiltere	35.9	515	4.7
Fransa	22.4	495	5.7
Slovakya	21.3	488	4.0
Letonya	20.6	490	5.5
Portekiz	16.2	474	5.9
Türkiye	12.6	424	3.7

Keleş, H. N. (2012). *Sosyal sermaye*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tablo 2.3'te sunulan oranlara bakıldığında, ÷lkelerin eğitime yaptıkları yatırım oranlarının artması ile öğrenci başarıları da doğru orantılı olarak artmaktadır (Ekinci, 2010, s. 42). Ayrıca, eğitime yüksek oranda yatırım yapan ÷kelerde (Danimarka 8.5, İsveç 7.3, Finlandiya 6.2, vb.) güven düzeyinin yüksek olduğu, eğitime yatırımın düşük olduğu ÷kelerde (Türkiye 3.7, Letonya 5.5, vb.) ise hem öğrenci başarılarının hem de güven düzeylerinin nispeten düşük olduğu gör÷lmektedir (Ekinci, 2010, s. 42; Kahraman, 2016, s. 32; Keleş, 2012, s. 53). Bu veriler, eğitimin güvenin en önemli yordayıcısı olduğu tezini doğrulamakta, aynı zamanda eğitime yapılan yatırımın sosyal sermayenin geliştirilmesinde de iletken olduğunu göstermektedir.

Güvenin pek çok tanımı yapılmakla birlikte, hemen hemen her tanımın eğitim bağlamındaki ortak noktası olarak riske açık olmak, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık kavramlarının olduğu görülmektedir. Tüm bu güven unsurlarının okul sosyal etkileşiminin önemli özellikleri olduğu gösterilmiştir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s. 189). Bu tanımın içerdiği özellikler eğitim çalışmalarında güven ekseninde pek çok araştırmacı tarafından temel alınmıştır.

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001, s. 15), eğitimin genel ve özel hedeflerine ancak toplum, aile, okul ve öğretmenler arasındaki güçlü işbirliği ve dayanışma ile ulaşılabileceğini belirtmişlerdir. Bu güçlü işbirliği ve dayanışmanın temelinde doğal olarak güven duygusu yatmaktadır. Güven insanın öğrenme sürecinin tüm aşamalarında, özellikle işbirliği, liderlik, okulun etkililiği ve öğretmen refahı gibi konularda kritik ve anlamlı bir faktördür (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s. 184). Güven, okullarda çalışanlar ve okulla ilişkili diğer toplulukların sorumluluk almalarına ve görevlerine odaklanmalarına imkân sağlayarak, daha etkili çalışma ve öğrenme ortamlarının oluşumuna önemli katkı sağlamaktadır (Ekinci, 2008, s. 60).

Okullarda güven duygusunun neden önemli olduğu üzerine yaptığı araştırmada Handford (2011, s. 3) şu gerekçeleri sıralamıştır: (i) Güven, değişimin kaynağıdır, okullarda çalışanlar arasındaki yüksek güven düzeyinin okul başarısını arttırdığı bilinmektedir. (ii) Takım ruhundan beslenen öğretmen maneviyatı ve morali güvenden beslenmektedir ve öğrenci başarısı ile öğretmenin bu moral durumu doğrudan ilişkilidir.

Bu noktada, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında güvene dayalı olarak kurulan sağlam ve sağlıklı etkileşim okulda akademik başarı üzerine odaklanmayı sağlayacak, pozitif yönde gelişmelerin kapısını aralayacaktır. Bu durumu destekler biçimde yıllardır okullarda güven üzerine çalışmalar yapan Tschannen-Moran (2014, s. 1), güven düzeyinin öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik ederek öğrencilerde kalıcı ve etkili öğrenmeye dair yeni ve ortak anlayış geliştirmelerine olanak sağladığı görüşündedir.

Ekinci (2008, s. 62) çalışmasında okullarda güven ortamının sağlanması ile aşağıdaki faydaların beklendiğini belirtmektedir;

- Güven, okulda işbirliğine dair davranışları teşvik edici bir araçtır ve ortak bir vizyonun oluşmasına yardımcı olmaktadır.
- Güvenin hâkim olması ile okulda çalışanlar bireysel çıkarlarından ziyade okul çıkarları ve okul misyonunu ön planda tutmaktadır.

- Güven, çalışanlar arasında dayanışma ve aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Okullarda hâkim olacak güvene dayalı ilişkiler ile çalışanlar arasındaki bilgi paylaşımı, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşumuna katkı sağlamaktadır.
- Okulda güven ortamının hâkim olması ile değişim ve yenileşmeye açıklık ve isteklilik artar, kuşku ve korkuların ortadan kalkacağı varsayılmaktadır.
- Okulda güven; dayanışma, sorumluluk ve okulun amaçlarına odaklanmayı sağlayarak okul etkililiğine önemli katkılar sunmaktadır.

Hoy ve Tschannen-Moran (1999) “sağlıklı” okulun yedi özelliğinden biri olan moralin “öğretmenler arasında güven, coşku ve arkadaşlık duygusu” olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin okuldaki güven durumlarını yordayacak kaynakların; meslektaşlara, öğrencilere, yönetime ve velilere duyulan güven olmak üzere dört yöne ayırmaktadırlar (Akt., Zeinabadi ve Rastegarpour, 2010, s. 1005). Bu araştırmada da eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin sosyal sermayeleri betimlenirken güveni ana değişkenlerden biri olarak kullanmak ve öğretmenlerin güven durumlarını meslektaşları, öğrencileri ve yönetim kaynakları doğrultusunda değerlendirmek hedeflenmektedir.

2.1.4.2. Sosyal ağlar

Toplumun en önemli yapı taşı olan birey, yaşadığı sosyal çevre ve bu çevrede kurduğu eşsiz ilişkiler ile sosyal ağlarını yaratır ve bu şekilde toplum denilen geniş evrenin bir aktörü haline gelir. Bir arada yaşayan insanlar yarattıkları bu sosyal ağlar aracılığıyla toplumsallaşır ve toplumsal organizasyonlardan türeyen faydayı kullanabilme imkânı yakalar (Uğuz vd., 2011, s. 28). Bireylerin hedeflerini sürdürmelerini sağlayan ve toplumu bir tutkal misali bir arada tutmaya yardımcı olan geniş ilişkiler kümesi olarak tanımlanabilecek sosyal ağlar, sosyal sermayenin kalbinde yer alır (Field, 2008, s. 98).

Sosyal ağlar en genel tabiriyle, bireyler ya da gruplar arasındaki karşılıklılık ve güven ilkesine dayanan ve düzeyi iletişim miktarıyla ifade edilen bir kavramdır (Tüysüz, 2011, s. 22). Sosyal ağlar bireylerin akrabalık, komşuluk, arkadaşlık, iş gibi çeşitli sosyal ilişkileri dolayısıyla karşılıklı bağlılık, iletişim ve etkileşim içinde olduğu sosyal yapıları temsil etmektedir (Günkör ve Özdemir, 2017, s. 77).

Sosyal sermayenin mevcut tanımlamalarında sosyal ağların en temel unsurlar arasında yer aldığı (Kahraman, 2016, s. 36) ve kişilerarası ilişkilerde işbirliğini kolaylaştırıp, taraflar arasında bilgi akışını sağladığı vurgulanmaktadır. Sosyal sermaye sosyal ilişkilerden oluşurken, sosyal ilişkiler de sosyal ağları yaratmaktadır. Sosyal

ağların nitelikleri (açıklık-kapalılık, yoğunluk-seyreklilik, yatay-dikey gibi) sosyal sermaye üretiminde çok önemli yapı taşlarıdır. Çünkü sosyal ağlar söz konusu nitelikleri bağlamında sosyal sermayenin büyüklüğünü, kullanılabilirliğini ve değerini artırmaktadır (Gök, 2014, s. 55). Sosyal sermaye teorisyenlerinin özenle vurguladığı ağlar ve sosyal ilişkilere dair tanımlamalarına yer vermek faydalı olacaktır.

Bourdieu'ya göre toplumsal dünyada var olan olgu, bağlantılar ve sosyal ağlardır. İlişkiler önemlidir ve insanlar arasında tesis edilen sosyal bağlar toplumun yapı taşlarıdır. Sosyal sermaye kavramı Bourdieu'da, sosyal aktörlerin ve grupların aktüel ve mevcut kaynaklarının birlikteliğine atıf yapan bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve iletişim ağları da bu kaynakların içinde değerli bir servet olarak görülmektedir (Yarcı, 2011, s. 131).

Bourdieu (1986, s. 15) sermaye dilini iletişim ağları ve tanıdıklara uyarlama öncüllüğünü üstlenmiş, sosyal sermayeyi 'uzun süreli iletişim ağlarına sahip olmaya bağlı potansiyel kaynakların tümü' olarak tanımlamıştır. Bourdieu, sosyal sermayenin sürekli işleyen bir ağ ile ilişkili tüm gerçek ve potansiyel kaynakları içerdiğini kabul etmektedir. Bu noktada iletişim ağları, sosyal bağlılık için bir temel oluşturmakta (Field, 2008, s. 23) ve aile vb. gruplarda, akrabalık ilişkilerine dayalı soy tanımlamaları aracılığıyla temsil edilmektedir.

Putnam (1993, s. 89) sosyal sermayeyi "bireyler arasındaki ilişkiler, sosyal ağlar ve bunlarda meydana gelen karşılıklılık ve güvenilirlik normları" olarak tanımlarken tezini "sosyal ağların değerli olduğu" fikri üzerine inşa etmektedir. Öyle ki aynı çalışmasında açık ve özlü olarak "sosyal sermaye, bütün sosyal ağların ve bu ağların birbirleri ile etkileşiminin doğurduğu eğilimlerin ortak bir değerine işaret etmektedir" deyimiyle sosyal ağları sosyal sermayenin ana bileşeni olarak göstermektedir. Putnam'a göre ağlar, genelleştirilmiş karşılıklılığı kolaylaştıracak ve karşılıklı güveni güçlendirecektir. Bunun sonucu olarak da başarılı ağ yapılarında işbirliği ve iletişim kolaylaşacak ve bireylerin kolektif eylemlerde bulunma olasılığı artacaktır (Ekşi, 2009, s. 42).

Lin, sosyal sermayeyi piyasada beklenen kazançlara ulaşmak için yatırım yapılması gereken sosyal ilişkiler olarak ele almaktadır (Koca, 2015, s. 710). Lin (1999, s. 35), sosyal sermayenin (i) bireylerden ziyade sosyal ilişki ve ağlardaki gömülü kaynakları temsil ettiğini, (ii) bu kaynakların erişiminin ve kullanımının aktörler aracılığıyla gerçekleştiğini ve (iii) aktörlerin amaçlı eylemler doğrultusunda bu kaynakları kullanması vurgulamaktadır. Bu bağlamda Lin'in (1999, s. 35) sosyal sermaye

kavramındaki öncülün sosyal ağlardaki ilişkilere yatırım olduğu ve bu teorinin sosyal yapıdaki gömülü olma, kaynaklar sunma ve eyleme geçme/geçirme olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğu söylenebilmektedir.

Ostrom (2000, s. 176) ise, “bireylerin ve bireylerden oluşan grupların tekrarlayan bir faaliyet içerisindeki etkileşim kalıpları hakkındaki ortak bilgi, anlayış, normlar, kurallar ve beklentileridir” şeklindeki tanımıyla, sosyal sermayeyi sonuçları açısından değil de bireyler arasındaki ağlar, ilişkiler veya karşılıklı bağımlılık açısından değerlendirenler arasında yer almıştır (Durlauf ve Fafchamps, 2004, s. 5).

Bu tanımlamaların içerdiği genel görüşün, ağların niteliği ve yoğunluğunun sosyal sermayenin düzeyinde önemli olduğu şeklindedir. Sosyal ağlar insani ilişkilerin ve etkileşimin dokusuna temas etmekte, aynı zamanda arkadaşlar, akrabalar ve tanıdıklar arasındaki ilişkileri, paylaşılan bilgi ve beğenileri temsil etmektedir.

Putnam’a göre, modern ya da geleneksel, otoriter ya da demokratik, feodal ya da kapitalist her toplum, resmi veya gayri resmi, kişiler arası iletişim ve alışveriş ağları ile çevrilmiş durumdadır (Günkör ve Özdemir, 2017, s. 77). Putnam’ın sosyal sermayenin ağlar bağlamında oluşturduğu “Ağ-Üyelik” kuramının temelini oluşturan unsur sivil katılım ağlarıdır (Özdemir, 2007, s. 58). Putnam (1993, s. 173), yatay ve dikey olmak üzere iki farklı ağ yapısı olduğunu bildirmiştir: Yatay ağlar sağlam, yakın ve dayanışmaya dayalı sosyal bağlara (Ekinci, 2008, s. 64), dikey ağlar ise farklı akran grupları arasında köprüler kuran, gruplar arası işbirliğini teşvik eden bir niteliğe sahiptir (Kahraman, 2016, s. 37). Yatay ağların eşit statüdeki gruplar arasındaki etkileşimi, dikey ağların ise asimetrik hiyerarşiye dayalı gruplar arasındaki ilişkileri içerdiği söylenebilmektedir (Putnam, 1993, s. 173). Yatay ağlar, komşuluklar, ilgi grupları, spor kulüpleri ve bunun gibi diğer informel örgütler olarak bireylere daha esnek, kendiliğinden oluşan aktif bir sosyal yaşam sunmaktadır. Dikey ağlar ise gündemi takip eden, kiliseye giden, politikayla ilgilenen, toplumsal projelerde yer alan ve daha yüksek gelire ve eğitim seviyesine sahip bireylerden oluşan formel örgütleri ifade etmektedir (Özdemir, 2007, s. 59). Yatay ağlar, toplumdaki her kesimden birey tarafından temsil edilebilmektedir ve bu yönüyle dikey ağlara nispeten daha üretken bir sosyal sermayeyi temsil etmektedir (Putnam, 1993, s. 173). Yatay ağlar, dikey ağların bilginin sömürülmesi, fırsatçılık, patronaj ilişkileri gibi olası negatif etkilerinden uzak olduğu için sosyal sermaye birikimine pozitif katkı sunmaktadır (Devamoğlu, 2008, s. 30).

Lin (1999), bireylerin kazanç elde etmek için etkileşime girdiğini ve ağ kurmaya çalıştığını öne sürerek sosyal sermayeyi ağlar içerisinde bir varlık olarak ele alıp

kavramlaştırmaktadır. Bireyler, kaynakların devamını ve yeni kazanımlarını sürdürmek için amaçsal eylemler tarafından motive edilmişlerdir ve bu eylemlerin başarısı sosyal sermaye ile ilişkilidir (Gök, 2014, s. 59). Bu bağlamda, Ağ-Kaynak (sosyal kaynaklar) kuramının kurucusu olan Lin, sosyal sermayeye temel oluşturan üç unsur olduğunu iddia etmektedir (Özdemir, 2007, s. 85):

1. Ağda yer alan kaynaklar:
2. İlişkiler yoluyla bu kaynaklara ulaşmak,
3. Bu kaynakları arzulanan amaçlar doğrultusunda kullanmak.

Bu kuramda sosyal sermayenin temel varsayımı, sosyal ilişkilere yatırım yapıldığı sürece istenilen amaçlara ulaşılabileceği yönündedir. Bu noktada esas belirleyici olan bireyin hangi amaca ulaşmak istediğidir. Bu amaca ulaşma noktasında bireyin pozisyonu, aynı zamanda ilişki kurduğu kişilerin pozisyonları ulaşılabilecek kaynakları etkilemektedir (Özdemir, 2008, s. 84). Ağ-Kaynak kuramında sosyal ağlarda yer alan kaynakların arzulanan amaçlara ulaştırmasının ve eylemlerin getirilerini arttırmasının şu dört açıklama ile mümkün kılınacağı iddia edilmektedir (Lin, 1999, s. 31):

- Birincisi, sosyal bağlar bilgi akışını kolaylaştırabilir.
- İkincisi, bu sosyal bağlar, birtakım kararlarda (örneğin işe alma veya terfi ettirme, vb.), kritik bir rol oynayan araçlar (örneğin kuruluşların işe alıcıları veya denetleyicileri, vb.) üzerinde etki gösterebilir.
- Üçüncüsü, sosyal bağ kaynakları ve ilişkileri bireyin sosyal referanslarını yansıtır. Bireyin sosyal ağları ve ilişkileri yani sosyal sermayesi, birtakım kaynaklara erişilebileceğini gösteren bir tür ehliyet görevini görebilir.
- Son olarak, sosyal ilişkilerin tanınma ve kimlik oluşturma gibi güçlü faydaları olabilir. Kişinin ortak hedefleri ve kaynakları paylaşan bir sosyal grubun bir üyesi olarak güvence altına alınması ve tanınması, yalnızca duygusal destek sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kişinin belirli kaynaklara ilişkin iddiasının kamuya açıklanmasını da sağlayabilir.

Burt (2000) ise, sosyal ağları, aracılık fırsatlarını gerçekleştirmek amacıyla kullanılan bir fonksiyon olarak görmekte ve yapısal boşluk çerçevesinde ele almaktadır (Akt., Ekinci, 2008, s. 64). Konuya ilişkin Yapısal Boşluk Kuramı'nda Burt, ağ bağlantıları ve gruplarda ağ düzeneklerinin işleme sürecinde birtakım boşlukların oluştuğunu ve bu boşlukların, ağ yapılanmalarında bir çeşit tampon işlevi gördüğünü öne

sürmektedir. Yapısal boşluğun manası, birey veya grupların kendi aktivitelerine odaklanırken, diğer grup veya bireylerin aktivitelerine dâhil olmalarıdır (Ekinci, 2008, s. 64). Yapısal boşluklar, elektrik akımındaki yalıtkan gibidir; her iki tarafındaki kişiler, farklı bilgi akışı içerisindeyler (Özdemir, 2007, s. 47). Böylelikle yapısal boşluklar, hem bilgi alışverişini kolaylaştırır hem de farklı ağlardaki insanları bir araya getiren projeleri kontrol etme olanağı yaratır. Güçlü ve süreklilik özelliği taşıyan ağlar; kaynağa ulaşma, kaynak bağımlılığını azaltma ve işlem maliyetlerini düşürme açısından önem arz etmektedir (Büyükbeşe ve Demirağ, 2018, s. 55). Bireylerin kimlerle ilişki kurduklarından ziyade ilişki ağlarına nasıl ulaştıkları odak noktasıdır ve bu ilişki ağları sayesinde bireyler tek başlarına ulaşabileceklerinden daha fazla bilgiye zamanında ulaşabilmektedirler. Son olarak Burt'un kuramında ağlar, önemli sosyal sermaye kaynaklarıdır; çünkü ağlar, çevredeki fırsatlar hakkında bilgi edinme ve bu fırsatları kontrol etme imkânı vermektedir (Özdemir, 2008, s. 83).

Görüldüğü gibi, kişiler arasında güven temelli kurulan birebir ilişkilerin yarattığı referansla yeni insanlara ulaşılması ve bu vasıtayla farklı bir sosyal etki çevresi yaratılması sosyal ağ olarak tanımlanabilmektedir (Kahraman, 2016, s. 36). Sosyal sermayeyi sosyal ağlarda saklı olan ve sosyal ağlar sayesinde harekete geçirilen bir varlık olarak değerlendirmek bu bağlamda mümkündür. Gerek sosyal sermayenin bir ön şartı gerekse de bir sonucu olarak kabul gören ağlar, sosyal sermayenin en önemli bileşenlerinden biridir. Bu noktaya kadar yapılan farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere ağ kavramı farklı analiz düzeylerinde kullanılan bir kavramdır. Bireysel düzeyde ağ kavramı ilişkilere, örgütsel düzeyde ağ kavramı ise bir örgütün çevresindeki diğer örgütlerle olan ilişkilerine atıfta bulunmaktadır. Yani ister bireysel isterse de kolektif düzeyde ele alınsın ağ yapıları ilişkiyel bağlardan oluşmaktadır (Ekşi, 2009, s. 43). Bu araştırmada sosyal ağlar, katılımcı öğretmenlerin bireysel düzeyde iletişim ve ağ dokularına odaklanmak bağlamında incelenmiştir.

2.1.4.2.1. Sosyal ağlar ve eğitim bağlamı

Sosyal ağlar, toplumun geniş anlamda bütün kesimlerini içine alarak, işbirliğinin toplumun tabanına yayılmasını sağlamakta ve toplumsal boşluklara değinerek daha geniş boyutlu bir işbirliğini beslemektedir (Devamoğlu, 2008, s. 31). Sosyal ağlar aracılığıyla sosyalleşen insanların çevresiyle iletişiminin kolaylaştığı ve yansıyan işbirlikçi davranışların güçlü iletişim bağlarını oluşturduğu bilinmektedir. Sağlıklı iletişim sayesinde ise bireylerin birlikte çalışmasını sağlayan ve bireylerin çalıştıkları örgüte karşı

bağlılığını etkileyen karşılıklı etkileşim dokusu kuvvetlenmektedir. Okul ortamında paydaşların sosyal ağ kanalıyla iletişimini devam ettirerek birbirlerinden haberdar olması ve okula bağlılık algılarının olumlu kılınması mümkündür (Köybaşı, Uğurlu ve Güner, 2017, s. 107).

Okullar ve eğitim sistemleri sosyal ağların beslendiği ve geliştirildiği ve dolayısıyla da bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunan mekanizmaları içermektedir (Toprak, 2011, s. 2). Okullarda oluşan sosyal bağlar, üyelerinin hayatlarını iyileştirmeleri için enerjik bir güç sunduğu gibi, sosyal ilişkilerde yer alan kişilerin de kendini tanıma ve başarılarını artırma şansını yükseltmektedir (Abrar-ul-haq vd., 2015, s. 97). Sosyal ağların beklenen genel amacı, bireyler arasında bir topluluk duygusu oluşturup bu bağlamda birlikte hareket etme, fikirleri paylaşma, sorunlara pratik çözümler üretmede işbirliği içerisinde çalışmayı desteklemektir.

Eğitim bağlamında sosyal ağlar, okulun amaçlarına odaklı ve hizmete dönük bir şekilde olanak sağlayacağı için sosyal sermayeyi güçlendirici bir öge işlevi görmektedir (Köybaşı vd., 2017). Okul toplumunu oluşturan sosyal kesimler arasında sosyal ağ ve bağlantıların aktif kılınması, paylaşılan ortak algı, değer ve duygular aracılığıyla sosyal sermayenin güçlenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda eğitim ortamlarında sosyal sermayenin, sosyal ağlar ve ağ içerisinde aktarılan bilginin süreçlere dâhil edilmesi aracılığıyla, öğrenmenin kolektif süreçlerini iyileştirmeye katkı sunduğu bilinmektedir (Şahin ve Ada, 2013).

Sosyal ağların özündeki sosyal etkileşimlerin yapısı, oluşumu ve gelişimi bağlamındaki kompozisyonu anlamak ve bu etkileşimlerin değerli kaynaklara erişimde ne derece etkili olduğunu incelemek önemlidir. Çünkü çalışanların sosyal sermayelerinin örgütün sosyal sermayesini oluşturduğu ve dolayısıyla da örgütün sosyal sermayesinin bir dereceye kadar istihdam ettiği çalışanlara bağlı olduğu tartışılmaktadır (Özdemir, 2007, s. 100). Eğitim örgütleri olan okullarda, bireyler arasında çok çeşitli düzeylerde ve özellikle ağ ilişkileri ve ilişki bağları bulunmaktadır. Okullarda bilginin akışını ve yayılmasını kolaylaştıracak bir ağ yapısı, okul çalışanları ve okul toplumu arasında aynı zamanda sağlam ve sağlıklı ilişkilerin de yerleşmesine olanak sağlamaktadır. Okul içi ve okul dışı unsurları birbirine bağlayacak ağ düzeneklerinin işlevsel bir nitelik kazanması, etkili okul için hayati derecede önem taşımaktadır (Ekinci, 2010, s. 69). Okul örgütünün içinden ve dışından diğer insanların yararlı katkısının artması ağ ilişkilerinin artmasında, uygulamaların ve değerli bilgilerin kuruma kazandırılmasında etkili olmaktadır. Sosyal sermayenin oluşması ve geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olan sosyal ağların

belirlenmesi; okullardaki öğretmenler arasındaki sosyal yapıyı, arkadaşlık ilişkilerini, okul ve okul dışındaki yaşamlarını ve diğer sosyal aktivitelerini betimlemede önemli avantajlar sağlayabilir.

2.1.4.3. Normlar

“...İnsanlar herkeste herkesçe benimsenen, ortak bir değere dayanamıyorlarsa, insan için insan anlaşılmaz kalıyor demektir.”

A. Camus (2017, s. 37)

Türk Dil Kurumu (2018) norm sözcüğünü “yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural” şeklinde açıklamaktadır (www.tdk.gov.tr). Önceden belirlenmiş kalıplar olarak bilinen normlar, bir toplumda yaşayan insanların neyi, ne zaman ve nasıl yapmaları gerektiğini bildiren kaidelerdir. Toplum içerisindeki insan davranışlarını düzenleyen sosyal normları; moda, teamül, görenek, âdet, gelenek, örf ve töre şeklinde sıralamak mümkündür (Eroğlu, 2015, s. 300).

Normlar, bir eylemin örgütlerdeki bireyler tarafından kontrol edilebilmesi için sosyal haklar olarak tanımlanmakta ve grup içindeki bireylerin davranışlarını etki veya baskı altına alarak düzenleyen kolektif değer yargılarını yansıtmaktadır (Şimşek, 2013, s. 29). Normlar kültürün önemli bir parçasını oluşturmaktadır, zira her kültürde toplumu düzenleyen, bireylere yol gösteren, doğruyu ve yanlışı, iyiyi ve kötüyü birbirinden ayıran kurallar, standartlar ve fikirler bulunmaktadır (Kangal, 2013, s. 47). İşte bu bağlamda normlar, toplumun sahip olduğu kurallar sistemini ifade etmekte ve bireyler bu sisteme uygun davranmadığı takdirde yaptırımlarla karşılaşmaktadır (Namalır, 2015, s. 31). Normlar sosyal sistemde bir birlik oluşmasını sağlar ve normun varlığı güçlü bir sosyal sermayenin göstergesidir (Püsküllüoğlu, 2015, s. 24).

Sosyal sermayenin ana kaynaklarından olan normlar, sahip oldukları güçle, bireylerde bir grup ve topluluğa ait olmanın ne anlama geldiğine dair duyguları güçlendirmekte ve davranışlara yön veren temel algılamaların biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ekinci, 2008, s. 69). Normlar, bir anlamda da ağ üyelerinin birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen resmi ya da gayri resmî kurallar bütünü olarak düşünülebilir.

OECD (2001, s. 40) tarafından sosyolojik bağlamda sosyal sermaye kavramının tanımı “sosyal normlar ve insanı motive eden kaynaklar” olarak ele alınmaktadır. Dünya Bankası da buradaki norm ve kaynakları toplumun sosyal etkileşimlerinin nitelik ve niceliğini biçimlendiren kurumlar, ilişkiler ve gelenekler olarak genellemektedir (Tüysüz, 2011, s. 16). Normların sosyal sermayeyi yaratma kapasitesi, onun toplumun yararı için bireylerin kendi çıkarlarından vazgeçmeyi öngörmesinden kaynaklanmaktadır. Sosyal destek, statü, onur ve benzeri gibi diğer ödüllerle desteklenen normlar, insanların kamu yararını gözetmesini gerektirmekte ve insanlar arasındaki bağları güçlendirmektedir (Özdemir, 2007, s. 74)

Bourdieu, gruplar içerisinde sosyal sermaye ilişkilerinin yapısal bakımdan kurumsallaşarak birer norm haline dönüştüğünü belirtmektedir. Öyle ki bir gruba katılanların bu grubun bağlantı ağları içinde hareket etmekten başka seçeneğe sahip olmadığını düşünmektedir (Dursun, 2018, s. 92). Bourdieu’nun kuramında değerler ve normlar bireylerin habitusunda yer almakta ve sosyal sermaye aracılığı ile aktarılmaktadır. Burada habitusun araçsallaşan değerleri ifade ettiği söylenebilir.

Fukuyama’nın (2000, s. 3) sosyal sermaye tanımlarından biri “iki veya daha fazla birey arasında işbirliğini destekleyen somut ve informal normlara” odaklanmaktadır. Fukuyama “güvensizliğin yaygın olduğu toplumlarda, güvenin yerini alan resmi kurallar ve düzenlemelerin işlem maliyetini arttırdığı” görüşünü normlar bağlamında ele almakta, sosyal sermayenin edinilmesi sayesinde sadakat, dürüstlük, erdem gibi değerlerin kazanılmasının sağlandığını düşünmektedir.

Fukuyama’ya (2000, s. 3) göre sosyal sermayeyi oluşturan normlar, iki arkadaş arasındaki karşılıklılık normundan Hristiyanlık veya Konfüçyüsçülük gibi karmaşık ve ayrıntılı doktrinlere kadar farklılık gösterebilmektedir. Ağlardaki normlar ve değerlerin alışkanlık haline gelmesiyle kişiler arası bağlılık oluşmakta ve böylece sosyal sermaye birikimi edinilmiş olmaktadır (Güngör, 2011, s. 15). Ancak, toplumda geçerli hangi ahlaki değer varsa, aktarım bu doğrultuda olmaktadır. Bu noktada sadece sosyal sermayenin varlığı, tüm değerlerin doğru bir şekilde yaşandığının garantisini vermemektedir. Paylaşılan normlar ve değerleri kendi başına sosyal sermaye kaynağı olarak görmeyen Fukuyama, değer ve normların insanlar arasındaki eşgüdümü ve işbirliğini teşvik ederek içtenliği hâkim kılmasını sosyal sermaye ile ilişkilendirmektedir (Akt. Yavuz, 2013, s. 50).

“Normlar, özellikle güçlüyse, bir toplulukta sosyal sermaye üretilebilecek ve sürdürülebilecektir” deyiimiyle normları sosyal sermaye tartışmalarının merkezine

yerleştiren asıl isim Coleman'dır (Ekşi, 2009, s. 38). Coleman, toplum içinde yüksek etkinlikte olan normları sosyal sermayenin güçlü bir unsuru olarak görmektedir. Coleman'a göre sosyal normlar, herhangi bir toplumsal aktörün gerçekleştirdiği eylemi kontrol etme imkânını diğerlerine tanır, çünkü bu eylem diğerleri için dışsallıklara bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Putnam, 1993, s. 171). Normlar ancak değerli olarak algılanıyorsa ya da dışsal bir ödül veya ceza söz konusu ise içselleştirilecek ve takip edilecektir (Ekşi, 2009, s. 38). Bu bağlamda Coleman, normların yaptırım gücü ne kadar fazla olursa bireylerin normlara o derece daha çok uyacaklarını düşünmektedir. Bu şekilde kolektif bağlamda değer vaadeden işbirliği ve güvenin de artmasını sağlanmaktadır (Eker, 2014, s. 24). Diğer bir taraftan Coleman, sosyal sermayenin düzenli olarak yenilenmemesi halinde, sosyal ilişkilerdeki beklenti ve yükümlülüklerin yok olmasıyla birlikte normların da ortadan kalkacağını ve sosyal sermayenin değerinden kaybedeceğini belirtmiştir (Toprak, 2011, s. 26).

Putnam (1993) normların, grup yapılarında yazılı olmayan ve kabul edilmiş kurallar bütünü olduğunu belirterek, sahip olunan amaca uygun normların toplulukların yönetiminde önemli imkânlar sunduğunu belirtmektedir (Akt., Ekinci, 2010, s. 70). Sosyal güven temelinde can bulan normlar, yaptırım maliyetini düşürdükleri ve işbirliğini kolaylaştırdıkları için mütemadiyen gelişme içindedir. Bu normların en önemlisi karşılıklıdır (Devamoğlu, 2008, s. 27). Alanyazında sosyal sermayeyi yaratan bir unsur olarak ele alınmasının yanı sıra normlar, aynı zamanda paylaşılan güven ve karşılıklılık duygusunun aracı mekanizması olarak da ele alınmaktadır (Ostrom ve Ahn, 2007, s. 177; Tüysüz, 2011, s. 22). "Karşılıklılık" kavramı birçok normun altını çizen bir kavramdır ve sosyal sermayenin motive edici unsurları arasında yer almaktadır (Putnam, 1993, s. 171). Karşılıklılık normu, sosyal ilişkilerin beklenti ve yükümlülükler çerçevesinde sürekli yeniden kurulmasını sağlayan ve bireylerin davranışlarının yol açacağı sonuçların farkında olmasını vurgulayan kavramdır. Karşılıklılığa dayalı normların sosyal sermayenin bel kemiği olduğuna dikkat çeken Putnam, karşılıklı ilişkilerin sağlam ve sağlıklı norm ve değerlere dayalı olduğu toplumlarda fırsatların daha iyi değerlendirilebileceği ve ortak sorunların daha kolay bir şekilde halledilebileceğini savunmaktadır (Putnam, 1993, s. 172). Bu noktada karşılıklılık normları, kolektif eylemlerle ilgili sorunları çözüp toplumu birbirine bağlamakta ve bu sayede kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden bencil bireyleri, ortak hedef ve kimliği olan bir topluluğa dönüştürmektedir (Özdemir, 2007, s. 51). Karşılıklılık, kısa zaman diliminde diğerleri için özveride bulunma gibi görünebilen fakat uzun süreçte, her bir birey için

önceki durumundan daha iyi bir noktaya taşıyabilecek çeşitli eylemleri kapsamaktadır (Günkör, 2016, s. 58). Fukuyama'ya (2000, s. 3) göre de karşılıklılık potansiyel olarak tüm sosyal ilişkilerde mevcuttur ancak daha ziyade yakın arkadaşlık ilişkilerinde yani işbirlikçi bağlamlarda ortaya çıkmaktadır.

Normlar; model alma, toplumsallaşma ve yaptırımlar aracılığıyla temin edilmektedir. Bir bireyin davranışı toplum içinde bu normlar temelinde diğerleri tarafından değerlendirmeye tabi tutulur. Normlar toplumsal etkileşim sürecinde bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin davranışlarını kontrol ettikleri bir dizi değerler kümesi olarak varlık göstermektedir (Devamoğlu, 2008, s. 27)

Woolcock ve Narayan'ın (2000, s. 225) da belirttiği gibi sosyal sermaye, insanların işbirliği ve etkileşim içerisinde hareket etmesini sağlayan ağlar ve normlar bütünüdür. Normlar, karşılıklı ilişkilerin gelişmesine yazılı olmayan kurallarıyla destek olmakta, aktörler arasında işbirliği ve uyumun gelişmesini sağlamaktadır. Böylelikle aktörler arasında güven ve istikrar duygusu oluşturarak sosyal sermayenin artırılmasına ve kolektif yaşamın sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Büyükbeşe ve Demirağ, 2018, s. 56).

2.1.4.3.1. Normlar ve eğitim bağlamı

Toplumun sağlıklı ve güvenli zeminde varlığını sürdürmesinde, mevcut doğal durumun normlar ve yazılı kurallar gibi çeşitli ilkeler ekseninde düzenlenmesi ve idare edilmesi söz konusu olmaktadır. İnsanlar toplumsal hayatta ortak bir yaşam tesis etmek amacıyla değerler ve normları birbirlerine iletişim ağları yoluyla aktarmakta ve yeniden üretmektedir. Sosyal sermayeyi üreten değer ve normlar, toplum yaşamında genel uzlaşma zemini olan erdemli davranışların şekillenmesine katkıda bulunur.

Eğitim bir toplumda var olan eşitsizliklerle baş edebilmenin en iyi yolu olduğu gibi toplumların sosyal sermaye rezervlerini de en üst seviyeye çıkarmada son derece fonksiyonel bir araçtır (Field, 2008, s. 31). Bu noktada bazı siyaset bilimcilere göre devletin sosyal sermayeye yatırım yapmasının en etkin yolunun insanların sosyal beceri edinmelerine ve ortak norm ile kurallara riayet etmelerine yardımcı olan eğitim olduğunu ifade etmektedirler (Şan, 2007, s. 93). Sağlam ve sağlıklı norm ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında başat bir role sahip olan eğitim kurumları, aynı zamanda yönetim, çalışanlar ve okulla ilişkili tüm unsurlar arasında etkili bir norm ve değer inşa etme sorumluluğunu da üstlenmektedir. Ekinci (2010, s. 3), norm ve değerlerin, özellikle eğitim kurumları olarak okullar açısından değer taşıyabilmesi için iki özelliği

barındırması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar; (i) norm ve değerlerin paylaşılması ve (ii) örgütsel amaçlara hizmet ediyor olmasıdır. Önemli olan, paylaşılan normların ve değerlerin aynı zamanda örgütsel amaçlarla örtüşmesidir. Ortak hedef ve vizyon doğrultusunda işbirliğini kolaylaştırması, arkadaşlık ilişkilerini ve karşılıklılığı beslemesi normların eğitim bağlamında destekleyici bir rolü olduğunu göstermektedir.

2.2. Duygu Kavramı Üzerine

İnsanoğlu varoluş tarihinin döngüsel süreçlerinde kendi varlığını ortaya koymak amacıyla diğer nesnelere etkileşim içerisinde bulunmuştur ve bu etkileşim bağlamında yine kendi özünü anlamaya çalışmıştır. Diğer varlıklarla anlaşma, tanışma ve birlikte hayatı sürdürebilme ihtiyacı, etkileşim ve iletişimi kaçınılmaz kılmış ve sonucunda da çeşitli tepkiler biçiminde davranışların ortaya çıkmasını sağlamıştır. İnsanların hangi durumlarda hangi davranışları neden gösterdiği, bu davranışları etkileyen faktörlerin neler olduğu üzerine düşünüldüğünde, duyguların büyük bir yüzde ile cevap listesinin başında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda “kim olduğumuz ve tarihimizden nasıl etkilendiğimiz” gibi tanısallara ipuçları sunan ve milyonlarca yıldır davranışları yönlendiren olgunun duygu olduğu bilinmekte ve kabul edilmektedir. Duygular, değişen yaşam koşullarına en iyi şekilde uyum sağlamak adına birey tarafından kullanılan senkronize, amaca dönük ve uyarıcı nitelik taşıyan hisler bütünüdür ifade etmektedir.

Duygu kavramının bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Semantik bağlamda bakıldığında, Türk Dil Kurumu (2018) duyguyu, (1) “duyularla algılama, his”, (2) “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, (3) “önsezi” ve (4) “kendine özgü bir ruhsal hareket ya da hareketlilik” şeklinde tanımlamaktadır. Oxford İngilizce Sözlüğü (2018) ise duyguyu, (1) “kişinin koşulları, ruh hali ya da başkalarıyla ilişkilerinden kaynaklanan güçlü bir his” ve (2) “akıl ya da bilgidен farklı olan içgüdüsel ve sezgisel his” olarak açıklamaktadır. Psikoloji sözlüğünde ise duygu terimi “öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışavurumu olan, gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak karşımıza çıkmaktadır (Budak, 2000, s. 231). Bunların yanı sıra etimolojik olarak incelendiğinde, duyguların derinlik ve etkisini vurgulamak adına Latince “motus anima” yani “bizi harekete geçiren ruh” tanımının kullanıldığı görülmektedir (Cooper ve Sawaf, 1999, s. xi).

Duygunun ne anlama geldiği yüzyılı aşkın bir süredir dil bilimciler, psikologlar ve felsefeciler tarafından tartışılmaktadır. İlk kavramsal tanımlarından biri 1884 yılında William James tarafından “Duygu nedir?” sorusu üzerine yazdığı makalede,

duygularımız bedensel tepkilerimizden mi doğuyor yoksa yaşadığımız duygulara bağlı olarak mı bedensel tepkiler sergiliyoruz konusunu bağlamında yapılmıştır. "Mutluyken mi gülüyoruz, gülmek mi mutlu ediyor?" paradoksuna cevap niteliğinde ortaya çıkan tanımda "uyaran olgunun algısını doğrudan izleyen bedensel değişimler ve ortaya çıktıklarında bu aynı değişimleri duyuşumuz duygudur" vurguları yapılmaktadır (James, 1884, s. 189). James'in bu ünlü tanımı duygular bağlamında iki noktaya değinmektedir: Birincisi, bedensel değişimlerin doğrudan heyecan verici bir gerçeğin algısını yani ruhsal dünyadaki değişiklikleri izlemekte oluşudur. İkincisi ise, duygunun bir uyarıcının hissiyatta meydana getirdiği değişimi yansıttığıdır (Palencik, 2007, s. 770). Burada ilk ifade duyguların oluşturulduğu koşullara, ikinci ifade ise duyguların gerçek doğasına vurgu yapmaktadır. James'e göre duygu, davranışın veya belirli bir şekilde psikolojik tepki vermenin sonuçlarından biridir, davranış veya tepkinin sebebi değildir. Bu nedenle eğer korkuyorsak kaçtığımızdan, üzgünsek ağladığımızdandır (Yavuz, 2009, s. 13).

Cooper ve Sawaf (1999) duyguyu, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımı olarak tanımlamış ve dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemekte olduğunu ifade etmiştir. Cevizci (1994) ise duyguyu, duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın ve genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin ortak adıdır şeklinde betimlemiştir (Akt., Uzan, 2018, s. 9). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, duygu genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli durumlarla bağlantılı olarak bireyin neler yapabileceğini, bağlamın değerlendirmesini içeren, belli dönemleri olan bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Çeçen, 2002, s. 166). Duygular bireyi davranışa ve harekete geçmeye hazırlayan, öncelikleri belirleme ve hedefler koyma konusunda itici güç olma özelliklerini barındırmaktadır. Tehlike, acı, kayıp, zorluklara karşı bir hedefe doğru ilerleme, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi aklın yeterli olmadığı durumlarda yol gösterici olan her duygu, insanı bir şekilde hareket etmeye hazırlamaktadır. İnsan, duyguları sayesinde hayatla baş edebilme yetisi kazanır ve tekrarlanan güçlüklerle mücadele edebilecek şekilde kendini eğitir (Maboçoğlu, 2006, s. 24).

Dünya çapında ses getiren duygu teorilerinden birinin yaratıcısı olan Plutchik'e (2003, s.139) göre duygu; his, davranış, itici kuvvet, fizyolojik değişiklikler ve kontrol etme gibi çeşitli öğelerden oluşur. Plutchik tarafından oluşturulan sınıflandırma çemberinde, benzer duygular birbirine yakın, zıt duygular ise (üzüntü ve mutluluk gibi) karşıt konumlandırılmıştır (Alemdar, 2014, s.11). Bu teoride temel olarak öfke, korku, üzüntü,

tiksinti, şaşkınlık, merak, kabullenme ve keyif olarak sekiz adet birincil duygu, karşıtlarıyla beraber yer almaktadır. Plutnick'e göre birincil duygular, temel duygulardır ve bu duygular biyolojik olarak ilkeldirler, öyle ki üremeye yönelik uyumu artırmak için evrimleşmişlerdir (Yavuz, 2009, s. 6). Çemberde karşılıklı olarak yer alan duygular birbirlerinin tersi bir duruma işaret ederler. Duygu çemberinde farklı duygular birleşerek daha farklı derinlikteki duyguları meydana getirmekte ve böylece ikincil duygular ortaya çıkmaktadır. Örneğin, neşe + beklenti = iyimserlik, kabul etme + korku = teslimiyet, öfke + iğrenme = hor görme, neşe + kabullenme = aşk vb. şekilde oluşmaktadır (Özcalık, 2017, s. 16).

Duygular aynı zamanda içerisinde mod, his, ruh hali gibi benzer anlam taşıyan kavramları da barındıran düşünce ve davranışlarla yakından bağlantılı olan bireye özgü güçlerdir. Fromm (1982, s. 42), “İnsanın ölmemesi için bedensel ihtiyaçlarını karşılaması; delirmemesi için de varoluşunun kendine özgü koşullarından doğan temel ruhsal gereksinimleri de (sevgi, güven, iletişim vs...) doyurması şarttır.” deyiimiyle duyguların, insanı bir bütün olarak var eden mihenk olma özelliğine vurgu yapmaktadır. Duyguların klasik manada bireyin yaşamını sürdürmesindeki rolünün yanı sıra sosyal bağlar kurma, sosyal ortamlardaki problemlerin üstesinden gelme gibi konularda sosyal olarak hayata tutunma mücadelesinde de etkili birer araç olduğu bilinmektedir. Fischer ve Manstead (2008, s. 425) duyguların sosyal refahı sağlayan önemli etkenler olduklarını şu gerekçelerle açıklamışlardır, duygular sayesinde:

- i. Bireyin, olumlu sosyal ilişkiler kurması ve yönetmesi,
- ii. Diğer insanları içeren bir sosyal konum ya da ağ yaratması veya sürdürmesi
- iii. Başkalarına karşı benliğini, kimliğini veya gücünü koruması mümkündür (uzaklaştırma fonksiyonu).

Bütün bu fonksiyonlar bireyin kendi ruh sağlığı açısından uyumlu ve dengeli yakınlıklar kurması bağlamında değerlidir.

İfade edilmesi gibi tanımlanması da oldukça zor olan duygu her bireyin kendi parmak izi gibidir ve hisler, düşünceler ve davranışlarla yakından ilişkili zihinsel ve fizyolojik durumları bünyesinde barındırmaktadır. Hareketlerimizin pek çoğu duygular tarafından başlatılmaktadır, ancak modern toplumlar olarak duygularımız hakkında konuşmak yerine daha sıklıkla “yaptıklarımız” ve “düşündüklerimiz” üzerine odaklanmayı tercih etmekteyiz. Çoğu insan daha az garip hissettirdiği ve eleştiriler bağlamında daha az tepki topladığı için “..... hissediyorum” demek yerine, “.....

düşünüyorum” demeyi tercih etmektedir. Pek çok toplumda, insanı tek ve benzersiz yapanın duygular olduğu kabul edilmekle birlikte, duygularla ilgili herhangi bir genel geçer eğitim sistemi bulunmamaktadır; bunun yerine çevremizdeki insanları izleyerek duygularla başa çıkmak için toplumsal olarak kabul edilebilir yollar öğrenmemiz gerekmektedir. Elbette toplumdan model alma yoluyla, insanların aynı şekilde davranmaları, aynı doğrultuda düşünceleri ve hatta bazen aynı sloganları atmaları bile sağlanabilir, ancak insanların belirli olaylar veya durumlar karşısında, aynı duyguları hissetmeleri, çeşitli duygusal travmalarla başkası ile aynı biçimde başa çıkabilmeleri mümkün değildir.

Kaliteli yaşam standardına ulaşabilmek ve iletişimi sağlıklı hale getirebilmek adına, insanı bireysel olarak diğer insanlardan farklı kılan duyguların farkında olunması, doğru yönlendirilmesi, doğru yer ve zamanda ifade edilebilmesi önemlidir. Nitekim duyguları keşfetmek, kendini tanımayı ve geliştirmeyi, pozitif ilişkiler kurmayı ve hayatta istediklerini takip etmeyi uman herkes için değerli bir çabadır. Duygular doğrultusunda harekete geçebilmeyi kolaylaştıran sosyal becerilere sahip olunmasının gerekliliği, bireyselleşen ve değişen yeni dünya diyalektiğindeki yalnızlık, değer erozyonu ve bencillik gibi kavramlara panzehir olarak toplumsal değerler, kültürel yapı, sağlıklı toplum söylemleri ile birlikte hızlı bir şekilde yerini almıştır. Toplumun birbirine tutunarak iyileşmesi süreci, bireysel anlamda duyguların gelişimi ve aktarımında toplumun rolü ile kesişmektedir. Denzin (1984, s. x), “Duygusallık kişi ile toplumun kesişiminde yatar, çünkü insanlar her gün deneyimleyip hissettikleri duygular yoluyla ve kendilerini hissedişleriyle toplumlarına bağlanırlar. İnsanla ilgili tüm disiplinlerde duygusallığın incelenmesine merkezi bir yer vermenin zorunlu olmasının nedeni budur; çünkü insan olmak duygusal olmak demektir” tespitiyle bu araştırmanın ana eksenindeki sosyal sermaye ve duygusal okuryazarlık ile duygusal emek kavramlarını ilişkilendirmede temel oluşturmaktadır. Duygusal ve ekonomik söylemlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği ve biçimlendirdiği yeniçağda, özneliliğin ve toplumsallığın yeni kurgusunda temel bileşenler olarak araştırmanın bu bölümünde duygusal okuryazarlık ve duygusal emek kavramlarına değinilmesi tercih edilmiştir.

2.2.1. Duygusal emek

Toplumsal bir varlık olarak birey sosyal yaşamda bir dizi iletişim ağına sahiptir ve bu ağlarda ilişkileri düzenlemede çeşitli araçsal donanımlardan yararlanmaktadır. Toplum içerisinde hayatını sürdüren ve etkileşimler yaratan bu birey, aynı zamanda

yaşamını kurgulamakta, sosyal ve bireysel rollere uyum sağlamaktadır. Yıllar içerisinde yaşantıları yoluyla dünyasını dönüştüren bireylerin duruma uygun davranışlarını da belli bir oranda duyguları aracılığıyla düzenlediği bilinmektedir. Duygular, insan gerçekliğinin dünyayla ilişkilerinin toplamına işaret etmektedir (Sartre, 1948) ve psikolojik olduğu kadar, sosyal bir olgu olarak da ilişkiler bağlamında anlam kazanmaktadır. Sosyal ortama göre değişen ve gelişen duygular, gruplar içerisinde yaşayan ve karmaşık örgütler meydana getiren bireylerin eylemlerini ve etkileşimlerini etkilemektedir. Bu noktada sosyal bir olgu olarak bağlama göre değişiklik gösteren duyguların, örgütsel ortamlarda dikkate alınması ve anlamlı bir biçimde irdelenmesi hem zorunlu hem de yararlı bir girişimdir.

Duygular, işyerinde yapılan hemen hemen her şey üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu tip bir etkinin örgütsel araştırmalar bağlamında ele alınması, insan davranışının rasyonel kurallar izlenerek yorumlanabileceğini öngören Tayloristik düşünceler (Seçer, 2005, s. 821) nedeniyle 1980'lere kadar mümkün olmamıştır. Frederick W. Taylor iş yaşamında çalışandan en üst düzeyde verim alma üstüne odaklanarak çalışanı mekanik bir ünite şeklinde düşünmüştür (Aslan, 2018, s. 12). Taylor'ın çalışanın psikolojik durumlarını ihmal eden ve sadece fiziksel bir meta olarak gören bu düşüncesinin uzun yıllar süren etkisi sonrasında, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede sahip olduğu en değerli kaynağın insan olduğu gerçeği gündeme taşınmıştır. Hawthorne çalışmaları ile ortaya konulan insanın duygularından bağımsız değerlendirilemeyeceği gerçeği, örgütlerde akılcılıkla birlikte duyguların da önem kazandığı bir dönemi başlatmıştır. Böylelikle insanoğlunun sosyal yönünün belirleyicisi olan çalışma yaşamı sevme, nefret etme, acıma, korkma, sevinç, suçluluk, kıskançlık gibi olumlu ve olumsuz duyguların hem hissedildiği hem de sergilendiği bir alan olma özelliği kazanmıştır (Tabak, 2017, s. 10).

Örgütlerde insanların duygularının önemli bir hal almaya başlanması, hizmet sunan örgütlerde hizmetin kalitesini ve çalışan ile müşteri arasındaki etkileşimi değerli gören hizmet sektörünün yükselişi ile paralellik göstermektedir. Küreselleşme ile birlikte, ekonomi ve örgüt faaliyetlerinde "insan ilişkileri" üzerine etkinliklerin artması, hizmet sektörünün payını arttırmaktadır. İmalat sektöründen hizmet sektörüne doğru geçiş ile birlikte çalışanların kas güçlerinden çok müşteriler ile iyi iletişim kurabilme becerileri doğrultusunda işe alınmaları önemli bir hal almıştır. Çünkü genel anlamda "müşteri" olarak adlandırılan hizmet alan kişiler, çalışanlardan sadakat, hassasiyet, misafirperverlik gibi davranışların yanı sıra örneğin, çağrı merkezinde çalışan birinden mutlu bir ses tonu,

askerden sert ve ciddi bir tavır, öğretmenlerden empatiklik, hakemlerden tarafsızlık, doktorlardan şefkatli ve ılımlı olma gibi davranışlar da beklemektedir (Tabak, 2017, s. 11). Örgütler, müşterilerine hassas, misafirperver, güler yüzlü ve saygılı davranmayı üstlenmekte, hizmetin kalitesini garantilemek için hizmetin sunulması anında standartlar belirlemekte ve çalışanların bu standartlara göre davranış sergileyip sergilenmediği denetlenmektedir (Kaymak, 2018, s. 50).

Müşteriye ya da yapılan işin muhatabı kişiye karşı sergilenen davranışlardaki duygusal bileşenler ya da bu davranışın duygusal karakteri de bu noktada çalışma ortamında duygu olgusunun pek çok açıdan ele alınmasını gündeme getirmiştir. Kişinin işini yaparken sergilediği davranışları ile karşı tarafa belirli bir duygusal mesajın iletilmesini sağlamak, üstlenilen iş rolünün bir özelliği olarak artık birçok işin gereklilikleri arasında sayılmaktadır (Çoruk, 2012, s. 48). Müşteri ile birebir ilişki içinde olan ve ona hizmet sunan çalışanların, iş sözleşmelerinin bir parçası olarak, müşterilerde özel bazı duyguları ya da tepkileri uyandırabilmek amacıyla, sözlü ya da sözsüz araçlarla belirli duyguları göstermeleri süreci “duygusal emek” olarak adlandırılmaktadır (Seçer, 2005, s. 825). Bu tanımda duygusal emek kavramının, iş yerinde duyguların üzerine çalışma yapılması ile eş anlamlı olarak vurgulandığı söylenebilir. Duygusal emek kavramının nadiren de olsa bazı çalışmalarda “duygusal işçilik” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Çukur, 2009; Tabak, 2017; Uysal, 2007). Her ne kadar bu çalışmada Çukur (2009) tarafından geliştirilen ölçek kullanılacak dahi olsa, çalışma boyunca bu kavram daha sık nitelendirildiği şekliyle (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 81) yani “duygusal emek” olarak isimlendirilmiştir.

Hizmet sektörünün hızla büyümesiyle pek çok disiplinde yer alan araştırmacıların üzerine odaklandıkları duygusal emek kavramı, “insanın bilinçli olarak giriştiği çalışma sürecinin, kendi iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak nitelendirilmektedir (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 78). Bu tanımda duygu ve emek kavramlarının izlerini ayrı ayrı görmek mümkündür. Fiebig ve Kramer (1998, s. 544) duygusal emeği; iş yerlerindeki kişiler arası etkileşim sırasında ya hissedilen duyguların yansıtılması veya bu duyguların saklanması ve/veya yönetilmesi için karar verme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Zapf (2002, s. 238) da çalışmasında duygusal emeği, çalışanlar ve müşteriler arasındaki etkileşimin kalitesini ifade eden bir kavram olarak tanımlamıştır. “Müşteri”, burada bir çalışanı, örneğin hastaları, çocukları, müşterileri, yolcuları veya misafirleriyle etkileşimde bulunan herhangi bir kişiyi ifade etmek için kullanılmıştır. Yüz yüze veya sesli etkileşimler sırasında, çalışanlar sadece zihinsel ve fiziksel çaba harcamak

durumunda değildir, aynı zamanda birçok çalışan işin gereği olarak uygun duyguları da ifade etmek zorundadır (Zapf, 2002, s. 239).

Duygusal emeğe ilişkin alanyazında pek çok yaklaşım ve tanımlama mevcuttur. Bu tanımlamaların derlenmiş bir biçimi aşağıdaki Tablo 2.4'te sunulmuştur:

Tablo 2.4

Duygusal Emek Tanımları

Yazar	Tanım
Hochschild (1983)	Duygusal emek, diğer bireyler tarafından görülebilecek şekilde jest, mimik ve beden hareketleriyle duyguların yönetimidir, duygusal emek, ücret karşılığı sarf edilmesinden dolayı değişim değeri olan bir metadır.
Ashforth ve Humphrey(1993)	Duygusal emek, uygun olan duygu durumunun ifade edilmesi için gösterilen davranışlar bütünüdür.
Morris ve Feldman (1996)	Duygusal emek, bireylerarası etkileşim süresince örgütün beklediği duyguları ifade edebilmek için bireylerin gösterdiği çaba, yaptığı plan ve
Zapf, Vogt, Seifert ve Isic (1999)	Duygusal emek, örgütün istediği duyguları gösterebilmek için gereken duygu düzenlemesi işidir.
Steinberg ve Figart (1999)	Diğerlerini anlayabilmek için empati kurma ve hissettiklerini anlayabilmek için gösterilen çabadır.
Kruml ve Geddes (2000)	Duygusal emek, mükemmel müşteri hizmetlerinin bir sigortası olarak belirlenmiş duyguları göstermek ve bu duyguları hissetmek gerekliliği olduğunda çalışanın gösterdiği çabadır.
Grandey (2000)	Duygusal emek, mesleğin veya örgütün gösterim kurallarını karşılamak amacıyla duygusal gösterimlerin rol yapma, abartma ya da bastırma yoluyla dönüştürülmesi durumudur.
Diefendorff ve Richard (2003)	Duygusal emek, işin bir parçası olarak duyguların yönetilmesi işidir.
Glomb ve Tews (2004)	Duygusal emek, görev gereği olarak tanımlanan uygun duygunun karşı tarafa hissettirilmesi veya uygun olmayan duygunun saklanması esnasında ortaya konulan çabadır.
Zammuner ve Gali (2005)	Duygusal emek, iş/çalışma ortamlarında gerçekleşen duygu düzenlemesidir.
Wharton (2009)	Görevleri müşterilerle etkileşimi gerektiren çalışanların örgüt tarafından uygun bulunan duyguları sergileme çabasıdır.
Eroğlu (2010)	Çalışanın görev yaptığı örgüt tarafından belirlenen kuralları uygularken, paydaşına en iyi şekilde hizmet verebilmek maksadıyla uygun duygunun hissedilmesi ve aktarılması çabasıdır.

Yeni, Z. (2015). *Beş faktör kişilik özellikleri ile duygusal emek arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yapılan bu tanımlamalar ışığında duygusal emek kavramı; çalışma ortamında bireyin hissettiği duyguları örgütün misyon ve vizyonuna katkıda bulunacak bir farkındalıkla düzenlemesi ve yansıtması olarak tanımlanabilir. Bu noktada duyguların fark edilmesi, tanımlanması ve karşındaki insana faydalı olacak şekilde düzenlenmesini içeren duygu yönetiminin bir ücret karşılığında çalışılan iş ortamında duygusal emeğe dönüştüğü söylenebilir.

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere ilk tanımlama Hochschild tarafından yapılmıştır (Ashkanasy, Härtel ve Daus, 2002) ve Hochschild'in çalışmalarını kaynak olarak bu konuya gönül veren sosyal bilimciler temelde bu kavramı iki farklı yaklaşımla ele almışlardır. Kavramın mucidinin de aralarında bulunduğu ilk grup, genel olarak bu kavramı duygusal yabancılaşma, gerçek duyguların maskelenmesi gibi olumsuz anlamlarda kullanmışlardır. Bununla birlikte aralarında Paula England ve George Farks'ın da yer aldığı başka bir grup araştırmacı ise duygusal emeği “diğerlerini anlama çabası, onların durumlarıyla empati kurma ve onların hissettiklerini kendilerinde hissetme” şeklinde daha olumlu bir şekilde işlemektedirler (Man ve Öz, 2009, s. 79). Bu daha iyimser tanım, Hochschild'in analizlerinin hizmet işlerinde çalışanların duygularının metalaşmalarını engelleyecek alan ve zaman bulabilmeleri ve müşterileri ile çalışmaktan gerçekten zevk duyabilmeleri noktalarını göz ardı ettiğini iddia etmektedir (Man ve Öz, 2009, s. 80) .

Duygusal emek kavramının 1983 yılında Hochschild tarafından ileri sürüldüğünden bu yana içeriğinin ve kapsamının anlaşılabilmesi ve kavramın geliştirilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar ve modeller ortaya koymuştur (Ashkanasy vd., 2002). Araştırmanın bu bölümünde söz konusu yaklaşımlara değinilmiştir.

2.2.1.1. Duygusal Emek Yaklaşımları

2.2.1.1.1. Hochschild Yaklaşımı

Modernitenin mühendislik toplum inşa bakışı karşısında, modern dönemde birçok sosyal bilimci sosyal ilişkilerdeki mekanik olmayan soyut boyuta farklı açılardan değinmiştir. Weber'in protestan ahlakı ile karizma kavramları, Durkheim'in dayanışması, Marks'ın yabancılaşma ve sınıf çatışması bunların örnekleri arasındadır (Hochschild, 2009, s. 29) fakat duyguların ticarileşmesinden ve dolayısıyla da “duygusal emek” kavramından bahseden ilk isim “The Presentation of Self in Everyday Life

(Günlük Yaşamda Kendini Takdim)” isimli çalışmasıyla Goffman (1959, s. 27-28) olmuştur. Goffman, senaryolar, tanınmış kostümler ve setler kullanarak insanların kendilerini başkalarına tanıtırken nasıl davrandıklarını betimlemek için tiyatro metaforunu kullanmıştır (Goffman, 1959, s. 157). Bu noktada Goffman, bireylerin algı yönetimleriyle günlük yaşamlarını bir oyunmuşçasına yaşamalarının arka planda yarattığı duygusal problemlerle ilgilenmektedir (Vincent ve Braun, 2013, s. 754). Goffman ayrıca çalışanlarda bulunması istenilen davranışları ve örgütlerin bununla ilgili denetimlerini gözlemlemiştir. Bu konuda Goffman'dan etkilenen sosyolog Hochschild duygusal emeği daha somut bir şekilde ifade edebilmek adına, onun bir dizi kavramını kullanarak, bir oyun benzetmesinde bulunmuştur (Zapf, 2002, s. 238). Çalışan - müşteri ilişkisi üzerine 1983 yılında yapmış olduğu çalışmasında Hochschild; müşterileri “seyirci”, çalışanları “aktör” ve iş yerini ise “sahne” olarak tanımlamıştır (Oğuz ve Özkul, 2016, s. 132). Bu bağlamda örgüt içinde bulunan çalışanların müşterileriyle yüz yüze geçirdikleri süreyi sergilenen bir oyun olarak nitelendirmiştir (Yeni, 2015, s. 45). Bu süreçte kavramın bugünkü anlamda kullanımının 1983 yılında yayınladığı “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileştirilmesi)” adlı eseri ile Hochschild (1983) tarafından literatüre kazandırıldığı söylenebilir (Akt., Fisher ve Ashkanasy, 2000, s. 123).

Hochschild, söz konusu eserinde Delta Havayolları'nın hostes eğitim merkezindeki kurslarına katılarak hosteslerin duygusal emek süreçlerini incelemiştir. Burada hosteslere meslekleri gereği gülümsemeleri gerektiğinin dikte edildiğini (Hochschild, 1983, s. 8) ancak hosteslerin gülümsemelerinin kendilerine ait olmadığına dair şikâyetle bulduklarını bildirmiştir (Man ve Öz, 2009, s. 78). Sosyolog yazar yaptığı bu çalışma ile duygusal emek kavramına, çalışanların işleri gereği duygularını karşısındaki kişilerin gözlemleyeceği şekilde düzenleyerek sundukları yüz ifadeleri ve bedensel hareketler olarak atıfta bulunmuştur (Akbaş, 2016, s. 35). Hochschild burada çalışanların duygusal performanslarının şirketin ticari kazanımı için talep edildiğini ve kullanıldığını savunarak, duygusal emeğin insani maliyetine vurguda bulunmaktadır. Bu emek aklın ve duyguların koordinasyonunu gerektirmekte ve belirli bir sosyal ilişkiler kümesinde duyguların nasıl hissedilmesi gerektiğini belirleyen normlar olarak “duygusal davranış kurallarının” uygulanmasını içermektedir (Vincent ve Braun, 2013, s. 754). Bu noktada duygusal davranış kuralları ile sosyal normlara ve sosyal kurallara atıfta bulunmaktadır.

Duygusal davranış kuralları, işe uygun olan ya da olmayan duygusal durumların örgüt tarafından belirlenen ve iş görenlerin uygulamaları sırasında kontrol edilen davranışları içermektedir. Hochschild iki tür kuraldan bahsetmektedir: Birincisi, yüzeysel rol yapma, ikincisi derinden rol yapmadır (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 79; Hochschild, 2009, s. 32; Özgün, 2015, s. 10). Birincisi dış görünüşümüzde, vücut dilimizde, gülümseyişimizde ve duruşumuzda meydana gelen değişikliklere değinmektedir. İkincisi ise duygularımız üzerinde çalışmamızın ve otomatik olarak düzenlenen gerçek hislerimizin doğal sonucuna bir gönderimdir (Akbaş, 2016, s. 39).

Goffman (1959) duygusal deneyimde sosyal kalıpların etkilerini ironik bir şekilde eleştirmek adına “üniformalarını çıkardıklarında derilerini de çıkarırlar” diyerek yeni bir işe başladıktan sonra kişilerin ruhlarını da o şirkete kiraladıklarını iddia etmiştir (Akt., Hochschild, 2009, s. 30). Bu söylemde yeni bir üniforma giyildiğinde yani yeni bir işe başlandığında, ses tonundan gülümseme biçimine kadar pek çok davranışın o işin gerektirdiği duygu maskeleri ile sergilendiği düşünülmektedir. Burada üniforma yüzeysel rol yapma davranışına atıfta bulunmaktadır. Hochschild bu eleştiri cümlesini “iki inç et” de eklenmeli diyerek genişletmiş ve derin duygularımızı da dönüştürüp yeni açılardan paylaştığımızı vurgulamıştır (Hochschild, 2009, s. 2). Bu noktada deri ve et metaforları ile iş yerinin duygusal kurallarına sadece dış görünüş itibarıyla değil aynı zamanda içsel olarak da uyumsandığına değinilmekte ve yüzeysel ve derinden rol yapma kavramlarının temelleri atılmaktadır.

Pek çok duygu teorisyeni, duyguların birçok alt sistemden oluştuğunu öne sürmektedir (James, 1884, s. 188): Öznel duygu, fizyolojik reaksiyon kalıpları ve yüz ifadesi, ses ve jest gibi davranış ifadeleri bunlardan bazılarıdır. Bu kavramlara binaen **yüzeysel rol yapma**, çalışanların “yüzey” üzerindeki duygularının görünür yönlerini yönetmeye çalıştığı anlamına gelmektedir (Zapf, 2002, s. 244) ve içsel hisler değişmeden kalırken, yüzeyde birey hissetmediklerini hissediyormuş gibi davranmaktadır (Man ve Öz, 2009, s. 79; Yeni, 2015, s. 45). Bu kavramla çalışanların hissetmedikleri halde bir çeşit maske takarak organizasyona hizmeti, bir oyuncunun seyirciden aldığı ilhamla hissetmediği duyguları davranışlarına hissediyormuş gibi yansıtması şeklinde işlenmektedir (Yıldız, 2017, s. 14). Yüzeysel rol yapmada işgörenin gerçekte ne hissettiği değil, müşteriye karşı davranışlarının davranış kurallarına uygun olması önemlidir (Oğuz ve Özkul, 2016, s. 133). Burada vurgulanan temel nokta, çalışanın gerçek duygularıyla sergilediği duyguların tamamen birbirinden bağımsız ve farklı olmasıdır.

Kısacası yüzeysel rol yapma, çalışanın kurumsal veya mesleki gösterim kuralları dâhilinde hissetmediği bir duygunun sergilenmesi, hissettiği duyguların hiç yansıtılmaması (bastırılması) veya hissettiği duyguların niceliksel olarak değişimlenmesi (artırmak, azaltmak, vb.) şeklinde tanımlanabilmektedir (Çukur, 2009, s. 534; Hochschild, 1983, s. 37). Bu noktada etkileşim sırasında iç duygular ile dış ifade arasında bir uçurum şeklinde duygusal uyumsuzluğun yani çelişkinin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Hochschild (1983, s. 3-4), duygusal emek ile ilgili çalışmasını uçuş görevlileri üzerine yapmış ve ilk bulgusu da “**duygusal çelişkinin**” bir süre sonra fizyolojik tahribatlara yol açtığı olmuştur (Göç, 2017, s. 17). Hochschild (1983, s. 16) uçuş görevlileri ve bilet gişesi çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada, örgütte çalışanlara maaşları karşılığı, işlerinin gerektirdiği duygusal davranış kurallarını sergileme zorunluluğu getirmiş ve çalışanlar üzerine bir denetim mekanizması kurmuştur (Savaş, 2012, s. 49). Bu denetim sonucunda çalışanlar yüzeysel rol yapma davranışında olduğu gibi, hissetmedikleri duyguları hissediyormuş gibi yansıtmak durumunda kalmışlardır. Bir süre sonra çalışanlarda şiddetli baş ağrıları ortaya çıkmış, işe devamsızlığının arttığı görülmüş ve çevrelerindeki kişilere çirkin sözler söyledikleri duyulmuştur (Göç, 2017, s. 17; Özgün, 2015, s. 12).

Derinden rol yapma davranışında, birey duygularını düzenleyip yapması gereken duyguyu gerçekten hissediyor hale gelmektedir. Bireyin, kendisinden istenilen duyguyu içselleştirme çabası gösterdiği evredir (Tarım, 2017, s. 32). Burada çalışan gerçek ve yüzeysel duygusal özü birleştirerek derin harekete başvurmaktadır. Hochschild derinden rol yapma kavramını şu ifadeyle betimlemiştir;

... Pek samimi hava hostesi, hep neşeli sekreter, hiç karşı gelmeyen zabıt kâtibî... Her öğrencisini eşit seven öğretmen... Hepsi derinden rol yapmayla meşgul olabilirler, bu rol görünenin daha da ötesine giden bir roldür. Hisleri ve görünen çerçeveyi durumla tutarlı bir hale getirmek için çalışmak, bireylerin sürekli ve özel olarak dâhil oldukları bir çalışma halidir. Fakat bunu, tamamen kendi isteklerine göre değil, işin kuralları dâhilinde yaparlar (Hochschild, 1979, s. 563).

Bu ifadeden hareketle, derinden rol yapmanın görünenin ötesinde içsel süreçleri harekete geçiren bir mekanizma yarattığı söylenebilmektedir. Çalışan içsel duygulara odaklanarak kendisinden istenen rolü bir aktör ya da aktris gibi oynamak için çaba

göstermekte ve bu çaba neticesinde karşı tarafa duygularını aktarmaya çalışmaktadır (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 79). Çalışanın hissettiği duygusunu yeniden düşünmesi ve belki alıcı ile empati kurarak durumları gözden geçirmesi, düşünmesi ve bizzat göstermesi gereken duyguyu yaşaması söz konusudur (Göç, 2017, s. 31). Bu noktada var olan ya da hissedilen duyguların önceden “ayarlanması” gerekmektedir (Çukur, 2009, s. 534). Bazı durumlarda ise çalışan işin gerektirdiği duyguları farkında olmadan gerçekten hissetmeye alışmakta ve pasif derinden davranış sergilemektedir (Polatkan, 2016, s. 35). Bunun kendiliğinden zaman içerisinde oluşan bir alışkanlık haline geldiği söylenebilir.

2.2.1.1.2. Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

100 yılı aşkın bir süre önce William James’in (1884, s. 188) ‘Duygu nedir?’ sorusu üzerine onlarca teorisyen duyguların doğası ve oluşumunu açıklama girişiminde bulunmuştur. Ashforth ve Humphrey (1995, s. 99) de bu akıma katılarak duyguyu “bireyin öznel hissetme durumu” olarak tanımlamış ve bu tanımın temel duyguları (neşe, öfke, vb.), sosyal duyguları (utanma, suçluluk, vb.) ve aynı zamanda heyecan, his ve ruh hali gibi yapıları içerdiğini öne sürmüştür. Duyguların iş yaşamında nasıl deneyimlendiği ve ifade edildiği üzerine yoğunlaşan akademik çalışmalarla birlikte, Ashforth ve Humphrey’in (1993, s. 88) bireylerin hislerinin hizmet sektöründeki işlemlerin kalitesi üzerinde etkisi, kişilerarası iklim ve şartların incelenmesi ve duygu deneyiminin kendisinin önemi üzerine odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda yaptıkları çalışmada Hochschild’in duygusal emek modelini temel almış ve çeşitli noktalarda farklılaştırarak genişletmişlerdir.

Ashforth ve Humphrey yaklaşımında duygusal emek, ‘müşteriye hizmet esnasında çalışan tarafından sergilenmesi gereken duygu’ olarak tanımlanmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993, s. 88-89; Lu ve Liou, 2015, s. 547). En uygun duygunun sergilenmesi bağlamında davranışa yönelik bir vurgu yapılan bu yaklaşımda, bireylerin duygu gösterimlerinin iş ortamındaki hizmet kalitesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu iddia edilmektedir. Ashforth ve Humphrey bu konu üzerine şu görüşleri dile getirmişlerdir;

Davranışların altında yatan duygulardan ziyade davranışa odaklanmayı tercih ederiz. Çünkü (a) doğrudan gözlemlenen ve hizmet alıcılarını doğrudan etkileyen gösterim kuralları doğrultusunda sergilenen davranıştır ve (b) işgörenler sürekli olarak duyguları yönetmeye çalışmak

yerine bir süre sonra bu gösterim kurallarına alışabilmektedirler. Böylece, tanımımız hem davranışı vurgulamakta hem de duyguların ifade edilmesi ile duyguların deneyimlenmesini birbirinden ayıştırmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993, s. 90).

Bu ifadede altı çizilen iki nokta bulunmaktadır. Birincisi, hissedilen duygulardan ziyade bu duyguların nasıl davranışlara dönüştüğü ve davranışların müşteride ne tür bir izlenim yarattığı önemsenmektedir ki bu kısmı da yaklaşımın Hochschild'in tanımından en önemli farkı olarak görülmektedir. İkincisi ise, bir çalışanın herhangi bir durumda sergilemesi gereken duyguyu zaten hissediyor da olabilmesidir; bu durumda ne rol yapmasına (yüzeysel davranış) ne de duygularını düzenleyerek duruma uyumlu hale getirmeye çalışmasına (derinlemesine davranış) gerek yoktur (Köksel, 2009, s. 8). Gerçekte hissettiği duyguyu yansıtması yeterlidir, böylece Hochschild'in yüzeysel ve derinlemesine rol yapma davranışlarına ek olarak Ashforth ve Humphrey yaklaşımında **samimi davranış / doğal duygular** (genuine emotion) kavramı ortaya çıkmıştır (Begenirbaş ve Turgut, 2014, s.136; Savaş, 2012, s. 51). Ashforth ve Humphrey (1993, s. 94), bu davranış türünde kişinin çok az duygusal emek harcadığını belirtmiştir. Çünkü çalışanların doğal hissettikleri duyguları göstermesi, yüzeysel ve derinden rol yapma boyutlarındaki gibi zorunluluk içermemekte, çalışanın içinden geldiği şekilde duygularını dışa yansıtmasını ifade etmektedir (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 79). Lösemi kanserinden ölen bir çocuğun, hastane sürecinde tedavisinde yer alan bir sağlık çalışanının gerçekten bu duruma çok üzülmesi (Begenirbaş, 2013, s. 97) veya bir kreş çalışanın herhangi bir zorlama olmaksızın çocuklarla ilgilenip onlara şefkatli davranması (Yıldız, 2017, s. 15) samimi davranışlara örnek olarak verilebilir.

Özetle, çalışanların içsel olarak yaşadıkları duygusal süreçler veya iş yerinde bu duyguları besleyen etkileşimden ziyade, duyguların dışa yansıyan kısmına ağırlık veren Ashforth ve Humphrey yaklaşımında duygusal emek, “uygun duyguları göstermeye yönelik davranmak” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan çalışanların yansıtmak zorunda oldukları duyguları içten gelerek hissediyor olmaları durumuna ithafen samimi davranış kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. Hissedilen duyguların doğrudan ortaya konulmasının daha kolay ve yaygın olarak kullanıldığı düşünüldüğünde, samimi davranışın olumlu tepki doğurma olasılığının da daha yüksek olduğu savunulmaktadır (Savaş, 2012, s. 52).

2.2.1.1.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı

Morris ve Feldman'a (1996, s. 987) göre duygusal emek, kişilerarası işlemler sırasında örgütsel olarak istenen duyguları ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlanmaktadır. Burada Morris ve Feldman'ın duygusal emekle ilgili olarak altını çizdikleri konu, istenilen duyguların gösterilmesinde harcanan çabadır. Morris ve Feldman (1996, s. 988) duygusal emek tanımlarında dört noktaya dikkat çekmişlerdir:

- Bu tanım etkileşimci bir duygu modeline vurgu yapmaktadır. Etkileşimci duygu modeli, duyguların deneyimini ve ifadesini belirlerken sosyal faktörlere hatırı sayılır ölçüde önem vermektedir. Bu bakış açısı duyguların deneyimlendiği sosyal çevre bağlamında anlam kazandığına vurgu yapmaktadır. Duyguların en azından kısmen sosyal olarak inşa edildiği düşünüldüğünde, duygusal deneyim ve ifadelerin dıştan yönetilmesi ve baskıya maruz kalması olasıdır.
- Bireyin hissettiği duygu ile örgütsel olarak istenen duygu arasındaki uyumun olduğu durumlarda bile, duyguların ifade edilmesinde bir miktar çaba (veya “emek”) söz konusu olacaktır. Çünkü zaten bireylerin, hissettikleri gerçek duyguyu dahi organizasyonel olarak uygun şekillerde gösterdiklerinden emin olmak için biraz çaba göstermeleri gerekmektedir.
- Hochschild ile tutarlı olarak, bir zamanlar özel bir yere sahip olan duyguların ifade edilmesinin artık bir pazar yeri metası haline geldiği ve ticarileştiği iddia edilmektedir. Nitekim hizmet görevlisinin duygusunun ifadesi, hizmetin kendisinin bir parçası haline gelmiştir.
- Duyguların nasıl ve ne zaman ifade edilmesi gerektiğini belirleyen standartlar veya kurallara vurgu bulunmaktadır. Bu durum hizmet sektörü çalışanlarının uygun duygusal davranışları konusunda gerçekten ortak beklentiler olduğunu göstermektedir.

Morris ve Feldman (1996, s. 989-990) duygusal emeğe dair kuramlarını dört ana başlıkta açıklamıştır. Bunlar:

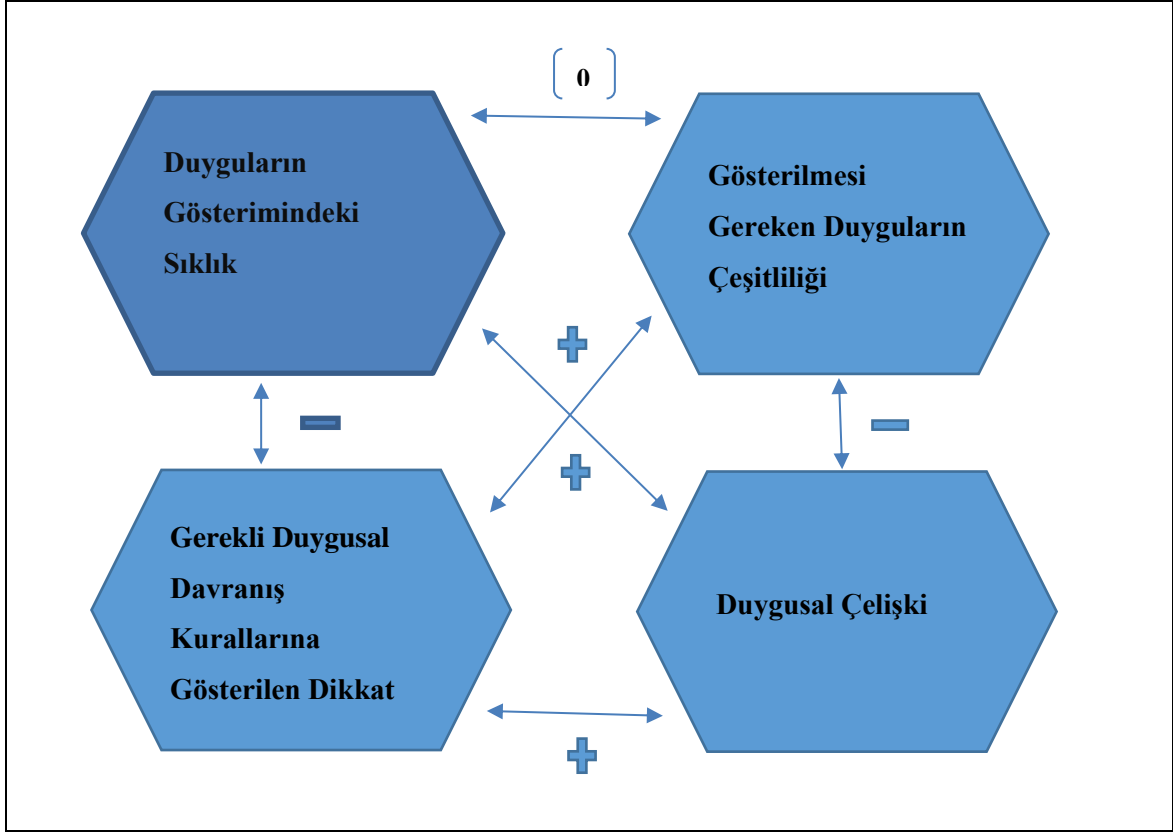
- *Gösterilen duygunun sıklığı*, verilen hizmetin ne sıklıkta duygu gösterimini gerekli kıldığıyla ilişkilidir. Bir işin yapısı ne kadar sık duygu gösterimini gerektiriyorsa, örgütteki duygusal davranış kurallarının sayısı da o ölçüde fazla olacaktır (Yıldız, 2017, s. 16). Bir diğer deyişle, çalışanlar müşteriler ile ne kadar sık etkileşim içinde olursa,

örgütsel gösterim kurallarının sayısı da o denli artacaktır ve çalışanlar, sayısı fazlaşan bu gösterim kurallarına uyum göstermek zorunda kalacaklardır (Aslan, 2018, s. 24). Dolayısıyla da duygusal emek ihtiyacı artacaktır.

- *Gerekli duygusal davranma kurallarına gösterilen dikkat*, çalışanın yaptığı işin gerektirdiği gösterim kurallarına riayet etme durumudur ve davranışların süresi ve yoğunluğu ile ilgili olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Duygusal davranışın süresi, çalışanların müşteriyile etkileşimlerinin ne kadar sürdüğü ile ilişkilidir. Duygusal davranışın yoğunluğu ile kastedilen ise gösterilmesi gereken duyguların ne kadar önemli veya güçlü olduklarıdır. Buna göre, etkileşimin süresi ve sergilenmesi gereken duyguların yoğunluğu arttıkça sarf edilecek olan duygusal emek de artacaktır (Köksel, 2009, s. 12).

- *Gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği*, örgüt tarafından gösterilmesi talep edilen duyguların zenginlik düzeyidir. Bireyler karşılaştıkları farklı durumlara özgü olarak davranışlarını planlamakta ve duygusal bir çaba içine girmektedirler, bu durum yapılan iş için çeşitli duyguların sergilenmesini gerektirmektedir (Polatkan, 2016, s. 39). Çalışandan beklenen duyguların çeşitliliği ne kadar fazla olursa, o kadar fazla ruhsal ve bedensel çaba gerekecektir (Morris ve Feldman, 1996, s. 991). Bu, diğer bir tabirle, o kadar fazla duygusal emek anlamına gelmektedir.

- *Duygusal çelişki (uyumsuzluk)*, örgütün veya sosyal yapının belirlemiş olduğu gösterim kuralları dâhilinde çalışanlardan sergilemeleri istenilen duygularla hissettikleri gerçek duygular arasındaki farklılıktır. Bazı araştırmacılar tarafından duygusal emeğin bir sonucu olarak ele alınan (Savaş, 2012, s. 56) duygusal çelişki, bu yaklaşımda bir sonuç değil bir boyut olarak ele alınmaktadır. Örgütün belirlediği davranış kuralları her zaman çalışanın gerçekte hissettikleriyle uyum içinde olmayabilir ve hatta bazen çatışma yaratabilir. İki bileşen arasındaki uyumsuzluk arttıkça birey daha fazla çaba göstermek ve de daha fazla duygusal emek sergilemek zorunda kalmaktadır (Polatkan, 2016, s. 40). Oysaki çalışan kendisinden beklenen duygu ile bir yakınlık hissediyorsa bu duyguyu sergilemek için belki de çaba harcamasına gerek kalmayacaktır. Örneğin, çocuklara karşı içten gelen bir şefkat duygusuna ve yardım etme dürtüsüne sahip olan, mesai arkadaşlarıyla ilişkilerini güven temelinde sürdüren bir çocuk doktorunun daha az duygusal emek sarf edeceği ve dolayısıyla işi esnasında yaşayacağı duygusal çelişkinin seyrekleşeceği söylenebilir. Aşağıda, Şekil 2.2’de bu yaklaşımın modeline göre duygusal emek boyutlarının aralarındaki ilişkinin özeti şeklinde görsel bir sunum yer almaktadır:



Şekil 2.2. Morris ve Feldman Duygusal Emek Boyutları Arasındaki İlişki (Morris ve Feldman, 1996, s. 99)

Şekil 2.2 incelendiğinde, duyguların gösterilişindeki sıklık ile gerekli duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat boyutu arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bunun nedeni, duygunun daha uzun ve daha yoğun şekilde gösterilmesi, çalışanın gerekli zaman diliminde birden fazla hizmet etkileşimi için daha az fırsata sahip olmasıdır. Örneğin, Hochschild (1983), uçuş görevlilerinin, hizmet verilecek yolcu sayısı arttıkça ifade ettikleri duyguları rutinleştirmeye, kısaltmaya ve sınırlandırmaya daha eğilimli olduğunu belirtmiştir (Akt., Morris ve Feldman, 1996, s. 988). Benzer şekilde gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği boyutu ile duygusal çelişki arasında negatif yönlü bir ilişkinin olacağı belirtilmektedir.

Aynı zamanda, duyguların gösterilişindeki sıklık ile gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Burada çeşitlilik üzerinde daha çok etkili olan işin ve durumun özellikleridir (Morris ve Feldman, 1996, s. 993).

Şekil 2.2'de de görüleceği üzere duygu gösterimindeki sıklık ile duygusal çelişki arasında olumlu bir ilişki görülmektedir. Bu ilişki oldukça normaldir çünkü çalışanların örgütsel olarak kendilerinden beklenen duyguları sergilemeleri ne kadar sık olursa,

“gerçek” duyguları ile onlardan beklenen duyguların çatışacağı durumlar ile karşılaşma olasılıkları da o kadar fazladır (Morris ve Feldman, 1996, s. 993).

Bir diğer noktada ise, gösterilmesi gereken duyguların çeşitliliği ile belirlenen duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Etkileşimlerin süresi ve yoğunluğu arttıkça, çalışanlardan genellikle daha geniş ölçekte duygular sergilemeleri beklenmektedir (Morris ve Feldman, 1996, s. 993). Örneğin müşterilerle kısa süreli görüşmeler yapan bir taksi şoförü, uzun süreli etkileşimlerde bulunanlara göre daha az gösterim kuralı sergilemektedir, oysa kalitenin ve memnuniyetin arttığı ilişkilerde kurallara sadık kalma çabası daha fazladır.

Pozitif yönlü bir ilişki ihtimallerinden bir diğeri de belirlenen duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat ile duygusal çelişki arasında betimlenmiştir. Daha önce de vurgulandığı gibi duygusal davranış gösterimi ne kadar uzun ve yoğun olursa, çalışanın “gerçek” hislerinin, kendisinden beklenen duygularla çatışma olasılığı da o kadar yüksektir. Bu noktada daha uzun süreli etkileşimlerin müşteriyle ilgili kişisel bilgileri ortaya çıkarma olasılığının daha yüksek olduğu ve bu yoğun bilgi birikiminin çalışanların kendi kişisel duygularını kontrol etmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir (Morris ve Feldman, 1996, s. 993).

Bu yaklaşımda duygusal emeğin boyutlarının yanı sıra duygusal emeğin bireysel farklılık değişkeni, işin özellikleri ve kurumsal/örgütsel özellikler gibi diğer pek çok muhtemel farklı öncülü bulunduğu öne sürülmektedir (Aslan, 2018, s. 26). Duygusal emek boyutlarını etkileyen bu öncüller; duygusal davranış kurallarının açıklığı (explicitness of display rules), denetim derecesi (closeness of monitoring), cinsiyet (gender), görev rutinliği (task of routineness), hizmet alanın gücü (power of the role receiver), görev çeşitliliği (task variety), yüz yüze iletişim (face to face contact), özerklik (job autonomy) ve duygulanımdır (affectivity) (Morris ve Feldman, 1996, s. 995-1000; Özgün, 2015, s. 19).

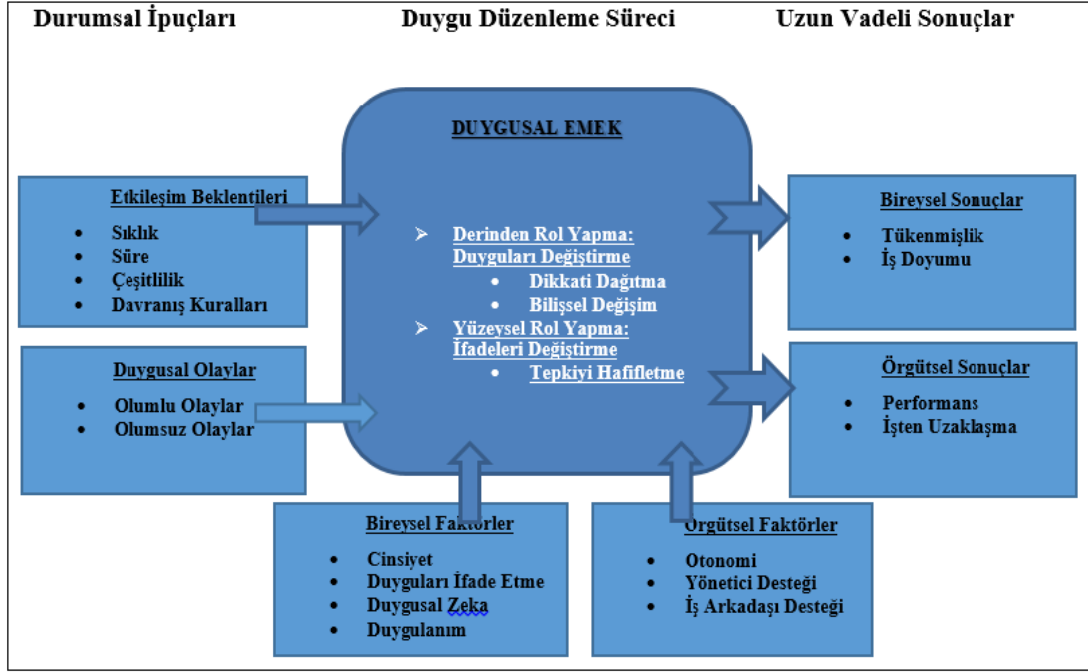
Özetle, Morris ve Feldman yaklaşımında, çalışanın görev yaptığı örgütte duygularını hangi ölçüde ve şiddette kullanırsa kullansın bunun bir duygusal emek gösterme çabası olduğuna değinilmektedir. Kişi kendisine ait olan doğal duyguyu yansıtıyor olsa dahi bu durumun çerçevesinin o işin gösterim kuralları dâhilinde çizildiği düşünülmektedir. Sonuç itibarıyla sergilenen duygu kurumsal amaçlar doğrultusunda açığa çıkan bir duygusal emek ürünüdür. Bu nokta son dönemlerdeki duygusal emek çalışmalarında yüzeysel ve derinden rol yapmanın yanında, otomatik olarak doğal duyguların sergilenmesinin de kullanılmasına yol açmıştır. Çukur (2009, s. 535)

öğretmenlere yönelik duygusal emek ölçeği geliştirme çalışmasında bu boyutu, otomatik duygusal düzenleme olarak adlandırmıştır. Bu araştırmada otomatik duygusal düzenleme buna dayalı olarak kullanılmıştır.

2.2.1.1.4. Grandey Yaklaşımı

Grandey (2000, s. 96), duygusal emek konusunda daha önce yapılan çalışmaların her birini incelemiştir. Bunların organizasyonun belirttiği gösterim kurallarını yerine getirmek için duyguların iş başında yönetilmesi ve duygusal emeğin bireysel ya da örgütsel sonuçları konularını ele aldıklarını belirtmiş ve her birini bütünleştirerek kendine özgü, yeni bir duygusal emek modeli geliştirmiştir. Çalışmasının başında kendinden önceki üç model hakkında bilgi vermiş ve bu modellerin duygusal emeğin tanımlanması ve kavramsallaştırılması açısından çeşitli çelişkiler barındırdığını iddia etmiştir. Grandey'e (2000, s. 97) göre Hochschild duygusal emeği, yüzeysel ve derinden rol yapma davranışları açısından ele almıştır; bu, duygusal emeğin nedenlerini ve sonuçlarını net bir şekilde açıklamaktan uzaktır. Ashforth ve Humphrey, gözlemlenebilir davranışlara gerçek duygulardan daha fazla odaklanan bir model önermişlerdir. Ancak bu yaklaşım duyguların önemini devre dışı bıraktığı için eksiktir. Morris ve Feldman'ın kavramsallaştırması duygusal emeği sadece sıklık, süre, çeşitlilik ve çelişki olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Ancak bu etkenler de duygusal emeği tanımlamada hem yetersizdir hem de çalışanın duygusal yönetimini bütünüyle yansıtmamaktadır (Grandey, 2000, s. 97). Duygusal emeğin bu yaklaşımları işin niteliği (Morris ve Feldman, 1996) ve çalışanın gözlemlenebilir ifadelerine (Ashforth ve Humphrey, 1993) odaklanmaktadır, ancak her birinin duygusal emek tanımındaki vurgu aynıdır: Bireyler duygusal ifadelerini iş ortamında düzenleyebilmektedirler (Akt. Grandey, 2000, s. 96). Bu ortak tanımdan hareketle Grandey (2000, s. 97) duygusal emeği “hem hislerin hem de duygusal ifadelerin organizasyonun amaçları için düzenlenme sürecidir” şeklinde betimlemiştir. Bu yeni tanım doğrultusunda oluşturulan model hem kendinden önceki modellerin izlerini ve özelliklerini barındırmaktadır hem de duyguların düzenlenmesi kavramını içermektedir. Kendinden önceki modellere bakıldığında, Hocshchild'in (1983) “müşteri etkileşimi”, Ashforth ve Humprey'in (1993) “gözlenebilen davranışları” ve Morris ve Feldman'ın (1996) “duygusal çelişki” kavramlarına Grandey'in modelinde yer verdiği görülmektedir (Özgün, 2015, s. 18; Savaş, 2012, s. 57). Duygu düzenlemesi kavramı ise, bireyin bir uyarıcıyla karşılaştığında, hislerini denetim altında tutması ve duygularını dengeleyerek duruma uygun tepkiyi yansıtmasıdır (Moran, 2018, s. 11). Bu kavramla duygusal emeğe

psikolojik bir bakış açısı kazandırılmıştır. Duygu düzenlemedeki amaç, çalışanların farklı duygusal durumlara hazır olup yani gösterim kurallarını benimseyip gerektiğinde duygularını istedikleri gibi şekillendirebilmeleridir. Şekil 2.3, Grandey'in (2000, s. 101) duygusal emek yaklaşımını görselleştirmektedir.



Şekil 2.3. Grandey Duygusal Emek Yaklaşımı (Grandey, 2000, s. 101)

Şekil 2.3 incelendiğinde, Grandey Yaklaşımı'nda (2000, s. 101) duygusal emeğin iki temel öncülünün bulunduğu görülmektedir, bunların ilkinin etkileşim beklentileri, ikincisini ise duygusal olaylar oluşturmaktadır. Bireysel ve örgütsel faktörlerin duygusal emeği etkiledikleri ve bu yaklaşımda aynı zamanda moderatör görevi üstlendikleri görülmektedir. Ayrıca, duygu düzenleme bağlamında derinden rol yapma (derinden davranış) yoluyla duyguların değiştirilmesi, yüzeysel rol yapma (yüzeysel davranış) yoluyla da ifadelerin değiştirilip düzenlenmesi süreci vurgulanmaktadır. Yüzeysel ve derinden rol yapma davranışlarına yine sözü geçen bireysel ve örgütsel faktörlerin yol açtığı ifade edilmektedir. Duygusal düzenleme süreci bağlamında duygusal emek davranışlarının bireysel anlamda tükenmişlik ve iş doyumunu, örgütsel anlamda ise iş performansı ve işten uzaklaşma davranışını etkilediği görülmektedir.

2.2.1.2. Öğretmenlerde Duygusal Emek

Buraya kadar sentezlenen alanyazında, kişiye özel olan duygu durumu ve çeşitliliğine dayalı düzenlemelerin, ekonomik perspektifte bir karşılığa sahip olduğuna ve bu karşılığın duygusal emek kavramı ile ifade edildiğine vurgu yapılmıştır. İnsanı temel alan yaklaşımların belirleyici olduğu ve karşılıklı etkileşime dayalı ilişkilerin yoğun ve aktif yaşandığı eğitim alanında da en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel emeklerinin yanı sıra duygusal emek de sarf etmeleri beklenmektedir. Bu açıdan duygusal emeğin bir nevi “iş yerinde duygusal düzenleme” anlamında ele alınabilmesi mümkündür. Öğretmenlerin gün boyu devam eden iş koşullarında, işlerini yaparken sergiledikleri tutum ve davranışları ile öğrencilere, mesai arkadaşlarına ve alıcı konumundaki diğer paydaşlara belirli bir duygusal mesaj göndermeleri hem hizmet sektörünün yapısından dolayı kaçınılmazdır hem de işin niteliğinin bir gereğidir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet sundukları alandaki gerekli kişilerle ilişkileri sırasında memnuniyet yaratabilmek adına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ve okul örgütünün kendilerinden göstermesini beklediği ve istediği davranışları sergilemek yönündeki çabaları duygusal emek olarak adlandırılabilir. Alanyazında bu emek türü, yüzeysel rol yapma (gerçekte hissetmediklerini hissediyormuş gibi gösterebilme), derin rol yapma (istenilen bir duyguyu hissedebilmek için yapılan düzenleme), otomatik duygusal düzenleme (mesleki rollerinin ve duygusal gösterim kurallarının içselleştirilmesi) ve duygusal sapma ya da çelişki gibi davranışları içermektedir (Çukur, 2009, s. 548).

Duygusal emek kuramının öncülerinden Hochschild duygusal emek gösteriminin sadece bazı meslek gruplarında olacağını savunmuş ve bu meslek gruplarını duygusal emek kullanan ve kullanmayan olarak ikiye ayırmıştır (Hochschild, 2003, s. 8). Ona göre bir meslekte duygusal emek kullanma gereksinimi doğması için şu üç özellik gerekmektedir (Akt., Özgün, 2015, s. 12):

- Çalışanların müşterilerle veya kamu ile sesli veya yüz yüze iletişim kurmaları gereklidir.
- Çalışanlar öncelikli olarak müşterilerin duygularına önem vermelidirler; memnuniyet ve korku gibi duygusal durum üretmek zorundadırlar.
- Örgüt yönetiminin eğitim ve rehberlik yolu ile çalışanların bu iletişim ve etkileşimleri üzerinde belirli bir düzeyde kontrolü olmalıdır.

Paydaşlarla yüz yüze etkileşimin yoğunluğu, bu etkileşimin duygusal girdi ve çıktılarının etkisi ve okul kurumu ve liderinin öğretmenlerin duygusal davranışları üzerindeki kontrolünün varlığı düşünüldüğünde, Hochschild’in sıraladığı özelliklerin

üçünün de öğretmenlik mesleği bağlamında karşılandığı görülmektedir (Akbaş, 2016, s. 49). Zira okullarda eğitim öğretim faaliyetleri ile birlikte öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve diğer personel ile de ilişkilerini düzenlemek gibi sorumlulukları olan öğretmenler; kalabalık sınıflar, düşük ücret politikaları, kendini geliştirme fırsatının sınırlı olması, eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda kısıtlı profesyonel destek gibi pek çok neden yüzünden duygularını düzenlemek durumundadır (Tabak, 2017, s. 36). Bütün bu gerekçelerle göstermiş oldukları yoğun duygusal emek öğretmenlerin duygusal işçi olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Öğretmenlerde duygusal emek, öğretme ile ilgili etkileşimler esnasında hissetmeleri veya en azından bir duyguyu yansıtmaları gerektiğinde gerçekleştirdikleri davranışı ifade etmektedir (Zembylas, 2004, s. 302). Bu noktada duygusal emek öğretmenlerin meslektaşları olan diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile etkileşimlerinde duygularını ifade ettikleri, bastırdıkları ya da ürettikleri davranışları kapsamaktadır. Öğretmenlerin duygularının sergilenmesine ilişkin beklentiler kültüre, örgütün yapısına, örgütsel rollere ve hatta cinsiyete göre bile farklılık gösterebilmektedir. Örneğin öğretmenlerden işlerini sevmeleri, öğrencilerini sevmeleri ve onlardan kendi duygularını kontrol etmeleri beklenmektedir ancak bu tip beklentiler öğretmenlere doğrudan dikte edilmez. Rutin olarak bu kurallar öğretmen yetiştiricilerinin, velilerin, okul müdürlerinin içerisinde kendiliğinden yapılanmaktadır (Winograd, 2003; Akt., Uysal, 2007, s. 30).

Öğretmenlerin çalışma ortamlarında kurdukları etkileşimde pek çok farklı alıcı (veli, öğrenci, meslektaş) türü olduğu gibi, bu etkileşimin tabanında da pek çok duygu çeşidi bulunmaktadır. Morris ve Feldman'ın (1996, s. 991) duygusal emek kuramında değindiği, yapılan iş için çeşitli duyguların sergilenmesi bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenliğin bir iş günü içerisinde onlarca çeşit duyguyu sergilemeyi gerektiren meslekler arasında yer aldığı görülmektedir. Örneğin, sabahın erken saatlerinde annesinden ayrıldığı için ağlayan bir çocuğa neşeli görünerek annesinin yokluğunu unutturmak pek çok anasınıfi veya ilkökul öğretmenin günlük rutin işlerindedir. Veya teneffüste bileğini incitmiş bir erkek çocuğuna sempati ve şefkat göstermek gerekebilir. Bir sonraki anda bisiklete binmeyi öğrendiğini heyecanla göstermeye çalışan bir kız öğrencinin sevinç ve gururu paylaşılabilir (Zapf, 2002, s. 243). Bir öğretmenin sadece öğrencilerine karşı bile bu denli yoğun çeşitlilikte duygu gösterimi sergilemek zorunda olması ciddi boyutta bir ruhsal ve bedensel çaba gerektirmektedir. Bu da aynı zamanda olumlu veya olumsuz bağlamda duygusal emek sarf etmek demektir.

Mc Kinney (1988) öğretmenlerin işin eğlenceli taraflarını öne çıkarmaları gerektiğini vurgulamış ve ders esnasında jest, mimik, göz teması ile etkili öğretim yöntemlerini birleştirilerek dersi şova dönüştürmelerini kaliteli öğretimin gereği olarak belirtmiştir (Akt., Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın, 2016, s. 179). Bu gereklilik öğretmenleri örgütün ve mesleklerinin amaçlarına hizmet edecek biçimde duygularını düzenlemeye itmektir. Örgütün ve mesleğin amaçlarına hizmet, aynı bağlamda sergilenmesi mutlak olan gösterim kurallarına uyum çabasını gerektirmektedir. Bu noktada mesleğin gösterim kurallarından kasıt, öğretmenliğin gerektirdiği, net olarak belirlenmiş rolleri sergilemeyi ifade etmektedir. Gösterim kurallarının içselleştirildiği durumlarda, duygu düzenleme öğretmenler için doğal bir süreci yansıtmaktadır ve bu samimi davranış kapsamında değerlendirilen bir duygusal emek türüdür. Aksi durumda ise, örgütsel amaçlar için benliğin bastırılması, duyguların yansıtılmamasından doğan bir zorunluluk ile duygusal tükenme (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013, s. 1480), işe karşı olumsuz tutum ve işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin hemen her kültürde dogmatik bazı yargılar bulunmaktadır. Bu yargılar ve de atfedilen değer bağlamında öğretmenlerin her insan gibi yaşama potansiyeli bulunan olumsuz duyguları sergilemesi hoş karşılanmamaktadır (Isenbarger ve Zembylas, 2006, s. 132). Oysa okul denilen sosyal sistemde ebeveyn/öğretmen ilişkilerindeki güçlükler, öğrencilerle kurulan bağlar ve etkileşim, sosyal ve kişisel baskılar, okulun stres dolu bir ortam olması okullarda duygusal emeği kaçınılmaz kılan durumlardır (Cingöz, 2018, s. 71). Her iş gününde tek bir dersin düzenli yürütmesini sağlamak adına dahi öğretmenlerin pek çok duygu geçişi yaşamaları gerekmektedir. Bu noktada duygusal emek, öğretmenlerin işlerini yaparken göstermeleri gereken isimsiz ve tanımsız görevleri arasında yer almaktadır. Örneğin, bir öğrencinin dikkatini çekmek için heyecanlı, hevesli ve dinamik olmak gereklidir veya ders düzenini bozan bir öğrenci karşısında sakin, soğukkanlı ve kendinden emin davranışlar sergilenmelidir (Näring, Briët ve Brouwers, 2006, s. 303). Bu tür örnek durumlar karşısında sahip oldukları gerçek duyguları sergileyememek (yüzeysel rol yapma) ya da anlık ve durumsal duygu düzenlemesine gereksinim duymak öğretmenlik mesleği adına yoğun bir duygusal emek davranışı gerektirmektedir. Duyguların bu denli düzenlenmesine ihtiyaç duyulmasının, öğretmenler üzerinde çeşitli şekillerde olumlu (Menon ve Narayanan, 2015, s. 180) ve olumsuz etkiler (Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015, s. 76) yaratabileceği pek çok araştırma bağlamında ele alınmıştır (Isenbarger ve Zembylas, 2006, s. 132). Duygusal emekle ilgili alanyazına bakıldığında, duygusal

emeğin yüzeysel rol yapma boyutunun öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, davranış samimiyetsizliği, mesleki başarı düşüklüğü, yabancılaşma (Cingöz, 2018, s. 125; Isenbarger ve Zembylas, 2006, s. 132; Näring vd., 2006, s. 312; Özgün, 2015, s.164; Uysal, 2007, s. 66); derinden rol yapma ve samimi davranış boyutlarının ise motivasyon, empati, kişisel başarıya, iş doyumunu ve özsaygı, öz disiplin, işe bağlılığın artması ve hizmet performansının yükselmesi (Begenirbaş ve Yalçın, 2012; Kaya, 2009, s. 98; Polatkan, 2016, s. 108; Zembylas, 2004, s. 317) gibi sonuçları doğurduğu görülmüştür.

2.2.2. Duygusal okuryazarlık becerisi

Aristoteles (2014, s. 98), duygular üzerine yazılmış pek çok eserde atıf aldığı Nikomakhos'a Etik kitabında, “Öte yandan ne zaman, kime, ne miktarda, ne şekilde kızılacağı konusunda karar vermek ya da kimin hangi konuda kızmakta haklı olduğunu belirtmek kolay bir şey değildir.” sözüyle duygusal okuryazarlık kavramının temellerini yüzyıllar öncesinde atmıştır. Antik Yunan filozofu burada öfke kontrolüne değinerek duyguların birey tarafından uygun koşullar altında hem düzenlenmesi hem de uygun bir dille ifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Duygusal okuryazarlık kavramı Aristo'nun değindiği öfkeyi, kaygıyı ve bunlara benzer pek çok duyguyu verimli ve üretken enerjiye çevirmek adına geliştirilmiş bir stratejidir (Antidote, 2003, s. 1). Duygusal okuryazarlık becerisi, okuma ve yazma becerileri gibi geliştirilmesi ve öğrenilmesi gereken 21. yüzyıl yeterlilikleri arasında yer almaktadır (Park, 1999, s. 19). Çünkü duygular, üzerinde anlam inşa edilen, ilişkileri düzenleyen bir nitelik taşımaktadır ve bu çağda duyguların farkına varabilmek, onları anlamlandırabilmek ve onların gücünden en iyi şekilde yararlanabilmek önem arz etmektedir. Bireylerin kaliteli bir hayat sürebilmek adına kendi duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade edebilmeleri, duygusal okuryazarlık bağlamında edinilmesi gereken yaşam becerilerindedir. Son yıllarda yapılan pek çok araştırmada duygusal okuryazarlık becerisinin önemine bu bağlamda değinilmiştir (Antidote, 2003, s. 1; Killick, 2006, s. 5; Park, 1999, s. 19; Steiner, 2003, s. 11; Weare, 2004, s. 2).

Duygusal okuryazarlık kavramı ilk kez C. Steiner tarafından 1979 yılında ‘Alkolizmi İyileştirme (Healing Alcoholism)’ kitabında kullanılmıştır (Steiner, 2003, s.30). “Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık” isimli kitabında Steiner duygusal okuryazarlık becerisini, “kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve aynı zamanda etrafınızdaki insanların yaşam kalitesini geliştirebilecek şekilde duygularınızı

anlayabilmek” şeklinde (Steiner, 2003, s. 11) betimlemiştir ve duygusal okuryazarlık becerisini kişisel bir güç kaynağı olarak sunmuştur (Alemdar, 2014, s. 14). Bu güç kaynağının temelinde, kişinin kendi duygularını anlamasının yanı sıra etrafındaki kişilerin de duygularını anlayıp bu duruma uygun ifade bulunması ve davranışlar sergilemesi yatmaktadır.

Duygusal okuryazarlık kavramının 1970’lerde Amerikan Hümanist Psikoloji çalışmalarında temellerinin atıldığı ve psikoterapist Susie Orbach’ın bir gazete köşesindeki makalesi ile İngiltere’de popülerlik kazandığı bilinmektedir (Park, 1999, s. 20; Weare ve Gray, 2003, s. 16). Orbach’ın duygusal okuryazarlık tanımı “içinde bulunduğumuz durumlara verdiğimiz duygusal tepkileri kavrayıp anlamlandırma ve bu tepkilerin düşünce ve eylemlerimizi nasıl etkilediğine yönelik algılama ve kaydetme kapasitesi” şeklindedir (Akt., Killick, 2006, s. 12). Bu noktada duygusal okuryazarlıkta hissettiğimiz şeylerin düşünceye müdahalesinden ziyade düşünceyi geliştirme özelliği bulunduğu değinilmektedir. Duygusal okuryazarlık çalışmaları ile bilinen, kurucuları arasında Orbach’ın da bulunduğu Antidote Kuruluşu duygusal okuryazarlık becerisini (2003, s. 18); “bireysel ve kolektif düzeyde duyguların davranışları nasıl şekillendirdiği üzerine düşünme ve duygusal anlayışın düşünme becerisini zenginleştirecek biçimde kullanılmasına dair uygulamadır” biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanımda duyguların ve duygularla zenginleştirilen düşüncelerin, duygusal yeterliliğin artmasının anahtarı olduğunu öne süren güçlü ve rasyonalist bir varsayım bulunmaktadır.

Weare (2004, s. 2) duygusal okuryazarlığı “kendimizdeki ve başkalarındaki duygusal durumu yeterlikle anlayabilme, bu bilgi doğrultusunda farkındalık geliştirebilme becerisi” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, kişinin duyguları anlama, ifade etme ve yönetebilme becerilerini içine almaktadır, ayrıca bu becerileri kendinin ve başkalarının duygusal durumlarına yardımcı olabilecek şekilde düzenleme ve cevap vermeyi de gerektirmektedir. Bu bağlamda duygusal okuryazarlığın en basit şekliyle “Nasılsın?” diye sorabilme ve cevabı dinleyebilme becerisi olduğu söylenebilir (Orbach, 1998). Çünkü, duygusal okuryazarlık, başkalarını dinleyebilme, onların duyguları ile empati kurabilme ve kendi duygularını üretken bir şekilde karşdakine aktarabilme özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Sharp (2001, s. 1) duygusal okuryazarlığı; duyguları tanıma, anlama, ele alma ve uygun şekilde ifade etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Joseph, Strain ve Ostrosky (2005) için ise duygusal okuryazarlık, “kendindeki ve başkalarındaki duyguları sağlıklı bir şekilde tanımlama, anlama ve cevaplama yeteneğidir.” Daha basit bir ifadeyle

duygusal okuryazarlık, kendimizin ve başkalarının hayatta çeşitli konu ve alanlarda başarı edinmesine yardımcı olabilmek adına duygularımızı kullanmak demektir. Bir bireyin hayatı boyunca nasıl iletişim kurduğunu, nasıl davrandığını, nasıl bir insan olmak istediğini ve bazı durumlarda neden o yönde davranması gerektiğini açıklamak için duygularını net bir şekilde ifade edebilme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir (Alemdar, 2014, s. 14). Duygusal okuryazarlık da bir nevi bu gereklilikten hareketle dünyayı duygular bağlamında anlamlandırmayı vurgulamaktadır. Bu anlamlandırma süreci kendi duygularımızın tadını çıkarmayı, diğerlerinin ihtiyaçlarını dinlemeyi ve bunlara cevap vermeyi ve duygusal hasarlarımızı düzeltmeyi içermektedir (Matthews, 2006, s. 44). Bütün bu duygusal ihtiyaçların karşılanabilmesi adına “nasıl hissettiğimiz” üzerinde özenle durmak yani duyguları bir kitap gibi okuyabilmek gerekmektedir.

Bahsi geçen tüm tanımlar duygusal okuryazarlık kuramında, kişiler arası ilişkileri merkeze almakta ve sağlıklı diyalog kurmada duyguları ifade edebilme ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada duygusal okuryazarlık kavramı, kişinin duygusal durumunu anlama, ifade etme ve kişiler arası ilişkileri düzenlerken belli duygu sözcükleri aracılığıyla iletişim kurma becerisini vurgulayan bir bağlamda kullanılmıştır. Bu tanımda duygusal okuryazarlık kişinin bireysel yetenekleri ile kişiler arasındaki yetenekleri arasındaki ayrımı gözetmektedir ve bir beceriler bütünüdür. Duygusal okuryazarlığı geliştirmenin ana amacı ise, duygularımızı net ve eksiksiz olarak tanımlama ve iletme ihtiyacıdır. Öyle ki doğanın var olan tasarımı gereği, duygusal ihtiyaçlarımızı karşılayabilmek adına nasıl hissettiğimizi bilmemiz önemlidir. Ayrıca, çevremizdeki insanlardan duygusal beklentilerimizi ifade edebilmekle birlikte onların ihtiyaçlarına da cevap verebilmek, destek olmak ve anlayış geliştirmek gerekmektedir. Duygusal okuryazarlıkla, duyguları kendimizi ve etrafımızdakileri geliştirecek şekilde ele almayı öğreniriz. Kavga, yalan, çatışma ve diğer insanları incitmeyi içeren ağır duygusal durumlarla başa çıkmayı öğrenir, bunun yerine sevecen, umutlu ve neşeli duyguların tadını çıkarmayı deneyimleriz (Steiner, 2003, s. 35).

Yapılan tanımlamalarda görüldüğü üzere duygusal okuryazarlık becerisi, duygusal zekâ kuramı ile oldukça yoğun benzerliklere sahiptir. Alanyazında söz konusu bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalar olmakla birlikte (Bocchino, 1999; Claxton, 2005; Killick, 2006; Perry, Lenny ve Humphrey, 2008), özellikle eğitim alanında çalışmalar yapan bazı araştırmacıların net ayrımı gittiği görülmektedir (Dickson ve Burton, 2011; Matthews, 2006; Park, 1999; Weare, 2004). Duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal zekâ ayırımına değinmenin bu noktada yararlı olacağı

düşünülmektedir.

Öncelikle, duygusal okuryazarlığın duygusal zekâya göre daha eski ve köklü bir geçmişe sahip olduğu düşünülmektedir (Park, 1999, s. 22). Ayrıca, duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının farklı coğrafyalarda benzer anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Duygusal okuryazarlık, Birleşik Krallık'ta çeşitli projeler, okul araştırmaları, yayınlar ve konferanslarda kullanılır iken, duygusal zekâ Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaktadır (Carnwell ve Baker, 2007, s.34; Holmes, 2016, s. 14; Weare, 2004, s. 6).

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarını, okuryazarlık ve zekâ kelimeleri arasındaki farka dayanarak ayırıştıran araştırmalar bulunmaktadır. Matthews'e (2006, s. 35) göre, okuryazarlık kelimesi dil ve dil aracılığıyla gelişen kültür ile ilişkilidir; bu kültürel ilişkide insanlar gündelik sorunları ile mücadele etme ve hayata tutunma becerilerini okuryazarlık sayesinde edinmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık bir son değil, yaşam sürecindeki tercihlerde karar vermeyi içeren ve sosyal bağlamlara zihin ve duyguları birlikte taşıyan bir süreçtir. Weare, okuryazarlık kelimesi ile haşır neşir olanların (özellikle ilkökul öğretmenleri ve dil öğretmenleri) duygusal okuryazarlık bağlamındaki sosyal ve duygusal becerilerin nasıl tanımlanacağı ve öğretileceği konusunda sözel okuryazarlıktan fikir edinebileceğini belirtmiştir (2004, s. 2). Duygusal okuryazarlık çalışmaları yürüten Southampton Psikoloji Servisi okuryazarlık sözcüğü ile duygusal okuryazarlık ilişkisini şu örnekle açıklamaktadır;

Örneğin, okuma çalışmalarında derin anlama ulaşabilmek için çeşitli stratejilerle harfleri ve kelimeleri isimlendirmekteyiz. Benzer şekilde, duygusal okuryazar olan kişi de, sembol ve işaretleri (kendi içimizde bulunan psikolojik işaretleri, yüz ifadelerini, diğer sözsüz iletişim biçimlerini ve kişisel durumları) isimlendirip ve okuyabilme yeterliliğini göstermelidir (Southampton Psikoloji Servisi, 2001, s.3).

Zekâ kelimesinin ise, okuryazarlığa nispeten akılcı süreçlere vurgu yaptığı ve duyguları kapsam dışı bıraktığı düşünülmektedir. Örneğin, Matthews'e (2006, s. 36) göre eğitim süreçlerinde zekâ kelimesi rasyonalist anlamda ölçümlere yarayan kâğıt üzerindeki sınavlar ile ilişkilidir ve duyguların doğasına ters düşen pozitivist görüşe yatkınlık göstermektedir. Sosyal ve duygusal konuların, zekâ kelimesinin doğuştan gelen, sabit ve öğretilemez doğası ile uyum sağlamadığı (Sharp, 2001, s. 2; Weare ve Gray,

2003, s. 16) ve zekânın ölçülebilir oluşu varsayımının olumsuz bir çağrışım yarattığı (Ripley ve Simpson, 2007, s. 7; Southampton Psikoloji Servisi, 2001, s.3) da iddia edilmektedir. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık teriminin, söz konusu becerilerin zaman içerisinde öğrenilip geliştirilebilmesine vurgu yapması nedeniyle kullanımının daha uygun ve yerinde olacağı düşünülmektedir (Rae, 2012, s. 4).

Duygusal zekâ bireye özgü, doğuştan gelen bir kişilik dinamiğini ifade ederken, duygusal okuryazarlık kişinin doğumundan başlayarak tüm yaşamı boyunca geliştirebileceği anlayış, strateji ve beceriler birlikteliğidir (Mader, 2005, s. 18). Ayrıca duygusal zekâ, bir insanın tümüyle duygularıyla başa çıkabilme yeteneğini vurgulamakta, duygusal okuryazarlık becerisi ise, kişinin kelimeler aracılığıyla duyguları ile iletişim kurmasını ifade etmektedir (Alemdar, 2014, s. 15). Bu kapsamda duygusal zekânın karakteristik olma özelliği, duygusal okuryazarlığın ise geliştirilebilir bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu duruma bir örnek şu şekilde verilebilir: Bireylerin doğuştan getirdiği motivasyon becerisi duygusal zekâyı, bu potansiyel motivasyonu arttırmak ve geliştirmek amacıyla strateji ve yöntemlerden faydalanmak ve aynı zamanda motivasyonu sosyo-kültürel süreçlerde aktif olarak kullanmak duygusal okuryazarlığı temsil etmektedir.

Flynn (2010, s. 15) de duygusal okuryazarlığın, duygusal gelişim adına şekillendirilebilir özellikte olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık kavramının eğitim-öğretim süreçlerinde duygusal zekâyı göre daha yoğun kullanım alanına sahip olması kaçınılmazdır (Meekums, 2008, s. 96; Stone, 2005, s. 15). Çünkü öğrenenin duygusal anlama kapasitesine bağlı durumlarda duygusal sağlığına odaklanmakta ve eğitim kurumlarında sosyal çevreyi niteliklendirmektedir. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık, bireyin etkileşim kurduğu sosyal ortamda duygusal sağlığı geliştirici strateji ve uygulamalar olarak da tanımlanabilmektedir (Coşkun, 2015, s.14). Bu strateji ve uygulamalar insanları şekillendiren, bazen ilham veren ve bazen de sınırlayan güçleri anlama fırsatı dâhilinde gelişmektedir. Yani, insanların diğer insanlardan aldıkları sinyalleri doğru bir şekilde yorumlamalarını ve belirli şekillerde hareket etmelerini sağlayan güçleri anlamalarını sağlayan bir beceridir (Park, 1999, s. 25). Bu bağlamda duygusal zekânın bireye özgü olduğuna kıyasla, duygusal okuryazarlık bireye özgü içsel süreçlerde, sosyal ortamlarda ve bu ikisi arasındaki etkileşimde filizlenmekte ve geliştirilebilmektedir. Bu araştırmada duygusal okuryazarlık kavramı sadece bireysel yeterlilikleri değil, bireyler arasındaki ilişkileri, okul bağlamının yarattığı çevresel özellikleri de yansıtabildiği ve gelişime açık interaktif bir süreçte duyguların davranışları zenginleştiren bağlamını desteklediği için kullanıma değer bulunmuştur.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, zekâ teriminin yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak düşünülmesi bağlamında duygusal zekânın, duyguları tanıma ve bunlarla başa çıkabilme kapasitesine atfedildiği görülmektedir. Bu kapasite doğuştan getirilmekte ve içsel ve kişilerarası zekâ terimlerine bir çatı terim görevi görmektedir. Ancak duygusal okuryazarlık, genetik olarak getirilen bu duygusal zekâyı işleme kapasitesidir. Duygusal zekâyâ katkıda bulunur, öyle ki duygusal okuryazarlık bir kişinin kendisi (içsel) ve çevresindekiler (dışsal) ile duygusal olarak başa çıkmada ve etkileşim yaratmada usta biçimde kullanması gereken özel eğilimler, beceriler, tutumlar ve yetkinlikler ile ilişkilidir. Kişinin çabası doğrultusunda ve belki de eğitim kurumlarında öğretim programının bir parçası olarak ya da başkaları tarafından sunulan terapi, duygu ile başa çıkma rehberliği aracılığıyla öğrenilebilen beceri ve iletişim özelliklerine dair bir atıftır. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık kişisel duygularımızı anlamak ve sosyal ilişkilerimizi düzenlemek için sorumluluk alma girişimini gerektirmektedir.

Duygusal okuryazarlık bireye, yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini anlama, algılama, anlamlandırma, yönetme, başa çıkma ve uygun şekilde ifade edebilme becerileri kazandırır. Bu becerilere sahip birey, öğrenme, iletişim kurma, ilişkilerini sağlıklı biçimde düzenleme ve gündelik problemlerin üstesinden rahatlıkla gelebilmeyi başaracaktır. Bireysel anlamdaki bu başarı, grup ilişkileri ve sosyal alanlarda da farkındalığı, etkileşimi ve iş birliği içinde çalışırken kendini ve diğerlerini değerli kılmayı destekleyecektir. Araştırmalar da duygusal okuryazar insanların başkalarıyla iyi geçinebilen, kendilerini motive eden ve hayatta başarıya ulaşabilen niteliklere sahip olduğunu göstermektedir (Rae, Nelson ve Pedersen, 2005, s. 18). Bu yönüyle duygusal okuryazarlık, kişinin kendi duygularını içsel olarak algılaması ya da “okuması” ile sosyal olarak kabul görmüş bir şekilde cevap vermeden önce, başkalarında sözel olmayan ipuçlarını (jest, mimik, hareket, vb.) “okuma” becerisine bağlıdır (Meekum, 2008, s. 97).

Duygusal okuryazarlığın bireysel süreçlerden ziyade sosyal ortamlarda anlamlı kılındığı görülmektedir ve toplumu meydana getiren her bir bireye ulaşip düşüncelerin altında yatan duyguları şekillendirmeye başladığında, daha ahenkli ve coşkun öğrenme toplumuna kavuşmayı kolaylaştıracakı düşünölmektedir (Alemdar, 2014, s. 25). Gillum (2010, s. 63) duygusal okuryazarlığın geniş bir perspektife sahip olduğunu ve sadece bireylerin becerilerini değil, aynı zamanda bağlamın çevresel özellikleri arasındaki ilişkileri de içerebileceği varsaymaktadır. Duygusal okuryazarlık burada kişiler arası pozitif ilişkiler ve toplumun temelini oluşturan değerler, bilgi, beceri ve uygulamalar olarak betimlenebilir. Bu yalnızca bireysel nitelikleri değil, aynı zamanda ilişkisel

değerleri göstermekte ve geliştirici bir organizasyondaki süreçleri ve uygulamaları da içermektedir. Böyle bir bağlamsal etkileşim sosyal normlar ve değerlerden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık adına tek ve nesnel bir tanımlamaya gidilmesi doğru değildir, bu durumda spesifik ve yerel bağlamlar için çeşitli tanımlamalar yaratılabilir. Her yeni bağlamda duygusal okuryazarlığın desteklenmesi, çocukların ve gençlerin birbirleriyle ilişki kurarak kendilerini anlamalarına ve bu ilişki biçimini düşünmelerine olanak tanıyacaktır. Bu noktada birbiri ile iletişim kurmaya istekli ve gönüllü bireyler inandıkları değerler ve hayatlarını anlamlı kılan eylemler arasında bağlantı kurmayı başarabilirler. Çocukların ve gençlerin bu şekilde iç ve dış dünyaları arasında bağlantı kurmaları sayesinde, farklı bilgi biçimlerine erişmeleri, kendilerini motive etmeleri ve güvene dayalı ilişkiler ile gerçek duygularını maskeleymeden, samimi şekilde iletişime geçtiği ortamlara girmeleri sağlanabilmektedir (Park, 1999, s. 24).

Sharp (2001, s. 12) duygusal okuryazarlığın kayda değer oluşunun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır;

- Etkili öğrenenler olabilmek için duygularımızı anlamamız gerekmektedir,
- Olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek için duygularımızı yönetmemiz gerekmektedir,
- Duygularımızı, kendimize yardımcı olabilecek şekilde çok yönlü olarak geliştirmek ve dolayısıyla da duygusal olarak sağlıklı olabilmek için uygun şekilde ifade etmek gerekmektedir. Bu sağlandığında, dönüşümlü olarak başkalarına daha iyi yardımcı olabilme imkânına erişilebilecektir.

Bu değerlendirmede, öğrenen bireylerin hedeflerine ulaşarak başarıyı yakalamalarına ve dolayısıyla topluma daha fazla katkıda bulunmalarına olanak tanıyacağı için duygusal okuryazarlığın önemli olduğu belirtilmektedir. Duygusal okuryazarlık bireysel gelişimde, kişiler arası ilişkilerde ve sağlıklı iletişimde bir araç ve potansiyel bir yaratıcılık kaynağıdır denilebilir.

2.2.2.1. Duygusal okuryazarlık becerisi bileşenleri

Okullarda ve sosyal hayattaki ve pek çok değişik bağlamda belirli refah düzeyine ulaşabilecek ilişkiler besleme, onlara kaynaklık etme açısından ortaya atılan çeşitli duygusal okuryazarlık modelleri mevcuttur (Alemdar, 2014, s. 25; Coşkun, 2015, s. 12; Matthews, 2006, s. 43). Duygusal okuryazarlık kuramının kurucularından Steiner'in (1979, s. 19) modelinde 5 boyut tanımlanmıştır, bunlar;

- Kendi duygularını tanıma,
- Yürekten bir empati hissine sahip olma,
- Duyguları yönetmeyi öğrenme,
- Duygusal hasarı giderme,
- Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulayabilmek için bu dört özelliği bütünleştirme becerisidir.

Steiner duygusal okuryazarlığın kalp merkezli olduğunu ve bunun kuramını duygusal zekâdan ayıran en önemli özellik olduğunu belirtmiştir (Holmes, 2016, s. 23). Ayrıca kalpte başlayan ve kalpte biten bir eğitim olarak nitelendirdiği duygusal okuryazarlık uygulamalarında; kişinin kendini/kalbini açması, duygusal durumları incelemesi, sorumluluk alması gerektiğinin önemle altı çizilmektedir (Uzan, 2018, s. 27).

Faupel'in (2003) geliştirdiği duygusal okuryazarlık modelinde kişisel beceriler ile sosyal beceriler olmak üzere iki temel ayrım bulunmaktadır: Kişisel beceriler öz-farkındalık, öz-düzenleme ve motivasyon iken, sosyal beceriler ise empati ve sosyal yeterlilikleri içermektedir ve bu şekilde model toplamda beş boyuttan oluşmaktadır (Akt., Killick, 2006, s. 12).

Weare (2004, s. 23), bireyin duygusal okuryazarlık becerisinin birbirini destekleyen ve örtüşen bazı sosyal ve duygusal yeterliklerden oluştuğunu öne sürmektedir. Anlaşılabilir olması adına bu yeterlikleri şu üç ana başlıkta sunmaktadır; öz anlayış; duyguları anlama, yönetme ve ifade etme; sosyal durumları anlama ve ilişki kurma. Bu üç boyut kendi içinde okul ve öğrenme yaşamında çocukluktan yetişkinliğe kadar geliştirilebilecek alt becerileri barındırmaktadır. Weare tarafından sunulan alt becerileri eğitim-öğretim süreçlerinde yardımcı olabilecek şekilde düzenlemek ve derinlemesine incelemek mümkündür. Alt becerilere ait içerikler şu şekilde betimlenmiştir (Weare, 2004, s. 23-51);

- i) Öz Anlayış/Kendini Anlama
 - (1) Olumlu ve gerçekçi bir benlik kavramı,
 - (2) İyimserlik duygusu,
 - (3) Ahenk ve tutarlılık duygusu
- ii) Duyguları Anlama, Yönetme ve İfade Etme
 - (1) Duyguları geniş bir yelpazede deneyimleme,
 - (2) Duyguların nedenlerini anlayabilme,
 - (3) Duyguları ifade edebilme,

- (4) Kendi duygularımıza verdiğimiz tepkileri etkili bir şekilde yönetebilme,
 - (5) Duygusal doyumu arttırabilme,
 - (6) Plan yapma ve problemleri çözmede duygularımız hakkında bilgi sahibi olma,
 - (7) Esnek olabilme ve kararlılık,
- iii) Sosyal Durumları Anlama ve İlişki Kurma
- (1) Sosyal bağ kurma (başkalarını sevme ve onlara güvenme),
 - (2) Empati,
 - (3) Etkili iletişim,
 - (4) İlişkileri etkili bir şekilde yürütebilme (arkadaşlıklar ve zor durumlar dâhil),
 - (5) Bağımsız [otonom] ve özgüvenli olma.

Weare'ın duygusal okuryazarlık modelinin bireyin duygusal yeteneklerini geliştirmesini amaçlayan uygulamalara ve sosyal ortamlara ağırlık verdiği görülmektedir. Kendine ve hayata dair olumlu bir bakış açısına sahip olma; duygular konusunda anlayış ve beceri geliştirme; geliştirilen bu anlayış ve beceriyi diğer insanlarla bağ kurarken etkili bir şekilde idare edebilmenin önemi bu modelde vurgulanmaktadır.

Duygusal okuryazarlık modellerini inceleyen Uzan (2018, s. 26), “bireyin, hissedilen duyguların adını ve özelliklerini bilmesi, neden o duyguların hissedildiğini anlayabilmesi ve farkına varabilmesi, bunu etkileşimde bulunduğu diğer bireylere de doğru bir şekilde anlatabilmesi ve duygularının kontrolünü tamamen elinde tutabilmesi gibi becerilerin” modellerde vurgulanan ortak noktaları nitelediğini öne sürmektedir.

Benzer şekilde Kandemir ve Dündar (2008, s. 85-86) da yaptıkları çalışmada duygusal okuryazarlık becerisinin genel anlamda; empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi kendine ve başkalarına ilişkin duyuşsal süreçleri anlamlandırma ve kullanmaya ilişkin bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada, duygusal okuryazarlığın temelini oluşturan modellerin üzerinde durduğu ve duygusal okuryazar bir kişide bulunması gereken özellikleri yansıtan beceriler olarak “motivasyon, empati kurma, duygusal farkındalık, öz-düzenleme ve sosyal beceriler” incelenecektir.

2.2.2.1.1. Motivasyon

Motivasyon kelimesi, köken olarak Latince “movere”, yani “harekete geçmek, hareketlendirmek” sözcüğünden gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014, s.4) ve “gezinme, hareket yeteneği, otomotiv, duygulanım (locomotion, automotive, emotion)” gibi kelimelerle benzer kökler yoluyla ifadelendirilmektedir (Bell ve Smith, 2003, s. 3). Motivasyon sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak “güdüleme” ya da edilgen haliyle “isteklendirme” sözcüklerinin kullanıldığını görebilmek mümkündür (www.tdk.gov.tr). Motivasyon, bünyesinde istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri barındıran genel bir kavrama işaret etmektedir (Öndağ, 2015, s. 29). Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen düşünceler, umutlar, inançlar, ihtiyaçlar ve korkular olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1992, s. 316). Robbins’e (1994, s. 40) göre motivasyon, bir işi yapmaya istekli olma durumudur ve yapılacak olan işin, kişinin bir ihtiyacını giderme derecesi motivasyonu tetiklemektedir. Bu noktada bireyler bir iş için yeterli gayreti gösterdiklerinde, değer verdikleri bir amaca ulaşmak isteği ile güdülendikleri sonucu doğmaktadır.

2.2.2.1.2. Empati

Empati, Yunan dilindeki “empathia” sözcüğünün kökünden gelmektedir. Burada "em" ya da "en" ön ekinin karşılığı, "..de" ya da "..in içinde, içerde"; "pathia" nın karşılığı ise "hissetme" manasında kullanılmaktadır. Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bunu karşısındaki kişiye ifade etmesi becerisidir. Günümüzde "empati" denildiğinde akla Carl Rogers ve çalışmaları gelmektedir (Dökmen, 1987, s. 184); Rogers’a (1983) göre empati, bir kişinin, belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletilmesi sürecidir. Empati, tüm sosyal yeterliliklerde insani etkileşimi besleyen temel bir yapı taşıdır. Bu, dünyayı başka bir kişinin bakış açısından görebilmek ve deyim yerindeyse kendimize verdiğimiz sevgi ve saygıyı bir başkasına vermekle ilgilidir. Weare’e (2004, s. 45) göre empati şu becerilere sahip olmayı içermektedir;

- Başkalarının duygularını fark etme,
- Dünyayı başka bir bakış açısından görme, kendimizi karşıımızdakinin yerine koyma,
- Başkalarına merhamet ve şefkat gösterme,

- Başkalarına zarar vermekten kaçınma,
- Duyarlılık – insanların seslerinden ve beden dilinden nasıl hissettiklerini sezme,
- İnsanlara kendimize verdiğimiz ilgi ve saygıyı gösterme,
- Başkalarını kabul etme ve farklılığı tolere etme.

2.2.2.1.3. Duygusal farkındalık (Öz-farkındalık)

Duygusal farkındalık, herhangi bir zamanda nasıl hissettiğinizin farkına varma, bu duyguları anlama, isimlendirme ve başkaları ile iletişim kurma esnasında kullanabilme yeteneğini vurgulamaktadır (Morris ve Casey, 2006, s. 54). Bu duygusal yeterlilik, mutluluk veya hüzn gibi temel duyguları; kıskançlık, korku ve keder gibi daha karmaşık ve ince duyguları tanıma ve anlamaya dayalı olarak gelişmektedir. Bireyin kendi kişilik özelliklerini çözümlemesi; güçlü ve zayıf yanlarını, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını farkındalıkla ortaya koyabilmesi duygusal farkındalık kavramı ile ilişkilidir (Alemdar, 2014, s. 21). Kendine dair bu öz bilgi ile birey en iyi ne şekilde öğrendiğine, kendisini neyin motive ettiğine, davranışlarını yönlendiren duyguların neler olduğuna dair bir anlayış geliştirecektir.

Duygusal farkındalık, kişinin gerektiğinde duyguları ile iletişim içerisinde olmasını sağlar ve hem duyguları kontrol etmeyi hem de yönetebilmeyi kolaylaştırır. Kısacası, bireyin kendi duygularını bilmesi ve tanımasına dönük bir yeterliliktir. Çünkü duygusal farkındalık, kişinin dünyayı nasıl algılayıp anlamlandığı konusunda bir anlayış geliştirmesine karşılık gelmekle birlikte bu anlam yaratma süreci, zamanla kişinin kendisini algılama biçimini de etkilemektedir (Bayır, 2018, s.32).

Cornwell ve Bundy (2009, s. 10-13) tarafından duygusal okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programında duygusal farkındalığa dair yetkinlikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Duygulara açık olabilme,
- Kendi temel duygularını tanıyabilme,
- Kendi içindeki duygu çeşitliliğini tanıyabilme ve kendi duygusal deneyimleri hakkında konuşabilme,
- Duygularını tetikleyen durumları tanıyabilme,
- Tüm duyguların geçerli ve önemli olduğunu anlayabilme,

- Sağlayacağı faydaya bağlı olarak duygusal durumun içinde kalabilme veya duygusal durumdan uzaklaşma stratejilerini kullanabilme,
- Sözel olmayan duygu ifadelerini kavrayabilme,
- Duygularla ilişkili fizyolojik değişiklikleri fark edebilme,
- Duyguların değişebileceğini bilme ve bunun nedenlerini anlayabilme,
- Kendindeki anlık duyguları tanıyabilme,
- Muhtemel duygusal geçişleri fark edebilme,
- Kendi duygularının sorumluluğunu üstlenebilme.

2.2.2.1.4. Öz-düzenleme

Öz-düzenleme, bireylerin kendilerine ait öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Öz düzenleme ile hedeflenen insanın içerisinde var olan hayvani tarafı medenileştirmektir. Bu noktada öz düzenleme, insan ruhunun işlevlerini, durumlarını ve iç süreçlerini kontrol ettiği birçok süreci ifade etmekte ve benliğin nasıl oluştuğunu anlamada önemli bir anahtar görevi üstlenmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004, s.1). Öz düzenleme bireylerin mevcut durumdan istedik bir duruma geçmeye yönelik olarak oluşturdukları ve işe koştukları duygu, düşünce ve eylemler toplamını ifade etmektedir (Baldan, 2017, s. 6).

2.2.2.1.5. Sosyal beceriler

Sosyal beceriler, kişiler arası iletişim ve ilişkilerdeki başarıyı vurgulayan yapıya sahip bir kavramdır. Goleman (2007) sosyal becerileri, kişiler arası etkileşimi sürdürme durumunda, kişinin sosyal ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, başkalarının duygularını algılayıp yönlendirebilme ve yine başkalarıyla sorunsuz ilişkiler kurabilme yeteneği olarak betimlemektedir. Bu noktada sosyal beceriler bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinde kendi üzerine düşeni yapabilme, iletişim kurma ve sürdürebilme, sağlıklı diyaloglara girebilme, duygusal durumları iyi idare edebilme becerileri ile ilişkilidir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2002, s. 264-265), diğer insanları istenilen tepkiyi vermelerine ikna edebilmek açısından sekiz sosyal beceri bulunduğunu iddia etmektedir, bunlar;

- Diğerlerinin gelişimine katkıda bulunmak: Başkalarının gelişme ihtiyaçlarının farkında olmak ve onların yeteneklerini desteklemek,
- Liderlik: Bireylere ve gruplara ilham vermek; onları yönlendirmek,
- Etki: İkna etmek için etkili taktiklere sahip olmak ve onları kullanmak,
- İletişim: Başkalarını açıkça dinlemek ve inandırıcı mesajlar göndermek,
- Değişim katalizörlüğü: Değişimi başlatmak ve yönetmek,
- Çatışma yönetimi: Anlaşmazlıkları çözmek,
- İşbirliği ve dayanışma: İlişkileri geliştirmek için destek sağlamak,
- Takım yetenekleri: Paylaşılan amaçlar doğrultusunda başkalarıyla birlikte çalışma ve grup sinerjisi yaratma.

2.2.2.2. Duygusal okuryazarlık becerisi ve eğitim bağlamı

Duygusal okuryazarlık, hislerle örülü yaşantılarımızda kelimelerin etkili biçimde kullanılması ile insan ilişkilerini düzenlemeye dönük bir okur-yazarlığı gündeme taşımaktadır. İnsan refahının en can alıcı merkezi olan kalbe dil sağlayan bir beceridir. Kelimeler aracılığıyla hem bireysel olarak duygusal iyilik durumunun hem de kişiler arası olumlu ilişkilerin sağlanabileceğine önemle dikkat çekmektedir. Eğitim bağlamında duygusal okuryazarlık becerisi, bireyin okul, aile ve toplumsal yaşamının her alanında gerekli olan ve diğer insanlarla iyi geçinme ile etkili öğrenmeyi vurgulayan sosyal, duygusal ve davranışsal beceriler toplamını ifade etmektedir (Alemdar, 2014, s. 35). Hem yetişkinlerin hem de çocukların değiştiği ve geliştiği günümüz şartları bağlamında, öğrenme ve öğretme tanımları ve biçimleri de farklılaşmıştır. Duygusal okuryazarlık, yoğun bir şekilde kazanım odaklı ve notlara dayalı olan pozitivist eğitim paradigmasına karşı, insancıl duyguların vurgulandığı, ‘öğretimden ziyade yetiştirmeye’ odaklı bir ilkeyi içermektedir. İnsan yetiştirmeyi vurgulayan bu teorinin temelinde öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve diğerleri kendileri hakkında olumlu hissedersen daha etkili öğrenecekleri iddiası bulunmaktadır.

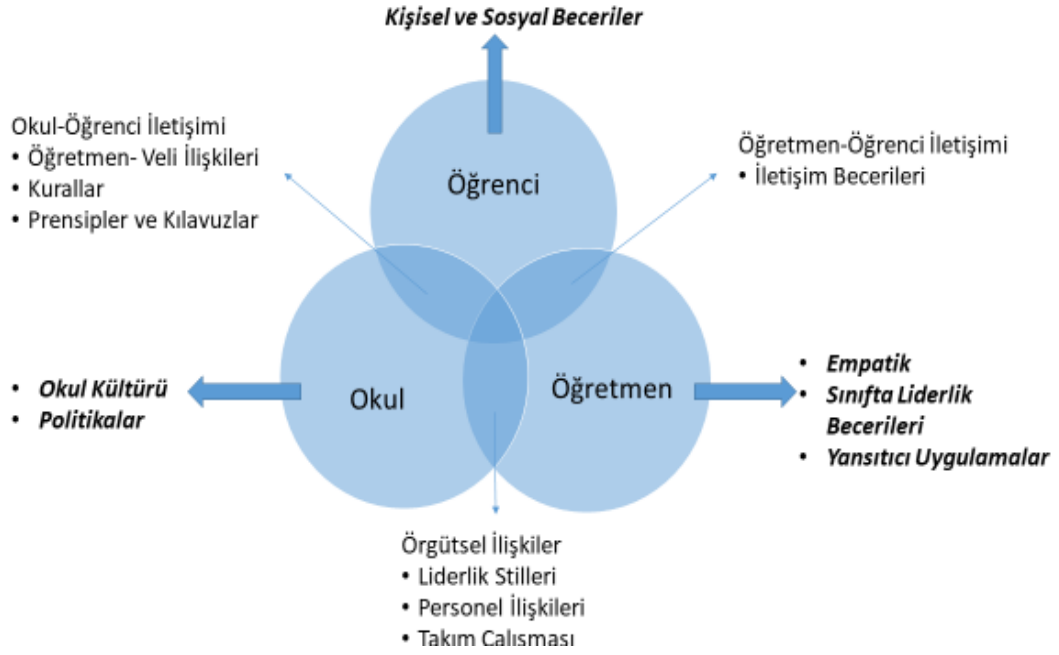
“Promoting Emotional Literacy (Duygusal Okuryazarlığın Teşvik Edilmesi)” çalışmalarında Faupel ve Sharp (2003, s. 1), duygusal okuryazarlık ve eğitim ilişkisini “iyi hisset, iyi öğren” sloganı ile özetlemişlerdir. Bu slogan, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleri ile aktif olarak ilgilenebilmeleri ve öğrenme adına gerekli enerjiyi edinebilmeleri için duygusal iyilik durumlarının önemine dikkat çekmektedir.

Duygusal okuryazarlık deyim yerindeyse kendi duygularının tadını, tuzunu, kokusunu bilmeyi ve aynı şekilde başkalarının istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde duygularını anlayabilmeyi gerektirmektedir. Bu beceri nihayetinde duyguların dünyasında kelimelerle seyahat etmeyi mümkün kılma amacı gütmektedir. Duygusal okuryazarlığın sadece bireyde filizlenen bir beceri olmadığı unutulmamalıdır. Bu beceri, insanların birbiriyle nasıl ilişki kurduklarını merkeze almakta (Killick, 2006, s.57) ve diyalog kurmayı gerektirmektedir. Eğitim bağlamında düşünüldüğünde, duygusal okuryazarlığın okullarda tek saatlik “duygusal okuryazarlık dersi” ile kazandırılmayacağı, okulun tüm üyeleri arasındaki ilişkinin kalitesine odaklanarak öğretmenler odası, koridorlar, sınıflar, okul bahçesi, oyun alanlarını içine alan bir ilişki ağında değer kazanacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bir okuldaki duygusal okuryazarlık düzeyi, kararların planlaması ve uygulaması aşamalarında kendi üyeleri olan insanların duygularını dikkate alması ve duygusal ve sosyal iyiliği teşvik etmek için olumlu adımlar atması kapsamında değerlendirilebilmektedir (Weare, 2004, s.3).

Duygusal okuryazarlık becerisi günümüz okullarının deneyimlediği pek çok sorunla mücadele edebilmede önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal okuryazarlık çalışmaları ile ses getiren Antidote Kuruluşu'nun (Antidote, 2003, s. 1) yaptığı çalışmaya göre duygusal okuryazarlık becerisi:

- Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel için birbirleriyle bağlantılı hissetme imkânını sunmaktadır. Öfke ve çaresizlik gibi durumlarda tüm paydaşların içlerine kapanmalarına neden olabilecek duyguları, ilişkiler kurarak yenmelerini mümkün kılmaktadır.
- Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personelin öğrenmelerini engelleyebilecek duygularla başa çıkma kapasitesini artırmakta ve daha zengin bir öğrenme deneyimini teşvik eden merak, dayanıklılık ve neşe gibi duygusal durumlara erişimi kolaylaştırmaktadır.
- Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personelin hem fiziksel hem de duygusal refahı teşvik eden faaliyetlerde bulunmalarına yardımcı olmakta ve birbirleriyle konuşabilecekleri bağlamları genişletmektedir. Bu şekilde, okullarda uyuşturucu ve alkolün kötüye kullanımı, akranlara zorbalık yapma girişimi ya da olumsuz ve zarar veren faaliyetlerin diğer biçimlerine katılımı en az seviyeye indirmek mümkün olacaktır.

Okul bağlamında duygusal okuryazarlığın uygulanmasında; öğrenci-öğretmen-okul ilişkileri, dış dünya ile ilişki örnekleri (veliler ve diğer okul kurumları ile bağlantılar) ve personel arasındaki meslektaşlık ruhu okul kültürü bağlamında bir bütün olarak ele alınmaktadır (Killick, 2006, s.57). Okul, öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal okuryazarlığa dayalı ilişkinin bir sunumu Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4. Okul Bağlamında Duygusal Okuryazarlık (Killick, 2006, s. 18)

Duygusal okuryazar bir okulda birey kendisini ve çevresindekileri önemsemeyen değerini kabul etmekte ve tüm okul ağının bu değeri hissetmesi için çaba göstermektedir. Çünkü duygusal okuryazarlık kendiliğinden oluşan ya da bir kişide, örgütte olağan şekilde bulunan bir beceri ya da özellik değildir. Duygusal okuryazarlık bir aktivite, hareket ile aktifleşmektedir, bu hareket kişinin çevresindeki diğer insanlarla etkileşiminin keşişiminde barınmaktadır. Başkaları ile etkileşimi yönetebilmenin ve böylelikle de kendi duyguları ile başkalarının duygularına dair bir anlayış geliştirebilmenin, davranışlara yön verebilmenin etkili bir yolunu sunmaktadır. Böyle bir tutkuyla duygusal okuryazar olarak geliştirilen sağlıklı okulun şu altı temel değeri taşıması beklenmektedir (Antidote, 2003, s. 83-84):

- Güvenlik; insanların hissettikleri şeyle meşgul olmalarına olanak tanıyan yeterli duygusal güvenliğe sahiptir,
- Açıklık; okul yaşamının her alanında açıklık ve dürüstlük konusunda bir

taahhüt vardır,

- Sevgi, şefkat, merhamet; başkalarının deneyimlerine karşı içten bir ilgi vardır,
- İlişki, bağlantı; insanları bir araya getirerek birbirlerini tanımalarına ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerine olanak tanır,
- Derinlemesine düşünme; insanların birbirlerini ve örgütte neler olduğunu anlamalarını derinleştirmek için zaman tanır,
- Gelişime yöneltme; insanları potansiyellerini başarma ve kendilerine inanma konularında cesaretlendirir.

Bu noktada duygusal okuryazarlık becerisi ile okul ikliminin dönüştürülebileceği, insanların inisiyatif alarak ilişkilerini düzenleyebileceği, sağlıklı okul ve olumlu ilişkilerin verdiği motivasyon ile başarıya ulaşılabileceği öngörülmektedir. Okul paydaşlarının düşünce ve duyguları arasında bir köprü olma özelliği ile duygusal okuryazarlık, öğrenmenin daha etkili ve okulların daha güvenli bir yer olmasına (O'Hara, 2011, s. 271), paydaşların katılımı ile demokratik bir iklimin yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Zorbalık, ayrımcılık ve güvenliği tehdit eden pek çok sorun, duygusal okuryazarlık aracılığıyla ele alınabilir; bu, insanların birbirlerini dinlemelerini, farklı bakış açılarını kabul etmelerini gerektirmektedir. Ayrıca, okuldaki herkesin birlikte çalışma sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceğini fark etmelerini sağlayan iletişim becerilerine odaklanmayı içermektedir (Killick, 2006, s. 60). Duygusal okuryazarlık becerisi ile donanmış bir okulda; öğrenciler arasında zorbalığın ve devamsızlığın azaldığı, öğretmenlerin ise işe adanmışlık duygularının arttığı görülmektedir (Nemec ve Roffey, 2005, s. 2). Çünkü duyguları eğitmek, kişisel ve mesleki anlamda gelişime ve daha etkili bir çalışmaya yol açmaktadır, ayrıca duyguları anlamının motivasyon ve bilişsel başarı ile doğrudan bağlantılı olduğu bilinmektedir (Matthews, 2006, s. 67).

21. yüzyılın doğası gereği okul ortamının yapılanması, misyonu ve vizyonu oldukça değişmiştir; kişiler arası ilişkilere odaklanma, takım çalışması, iletişim ve işbirliği becerileri sıklıkla vurgu yapılan konular haline gelmiştir (Weare, 2004, s. 14). Duygusal okuryazar olan bir okuldaki ilişkiler açıklık, iyi iletişim, insanlara değer veren iyi gelişmiş istişare mekanizmaları ve meslektaşlık ruhu ile karakterize edilmiş olmalıdır. Bu noktada okullar duygusal okuryazarlığın öğretildiği değil, pratiğe döküldüğü yerlerdir. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-yönetici diyalogları kişiler arası ilişkilerin dikkatle vurgulandığı duygusal okuryazarlık becerisi bağlamında önemlidir

(Matthews, 2006, s. 44). Çünkü duyguları teoride öğretmek, hatta öğretim programının bir parçası haline getirmek mümkündür (Antidote, 2003; Steiner, 2003; Stone, 2005; Weare, 2004); ancak esas olan okulun değerleri ve öğretmenlerin davranışları aracılığıyla duygusal okuryazarlığın yaşayan becerilere ve kimliklere bürünmesini sağlayabilmektir. Saygı, iş birliği ve başkalarını önemseme davranışları okulların olmazsa olmaz değerler sistemi içindeki örneklerdendir, bu tip örneklerin duygusal okuryazarlığı okula taşırken çok çeşitli seviyelerdeki ilişkilerde yapılandırılabilmesi mümkündür. Bu araştırmada okul içinde ve dışındaki ilişkilerinde öğretmenlerin duygu durumlarının çeşitli perspektiflerden değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri mercek altına alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeyi etkilediği şeklinde oluşturulan teorik modelin yapısal eşitlik modeli yoluyla incelenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırma nedensel modelde desenlenmiştir. Nedensel model, bir kısım değişkenler arasındaki ortaya çıkmış veya var olan neden sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma desendir (Karadağ, 2009, s. 1369). Nedensel araştırmalar, değişkenler arasında sadece ilişki kurmak yerine, bazı yordayıcı değişkenler kullanarak bir kavrama ilişkin sonuçlar elde etmek için kullanılmaktadır (Bryman, 2012, s. 175). Bu araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünüldüğü için nedensel desen kullanılmıştır; sosyal sermaye bağımlı değişken (sonuç), duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal emek değişkenleri ise bağımsız değişkenler (neden) olarak ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkinin yönünün belirlenmesi ve çözümlenmesi için bu araştırma türüne karar verilmiştir. Nedensellik ilişkisinin olduğunu gösteren temel koşullar arasında zaman sırası ve korelasyon ilişkisi bulunmaktadır (Neuman, 2011, s. 97-100). Zaman sırası, nedenin sonuçtan önce gelmesini gerektirir. Araştırma kapsamında duygusal okuryazarlık ve duygusal emek değişkenlerinin sosyal sermayeye katkıda bulunan nedenler olduğu düşünülerek modelleme yapılmıştır. Ayrıca tüm değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi halihazırda yapısal eşitlik modelinin önkoşulu olarak incelemiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Tepabaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısının 2951 olduğu belirlenmiştir. Çalışma

evrenindeki her bir birime ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zor olması nedeniyle örneklem seçme yöntemine başvurulmuştur. %95 güven aralığında \pm %5 örnekleme hatasıyla evreni temsil gücüne sahip örneklem büyüklüğü 341 olarak hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50) ve ulaşılan 399 öğretmenin yeterli temsil gücüne sahip olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmanın örneklemini, Eskişehir ili merkez ilçelerde bulunan ortaöğretim kurumlarından, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Belirlenen alt tabakalardan örneklem rastlantısal örnekleme ile seçilebilir, böylece evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri garantilenir ve örneklem içindeki farklı katmanların orantısı sabitlenir (Neuman, 2011, s. 337). Tabakalı örnekleme yönteminin kullanılmasının pratik nedenlerinden biri de maliyeti düşürmesidir. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemine göre ortaöğretim okullarından evreni temsil edebilecek sayıda seçilen ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Okullar türlerine göre, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turizm Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi olarak gruplandırılmıştır. Farklı katmanları temsilen, nicel anlamda olası bir genelleme yapma durumu adına bu gruplardan rastlantısal olarak her lise türünü temsil eden öğretmenler seçilmiştir.

Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Katılımcıların Demografik Verileri

	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	223	55,9
	Erkek	176	44,1
	Ticaret Meslek Lisesi	46	11,5
	Turizm Meslek Lisesi	13	3,3
	Fen Lisesi	42	10,5
Okul Türü	Anadolu Lisesi	105	26,3
	Sosyal Bilimler Lisesi	22	5,5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	116	29,1
	İmam Hatip Lisesi	55	13,8
	Toplam	399	100

Tablo 3.1 (Devam)

Katılımcıların Demografik Verileri

	Lisans	270	67,7
Öğrenim Durumu	Lisansüstü	116	29,0
	Belirtilmemiş	13	3,3
	Eğitim Fakültesi	226	56,6
Mezuniyet	Fen Edebiyat F. ve Diğ.	149	37,4
	Belirtilmemiş	24	6,0
	1-5 Yıl	52	13,0
Kıdem	6-10 Yıl	76	19,0
	11-15 Yıl	72	18,0
	16-20 Yıl	107	26,8
	21 Yıl ve Üzeri	82	20,6
	Belirtilmemiş	10	2,5
	1-2 Yıl	111	27,8
	3-5 Yıl	107	26,8
Mevcut Okulda	6-8 Yıl	85	21,3
Çalışma Süresi	9-11 Yıl	34	8,5
	12 Yıl ve Üzeri	46	11,5
	Belirtilmemiş	16	4,0
	Toplam	399	100

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'unun kadın ve %44,1'inin erkek öğretmen olduğu, %29.1'inin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yaptığı, %67.7'sinin lisans mezunu olduğu, %56.6'sının Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, %26.8'inin çalışma süresininin 16-20 yıl arasında değiştiği ve %27.8'in 1-2 yıldır mevcut okullarında görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sosyal sermayenin belirlenmesinde Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği", duygusal emek davranışlarının ölçülmesinde Çukur (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği" ve duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek için bu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin psikometrik özellikler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Okullarda sosyal sermaye ölçeği

Bu ölçek okulların sosyal sermaye düzeyini belirlemek üzere Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 62 madde ve “Örgütsel Bağlılık”, “İletişim-Sosyal Etkileşim”, “İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım”, “Güven” ve “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” olmak üzere toplam beş alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte bulunan her bir madde “Hiçbir Zaman” ve “Her Zaman” arasında 5’li Likert olarak puanlanmaktadır. 5’li likert tipte tasarlanan ölçekte kullanılan değer aralıkları “Her Zaman 4.21-5.00, Çoğu Zaman 3.41-4.20, Ara Sıra 2.61-3.40, Çok Seyrek 1.81-2.60, Hiçbir Zaman 1.00-1.80” şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (10266.98/1819)=6.64, $p=.001$, SRMR=.079, NFI=.94; CFI=.96; IFI=.96; RMSEA=.11 (RMSEA için güven aralığı=.11-.11) şeklinde olduğu gözlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin bazılarının (χ^2/sd , RMSEA) kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu belirlendiğinden, analiz sonucunda elde edilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve model üzerinde gerçekleştirilecek dört modifikasyon ile modelin uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

Modifikasyon önerilerine göre madde 23 (Okul müdürü öğretmenlere karşı dostça bir yaklaşım sergiler) ile madde 24 (Okul müdürü öğretmenlere değerli ve önemli olduklarını hissettirir) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 159.6’lik, madde 26 (Bu okulun velileri okulu sık sık ziyaret ederler) ile madde 28 (Aileler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim mevcuttur) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 116.3’lük, madde 39 (Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler) ile madde 40 (Bu okulun velileri okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 168.0’lik ve madde 37 (Okulun amaçlarını veliler de paylaşır ve destekler) ile madde 38 (Etkinliklere veliler ilgi gösterir) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 81.3’lük azalmaya yol açacağı belirlenmiştir. Söz konusu maddeler incelendiğinde içerik bakımından da yakın oldukları, benzer durumları yansıttıkları görülmektedir. Söz konusu maddeler arasına hata kovaryansları eklenerek model yeniden test edilmiştir. Sosyal Sermaye Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı düzenlemeler yapıldıktan sonra elde edilen uyum değerlerinin χ^2/sd (8301.78/1815)=4.57, $p=.001$, SRMR=.079, NFI=.96; CFI=.97;

IFI=.97; RMSEA=.095 (RMSEA için güven aralığı=.093–.097) şeklinde olduğu ve modelin veri ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.2).

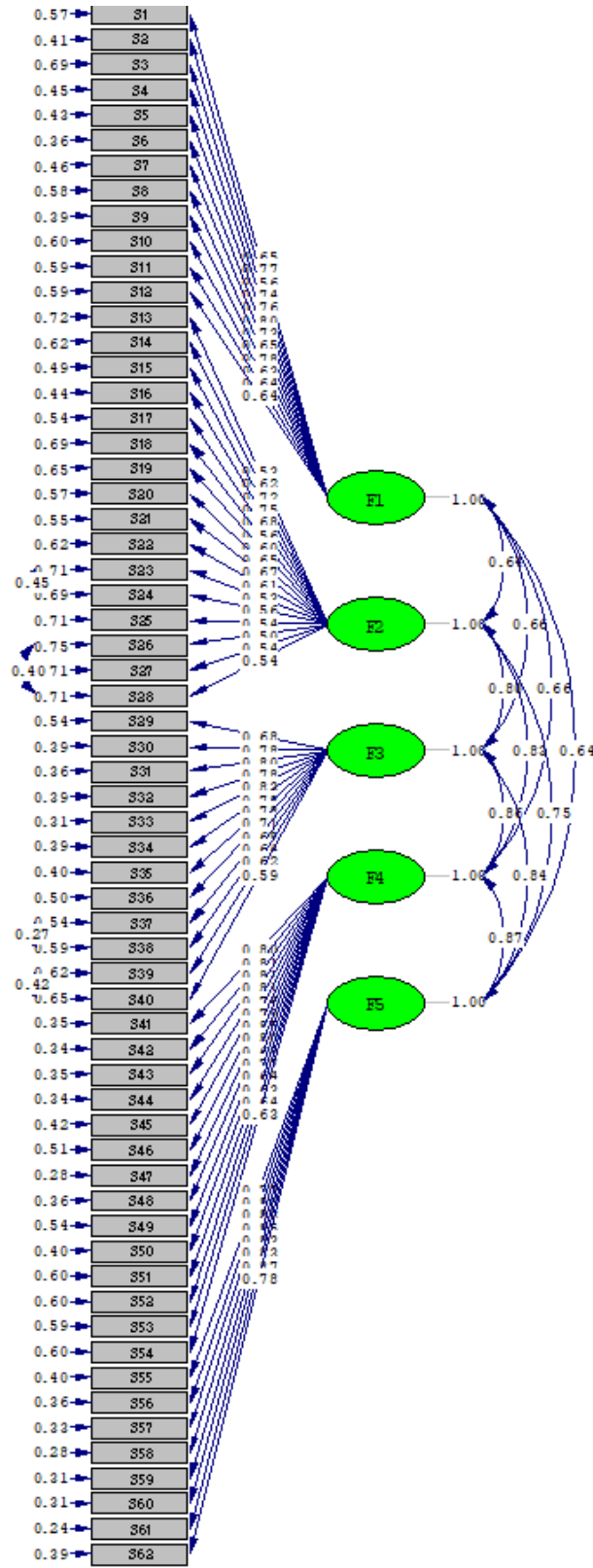
Tablo 3.2

Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
IFI	0.97
NFI	0.96
CFI	0.97
SRMR	0.07
RMSEA	0.09
<i>sd</i>	1815
χ^2	8301.78
χ^2/sd	4.5

Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 3.1’de verilmiştir. Sosyal Sermaye Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin .50 ile .87 ile arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ekinci (2008, s. 118) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .83 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışma için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, “Örgütsel Bağlılık” alt boyutu için .92, “İletişim-Sosyal Etkileşim” alt boyutu için .90, “İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım” alt boyutu için .93, “Güven” alt boyutu için .94, “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” alt boyutu için .94 ve ölçeğin tamamı için .98 şeklinde hesaplanmıştır.



Şekil 3.1. Sosyal Sermaye Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

3.3.2. Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği

Satış ve servis çalışanlarının duygusal emek stratejilerini belirlemek üzere Dienfendorff, Croyle ve Gosserand (2005) tarafından geliştirilmiş ölçek, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini belirlemek üzere Çukur (2009) tarafından uyarlanmıştır. “Öğretmenlerde duygusal işçilik” ölçeği, duygusal emek kavramına ithafen geliştirilmiş bir ölçektir. Bu çalışmada duygusal işçilik deyimini yerine alanyazında daha sık kullanılan (Basım ve Begenirbaş, 2012, s. 81) “duygusal emek” kavramı kullanılmıştır. Tezdeki ifade bütünlüğünü korumak açısından öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği ile ölçülen özellikler yine duygusal emek olarak nitelendirilmiş ve ifadelendirilmiştir.

Ölçekte, otomatik duygu düzenleme, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve duygusal sapma olmak üzere dört boyut ve 20 madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan her bir madde “Hiç Tanımlamıyor” (1) ile “Tamamen Tanımlıyor” (5) arasında beşli Likert olarak puanlanmaktadır. 5’li likert tipte tasarlanan ölçekte kullanılan değer aralıkları “Tamamen Tanımlıyor 4.21-5.00, Oldukça Tanımlıyor 3.41-4.20, Kısmen Tanımlıyor 2.61–3.40, Çok az Tanımlıyor 1.81–2.60, Hiç Tanımlamıyor 1.00–1.80” şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (609.86/164)=3.72, $p=.001$, GFI=.83, NFI=.83; CFI=.87; IFI=.87; RMSEA=.083 (RMSEA için güven aralığı=.076–.090) şeklinde olduğu gözlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu belirlendiğinden, analiz sonucunda elde edilen modifikasyon önerileri incelenmiş ardından model üzerinde gerçekleştirilecek beş modifikasyon ile modelin uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

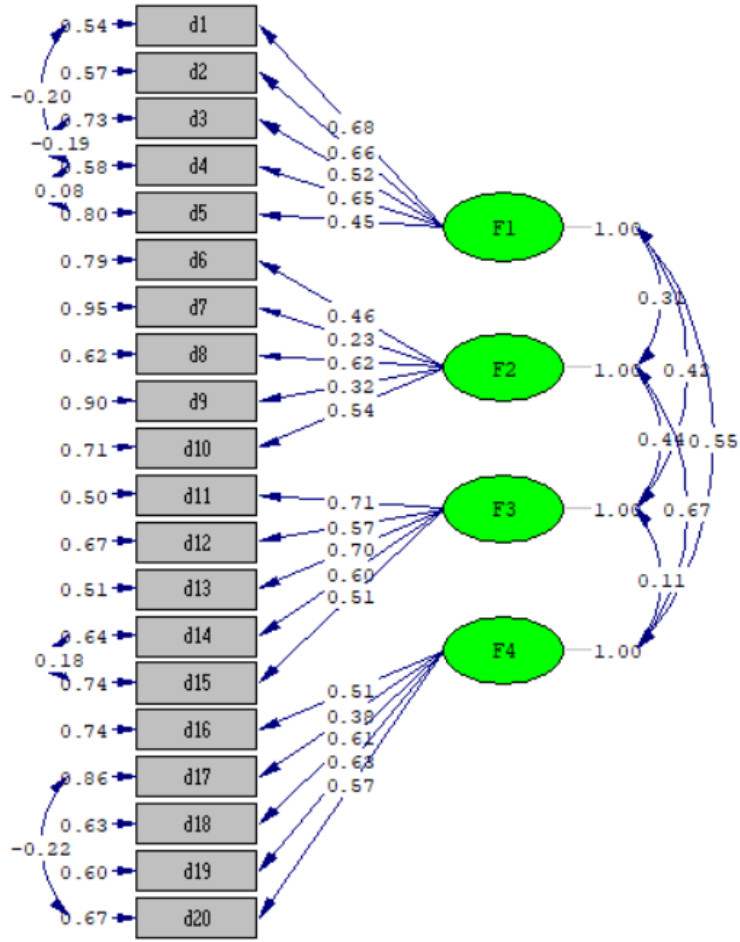
Modifikasyon önerilerine göre madde 14 (Öğrenciniz sorduğunuz soruya oldukça yanlış bir cevap verdi ve sınıfta gülüşmeler başladı. O an sınıfta olduğumu unutarak; duygusal tepkimi ortaya koyarım) ile madde 15 (Öğrencilerden bir tanesi kendisine haksızlık yapıldığı için dersten kaldığını iddia ediyor ve notunu değiştirmek istiyor. Öğretmen rolümü bir kenara bırakarak; hissettiğim olumsuz duyguları net bir şekilde yansıtırım) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 21.7’lik, madde 17 (Çalışma arkadaşlarınızın yaptığı şakaları genelde çok komik bulmuyorsunuz. Ancak bu tür durumlarda; sergileyeceğim duyguları gerçekten hissetmek için caba sarf ederim.) ile madde 20 (Öğrenciler ile notlar konusunda tartışıyorsunuz. Bu tür durumlarda genellikle mesleğim gereği nasıl duygusal tepkiler vereceğim konusunda hazırlıklı olduğumdan

zorlanmadan tepkilerimi ortaya koyarım) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 22.5'lik, madde 4 (Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim öfkeyi doğrudan belli ederim) ile madde 5 (Sevdiğiniz öğrencilerden bir tanesi oldukça düşük bir not aldı ve bunu sınıf içinde açıklıyorsunuz. O an hissettiklerimi dışarı yansıtırım) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 13.4'lük, madde 4 (Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim öfkeyi doğrudan belli ederim) ile madde 1 (Yöneticiniz sınıf içinde yeterli disiplini sağlayamadığınız için sizi eleştiriyor. O an hissettiklerimi yöneticimle olduğu gibi paylaşırım) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 16.9'luk ve madde 4 (Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim öfkeyi doğrudan belli ederim) ile madde 3 (Çalışma arkadaşlarınız toplantı sırasında öğrencilerinizin kazandığı önemli başarı haberini size iletiler. O an hissettiğim mutluluğu olduğu gibi dışarı yansıtırım) arasına eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 12.9'luk azalmaya yol açacağı belirlenmiştir. Söz konusu maddeler incelendiğinde içerik bakımından da yakın oldukları, benzer durumları yansıttıkları görülmektedir. Söz konusu maddeler arasına hata kovaryansları eklenerek model yeniden test edilmiştir. Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı düzenlemeler yapıldıktan sonra elde edilen uyum değerlerinin χ^2/sd (503.18/159)=3.16, $p=.001$, GFI=.89, AGFI=.85, CFI=.90; IFI=.90; RMSEA=.074 (RMSEA için güven aralığı=.067-.081) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Modelin veri ile iyi uyum gösterdiği Tablo 3.3'te görülmektedir.

Tablo 3.3

Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
IFI	0.90
GFI	0.89
CFI	0.90
AGFI	0.85
RMSEA	0.07
<i>sd</i>	159
χ^2	503.18
χ^2/sd	3.1



Şekil 3.2. Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin .23 ile .71 ile arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu Şekil 3.2’de görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında ölçeğin çeşitli faktör yapıları test edilmiştir ve dörtlü faktör yapısına en yakın iyi uyum gösteren modelin derinden ve yüzeysel rol yapma boyutlarının birleştirilerek oluşturulduğu üç faktörlü yapı olduğu belirtilmiştir (Çukur, 2009, s. 554). Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla kullanılan alternatif ölçek çalışmasında da farklı örneklerde üçlü yapının denenebileceği belirtilmiştir (Diefendorff vd., 2005, s. 346). Bu çalışmada oluşturulan hipotetik yapısal modele ait ölçüm modeli testinde, bu ayrıntı bağlamında Duygusal İşçilik Ölçeği öncelikle 4 faktör alınarak test edilmiş, daha sonra 3 faktör alınarak test edildiğinde daha iyi uyum değerleri elde edildiği gözlemlendiğinden modele 3 faktör olarak alınmasına karar verilmiştir. Üç faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/sd (574.4/161)=3.5, p=.001, GFI=.87,$

CFI=.88; AGFI=.84; IFI=.88; SRMR=0.8; RMSEA=.080 (RMSEA için güven aralığı=.076–.090) kabul edilebilir sınırlarda olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formu için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin ise .70 ile .81 arasında olduğu ifade edilmiştir (Çukur, 2009, s. 555). Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise otomatik duygu düzenleme için .70, rol yapma için .70, duygusal sapma için .76 ve ölçeğin tamamı için ise .79 şeklinde bulunmuştur.

3.3.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ölçeği

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından araştırma konusu, amaç ve kapsamı doğrultusunda “Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek öğretmenlerin kullanıldığı örneklem dâhilinde geliştirilmiştir, yetişkin örneklemlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilerek kullanılabilirliği düşünülmektedir. Alanyazında belirtildiği üzere, ölçek geliştirme sürecinin birtakım aşamaları takip etmesi gerekmektedir (DeVellis, 2012, s. 13). Ölçeğin geliştirme sürecinin ilk basamağını ölçeğin amacının belirlenmesi ve hedef kitlesinin tanımlanması oluşturmaktadır (Şencan, 2005, s. 380), bu doğrultuda detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmanın hedef kitlesini öğretmenler oluşturduğundan ölçeğin kapsam ve içeriğinin öğretmenlere yönelik duygusal okuryazarlık becerileri olması gerektiğine karar verilmiştir. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri üzerine Türkiye’de herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüş, yurtdışında yapılan çalışmalar kaynak alınmış ve duygusal okuryazarlık modelleri incelenmiştir. Bu modellerin üzerinde durduğu ortak olarak en çok tekrar edilen duygusal okuryazar bir kişide bulunması gereken özellikler “motivasyon, empati, öz-düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceriler” olarak belirlenmiştir (Antidote, 2003; Killick, 2006; Steiner, 2003; Weare, 2004). Bir sonraki aşamada belirlenen kapsam ve içeriğe ait özellikleri ifade eden maddeler yazılmıştır.

İlk aşamada beş boyutta yazılan 63 madde teker teker incelenmiş ve binişik olanlar çıkarılmıştır. Elde edilen maddeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans veya doktora mezunu sekiz öğretmen ve üç öğretim üyesi ile odak grup görüşmesi yapılarak incelenmiştir. Maddelerin ifade ediliş biçimleri ve ait oldukları boyutu yansıtma bakımından değerlendirilmiş, diğer boyutlardaki ifadelerle binişik özellik gösteren maddeler havuzdan çıkarılmış ve maddeler uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan form kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde görevli üç öğretim üyesi tarafından Tez İzleme

Komitesi'nde incelenmiştir. Öğretim üyelerinin tavsiyeleri doğrultusunda 60 madde ile taslak form son biçimini almıştır. Likert tipi ölçeğe göre beş seviyede cevaplanması gereken maddeler (“1-Bana Uygun Değil”, “2-Nadiren Bana Uygun”, “3-Bazen Bana Uygun”, “4-Çoğu Zaman Bana Uygun” ve “5-Daima Bana Uygun”) uzman görüş ve dönütleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve ölçek formu şeklinde düzenlenmiştir.

Pilot uygulama verilerinde yapılan analizler bir ön yordama niteliğinde olduğu için elde edilen taslak form, pilot uygulama yapılmak üzere 600 adet öğretmene dağıtılmıştır. Dağıtılan formlardan 400 tanesi geri dönmüş ancak bu formlardan 373 tanesinin tam ve eksiksiz doldurulduğu belirlenmiştir. Toplanan veriler IBM-SPSS 21 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinde kayıp verilere sıra ortalamalarının atanmasına karar verilmiş ve sonraki süreçte verilerin normalliği test edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görüldüğünden her bir madde için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen sonuçlar raporlanmıştır.

3.3.3.1. Geçerlik çalışması

Araştırmacının geliştirdiği ölçeğin çok boyutlu olduğu alanyazındaki kuramsal bilgilerle de örtüştüğünde, amacın karmaşık kavramsal yapıları ölçen çok boyutlu bir ölçek geliştirmek olduğu durumlarda güvenirlik analizi değerlendirmelerinden önce faktör analizi yöntemini uygulanmalıdır (Şencan, 2005, s. 360). Faktör analizi, birbiriyle ilişkisi olduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkinin yapısına dönük ipuçları sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (DeVellis, 2012, s. 116-117). Açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s. 222). Başlarda psikolojik testlerin geliştirilmesi amacıyla sıklıkla kullanılan açıklayıcı faktör analizi birçok faktörü barındıran zekâ, beceri, vb. yapıların boyamsal ilişkilerini ortaya çıkarmada kullanılan etkili bir tekniktir (Rasch, Kubinger ve Yanagida, 2011, s. 483). Bu araştırmada ölçümde kullanılan duygusal okuryazarlık becerisinin pek çok boyuttan oluştuğu düşünüldüğünde, elde edilen verilerin hangi boyutlara dağıldığını belirleyebilmek amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde yoğunlukla kullanılan temel bileşenler faktör analizi (Principle Component Analysis) yönteminden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 123)

3.3.3.1.1. Açıklayıcı faktör analizi

Açıklayıcı Faktör Analizi için öncelikle örneklemin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Şencan (2005, s. 362) her bir madde için en az beş katılımcı olması gerektiğini, Field (2013, s. 684) ise faktör analizi için toplamda 300 kişinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak 374 kişilik örneklem grubunun faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunun belirlenmesi için gerekli olan Kaiser Meyer Oklin = .83 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri sonucunda da toplanan verilere faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Temel bileşenler analizinde, faktör çıkarma yöntemi olarak varyansı en yüksek değere getirecek döndürme (varimax) yaklaşımı temel alınmaktadır. Bu yaklaşım kısaca varyans maksimizasyonu olarak adlandırılmaktadır. Döndürme sonunda değişkenleri temsil eden uzaydaki noktalar, faktörü temsil eden regresyon doğrusuna daha yakın bir konuma gelmiş olur. Öte yandan varyansın en yüksek değerine getirilmesi gizli değişkenlerin veya faktörün varyansını (değişkenliğini) artırma anlamına gelir (Şencan, 2005, s. 368). Bu bilgiler doğrultusunda Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .30'un altında olan ve birden fazla faktöre yükleme yapan 2 madde çıkarılarak analiz birkaç kez tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda, duygusal okuryazarlığın beş boyut altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu boyutlara alanyazın ve maddelerin özellikleri doğrultusunda sırasıyla “Motivasyon”, “Empati”, “Öz-düzenleme”, “Duygusal Farkındalık” ve “Sosyal Beceriler” isimleri verilmiştir. Faktörlerin özdeğerleri 7.67 ile 9.85 arasında değişmektedir ve 5 faktörün açıkladığı toplam varyans %44'tür. Sosyal bilimlere dair alanyazında, faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40'ın üzerinde olması kabul edilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s. 125; Kline, 1994, s. 144).

Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.4'te sunulmuştur. Tablo 3.4'te Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği'ne ilişkin hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde, “Motivasyon” boyutunun yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7), “Empati” boyutunun dört maddeden (8, 9, 10, 11), “Öz-düzenleme” boyutunun altı maddeden (12, 13, 14, 15, 16, 17) “Duygusal farkındalık” boyutunun altı maddeden (18, 19, 20, 21, 22, 23) ve “Sosyal Beceriler” boyutunun 8 maddeden (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31) oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı ifadesi olan faktör yük değerlerinin 0.30 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 124; Field, 2013, s. 682; Şencan, 2005, s. 364). Bu görüşler

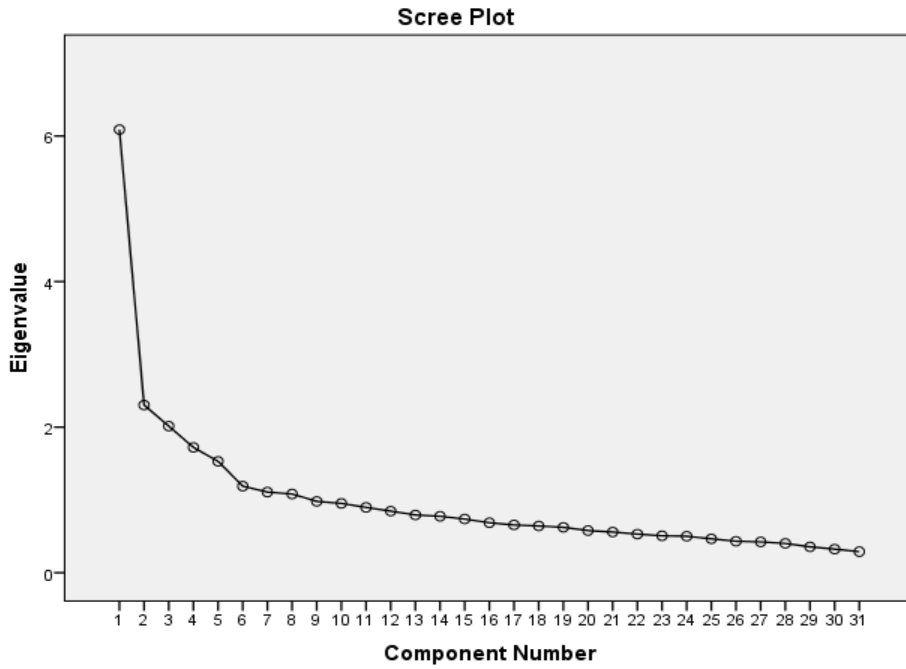
doğrultusunda, her bir maddeye ilişkin faktör yüklerinin .40 değerinin üzerinde olduğu ve binişik madde bulunmadığı için faktör yapıları uygun görülmektedir.

Tablo 3.4

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler

Faktörler	Faktör Yükleri				
	Motivasyon	Empati	Öz düzenleme	Duygusal Farkındalık	Sosyal Beceriler
MADDE 1	.689				
MADDE 2	.590				
MADDE 3	.580				
MADDE 4	.539				
MADDE 5	.527				
MADDE6	.519				
MADDE 7	.426				
MADDE 8		.611			
MADDE 9		.577			
MADDE 10		.480			
MADDE 11		.478			
MADDE 12			.670		
MADDE 13			.600		
MADDE 14			.553		
MADDE 15			.533		
MADDE 16			.531		
MADDE 17			.521		
MADDE 18				.690	
MADDE 19				.632	
MADDE 20				.589	
MADDE 21				.560	
MADDE 22				.549	
MADDE 23				.475	
MADDE 24					.716
MADDE 25					.707
MADDE 26					.662
MADDE 27					.623
MADDE 28					.528
MADDE 29					.524
MADDE 30					.443
MADDE 31					.436
Açıklanan Varyans	8,52	7,67	8,31	9,69	9,85

Analiz sonucunda elde edilen Scree Plot grafiği Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. *Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeğinin Faktörlerini Gösteren Scree Plot Grafiği*

3.3.3.1.2. Madde ayırt ediciliği

Ölçeğin geçerliğinin test edilmesinde kullanılan bir başka yöntem de madde ayırt ediciliğidir. Madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla öncelikle őlçeđten elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak, %27 alt, %27 üst olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu grupların puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karŐılaŐtırarak, puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgulanmıŐtır ($p < .01$). Sonuç olarak őlçeđten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark ölçeğin amaçlanan özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5'te tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5

Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler

Maddeler		\bar{x}	ss	t	p	Maddeler		\bar{x}	ss	t	p
Madde 1	ALT %27 ÜST %27	4,58	0,71	6,60	.00	Madde 17	ALT %27 ÜST %27	4,52	0,59	10,4	.00
Madde 2	ALT %27 ÜST %27	4,62	0,66	8,03	.00	Madde 18	ALT %27 ÜST %27	4,08	1,06	7,42	.00
Madde 3	ALT %27 ÜST %27	4,74	0,48	8,47	.00	Madde 19	ALT %27 ÜST %27	4,12	1,00	7,64	.00
Madde 4	ALT %27 ÜST %27	4,25	0,84	7,80	.00	Madde 20	ALT %27 ÜST %27	4,22	1,06	7,56	.00
Madde 5	ALT %27 ÜST %27	4,10	1,14	6,12	.00	Madde 21	ALT %27 ÜST %27	4,41	0,72	11,1	.00
Madde 6	ALT %27 ÜST %27	4,38	0,90	10,3	.00	Madde 22	ALT %27 ÜST %27	3,73	1,02	7,33	.00
Madde 7	ALT %27 ÜST %27	4,25	0,98	7,24	.00	Madde 23	ALT %27 ÜST %27	4,04	0,98	8,94	.00
Madde 8	ALT %27 ÜST %27	3,97	0,74	7,09	.00	Madde 24	ALT %27 ÜST %27	4,67	0,55	6,86	.00
Madde 9	ALT %27 ÜST %27	3,93	0,79	6,34	.00	Madde 25	ALT %27 ÜST %27	4,75	0,46	8,29	.00
Madde 10	ALT %27 ÜST %27	4,57	0,54	7,71	.00	Madde 26	ALT %27 ÜST %27	4,78	0,44	9,60	.00
Madde 11	ALT %27 ÜST %27	4,37	0,81	7,02	.00	Madde 27	ALT %27 ÜST %27	4,93	0,24	10,0	.00
Madde 12	ALT %27 ÜST %27	4,28	0,88	7,64	.00	Madde 28	ALT %27 ÜST %27	4,38	0,96	7,97	.00
Madde 13	ALT %27 ÜST %27	4,50	0,64	10,8	.00	Madde 29	ALT %27 ÜST %27	4,77	0,60	9,16	.00
Madde 14	ALT %27 ÜST %27	4,45	0,90	7,83	.00	Madde 30	ALT %27 ÜST %27	4,75	0,48	8,38	.00
Madde 15	ALT %27 ÜST %27	4,53	0,69	9,49	.00	Madde 31	ALT %27 ÜST %27	4,27	0,82	8,74	.00
Madde 16	ALT %27 ÜST %27	3,92	0	5,82	.00						

Alanyazına göre, her bir maddenin açıklanmak istenen fenomene ne derecede katkı sağladığını ve ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlaması bakımından madde toplam korelasyon puanları kullanılmaktadır. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt ettiği söylenmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 124). Tablo 2.5'te verilen madde toplam korelasyon değerlerinin iki madde haricinde .300 ile .511 arasında değiştiği ve dolayısıyla maddelerin iyi derecede ayırt edici oldukları görülmektedir. Madde toplam korelasyonu .281 ve .254 olan iki maddenin anti image korelasyon değerlerinin .70'in üzerinde olduğu görülmüş ve ölçeğe katkı sağladığı düşünüldüğünden çıkarma gereği duyulmamıştır.

Anti image korelasyon matrisinde yer alan değerler en az 0.50 olmalıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008, s. 81). 0.50'nin altındaki değişkenler çıkartılarak analize devam edilir. Tablo 3.6'da görüldüğü üzere maddelerin anti-image korelasyon değerleri 0.75 ile 0.90 arasında değişmektedir. Ölçekte bulunan 31 maddeden hiçbiri 0.50'den düşük bir

değere sahip değildir, bu da göstermektedir ki ölçekte bulunan maddelerin yük değerleri ölçeğin faktör yapısına yüksek oranda katkı sağlamaktadır.

Tablo 3.6

Madde Toplam ve Anti-İmage Korelasyon Değerleri

Maddeler	Madde Toplam Korelasyon Değerleri	Anti- Image Korelasyon Değerleri
Madde 1	.300	.756
Madde 2	.402	.840
Madde 3	.407	.849
Madde 4	.375	.848
Madde 5	.281	.826
Madde6	.458	.906
Madde 7	.330	.824
Madde 8	.316	.858
Madde 9	.254	.788
Madde 10	.310	.790
Madde 11	.341	.856
Madde 12	.321	.792
Madde 13	.452	.872
Madde 14	.359	.858
Madde 15	.395	.836
Madde 16	.300	.770
Madde 17	.511	.858
Madde 18	.348	.841
Madde 19	.373	.832
Madde 20	.352	.876
Madde 21	.477	.840
Madde 22	.342	.823
Madde 23	.399	.818
Madde 24	.347	.818
Madde 25	.415	.806
Madde 26	.422	.792
Madde 27	.462	.822
Madde 28	.383	.786
Madde 29	.442	.849
Madde 30	.352	.833
Madde 31	.409	.873

3.3.3.2. Güvenirlik analizleri

Elde edilen 5 boyut ve 31 maddeden oluşan form güvenirlik analizine tabii tutulmuştur. Cronbach Alpha değeri araştırma maddelerinin varyans değerlerini dikkate alır ve katılımcıya ait cevapların ölçeğin kendi içinde tutarlı olup olmadığını görmek için kullanılır (Bryman, 2012, s. 170). Hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği'nin toplam Cronbach Alpha değeri .85 olarak belirlenmiştir. İdeal olarak bir ölçeğin güvenirliliğinin .70'in üzerinde olması gerektiği koşulunu taşımaktadır (Bryman, 2012, s. 170; DeVellis, 2012, s. 109). Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Empati boyutunun güvenirliliğinin düşük çıkmasının ana nedeni, ölçülen özelliğin soyut bir yapı taşıması ve boyutlardaki madde sayısının azlığıdır, ancak yine de alanyazında belirtilen .60 alt sınırında olduğu görülmektedir (DeVellis, 2012, s. 109). Tablo 3.7'de güvenirlik analizine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 3.7

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler

Boyutlar	H	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Motivasyon	374	7	.70
2-Empati	374	4	.60
3- Öz düzenleme	374	6	.70
4- Duygusal Farkındalık	374	6	.71
5- Sosyal Beceriler	374	8	.77
Toplam	374	31	.85

3.3.3.3. Doğrulayıcı faktör analizi

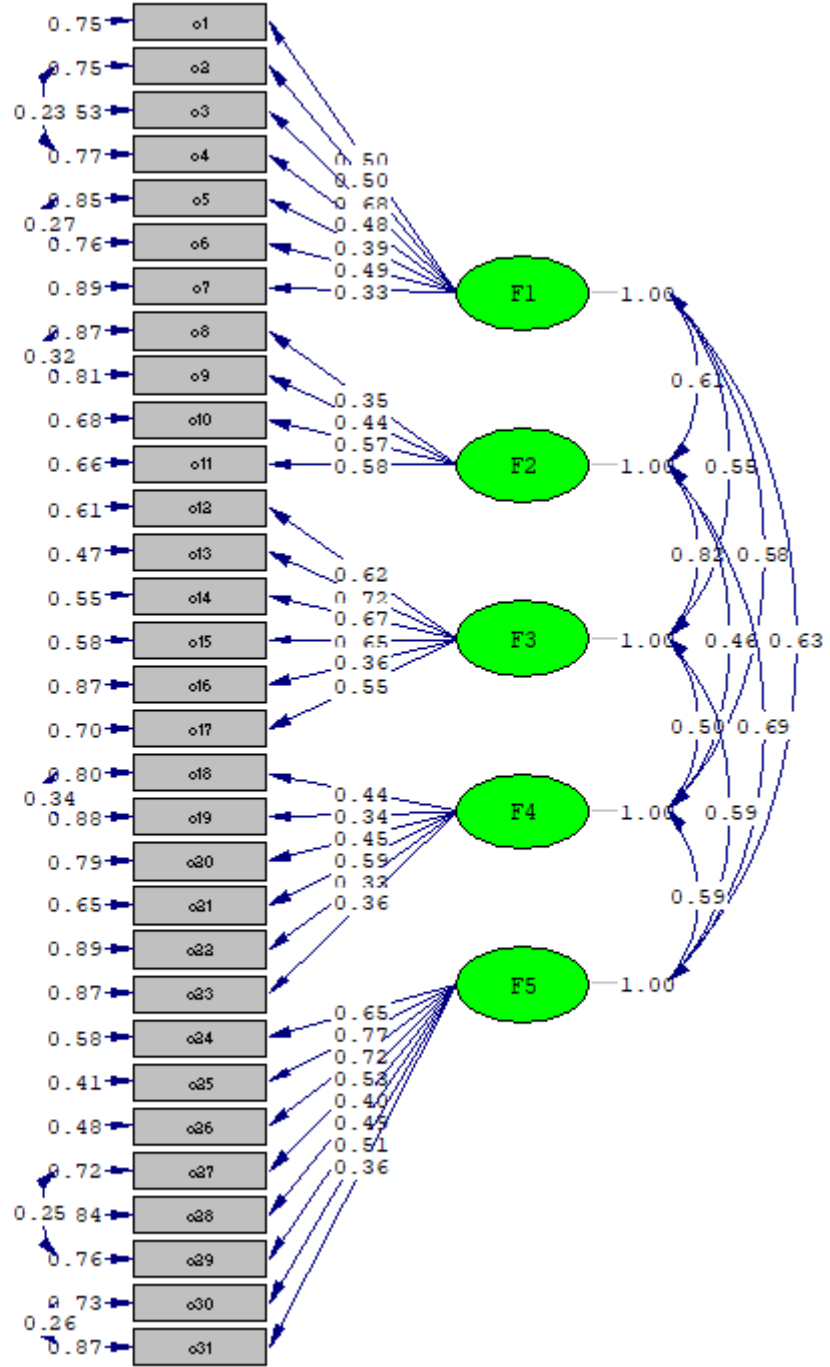
Araştırma kapsamında pilot uygulama ile geliştirilmiş ölçeğin, ana uygulama kapsamında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden edinilen veri seti üzerinde yapı geçerliliğinin belirlenmesi için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (1840.36/424)=4.34, $p=.001$, IFI=.87; CFI=.87; RMSEA=.092 (RMSEA için güven aralığı=.087-.096) şeklinde olduğu gözlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu belirlendiğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 272), analiz sonucunda elde edilen modifikasyon önerileri incelenmiş ardından model üzerinde gerçekleştirilecek altı modifikasyon ile modelin uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

Modifikasyon önerilerine göre madde 2 (Yaptığım birçok şeyi/işi vakit kaybı olarak görürüm.) ile madde 4 (Bir iş ya da ödevi yaparken çabuk sıkılırım.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 32.4'lük, madde 18 (Duygularımı tanımlamak benim için zordur.) ile madde 19 (Endişe duyduğum konuları ifade etmekte zorlanırım.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 49.7'lik, madde 8 (Çevremdeki insanların "hislerine tercüman olma" yeteneğine sahibim.) ile madde 9 (Birinin gerçek duygularını gizlediğini kolaylıkla fark ederim.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 57.6'lık, madde 5 (Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.) ile madde 6 (Her gün kendimi geliştirmek için yeni bir fırsat olacağına inanırım.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 47.3'lük, madde 27 (Arkadaşlarım tarafından sık sık dışlandığımı hissedirim.) ile madde 29 (Akranlarımla sosyal ilişkilerde başarısızım.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 39.5'lik ve madde 30 (Başkalarıyla iletişim kurarken göz teması kurmaya özen gösteririm.) ile madde 31 (Çevremdekiler sosyal olduğumu söyler.) arasında eklenecek hata kovaryansının ki-kare üzerinde 41.6'lık azalmaya yol açacağı belirlenmiştir. Söz konusu maddeler incelendiğinde içerik bakımından da yakın oldukları, benzer durumları yansıttıkları görülmektedir. Söz konusu maddeler arasında hata kovaryansları eklenerek model yeniden test edilmiştir. Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı düzenlemeler yapıldıktan sonra elde edilen uyum değerlerinin χ^2/sd (1423.34/418)= 3.41, $p=.001$, CFI=.90; GFI=.89, IFI=.90; RMSEA=.078 (RMSEA için güven aralığı=.073–.082) şeklinde olduğu ve modelin veri ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Uyum değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
IFI	0.90
GFI	0.89
CFI	0.90
RMSEA	0.07
<i>sd</i>	418
χ^2	1423.34
χ^2/sd	3.4



Chi-Square=1423.34, df=418, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 3.4. Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin .33 ile .77 arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 3.4'te sunulmuştur.

3.3.3.4. Ölçekten elde edilebilecek puan aralıkları

Ölçek yardımıyla hesaplanan duygusal okuryazarlık puanına göre öğretmenlerin genel duygusal okuryazarlık düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre öğretmenler duygusal okuryazarlıkları bağlamında kategorize edilebilmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde tasarlandığından aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı=(En Yüksek Değer–En Düşük Değer)/5=(5–1)/5=0,80). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği 5’li Likert Ölçeğine Göre Değerlendirme Aralığı

Seçenek	Aralık	Aralık
1- Bana Uygun Değil	1.00-1.80	Çok Düşük
2- Nadiren Bana Uygun	1.81-2.60	Düşük
3- Bazen Bana Uygun	2.61-3.40	Orta
4- Çoğu Zaman Bana Uygun	3.41-4.20	İyi
5- Daima Bana Uygun	4.21-5.00	Çok İyi

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması öncesinde gerekli izin için bağlı bulunulan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’ne 18. 02. 2018 tarihinde başvurulmuş ve Etik Kurulu onayı sonrasında izin dilekçeleri Enstitü aracılığıyla Valilik ve MEB onayına gönderilmiştir. Veri toplama aracı, 700 nüsha olarak çoğaltılmış ve 28.03.2018 tarihinde elde edilen Valilik ve Enstitü onay yazısı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırma kapsamında okul türleri temel alınarak örneklenmiş ortaöğretim kurumlarına gidilerek uygulamaya başlanmıştır. Tüm okullarda uygulama işlemi iki hafta sürmüştür. Örneklenen okullarda uygulama öncesinde, uygulanacak öğretmenlere gerekli ön bilgiler verilmiş, formu doldurmanın yaklaşık olarak 20 dakika alacağı belirtilmiş ve gönüllülük esasına göre katılanların formları eksiksiz doldurmaları istenmiştir. 15. 05. 2018 tarihinde tüm okullardan geri dönütler elde edilmiş olup verilerin çözümlenmesi için istatistiksel hazırlıklar yapılmıştır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayelerini etkilediği şeklinde oluşturulan yapısal eşitlik modelini test etmektir. Teorik modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve etkiyi ortaya çıkarabilmek adına yapısal eşitlik modeli tercih edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli ile söz konusu değişkenlerin ilişkilerine dayalı hipotezlerin araştırma sürecinde elde edilen veri ile sınanması mümkün kılınmaktadır. Bu araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin test edilmesinde izlenen iki aşamalı işlemlere ilişkin ayrıntılar şu şekildedir:

- (i) Araştırmanın ilk aşamasında, araştırma kapsamında kullanılan ölçekler ve tüm alt ölçek puanları için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler orijinal ölçeklerdeki puanlama standardına uygun halde sunulmuştur (alt boyut puanları alınarak elde edilen değer madde sayısına bölünmüştür).

Araştırmanın nihai amacı olan yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde yol (path) analizinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada şu adımlar izlenmiştir:

- (ii) Teorik modelin oluşturulması: Araştırma kapsamında duygusal emek, duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye arasındaki ilişkileri irdeleyen bir teorik yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur (bkz. Şekil 3.5). Bu modeldeki ölçüm bileşenlerinden ilki çalışmanın dışsal değişkenlerinden olan duygusal okuryazarlık ve beş adet gözlenen değişkenden (motivasyon, empati, öz-düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler) oluşmaktadır. Aracı değişken olan duygusal emek, üç adet gözlenen değişkenden (otomatik duygu düzenleme, duygusal sapma ve rol yapma) meydana gelmiştir. İçsel değişken olarak sosyal sermaye ve beş gözlenen değişken (örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşma) tarafından temsil edilmektedir. Yapısal eşitlik modelinde teorik olarak gizil değişkenler arasındaki ilişki test edilmektedir. Oluşturulan yapısal modelde, duygusal okuryazarlık becerisi ile duygusal emeğin öğretmenlerin sosyal sermayeleri üzerinde etkisinin olduğu varsayılmış ve böyle bir etkinin olup olmadığı ampirik olarak denenmiştir. Modelde, gözlenen değişkenler dikdörtgen, gizil değişkenler ise oval kutucuklarla gösterilmiştir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlere olan

faktör yüklemeleri ile dışsal değişkenlerin içsel değişkenlere olan doğrusal etkileri tek yönlü oklar ile gösterilmiştir.

(iii) Modelin test edilmesi: Bu aşamada bağımsız koşullarda oluşturulmuş değişkenlere dayalı model içindeki ilişkileri test edebilmek için istatistiksel uyum analizleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında dikkate alınan uyum iyiliği indeksleri; GFI, AGFI, IFI, SRMR, RMSEA, χ^2 - Ki Kare Uyum Testi, serbestlik derecesi sd , χ^2 'nin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) ve t katsayısıdır. Bu uyum iyiliği indekslerinin standart kabul edilebilir ölçü değerleri şunlardır:

- GFI (Uyum iyiliği indeksi / Goodness of fit index), AGFI (Ayarlanabilen uyum iyiliği indeksi / Adjusted goodness of fit index). GFI hâlihazırdaki modelin örnekleme açıklayabildiği varyans-kovaryans matrisini ifade etmektedir ve bu açıdan regresyon analizindeki R^2 değerine benzemektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 43). AGFI ise, örneklem büyüklüğüne duyarlı olarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. GFI ve AGFI'den elde edilen katsayısı 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Alanyazında bu iki değer örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olduğu ve 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumu yansıttığı belirtilmektedir (Byrne, 2016, s. 95; West, Taylor ve Wu, 2012, s. 215). Doll, Xia ve Tarkzadeh (1994, s. 456) ve de Frias ve Dixon (2005, s. 170) .80 ile .89 arasındaki değerleri kabul edilebilir olarak yorumlamaktadır.
- CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi Comparative fit index), örtük değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören modelin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen YEM modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırılmakta ve ikisi arasında 0-1 arasında değişen bir değer elde edilmektedir. Bu değer 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumu yansıtmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 46).
- IFI (Artan uyum indeksi, Incremental fit index), yapısal eşitlik modelinde raporlanan indeksler arasında en fazla avantaj sağlayan üç indeksten biri olduğu tespit edilmiştir (Çerezci, 2010, s. iv). Bu değer de, 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumu vermektedir.

- SRMR (Standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü, Standardized root mean square residual), gözlenen ve üretilen kovaryans matrisleri arasındaki farkların ortalamasının kareköküdür. Ortalama hataların karekökü standart bir şekilde yorumlanmaktadır ve en az '0', en fazla da '1' arasında olan değerler kabul edilebilmektedir (West, Taylor ve Wu, 2012, s. 216).
- RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü / Root mean square error of approximation), gözlenen ve üretilen matrisler arasından hata payını ifade etmektedir. RMSEA değerinin .10'dan küçük olması gerekmektedir (Cole, 1987, s. 586). 0.05'e eşit ve daha küçük bir RMSEA değeri iyi bir uyumu, 0.05 ile 0.08 arası yeterli uyumu ve 0.08 ile 0.10 arası değer orta dereceli uyumu ifade etmektedir (Byrne, 2016, s. 98).
- χ^2 - Ki Kare Uyum Testi, verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını, çok değişkenli normallik varsayımlarının incelenmesini ve örneklem büyüklüğünün yeterliliği konularında fikir vermektedir.
- sd ve χ^2 /sd'nin oranı; serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, ölçek maddelerinin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. χ^2 /df'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001, s. 180).
- t katsayısı; 1.96'dan daha büyük ise uyum iyiliği indeksi istatistiksel olarak anlamlıdır (Çokluk vd., 2014, s. 304).

Yapısal eşitlik modeli uygulaması öncesinde verilerin uygun olup olmadığını belirlemek açısından sağlanması gereken bazı önkoşullar bulunmaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010, s. 33-89; Kline, 2005, s. 48; Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 57-110).

- Kayıp veri analizi: Veri analizi sürecinde karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri kayıp verilerin olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 58). Bu araştırmada örneklenen öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiş, işlerliği olmayan formlar işlem dışında tutulmuştur. Geriye

kalan ölçeklerdeki tüm maddeler için kayıp veri analizi yapılmış ve veri setindeki kayıp verilere sıra ortalamaları değer ataması yapılmıştır.

- Uç değerlerin belirlenmesi: Uygulamadan elde edilen veri setindeki her bir madde için z-puanı incelenmiş ve uç değer bulunmadığı gözlenmiştir.
- Normal dağılım: Çok değişkenli analizlerin en temel varsayımı normalliktir ve verilerin dağılımı normalden aşırı sapma gösterirse sonuç istatistiklerinin geçerli olması mümkün değildir (Hair vd., 2010, s. 71). Verilerin normal dağılıma uygunluğunun kontrolü için basıklık ile çarpıklık değerleri esas alınmaktadır. Kline (2005, s. 50) basıklık değerinin 3'ten, çarpıklık değerinin ise 10'dan küçük olması gerektiğini belirtmektedir. Hair vd. (2010, s. 73) z puanının değerlendirilmesi üzerinden elde edilen çarpıklık indekslerinin ± 2.58 sınırları içinde ve 0'a yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazında verilen bilgiler bir araya getirilip değerlendirildiğinde, ideal çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması gerektiği görülmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s. 133). Bu çalışmada gerçekleştirilen istatistikler sonucunda, basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik varsayımlarını karşıladığı ifade edilebilmektedir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3.10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10

Değişkenlere İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Duygusal Emek	Otomatik duygu düzenleme	.36	-.52
	Yüzeysel rol yapma	.41	-.29
	Duygusal sapma	-.19	-.03
	Derinden rol yapma	.08	-.14
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	.11	-.43
	Empati	.00	-.25
	Öz düzenleme	.70	-.54
	Duygusal farkındalık	-.19	.33
Sosyal Sermaye	Sosyal beceriler	-.61	-.39
	Örgütsel bağlılık	-.49	-.18
	İletişim-sosyal etkileşim	-.17	-.05
	İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım	-.41	.11
	Güven	-.33	-.26
	Farklılıklara tolerans ve normları paylaşma	-.16	-.52

- Doğrusallık: İki değişken arasında doğrusal ya da doğrusala yakın bir ilişki söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır ve saçılım grafiğindeki ilişkiler incelenerek değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, s.77). Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler için oluşturulan saçılım grafikleri incelendiğinde doğrusal olmayan ilişkiler saptanmamıştır.

- Çoklu doğrusal bağlantı: Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenlerin birbiriyle aşırı derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir ve değişkenler arasındaki ilişki .90 ve daha yüksek olduğu zaman problem yaratmaktadır (Hair vd., 2010, s. 200; Kline, 2005, s. 57). Bu çalışmada duygusal emek, duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye değişkenlerine ait tüm alt ölçeklerin aralarındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu'ndan yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde .90'ın üzerinde değere rastlanmamıştır ve dolayısıyla elde edilen veri çoklu doğrusal bağlantı sorununun yaşanmadığını göstermektedir. Elde edilen korelasyon analizlerine ilişkin veri Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11

Duygusal Emek, Duygusal Okuryazarlık Becerisi ve Sosyal Sermaye Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Matrisi

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Duygusal Emek													
Otomatik duygu düzenleme	-												
Yüzeysel rol yapma	.23**	-											
Duygusal sapma	.34**	.32**	-										
Derinden rol yapma	.40**	.43**	.10*	-									
Duygusal Okuryazarlık													
Motivasyon	.045	.02	-.10*	.13**	-								
Empati	.19**	.13**	-.25	.44**	.27**	-							
Öz düzenleme	.22**	.27**	-.40	.35**	.36**	.50**	-						
Duygusal farkındalık	.08	-.18**	-.21**	.09	.36**	.20**	.25**	-					
Sosyal beceriler	.14**	-.11	-.24**	.28**	.48**	.42**	.39**	.48**	-				
Sosyal Sermaye													
Örgütsel bağlılık	.11*	.22*	.08	.22**	.09	.05	.13**	-.06	.00	-			
İletişim-sosyal etkileşim	.24**	.21**	.22**	.30**	.13**	.17**	.17**	.05	.10*	.61**	-		
İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım	.18**	.21**	.18**	.28**	.13**	.12*	.21**	.02	.04	.61**	.76**	-	
Güven	.22**	.25**	.20**	.28**	.14**	.12*	.23**	.02	.08	.64**	.77**	.80**	-
Farklılıklara tolerans ve normlar	.23**	.20**	.15**	.30**	.18**	.08	.21**	.06	.13**	.60**	.70**	.75**	.84**

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

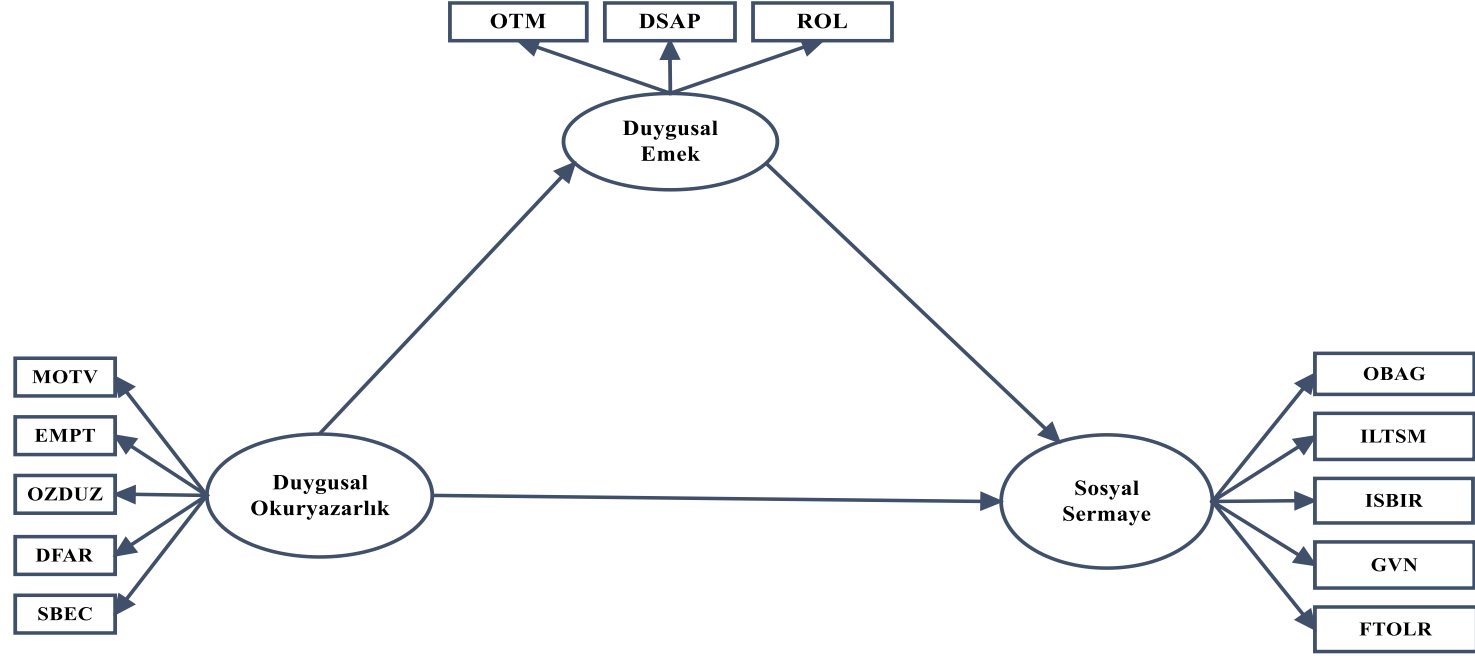
- Çoklu bağlantı varsayımı değerlendirilirken, VIF ve tolerans değerlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. VIF değerinin 10'dan küçük, tolerans değerinin ise .10'den büyük olması gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s. 100; Hair vd., 2010, s. 201; Kline, 2005, s. 57). Bu bağlamda bağımsız değişkenler üzerinde yapılan analizlere ilişkin değerler incelendiğinde, VIF değerlerinin 1.2 ile 1.8, tolerans değerlerinin .60 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür (bkz. Tablo 3.12).

Tablo 3.12

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişkenler	Tolerans	VIF
Duygusal Emek	Otomatik duygu düzenleme	.75	1.3
	Yüzeysel rol yapma	.74	1.3
	Duygusal sapma	.80	1.2
	Derinden rol yapma	.70	1.4
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	.71	1.4
	Empati	.70	1.5
	Öz düzenleme	.70	1.5
	Duygusal farkındalık	.73	1.4
	Sosyal beceriler	.60	1.8

Araştırma kapsamında yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 3.5'te verilmiştir. Çalışmada verilerin çözümlenmesi için SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences), LISREL 8.80 (Linear Structural Relationship) paket programları kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapmalar, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır.



Şekil 3.5. Araştırma Değişkenleri Yapısal Eşitlik Modeli

Not. MOTV: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Motivasyon” Alt Boyutu, EMPT: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Empati” Alt Boyutu, OZDUZ: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Öz Düzenleme” Alt Boyutu, DFAR: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutu, SBEC: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Sosyal Beceriler” Alt Boyutu, OTM: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Otomatik Duygu Düzenleme” Alt Boyutu, DSAP: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Duygusal Sapma” Alt Boyutu, ROL: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Rol Yapma (Yüzeysel ve Derinden)” Alt Boyutu, OBAG: Sosyal Sermaye Ölçeği “Örgütsel Bağlılık” Alt Boyutu, ILTSM: Sosyal Sermaye Ölçeği “İletişim” Alt Boyutu, ISBIR: Sosyal Sermaye Ölçeği “İşbirliği” Alt Boyutu, GVN: Sosyal Sermaye Ölçeği “Güven” Alt Boyutu, FTOLR: Sosyal Sermaye Ölçeği “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” Alt Boyutu

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları kapsamındaki analizlerle elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılarak tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Araştırma Kapsamında İncelenen Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

4.1.1. Sosyal sermaye ölçeğine ilişkin genel bulgular

Öğretmenlerin Sosyal Sermaye ve alt boyutlarından aldıkları puanları yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde, sosyal sermaye ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması 3.19’dur. Alt boyutlara ait puanlara ilişkin ortalamaların 3.06 ile 3.46 arasında değiştiği görülmektedir. İşbirliği- Sosyal Ağlar ve Katılım alt boyutu ($\bar{x}= 3.06$, $ss= .827$) en düşük ortalamaya, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşma alt boyutu ($\bar{x}= 3.46$, $ss= .941$) ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Ortalamalara ilişkin veri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim ortamlarında farklılıklara saygı duydukları ve normları paylaşma konusunda istekli oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliği ve sosyal ağlara katılım konusunda görece daha isteksiz oldukları görülmektedir.

Tablo 4.1

Sosyal Sermaye Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler

Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları	\bar{X}	ss
Sosyal Sermaye Toplam Puan	3.19	.732
Örgütsel Bağlılık	3.15	.910
İletişim-Sosyal Etkileşim	3.12	.723
İşbirliği- Sosyal Ağlar ve Katılım	3.06	.827
Güven	3.27	.842
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşma	3.46	.941

n=399

4.1.2. Duygusal emek (duygusal işçilik) ölçeğine ilişkin genel bulgular

Öğretmenlerin Duygusal Emek ve alt boyutlarından aldıkları puanları yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde, duygusal emek ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması 3.25’tir. Alt boyutlara ait puanlara ilişkin ortalamaların 2.91 ile 3.46 arasında değiştiği görülmektedir. Duygusal sapma alt boyutu (\bar{x} = 2.91, ss = .515) en düşük ortalamaya, otomatik duygu düzenleme alt boyutu (\bar{x} = 3.46, ss = .803) ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Ortalamalara ilişkin veri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim ortamlarında duygularını otomatik olarak düzenleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal sapma davranışını diğer duygusal emek davranışlarından daha seyrek sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.2

Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler

Duygusal Emek ve Alt Boyutları	\bar{x}	ss
Duygusal Emek Toplam Puan	3.25	.515
Otomatik Duygu Düzenleme	3.46	.803
Yüzeysel Rol Yapma	3.24	.663
Duygusal Sapma	2.91	.837
Derinden Rol Yapma	3.38	.674

n=399

4.1.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ölçeğine ilişkin genel bulgular

Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Becerisi ve alt boyutlarından aldıkları puanları yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde, duygusal okuryazarlık becerisi-öğretmen formu ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması 3.74’tür. Alt boyutlara ait puanlara ilişkin ortalamaların 3.37 ile 3.90 arasında değiştiği görülmektedir. Duygusal farkındalık alt boyutu (\bar{x} = 3.37, ss = .480) en düşük ortalamaya, öz düzenleme alt boyutu (\bar{x} = 3.90, ss = .619) ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Duygusal okuryazarlık becerisine ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerinin diğer duygusal okuryazarlık becerilerine nispeten

düşük olduğu görülmektedir. Ancak alt boyutlardan edinilen puanlar birbirine çok yakın dağılım göstermektedir.

Tablo 4.3

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler

Duygusal Okuryazarlık ve Alt Boyutları	\bar{X}	ss
Duygusal Okuryazarlık Toplam Puan	3.74	.480
Motivasyon	3.77	.642
Empati	3.75	.657
Öz düzenleme	3.90	.619
Duygusal Farkındalık	3.37	.672
Sosyal Beceriler	3.87	.724

n=399

4.2. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Yapısal modele ilişkin ölçme modelinin test edilmesi

Araştırma kapsamında test edilmek üzere hipotetik model belirlenmiştir (bkz. Şekil 3.5). Modelde, “Duygusal Okuryazarlık Becerisi”, “Duygusal Emek” ve “Sosyal Sermaye” olmak üzere toplamda üç örtük değişken ve 13 gözlenen değişken bulunmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların duygusal okuryazarlık becerilerini belirlemek üzere kullanılan Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği’nin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar “Duygusal Okuryazarlık Becerisi” örtük değişkeninin, Sosyal Sermaye Ölçeği’nin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar “Sosyal Sermaye” örtük değişkeninin ve Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği’nin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar “Duygusal Emek” örtük değişkeninin birer gözlenen değişkeni olarak modele alınmıştır. Yapısal modelde kullanılan örtük ve gözlenen değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Yapısal Modelde Kullanılan Örtük ve Gözlenen Değişkenler

Örtük Değişkenler	Kısaltma	Gözlenen Değişkenler
Duygusal Emek	OTM	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Otomatik Duygu Düzenleme” alt boyutu toplam puanı.
	YUZROL	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Yüzeysel Rol Yapma” alt boyutu toplam puanı.
	DSAP	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Duygusal Sapma” alt boyutu toplam puanı.
	ROL	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Rol Yapma (Yüzeysel ve Derinden)” alt boyutu toplam puanı.
Duygusal Okuryazarlık Becerisi	DROL	Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Derinden Rol Yapma” alt boyutu toplam puanı.
	MOTV	Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Motivasyon” alt boyutu toplam puanı.
	EMPT	Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Empati” alt boyutu toplam puanı.
	OZDUZ	Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Öz Düzenleme” alt boyutu toplam puanı.
Sosyal Sermaye	DFAR	Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Duygusal Farkındalık” alt boyutu toplam puanı.
	SBEC	Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Sosyal Beceriler” alt boyutu toplam puanı.
	OBAG	Sosyal Sermaye Ölçeği “Örgütsel Bağlılık” alt boyutu toplam puanı.
	ILTSM	Sosyal Sermaye Ölçeği “İletişim” alt boyutu toplam puanı.
	ISBIR	Sosyal Sermaye Ölçeği “İşbirliği” alt boyutu toplam puanı.
	GVN	Sosyal Sermaye Ölçeği “Güven” alt boyutu toplam puanı.
	FTOLR	Sosyal Sermaye Ölçeği “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşma” alt boyutu toplam puanı.

Modelin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsendiğinden, Tablo 4.6’da verilen gözlenen ve örtük değişkenlerle oluşturulacak olan yapısal modelin (Şekil 3.5) test edilmesinden önce modele ilişkin ölçüm modeli test edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan bu modele ait uyum değerleri χ^2/sd (307.91/62) = 4.96, p=.001, GFI= .89, AGFI=

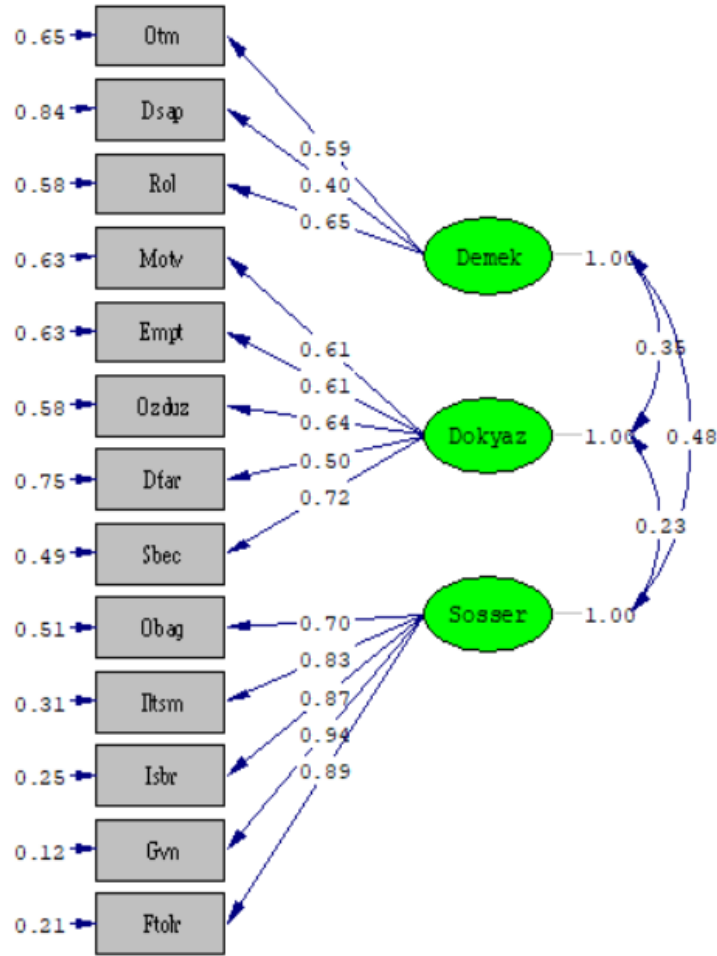
.84, CFI=.93; IFI=.93; RMSEA=.10 (RMSEA için güven aralığı=.089-.11) şeklinde hesaplanmıştır ve modelin veri ile kabul edilebilir sınırlarda uyum gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
IFI	0.93
GFI	0.89
AGFI	0.84
CFI	0.93
RMSEA	0.10
sd	62
χ^2	307.91
χ^2/sd	4.9

Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 4.1'de verilmiştir.



Chi-Square=307.91, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.100

Şekil 4.1. Yapısal Modele Ait Ölçüm Modeli, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

Yapısal modele ilişkin ölçüm modeli test edildiğinde gözlenen değişkenlerden ilgili örtük değişkenlere giden standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .40 ile .94 arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan analize ilişkin değerler Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.6

Ölçüm Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, t Değerleri ve Standart Hata Değerleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişkenler	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t
Duygusal Emek	OTM	.59*	.65	9.53
	DSAP	.40*	.84	6.47
	ROL	.65*	.58	10.19
Duygusal Okuryazarlık	MOTV	.62*	.63	11.78
	EMPT	.61*	.63	11.73
	OZDUZ	.64*	.58	12.52
	DFAR	.50*	.75	9.28
	SBEC	.72*	.49	14.15
Sosyal Sermaye	OBAG	.70*	.51	15.71
	ILTSM	.83*	.31	20.24
	ISBIR	.87*	.25	21.52
	GVN	.94*	.12	24.61
	FTOLR	.89*	.21	22.45

Not. *p<.05, MOTV: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Motivasyon” Alt Boyutu, EMPT: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Empati” Alt Boyutu, OZDUZ: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Öz Düzenleme” Alt Boyutu, DFAR: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutu, SBEC: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Sosyal Beceriler” Alt Boyutu, OTM: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Otomatik Duygu Düzenleme” Alt Boyutu, DSAP: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Duygusal Sapma” Alt Boyutu, ROL: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Rol Yapma (Yüzeysel ve Derinden)” Alt Boyutu, OBAG: Sosyal Sermaye Ölçeği “Örgütsel Bağlılık” Alt Boyutu, ILTSM: Sosyal Sermaye Ölçeği “İletişim” Alt Boyutu, ISBIR: Sosyal Sermaye Ölçeği “İşbirliği” Alt Boyutu, GVN: Sosyal Sermaye Ölçeği “Güven” Alt Boyutu, FTOLR: Sosyal Sermaye Ölçeği “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” Alt Boyutu.

Ölçüm modeline ait örtük değişkenler arası korelasyonlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Ölçüm Modelinde Yer Alan Örtük Değişkenler Arası Korelasyonlar

Örtük Değişkenler	1	2	3
1. Duygusal Emek	-		
2. Duygusal Okuryazarlık	.35*	-	
3. Sosyal Sermaye	.48*	.23*	-

*p<.05

Tablo 4.7’de sunulan ölçüm modelinden elde edilmiş örtük değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, Duygusal Emek ile Duygusal Okuryazarlık ($r=.35$, $p<.05$) ve Sosyal Sermaye ($r=.48$, $p<.05$) arasında orta düzeyde pozitif yönde; Sosyal Sermaye ve Duygusal Okuryazarlık arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde ($r=.23$, $p<.05$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.2. Yapısal modelin test edilmesi

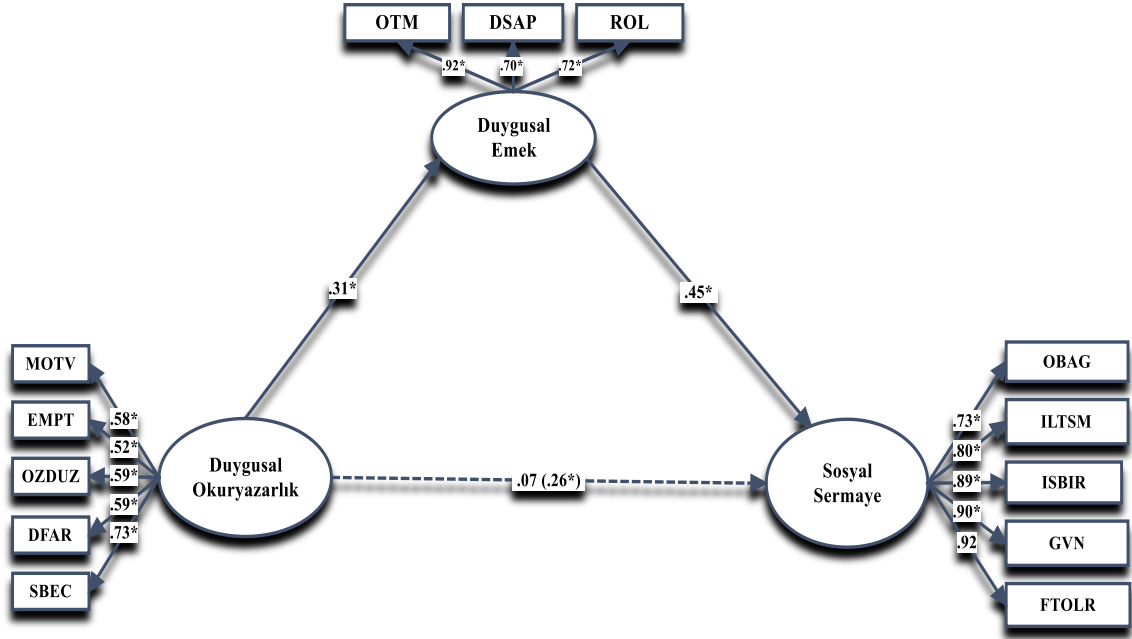
Şekil 3.5’te sunulan modele ilişkin ölçüm modeli test edildikten sonra model testi gerçekleştirilmiştir. Model test edildikten sonra elde edilen uyum iyiliği değerleri χ^2/sd ($307.91/62$) = 4.96, $p=.001$, GFI= .89, AGFI= .84, CFI= .93; IFI= .93; SRMR= .083; RMSEA= .100 (RMSEA için güven aralığı=.089–.11) şeklindedir. Tablo 4.8’de sunulan modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin veri ile kabul edilebilir sınırlarda uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Tablo 4.8

Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
IFI	0.93
GFI	0.89
AGFI	0.84
CFI	0.93
SRMR	.08
RMSEA	0.10
<i>sd</i>	62
χ^2	307.91
χ^2/sd	4.9

Analiz sonucunda oluşan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

Not. MOTV: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Motivasyon” Alt Boyutu, EMPT: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Empati” Alt Boyutu, OZDUZ: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Öz Düzenleme” Alt Boyutu, DFAR: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutu, SBEC: Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Sosyal Beceriler” Alt Boyutu, OTM: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Otomatik Duygu Düzenleme” Alt Boyutu, DSAP: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Duygusal Sapma” Alt Boyutu, ROL: Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Rol Yapma (Yüzeysel ve Derinden)” Alt Boyutu, OBAG: Sosyal Sermaye Ölçeği “Örgütsel Bağlılık” Alt Boyutu, ILTSM: Sosyal Sermaye Ölçeği “İletişim” Alt Boyutu, ISBİR: Sosyal Sermaye Ölçeği “İşbirliği” Alt Boyutu, GVN: Sosyal Sermaye Ölçeği “Güven” Alt Boyutu, FTOLR: Sosyal Sermaye Ölçeği “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” Alt Boyutu.

Şekil 4.2’de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde duygusal emekten sosyal sermayeye ($\beta=.45$, $p<.05$), duygusal okuryazarlıktan duygusal emeğe ($\beta=.31$, $p<.05$) giden yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, duygusal okuryazarlıktan sosyal sermayeye giden yol katsayısının ise ($\beta=.07$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Duygusal emekten sosyal sermayeye giden yol katsayısı sıfıra sabitlenip analiz tekrar edildiğinde ise duygusal okuryazarlıktan sosyal sermayeye giden yol katsayısının ($\beta=.26$, $p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Duygusal okuryazarlıktan sosyal sermayeye giden yol, modelden çıkarılarak model tekrar test edilmiş ve modeldeki bozulma değerlendirilmiştir. Gerçek bir aracı değişkenden söz edebilmek için yordayıcı değişken ve yordanan değişken arasındaki yolun modele eklenmesiyle uyum iyiliği değerlerinde, bir önceki modele göre anlamlı bir artışın olmaması gerekmektedir. Böyle bir durumda tam aracılık (full mediation) etkisinden söz edilebilir. Çünkü aracı değişkenin iki değişken arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiği kanıtlanmıştır. Bu bağlamda duygusal okuryazarlıktan sosyal sermayeye giden yol modelden çıkarılıp tam

aracılı model test edildiğinde elde edilen uyum iyiliği değerleri, değerleri χ^2/sd (309.63/63) = 4.91, $p=.001$, GFI: .89, AGFI= .85, CFI=.93; IFI=.93; SRMR=.083; RMSEA=.099 (RMSEA için güven aralığı=.088–.11) şeklinde hesaplanmıştır. Modeldeki bozulmanın anlamlılığı Ki-Kare Farklılık Testi ile değerlendirilmiş ve modelde anlamlı bir bozulmanın olmadığı belirlenmiştir (Ki-Kare Farklılık Testi: 1.71, 1: $p>.05$). Analiz sonuçlarına göre, göre duygusal okuryazarlık ile sosyal sermaye arasındaki ilişkide duygusal emeğin tam aracılık etkisinin olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, duygusal okuryazarlık becerisi, sosyal sermayeyi duygusal emek üzerinden etkilemektedir.

4.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi ve Duygusal Emek Gözlenen Değişkenlerinin Sosyal Sermaye Gözlenen Değişkenleri Üzerindeki Etkisi

Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği “Motivasyon”, “Empati”, “Öz Düzenleme”, “Duygusal Farkındalık” ve “Sosyal Beceriler” alt boyutları ve Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği “Otomatik Duygu Düzenleme”, “Duygusal Sapma” ve “Rol Yapma” alt boyutlarının; Sosyal Sermaye Ölçeği “Örgütsel Bağlılık”, “İletişim”, “İşbirliği”, “Güven” ve “Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım” alt boyutları üzerindeki yordayıcılığı yol analizi (path analizi) tekniği ile analiz edilmiştir. Yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlılığı t değerleri üzerinden değerlendirilmiştir; t değeri 1.96’yı aşarsa 0.05, 2.56’yı aşarsa 0.001 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk vd., 2014, s. 304). Analiz sonucunda elde edilen yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Duygusal Emek ve Duygusal Okuryazarlığın, Sosyal Sermaye Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Yordayıcı	Yordanan	β	B	SH	t	p
Otomatik Duygu Düzenleme	-> Örgütsel Bağlılık	.02	.06	.15	.40	.69
Otomatik Duygu Düzenleme	-> İletişim	.10	.27	.16	1.77	.08
Otomatik Duygu Düzenleme	-> İşbirliği	.04	.10	.13	.77	.44
Otomatik Duygu Düzenleme	-> Güven	.08	.24	.16	1.52	.13
Otomatik Duygu Düzenleme	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.12	.22	.10	2.15	.03
Duygusal Sapma	-> Örgütsel Bağlılık	.01	.02	.14	.13	.90
Duygusal Sapma	-> İletişim	.16	.44	.15	2.99	.01
Duygusal Sapma	-> İşbirliği	.12	.28	.13	2.19	.03
Duygusal Sapma	-> Güven	.14	.39	.15	2.60	.01
Duygusal Sapma	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.10	.18	.10	1.89	.06
Rol Yapma	-> Örgütsel Bağlılık	.24	.46	.11	4.1	.01

Tablo 4.9 (Devam)

Duygusal Emek ve Duygusal Okuryazarlığın, Sosyal Sermaye Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Rol Yapma	-> İletişim	.20	.41	.11	3.65	.01
Rol Yapma	-> İşbirliği	.22	.38	.10	3.84	.01
Rol Yapma	-> Güven	.21	.43	.12	3.7	.01
Rol Yapma	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.19	.26	.07	3.47	.01
Motivasyon	-> Örgütsel Bağlılık	.12	.28	.14	2.02	.04
Motivasyon	-> İletişim	.10	.24	.14	1.74	.08
Motivasyon	-> İşbirliği	.11	.25	.12	2.03	.04
Motivasyon	-> Güven	.11	.30	.14	2.10	.04
Motivasyon	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.14	.23	.09	2.55	.01
Empati	-> Örgütsel Bağlılık	-.06	-.24	.25	-.98	.33
Empati	-> İletişim	.04	.19	.25	.75	.45
Empati	-> İşbirliği	-.02	-.07	.22	-.33	.74
Empati	-> Güven	-.06	-.26	.26	-1.03	.30
Empati	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	-.13	-.36	.16	-2.20	.03
Öz Düzenleme	-> Örgütsel Bağlılık	.07	.2	.18	1.1	.27
Öz Düzenleme	-> İletişim	.02	.07	.18	.40	.69
Öz Düzenleme	-> İşbirliği	.12	.33	.16	2.1	.04
Öz Düzenleme	-> Güven	.15	.47	.19	2.52	.01
Öz Düzenleme	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.12	.24	.12	2.01	.04
Duygusal Farkındalık	-> Örgütsel Bağlılık	-.06	-.16	.16	-1.00	.32
Duygusal Farkındalık	-> İletişim	.04	.12	.16	.73	.46
Duygusal Farkındalık	-> İşbirliği	.03	.07	.14	.48	.63
Duygusal Farkındalık	-> Güven	.00	.00	.16	.02	.99
Duygusal Farkındalık	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	-.01	-.01	.1	-.09	.93
Sosyal Beceriler	-> Örgütsel Bağlılık	-.07	-.12	.12	-1.01	.31
Sosyal Beceriler	-> İletişim	.00	.00	.13	.01	.99
Sosyal Beceriler	-> İşbirliği	-.08	-.13	.11	-1.19	.23
Sosyal Beceriler	-> Güven	-.02	-.04	.13	-.31	.76
Sosyal Beceriler	-> Farklılıklara T. ve N. Paylaşım	.06	.08	.08	.96	.34

Tablo 4.9’da verilen analiz sonuçlarına göre, otomatik duygu düzenleme, farklılıklara tolerans ve normları paylaşımı ($\beta=.12$, $p<.05$); duygusal sapma, iletişim ($\beta=.16$, $p<.05$), işbirliği ($\beta=.12$, $p<.05$) ve güveni ($\beta=.14$, $p<.05$); rol yapma, örgütsel bağlılık ($\beta=.24$, $p<.05$), iletişim ($\beta=.20$, $p<.05$), işbirliği ($\beta=.22$, $p<.05$), güven ($\beta=.21$, $p<.05$) ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşımı ($\beta=.19$, $p<.05$); motivasyon, örgütsel bağlılığı ($\beta=.12$, $p<.05$), işbirliği ($\beta=.11$, $p<.05$) ve güveni ($\beta=.11$, $p<.05$); empati, farklılıklara tolerans ve normları paylaşımı ($\beta=-.13$, $p<.05$); öz düzenleme,

işbirliği ($\beta=.12$, $p<.05$), güven ($\beta=.15$, $p<.05$) ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşımı ($\beta=.12$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği, Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Ölçeği ve Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği ile elde edilen nicel bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, hazırlanan hipotetik yapısal model çerçevesinde, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeye olan etkisini incelemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile sosyal sermayeleri arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracı (mediator) rolünü belirleyebilmek adına bir model geliştirilmiştir.

Oluşturulan model test edilmeden önce, öğretmenlerin sosyal sermayeleri, duygusal emek davranışları ve duygusal okuryazarlık becerilerine ilişkin betimleyici istatistiklerden yararlanılarak bu değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Bu değerlerin tespitinden sonra ise araştırma modellerinde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal sermaye genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Eğitim yeni yüzyılda bireye toplumsal değerlerin aktarılması ve istendik davranış biçimlerinin kazandırılmasında etkili araçlardan biridir. Eğitim bireysel gelişmeyi sağlayan toplumsal bir süreçtir ve eğitim yoluyla bireyin toplumla bütünleşmesi sağlanmaktadır (Fidan ve Erden, 1987, s. 11). Bu bütünleşmeye önemli düzeyde bir katkı sosyal sermaye aracılığıyla sunulmaktadır (Coleman, 1988; Ekinci, 2010; Yıldız ve Topuz, 2011). Öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasındaki yüksek düzeyde sosyal sermaye, bireyler arasındaki pozitif ağ bağlantılarını güçlendirerek toplumsal ilişkilerdeki refahın eğitim ortamına yansımaları temsil etmektedir. Eğitime yapılan yatırımın,

toplumun gelecekteki refahı, ekonomik kalkınması ve aile statüsünün gelişmesiyle ile olan ilişkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin aracı rolü bağlamında sosyal sermaye rezervlerinin değerlendirilmesi elzemdir.

Bu araştırmada sosyal sermaye ölçeğinin genelinden edinilen ortalama puana ilişkin sonuç incelendiğinde, öğretmen algılarının ölçek değerlendirmesinde kullanılan “ara sıra” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin genel sosyal sermaye seviyelerinin orta seviyede dağıldığını ancak yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmayı destekler biçimde Aydemir (2011a, s. 131) Konya ilinde toplumsal ilişkileri incelediği çalışmasında sosyal sermaye düzeyinin genel ortalamasının “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin yapılan benzer çalışmalarda, Güngör (2011, s. 64) öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin orta ve üstü düzeyde; Kahraman (2016, s. 126) öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin ‘çoğu zaman’ aralığında ve iyi düzeyde; Şimşek (2013, s. 86) ise iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Püsküllüoğlu (2015, s. 70) çalışmasında, öğretmenlerin okul türü fark etmeksizin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini yüksek olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Namalır’ın (2015, s. 77) çalışmasında ise ilkokullarda sosyal sermaye düzeyinin okul yöneticilerine göre “yüksek” seviyede, sınıf öğretmenlerine göre ise “orta” seviyede ve geliştirilmeye açık olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmalar okul yöneticileri ile öğretmenlerin sosyal sermayeye ilişkin algılarının farklılaştığını göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal sermaye alt boyutları olan örgütsel bağlılık, iletişim sosyal etkileşim, iş birliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım algılarına yönelik değerlendirmelerinden edindikleri en düşük ve en yüksek ortalama puanlar arasındaki farkın oldukça az olduğu görülmektedir. İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu en düşük ortalamaya, farklılıklara tolerans ve normları paylaşma alt boyutu ise en yüksek ortalamaya sahiptir. İşbirliği- sosyal ağlar ve katılım boyutundan edinilen bu düşük ortalama ile öğretmenlerin okullarında kararların takım ruhu ve işbirliği ile alınmasına dair eksikliklerin olduğunu ve velilerin kararlara katılım, etkinliklere ilgi konusunda zayıf kaldığını düşündükleri görülmektedir. Farklılıklara tolerans ve normları paylaşma alt boyutundan edinilen iyi düzeydeki ortalama; yönetici ve öğretmenlerin okul misyonunu paylaştıklarını, öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü değerler bulunduğunu ve bu değerlerin temelinde farklılıklara saygı ve anlayış olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Kahraman (2016, s. 125) ve Ekinci (2008, s.

136) de çalışmalarında farklılıklara tolerans ve normları paylaşma alt boyutunda yüksek ortalamalara; örgütsel bağlılık, iletişim – sosyal etkileşim ve işbirliği, sosyal ağlar ve katılım boyutlarında ise nispeten düşük ortalamalara ulaşmışlardır.

5.1.2. Duygusal emek genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve sanayileşme ile çağımız koşullarında çalışma ortamlarında duyguların yönetim yasalarına tabii tutulduğu görülmekte ve çeşitli sektörlerdeki örgütlerin kendi çalışanlarından bedensel, zihinsel ve duygusal emek sarf etmelerini bekledikleri bilinmektedir (Ceylan, 2017 s. 123). Duygusal emek en genel ifade ile bir kurumun çalışanlarından müşterileri ile etkileşimleri sırasında göstermelerini istediği duyguların çalışanlar tarafından sergilenmesi olarak düşünülebilir. Bu noktada bireyin hissettikleri gerçek duygularıdır fakat sergiledikleri kuruluşun yapılmasını istediği ve belirli bir iş için uygun bulunan duygulardır (Akbaş, 2016, s. 36). Öğretmenlik mesleği yapısı itibariyle gün içerisinde pek çok paydaşla olan etkileşimi zorunlu kılmaktadır (Nias, 1996, s. 293), bu nedenle yoğun duygusal emek gerektiren meslekler arasında sayılması mümkündür. Bu noktadan hareketle eğitim öğretim süreçlerinde duygusal emek, öğretmenlerin öğretim esnasında kendi duygularını mesleğin inanç ve duruşuna dair algıya göre düzenlemesine, yönetmesine ilişkin bir vurguya sahiptir.

Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal emek ölçeğinin genelinden edindikleri ortalama puana ilişkin sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin “orta” düzeyde duygusal emek sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin eğitim öğretim ortam ve süreçlerinde öğrenciler, mesai arkadaşları, yöneticiler ve velilerle etkileşimleri esnasında gözlemlenebilir davranışlarında kendilerinden beklenen şekilde davranışlarını düzenlediklerini göstermektedir. Bu sonuç, Akbaş’ın (2016, s. 84) öğretmenlerin örgütsel politika algısı ve duygusal emekleri üzerine yaptığı çalışma, Cingöz’ün (2018) öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlikleri üzerine yaptığı çalışma ve Mavi’nin (2018, s. 105) öğretmen görüşlerine göre duygusal emeği değerlendirdiği çalışma ile örtüşmektedir. Okul müdürlerinin duygusal emek davranışları üzerine yapılan benzer araştırmaların da orta düzeyde duygusal emeğe işaret ettiği görülmektedir (Göç, 2017, s. 87; Savaş, 2012, s. 137). Begenirbaş (2013, s. 148) çalışmasında öğretmenlerin duygusal emek genel ortalamasının ortanın üzerinde olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere, duygusal emek davranışı yıllar içerisinde yapılan farklı araştırmalarda orta düzeyde, bir başka deyişle olumlu özelliklerine yatırım yapılması gereken bir seviyede bulunmuştur.

Bu durum hem öğretmenler hem de yöneticiler bağlamında duygusal emeğe ilişkin farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin duygusal emek alt boyutları olan otomatik duygu düzenleme, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve duygusal sapma algılarına yönelik değerlendirmelerinden edindikleri en düşük ve en yüksek ortalama puanlar arasındaki farkın oldukça az olduğu; alt boyut ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenler duygusal emek davranışlarını en yüksek ortalama ile otomatik duygu düzenleme alt boyutunda değerlendirirken; en düşük ortalamayla duygusal sapma alt boyutunda değerlendirmiştir. Otomatik duygu düzenleme boyutundan elde edilen sonuçların yüksek seviyeye, diğer üç boyutun (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve duygusal sapma) ise orta seviyeye denk geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek alt boyut puanlarına ilişkin standart sapmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma boyutuyla ilgili benzer görüşlere sahip olduğu, duygusal sapma boyutuyla ilgili görüşlerinin ise birbirlerinden farklılaştığı saptanmıştır.

Otomatik duygu düzenleme boyutundan elde edilen yüksek ortalama, öğretmenlerin yaşadıkları etkileşim esnasında hissettikleri gerçek duyguları yansıttıklarını göstermektedir (Zaft, 2002, s. 243); bu durum öğretmenlerin ticari bir getirisi olmadığı için duygusal gösterim kurallarını kullanma gereksinimi duymamalarından kaynaklanıyor olabilir (Akbaş, 2016, s.74; Cingöz, 2018, s. 114). Uzun yıllar öğrenci ve meslektaşları ile yüz yüze etkileşim içerisinde bulunan öğretmenlerin bir iş günü içerisinde onlarca çeşit duygu gösterimi sergilemek zorunda olduğu düşünüldüğünde, bir süre sonra bu sürecin otomatikleşmesi kaçınılmaz ve son derece insanidir. Bu durum yine de sonuç itibari ile yoğun bir duygusal emek gerektirir. Zira Morris ve Feldman (1996, s. 988), bireyin hissettiği duygu ile örgütsel bağlamda ondan beklenen duygunun uyumlu olduğu durumlarda bile, duyguların ifade edilmesinde bir emek sürecinin olduğunu ileri sürmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuç, Begendirbaş ve Meydan (2012, s. 171), Cingöz (2018, s. 114) ve Yılmaz vd. (2015, s. 84) tarafından yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Ayrıca Göç (2017, s. 138) de okul yöneticileri örneğinde yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır.

Derinden rol yapma boyutundaki ortalamanın, yüzeysel rol yapma boyutundan yüksek olması öğretmenlerin yaptıkları mesleğe dair duygusal emek stratejilerini içselleştirdikleri anlamına gelmektedir. Derinden rol yapma Grandey (2000, s. 87) tarafından, bir otel sorumlusunun kendisini, zor durumda kalan bir müşterisinin yerine

koyarken empati yapması ve ilgili görünmesi ile örneklendirilmiştir. Öğretmenler örnekleminde gerçekleştirilen araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, bir öğretmenin annesini henüz kaybetmiş bir öğrenci ile etkileşimi sırasında kendini onun yerine koyarak hissettiklerini içselleştirmesi ve buna uygun şefkat, merhamet ve anlayış sergilemesi olarak düşünülebilir. Derinden rol yapmada duygular aktif olarak uyarılır, bastırılır ya da şekillendirilir ve bu sayede kişi göstermek istediği duyguları deneyimlemeye ve hissetmeye çalışır (Ashforth ve Humphrey 1993, s. 93). Yüzeysel rol yapmada ise gerçekte hissetmediklerini hissediyormuş gibi gösterme durumu yaygındır. Yüzeysel rol yapma davranışının duygusal tükenme, duyarsızlaşma, psikolojik gerginlik ve psikosomatik şikayetler ile pozitif yönde ilişkili; iş tatmini ve örgütsel bağlanma ile negatif yönde ilişkili olduğu (Hülshager ve Schewe, 2011, s. 377; Kammeyer-Mueller vd., 2012, s. 80) araştırmalarla ortaya konulmuştur. Derinden rol yapma davranışının ise müşteri odaklı oluşu ve hizmet kalitesine katkı sağlaması özellikleri tercih nedeni olmasını sağlamıştır (Groth, Hennig-Thurau ve Walsh, 2009, s. 969). Öğretmenlerin öğrencilerin en önemli rol modellerinden oldukları düşünüldüğünde, araştırma bulgularında duygu gösteriminde derinden rol yapma davranışının yüksek ortama sahip olması sevindiricidir. Alanyazında konuyla ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Duygusal emek teorisyenlerinden Grandey (2003, s. 93) tarafından yapılan çalışmada derinden rol yapma davranışının, diğer gösterim kurallarından daha sık kullanıldığı belirtilmiş ve bu kullanım sıklığının işin gerektirdiği duygunun çalışan tarafından içselleştirildiğinin bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Bu durumun müşterilerle etkileşim sürecinde pozitif katkılarının olduğu da eklenmiştir. Bu araştırmayı destekler şekilde ve derinden rol yapma davranışına, yüzeysel rol yapma davranışından daha sık sergilendiği çalışmalar (Begenirbaş, 2013, s. 148; Mavi, 2015, s. 105; Yılmaz vd., 2015, s. 80) olmakla birlikte, tam tersi şekilde yüzeysel rol yapmanın daha sık sergilendiği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Näring vd., 2006, s. 308; Polatkan, 2016, s. 75).

Duygusal sapma boyutundan elde edilen düşük ortalama, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini kullanmayı kendi duygularını sergilemeye tercih ettiklerini göstermektedir. Çünkü duygusal sapma, çalışanın hissettikleriyle mesleğin gereği olarak yansıtması gereken duygu arasındaki uyumsuzlığa işaret etmektedir (Çukur, 2009, s. 536). Örgütün gerektirdiği duygu gösterim kuralı, öğretmenin o anda hissettiği ile uyummadığında ve öğretmen işinin gereği olan duyguyu yansıtmak yerine kendi

hissettiğini yansıttığında duygusal sapma göstermektedir. Duygusal sapma boyutundan elde edilen düşük ortalama puanı pozitif bakış açısıyla değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerinden kurumsal olarak beklenen duygulara yakınlık hissettiği ve bunun için ekstra çaba harcamak durumunda olmadığı anlamına gelebilir. Çalıştığı okula çok güvenen ve öğrencilerini seven bir öğretmenin daha az duygusal emek harcayacağı (Savaş, 2012, s. 56) ve dolayısıyla duygusal sapma ve çelişkinin azalacağı da diğer bir varsayımdır. Başka bir bakış açısı da öğretmenin duygusal sapma davranışı ile kendi duygusunu olduğu gibi yansıtmasının örgüt ikliminde hoş karşılanmayacak olmasıdır. Akbaş (2016, s.74) da çalışmasında duygusal sapma davranışının en az kullanılan yöntem olduğunu belirtmiştir ve aynı sonuca ulaşan Uysal (2007, s. 66) bu durumu öğretmenlerin Milli Eğitim gibi formal bir eğitim sistemi içerisinde sıradışı davranış sergilemelerinin yaptırımla sonuçlanacağını bilme eğilimlerine bağlamıştır.

5.1.3. Duygusal okuryazarlık genel düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrenenlerin eğitim öğretim süreçlerine dair aidiyetlerini geliştirme ve potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmeleri adına onlara rehberlik etme görevini üstlenen öğretmenlerin duygu halleri, son yüzyıldaki pozitivist eğitim paradigmaları nedeniyle sosyal, kültürel ve politik bağlamda geri planda bırakılmıştır (Nias, 1996, p. 293). Oysaki öğretmenlerin duyguları; refahlarını, iş tatminlerini (Nias, 1996, s. 295); motivasyonlarını (Morris ve Casey, 2006, s. 69); öğrencilerle sosyal ilişkilerini (Jennings ve Greenberg, 2009, s. 499); ve öğretme ve öğrenme süreçlerini (Hargreaves, 2001, s. 1056) yordamaktadır. Bütün bunlar da sınıf atmosferini, öğrencilerin duygularını ve başarısını etkilemektedir (Castillo, Fernandez-Berrocal ve Brackett, 2013, s. 1). Bu kapsamda, bireye özgü içsel süreçler ile sosyal ortamlar arasındaki etkileşimin kesişiminde anlamlı kılınan duygusal okuryazarlık becerisini öğretmenler bağlamında ele almak faydalı olacaktır. Zira duygusal okuryazarlık becerisi bireylerin; empati, öz-düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı giderme (duygusal düzenleme), problem çözme gibi kendine ve başkalarına dair duyuşsal süreçlerin farkındalığı ve kullanılması gibi becerileri geliştirebilmesi açısından oldukça yararlıdır (Alemdar, 2014, s. 107).

Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinin genelinden edindikleri ortalama puana ilişkin sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin “iyi” düzeyde duygusal okuryazar oldukları görülmektedir. Bu, olumlu bir bulgu olmakla birlikte,

öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerisinin gelişmeye açık olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan sevindirici olan duygusal okuryazarlık temel becerilerinin öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasıdır. Duygusal okuryazarlık becerisi bağlamında yetkin öğretmenler, öğrencileriyle cesaretlendirici ilişkiler geliştiren, öğrencilerin güçlü yönlerini ve yeteneklerini destekleyen, çatışma durumlarında problem çözücü olan, içsel motivasyonu arttıracak şekilde davranan birer rehberdirler. Öğrenciler arasında iş birliğini, saygılı ve uygun iletişim dili kullanımını ve yardımseverliği aşılacak şekilde rol model olarak hareket ederler. Perry vd. (2008, s. 35) tarafından yapılan nitel çalışmaya göre duygusal okuryazar bir öğretmen; kendi duygularını bilen ve anlayan, çocukları dinleyen, duygusal dili ve sözcükleri kullanabilen, çocukların da duyguları olduğunu anlayan ve bunları göz önünde bulunduran, empati kurabilen ve çocukların daha iyi öğrenebilmeleri için güvenli ve rahat bir ortam sağlayabilen bir kişidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Usta'nın (2015, s. 68) çalışmasında öğretmenlerin ve İnci'nin (2014, s. 58) çalışmasında öğretmen adaylarının genel duygusal zekâ ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek düzey duygusal beceri sonuçlarına erişilen bu araştırmalarda bir sınırlılık olarak, bireylerin kendi duygu durumlarını ortaya koydukları ölçeklerin sosyal beğenirliği yüksek maddeler içermesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutları olan motivasyon, empati, öz-düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler algılarına yönelik değerlendirmelerinden edindikleri en düşük ve en yüksek ortalama puanlar arasındaki farkın oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmenler duygusal okuryazarlık becerilerini en yüksek ortalama ile öz-düzenleme alt boyutunda değerlendirirken; en düşük ortalama ile duygusal farkındalık alt boyutunda değerlendirmiştir. Motivasyon, empati, öz-düzenleme ve sosyal beceriler boyutundan elde edilen sonuçların yüksek seviyede; duygusal farkındalık boyutundan elde edilen sonuç ise orta seviyededir. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerisi alt boyut puanlarına ilişkin standart sapmalar değerlendirildiğinde, öz-düzenleme boyutunda görüşlerinin benzerlik taşıdığı, sosyal beceriler boyutunda ise görüşlerinin birbirlerinden farklılaştığı saptanmıştır.

Duygusal farkındalık boyutundan elde edilen düşük ortalama öğretmenlerin kendi duygularını tanımlama konusunda yardıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında duygusal okuryazarlığın değişken olarak seçilmesi, öğretmenlerin temelde duyguları hissetmekten ziyade ifade etmek, yönetmek ve düzenlemek ile ilgili

sorunları olduğu varsayımına dayanmaktadır. Duygusal farkındalık boyutundan elde edilen düşük ortalama, söz konusu hipotezi bir ölçüde doğrulamaktadır. Çünkü duygusal farkındalık, bireylerin duygusal olarak kendilerini tanımaları ve çeşitli duygular arasında kendi duygularını ayırt edecek farkındalığa sahip olma yeteneklerini içermektedir (Koundourou, 2012, s. 98). Öğretmenlerin öğrencileriyle aralarındaki profesyonel ilişkide sınırları belirleyebilmek adına duygusal farkındalıklarının ve kendi duygularını yönetebilme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir (Weare, 2004, s. 128). İpek (2018, s. 50) tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini yordamak amacıyla yapılan araştırmada da en düşük ortalama öz-farkındalık boyutundan elde edilmiştir.

Öz-düzenleme alt boyutundan elde edilen yüksek puan ortalaması, öğretmenlerin kendi belirledikleri amaçlara ulaşmak için bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçleri yönlendirme konusunda beceri sahibi olduklarını göstermektedir. Öğretmenler hızla gelişen bu yüzyılda, sürekli tanım ve erişim değişikliği yaşayan bilgi karşısında kendi becerilerini güncellemek durumundadırlar. Böyle bir gereksinim, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında her günün belli bir bölümünü öğrenme ile geçirmeleri anlamına gelmektedir ve kendi öz bilgileriyle motivasyonlarını geliştirmeleri ve sürdürmeleri bu noktada önemli ve gereklidir. Öz-düzenleme becerileri bağlamında kendilerini geliştiren öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme stratejilerinin gelişimini daha iyi anlayabildikleri ve de öğrencilerin kendi öz-düzenleme süreçlerindeki ihtiyaçlarını tanımlarına ve engellerle başa çıkabilmelerine yardım etme konusunda daha becerikli olduklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kremer-Hayon ve Tillema, 1999, s. 508; Peeters, Backer, Reina, Kindekens ve Buffel, 2014, s. 1965). Öz-düzenlemenin motivasyon kavramı ile iç içe olduğu düşünüldüğünde (Alemdar, 2014, s. 24), araştırma kapsamında örneklenen öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde öz-düzenleme stratejileri aracılığıyla motivasyonlarına da ivme kazandırdıkları söylenebilir.

5.1.4. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma kapsamında duygusal emek, duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye arasındaki ilişkileri irdeleyen bir teorik yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur (bkz. Şekil 3.5). Oluşturulan yapısal modelde, duygusal okuryazarlık becerisi ile duygusal emeğin öğretmenlerin sosyal sermayeleri üzerinde etkisinin olduğu varsayılmış ve değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen Path analizine ilişkin uyum parametreleri gözden geçirilmiştir. Örneklem grubundan elde edilen veri

üzerinde gerçekleştirilen Path analizinde modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmüştür. Ayrıca modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda duygusal okuryazarlık ve duygusal emek; duygusal emek ve sosyal sermaye; duygusal emek aracılığıyla duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu saptanmıştır. Duygusal okuryazarlığın sosyal sermayeye olan etkisinin duygusal emek üzerinden gerçekleştiği yapılan tam aracılık testiyle istatistiksel olarak ortaya konulmuştur (bkz. Şekil 4.2). Aracılık testleriyle ortaya konulmaya çalışılan temel durum, iki değişken arasındaki ilişkinin özünde bir başka değişkenin varlığının (en azından bir dereceye kadar) şart koşulmasıdır. Yordayıcı değişkendeki bir birimlik değişim, aracı değişkende birim düzeydeki değişime etkide bulunacak ve aynı şekilde aracı değişkendeki bu değişim, yine yordanan değişkendeki değişime katkı sağlayacaktır (Çetinkaya ve Çimenci, 2014, s. 266). Yapılan aracılık testi ile duygusal okuryazarlık ile sosyal sermaye arasındaki ilişkide duygusal emeğin tam aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri arttıkça duygusal emek davranışı yükselmekte, duygusal emek davranışı pekiştikçe de sosyal sermayesi artmaktadır. Araştırmada oluşturulan teorik modeldeki gözlenen değişkenler arasındaki bu ilişki ve etkileşim düzeylerinin değerlendirilmesi aşağıda sunulmaktadır.

5.1.4.1. Doğrudan etkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde oluşturulan modeldeki doğrudan etkilerin ilki, duygusal okuryazarlık becerisi ile duygusal emek davranışları arasındaki orta düzeyde ve pozitif yöndeki ilişkidir ($\beta=.31$). Bu sonuç duygusal okuryazarlık becerisindeki gelişimin, duygusal emekte bir birimlik değişime ve hatta gelişime neden olacağını göstermektedir. Bu noktada kişinin kendi duygularını tanımlaması ve başkalarının duygusal durumlarını anlamasının, iş ortamında sergilenen duyguların olumlu yönlendirilebilmesi bağlamında etkili olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, duygusal okuryazarlık becerisine sahip bireylerin duygularını yaptıkları işin mahiyeti lehine aktifleştirip kullandıkları söylenebilir. Duygusal emek teorisyenlerinden Grandey'in (2000, s. 101) yaklaşımı da detaylı incelendiğinde, duygusal emeğin iki temel öncülünden birinin duygusal olaylar olduğu görülmektedir. Burada duygusal olaylar, olumlu ve olumsuz duygulara ithafen kullanılmıştır. Duygusal okuryazarlık da olumlu ve olumsuz duyguları bireyin fark ettiği, yönettiği ve kişiler arası ilişkileri düzenlemede etkili biçimde

kullandığı bir beceridir. Çalışmanın örnekleme bağlamında öğretmenlerin duygusal okuryazarlık ile kendi duygu dünyalarını kelimeler aracılığıyla betimlemeleri ve ilişkilerinde bu beceriyi dikkate almaları sayesinde, çalıştıkları örgütün vizyon ve misyonuna da katkıda bulunacak şekilde duygularını düzenlemeyi ve yansıtmayı başardıkları görülmektedir. Bu sonuç duygusal emeğin karanlık tarafının bir noktada duygusal okuryazarlık becerisi ile bertaraf edilebileceğini göstermektedir. Duygusal okuryazarlığı gelişmiş bireylerin duygusal emeğin olumsuz yönleriyle daha etkili başa çıkabildikleri de söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, duygusal okuryazarlık ve duygusal emek ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır; bu noktada ortaya atılan modelin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alandaki benzer nitelik taşıyan araştırmalar aracılığıyla bir değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Malezya hizmet sektöründe bir otel zinciri çalışanlarının duygusal zekâ düzeyleri, duygusal emek davranışları ve örgütsel vatandaşlık ilişkileri üzerine yapılan bir çalışma Ramachandran, Jordan, Troth ve Lawrence (2011, s. 150) tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularında, derinden rol yapma davranışı ve duygusal zekâ arasında ilişkiye rastlandığı, ancak yüzeysel rol yapma ile duygusal zekâ arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından derinden rol yapma, duygusal farkındalıkla ilişkilendirilmektedir; ancak, yüzeysel rol yapma davranışının örgütün duygu gösterim kuralları ile ilgili olduğu gerekçesiyle duygusal zekâ becerisi gerektirmediği iddia edilmektedir. Guy ve Lee (2015, s. 271) işe ilişkin görevlerin yerine getirilmesinde duygusal zekânın duygusal emeğe nasıl aracılık ettiğini inceledikleri araştırmalarında, iş doyumu ve tükenmişliği ölçüt değişken olarak kullanmışlardır. Çalışma bulguları, çalışanın kendi duygularını düzenleyebilme yeteneğinin duygusal emekle olumlu yönde ilişkili olduğunu ve tükenmişlik seviyesinde azalma yarattığını göstermiştir. Genel olarak çalışmanın sonuçları incelendiğinde, duygusal zekâ ve duygusal emeğin birbirinden bağımsız olduğu, duygusal zekânın duygusal emek için önkoşul beceri olmadığı belirtilmektedir. Bu araştırmada oluşturulan modelde ise duygusal okuryazarlık becerisinin duygusal emeğe dair davranışların olumlu bağlamda düzenlenmesine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Lee ve Woo (2017, s. 9) Koreli fitness çalışanlarının duygusal zekâları, duygusal emek stratejileri ve duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi modellemiştir. Yapılan araştırma ile benzer şekilde Lee ve Woo (2017, s. 9) duygusal zekâyı, duygusal emek stratejilerinin bir öncülü

olarak modele dâhil etmiştir. Araştırma sonuçları, duygusal zekânın yüzeysel rol yapma ile negatif yönde, derinden rol yapma ile ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Karim ve Weisz (2010, s.193) kamu sektöründe çalışanlar örnekleminde duygusal emek, duygusal zekâ ve psikolojik sıkıntılar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada da mevcut çalışmada olduğu gibi duygusal emek, duygusal zekâ ve psikolojik sıkıntılar arasında aracı değişken olarak modellenmiştir. Çalışma sonuçları duygusal zekâsı yüksek bireylerin derinden rol yapma davranışını benimsediklerini ancak duygusal zekâsı nispeten düşük bireylerin ise yüzeysel rol yapma davranışını benimsediklerini göstermektedir. Ancak, modelde beklenenin aksine psikolojik sıkıntılarla duygusal zekâ arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılık rolü doğrulanmamıştır; duygusal zekânın duygusal emekten bağımsız olarak psikolojik sıkıntılarla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen duygusal okuryazarlığın duygusal emeğin olumlu etkisini arttırdığı sonucu Abraham (1998) ve Kim, Yoo, Lee ve Kim (2012) tarafından da desteklenmektedir. Öyle ki Abraham (1998, s. 180-181) çalışmasında duygusal zekânın aracı rolünün, duygusal emeğin olumsuz sonucu olan duygusal sapmanın etkisini hafifleteceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kim vd. (2012, s. 1043) yaptıkları çalışmada yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin duygusal emeğin olumsuz sonuçlarıyla daha etkili başa çıkabildiklerini ve de iş ortamında daha iyi performans sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamındaki modelde en büyük doğrudan etkinin, duygusal emek davranışı ile sosyal sermaye arasındaki orta düzeydeki pozitif yönlü ilişkide olduğu görülmektedir ($\beta=.45$). Bu sonuç, duygusal emekteki bir birimlik değişimin sosyal sermayeye olan olumlu katkısını göstermektedir. Alanyazında duygusal emeğin psikolojik sermaye (Alamur ve Atabay, 2016; Oğuzhan, Begenirbaş ve Topcu, 2017; Tosten ve Toprak, 2017), sosyal ve kişisel kimlik (Ashforth ve Humphrey, 1993; Aslan ve Arı, 2018; Basım vd., 2013), eğitim-öğretim (Yılmaz vd., 2015; Cingöz, 2018; Näring vd., 2006), iş doyumu (Uysal, 2007), yabancılaşma (Aslan, 2018; Yıldız, 2017) vb. gibi pek çok alanla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak duygusal emek ve sosyal sermaye ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaya rastlanmadığından araştırmanın alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır. Duyguların sergilendikleri sosyal bağlam tarafından şekillendirilip yönlüldüğü bir gerçektir. Araştırma sonuçları iş yerinde duygularını içinden geldiği gibi hisseden, yansıtan ve ifade eden bireylerin, aynı ortamda her türlü sosyal değer, ilişkinin ve ağ yapısının gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Eđitim ortamlarına entegre Őekilde dűŐünűldűđűnde; űđretmenler űđretim sűreçlerinde duygularını űđretmenlik mesleđinin etik, inanç ve ilkelerine gűre dűzenlerken bu duyguları derinden hissettikleri, bir nevi içselleŐtirdiklerinde, gűsterdikleri baŐarı ile eđitim ortamlarındaki sosyal sermaye rezervlerine, gűvene, etkili iletiŐime ve paylaŐıma dođru orantılı olarak katkıda bulunmaktadırlar.

űđretmenlerin birbirlerine ve diđer paydaŐlara duyduđu gűven, coŐku ve arkadaşlık duygusu eđitim űđretim sűreçlerinde sosyal sermayeyi besleyerek verimliliđi arttırmaktadır. Őyle ki iliŐkilerin gűvene dayalı olduđu, gűçlü ve yođun sosyal ađlara sahip okullarda arzulanan iŐbirliđi sađlanmakta ve okul toplumunu oluŐturan taraflar arasında nitelikli iliŐkiler geliŐmektedir; bu nokta okullarda űrgűtsel amaçlara ulaŐma bađlamında kritik űnem taŐımaktadır (Ekinci, 2010, s. 56-57). Sosyal sermayenin kurucularından olan Putnam, ortak hedeflere hizmet eden kurumsal performansın etkililiđinin, iliŐkilere dayalı ađların sađlıklı ve gűçlü olduđu durumlarda arttırılacađını űngűrmektedir (Putnam, 2000, s. 19). Gűçlü sosyal sermayeye sahip űđretmenler, iŐ arkadaşları ve diđer paydaŐlarla sık sık etkileŐimde bulunacak, gűçlűkleri paylaŐacak, yardımlaŐacak ve űđrencilerle iletiŐimin etkili yolları konusunda bilgi alıŐveriŐinde bulunacaktır. Bu tip etkileŐimler sayesinde, kendilerini okul űrgűtűnűn deđerli bir űyesi olarak gűrme ve űrgűte karŐı sorumluluklarını kendi bađlılıkları dođrultusunda kabul etme olasılıkları daha yűksektir. Sosyal sermayenin sűzű edilen bu ıktıllarına, modelde sűzű geçen duygusal emek davranıŐının űncűl deđiŐken olarak olumlu katkıda bulunduđu dűŐünűldűđűnde, űđretmenlerin samimi davranıŐ űrűntűsűne yatırım yapılması gerekmektedir.

İŐ ortamında sosyal sermayenin yararları araŐtırmalarla kanıtlanmış olsa da (Fang vd., 2015, s. 1254; Gilbert, Quinn, Goodman, Butler ve Wallace, 2013, s. 1394), duygusal emek ile bađlantısını ortaya koyan ampirik bilgi oldukça kısıtlıdır. AraŐtırma kapsamında elde edilen orta dűzeydeki pozitif etkiyi detaylandırmak adına duygusal emek gűzlenen deđiŐkenlerinin sosyal sermaye gűzlenen deđiŐkenleri űzerindeki yordayıcı etkisi yapılan path analizi ile incelenmiŐtir (bkz. Tablo 4.9). Elde edilen t deđerleri űzerinden path katsayılarının anlamlılık durumları incelendiđinde, duygusal emek bileŐenlerinden otomatik duygu dűzenleme, duygusal sapma ve rol yapmanın sosyal sermayenin bazı alt boyutlarını yordadıđı gűrűlmektedir.

Otomatik duygu dűzenleme alt boyutunun, sosyal sermaye bileŐenlerinden farklılıklara tolerans ve normları paylaŐım űzerinde anlamlı dűzeyde etkisi

bulunmaktadır. Ashforth ve Humphrey (1993, s. 94) tarafından otomatik duygu düzenleme yerine samimi davranış ifadesi kullanılmıştır. Burada samimi davranıştan kasıt, herhangi bir düzenleme olmaksızın doğal duygunun yansıtılmasıdır. Bu bağlamda otomatik duygu düzenleme boyutu aktif bir duygu düzenlemesi gerektirmeden meslek rolünün ya da profesyonel kimliğin gerektirdiği duygu gösterimini içselleştirmeyi ifade etmektedir. Morris ve Feldman (1996, s. 990) uzun etkileşim süresi gerektiren mesleklerde, ilişkinin daha kişisel hale gelmesiyle doğal olarak hissedilen duyguların gösterilme olasılığının artacağını belirtmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç bağlamında değerlendirildiğinde mesleğin gösterim kurallarının içselleştirilmesinin, mesleğe dair normların paylaşılma sıklığını ve ihtimalini arttırdığı görülmektedir. Bu duruma, öğretmenlik mesleğinin paydaşlarla sürekli etkileşim gerektiren yapısının neden olduğu söylenebilir. Sürekli etkileşim halinde olmak doğal duygu gösterimine yol açmakta ve samimi duygular da mesleğe dair inanç, norm ve kuralların paylaşılmasını teşvik etmektedir. Samimi davranış örüntüsünü destekleyen otomatik duygu düzenleme boyutunun sosyal sermayenin tüm alt boyutları ile ilişki kurması beklenirken sadece bir boyutu yordaması, öğretmenlik mesleğinin yoğun duygusal emek gerektirdiğinin ve bu durumun eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin sosyal, ilişkisel durumunu etkilediğinin bir diğer göstergesi olarak kabul edilebilir.

Duygusal sapma alt boyutunun, sosyal sermaye bileşenleri olan iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım ve güven üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmaktadır. Bu sonuç, duygusal sapma kavramının derinden araştırılması gereğini bir kez daha ortaya koymuştur (Rafaeli ve Sutton, 1987, s. 33). Duygusal sapma Çukur (2009, s. 537) tarafından yansıtılmaması gereken duyguları ya da yansıtılması “gerektiği” hâlde yansıtılmayan duyguları betimlemekte kullanılmaktadır. Rafaeli ve Sutton (1987, s. 33) ifade edilen duyguların yerel normlarla çeliştiği durumlarda duygusal sapmanın gerçekleştiğini öne sürmektedir. Çünkü duygusal sapmada iş yerinin duygusal gösterim kuralları göz ardı edilir ve içsel olarak hissedilen duygu bağlamında davranış sergilenir. Elde edilen sonuç incelendiğinde, duygusal sapma her ne kadar örgütün gösterim kurallarıyla çelişkili davranışlar içerse de öğretmenler arasında sosyal sermayeyi yükselten işbirliği, iletişim, sosyal ağlara katılım, güven gibi daha ziyade kişiler arası becerileri anlamlı şekilde yordamaktadır. Çünkü duygusal sapma davranış gösteriminde birey örgütün çizdiği çerçevede değil, kendi otonomisi bağlamında duygusunu sergilemektedir. Çukur (2009, s. 555) çalışmasında duygusal sapma ölçeğinin alternatif

ölçeklerle karşılaştırıldığında doğal duyguları sergilemek ile pozitif yönde ilişkili, yüzeysel rol yapma ile negatif yönde ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Söz konusu kavramın farklı örneklerde de öğretmenler tarafından olumlu özelliklerle ilişkilendirildikleri görülmektedir. Bu durumu destekleyen bir diğer sonuç da aynı çalışmada elde edilen duygusal sapma davranışının iş özerkliği ile yüksek ilişkili oluşudur (Çukur, 2009, s. 555). Çalışma sonuçları bu değerlendirmeler ile harmanlanarak yorumlandığında, öğretmenlerin duygusal sapma davranışını özgün, özerk ve seçme hakkını elinde bulundurdukları doğal davranışlarla örüntüledikleri görülmektedir. Araştırmadaki duygusal emek genel düzeyleri incelendiğinde (bkz. Tablo 4.2) duygusal sapma alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Diğer duygu gösterim kuralları ile karşılaştırıldığında en nadir kullanılan duygusal emek stratejisinin duygusal sapma olduğu söylenebilir. Bu durum hesaba katıldığında, örneklem dâhilindeki öğretmenlerin nispeten azınlığının, örgüt tarafından arzu edilen ve öğretmenlerden beklenen duygular olmasa dahi, kişiler arası iletişim ve etkileşimde duygusal sapma gösterimi ile doğal davranmayı dürüstlük, şeffaflık ve açıklık sergilemek olarak algıladığı söylenebilir. Bu şeffaflık algısı ile gerçek duygunun olduğu gibi yansıtılması işbirliği, güven, sosyal etkileşim gibi pozitif sosyal sermaye çıktılarına etki etmiştir. Sosyal sermayenin iletişim, işbirliği ve güven alt boyutlarının örgüt veya mesleğin gerektirdiği duygudan arınıldığında ve doğal davranıldığında yordandığı görülmektedir. Uysal (2007, s. 67) çalışmasında “kişinin duygusal sapma davranışını göstermesi, duygusal işçilik yapmadığı anlamını taşır” ifadelerini kullanmıştır. Bu çalışmada da duygusal sapma gösterimi sosyal süreçlerin, insani etkileşimin ve paylaşılan değerlerin her daim aktif olduğu okul kurumunun en doğal üyesi olan öğretmenlerin, doğal ve içgüdüsel olarak otonomi sergilemesi olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeyi destekler şekilde Çukur (2009, s. 545), duygusal sapmada çalışanların daha fazla duygu gösterim serbestliği sergilediğini belirtmiştir. Duygusal sapma, sosyal sermayenin örgütsel bağlılık ve normları paylaşma faktörleri hariç diğer tüm boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur. Örgütsel bağlılık kapsamında düşünüldüğünde çalışanların ifadelerinde otonomi göstermesinin ve duygu gösterim kurallarını ihlal etmesinin hoş karşılanmayacağı istatistiki olarak da saptanmıştır.

Duygusal emeğe bağlı rol yapma duygu gösteriminin, sosyal sermayenin tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Rol yapma davranışının mikro ölçekte gerçekleştirilen sosyal sermaye araştırmasında, öğretmenlerin arkadaşlık veya

mesleki ilişkilerinde iletişim, güven, sosyal etkileşim, örgütsel bağlılık, normları paylaşma ve farklılıklara tolerans noktalarında yordayıcı olduğu görülmektedir. Diefendorff vd. (2005, s. 346) derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutlarının birleştirilmesi ile tek bir “duygu düzenleme stratejisinin” kullanımının ihtimal dâhilinde olabileceğini belirtmektedir. Bu stratejilerden derinden rol yapmada duygunun, etkileşim halinde bulunan kişiler tarafından hissedilmeyecek şekilde içten düzenlemesi süreci hâkimdir. Örgüt tarafından sergilenmesi istenen duyguyu içselleştirmek adına bir çaba, mücadele gerektirir. Çalışanın müşteri ile etkileşiminde, örgütün beklentileri ve müşterinin memnuniyetini gözeterek duygu sergilemesi söz konusudur. Derinden rol yapmada sergilenen duygu Rafaeli ve Sutton (1987, s. 32) tarafından işin bir parçası olduğu gerekçesiyle “iyi niyetle numara yapmak” şeklinde ifade edilmiştir. Yüzeysel rol yapmada ise örgütün duygu gösterimleri doğrultusunda çeşitli nedenlerden gerçek duyguların maskelenmesi gerekmektedir. Duygusal emek genel ortalamalarında derinden rol yapma davranışının, yüzeysel rol yapmadan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4.2). Bu noktada sosyal sermaye gözlenen değişkenleri üzerindeki anlamlı etkinin derinden rol yapma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında bu çıkarıma yakın sonuca ulaşan birkaç araştırma mevcuttur. Örneğin, Ko, Choi, Rhee ve Moon (2018, s. 4) sosyal sermayenin derinden rol yapma davranışı ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu ve güçlü sosyal sermayeye sahip bireylerin de kuralları daha kolay içselleştirdiklerinden ötürü içten duygularını ifade etmede derinden rol yapma davranışını sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir. Aynı çalışmada yüzeysel rol yapma ile sosyal sermaye arasında anlamlı ilişki bulunmadığı da belirtilmiştir. Kong ve Jeon (2018, s. 10) yaptıkları çalışmada, derinden rol yapma davranışının olumsuz duyguları azalttığını, dolayısıyla müşteri ile yüz yüze etkileşimin yoğun yaşandığı hizmet sektöründe kurumsal performansın artırılması ve kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bunun tersi şekilde, yüzeysel rol yapmanın ise negatif duygulanımı ve duygusal tükenmişliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü yüzeysel rol yaparak gerçek duygularını sürekli bastırmak durumunda kalan çalışanların mevcut kaynaklarını tükettikleri ifade edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada rol yapma duygu gösteriminin sosyal sermaye düzeyini olumlu etkilediği ve sosyal sermayenin tüm boyutlarında bir birimlik artışa yol açtığı görülmüştür. Bu etkinin derinden rol yapma duygu gösterimi dâhilinde olduğu düşünülmekle birlikte, bu ilişkiyi detaylandıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.4.2. Dolaylı etkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Oluşturulan model sonucunda doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde duygusal okuryazarlık becerisinin sosyal sermaye üzerinde dolaylı bir etkisi bulunmaktadır ($\beta=.26$). Duygusal emek değişkeni duygusal okuryazarlık ile sosyal sermaye değişkenleri arasında aracılık rolü üstlenmektedir. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık beceri düzeyi arttıkça duygusal emek davranışının olumlu yönü pekişmekte ve bu da sosyal sermaye düzeyinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Killick (2006, s. 6) duygusal okuryazarlık becerilerden bazılarını ulaşılabilirlik, anlayış, duyarlılık, öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda farkındalık, problemleri çözmeye işbirliğine yatkınlık olarak özetlemiştir. Bu becerilerdeki bir birimlik gelişmenin sosyal sermayede doğal bir kaynak yaratarak ağları zenginleştirdiği, sosyal normları beslediği ve güven ortamını desteklediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin bireysel düzeyde sahip oldukları sosyal sermayelerindeki güven, karşılıklılık, dayanışma, gönüllülük gibi unsurları betimlemede duygusal okuryazarlığın pozitif etkisinin olduğu görülmekte ve bu özelliklerin kolektif yapı perspektifinde örgütün sosyal sermayesine olan katkısı da onaylanmaktadır. Gelişmiş sosyal sermaye düzeyi güven temelinde düşünüldüğünde, riske açık olma, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve şeffaflık özelliklerini okul ortamında filizlendirmektedir. Söz konusu güven unsurlarının okulun sosyal etkileşimini kuvvetlendirdiği, okulda oluşan sosyal bağlar sayesinde bireyler arasında topluluk duygusunun pekiştiği; birlikte hareket etme, sorumlulukları paylaşma, problemleri çözmeye işbirliğiyle hareket etme davranışları ile ortak algı ve değerlerin güçlendiği düşünülebilir. Zira sosyal sermaye de sadakat, güvenilirlik, çalışkanlık, yardımseverlik gibi erdemlerin toplumsal olarak benimsenmesi ile ilişkilidir.

Duygusal okuryazarlıkla kendi donanımına empati, saygı, açıklık ve iyimserlik tutumunu entegre eden öğretmenlerin, okul ortamında ihtiyaç duyulan sosyal ve duygusal ahengin sağlanmasında sosyal sermaye bağlamındaki karşılıklılık normlarını da etkili şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Bu durumda karşılıklılık ilkesi gereğince okulda yapılan güçlü sosyal ilişkiler sayesinde, beklenti ve yükümlülüklerin yerine getirilmesinde iş birliği ve uyum içerisinde çalışma ihtimali artmaktadır. Çünkü bireyin kendi kişisel becerilerini aktifleştirdiği düşünüldüğünde, eş zamanlı olarak kuvvetli ağ bağlarının da devreye girmesiyle; birey başkalarının sorunlarına ilgi göstermeye ve bakış açılarına saygı duymaya istekli ve gönüllü olacaktır. Bu ilgi ve istek sosyal sermaye

bağlamında önemlidir; öyle ki Adler ve Kwon (2002, s. 21) sosyal sermayeyi, bireylerin belirli bir sosyal bağlamda başkalarıyla olan ilişkilerinde sahip oldukları destek, etki ve bilgi gibi kaynaklar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iş yerindeki sosyal sermayeden bir kasıt da tüm çalışanlar arasındaki ağ bağlarının, mentörlük ilişkilerinin kapsamlı ve sağlıklı sürdürülmesi şeklindedir. Tam tersi ihtimal düşünüldüğünde, öfke, kıskançlık, nefret ve hayalkırıklığı gibi toksik duyguların çalışma ortamında hâkim olması, işbirliğini, uyumu ve gelişimi engelleyebilir. Olumlu duygular verimlilik, üretim ve huzur açısından gerekli temel unsurlardır. Bu nedenle, örgütün performans gelişiminde sosyal sermayenin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak açısından içe yönelim ile duygusal kapasite ve beceri hâkimiyeti önemlidir. Olumlu duygu halindeki öğretmenler aracılığıyla sosyal ve duygusal refah düzeyi yüksek öğrenciler yetiştirilebilir (Weare ve Gray, 2003, s. 74), bu kapsamda dolaylı olarak da öğrenci başarısının ve hatta okul başarısının arttırılabileceği öngörülebilir.

Alanyazında duygusal okuryazarlık ve sosyal sermaye ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaya rastlanamamış, ancak benzer becerileri ölçen çalışmalar incelenmiştir. Abedi, Nilforoushan ve Charsoughi (2015, s. 98) tarafından İsfahan Teknoloji Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, duygusal zekâ grup eğitiminin öğrencilerin insani ve sosyal sermayeleri üzerindeki etkisi yarı deneysel desenle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, gerçekleştirilen duygusal zekâ eğitiminin öğrencilerin insani sermayesini anlamlı şekilde etkilediği ancak sosyal sermaye gelişimine anlamlı katkıda bulunmadığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından beklenmedik bir sonuç olarak karşılaşılan bu durumun nedeni olarak yaptıkları uygulamada kullanılan ölçme aracının son test puanlarının arttırılması için öğrencilerin eğitim, kurs, aile danışmanlığı gibi etkinlik uygulamalarına alınamamış olmaları gösterilmektedir (Abedi vd., 2015, s. 98). Çalışma içerisindeki müdahalenin bu imkânı mümkün kılmaması araştırmanın sınırlılığıdır ve sosyal sermaye düzeylerini etkilememiştir. Yapılan bu çalışmada ise duygusal okuryazarlığın sosyal sermayeye etkisi hâlihazırda bir müdahale olmaksızın doğrulanmıştır. Bu sonuç, duygusal okuryazarlığın sosyal beceri ve davranışa dönük bileşenlerinin; okul örgütü bağlamında güçlü ağları desteklemesi, örgütteki ilişkilerin bir uzantısı olarak normların paylaşımını kuvvetlendirmesi ve güvene yatırım sağlaması ile açıklanabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem grubundaki öğretmenlerin Eskişehir gibi sosyal, kültürel

faaliyetlerin yaygın olduğu bir şehirdeki merkez ilçelerde görev yapıyor olmalarının bu duruma etkisi olduğu düşünölmektedir.

Alanyazında çalışmayla benzer sonuçlara erişen araştırmalar da mevcuttur. Bozionelos ve Bozionelos (2018, s. 350) finans sektöründe çalışan bireylerin duygusal zekâ özellikleri ile sosyal sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekâyâ bağlı beş özelliğin sosyal sermayeye ilişkin varyansın önemli bir yüzdesini (%19.2 ile %21.4 arasında değişen) açıkladıklarını belirtmişlerdir. Bavarsad ve Rahimi (2016, s. 11), duygusal zekânın sosyal sermayeyi ne kadar etkilediğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, çalışanların örgütsel davranışlarını aracı değişken olarak kullanmıştır. Duygusal zekânın sosyal sermayeyi yordadığı ve de duygusal zekâ sosyal sermaye ilişkisinde örgütsel davranışın aracılık rolü önerilen model ile doğrulanmıştır (Bavarsad ve Rahimi, 2016, s. 11). Bu araştırmayı destekler biçimde, araştırmacıların çalışanların duygu durumlarını geliştirmelerinin örgütteki formal veya informal gruplardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesini arttırmak bağlamında önemli olduğu sonucuna ulaştıkları görölmektedir. Torshabi ve Taboli (2016, s. 1766), duygusal zekânın sosyal sermayeyi yordama durumunu inceledikleri çalışmada örgütsel güveni aracı değişken olarak kullanmıştır. Kurulan model uygulanan yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiş ve doğrulanmıştır. Çalışma sonuçları bu araştırma ile benzer şekilde; çalışanların duygusal zekâlarının kendilerine ve başkalarına ilişkin duygusal durumu izleme yeteneğini arttırdığını, dolayısıyla da çalışanların bu yetenekleri kullanarak potansiyel sosyal sermayenin artmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da örgütsel güvenin duygusal zekâ ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermesidir (Torshabi ve Taboli, 2016, s. 1766).

Dolaylı etkiler bağlamında, duygusal okuryazarlık gözlenen değişkenlerinin sosyal sermaye gözlenen değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi yapılan path analizi ile detaylandırılmıştır (bkz. Tablo 4.9). Elde edilen t değerleri üzerinden path katsayılarının anlamlılık durumları incelendiğinde, duygusal okuryazarlık becerisi bileşenlerinden motivasyon, empati ve öz-düzenleme sosyal sermayenin bazı alt boyutlarını yordamaktadır.

Motivasyon alt boyutunun, sosyal sermaye bileşenleri olan örgütsel bağlılık, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım ve güveni yordadığı görölmüştür. Motivasyon elbette okul bağlamında açık ve anlamlı hedefler konulması ve bu hedeflere ulaşılmada kritik ve önemli bir role sahiptir. Bu kapsamda öğretmenler açısından hem kendi motivasyonlarını

diri tutmak, hem de öğrencilerde öğrenme motivasyonu yaratmak bağlamında öğrenilmesi gereken kritik bir beceridir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuç ile motivasyonun sosyal sermayeye bu değerli katkısının kişiler arası ilişkilerde bir tür yönlendirme ve istenç kaynağı olmasıyla bağlantılıdır. Sosyal sermaye teorisi bağlamında motivasyon kaynakları Putnam (1993, s. 89) için normlar ve güven, Coleman (1994, s. 306- 307) için ise karşılıklılık ilkesidir. Karşılıklılık ilkesi temele alındığında örneğin: “Her bireysel eylem, kısa dönemde bir fedakârlığın ve uzun dönemde kişisel çıkarın birleşimidir. Sana şimdi yardım ediyorum çünkü gelecekte kesin olmamakla birlikte senin yardımına ihtiyaç duyabilirim.” şeklindeki bir motivasyon kaynağı karşımıza çıkmaktadır (Devamoğlu, 2008, s. 28). Yani verici (donör), gelecekte belli bir noktada kolektif bağlamda sosyal sermayeye erişmeyi beklemektedir. Bu noktada öğretmenler ilişkileri, öğretim yöntemlerini geliştirme, öğrenci başarısını artırma veya kendi aidiyet ihtiyaçlarını karşılama yolu olarak görüyorsa, bu ilişki ağlarını geliştirmek ve sürdürmekte gerekli zamanı ve enerjiyi harcamak için motive olacaklardır (Minckler, 2011, s. 12). Sosyal sermayenin toplumsal başarı için gerekli kaynakları aktive eden yüksek motivasyon yaratan bir kamusal mal olmasının yanı sıra (Kitapçı, 2015, s. 33); motivasyonun da sosyal sermaye birikimine katkıda bulunan bir öncül olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, Çankaya ve Çanakçı'nın (2011, s. 131) motivasyon ile iletişim ve güven alt boyutları arasında olumlu ilişkiyi raporladığı görülmektedir. Benzer şekilde, Özan, Özdemir ve Yaraş'ın (2017, s. 63) da örgütsel bağlılık, iletişim ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşma alt boyutları ile iş motivasyonu arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

Duygusal okuryazarlığa bağlı öz-düzenleme becerisinin işbirliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutlarına etki ettiği görülmektedir. Bavarsad ve Rahimi'nin (2016, s. 7) çalışmasında sosyal beceriler duygusal zekânın sosyal sermaye üzerinde en güçlü olumlu etkiye sahip alt boyutu olarak belirtilmiştir; ancak bu çalışmada en güçlü olumlu etkinin öz-düzenleme alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu etki öz-düzenleme becerisi ile güven arasında bulunmuştur ($\beta=.15, p<.05$). Öz-düzenleme basit anlamda davranışlar ya da duygular üzerinde kontrol sahibi olmaktır. Güven de sosyal sermayenin en önemli tamamlayıcısıdır ve toplumsal ilişkiler rezervini zenginleştirmektedir. Bu noktada öz-düzenlemesi yüksek olan bireylerin amaçlarını, iç süreçlerini ve ruhlarını düzenleyerek kişiler arası ilişkilerde bir tutkal görevi gören güvene yatırım yaptıkları görülmektedir. Öz-düzenleme güvenin yanı

sıra işbirliği- sosyal ağlar ve katılım ile farklılıklara tolerans ve normları paylaşım üzerinde de anlamlı etkiye sahiptir; dolayısıyla öz-düzenleme becerisini geliştirmenin kişiler arası ilişkilere yatırımda önemli bir adım olacağı öngörülmektedir.

Empati alt boyutu ise sadece farklılıklara tolerans ve normları paylaşım üzerinde olumsuz yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, empati becerisi yüksek öğretmenlerin okul ortamında düşüncelerin rahatça ifade edilemediğini, yönetici ve öğretmenlerin okulun vizyonu ve misyonunu paylaşmadığını, okulda adil dengelerin bulunmadığını ve farklılıkların hesaba katılmadığını düşündükleri görülmektedir. Sosyal sermaye genel düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “farklılıklara tolerans ve normları paylaşma” alt ölçeğine ait olduğu görülmesine rağmen empatik bireylerin bu durumun tam tersi görüşe sahip olmaları dikkat çekicidir. Empati becerisi duygusal okuryazarlık içerisinde ‘duyguları dinleme, yansıtıcı dinleme ile anlama ve anlaşılma’ vurgularına sahiptir. Hem sözlü hem de sözsüz ifade ile söylenenlerin ötesine gitmeyi gerektirir (Killick, 2006, s. 48). İletişim halinde olunan diğer kişiyi tam anlamıyla anlamak temasına sahip olan empati becerisi, diğer kişinin negatif ve pozitif yaşantılarını yargılamamak üzerine kuruludur. Bu noktada araştırma sonuçları dikkate alındığında karşıdaki kişinin yaşadıklarına, değerlerine ve yargılarına önem veren empatik bireylerin görüşleri doğrultusunda, okul ikliminde özgür ifadenin, yönetimin adalet anlayışına dair sistemin ve paylaşılan değerlerin revize edilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Toplumsal değişim mühendisliği yapan öğretmenler, okul kurumunun en önemli sermayesidir. Öğretmenlerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duygusal becerileri de hem bireysel başarının hem de okul refahının anahtarıdır. Duygusal yaşamlar oluştukları çevreden bağımsız değildir; öyle ki insanların neler hissettikleri ve bunu nasıl ifade ettikleri sosyal pozisyonlarına, kültürel faktörlere, toplumsal normlara göre değişip şekillenmektedir. Öğretmenlerin ömrünün önemli bir yüzdesini harcadığı ve paylaşımlarda bulunduğu okul ortamı, duygunun sosyolojik olarak araştırılabileceği merkezi kurumlardan sadece biridir. Bu çalışma ile öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin duygusal emek davranışlarını etkilediği, duygusal emek üzerinden de sosyal sermaye birikimine katkıda bulunduğu görülmüştür. İnsanların yoğun ilişki içinde bulunduğu, işbirliği yaptığı, birbirlerine gereksinim duyarak birlikte çalışma zorunluluğunun olduğu eğitim örgütlerinde sosyal sermaye; kişilerarasında ilişkiler ağını güçlendirerek öğretmenlerin okulun bütün paydaşları ile köprü kurmalarında önemli bir

aracılık rolü oynayabilir. Eğitim örgütlerindeki öğretmenler ve diğer paydaşlar arasındaki grup yapıları ve ağ düzenekleri, sağlıklı bir şekilde desteklenir ve zenginleştirilirse, kuşkusuz okul etkililiği ve okulun yaşanılır bir mekân olması açısından önemli bir imkân sağlayacaktır (Ekinci, 2008, s. 69). Durkheim (1933, Akt., Field, 2008, s. 16) 19. yüzyılda toplumsal bağların, toplumu birbirine tutturduğunu bir iplik gibi hizmet ettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “Toplum asla yan yana konulmuş bir atomlar yığını olamaz. Toplum üyeleri, toplumsal değişimleri daha derin biçimde geleceğe aktaran toplumsal bağlarla birleşmiştir.” Türk toplumunun muasır medeniyetler seviyesine çıkarılma idealinin aracıları olan öğretmenler, toplumsal bağların kuvvetlendirilmesinde tutkal vazifesi görmektedir. Okul toplumunda öğretmenlerin sahip oldukları ağların zenginleştirilmesi, güven düzeyinin artırılması ve normların paylaşımında saygı, sevgi çerçevesinin her daim yaşatılması, makro ölçekte sosyal, psikolojik, ekonomik ve insani sermayeye yatırım görevi görecektir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin hem duygusal emek davranışlarını hem de sosyal sermayelerini etkilediği görülmektedir. Bu etkiler bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendi duygu durumlarını bir nevi kitap gibi okuyabilmeleri adına çeşitli duygusal okuryazarlık beceri eğitimi programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu eğitim programları aracılığıyla bu becerinin sergilenebilmesine dönük projeler geliştirilebilir, görevde bulunan öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile beceri eğitimi verilmesi mümkün kılınabilir. Motivasyon, empati, duygusal farkındalık, öz-düzenleme ve sosyal becerilere dayalı olarak geliştirilecek destek programlarının, projelerin ve uygulama atölyelerinin öğretmenlerin bu becerileri okul ortamına aktarmalarında olumlu bir etkisi olacaktır. Toplumun birbirine bağlı atomik yapısı düşünüldüğünde bu

etki öğrencilere, velilere ve diğer paydaşlara dair refaha pozitif katkı sağlayacaktır.

- Model önerisinin temelinde bulunan duygusal okuryazarlık becerisinin Eğitim Fakülteleri'nde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarına kazandırılması adına orijinal eğitim programları geliştirilebilir; haftalık, aylık ve dönemlik kazanımlar halinde beceri eğitimi ve uygulaması sağlanabilir.
- Araştırma sonuçları duygusal okuryazarlığa bağlı motivasyon ve öz-düzenleme becerilerinin okul ortamındaki sosyal sermayeye etkisini ortaya koymuştur. Bu noktada öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri, içsel motivasyonları (merak, öğrenme isteği, ilginin desteklenmesi) ve dışsal motivasyonları (takdir edilme, ödüllendirilme, yüksek maaş, övgü) eğitim yöneticileri ve idari personel tarafından desteklenmelidir.
- Araştırma kapsamında elde edilen doğrudan etkilerden biri de duygusal emek ve sosyal sermaye arasındadır. Duygusal emekteki olumlu noktalar desteklenip geliştirildiğinde sosyal sermaye artışı görülmektedir. Öğretmenlikte gösterilmesi gereken duygunun sıklığı ve çeşitliği göz önünde bulundurulmalı, duygusal emek bağlamında okul yöneticileri bilgilendirilmeli ve öğretmenlerin derinden rol yapma ve samimi davranış örüntüsünü destekleyen bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevde olan öğretmenlerin otomatik duygu düzenleme, samimi ve derinden rol yapma davranışlarının arttırılabilmesi ve yüzeysel rol yapma davranışlarının azaltılması bağlamında duygusal eğitim atölyeleri kurulabilir, kişisel gelişimleri desteklenen öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri konusunda donanım kazanması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma nicel verilere dayalı yapısal bir model geliştirilerek yapılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, davranışın derinden gözlemlendiği ya da eyleme yönelik ipuçları sunabilen nitel çalışmalarla boylamsal ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesi sağlanabilir, karma yöntem araştırmaları kullanılarak farklı detaylandırmalara gidilebilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubu ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı okul kademelerinden

öğretmenlerin örneklenmesi sağlanabilir, ortaokul ve ilkokullarla karşılaştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma katılımcı olarak sadece öğretmen görüşlerini içermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, diğer okul paydaşlarının katılımı sağlanabilir; bu amaçla okullardaki özellikle sosyal sermayenin değerlendirilmesinde yönetici, öğrenci, veli gibi diğer paydaşların katılımıyla alandaki bilgi birikimi genişletilebilir.
- Bu araştırma sadece kamuya bağlı okullardaki ortaöğretim öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma özel okullarda da uygulanarak, kamuya bağlı ve özel okullardaki ortaokul öğretmenlerin duygusal okuryazarlık, duygusal emek ve sosyal sermaye düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada duygusal okuryazarlık becerisi ölçeği geliştirilmiş ve öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri bu ölçekten elde edilen sonuçlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin “iyi” düzeyde olduğu sonucu, bu ölçeğin sosyal beğenirliği yüksek maddeler içermesinden kaynaklanabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilen eğitim programları aracılığıyla deneysel veya yarı deneysel olarak sınanması sağlanabilir. Nitel görüşme, gözlem, eylem araştırmaları da anlamlandırmaya katkıda bulunabilir.
- Bu araştırma kapsamında duygusal okuryazarlık, duygusal emek ve sosyal sermaye değişkenlerinden oluşan model test edilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda ileride araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, bu modele farklı değişkenler ekleyebilir ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak farklı değişkenler test edilebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeyi yordadığı modellenerek istatistiki olarak kanıtlanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin güven, işbirliği, iletişim durumlarını içine alan sosyal sermaye bağımsız değişken olarak atanabilir, sosyal sermayenin bağımlı değişkenler olan duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal emek davranışlarını ne derece yordamakta olduğu sınanabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal emek davranışları tarafından etkilenen sonuç değişkeni olarak sosyal sermaye ele

alınmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar bu değişkenlere, başarı, tutum, iş doyumunu, tükendişlik ve işten ayrılmayı ya da farklı bağlamlarda duygu temelli sonuç değişkenlerini bağımlı değişken olarak alıp inceleyebilirler.

- Araştırma sonuçları incelendiğinde, duygusal okuryazarlığın insanların birbiri ile nasıl iletişim kurduklarını irdeleyen sosyal bir beceri olmasına rağmen, sosyal sermayedeki “iletişim – sosyal etkileşim” boyutu ile arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Bu beklenmeyen sonuca dair derinlemesine bir araştırma tasarısının yapılması alanyazına katkı açısından yarar sağlayabilir.
- Araştırma sonuçları duygusal emeğe bağlı “duygusal sapma” duygu gösteriminin öğretmenlerin sosyal sermayesini anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Duygusal sapma ve duygusal çelişki kavramları arasındaki çizgiyi netleştiren, duygusal sapma kavramının özelliklerini detaylandıran ve bu kavramı farklı değişkenler bağlamında değerlendiren ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Bu araştırmada model ile daha iyi uyum sağladığı gerekçesiyle duygusal emek kavramına ilişkin derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutları birleştirilmiştir. Derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapmanın ayrıştırıldığı ve sosyal sermaye üzerindeki etkilerinin detaylandırıldığı ileri düzey araştırmalar alana kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abedi, M. R., Nilforoushan, P., & Charsoughi, B. T. (2015). The effect of emotional intelligence group training on human and social capital in Isfahan University of technology. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 50, 91-99. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.50.91>
- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organisations. *Leadership and Organisational Development Journal*, 19, 37-146.
- Abrar-Ul-Haq, M., Akram, F., Muhammad, R., & Farooq, A. (2015). The impact of social capital on educational attainment: Evidence from rural areas of Pakistan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(13), 95-102.
- Adler, P. S., & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kuramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8, 114-114.
- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Akel, G. ve Sertkaya, B. (2015). *Gelişmekte olan ülkeler açısından sosyal sermayenin önemi*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Akkaş, H. H. ve Kaçanoğlu, E. (2015). *Evden hırsızlık olaylarının önlenmesinde komşuluk ilişkileri ve sosyal sermaye: Erzurum ili örneği*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Aksan, G. (2015). *Yoksulluk ve dayanışma ağları*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Aktan, C. C. ve Çoban, H. (2008). Ekonomik refaha ulaşmanın ötesinde sağlıklı ve güçlü bir toplum oluşturmanın altyapısı: Sosyal sermaye. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Aktay, A. (2016). Sosyal sermaye bağlamında Erich Fromm ve sağlıklı toplum. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 155-172. doi: 10.17750/akademik İncelemeler.308916
- Alamur, B. ve Atabay, İ. (2016). Çalışanların duygusal emek davranışının psikolojik sermayeleri ile ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Press Academia Procedia*, 2(2), 58-68.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri*

- düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, E. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Antidote (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton in association with Antidote.
- Aristoteles (2014). *Bütün yapıları 5, Nikomakhos'a etik*, (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115..
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-124. doi:10.1177/001872679504800201
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., & Daus, C. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior. *Journal of Management*, 28(3), 307-338. doi:10.1177/014920630202800304
- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: Otel işletmelerinde bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslan, Z. ve Arı, G. S. (2018). Kişilik ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Banka çalışanları örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 157-171.
- Ayalp, B. G. (2010). *Sosyal sermaye ve değer ilişkisi: Özel bir lise örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, M. A. (2011a). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri: Topluluk, duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Aydemir, M. A. (2011b). *Sosyal sermaye*. Konya: Çizgi.
- Aydemir, M. A. ve Tecim, E. (2015). *Yakın sosyalliklerde sosyal sermayeyi kavramak: Kent ölçeğinde toplulukçu varoluş*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2012). Türkiye değerler atlası 2012 yayınlandı. <http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/1725-turkiye-degerler-atlasi-2012-yayinlandi> adresinden edinilmiştir.

- Balcı, S. B. (2015). Dünya Bankası perspektifinden sosyal sermaye ile kalkınma yaklaşımları. *Planlama Dergisi*, 25(1), 1-7. doi:10.5505/planlama.2015.64936
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Basım, H. N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Basım, H., Begenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496 .
- Başak, S. (2010). Genelleşmiş güven ve toplumsal cinsiyet. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-71.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baştürk, Ş. (2011). *Türk Toplumunda Sosyal Sermaye, Toplumsal Ağlar ve Sosyal Hareketlilik* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baştürk, Ş. (2012). Rasyonel tercih sosyolojisi bağlamında James S. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı: Eğitime katılma yönünden tartışmalar. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0(45), 75-123.
- Bavarsad, B., & Rahimi, F. (2016). A study on the relationship of social capital and citizenship behavior with emotional intelligence. *Entrepreneurship and Innovation Management Journal*, 4(1), 1-14.
- Bayır, Ö. Ö. (2018). *Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Begenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-24.
- Begenirbaş, M. ve Turgut, E. (2014). İş performansının sağlanmasında çalışanın duygusal emeğinin ve örgütte güven algısının etkileri. *“İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(3), 131-149.

- Begenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Cag University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-66.
- Bell, A. H., & Smith, D. M. (2003). *Motivating yourself for achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be different kind of smart*. London: Sage Publications.
- Bozionelos, G., & Bozionelos, N. (2018). Trait emotional intelligence and social capital: The emotionally unintelligent may occasionally be better off. *Personality and Individual Differences*, 134, 348–351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.037>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Rihardson (Ed.), *Handbook of teory and research for sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Boyacıoğlu, H. ve Eğri, Ş. (2015). *Giyim kültürünün sosyal sermaye oluşumuna etkisi*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS : basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge
- Büyükbeşe, T. ve Demirağ, B. (2018). Öğretim elemanlarının eğitim ortamı algısının sosyal sermaye boyutları üzerindeki etkisi üzerine nicel bir araştırma: Hasan Kalyoncu Üniversitesi örneği. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 53-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camus, A. (2017). *Başkaldıran insan*. İstanbul: Can.
- Can, İ. (2018). Güven araştırmaları güvenilir mi? Sosyal güven araştırmalarının yöntemine ilişkin eleştirel bir yaklaşım. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 481-497.
- Carnwell, R., & Baker, S. A. (2007). A qualitative evaluation of a project to enhance pupils' emotional literacy through a student assistance programme. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 25(1), 33-41.

- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263–272. doi:10.11114/jets.v1i2.203
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2), 122-132.
- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Claxton, G. (2005). An intelligent look at emotional intelligence. London: ATL. <http://www.atl.org.uk/Images/Emotional%20intelligence.pdf> den edinilmiştir.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. The USA: Harvard University Press.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1999). *Liderlikte duygusal zekâ: yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cornwell, S., & Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum*. London: Sage Publications.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sosyal sermaye ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 127-134. <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36191/40689>'den edinilmiştir.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, M. (2006). Bölgesel kalkınmada sosyal ağların rolü: Silikon Vadisi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 2-91.
- Çetinkaya, M. ve Çimenci, S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Yapısal eşitlik modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 237-278.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik-spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 527-574.
- de Frias, C. M., & Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement invariance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment*, 17(2), 168–178. doi: 10.1037/1040-3590.17.2.168
- Demir, S. A. (2011). Aile ve sosyal sermaye ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy Humanities*, 6(4), 897-915.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Devamoğlu, S. (2008). *Sosyal sermaye kuramı açısından Türkiye'de demokrasi kültürü üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and application*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dickson, E., & Burton, N. (2011). 'You looking at me?': Investigating 9 and 13 year-olds' ability to encode and decode nonverbal communication and demonstrate 'emotional literacy'. *Education 3-13*, 39(3), 265-276. doi: 10.1080/03004270903505062
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.

- Dilmen, N. E. ve Ögüt, S. (2010). *Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları*. İkinci Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı, İstanbul, Türkiye. <http://www.ocelott.com/documents/papers/sosyallesmenin-yeni-yuzu-sosyal-paylasimaglari-ogut-dilmen-tr.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 43–461.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 183-207.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durlauf, S. N., & Fafchamps, M. (2004). *Social Capital*. NBER Working Paper. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w10485>
- Dursun, O. (2018). Toplum Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 8(6), 68-123.
- Eker, D. (2014). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin Öss başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel
- Ekşi, H. (2009). *Sosyal sermaye önemi, üretimi ve ölçümü üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdem, S. (2015). *Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermaye: Ankara Bilsen örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal sermaye, güven ve Türk gençliği*. www.urbanhobbit.net adresinden edinilmiştir.
- Eroğlu, E. (2015). Geçmişten günümüze sosyal normlar. *Akademik Bakış Dergisi*, (50), 299-308.
- Eroğlu, İ., Aydın, H. İ. ve Kangal, N. (2015). *Ekonomik kalkınmanın yeni aktörü olarak sosyal sermaye: sermaye faktörü içindeki yeri ve iktisadi kalkınmadaki rolü*

- üzerine bir değerlendirme*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Estés, C. P. (2019). *Kurtlarla koşan kadınlar* (H. Atalay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fang, F., Landis, B., Zhang, Z., Anderson, M. H., Shaw, J. D. & Kilduff, M. (2015). Integrating personality and social networks: A meta-analysis of personality, network position, and work outcomes in organizations. *Organization Science*, 26(4), 1243–1260. <https://doi.org/10.1287/orsc.2015.0972>
- Farr, J. (2004). Social capital: A conceptual history. *Political Theory*, 32(1), 6-33. doi:10.1177/0090591703254978
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy assessment and intervention ages 11-16*. Southampton: Nfer-Nelson Publishing.
- Faupel, A., & Sharp, P. (2003). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities and health services*. Southampton: Southampton City Council.
- Fidan N. ve Erden M. (1987). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal.
- Fiebig, G. V., & Kramer, M. V. (1998). A framework for the study of emotions in organizational contexts. *Management Communication Quarterly*, 11(4) 536-572.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (B. Bilgen ve B. Şen, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: An introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 123-129.
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotion. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (456-468). New York, US: Guilford Press.
- Flynn, S. J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, The UK.
- Fromm, E. (1982). *Sağlıklı toplum* (Y. Salman ve Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel
- Fukuyama, F. (2000). *Social capital and civil society*. Prepared For Delivery at the IMF Conference On Second Generation. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm> adresinden edinilmiştir.

- Fukuyama, F. (2005). *Büyük çözüme: İnsanın doğası ve toplumsal düzenin yeniden oluşturulması* (H. Kaya, Çev.). İstanbul: Profil Yayınları.
- Fukuyama, F. (2009). *Güven, sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (A. Buğdaycı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Genç, S. Z. (2002). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (23), 375-386.
- Gilbert, K. L., Quinn, S. C., Goodman, R. M., Butler, J., & Wallace, J. (2013). A meta-analysis of social capital and health: A case for needed research. *Journal of Health Psychology*, 18(11), 1385–1399.
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study* (Unpublished doctorate's dissertation). Birmingham University, Birmingham.
- Glaeser, E. L., Laibson, D., Scheinkman, J. A. & Soutter, C. L. (2000). Measuring trust. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 811-846.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York: Overlook Press.
- Goleman D., Boyatzis R. & Mckee, A. (2002). *Yeni liderler* (F. Nayır ve O. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zekâ* (B. S. Yüksek, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gök, M. (2014). *Toplumsal kalkınmanın ve sosyal sermayenin bilinmeyen aktörleri: Kadın odaklı sivil toplum kuruluşları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. doi:10.1037/1076-8998.5.1.95
- Groth M., Hennig-Thurau T., & Walsh G. (2009). Customer reactions to emotional labor: The roles of employee acting strategies and customer detection accuracy. *Academy of Management Journal*, 52(5), 958–974.

- Guy, M. E., & Lee, H. J. (2015). How emotional intelligence mediates emotional labor in public service jobs. *Review of Public Personnel Administration*, 35(3), 261-277. Doi: 10.1177/0734371X13514095
- Güngör, G. (2011). *İlköğretim okullarının öğretmen görüşlerine göre sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki, Mersin ili Mezitli ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Günkör, C. (2011). *Eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları: Gazi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1),70-90.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis*. London: Prentice Hall.
- Handford, C. V. (2011). *Why Teachers Trust School Leaders* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Hanifan, L. K. (1916). The rural school community center. *The Annals of The American Academy of Political And Social Science*, 67, 130-138
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hesapçioğlu, M. (1992). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Hız, G. ve Karataş, A. (2015). *The relations between gender based career gap and social capital, an indicator of economic development*. Paper Presented in 1. International Congress On Applied Sciences, Konya.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of Colifornia Press
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart*. Berkeley: University of Colifornia Press
- Hochschild, A. R. (2009). Introduction: an emotions lens on the world. D. Hopkins, J. Kleres, H. Flam, H. Kuzmics (Ed.). *Theorizing Emotions: Sociological Explorations and Applications* içinde (s. 29–37). Frankfurt: Campus Verlag.

- Holmes, G. (2016). *Emotional literacy: an investigation into changes in outcomes and mechanisms following a small group targeted intervention. A case study with primary aged children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Birmingham, The UK.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. doi: 10.1037/a0022876
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The Emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-164.
- Iyer, S., Kitson, B., & Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies*, 39(8), 1015–1040.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- İpek, Z. H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Jacobs, J. (1961). *The life and death of great American cities*. New York: Random House
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693.
- Joseph, G., Strain, P., & Ostrosky, M. M. (2005). *Fostering emotional literacy in young children: Labeling emotions*. What Works Brief, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/whatworks/WhatWorksBrief_21.pdf adresinden edinilmiştir.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.

- Kahraman, İ. (2016). *Sosyal sermayeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kahraman, İ. ve Summak, S. (2016). Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 482-504.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Rubenstein, A. L., Long, D. M., Odio, M. A., Buckman, B. R., Zhang, Y., & Halvorsen-Ganepola, M. D. K. (2013). A Meta-Analytic Structural Model of Dispositional Affectivity and Emotional Labor. *Personnel Psychology*, 66(1), 47-90. <https://doi.org/10.1111/peps.12009>
- Kandemir, M. ve Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90.
- Kangal, N. (2013). *Sosyal sermaye teorileri ve sosyal sermaye kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1357-1405.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 17(5), 2886 - 2899.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (Kapitalizmin kör noktası)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177-188.
- Karim, J., & Weisz, R. (2010). Emotional labour, emotional intelligence and psychological distress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(2), 187-196.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-14.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 71-94.

- Kaymak, K. A. (2018). *Örgüt ikliminin duygusal emek üzerine etkisi: konya bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Keleş, H. N. (2012). *Sosyal sermaye*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: at the heart of the school ethos*. London : Paul Chapman.
- Kim, T., Yoo, J. J., Lee, G., & Kim, J. (2012). Emotional intelligence and emotional labor acting strategies among frontline hotel employees. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 24(7), 1029-1046.
- Kitapçı, İ. (2015). Motivasyonel bir güç olarak sosyal sermaye kavramı ve rasyonalitesi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 7(1-2), 11-36.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge Publications.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Ko, S.-H., Choi, Y., Rhee, S.-Y., & Moon, T. (2018). Social capital and organizational citizenship behavior: Double-mediation of emotional regulation and job engagement. *Sustainability*, 10(10), 2-15. doi:10.3390/su10103600
- Koca, A. (2015). *İşletmelerde verimliliğin artırılmasında sosyal sermayenin rolü ve önemi*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Kong, H., & Jeon, J.-E. (2018). Daily emotional labor, negative affect state, and emotional exhaustion: Cross-level moderators of affective commitment. *Sustainability*, 10(6), 1967-1980. doi:10.3390/su10061967
- Koundourou, C. (2012) Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social, emotional and behavioral difficulties. J. Visser, H. Danielsand & T. Cole (Ed), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties* içinde (s. 93–106). London: Routledge.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. & Güner, A. G. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 102-122. doi: 10.23891/yyuni.2017.4

- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00008-6
- Krishna A., & Shrader, E. (1999). *Social Capital Assessment Tool*. Conference on Social Capital and Poverty Reduction. Washington: The World Bank.
- Kuçuradi, İ. (1988). *İnsan ve değerleri*. İstanbul: Yankı.
- Lee, Y. H., & Woo, B. (2017): Emotional intelligence, emotional labor, and emotional exhaustion among Korean fitness employees. *Journal of Global Sport Management*, 2(1), 65-78. doi: 10.1080/24704067.2017.1283528
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lu, H.-P., & Liou, H.-R. (2015). Emotional labor and workplace relationships among personnel officials and teachers. *Social Behavior And Personality*, 43(4), 547-558. doi:http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.547
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mader, L. (2005). *Men who abuse: Examining emotional literacy in men's story* (Master's thesis). Acadia University, Scotland.
- Man, F. ve Öz, C. S. (2009). Görüldüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünememek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum*, 20(1), 75-94.
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berksire, England: Open University Press.
- McLean, S., Schultz D. A., & Steger M. B. (2002). *Social capital: critical perspectives on community and bowling alone*. New York: New York University Press
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110. doi: 10.1080/13632750802027614
- Menon, S., & Narayanan, L. (2015). Emotional labor: An examination of faculty in two countries. *International Education Studies*, 8(10), 175-182. doi: 10.5539/ies.v8n10p175
- Minckler, C. H. (2011). *Teacher social capital: The development of a conceptual model and measurement framework with application to educational leadership and teacher efficacy* (Doctoral dissertation). University of Louisiana, Lafayette. Retrieved from Proquest Dissertations Publishing. (3489646)

- Moran, C. (2018). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Morris, E., & Casey, E. (2006). *Developing emotionally literate staff: A practical guide*. England: Paul Chapman
- Morris, A. J., & Feldman, C. D. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. doi: 10.5465/amr.1996.9704071861
- Namalır, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanma düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand – control: emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20, 303-315. doi: 10.1080/02678370601065182
- Nemec, M., & Roffey, S. (2005). *Emotional literacy and the case for a whole-school approach to promote sustainable educational change*. <http://wellbeingaustralia.com.au/Roffey.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Neuman, L. W. (2011). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Norris, P. (2001). *Making democracies work: Social capital and civic engagement in 47 societies*, J. F. Kennedy School of Government Harvard University Faculty Research. <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/> adresinden 19.08.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Oğuz, H. (2006). Makroekonomik politikaların performansında sosyal sermayenin ve kurumların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 79-107.
- Oğuz, H. ve Özkul, M. (2016). Duygusal emek sürecine yön veren sosyolojik faktörler üzerine bir araştırma: Batı Akdeniz uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 130-154. doi: 10.21076/vizyoner.265476
- Oğuzhan, T., Beğenirbaş, M. ve Topcu, M. K. (2017). İş tatmininin belirleyicileri olarak psikolojik sermaye ve duygusal emek: Banka çalışanları üzerine bir araştırma.

- Business & Management Studies: An International Journal*, 5(2), 330-344.
doi:<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v5i2.116>
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271–291. doi: 10.1080/02667363.2011.603533
- Okçabol, R. (2007). *Küreselleşme ve eğitim*. Ankara: Dipnot
- Orbach, S. (1998). Emotional literacy. *Young Minds Magazine*, (33), 12-13.
- Ostrom, E. (2000). Social capital: a fad or a fundamental concept? P. Dasgupta & I. Serageldin (Ed.) *Social capital: a multifaced perspective* içinde (s. 172–215). Washington: The World Bank.
- Ostrom, E., & Ahn, T. K. (2007). The meaning of social capital and its link to collective action. In D. Castiglione, J. W. van Deth, & G. Wolleb (Eds.), *Handbook on social capital* içinde (s. 17–35). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Oyman, N. (2016). *Türk Yükseköğretim Kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- OECD, (2001). The well-being of nations, the role of human and social capital. *The well-being of nations: The role of human and social capital* içinde (s. 39 – 63). Paris: OECD.
- Oxford Dictionaries (2018).
<http://oxforddictionaries.com/definition/english/emotion?q=emotion> adresinden edinilmiştir.
- Öksüzler O. (2006), Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: Bir panel analizi, *Akdeniz İİBF Dergisi*, 12, 108-129. doi: <http://dx.doi.org/10.18394/iid.40348>
- Öndağ, F. (2015). *Motivasyon*. İstanbul: Timaş
- Özan, M. D., Özdemir, T. Y. ve Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 111-119.
- Özcalık, F. (2017). *Pozitif ve negatif duygusallığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Özdemir, A. A. (2008). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkiraz, A. ve Arslanel, M. N. (2015). *Sosyal sermaye ve sivil toplum etkileşimi*. I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nun temel kavramlarına giriş. *Sosyoloji Notları*, (1), 22-31.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 149-172.
- Özüğurlu, A. (2006). Sosyal sermaye: kamunun trajedisi ya da emeğin sömürgeleştirilmesinde yeni bir eşik. *Akdeniz İ. İ.B.F. Dergisi*, 12, 188-213.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce*, 16 (61-62), 121 – 141
- Palencik, J. T. (2007). William James and the psychology of emotion: From 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43(4), 769-786.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28. doi:10.1080/1364436990040103
- Peeters, E., Backer, F. D., Reina, V. R., Kindekens, A., & Buffel, T. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.504
- Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices. *Education 3-13*, 36, 27-37. doi: 10.1080/03004270701576851

- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. USA: American Psychological Association
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Coplance and Revival American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (2004). *Education, Diversty, Social Cohension and Social Capital, meeting of OECD Education Ministers Report*. 18-19 March, Dublin. www.oecd.org adresinden edinilmiştir.
- Püsküllüoğlu, E. I. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, Muğla ili örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Rae, T. (2012). Developing emotional literacy – approaches for staff and students developing an approach in the SEBD School. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 1-18. doi:10.1108/S1479-3636(2012)0000002004
- Rae, T., Nelson, L., & Pedersen, L. (2005). *Developing emotional literacy with teenage girls: Developing confidence, self-esteem and self-respect*. England: Sage.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-37. doi: 10.5465/amr.1987.4306444
- Ramachandran, Y., Jordan, P. J., Troth, A. C., & Lawrence, S. A. (2011). Emotional intelligence, emotional labour and organisational citizenship behaviour in service environments. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 4(2), 136-157. doi:10.1504/IJWOE.2011.044594
- Rasch, D., Kubinger, K. D., & Yangida, T. (2011). *Statistics in psychology using R and*

- SPSS. Chichester: J. Wiley.
- Raykov T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. NJ : L. Erlbaum Associates
- Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy: A programme for children in the Foundation Stage and Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (S. Ayşe Öztürk, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Rogers, R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14, 103-124.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(1), 11-25.
- Sartre, J. P. (1948). *The emotions: Outline of a theory*. New York, USA: Philosophical Library
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : theory, research, and applications*. Boston : Pearson
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Seeley, J. R., Sim, A. R., & Loosley, E. W. (1956). *Crestwood Heights: A study of the culture of suburban life*. New York: Basic Books.
- Sipahi B.,Yurtkoru E. S. ve Çinko M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy*. London: David Fulton.
- Southampton Psychology Service. (2001). *Emotional literacy: Assessment and intervention: Ages 11–16*. London: nferNelson.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood.
- Stone, V. M. (2005). An exploration of the validity of a measure of emotional literacy.

- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Şan, M. K. (2007). Bilgi Toplumuna Geçişte Sosyal Sermayenin Taşıdığı Önem ve Türkiye Gerçeği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 2(1), 70-95.
- Şan, M. ve Şimşek, R. (2014). Sosyal Sermaye Kavramının Tarihsel – Sosyolojik Arka planı. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 6(1), 88-110.
- Şahin, C. ve Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile Ortaöğretim Okullarında Sosyal Sermayenin Kullanılma Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şenkal, A. (2008). Sosyal Sermaye ve Bölgesel Kalkınma İlişkisi- Perspektifinden Bir Değerlendirme. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(1), 118-143.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63–82
- Şimşek, R. D. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Tabak, I. (2017). *Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.(2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson education.
- Tarım, M. (2017). *Lider-üye ilişkilerinde liderin olumlu ve olumsuz özellikler göstermesi ile ortaya konulan duygusal emeğin üyelerin bağlılık ve performansı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Taştan, S. B. (2015). Örgütsel güven ve sosyal adalet algısının örgütlerde sosyal sermaye yapısı ile ilişkilerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 13-58.
- Tekin, Ö. F. ve Söylemez, A. (2015). *Volunteerism As A Social Capital Component: Participation of University Students in Volunteer Activities*. Paper Presented in 1. International Congress On Applied Sciences, Konya.
- Temple, J. (2001). Growth Effect of Education on Social Capital in the OECD Countries. *OECD Economic Studies*, (33), 57-101.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları.
- Toprak, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sosyál sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi, Erciyes Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Torshabi A., & Taboli, H. (2016). Study of the relationship between emotional intelligence and social capital with regard to the trust role of the mediator in between the staff of the department of roads and urban development in the city of Zahedan. *International Journal Of Humanities And Cultural Studies*, 1758-1767.
- Tosten, R. ve Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*, 4(1301012), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012>
- Tschannen -Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (Ed.), *Trust and school life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging* içinde (s. 57 – 81). The Uk: Springer. doi 10.1007/978-94
- Türk, E. (2015). Sosyolojik Düşüncede Sosyal Sermaye Tartışmaları: Pierre Bourdieu ve James Samuel Coleman Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Sosyál ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1(2), 127-149. <http://dergipark.gov.tr/skad/issue/21059/226732> adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, S., Bozavlı, E., Yücel, F., Börekçi, M. ve Baştürk, M. (2008). Eğitimde yeni yönelimler ve öğretmenlerin kaliteli eğitimden beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 0(18), 1-14. <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2769/37041> adresinden erişilmiştir.
- Tüylüoğlu Ş. (2006). Sosyal Sermaye, İktisadi Performans ve Kalkınma: Bir Yazın Taraması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 6(12), 14–60.
- Tüysüz, N. (2011). Sosyal sermayenin ekonomik gelişme açısından önemi ve sosyal sermaye endeksinin hesaplanması. *Kalkınma Bakanlığı*, Yayın No: 2827.
- Uçar, M. E. (2010). *Üniversite öğrencileri ve üniversiteden mezun olan bireylerin sosyál sermaye düzeylerinin benlik biçimleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Uçar, M. (2016). Sosyal sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-40.
- Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal Sermaye*. Ankara: Orion.
- Uğuz, H. E., Örselli, E. ve Sipahi, E. B. (2011). Sosyal sermayenin ölçümü: Türkiye deneyimi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 8-40.
- Uslaner E. M. (1999). Democracy and social capital. Warren M. E (Ed), *Democracy and trust içinde*. New York: Cambridge University Press
- Uslaner, E. M. (2002). *The Moral Foundation of Trust*. New York: Cambridge University Press.
- Uslaner, E. M. (2004). Trust as a Moral Value. Dario Castiglione, Jan W. van Deth, & Guglielmo Wolleb (Eds), *Handbook of social capital içinde*. The UK: Oxford University Press.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Uzan, M. F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerisi düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vincent, C., & Braun, A. (2013). Being ‘fun’ at work: Emotional labour, class, gender and childcare. *British Educational Research Journal*, 39(4), 751–768. doi: 10.1080/01411926.2012.680433
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation. Vohs, K. D ve Baumeister, R. F (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications içinde*. New York: Guilford Press
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children’s emotional and social competence and wellbeing?* London: Department for Educational and Skills.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model Fit and Model Selection in Structural Equation Modeling. Hoyle, R H. (Ed), *Handbook of Structural Equation Modeling içinde* (209-231). New York: Guilford Press

- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory And Society*, 27(2), 151-208.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, *Research and policy*, *Word Bank Research Observer*, 15(2), 225-249. doi: 10.1093/wbro/15.2.225.
- World Bank (2002). What is social capital?
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALDEVELOPMENT/EXTTSOCIALCAPITAL/0,,contentMDK:20642703~menuPK:401023~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:401015,00.html> adresinden edinilmiştir.
- Yağmur, A. (2017). Sosyal sermayenin bölgesel kalkınmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*. 13, 111-124.
- Yarcı, S. (2011). Pierre Bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135.
- Yavuz, K. F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy Duygusal Şema Ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği* (Tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bakanlığı Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, Ankara
- Yavuz, S. (2013). Sosyal sermaye ve din; sosyal sermayenin grup içi işbirliği ve eşgüdümüne etkisi üzerine. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(23), 43-76.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeni, Z. (2015). *Beş faktör kişilik özellikleri ile duygusal emek arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yıldız, F. Z. (2017). *Duygusal emek ve yabancılaşma ilişkisi: Kabin memurları örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldız, Z. ve Topuz, H. (2011). Sosyal sermaye ve ekonomik kalkınma ilişkisi açısından Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 2(61), 201-226.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M. ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi: 10.14689/ejer.2015.59.5

- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: a review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. doi: 10.1016/S1053-4822(02)00048-7
- Zeinabadi, H., & Rastegarpour, H. (2010). Factors affecting teacher trust in principal: testing the effect of transformational leadership and procedural justice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1004-1008.
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301–324. doi: 10.1002/sce.10116

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Anket Uygulama İzin Formu	180
EK 2	Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği	182
	Kullanım İzni	
EK 3	Duygusal İşçilik Ölçeği Kullanım İzni	183
EK 4	Veri Toplama Aracı	184

EK-1

Anket Uygulama İzin Formu



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/5705905
Konu : Araştırma Projesi

19.03.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/01/2018 tarih ve E.6083 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Melek ALEMDAR'ın "Sosyal Sermayenin Eğitim Öğretim Süreçlerine Yansımaları: Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Bariş HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../03/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c0f-a6a8-3b16-83db-c1ca kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Melek ALEMDAR
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Liseler
Araştırmanın Konusu	Sosyal Sermayenin Eğitim Öğretim Süreçlerine Yansımaları: Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Öğretmen Ölçeği, Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği, Sosyal Sermaye Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

15/03/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

Kadın KILIÇ
Öğretmen

Üye

E. Şenay BOĞANER
Öğretmen

EK-2

Sosyal Sermaye Ölçeği Kullanım İzni



Melek Alemdar <malemdar81@gmail.com>

13 Şub 2017 Pzt 22:47



Alıcı: aekinci74 ▾

Merhabalar Hocam,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde gerçekleştireceğim doktora tezimde kullanmak üzere tezinizde geliştirdiğiniz "Sosyal Sermaye Ölçeğiniz" için izninizi almayı rica ediyorum. Ölçeği ve puanlama kriterlerinizi alabilmeyi umuyorum.

Şimdiden teşekkür ederim..



A. RAHMAN <aekinci74@yahoo.com>

14 Şub 2017 Sal 15:11



Alıcı: ben ▾

Melek hanım elbette kullanabilirsiniz. Ölçek, tez merkezinden indirebileceğiniz doktora tezimde mevcuttur. İyi çalışmalar dilerim.

=====

Dr. Abdurrahman EKINCI

Mardin Artuklu University

Department of Educational Science

MARDIN

=====

EK-3

Duygusal İşçilik Ölçeği Kullanım İzni



Melek Alemdar <malemdar81@gmail.com>

12 Şub 2017 Paz 23:30 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: cemsafak ▾

Merhabalar Cem Hocam,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde gerçekleştireceğim doktora tezimde kullanmak üzere "Duygusal İşçilik Ölçeğiniz" için izninizi almayı rica ediyorum. Ölçeği ve puanlama kriterlerinizi alabilmeyi umuyorum.



cemsafak cukur <cemsafak@yahoo.com>

16 Şub 2017 Per 16:06 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Alemdar;

İlgili ölçeği kullanacak olmanız beni mutlu eder. İlgili bilgiler makalede mevcut.

kolay gelsin,

cem şafak

EK-4

Veri Toplama Aracı Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği

<u>Her bir cümleye 'katılma ya da katılmama' durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap olmadığını unutmayınız.</u>	<u>Bana Uygun Değil</u>	<u>Nadiren Bana Uygun</u>	<u>Bazen Bana Uygun</u>	<u>Çoğu Zaman Bana Uygun</u>	<u>Daima Bana Uygun</u>
1. Kaliteli bir yaşama sahip olmak için sıkı çalışmak gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
2. Yaptığım birçok şeyi/işi vakit kaybı olarak görürüm.	1	2	3	4	5
3. Bana verilen görev ya da sorumlulukları layıkıyla yerine getiririm.	1	2	3	4	5
4. Bir iş ya da ödevi yaparken çabuk sıkılırım.	1	2	3	4	5
5. Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.	1	2	3	4	5
6. Her gün kendimi geliştirmek için yeni bir fırsat olacağına inanırım.	1	2	3	4	5
7. İşlerimi tamamlamayı son dakikaya bırakırım.	1	2	3	4	5
8. Çevremdeki insanların 'hislerine tercüman olma' yeteneğine sahibim.	1	2	3	4	5
9. Birinin gerçek duygularını gizlediğini kolaylıkla fark ederim.	1	2	3	4	5
10. Bir tartışma esnasında karşımdaki insanların da görüşlerini dinlemeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
11. Bir başkasının kalbini kırdığımda, hissettiğim üzüntüyü ifade ederim.	1	2	3	4	5
12. Davranışlarımın başkalarında nasıl tepki doğuracağına farkında olarak hareket ederim.	1	2	3	4	5
13. Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim.	1	2	3	4	5
14. Bir oyunu ya da yarışı kaybettiğimde nedenlerini sorgularım.	1	2	3	4	5
15. Kendimi bir konuda eksik hissedersen, o eksikliği hemen gidermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Sinirli olduğum zamanlarda bile bir şey yapmadan önce düşünürüm.	1	2	3	4	5

17. Bir şeyi yaparken seçtiğim yöntem etkili değilse başka yöntemler denerim.	1	2	3	4	5
18. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.	1	2	3	4	5
19. Endişe duyduğum konuları ifade etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
20. Bazen 'keşke olduğumdan farklı biri olsaydım' derim.	1	2	3	4	5
21. Duygularımı açıkça ifade ederim.	1	2	3	4	5
22. Çevremdeki insanların beni anlamakta güçlük çektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Neden üzgün olduğumu açıkça söylerim.	1	2	3	4	5
24. Arkadaş ortamlarında bulunmaktan keyif alırım.	1	2	3	4	5
25. Arkadaşlarımla kurduğum iletişim konusunda özenli davranırım.	1	2	3	4	5
26. Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarım tarafından sık sık dışlandığımı hissederim.	1	2	3	4	5
28. Zamanımın çoğunu yalnız geçiririm.	1	2	3	4	5
29. Akranlarımla sosyal ilişkilerde başarısızım.	1	2	3	4	5
30. Başkalarıyla iletişim kurarken göz teması kurmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
31. Çevremdekiler sosyal olduğumu söyler.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Melek ALEMDAR
Doğum Yeri : Bolu
Doğum Tarihi : 10/05/1987

Eğitim Durumu

Lise	Düzce Lisesi (Yab. Dil Ağırlıklı)	2005
Lisans	Selçuk Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2014
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2019

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)
Almanca: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Zayıf)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	MEB	2009-2019
Program Geliştirme Uzmanı	MEB	2019-

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Yüksel, İ. ve Alemdar, M. (2012). Teachers' ICT integration states on the eve of Fatih Project. *Problems of Education in the 21st Century*, 44, 29-42
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). The Opinions of Classroom Teachers about Fatih Project. *Elementary Education Online*, 12(1), 227-240.
- Yılmaz, B., Y., Orhan, S. ve Alemdar, M. (2015). Bilgi Merkezli Program. *Eğitim Programı Modelleri*, (Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Alemdar, M. (2015). Açık uçlu sorularla değerlendirme. *Sınıf içi değerlendirme: etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınları.

- Çiftçi, S., Alemdar, M. ve Dalboy, N. (2016). Değerlendirme. *Kaynaştırma Sınıfı-Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (Çeviri Editörleri: Mustafa Şahin, Taner Altun)]. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Alemdar, M. (2018). Examining the Emotional Literacy Skill Levels of High School Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 69-86. doi: 10.29329/epasr.2018.143.4

İletişim

E-posta adresi: malemdar81@gmail.com