



## **Kişilerarası İletişimde Duygu Yönetiminin Rolü: Öğretmen-Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>**

**Gülden DEMİR**

Marmara Üniversitesi doktora öğrencisi,  
guldenn87@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-6028-5496

### **Özet**

Bireylerin gündelik hayatta ve iş hayatında kurdukları kişilerarası iletişim hem kendi duyguları hem diğerlerinin duyguları hem de kişilerarası davranışlarla biçimlenmektedir. Etkili bir kişilerarası iletişim ise başarılı bir duygu yönetiminden geçmektedir. Bu çalışma, sürekli 'insan' etkileşimi içeren meslek hayatları boyunca çeşitli nedenlerle duygu yönetimi yaparak öğrencilerle iletişim kuran öğretmenlere odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı niteliksel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup çalışması ile öğretmenlerin kişilerarası iletişim ve duygu yönetimi stratejileri hakkında bilgi edinmektir. Çalışma Bakırköy'de bir meslek lisesinde 6 kültür dersi (İng., Matematik, Tarih vb.) ve 6 meslek dersi (İnşaat Tek., Mobilya, Bilgisayar vb.) öğretmenleriyle iki farklı odak grup görüşmesiyle yürütülmüştür. Etkili bir kişilerarası iletişim kurmanın öğretmenlerin başarılı bir duygu yönetimi gerçekleştirmeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha verimli bir eğitim-öğretim hayatı için duygu yönetimi eğitimine ihtiyaç duydukları açıktır. Mikro bir analizi amaçlayan bu çalışma bütün öğretmenlerle ilgili bir genelleme yapmaktan kaçınılmaktadır fakat odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin paylaşımlarının da bir gerçeğin temsili olduğu hususu göz ardı edilmemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Kişilerarası İletişim, Duygu Düzenleme, Duygu Yönetimi, Niteliksel Araştırma.

### **The Role of Emotion Management in Interpersonal Communication: A Research on Teacher-Student Communication**

### **Abstract**

Interpersonal relationships in daily life and at work are shaped by individuals' own feelings, others' feelings and interpersonal behaviors. An effective interpersonal communication depends on successful emotion management. The present study focuses on teachers who communicate with students by managing their own feelings with several causes. The purpose of the study is to consider teachers' interpersonal communication and emotion management strategies with conducting focus group study, one of the qualitative research methods. Study was conducted at a vocational school in Bakırköy with 6 vocational teachers (Computer Programming, Electrics etc.) and other teachers (English, Maths, History etc.). It was determined that teachers' effective interpersonal relationship is related to a successful emotion management. It is thought that the teachers are in need of emotion management training. The present study aiming at a micro analysis avoids making generalization about all teachers, but it must be taken into consideration that the experiences of teachers who are participants of focus group study is a representation of reality.

**Key Words:** Interpersonal Communication, Emotion Regulation, Emotion Management, Qualitative Research.

### **GİRİŞ**

Bireylerin gündelik hayatta ve iş hayatında kurdukları iletişim, duygu ve davranışlarıyla biçimlenmektedir. Çoğu zaman insanlar içinde buldukları bağlama göre duygularını düzenlemek durumundadırlar. Duygularını başarılı bir şekilde düzenleme işi ise kişilerarası iletişim unsurlarının doğru algılanmasından geçmektedir. Bu nedenle "Kişilerarası İletişim" alanındaki bu çalışma duygu yönetimine odaklanmaktadır.

<sup>1</sup>Bu çalışma, yazarın Marmara Üniversitesi Kişilerarası İletişim bilim dalında tamamladığı yüksek lisans tezinin derlemesidir.

Sürekli “insan” etkileşimini içeren meslek hayatları boyunca öğretmenler, daha profesyonel ve daha başarılı bir eğitim-öğretim dönemi geçirmek için kendilerine ve eğitim ortamının diğer bileşenleri olan öğrencilere veya velilere çeşitli şekillerde duygu düzenlemesi yaparak duygu yönetimi gerçekleştirmektedir. Mesleki bilgi ve becerilerle eş değerde önem taşıyan kişilerarası iletişim becerileri, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu nitelikler arasındadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları branşları belirleyen lisans eğitimlerinin içeriğinin farklılığı, öğretmenlerin öğrenci ile iletişimlerine de yansımaktadır. Öğretmenlerin edindiği duygusal kazanımlar ve tecrübeler ile sergilenen mesleki ve duygusal emek sonuçları üzerine çok sayıda niceliksel çalışma bulunmasına rağmen, niteliksel verileri içeren çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle yapılan bu çalışma, öğretmenlerin kendilerini ve hislerini kendi kelimeleriyle aktarmaları açısından önem taşımaktadır. İletişim alanında kişilerarası davranış ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma, kişilerarası iletişim ile duygu yönetimi arasındaki ilişkiyi niteliksel bir araştırma yöntemi ile ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yine yapılan çalışmaların çoğunda niceliksel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Fakat duygu gibi soyut bir alana hitap eden bu çalışmanın niteliksel bir araştırma ile daha doğru verilere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Araştırmanın zaman ve maliyet gibi sınırlılıkları kapsamı, az sayıda öğretmen gruplarına uygulanması şeklinde daraltılmaktadır. Görüşme başlamadan önce sahip olunan kaygılar, ilk birkaç soruya samimi cevaplar verilmesini de engellemiş olabileceği göz önünde bulundurulabilir. Öğretmenlerin “iş güvencesi” ve “yasak olanı yapmak, söylemek” gibi kendi mesleklerine yönelik kaygılarının olduğu gözlenmiştir. Çalışma bütün öğretmenlerle ilgili bir genelleme yapmaktan kaçınılmaktadır fakat odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin paylaşımlarının da bir gerçeğin temsili olduğu hususu göz ardı edilmemelidir.

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Kişilerarası İletişim

Ülkemizde son yıllarda ilgi görmeye başlayan kişilerarası iletişim alanı, kişinin bütün diğer boyutlarda yaşadığı etkileşimin ilk olarak işlemeye başladığı alandır. Kişiyi sosyal bir varlık olmaya taşıyan kişilerarası iletişim, iletişimin en mikro düzeydeki boyutu olan kişinin kendi kendisiyle iletişiminden bir sonraki adımdır. Kişilerarası iletişim, birbirlerine karşı değişen rolleri ve ilişkileri olan iki insanı içerir (Hartley, 2010: 41). Toplumsal değişimlerle eş zamanlı teknik gelişmelerin de düzensel dönüşüm sahnesinde yer alması kişilerarası iletişime bakış açımızı etkilemektedir. Kişilerarası iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran önemli özelliği ise karşılıklı bir anlayış oluşturularak etkileşim süresince kişilerin birbirlerini etkilemeye ve ikna etmeye çalışmalarıdır.

### 1.2. Duygu İşi ve Duygu Yönetimi

Duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2010: 373). Duygu başlangıçta insanlara yaşamla baş edebilme olanağı sağlamakta iken günümüze kadar bir dizi değişiklik göstererek kişilerarası ilişkileri düzenleyen normların çıkış noktası haline gelmiştir. Duygularımız; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler (Goleman, 2010: 35).

Hochschild (1979), duygu işinde kullanılan *bilişsel*, *fiziksel* ve *ifadesel* olmak üzere üç farklı yoldan bahsetmektedir. Duyguların yönetilmesinde faydalanan bu teknikler, tek başlarına kullanılabilirdiği gibi, ikisi veya hepsi bir arada da kullanılabilir. Hissedilen duyguları hatırlatan görüntü, fikir veya düşünceleri değiştirme çabası *bilişsel* yolu ifade etmektedir. Örneğin; sevgilisinden ayrılan bir kişinin, beraberken gittikleri ortamlarda bulunmamaya çalışarak, şarkı, yemek ve kitap gibi eski sevgiliyi hatırlatan şeylerden uzak kalmaya çalışarak *bilişsel* yolla duygularını yönettiği söylenebilir. Duyguların fiziksel belirtilerinden kurtulmak için gösterilen çabalar ise duygu yönetiminin *fiziksel* yoludur (Hochschild, 1979: 562). Kalabalık bir seyirci kitlesine konuşma yapan kişinin heyecanını gizlemek için

ellerinin ve sesinin titremesini kontrol etmeye çalışması duygu yönetiminde kullanılan fiziksel yola bir örnektir. İçsel duyguyu değiştirmek amaçlı duygunun sergilenmesinde kullanılan mimik ve jestlerin değiştirilmesini içeren *ifadesel* yol da duyguların yönetilmesinde kullanılan üçüncü yoldur. İfadesel yol, bireyin, duyguların ifadesi için klasik kamu kanallarından biri veya diğerlerini değiştirmeye ya da şekillendirmeye çalışması yönüyle fiziksel duygu işinden farklıdır (Hochschild, 1979: 562). Duygu yönetiminde esas olan, herhangi bir durumda ya da olayda uygun duygunun yansıtılmasından ziyade bunun için gösterilen çabadır. Bilişsel, fiziksel ya da ifadesel bir yolla duyguların yönetilmeye çalışılması, kişinin kendi duygularını düzene sokması açısından deneyim kazanmasına olanak sağlayacaktır.

### 1.3. Duygu Yönetimi Stratejileri

Duyguların yönetilmesini içeren duygu işi, basit bir şekilde duyguyu kontrol etmekten daha fazla bir çaba ve ön-duygusal hazırlık gerektirmektedir. Kişinin karşılaştığı duruma hazırlıksız yakalanması, anlık veya uzun süre devam edecek duygusal tepkiler vermesine neden olabilir. Duygu işi, kişinin kendisinde herhangi bir hissi bastırmanın yanı sıra uyandırma veya şekillendirme hareketi olarak daha geniş bir anlama gelmektedir (Hochschild, 1979: 561). Hochschild, *çağırışım yapma* ve *gizleme* olmak üzere iki tür duygu işinden bahsetmektedir. *Çağırışım yapma*, bilişsel çabaları içermektedir. Başlangıçta kişinin sahip olmadığı ama hissetmeyi arzuladığı ya da hissedilmesi ve sergilenmesi arzulanan bir duyguyu, kendinde oluşturma çabasıdır. *Gizleme* ise, başlangıçta var olan arzu edilmeyen bir hissi yine bilişsel bir çaba ile ortadan kaldırma, diğer bir deyişle, duyguyu bilişsel yolla bastırma durumudur. Duyguların yönetilmesi sürecinde kullanılan bu iki farklı teknik, Hochschild'in (1983) hem makalelerinde bahsettiği hem de kitabında detaylı bir açıklama getirdiği yüzeysel rol yapma ve derin rol yapma duygu yönetimi stratejilerinin etkili olması açısından önemlidir.

#### 1.3.1. Yüzeysel Rol Yapma

Hochschild (1983), yüzeysel rol yapma kavramından ilk olarak kitabının "Feeling as Clue", *İpucu Olarak His* başlıklı ikinci bölümünün sonlarında bahsetmektedir. "Managing Feelings", *Duyguları Yönetmek* başlıklı üçüncü bölümde ise Goffman'ın kitabında örneklendirdiği günlük yaşamda kişinin sahip olabileceği veya oynadığı roller açısından da yaklaşarak kavrama açıklık getirmektedir. Yüzeysel rol yapma içsel hisleri şekillendirmeksizin, görünüşü yani kişisel vitrini duruma uygun hale getirme işidir (Grandey, 2003: 87). Bu şekilde bir davranış yüz ifadesi, jest ve ses tonu gibi sözel ve sözel olmayan ipuçlarının dikkatli sunumu ile kazanılabilir (Mann, 2004: 209). Hochschild'e göre hisler, yönetilen gerçeğe bir ipucu vermek için kullanılabilir. Yani, kişi kendi duyguları hakkında başkalarını aldatabilir fakat gerçek hisleri konusunda kendi kendini kandıramaz (Hochschild, 1983: 33).

Yüzeysel davranmada uygun davranışın sergilenmesi, içten gelmediği halde bir duygunun gösterilmesi, duygunun abartılması, azaltılması ya da hissedilen duygunun gizlenmesi şeklinde gerçekleşebilmektedir (Özkan, 2013: 69). Bir kimse performansı sırasında ideal standartlara uygun bir ifade ortaya koymak istiyorsa bu standartlarla uyuşmayan eylemlerden vazgeçmek veya onları gizlemek zorunda kalacaktır (Goffman, 2012: 50). Yüzeysel rol yapmada, kişi farklı nedenlerden dolayı gerçek hislerini maskeleyerek iletişime geçtiği diğerlerine, gerçek hislerinden farklı sunumlar yapar. Bu nedenler, işini kaybetmeme, belirli düzeydeki ilişkileri koruma, etkileşim sürecinden kendine avantaj sağlama gibi gerekçeler olabilir. Yüzeysel rol yapma içsel gerekçelerden kaynaklanabileceği gibi, duygunun sergilenmesinde uygun olmayabilecek ortam veya zaman, grubun değerlerini diğer gruplar karşısında koruma, parti başkanıyla bir konuda aynı görüşün paylaşılmamasına rağmen toplum içinde zıt düşmeme, eve gelen misafiri annesini küçük düşürmemek için hoş karşılama gibi dışsal nedenlerle de gerçekleşebilir. Bu yüzeysel anlaşma görüntüsünün, bu mutabakat maskesinin sürdürülmesi her katılımcının kendi arzularını, mevcut herkesin kendini en azından sözde bir bağlılık ilan etmek zorunda hissettiği değerleri öne çıkaran ifadeler aracılığıyla gizlemesiyle sağlanır (Goffman, 2012: 22). İçsel veya dışsal nedenlere bakılmaksızın her iki gerekçede de birey kendi duygularını gizleyerek duruma uygun duyguyu hissediyormuş gibi yapmaktadır. İçsel duygularını değiştirmeden o

an sergilenmesi gereken kontrollü gülümseme, öfkeyi gizleme, kıskançlığı bastırma gibi duygusal davranışları kişisel vitrininin bir parçası olan yüz ifadeleri ve hareketlerine uygulamaya çalışarak arzu edilen, beklenen hissin karşı tarafa duygusal aktarımı sağlanmış olacaktır.

### 1.3.2. Derin Rol Yapma

Derin rol yapma, yüzeysel rol yapmadan farklı olarak yalnızca görünüşü değiştirme değil, aynı zamanda durum için gerekli olan duygunun hissedilmeye çalışılmasıdır. Kişi, kendini karşı tarafın yerine koyarak, empati kurarak içsel duygularına odaklanır. İletişim için gerekli duyguyu gerçekten hissetmeye çalışır; başlangıçta hissettiği duygularını değiştirmeye çalışır. Kendisinden beklenen rolü sergilemek için içsel bir çaba göstererek duygusal aktarımı gerçekleştirmeye çalışır. İnsanlar kimi zaman da gerçekleşen bir durumla ilgili yalan söylemekten, zihinlerinde o duyguyu hissetmeyi çağrıştıracak görüntüler hayal etmeye çalışırlar. Hochschild bu görüntüleri "personal props" yani "kişisel sahne malzemeleri" şeklinde adlandırmaktadır (1983: 33). Duruma uygun, hissedilmeye çalışılan duygu için aktörün yarattığı sahnede bazı malzemelerin kullanılması söz konusudur. Kullanılan bu kişisel malzemeler yalnızca karşı tarafın üzerinde etki bırakmak için değil, aynı zamanda yarattığı sahnedeki senaryoya kişinin kendisinin de inanması açısından da önemlidir (Hochschild, 1983: 44). Aidiyetin olduğu sosyal grubun ilkeleri benimsendiği veya benimsenmek zorunda kalındığı için de derin rol yapılabilir. Kişinin, dramaturjik eylemin ve hissin inandırıcılığını korumak adına, sergilemesi gereken duyguyu içsel bir çaba göstererek aynı zamanda hissetmeye de çalışması derin rol yapmaktır.

### 1.4. Duygunun Düzenlenmesi

İnsanlar, günlük hayatta kişilerarası iletişim düzleminde ilişkiler ve roller hakkında edindiği birçok deneyime sahiptir. İletişimin gerçekleştiği her durumda bir önceki etkileşimin olumlu ve olumsuz taraflarıyla ilgili kişinin hafızasında şekillenmekte olan bir dizi duygunun ifade edilmesi ve davranış kurallarından yararlanılmaktadır. Bu hafızada yer alan önbilgiler kişinin yalnızca kendi deneyimlerinden değil, diğerlerinin deneyimleri ve gözlemediği ilişkilerden kazandığı izlenimlerden de oluşmaktadır. Bu nedenle kişi, içinde yaşadığı kültürün niteliklerini taşıyan sosyal kurallarını doğrudan veya dolaylı olarak öğrenmektedir. Ait olunan sosyal kimliğe uygun kuralların yansıtılması kişiyi duygularını düzenlemeye zorlayabilmektedir. Gross'a (2002) göre duyguların düzenlenmesi, *hangi duygulara sahip olduğumuz, ne zaman sahip olduğumuz, nasıl tecrübe ettiğimiz ve duygularını nasıl ifade ettiğimizi etkileyen süreçler* anlamına gelmektedir. Gross (1998a) duygu düzenlemesinin iki şekilde gerçekleştiğini söyler. İlk düzenleme duygudan önce gelen durum ya da değerlendirmenin düzenlendiği, bir yönüyle derin rol yapmaya benzeyen *öncül-odaklı* işlemdir. İkinci işlem de duygunun gözlemlenebilir işaretlerinin uyarılmasını içeren, yüzeysel rol yapma davranışları ile uyumlu *tepki-odaklı* işlemdir (Grandey, 2000: 96). Duyguların düzenlenmesinde kullanılan bu stratejilerin, hissetme ve duyguyu sergileme kurallarının uygulanması gereken durumlara göre kullanılabilirdiği söylenebilir.

Meta ruh hali farklı içsel deneyimleri içerse de geçici olan anın uzun süreli bir sıkıntıya dönüşmemesi için kişi kendi duygularını düzenleyebilir. Aksi takdirde, kabul edilemez ve uzun süreli olarak değerlendirilen olumsuz bir duygu durumu yıkıcıdır; ancak yapılan değerlendirmeler ruh halinin kontrol altında ve yakın zamanda değişeceği görülerek tersine çevrilirse, hislerin geneli kişinin sakinliğine çok daha az zarar verici olacaktır (Mayer ve Salovey, 1990: 196-197). Goleman (1990), sürekli olumlu duygularını koruyup olumsuzları bastırma ya da etkisiz kılma stratejilerine başvurma hareketini "iyimser inkâr" şeklinde tanımlamaktadır. İyimser inkâr olmak kısa süreli duygu düzenlemesi yapanların tercih edebileceği bir strateji olabilir fakat olumsuz bir duygunun sürekli olarak görmezden gelinmesi kişinin hem kendisi için hem de kişilerarası ilişkileri açısından onarılmaz sonuçlara yol açabilir.

İnsanlar, uzun süreli duygu düzenlemelerini ise; iletişime geçtiği kişileri, dahil olduğu grupları ya da ortamları değiştirerek, olumsuz hisler uyandıran eylemlerden kaçınarak veya olumlu hislere sebep

olan eylemleri tekrar ederek gerçekleştirebilirler (Mayer ve Salovey, 1990: 197). Kendisiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olan, yapıcı eleştirileri bulunan ve kişiliğine katkıda bulunduğu düşünülen insanlarla (bilinçli veya bilinçsiz bir tercihle) daha fazla vakit geçiren kişi, kendi benliğinde kendisiyle ilgili yer alan olumlu duyguları pekiştirmiş olacaktır.

### 1.5. Duygu Yönetiminin Sonuçları

Bireylerin günlük yaşamda ve iş hayatında gerçekleştirdikleri duyguların düzenlenmesi ile gerçekleştirilen duygu yönetiminin çeşitli sonuçları birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır (Hochschild, 1983; Wharton, 1993; Morris ve Feldman, 1996 ve Gross, 2002). Kendini gerçekleştirme yolunda duygularını rahatlıkla düzenleyebilen ve sergileyebilen birey duygu yönetiminin olumlu sonuçlarını yaşarken, sergilemesi gereken duygu içsel hislerinden çok farklı olan ve duygularını düzenleyerek uygun duygu durumunu yansıtamayan birey duygu yönetiminin pek çok olumsuz sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalmaktadır.

Wharton (1993), duygu yönetimi süreci boyunca sergilenen duygusal emek ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Duygusal olarak etkileşime katılan ve kendini işin içinde hisseden birey daha günlük hayatında ve iş hayatında daha motive olabilir.

Duygu yönetiminin diğer bir olumlu sonucu ise hoş olmayan duygusal deneyimleri engellemesidir. Etkileşimin sonucu tahmin edilebilir olan durumlarda gerçekleştirilen duygu yönetimi kişiyi birçok kişilerarası çatışmadan da uzak tutmaktadır (Morris ve Feldman, 1996). Standart tepkilerin durumu geçici hale getirdiğinin farkında olan birey, çatışma anında stres yaşamayacak ve kendisini çatışmanın etkilerinden psikolojik olarak uzak tutmuş olacaktır. Duygularını çabuk değişecek, geçici durumlara uygun hale getirip sergileyen bireyler kısa bir süreliğine yüzeysel oynadıkları için daha az duygusal emek sarf edeceklerdir.

Middleton gerçekten hissedilen duygular ile sergilenmesi gereken duygular arasındaki çatışmayı *duygusal uyumsuzluk* şeklinde tanımlamaktadır (Thoits, 1985: 227). Yüzeysel rol yaparken birey, ifadesi ve içsel hisleri arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan duygusal uyumsuzluk yaşamaktadır. Eylemlerinde ve duyguyu ifade etme sürecinde uyumsuzluk yaşayan birey ise kendisiyle çelişmeye başlayarak bazı tepkilerini duruma uygun şekilde yansıtamayacaktır (Grandey, 2003: 93). Duygusal uyumsuzluk, kişinin doğrudan kendisinden kaynaklanabileceği gibi ait olduğu sosyal grubun yarattığı izlenimden dolayı da hissedilebilir. Dolayısıyla birey yalnızca kendi içsel duyguları ile değil, sahip olduğu sosyal kimliklerinin belirlediği hissetme ve duyguyu sergileme kuralları ile de yargılanacaktır. Uygun duygu durumunun yansıtılamaması durumunda ise *duygusal sapkinlık* ortaya çıkabilir (Peterson, 2007: 125-126). Kişiyi duygusal olarak çelişki yaşatacak deneyimleri tetikleyen durumların az sıklıkta ve geçici olarak gerçekleşiyor olması durumunda, sapkın duygular göz ardı edilebilirken, sıklıkla gerçekleşen durumlar farklı değerlendirilmektedir. Stres yaratan durumların belirli bir sıklıkla gerçekleşmesi ile oluşan sapkın duygular, kişinin duygu işi tekniklerini aşırı veya yanlış kullanmasına neden olabilir (Thoits, 1985: 240). Bir dereceye kadar bireyin gerçekten ne hissettiği ile kendisinden sergilenmesi beklenen duygular arasındaki çelişki varlığını sürdürecektir (Mann, 1997: 5).

Duygu yönetimi işinin birey açısından geldiği durum, bahsedilenlerden bir sonraki aşama sayılabilecek tükenmişliktir. Çalışanlardaki tükenmişliğin önemli bir kısmı stres kaynaklıdır (Emhan ve Çayır, 2010: 103). Tükenmişlik zaman içerisinde zorluklarla başa çıkma becerisinde gerçekleşen bir kırılmanın sonucudur ve *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı eksikliği* şeklinde üç boyutu bulunmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Kişinin kendisini etkileyen problem veya olayın denetlenebilirliğini kaybetmesi durumunda duygu odaklı başa çıkma yöntemine başvurur (Emhan ve Çayır, 2010: 106). Eğer duygusal tükenme gerçekleşirse, birey kendini diğerlerinden uzak tutarak ya da duyarsız cevaplar geliştirerek duygusal tükenme ile başa çıkmaya çalışabilir (Maslach ve Leiter, 1988: 300). Kendini duygularını istediği yönde yönetemeyerek çaresiz kaldığını hisseden birey kendini kişisel olarak başarısız görme eğilimi taşıyabilir (Maslach ve Jackson, 1981: 99-100).

Duygu yönetiminin olumsuz sonuçlarından bir diğeri de duygunun değişim değeri olarak gündelik hayatın ve iş hayatının kişilerarası ilişkilerinde pazarlanmasının sonucunda oluşan insanın kendine yabancılaşmasıdır. Rafaeli ve Worline'a (2001) göre duygular daha fazla yönetildikçe, insanlar özlerine daha fazla yabancılaşmaktadır. Setin başkaları tarafından kurulduğu, senaryonun ve sergilenmesi gereken duyguların başkaları tarafından belirlendiği, duyguyu ileten fiziksel ve ifadesel tutumların içsel duygularla uyumsuzluk içerisinde olduğu durumlarda kişi kendisi olmayan bir gösterim sunmaktadır. Ve kişi başkaları karşısında kendisinin inanmadığı bir gösteriyi sürdürdüğü sürece, kendine karşı özel bir tür *yabancılaşma* ve başkalarına karşı özel bir tür sakınganlığın pençesine düşebilir (Goffman, 2012: 221).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışma, kişilerarası iletişim sürecinin tüm bileşenlerini içeren öğretmen-öğrenci iletişimde gerçekleşen durumlar veya olaylar karşısında öğretmenlerin ne tür bir duygu yönetimi gerçekleştirdiğini anlamaya yöneliktir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişilerarası davranışlarını şekillendiren iletişim teknikleri ile olumlu veya olumsuz sonuçlanan duygu yönetim süreçlerine yönelik kişisel ve duygusal deneyimlerin incelenerek yorumlanması amaçlanmaktadır.

Ülkemizdeki meslek liselerinin, sektörün ihtiyaç duyduğu ara işgücü ihtiyacını karşılamakta ve daha nitelikli bir lisans eğitimine öğrenci hazırladığı düşünülmektedir. Bu husus göz önüne alındığında, meslek liselerinin önemi ve daha da önemlisi meslek liselerindeki öğretmenlerin öğrenci ile iletişimleri ve duygu düzenlemelerinin önemi daha görünür olmaktadır. Sektör, elemanlarda teknik vasıfların yanı sıra "soft skills" denilen kişilerarası iletişim becerileri de aramaktadır. Bu becerilerin büyük bir kısmı kültür dersi öğretmenleri tarafından kazandırılmaktadır. Bu nedenle bir meslek lisesinde çalışan kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin farklı duygu yönetimi stratejilerine başvurduğu öngörülmektedir.

### 2.2. Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin kişilerarası davranışlarını ve duygusal deneyimlerini yorumlamayı amaçlayan bu çalışmada niteliksel araştırma yöntemlerinden odak grup çalışması kullanılmıştır. Niteliksel araştırma yöntemlerinde toplanan veriler, çalışmanın kapsamını oluşturan kavramsal bilgilere dayandırılarak araştırmacı tarafından yorumlanmaktadır. Kümbetoğlu'na göre odak grup çalışması, "görüşülen kişilerden belirli bir konuya ait düşüncelerini açıklamalarını ve bu düşüncelerini grup içinde tartışabilmeleri için imkân sunan bir tekniktir" (2008: 117). Öğretmenlerin meslek hayatında birbirleriyle benzer deneyimleri paylaştıkları bir gerçektir. Kümbetoğlu; aynı sosyal gruptan, aynı eğitim düzeyinden, benzer sosyal geçmişten gelen kişilerin odak grupta yer alabileceğini belirtmektedir (2008: 121). Görüşmede sözlü ve ifadesel paylaşılan deneyimlerin, diğer katılımcıların duygusal hafızalarında yer alan duyguları tetikleyerek kendi düşüncelerini anlatmaları, hislerini paylaşmaları öngörülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yapısı göz önüne alınarak; yapılandırılmış cümleler ve sorulardan ziyade, kişinin kendi deneyimlerini kendi cümleleriyle anlatması önemli bulunduğu için, araştırma için en uygun yöntemin nitel bir araştırma yöntemi olan odak grup çalışması olduğuna karar verilmiştir.

### 2.3. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmada İstanbul Bakırköy'de bir meslek lisesinde çalışan toplam 12 öğretmenle iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme için meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tercih edilmesinin sebebi, diğer okul türlerine göre meslek liselerine akademik başarı not ortalaması daha düşük öğrencilerin yerleşmesi ile oluşan, toplumda ve kimi öğretmenler ile idarecilerde "problemlili öğrencinin gitmesi gereken okul" görüşünün bulunmasıdır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 6 tanesi kültür dersi öğretmeni, 6 tanesi de meslek dersi öğretmeni. Kültür dersine giren öğretmenlerin branşları Türk

Edebiyatı, Matematik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi vb. gibidir. Meslek derslerine giren öğretmenlerin branşları ise İnşaat Teknolojisi, Mobilya, Makine, Elektrik-Elektronik, Bilgisayar vb. teknik derslerdir. Kültür derslerine giren öğretmenler ve meslek derslerine giren öğretmenler olmak üzere iki ayrı grup oluşturularak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeye katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Krueger ve Casey, 2000). Yani araştırmacı, araştırma sorularını yanıtlayacak en üretici örneklemeleri kendi seçmektedir (Marshall, 1996: 523). Her iki grupta da cinsiyet sayılarının eşit olması amaçlanarak 3 kadın öğretmen, 3 erkek öğretmen olmak üzere her grupta toplam 6 öğretmen görüşmede yer almıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 3 ile 27 yıl arasında, yaşları ise 26 ile 50 arasında değişmektedir.

#### **2.4. Odak Grup Görüşmesi Sorularının Belirlenmesi**

Odak grup görüşmesinde literatür kısımla tutarlı sonuçlar elde edilmesi amacıyla 2 öğretmenle derinlemesine görüşme yapılarak pilot bir çalışmayla daha önceden hazırlanan 20 açık uçlu sorunun geçerliliği kontrol edilmiştir. Görüşme yapılan iki öğretmen odak grup çalışmasında yer almamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda soru sayısı 7'ye düşürülmüştür. Soruların nitelikleri Krueger ve Casey'in (1994) "Focus group interviewing" başlıklı kitap bölümünden faydalanılarak tasarlanmıştır. İdeal öğrencinin özelliklerinin sorulduğu birinci soru ve ideal olmayan öğrencinin özelliklerinin sorulduğu ikinci soru *açılış ve giriş soruları* olarak tasarlanmıştır. Dersten çıktığında genellikle ne tür duygulara sahip olduğu sorulan üçüncü soru *geçiş sorusudur*. Sınıfta istenmeyen bir davranış karşısında nasıl tepki verildiği, sınıfta hoş olmayan/istenmeyen bir durum gerçekleştiğinde gerçek hislerin ne kadarının yansıtıldığı, öğrenciye gösterilen tepki yüzünden ne sıklıkta pişman olduğu ve öğrencinin özel durumunu öğrendiğinde öğrenciye yaklaşımda bir değişiklik olup olmadığı 4., 5., 6. ve 7. sorular *anahtar sorulardır*. Soruların sıralaması genelden özele ve olumludan olumsuzaya doğru tasarlanmıştır. Görüşme soruları arasında 'Niçin' ile başlayan bir soru bulunmamaktadır. Görüşmenin sonunda çalışmanın amacı tekrar hatırlatılarak öğretmenlerin kendilerini nasıl hissettiği sorulmuştur.

#### **2.5. Odak Grup Görüşmesinin Yürütülmesi**

Öğretmenlere yapılacak görüşmede doğru veya yanlış cevapların bulunmadığı, genel olarak kişilerarası öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul atmosferinde yaşadıkları duygusal deneyimleri ile ilgili görüş belirtecekleri sorular olduğu ön bilgi olarak sunulmuştur. Görüşmenin ses kaydına alınma gerekçesi ise konuşmaların metin haline çevrilmesinin, katılımcılarının en doğru ve eksiksiz ifadelerinin aktarılması şeklinde açıklanmıştır. Kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, yalnızca ifadelerinin kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılar 1 numaradan 6 numaraya doğru, moderatör ve gözlemci 6 numaradan sonra 1 numaradan önce olacak şekilde bir çember düzeninde oturmuşlardır. Veriler toplanırken kimsenin ses kaydına bir itiraz beyan etmemesi sonrasında görüşmenin bu aşamasından itibaren ses kayıt cihazları çalıştırılmaya başlamıştır. Görüşmenin başında araştırmacı kendini tanıtmış, çalışmanın amacını anlatmıştır. Toplam 7 soru yöneltileceği söylenerek görüşmenin yaklaşık olarak uzunluğu ile ilgili katılımcıların bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Her iki odak grup görüşmesi, çalışma boyunca herhangi bir kesintiyle karşılaşmadan 90'ar dakikada tamamlanmıştır. Görüşmede verilen cevaplar bazen iki soruyu birden yanıtlayacak şekilde verilmiştir. Öğretmenlerin birbirlerini destekleyen ya da birbirlerine itiraz eden karşılıklı sohbetlere müdahale edilmemiştir. Yapılan bu konuşmalar araştırmacının beklentisini karşılayacak şekilde görüşmenin kapsamını arttırmış ve öğretmenlerin konuşmaya kendilerini daha iyi vermelerini, kendi deneyimlerini daha istekli anlatmalarını sağlamıştır.

#### **2.6. Görüşmelerin Analizi Ve Yorumlama**

Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra çözümlenerek metin haline getirilmiştir. Metin haline getirilen ses kayıtları, defalarca dinlenmiştir. Tekrar tekrar dinlenen ses kayıtlarından içeriğe, dolayısıyla da temalara ulaştırabilecek notlar alınmıştır. Metin üzerinde tematik kodlamaların oluşturulması ise

görüşmelerde kaydedilen katılımcıların ifade ve anlatılarından belirlenmiştir. Böylelikle her iki grup arasında tema başlıklı farklılıkların ortaya çıkarılması işi kolaylaşmıştır. Anlamlandırma süreci ile oluşturulan temalar, nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kümbetoğlu'na göre betimsel analiz, görüşme çözümlerindeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verileri sunmaktır (2008: 154). Anlamlandırma süreci sonunda oluşturulan temalar; öğretmen, iş özellikleri, öğrenci beklentileri, kişilerarası davranış, duygu yönetimi stratejileri ve duygu yönetimi sonuçları şeklinde aşağıdaki tablodaki gibidir:

**Tablo 2: Tematik Çerçeve**

<b>Öğretmen (Meslek Lisesi)</b>	<b>İş Özellikleri</b>	<b>Öğrenci Beklentileri</b>	<b>Kişilerarası Davranış</b>	<b>Duygu Yönetimi Stratejileri</b>
<b>Kültür</b> (İngilizce, Edebiyat, Matematik vb.)	Aynı sınıfa ait ders saati sayısı 1-4 arasındadır. Kalabalık sınıflarda ders işlemektedir. Sınıf mevcudu 40-50 arasında değişmektedir.	Planlı, programlı ve düzenli, fark eden farklı olan, sosyal olan, ders başarısından çok davranışlarında saygısız olmayan, acıma ve merhamet duygusu olan	Ses tonunu yükseltme Göz teması kurma Sözlü uyarma Görmezden gelme Sınıfı terk etme	Yüzeysel rol yapma Derin rol yapma
<b>Meslek</b> (Bilgisayar, İnşaat, Mobilya vb.)	Aynı sınıfa ait ders saati sayısı en az 8 saattir. Genellikle atölyelerde ders işlemektedir. Sınıf mevcudu 25-40 arasında değişmektedir. Atölye derslerini 2 veya 3 öğretmen beraber işlemektedir. Bu sayede öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmaktadır.	derse hazırlıklı gelen, seçtikleri mesleki alan için istekli ve hevesli olan, sorgulayan, meraklı ve okudukları alan ile ilgili okuldan sonra bir hedefi olan	Yüz yüze konuşma Bireysel görüşme Sözlü uyarma Notunu düşürme	Öğretmen ifade ve anlatılarından herhangi bir duygu yönetimi stratejisine dair anlam çıkartılmamıştır.

Tematik çerçevede belirtilen başlıklar doğrultusunda çalışmanın her iki başlığı göz önünde bulundurularak anlamlandırma yapılmıştır. Öğretmenlerin kimlik gizlilik hakkı düşünülerek anlamlandırma boyunca takma isimler kullanılmıştır.

### 2.6.1. Kişilerarası İletişim Açısından Anlamlandırma

Her iki grubun öğretmenleri de sahip olduğu olanaklar ölçüsünde ideal öğrenci ile olmaması gereken öğrencinin davranış özelliklerini sıralamışlardır. Çalışmanın bir meslek lisesinde yapıldığı göz önüne alındığında, kültür dersi öğretmenlerinin doğru davranış özellikleri gösteren öğrenciyi, meslek dersi öğretmenlerinin de derse hazırlıklı gelen öğrenciyi ideal öğrenci şeklinde tanımlamaları öğrenciden beklentilerin farklılaştığına dair çarpıcı bir örnektir. Aynı şekilde ideal olmayan öğrenci özellikleri sorulduğunda kültür dersi öğretmenlerinin ilk başta sıraladıkları davranış problemleridir. Konuşan bazı öğretmenlerin hafızada yer alan kötü örnekleri anımsayarak yüzünde bir tikslenme ve kızgınlık



ifadesi olduğu gözlenmiştir. Meslek dersi öğretmenleri ise “ideal” kelimesini tartışarak soruyu ders başarısı şeklinde algılamışlardır.

Görüşmelerde elde edilen bulgular öğretmenlerin birbirleriyle benzer davranış özellikleri gösterdiği oranda farklılaşan bir kişilerarası etkileşim beklediklerini ve yönettiklerini göstermektedir. Kişiden kişiye değişen kişilerarası iletişim teknikleri kültür ve meslek dersi öğretmenlerinde gittikçe standartlaşan davranışlar halindedir. Bu standartlaşma elbette ki iki grubun sahip olduğu fiziksel koşullara, öğrenci sayısına, bir sınıfla geçirdiği ders saatine ve materyallere göre şekillenmektedir.

Kişilerarası iletişim bileşenlerinden yüz yüze iletişim meslekleri gereği bütün öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak istenmeyen bir davranış karşısında öğrenciyle birebir yüz yüze iletişim daha çok meslek dersi öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Kültür dersi öğretmenleri sınıflarının çok kalabalık olduğunu, bu nedenle her bir öğrenciye ayıracak vakitlerinin daha kısıtlı olduğundan bahsetmektedir. Kültür dersi öğretmenleri ise yapılan davranışın ölçüsüne göre görmezden gelebildiklerini belirtmişlerdir. Her iki grupta da farklı teknikler geliştiren öğretmenler mevcuttur ancak hepsinin ortaklaştığı çözümler bu şekildedir. Öğretmenler ayrıca ses tonunu yükseltme, kaşlarını çatma gibi yüz ifadelerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenci ile iletişimlerinde sergiledikleri roller farklılaşabilmektedir. Odak grup görüşmesi yapılan kültür dersi öğretmenlerinden bir, meslek dersi öğretmenlerinden de üçü okulda öğretmen rolünü oynayıp öğretmenliği özel hayatlarına taşımadıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde davrandığını belirten öğretmenlerin mesleki kariyerleri en az 20 yıldır. Aynı mesleki tecrübeye sahip olup da okul hayatından etkilendiğini belirten iki öğretmen vardır. Kültür derslerine giren Feride Öğretmen okul ile özel hayatındaki rolleri nedeniyle bazen çatışma yaşadığını şöyle ifade etmiştir:

*“Evet, bazen duygusallaşıyorum mesela. O anda, kırıcı bir davranış yapıyor, sana karşı, yanlış bir şey yapıyor. Belki o anda duygusallaşıyorum da... Farklı bir dille, belki anne olduğum için farklı bir dille uyarıyorum. Bu duruma anne olmaman da etkisi büyük diye düşünüyorum.”*

İstenmeyen davranışları, sınıfta yaşadığı çatışmaları anlatırken Feride Öğretmenin gözlerinin dolduğu, sesinin titrediği görülmektedir. Öğretmenin, gerçekten belirttiği gibi bir anne duygusallığı taşıdığı gözlenmiştir.

Bireyin tüm yaşam alanlarında sahip olduğu farklı kimlikler veya roller yaptığı mesleği de etkilemektedir. Bu etki Feride Öğretmen’de anne olmasından dolayı daha fazla olumsuz etkilenmesine neden olurken, meslek derslerine giren Aysel Öğretmen anne olduktan sonra öğretmenlik mesleğine olumlu yansımalar gerçekleştiğini belirtmiştir:

*“İnsan kendi çocuğuyla beraber de biraz öğretmen oluyor diye düşünüyorum. Onlar ilkokulu bitirdikten sonra ben davranış değişikliği gösterdim öğretmenlikte. Çünkü onların nasıl öğretmenler tarafından eğitilmeleri gerektiğini düşündüğümü hissettim. Öğretmenler çocuklarıma nasıl davranmalı, nasıl davranmalarını isterim?”*

İletinin anlamlandırılmasında ise öğretmen ve öğrencinin söylenen şeyden ya da yapılan davranıştan aynı mesajı alması önemlidir. Eğer ileti, iletişimin öznelerinden biri veya her ikisi tarafından yanlış yorumlanırsa bir sonraki etkileşim yanlış bağlamda ilerleyebilir. Kişi iletiye kendi yüklediği anlam üzerinden yanıt vereceğinden öğretmen ve öğrenci arasında yanlış anlamadan kaynaklı sorunlar yaşanabilir. Nermin Öğretmen’in mesleğinin ilk yılında başına gelen olay niyet-amaç açısından dikkate değer bir örnektir:

*“Geçen yıl sağlık problemleri olan bir öğrencim vardı. Şimdi olsa öyle tepki göstermezdim ama o zaman çok üzülmuştüm. Hatta günlerce üzülmuştüm. Birkaç hastaneyle görüşmüştüm çocuğun tedavisiyle ilgili falan. Sonra bu yaptığının çok aşırı olduğunu anladım. Çünkü çocuğun bana gösterdiği o tepki, benim o yakınlığım, benim ilgim... Onun tarafından yanlış anlaşıldı ya da bana mı öyle geldi bilemiyorum ama... Çocuğun sonra bana karşı davranışları, uuuuuu, nasıl açıklayayım...”*

*Karşılaşıyorduk böyle evimin sokağında ama tesadüfen karşılaşıyoruz gibi. Sonra anladım ki beni takip ediyor. Bana karşı duygusal bir şeyler hissediyor. Ben onu çok zor aştım... Artık daha ölçülüyüm. Eskisi gibi değilim."*

Nermin Öğretmen, bu anısını paylaşırken odak grup görüşmesindeki diğer meslektaşlarının kendisini yanlış anlayacağı veya yargılayacağından duyduğu endişeyi görüşme sonunda belirtmiştir. Anlatırken duraksayarak konuşması, yüz ifadesi ve elleriyle oynaması bu anısını paylaşmanın kendisi için çok zor olduğunu göstermektedir. Ailesinin çocuğuna göstermediği ilgiyi, öğretmenlerin öğrencilere göstermesi, öğrencilere merhametli yaklaşılması ergenlik dönemindeki öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilmektedir.

### **2.6.2. Duygu Yönetimi Açısından Anlamlandırma**

Öğretmenler öğrenciyle iletişimlerini boyunca çeşitli şekillerde duygu düzenlemesi yapmaktadırlar. Uygun olmayan davranış karşısında bazı öğretmenler duygularının tamamını ifade ederken, bazıları duygularını bastırmayı tercih etmektedir. Çeşitli nedenlerle öğretmenlerde sınıf dinamiklerini yönetmede gönülsüzlük ve daha çok çaresizlik durumu söz konusudur. Duyguları düzenleyerek etkin bir şekilde yönetebilen öğretmen mutlu olmaktadır. Başarısız bir duygu yönetimi gerçekleştiren öğretmenler ise yabancılaşma ve duyarsızlaşma gibi çeşitli olumsuz duygu durumları yaşamaktadırlar.

Kültür dersi öğretmenleri arasında ders bittiği için mutlu olduğunu, bazı sınıflara önyargılı girdiğini, problem yaşayacağını düşündüğü dersi gergin işlediğini, hevesli sınıfa severek gittiğini ama sevmediği sınıfta ders işlerken stresli olduğunu, dersten ağlayarak çıktığını belirtenler vardır. Bu grupta yalnızca bir öğretmen okuldaki duygusal deneyimleri eve taşımadığını çünkü okulda da duygusal anlamda rol yaptığını belirtmiştir. Meslek dersi öğretmenleri arasında öğrencilerin hazırlıksız gelmesinin dersten keyif almasını engellediğini, dersten özgürlük duygusu ile çıktığını, hedefsiz öğrencilerden dolayı dersten tatminsiz bir şekilde çıktığını, derse hazırlıklı gittikleri zaman iyi ders işlediğini, atölye derslerinden dolayı dersi kazasız belasız bitirdiyse rahatlayarak çıktığını ifade edenler olmuştur. Kültür dersi öğretmenlerinin öğrencinin tembelliğinden çok davranışlarından kaynaklı duygu ifadeleri kullanarak duygusal durumlarını tanımlarken, meslek dersi öğretmenlerinin duygusal durumlarının öğrencinin veya kendisinin derse hazırlıklı gidip gitmemesine, öğrencinin seçtiği alanı sevmesine ve bir hedefi olup olmamasına bağlı olarak değiştiği hususu oldukça dikkat çekicidir.

Gerçek anlamda öğretmenlik mesleğini sevenlerin tecrübe ettikleri bütün problemlere karşın yine de mutlu olmaları dikkat çekicidir. Yalnız bu mutluluk oranı öğrencilerin niteliklerine, fiziksel ortama ve öğretmenlerin dersten önceki ve ders boyunca sahip oldukları ruh haline göre farklılık göstermektedir. Selin Öğretmen, bu sene dersine girdiği sınıflardan memnuniyetini şu şekilde dile getirmektedir:

*"Bu okulda çok çeşitli sınıflara girdim ve bu sene çok iyi benim sınıflarımın hepsi. İlk defa bu sene öğrencileri öperek çıkasım geliyor. Dersten çok mutlu çıkıyorum. "Bir daha görmeyeyim bunların suratını" demiyorum. Çocuklardan yansıyan bir pozitif elektrik var, onunla beraber mutlu çıkıyorum."*

Öğrenciyle çatışma yaşamamak ve hoş olmayan deneyimleri engellemek adına Fuat Öğretmen şöyle bir çözüm geliştirdiğini belirtmektedir:

*"Yıllar geçtikçe sinirlerimizin her biri tık...tık...tık... alınıyor. Bir de benim bir şansım var. Benim evlatlarımla, bu yaşlarda benim iki tane oğlum var, bunlara çok benziyor. Ben 24 saat bunlarla başladığım için sinirlerim alınmış durumda. Asla sınıfta duygusal hareket etmiyorum. Ama kameraya al beni, dersin ki hoca tiyatro oynuyor içerde. Yani yaptığım şey duygusallık ama hepsi sahte. Yani bunu artık zaman içerisinde kendime rol biçtim, çıkıyorum sahneye, oynanması gereken oyunumu oynuyorum... Kızıyorum, sonra arkama dönüp gülüyorum. Çünkü hepsi sahte... Gerçek anlamda hiçbir öğrenciye kızmıyorum. Artık alışmışım. Diyorum ki bu çocuk bunu yapacak, ben de bu tepkiyi koyacağım."*

Sınıfta yaşadığı problemleri kişiselleştirmeyen ve özel hayatına taşımayan Fuat Öğretmen, öğretmen rolünün gerektirdiklerini yaptığını söylemektedir. Fuat Öğretmen'in geliştirdiği standart tepkiler, kendisinin olumsuz duygusal tecrübeler yaşamasını engellemektedir. Sınıf içerisinde öğrencilerine yönelik anlık-geçici rol düzenlemesi yaparak yüzeysel rol yapma stratejisini uygulamaktadır. Öğretmenlik mesleği gereği bunu yapması gerektiğini düşünmektedir. Duyguları başarılı bir şekilde yönetmek adına yüzeysel rol yapma stratejisini uygulaması kendisini olumsuz etkilememektedir. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma stratejisine örnek diğer ifadeleri de şöyledir:

*"Görmezden gelmem gerektiğini düşündüğüm zaman görmezden geliyorum."* (Hakan Öğr., kültür dersi)

*"Öğrencilerim küfür ettiği zaman çatışmadan kaçınmak için duymamaya çalışıyorum. İlköğretimde tahammül edemediğim davranışlara burada tahammül ediyorum çünkü öğrencilerden korkuyorum."* (Feride Öğr., kültür dersi)

*"Öğrencinin davranışlarını kabullendiğim için, davranışlara standart tepkiler veriyorum."* (Fuat Öğr., kültür dersi)

*"Zaman geçtikçe öğrencinin yanlış davranışlarını daha fazla kabullenir hale geldim. Öğrenci sene sonu not istediğinde başımdan gitsin diye "tamam" diyorum ama sonra ilgilenmiyorum bazen."* (Selin Öğr., kültür dersi)

Kültür dersi öğretmenlerinin hepsinin yüzeysel rol yapma stratejisine başvurmalarına karşın, meslek dersi öğretmenlerinden buna dair örnek bir ifade olmaması dikkat çekicidir. Meslek dersi öğretmenlerinin çoğunlukla bu stratejiye ihtiyaç duymamalarının, her bir öğrenciyle birebir görüşme zamanlarının çok daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin duygu düzenlemesi yapmalarına etki eden unsurlar da yine öğretmenlerin kendi ifadelerinde mevcuttur:

*"Ruh halim iyi değilse daha fazla tepki verdiğimi, zıtlıştığımı düşünüyorum."* (Arzu Öğr., kültür dersi)

*"Üste çıkmak psikolojisiyle sert bir ses tonuyla öğrenciyle konuşuyorum."* (Şeref Öğr., meslek dersi)

*"İlk yıllarımda öğrenciyi lafla incitmeye çalışırdım."* (Nermin Öğr., meslek dersi)

*"Kendim çok mutluyum sınıftaki olumsuz davranışları da görmemeye çalışırım, mutsuzsam çatacak yer arayabiliyorum, en ufak şeyde sinirleniyorum."* (Derya Öğr., meslek dersi)

Derin rol yapma stratejisi de yine daha çok kültür dersi öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenlerin derin rol yaptıklarını gösteren ifadeleri şöyledir:

*"Öğrencinin ailevi ya da sosyal problemlerini öğrendiğimde öğrenciye karşı davranışlarımda olumlu bir gelişme oluyor. Çok objektif olamıyorum."* (Arzu Öğr., kültür dersi)

*"Öğrencinin daha iyi şartlara sahip olsaydı farklı olabileceğini düşündüğüm zaman öğrenciye özel ilgi gösteriyorum."* (Hakan Öğr., kültür dersi)

*"Öğrencinin özel durumunu öğrendikten sonra öğrenci yaramazlık yaptığında daha ılımlı yaklaşıyorum."* (Kemal Öğr., kültür dersi)

*"Sınıf içerisinde eşit davranmaya çalışıyorum, bireysel görüşmemizde yardımcı olmaya çalışıyorum."* (Şeref Öğr., meslek dersi)

Eğitimin iletişimsel bir süreç olduğu hatırlanırsa, öğretmenlerin kişilerarası davranışlar ve sözsüz ifadelerle bu süreci yönettikleri söylenebilir. Sürece kesin bir başlangıç ve bitiş zamanı belirlemenin yanlış olduğu daha önceki bölümlerde bahsedilmişti. Süreç boyunca yaşanan olaylar öğretmenin duygu durumunu etkilemektedir. Öğretmenin duygusal deneyimlerinden oluşan ruh hali ise bir sonraki kişilerarası davranışını şekillendirmektedir:

*“Çok amaçsız öğrenci beni çok rahatsız ediyor. Çünkü bir şekilde öğretmeni de takmıyor, derslerinden zayıf alması da onu üzüyor. Öyle öğrenci beni çok rahatsız ediyor, çünkü onun için yapılabilecek bir şey olmadığını ben de –çok istemeden de olsa- düşünmeye başlıyorum. Bu öğrenci için artık yapılabilecek bir şey yok mu acaba diye düşünüyorum. Belli bir noktadan sonra –ben kendimi o konuda çok eleştiriyorum ama- ben de artık ilgilenmiyorum. Belki meslekte yeni olduğum için çok tecrübem yok ama öyle öğrenciyle mücadele etmiyorum. Öğrencilerin bana saygı duymuyor oluşu beni çok rahatsız ediyor. Bu beni çok üzüyor... Yaşımdan dolayı belki çok öfkeleniyorum.”*

Nermin Öğretmen'in bu ifadeleri saygı görmediği ve amaçsız öğrenciye karşı bir tür duyarsızlaşma yaşadığının göstergesidir. Nermin Öğretmen üç yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bu duyarsızlaşma davranışından kendisinin de rahatsız olduğunu ama yine böyle davranmak zorunda kaldığını söylemiştir.

Hem meslek dersi öğretmenlerinin hem de kültür dersi öğretmenlerinin derse girmeden önce bir tür duygusal hazırlık yapmaları dikkat çekicidir. Ders boyunca yaşanabilecek hoş olmayan olayların öğretmenler tarafından tahmin edilebilirliği vardır. İstenmeyen öğrenci davranışını gerçekleştirebilecek öğrencilere karşı bir etiketleme yapıldığı da söylenebilir:

*“Soğukkanlı olmam gerektiğini düşünüyorum derse girmeden önce, ders sırasında yaşayabileceğim herhangi bir durum için.”* (Aysel Öğr., meslek dersi)

*“Sınıfa önyargılı girdiğim zamanlar oluyor, bu üç saat nasıl geçecek diye... Bu nedenle ders boyunca gergin oluyorum, dersten de gergin ve yorgun çıkıyorum.”* (Hakan Öğr., kültür dersi)

*“Sınıfın en uyuz öğrencisi...”* (Şeref Öğr., meslek dersi)

*“O sınıfa gidince ne kitaptan haberim var ne de işleyeceğim konudan haberim var. Yani planı açık yazarsın, konuyu yazıyorum.”* (Hakan Öğr., kültür dersi)

*“Ayaklarım geri geri gidiyor, stres olacağımı biliyorum çünkü daha önce birkaç defa dersten ağlayarak çıkmıştım.”* (Feride Öğr., kültür dersi)

*“Hele bir tane sınıf var çok çok kötü yani. Cuma günü 4 saat üst üste, 80 80 160 dk. o sınıfta olmak zorundayım. Gitmek istemiyorum, çıkınca da bir an önce çıkıp gitmek istiyorum işin açıkçası.”* (Kemal Öğr., kültür dersi)

*“Derse giderken sınıftaki yaramazın bugün okulda olmamasını diliyorum.”* (Arzu Öğr., kültür dersi)

İstenmeyen davranış karşısında meslek öğretmenlerinin hepsi öğrenciyle birebir konuşarak halletmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Daha kalabalık sınıflarda ve daha az ders saatiyle ders işleyen kültür dersi öğretmenlerinin daha fazla ön-duygusal hazırlık yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri istenmeyen davranış sonucunda öğretmenler genellikle olumsuz duygularla dersten çıkmaktadır. Sınıf içerisindeki problemleri kişiselleştirmeyen Özgür Öğretmen, problemlerden etkilenmediğini şöyle belirtmektedir:

*“Dersten çıktıktan sonra hiçbir şey düşünmüyorum, nötrüm. Ben onu özel hayatıma karıştırmam. O orda biter. Eğer dediğim gibi öğrencinin kafasında bir ışık yakmışsam benim için yeterlidir. Ben onları öyle kabul ediyorum, bunlar böyle... Onları annesi babası değiştirememiş 15-16 yıldır, ben 40dk. zor değiştiririm... Bana kötülük de yapsa ben onu öteki derse unuturum. Derse nötr girerim, nötr çıkarım.”*

Öğrencinin başarısızlığını ve sınıftaki problemleri kişiselleştirmeyen Özgür Öğretmen kendini öğretmen olduğu için mutlu hissetmektedir. Yine meslek dersine giren bir başka öğretmen olan Duygu Öğretmen ise artık kişisel başarı eksikliği hissettiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

*“Ne verdim, geri dönüşü ne kadar kötü dediğim zamanlar çok oluyor. Her sene, gün geçtikçe çoğalıyor bu duygu bende. Çünkü geri dönüş yok çocuklardan. Bunu sadece ders anlamında söylemiyorum. Mesela biz hepimiz belki de çoğumuz, eğitimden çok öğretim yapıyoruz aslında okulumuzda. Bunun*

*davranış olarak bile bize geri dönüşü olmuyor. Söylediğim bir şeyin geri dönüşü olmuyor. Daha hassaslaştım. Diyorum ki "ben bunu hakkecek ne yapmış olabilirim, bu davranışı, bu sözü".... "Bunu yapması için ne yapmış olabilirim ya da hangi davranışından bunu öğrendi?"... Ben tatminsiz bir şekilde çıkıyorum dersten, hem ders konusunda, aslında dersten ziyade eğitim kısmında beni çok tatmin eden bir şeyler yok."*

## **2.7. Yorumlama**

Öğretmenlerin etkin bir kişilerarası iletişim kurmaları ve başarılı duygu yönetimi gerçekleştirmeleri birkaç duruma bağlıdır: öğretmenlerin her sınıftaki öğrenci sayılarına, mesleki tecrübelerine ve bireysel yetkinliklerine.

Kültür dersi öğretmenlerinin meslek liselerinde hemen hemen her sınıfta en az 40 en fazla 50-55 öğrencilerinin olması, öğrenciyle bireysel görüşme şansını azaltmaktadır. Her öğrenciyi tanımayan öğretmen, öğrencileri etiketlediği grup kimlikleriyle değerlendirmektedir. Böylelikle öğrencinin birey olarak değil, bir grubun üyesi olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Sınıfların kalabalık olması, kültür dersi öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma stratejisine başvurmalarına neden olmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında daha idealist yaklaşıma çalışan öğretmenin zaman geçtikçe tepkileri de standartlaşmaktadır. Bazı öğretmenler bu durumdan duygusal olarak olumlu etkilenirken, duygularını geçici eylemler için anlık düzenleyemeyen öğretmen duygusal tükenmişlik yaşayabilmektedir. Zaman açısından yaşanan sıkıntı, öğrencinin de öğretmene bakış açısını değiştirmekte, saygısını azaltmaktadır. Dolayısıyla kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla duygu işi gerçekleştirmektedir.

Meslek dersi öğretmenleri ise, daha az sayıda öğrenciyle ve atölye gibi öğrencilerin daha özgür davranabileceği ortamlarda ders işlemektedir. Bu nedenle kendi öğrencilerini daha iyi tanımakta, yüzeysel rol yapma stratejisini neredeyse hiç kullanmamaktadır. Elbette bu stratejiye başvuranlar olabilir fakat bu çalışmaya katılan öğretmenlerde bu davranışı yaptıkları bulgusu elde edilmemiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin ders başarısı üzerinden öğrenciyi değerlendirmeleri daha ağır basarken, kültür dersi öğretmenlerinin daha çok davranış üzerine odaklanmaları bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biridir.

Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla derin rol yapma stratejisi kullanmaktadır. Öğrenciye olan algının değiştirilme çabası genellikle öğrencinin özel durumunun (ailevi, ekonomik, sağlık, vb.) öğrenilmesinden sonra başlamaktadır. Öğrencinin özel durumundan haber alma, kültür dersi öğretmenlerinde daha geç gerçekleşmektedir.

Yapılan çalışma öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin duygularını denetleme konusunda etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çok sayıda öğrenciyle iletişim kurarak daha fazla duygusal deneyim yaşayan öğretmen, standart tepkiler geliştirmektedir. Standart tepkilerin verilmesi genellikle öğretmen üzerinde olumlu etki bırakmaktadır ancak bazı öğretmenler tepkilerinden dolayı kendilerini tanıyamadıklarını ve kendilerine yabancılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bireysel yetkinlikleri ise kişilerarası iletişim unsurlarının etkin kullanımı ile değerlendirilebilir. Ancak doğru bir sonuca ulaşabilmek, öğrenciyle de görüşme yapılmasını gerektirir. Öğretmenlerin çeşitli rol çatışmaları yaşamaları, çalışma sonucu elde edilen bir bulgudur. Kültür dersi öğretmenlerinden bir, meslek dersi öğretmenlerinden de bir kişi özel hayatının dersteki davranışlarını etkilemediğini söylemiştir. Bu iki öğretmenin de mesleki tecrübeleri 20 yılın üzerindedir. Diğer öğretmenler, özel hayatının iş hayatını, iş hayatının da özel hayatını etkileyebildiğini belirtmişlerdir. Yine bu durumda öğretmenlerin duygu yönetimi eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü ve destekleyici bir kişilerarası iletişim kurmaları sosyal ve duygusal olarak yetkin olmalarından geçmektedir. Duygularını başarılı bir şekilde yönetebilen öğretmen, hem kendi duygusal ifadelerinin karşı tarafı nasıl etkilediğinin farkındadır hem de öğrenciyi bireysel olarak

değerlendirme şansına daha fazla sahiptir. Kişilerarası çatışmaları daha kolay çözebilmektedir. Öğrencisini daha yakından tanıma ve bilme şansına sahiptir. Bu nedenle öğrencinin hem eğitimi hem de öğretiminde daha isabetli yönlendirmeler yapabilmektedir. Fakat öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları yalnızca bireysel değil, kurumsal olanaklara da bağlı olduğu göz ardı edilmemesi gereken bir husustur.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Öğretmenlik mesleği hem kişilerarası iletişim becerileri hem de duygu yönetimi gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin başka iş kollarına göre daha esnek iş koşullarının olması, duygusal ve fiziksel olarak yorulmayacağı anlamına gelmemelidir. Duygunun son eşikte davranışa veya sözel-sözel olmayan ifadeye dönüşerek sergileneceği göz önünde bulundurulursa, aynı anda en az 30-40 'bireyle' iletişim kurmak zorunda kalan, öğrenci davranışlarını ve sözel ifadelerini kontrol altında tutması beklenmesinin yanında ders başarısı yakalaması da beklenen öğretmenlerin işi çok zor gözükmektedir. Öğretmenlerin hem kendi bilişsel, fiziksel ve ifadesel durumlarını düzenlemek hem de öğrencilerde istedik yönde bir düzenleme yapmak, profesyonellik gerektirmektedir.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca okul atmosferinde sayısız insanla etkileşim kurmaktadır. Kişilerarası etkileşimler ise duygusal çabalar ve deneyimlere dayanmaktadır. Öğretmenlerin başarılı duygu yönetimi gerçekleştirmeleri bireysel yeterliklerinin yanı sıra duygusal zekâ da gerektirmektedir. Hem kendisinin hem de karşısındakinin duygularını istedik yönde düzenlemek, duygu yönetimi eğitimi almayı gerektirmektedir. Mesleki ve duygusal deneyimlerin kazandırdığı profesyonellik kişilerarası davranışı ve duyguları kontrol altında tutmayı veya değiştirmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle meslek liselerinde daha profesyonel öğretmenlerin çalışması gerektiği araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Duygularımız ise bir zayıflık belirtisi değil, davranışları şekillendiren hislerin dışı vurumudur. Öğretmenlerin hissettiği duyguyu kimi zaman yansıması olumlu sonuçlar verirken, kimi zaman da kontrol altına alınamayan abartı duyguların hem öğretmenin kendisine hem de öğrenciye çeşitli şekillerde zarar verdiği açıktır. Bu nedenle öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimlerinde duygu yönetimine yönelik eğitim almalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, gündelik hayatta ve iş hayatında kurulan kişilerarası iletişimin, bireyin bir sonraki etkileşimlerini etkilediği açıktır. Her etkileşim bir öncekinden duygu hafızasında aktarılan kişilerarası davranış görüntüleri ve bu görüntülerin çağrıştırdığı hislerle biçimlenmektedir. İletişim ve duygu kavramları birbiriyle iç içe geçmiş, birbirini etkileyen iki unsurdur. Hem kişilerarası iletişim bireyin duygu durumlarını etkilemekte, hem de duygu durumları, kişilerarası iletişimin ne düzeyde ve nasıl gerçekleşeceğini belirlemektedir. Bu nedenle etkili bir kişilerarası iletişim için başarılı bir duygu yönetimi gerçekleştirmenin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

## **KAYNAKÇA**

Emhan, A. & Çayır, C. (2010). Girişimcilerin Stres ile Başedebilmesinde Tinsel Değerlerin Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 101-120.

Goffman, E. (2012). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. (Barış Cezar, Çev.). İstanbul: Metis.

Goleman, D. (2010). *Duygusal Zekâ*. (Banu Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.

Grandey, A. A. (2003). When The Show must go on: Surface Acting and Deep Acting as Determinants of Emotional Exhaustion and Peer-rated Service Delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.

- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Hartley, P. (2010). *Kişilerarası İletişim*. (Ülkü Doğanay ve Diğerleri, Çev.). Ankara: İmge.
- 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: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Jackson, S. E. & Maslach, C. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (2. Basım). İstanbul: Bağlam.
- Krueger, R.A. & Casey, M. A. (1994). Focus group interviewing. H.J.H. MacFie & D.M.H. Thomson, *Measurement of Food Preferences* içinde (ss. 77-96). Glasgow: Blackie Academic & Professional.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research* (3. Basım). California: Sage.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- Mann, S. (1997). Emotional labour in organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 18(1), 4-12.
- Mann, S. (2004). People-work: emotion management, stress and coping. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(2), 205-221.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Özkan, G. (2013). Çağrı Merkezlerinde Duygusal Emek ve Örgütsel İletişim. *Selçuk İletişim*, 7(4), 64-80.
- Peterson, G. (2007). Cultural Theory and Emotions. Jan E. Stets and Jonathan H. Turner, *Handbook of Sociology of Emotions* içinde (ss. 114-134). New York: Springer.
- Rafaeli, A. & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organizations. *Social Science Information*, 40(1), 95-123.
- Thoits, P. A. (1985). Self-Labeling Processes in Mental Illness: The Role of Emotional Deviance. *American Journal of Sociology*, 91(2), 221-249.
- Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20(2), 205–232.