

Teacher Emotions in Organizational Change Process

Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretmen Duyguları*

Merve Zayim Kurtay²

Abstract

Even though research has shown that change interventions in educational organizations trigger emotional reactions, these reactions are still overlooked not only in theory but also in practice. Emotions experienced during the change process are, indeed, effective factors in shaping the implementers' change-related attitudes and behaviors and maintaining their professional identities without losing their focus on teaching. However, the problems including the false beliefs about emotions, the cultural and individualized approaches needed for managing emotions, and lack of information about the functions of emotions have resulted in the underemphasized role of the highly important emotional dimension of change process. In this respect, the purpose of this study is to reveal the roles of emotions experienced by teachers about educational changes, the myths about these emotions, and related factors with a literature-based discussion. The results of the study indicated that teacher participation in the change process, support, and open communication play crucial roles in teachers' change-related emotions, along with individual characteristics.

Keywords: change-related emotions, educational change, teacher

Öz

Eğitim örgütlerinde değişimlerin duygu uyandıran süreçler olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmasına rağmen, duygular hem kuram hem de uygulamada hala geri plana atılmaktadır. Değişim sürecinde hissedilen duygular aslında uygulayıcıların değişime yönelik tutum ve davranışlarını şekillendirmesinde ve eğitim-öğretim odağını kaybetmeden mesleki kimliklerini korumasında oldukça önemli etkenlerdir. Ancak, duygularla ilgili yanlış inançlar, duygu yönetiminin bireysel ve kültürel bir yaklaşım gerektirmesi ve duyguların işleviyle ilgili bilgi eksikliği gibi sorunlar, değişim sürecinin çok önemli bir boyutu olan duygu boyutunun yok sayılmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı, eğitimde değişim girişimleriyle ilgili öğretmenlerin deneyimlediği duyguların rolünü, bu duygularla ilgili hatalı yargıları ve ilişkili faktörleri literatür temelli bir tartışma ile ortaya koymaktır. Çalışmanın sonuçları değişim sürecinde öğretmen katılımının, desteğin ve açık iletişimin, bireysel özelliklerle birlikte öğretmenlerin değişime yönelik duyguları üzerinde oldukça önemli role sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: değişime yönelik duygu, eğitimsel değişim, öğretmen

Received: 03.09.2019/ Revision received: 01.05.2020 / Approved: 24.07.2020

* Bu çalışmanın bir kısmı 11-13 Mayıs 2017 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilmiş olan 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr., mzayimkurtay@gmail.com, mkurtay@metu.edu.tr, Middle East Technical University, Ankara, Turkey, ORCID: 0000-0003-4499-2139

Atf için/Please cite as:

Zayim-Kurtay, M., (2020). Teacher emotions in organizational change process. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(3), 681-718 doi: 10.14527/kuey.2020.015.

Teacher Emotions in Organizational Change Process

Globalization, rapidly enhancing technology and the process of adapting to these advancements, the emergence of information society and the concerns about teaching generations the 21st-century skills and knowledge, ensuring equality of opportunities and increase in the schooling rates, international and comparative evaluations of nations' education systems as well as education creating a difference in global competition and social mobility, all together, have brought about many changes in education systems, and thereby, in school organizations at different scales. Although the change interventions in educational organizations have accelerated and a fund of knowledge and experience that could guide these interventions have been available, the results have shown that these changes have failed to reach their aims (Fullan, 2001; George, White, & Schlafler, 2007; Hargreaves, 2005a). While the ambiguity caused by change, the potential negative impact of change on individuals' esteem, expertise, and socioeconomic status, and the fear experienced by the target audience in adapting to new practices are regarded as the fundamental reasons for resistance to change, resistance has been considered to be one of the major barriers to the success of change interventions (Fullan, 2001; Greenberg & Barron, 2000; Lunenburg & Ornstein, 2008). On the other hand, Hargreaves (2005a) stated that the main causes that hinder successful change interventions are the change and the intended aims not being defined clearly, implementing the change too rapidly or slowly, lack of resources allocated for change, the main actors not committing to change, excluding students and parents from the change process, ineffective or over-controlling leadership, and inconformity and lack of integrity among changing and unchanging structures in the organization. In this regard, it has been shown that the problems related to the reasons for failure in educational changes and the areas for improvement in the existing approaches include educational changes being no longer a linear and predictable process as the external environment becomes more complex, and the multidimensionality of change as a phenomenon which includes often neglected emotional and political features besides its cultural, structural, and strategic characteristics.

Bolman and Deal (2017) identified change, interpreted as a transition process from known to unknown, with loss and a process of grieving to cope with the suffering of this loss and emphasized the importance of managing change correctly so that individuals can face their losses and deal with this situation moving forward to the future in a more meaningful way. On the other hand, it has been claimed that the incongruity between administrators' hurriedness to see the results of change and the length of the grieving process that eases the way for individuals to adapt to the new implementations is some of the main reasons why

employees experience emotional turmoil (Eriksson, 2004; Fineman, 2003). Moreover, the fact that negative evaluations of their profession, on which teachers individually and highly invest, is mentioned as another reason for their intense emotional reactions (Geijsel, Slegers, Van den Berg, & Kelchtermans, 2001) while also being associated with a decrease in their self-efficacy (Kelchtermans, Ballet, & Piot, 2009). Another potentially negative impact of change on macro-level is that all the teachers targeted by the change are expected to quickly and creatively exhibit the same behavior in all classes putting change into practice without holding any tangible information about their results and being openly informed about objectives of changes that are presented to them through workshops and in most cases, designed within processes that they are not a part of, which mostly ends up with resistance (van Veen & Slegers, 2009). At the same time, even if the implemented changes do not accommodate any of the mentioned negative characteristics, the negative experiences of teachers in previous change practices and the fact that their emotions that they have associated with these experiences can easily be triggered present a different point of approach to the importance of the emotional dimension of change.

The emotions experienced by teachers during the change process are important factors that determine how they make sense of change, how much effort they will be devoting later on, and to what extent they will carry them into action (Saunders, 2013; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; van den Berg, 2002). Yet, although the emotional dimension of change has an enormous impact on the outcomes of change, teacher emotions have been largely neglected in the process (Datnow, 2018; Hargreaves, 1998; 2005c; Leithwood, 2007; Saunders, 2013; Schmidt & Datnow, 2005; van Veen & Slegers, 2006). Further, the fact that no common understanding about the role of emotions in educational administration and teaching has been existing among cultures and societies (Oplatka & Arar, 2019) is another significant indicator of the extent to which the emotional dimension of change have been underemphasized. The literature has shown that an effective examination of change-related emotions of teachers as the main implementers of change ensures that individuals react more positively to change and that they become more willing to take steps that would contribute to the success of the change. Therefore, there is a need to adopt a more comprehensive approach to change management and to reveal a fund of theoretical knowledge that would guide the emotional dimension of change as a relatively new approach and that would create a basis for data-based research afterward. Taking this need into account, the aim of this study is to make inferences for both change agents and researchers by revealing how and why the roles of emotions experienced by teachers about educational changes are important, the myths about these emotions, and the factors associated with change-related emotions of teachers.

Emotion in Organizational Context

Keltner ve Ekman (2000) define emotions as “brief, rapid responses involving physiological, experiential, and behavioral activity that help humans respond to survival-related problems and opportunities” (p. 163). Although it is difficult to define emotions openly and clearly (e.g., Ashforth & Humphrey, 1995) and they can be easily used interchangeably with concepts such as mood (e.g., Barsade & Gibson, 2007; Kiefer & Briner, 2006; Lazarus, 1991), scholars mostly have agreed upon that there are fundamental components of emotions in workplace environments (Kiefer & Briner, 2006). In that sense, emotions are defined as responses to events that we attach importance to on an individual basis, and that bring interrelated changes within these components.

When the components mentioned by Kiefer ve Briener (2006) are examined, the cognitive component of emotions involves the process of appraisal/evaluation in which an individual determines if and to what extent an event is meaningful in relation to factors such as personal goals, expectations, wellbeing, values, and coping abilities. The motivational component of emotion, on the other hand, focuses on individuals’ emotional adjustment to the changing external environment or the strong connection among the behavioral orientations that help them shape that environment. In that sense, while emotions are a crucial factor that affects human behavior, individuals do not only behave based on their emotions due to the impact of many other factors that influence or restrict their daily behaviors. As the third component of emotion, the neurophysiological component focuses on the neurological and physiological changes accompanied with different emotions such as the increase in heart rate while experiencing excitement or feeling cold when someone is scared and plays a role in supplying of the sources necessary for individuals to display appropriate behavioral reactions to different events. The communicative/expressive component as the fourth component of emotion, on the other hand, focuses on communicating to others how an individual feels. And this communication can be practiced orally or through body language. However, some of the cultural, social and even organizational rules or norms influence, to a great extent, how individuals express their emotions. Lastly, based on the idea that emotions have social causes and consequences, the social component of emotion as the last component emphasizes how individuals learn to evaluate and make sense of events or situations by observing others. When all these components are considered, it has been inferred that individuals experience emotions when there is an event that they actually attach importance to and that different emotions have different causes and consequences (Kiefer & Briener, 2006). Moreover, Day ve Lee (2011) indicate that emotions reflect our personal ideologies and our perception of self-identity, and suggest that along with cognition, emotions have an important role in changing teachers’ reaction to change and the conditions they are in.

Myths about Emotions

As the number of studies documenting the significance of emotions in organizations increases, doubts have been cast on the assumption that organizations can be managed solely based on pure rationality. While these assumptions, which are usually shaped by the culture and social environments we live in, are viewed as taken-for-granted assumptions and myths, they regard decisions made with 'heart' as a barrier in workplaces where rationalism is seen essential, associating rational thinking and emotions as two extreme poles and disassociating professionalism and being emotional (Kiefer & Briner, 2006). According to this perspective, which is more conventional and marginalizes emotions, emotions are irrational, and therefore, negative emotions can bear undesired influence within the organization (Kiefer, 2002).

Ashforth and Humphrey (1995) describe the differences between rationality and emotionality under 4 dimensions, which are orientation to organization, orientation to means/ends, intrapersonal orientation, and interpersonal orientation. According to their description, in the orientation to organization dimension, rationality focuses on technicality and objectivity while emotionality focuses on sociality and subjectivity. In the orientation to means/ends dimension, rationality places emphasis on predictability, outcomes, control, and consistency while emotionality refers to spontaneity, process, exploration, and creativity. In the intrapersonal orientation dimension, roles, beliefs and compliance are valued for rationality while persons, values, and commitment are described within emotionality. And lastly, for the interpersonal orientation dimensions, rationality prioritizes hierarchy, obedience, orders, and roles while emotionality emphasizes networks, individuality, inspiration, and support. Such perspective that conceives a contradiction between rationality and emotionality explicates, to some extent, the problems encountered during creative processes and group decision-making in organizations, the reason for emotional labor occupations to be viewed as relatively low status, prioritization of performance over values, and the greater emphasis placed on technical skills rather than social skills (Ashforth & Humphrey, 1995). Moreover, this perspective and the contradiction emerged are deemed as one of the reasons why the need for recognizing the significance of emotions in organizations had been neglected (Kiefer & Briner, 2006).

This approach that undervalues emotions in organizations manifests itself in educational organizations in a similar way. Zembylas (2009) explains this phenomenon from a feminist perspective and observes that the patriarchal thought is one of the main reasons for the polarization between masculinity-linked rationality and femininity-linked emotionality. Similarly, Hargreaves (1998) highlights that, although not politically, women, in general, bring a caring approach to their teaching profession in which they outnumber men, and that this approach is marginalized in the formal policies of educational reform and administration. In this respect, it is underlined that, in many resources that advocate for change or in the practices such as strategic planning, problem solving and cognitive leadership, no

particular attention has been paid to emotions and that educators are viewed as those who merely think, plan, and manage from a masculine perspective but have no sense of feeling (Hargreaves, 2005c). Based on this managerial perspective, it would not be wrong to argue that emotions are barriers to the targeted objectives on the ground that they can decelerate, complicate, and become ‘unorthodox’ for practices including change, by subjectifying them and giving precedence to information sharing and creativity, and that especially the negative emotions are accounted as problems that need to be tackled.

In addition to all these, some myths about change-related teacher emotions have also emerged. These myths have shown that emotions are being utilized by some administrators for pragmatic reasons in the contexts of change. For instance, it has been acknowledged that emotions play a part in processes that require reasoning but this role has been mostly defined as promoting the lead to create an environment for processes that require high-level cognitive activities and decision-making (Hargreaves, 2005c). Managers or change agents accepting the existence of these emotions in order to manage or balance the resistance to change was given as an example of this. Despite this perspective that argues that emotion and cognition can be separated from each other that explicitly, Nias (1996) underlined that emotions and cognition cannot be analyzed separately while emphasizing that emotions are influenced by and play a role in shaping social and cultural contexts. In that sense, emotions are acknowledged as crucial sources for teachers to deliver their experiences in their professional lives. The studies in the literature stress that emotions go beyond being reactions to extraordinary events and actually demonstrate what is at risk for individuals and this situation highlights once more that emotions are innate to the studies on educational change and teaching (Kelchtermans, 2005).

Emotions in Educational Change Processes

Changes in educational contexts today derive mainly from the myths about the teaching profession and the nature of the profession and based on this problem-focused approach, these changes concentrate on the elimination of mistakes and deficiencies rather than learning and improvement (Bullough Jr., 2011). Some of these myths include assumptions such as that the performance of schools and teachers increase as the competition increases, anyone who is knowledgeable about the process and rules can teach, tests results are good indicators of performance, setting standards and experimenting with curricula can solve everlasting problems, and that teachers are fully in charge of student learning. The most probable implication of this is teachers becoming less content and hopeful, and more anxious and self-doubtful because they have less control over their working life (Bullough Jr., 2011).

Although reform initiatives on the national level are often abstract due to the fact that they are realized through policy, curriculum, or management, they find a more concrete and personal meaning as teachers enact changes in their

roles and practices and with its impact on students' views of their school (Cross & Hong, 2010). And one of the domains in which the influence of change on a personal level is most commonly observed is emotions of teachers targeted by change. It has been documented that when the reforms implemented in the field of education and their content affect behaviors that lie at the heart of teachers' professional identity, change-related intense emotional reactions, which can be negative or positive, occur and that most of the macro-level reforms have an influence on teachers' professional identities (van Veen & Sleegers, 2009).

In order to express the huge difference between the high expectations from teachers and the restrictions of the environments they are in during the reform process, Leithwood ve Beatty (2008) use the metaphor of triple by-pass heart surgery, in which a doctor uses a dull knife and no anesthetic and underline that the fundamental reason behind such circumstances is the lack of leadership on school and system-level. Focusing on the importance of considering emotions in the change process to recognize the causes of teacher behaviors, the authors have also argued that teachers' inner state, composed of emotions and thoughts, indeed affect their school and classroom practices, and consequently, student learning. They particularly noted that positive emotions allow individuals to be more optimistic and hopeful about their future ensuring that they use their existing knowledge, creativity, and imagination while negative emotions limit their thinking skills. Moreover, it is was emphasized that leadership is at the center of change process influencing teacher emotions directly and indirectly and the contextual features directly and, and that transformational leadership has positive impact on teachers' emotional experiences (Leithwood & Beatty, 2008). In one of the empirical studies testing the effect of emotions on behaviors in educational context, it was documented that more positive and less negative change-related teacher emotions are associated with more change implementation behaviors through the mediating roles of affective commitment to change and job satisfaction (Zayim-Kurtay & Kondakci, 2019). This finding once again underlines the significance of change-related positive and negative teacher emotions to better understand teacher behaviors of supporting change.

On the other hand, according to Kiefer (2005), who argues that change is a process that triggers emotions in for-profit organizations, members in the organization experiencing change more and perceiving change-related events as risky lead to more negative emotions. Similar results were obtained in educational organizations and documented that educational change is a process of a deeply emotional sense-making, and that, if dealt with effectively, emotions can help teachers have more positive feelings towards the pressure caused by change, and generate more practical solutions for their emotions that conflict with change. (Zembylas & Barker, 2007).

Despite the recent increase in the number of studies that highlight the importance of the emotional dimension of change, change-related emotions have been fallen behind the technical details of change since managerial demands and

interests take precedence over the human dimension of change. Zembylas ve Barker (2007) stress that approaches that view change as a problem needed to be solved with needs-analysis and appropriate strategic steps, and that the assumption of rationality underlying these approaches result in the negligence of change-related emotions. As Hargreaves (2005a) mentioned previously, in today's context defined as dynamic, complicated, uncertain, and composed of hard-to-define problems, the changes implemented in educational organizations based on the rational analysis of the external environment and these changes following the assumption of linearity focusing on the pre-determined plans and objectives are seen to be insufficient. Along with that, another reason for rationality to take precedence is the fact that dealing with emotions requires cultural and individual approaches, which are more laborious and demanding (van den Berg, 2002). Another important point highlighted especially by Zembylas (2010) is that, even within the same school, each teacher's process of finding a balance between the goals of change and their own goals, the reason for embracing or rejecting change, and their change-related experiences and emotions are substantially individual. From this perspective, expecting that all teachers would feel the same way about change is evaluated as an unrealistically narrow perspective, restricting the teacher's role to only technical qualifications. And it is underlined by the author that teachers should be provided with enough time and opportunities to make sense of change, deal with it, and put it into practice.

On the other hand, the type of emotions experienced and expressed by teachers in the change process, or which emotions they need to hide are both determined by the power relations and the norms (Zembylas, 2010). This suggests that the process of emotion regulation is not only individual but also sociopolitical. One of the studies that most explicitly documented this situation was conducted by Lee ve Yin (2011a). In their study that examined teachers' change-related emotions and professional identities in the process of a nation-level curriculum reform with new coursebooks and teaching approaches, which was expected to be effective for university entrance exam in China, the authors showed that teachers had complex emotional responses to the reform accompanied with both negative and positive emotions, and that some negative emotions can have a positive meaning and influence. Besides that, when change-related emotions and professional identities were examined, three types of teacher groups were identified, which are the losing heart accommodators (those who at first embraced the change passionately but then lost their enthusiasm), the drifting followers (those who had little enthusiasm about change leaving the decision-making to the leader without showing any personal stance), and the cynical performers (those who were emotionally cynical about change but behaviorally supported the reform decision to win over their leaders). One of the findings of the study, which revealed that none of the teachers rejected or resisted change, was interpreted as that change-related emotions may be shaped by the national cultures, since the studies conducted in the western countries showed contradicting results. In another study by Lee ve Yin (2011b), it was revealed that teachers try to avoid from

expressing their negative emotions related to change not to have any undesired influences on students, who are in a lower-status than them, that they express proper emotions as a way of showing obedience to change without expressing any radical emotions in order not to be adversely affected when showing resistance to their manager, who are in a higher-status, and that when no solution is offered within their schools among colleagues and managers, they can openly share their emotions and provide emotional support for each other.

Factors Influencing Emotions in the Change Process

In order to better understand and manage teacher emotions in change processes, it is highly crucial to put forward what factors influence emotions. Accordingly, it is possible to refer to theoretical approaches that guide the studies in the literature on this topic. One of these approaches is the theoretical framework proposed by Oreg, Vakola ve Armenakis (2011), which analyzes, based on the studies in the literature, the antecedents and the consequences of the emotional, cognitive, and behavioral responses of individuals targeted by organizational change. Within this framework, the factors influencing the change-related reactions are categorized as recipient characteristics, the internal context of the organization, the change process, the perceived benefit/harm from change, and the change content. As these factors influence individual's reaction to change, they also have an impact on the consequences of change. In that sense, the consequences of change are categorized under two main categories, which are work-related consequences and personal consequences, within this framework. When the work-related consequences are examined in detail, it stands out that these factors include consequences such as organizational commitment, motivation, and performance, which can, directly and indirectly, influence the results of change.

Another theoretical approach that supports this framework but focuses directly on the emotions is Affective Events Theory (Weiss & Cropanzano, 1996). This theory states that the environmental features of the organization cause affective events for the members of the organization and that these events lead to changes in the existing conditions or individuals' actual experiences. And organizational change is one of these affective events (Ashton-James & Ashkanasy, 2008). Another crucial point referred to by this theory is that individuals evaluate these events cognitively and experience negative or positive emotions in consequence of the sense-making process. At this stage, individuals' dispositions are also one of the factors that influence emotions. Another important aspect addressed in the theory is how emotions influence behaviors (Weiss & Cropanzano, 1996). Accordingly, affect driven behaviors are defined as emotion-focused behaviors with short duration and higher variability. Helping behaviors can an example of this. On the other hand, emotions also result in work attitudes (such as job satisfaction) and, through these attitudes, they lead to judgment driven behaviors. These types of behaviors hold a judgment-driven dimension as well

as emotional-driven dimension and are mostly the result of a rational decision-making process that have a longer duration.

Based on these approaches that are in parallel with each other, in this study, the literature on teacher emotions in change processes is analyzed and it is revealed that the change process and the level of teacher participation in this process are the main factors that are associated with change-related emotions. Similarly, the differences caused by teachers' own personal characteristics and the colleague and principal support are also among other prominent factors.

The degree of participation in the change process

Since teachers, who are at the center of top-down reforms, usually do not have control over their profession and professional norms that they have about good teaching are threatened due to these changes, Kelchtermans (2005) regards vulnerability as the structural condition of teaching and draws attention to the necessity of taking this condition into account while interpreting teacher emotions. Similarly, Hargreaves (1998) showed that teachers make sense of change through the relationships they build with students and by considering its impact on instructional objectives that place them in the center, and that reforms that overlook these aspects indeed neglect an important dimension of the teaching profession. On this basis, it was emphasized that the teaching profession cannot be restricted to only technical skills, and therefore the author suggested that instead of marginalizing them in the planning and decision-making processes, individuals' emotions should be let loose by gradually reducing the overemphasis on planning and the assumption of rationality frequently referred to during the implementation of top-down changes and by leaving space to teachers for improvisation.

These studies, which underline the normative feature of the teaching profession, consistently showed that, especially when they feel unauthorized and powerless, teachers perceive changes that move them away from teaching processes and their students more negatively. One study that supported this was conducted by Tsang ve Kwong (2017). The results of the study suggested that, as top-down reforms make teachers take on non-teaching duties and responsibilities, they feel negative emotions such as frustration thinking that their educational goals were displaced with administrative goals and yet they were powerless to change this situation.

One of the studies that most explicitly describe the relationship between teacher emotions and the level of involvement with the change process was conducted by Hargreaves (2004). The findings of the study documented that teachers showed a more positive response to self-initiated change, even if the change is actually mandated, while they exhibited a more negative emotional response to top-down changes. The reasons behind the negative emotions towards top-down changes are stated as imposing these changes upon teachers, not involving teachers in the process, excessive pressure, and poor support. In the study, it was

also revealed that these reforms caused teachers to draw their focus away from their students directing their anger and annoyance towards those who design and manage the change process, and led to a feeling of disappointment in teachers who do not feel respected and cannot achieve their own purposes within their agendas.

Schmidt ve Datnow (2005) mention that teachers who have limited involvement with the reform make a limited sense of change, and this leads to teachers feeling anxious, disappointed/frustrated, and uncertain about to what extent a reform that they are not a part of can be compatible with their schools. Another striking finding of the study was that structured and unstructured reforms lead to varying emotional reactions to these reforms and how they make sense of them. Compared to less structured reforms, structured reforms are defined as changes that clearly determine school-level implementations step by step and allow for very limited flexibility for teachers to make sense of the change and put it into practice. These reforms with varying features, by their nature, are both advantageous and disadvantageous and show that, when they “fit” with teachers’ own beliefs, the implementations of rigidly structured reforms, as described by teachers and defined as “militarist”, elicit emotions of satisfaction, joy, and contentment. And when they do not “fit” with teachers’ beliefs, evoke concerns about the benefits of the reforms for their students, and require them to make changes and adjustments in their classroom practices, these reforms cause feelings of frustration, resentment, guilt, and worry for not being able to be creative. As for the less structured reforms, it was revealed that when teachers considered the reform to be consistent with their own practice, they did not view the reform as a threat and showed no emotional response. Yet, when teachers are not provided with adequate guidance and training, they often felt disappointment as a result of emotions such as self-doubt, stress, and worry. On the other hand, it was also discovered that, compared to school-level reforms, teachers exhibited more emotional reactions to reforms that affect their classroom practices, either negatively or positively.

Support and communication in the change process

Besides the level of involvement with the change process as a significant process factor, communication and manager/colleague support are also associated with both teacher emotional reactions and the extent to which they can sustain the educational focus. In that sense, Little (1996) concluded that the foremost important reason behind the increasing emotionality of teachers who are reform supporters and actively involved in the large scale reform initiatives is investing their energy in school or team-wide reform rather than teacher-student relationship, spending a great deal of their time with adults such as colleagues, managers, and parents. And the second reason is the “combination” of escalating demands and corresponding “erosion” of symbolic and material support for change.

According to Reio Jr. (2011), not providing teachers with sufficient time or teachers feeling under the pressure of the responsibility for meeting the requirements increase the likelihood of teacher failure in adapting to change and learning what they need to learn for the change to successfully take place. In this respect, for teachers to successfully perform their duties and ensure student learning in the context of change, much emphasis is laid firstly on teacher self-learning of the new information, and then on the importance of mentorship, self-directed learning, and the consultancy of experienced colleagues and managers as less formal means, in addition to the professional development activities. According to the author, who argues that change-related teacher emotions have an impact on the level of socialization-related learning, development, and performance, reducing the ambiguity about change, providing professional development opportunities, and obtaining teacher contribution would ensure a higher level of motivation for teacher self-development as well as being associated with positive emotions. On the other hand, it is underlined that in order to reduce negative emotions such as anxiety and anger, which have an adverse impact on teachers' eagerness and motivation to learn, managers must encourage cooperative learning and create an environment for open communication where there is a free flow of information.

Similarly, van Veen, Slegers, and van de Ven (2005), who present the experiences of a teacher highly enthusiastic about change as a case, showed that how the increased workload and therefore time restrictions experienced by a teacher, who implements a government-mandated change and views this change as beneficial for students to think and reflect and as an opportunity for herself for professional development are reflected as negative emotions like worry, anger, guilt, and shame if no support is provided by the school and higher management. The underlying causes of these emotions are stated as personal concerns related to teacher motivation and self-esteem, moral concerns related to teacher responsibilities, what students learn and how they should learn it, and social concerns related to relationships with students, colleagues, and school management. In that sense, the main conclusions of the study are that teacher experience of change is shaped by the working conditions, school management, colleagues, and students, and that resistance to change should not always be evaluated negatively, but instead, drawing on their experience, it can be a way for teachers to express their concern for good education and teaching.

The support provided in the change process is highly critical as it does not only provide an opportunity for teachers to improve themselves through sharing but also motivates them to continue implementing change by generating a pushing force for teachers to pay back for the support they receive. This condition is clearly documented in a study conducted by Saunders (2013). The findings of this study indicated that teachers having mentors, colleagues, and managers that they can share their anxiety with, and that encourages them to take risk in the change process and learn from these experiences is one of the most important

factors that energize them to progress and deal with the negative emotions they experience in the implementation process even if they face obstacles.

Contextual factors

While the environment in which the change takes place is considered to be a distinctive factor in terms of the reaction of individuals targeted by change (Oreg et al., 2011), the lack of studies focusing on the contextual factors that predict change-related emotions such as trust in leader is highlighted for for-profit organizations (Agote, Aramburu, & Lines, 2016). When the related literature is reviewed, it was observed that there are very few studies that examine the contextual factors as antecedents of emotions in educational organizations. One of these studies analyzed the relationship between teachers' negative and positive change-related affect and their trust in the Ministry of National Education (MoNE) and school principals in the Turkish education system (Zayim-Kurtay & Kondakci, 2019). The results of the study conducted in the context of 4+4+4 reform, which proposed restructuring of school grades, demonstrated that trust in MoNE was effective in predicting teachers' negative and positive change-related emotions but trust in school principal could only predict positive ones. While the findings documenting that trust in MoNE had a more effective role compared to trust in school principal was discussed to be associated with the centralized education system in Turkey and the relatively ineffective role of school principals in planning and implementation of national-level reforms, the lack of studies exploring how teacher affect is related to the political, structural, and cultural features of the internal and external environment that the reform takes place was also emphasized for future studies.

Using data from in-depth interviews and long term observations in her longitudinal study, Datnow (2018) presented how change-related emotions are experienced in schools that effectively benefit from teacher collaboration and teamwork. According to this study, strong professional communities, in which teachers face obstacles brought by change not on their own and collectively, and supportive leadership accompanying these communities ease the way for teachers to deal with change-related emotions such as stress and anxiety. In this regard, it can be argued that change experiences of teachers in settings where they are trusted and supported can produce more positive results for the change process as well as other desired organizational and personal outcomes.

Personal factors

Apart from change-related emotions varying depending on some process and context-related variables in the change process, previous studies also documented that emotional experiences vary from person to person (e.g., Kelchtermans et al., 2009; Zembylas, 2010). At this point, though there are few studies found with regard to which personal factors are effective in educational organizations, the existing studies point out that personal-level variables can have a

moderating role in the nature of the relationship between emotions experienced and other organizational and change-related variables.

Kelchtermans (2005) underlined that teachers' emotional reactions to the reform initiatives resulting in a change in their perspective about their professional norms and duties and the way they deal with change can also be shaped by the meaning they make about their identities, their ages, and the career stages along with the political and social features of the professional environment they are in. Hargreaves (2005b), who puts an emphasis on the developmental and psychological dimensions of individuals' experiences of change, analyzed the change-related emotional responses of teachers who are in their early, middle, and late-career stages, and found that age, career stage, and generational differences make a difference in emotional responses. Accordingly, it was revealed that the early career teachers exhibit higher levels of adaptability skills that they had developed in the insecure environment of their generation and were more enthusiastic and optimistic about change; teachers in their later career stages showed more resistance under the impact of their previous experiences of tiring and wearing change processes along with the physical degeneration but did not experience a feeling of loss owing to their impending retirement; mid-career teachers still preserve a part of their enthusiasm and can be open, yet selective about, change initiatives with their developing confidence and competence.

Van Veen ve Slegers (2006) concluded that teachers' professional orientations are very much related to how they evaluate change. The results of the study showed that teachers with learning or student-centered orientations towards teaching were positive about reforms that required them to practice a student-centered approach in their classrooms, believed that taking a role in determining policies that would affect students is a part of their duty, which is not only composed of instruction/teaching, and therefore, they share joint responsibility, value their relationships with colleagues as a source of support and advice, expressed more positive emotions about change, and thought that change strengthens their professional identity. On the other hand, teachers with content and teacher-centered orientation believed that these changes and their orientations were not compatible, that the primary task of a teacher is teaching and therefore policy-making about colleagues and school draws their attention from their main duty, and that they expressed negative emotions because they felt change threatens their professional identity. The factors that are associated with teachers' change-related emotions examined in that study can be found in Table 1.

Tablo 1.
Factors Associated with Change-Related Teacher Emotions

Category	Factor
Factors related to change process	<ul style="list-style-type: none">• The degree of participation in the change process• Principal and colleague support<ul style="list-style-type: none">• Learning opportunities• Communication
Contextual Factors	<ul style="list-style-type: none">• Trust• Professional learning communities and teamwork
Personal factors	<ul style="list-style-type: none">• Sense of identity• Professional orientation• Age• Career stage

Discussion, Conclusions, and Suggestions

Despite the myths about emotions and the dominant mindset in organizational contexts that marginalizes emotions, studies showed that when they influence teachers' aims and experiences, change and its outcomes become a process that awakens emotions (Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Also, the emphasis by Oreg et al. (2011) and Weiss and Cropanzano (1996) on the impact of emotions on attitudes and behaviors suggests that teachers' change-related affect is an important factor that determines what type of attitudes they will have towards change and the amount of effort they will put in supporting change. While teachers viewing the implemented changes and their outcomes as important and evaluating the results of these changes positively or negatively is an important criterion that determines emotion generation and quality, how change is implemented and what type of environment these changes are experienced were also found to be important factors for emotions to be shaped and expressed.

In this respect, during the process of planning and implementing change, teacher involvement can be thought of as the most prominent factor (e.g., Schmidt & Datnow, 2005; Tsang & Kwong, 2017). The reforms that are planned, step by step and with no participative decision-making, by administrators who are ill-informed about implementations in school settings, neglect the emotional dimension of the teaching profession by giving the message that all teachers need to follow the directives in order to correctly implement the change degrading the image of the teaching profession as requiring mechanical skills, standardize all

teachers and schools ignoring the personal and contextual differences, and cause a feeling of worthlessness in teachers (e.g., Hargreaves, 1998; Zembylas, 2010). In this respect, while making use of mechanisms that advocate for participative decision-making in the change process are very essential, especially for systems that are centralized, ensuring a space for teachers to use their creativity and their perspective in the change process and to make them feel that they are a part of this process is highly critical too. And this would only be possible with a positive, supportive, flexible, and collaborative school culture that school managers create and through which they can bring out their creativity.

On the other hand, the literature also points out that defining clearly the boundaries of the autonomy provided for the teachers is also essential (e.g., Schmidt & Datnow, 2005). Another noteworthy finding is that reforms that are completely left to teachers to implement can cause uncertainty and confusion, which will potentially cause another source of anxiety, and therefore, information sharing, support, and guidance are necessary for teachers in the change process. In that sense, in-service training about the reforms initiated by authorities, its content, how and in which time period they are provided, material and information support during the change process and ensuring sufficient amount of time for teachers to internalize and carry them into practice come out as significant dimensions that are worth paying attention to on the system level. And on school level, principals should create chances and opportunities for a school environment that promotes opportunities for professional development and in which teachers can feel positive about change, share information and their experience in order to maintain their motivation, and work collaboratively to create solutions for problems.

Based on the fact that experienced emotions have different causes and outcomes, the findings that positive and negative emotions are not poles apart and can be experienced simultaneously and on varying intensity levels (e.g., Kiefer & Briener, 2006), and that change-related positive and negative emotions have different and relatively independent relationships with different organizational variables. (e.g., Zayim-Kurtay & Kondakci, 2019) are also outstanding findings in the literature. In this respect, it is important to note that negative emotions do not necessarily decrease as positive emotions increase. Therefore, it can be argued that although teachers' positive change-related emotions can be triggered by transformational leadership through ensuring an environment of trust, support, and participation, this may not always result in a decrease in negative emotions and that the sources of negative emotions should be defined and evaluated in itself. Accordingly, another important point that change agents and managers should focus on is that both negative and positive emotions are significant in the context of change and that negative emotions should be reduced while positive emotions are being stimulated. In that case, besides making necessary changes in macro and micro-level factors that would influence individuals experiences of current changes, another issue that change managers need to consider is the possible negative impact of emotions (especially negative emotions) caused by

individuals' previous experiences of change on their emotions related to current changes (e.g., Kiefer, 2005; van Veen & Sleegers, 2009). At this point, while the symbolic and cultural dimension of leadership becomes prominent, experiences of change that would trigger positive emotions in individuals and shared meaning-making about initiated changes will both have a potential to create a positive atmosphere triggering emotions for current changes and play an important role as a positive reference for future changes.

On the other hand, considering that emotions experienced in the change process can influence individuals' behaviors such as implementing change and their change-related, both instant and long-reaching, decisions (Saunders, 2013; Weiss & Cropanzano, 1996), the whole process should be evaluated with a holistic approach, the sources of negative emotions should be examined, and simultaneously the conditions that lead to positive emotions should be promoted and strengthened. Otherwise, teachers can develop negative attitudes and behaviors toward change. For reforms that are initiated with sizeable investments on a system level, this situation would mean a waste of monetary investment, labor, and time while on a classroom level, it may lead to teachers' negative emotions about student outcomes and their professional identity in case they center their focus primarily on how to adapt to change, negative emotions, and individuals and events that they direct these negative emotions towards, instead of focusing on their students and learning.

Teacher emotions in the change process expose what is at risk for teachers (Zembylas, 2010). Thus, suppressing or ignoring emotions by overemphasizing rationality actually implies change leaders/managers not being able to make use of much valuable information about what needs to be addressed and promoted in the process. However, as documented in the literature, the factors that have an impact on emotions are influenced by both personal characteristics and the conditions in which the change takes place as well as the country's sociopolitical features. Therefore, as van Veen & Sleegers (2009) emphasize, there is a need for approaches that take notice of teachers' personal characteristics and contextual features simultaneously in the context of reform. The studies on teacher emotions so far suggest that this need has not been entirely met. Particularly, there is a need for studies about the context in which change is experienced and how the experienced emotions get influenced by this context, especially within the framework of different education systems. In this sense, in addition to trust in the organizational context in which teachers experience change, it is essential to examine the relationships between change-related emotions and variables such as organizational culture and climate and perceived control over their own work and organizational justice, which focuses on the way individuals define the workplace environment. Similarly, although studies, which highlight that emotions are shaped within the framework of personal characteristics and individual orientations, exist (Kelchtermans et al., 2009; Weiss & Cropanzano, 1996), these variables again have been largely neglected in studies on educational organizations. As the relationship between change-related emotions and these variables can present

valuable results, the fact that these variables can potentially differentiate the nature of the relationship between experienced emotions and other organizational and change-related variables and bring a deeper understanding of emotions points to the significance of statistically testing their moderator roles. Accordingly, positive and negative affectivity, dispositional resistance, and coping skills are variables that may have an impact on teacher emotions in the change process, and thereafter, their attitudes and behaviors.

Lastly, based on the approaches that indicate that teacher emotions can have both personal and work-related consequences (Oreg et al., 2011), and that emotions, through attitudes, can cause judgment-driven behaviors, such as supporting change (Weiss & Cropanzano, 1996), developing a body of empirical knowledge about the relationship between emotions and the mentioned outcome variables would contribute to recognizing the worth of emotions in the change process. This situation requires outcome variables to be analyzed as change is being institutionalized. And therefore, longitudinal studies become a necessity to meet this need. Accordingly, organizational citizenship behaviors, job satisfaction, organizational commitment, behavioral support for the change, trust in management, and teacher identity can be some of the examples for the outcome variables that are emphasized in the literature and can be relevant for future studies on change.

Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretmen Duyguları

Küreselleşme, hızla gelişen teknoloji ve bu gelişime uyum sağlama süreci, bilgi toplumunun ortaya çıkışı ve çağ nüfusunu 21. yy bilgi ve becerileriyle yetiştirme kaygısı, fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullaşma oranının artırılması, ülke eğitim sistemleri hakkında karşılaştırmalı bilgiler sunan uluslararası değerlendirmeler ve eğitimin küresel rekabette ve sosyal hareketlilikte fark yaratması gibi sebeplerin tümü eğitim sistemlerinde ve dolayısıyla okul örgütlerinde farklı ölçeklerde birçok değişime sebep olmuştur. Eğitim örgütlerindeki değişim girişimlerinin son zamanlarda hız kazanmasına ve bu değişimlere rehberlik edecek ciddi bir bilgi birikiminin ve deneyimin olmasına rağmen ortaya çıkan sonuçlar, uygulanan değişimlerin hedeflerine ulaşma konusunda hala başarısız olduğunu göstermiştir (Fullan, 2001; George, White & Schlaffer, 2007; Hargreaves, 2005a). Yapılan değişimler sonucu ortaya çıkan belirsizlik, değişimlerin kişilerin itibarları, uzmanlıkları ve sosyal ve ekonomik durumları üzerindeki olası olumsuz etkileri ve değişimin hedefindeki kişilerin yeni uygulamaları benimseme konusunda yaşadığı korku, direnci doğuran en temel sebepler olarak görülürken; direnç de değişim girişimlerinin başarısının önündeki en temel engellerden biri olarak değerlendirilmiştir (Fullan, 2001; Greenberg & Barron, 2000; Lunenburg & Ornstein, 2008). Diğer taraftan Hargreaves (2005a), eğitim örgütlerinde yapılan değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasını engelleyen en temel nedenleri değişimin ve hedeflenen amaçların açık bir şekilde ifade edilmemesi, değişimin çok hızlı ya da çok yavaş uygulanması, değişim için ayrılan kaynakların yetersizliği, temel aktörlerin değişime bağlılık duymaması, öğrencilerin ve velilerin değişim sürecinin dışında tutulması, liderlerin çok kontrolcü ya da etkisiz olması ve örgütte değişen ve değişmeyen yapılar arasında uyum ve bütünlüğün sağlanmaması olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitimsel değişimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olan ve var olan değişim yaklaşımlarında geliştirilmesi gereken alanları ifade eden temel sorunlar ise eğitimsel değişimin dış çevrenin gittikçe daha karmaşık bir hal almasıyla artık doğrusal ve tahmin edilebilir bir süreç olmaktan çıkması ve değişimin çok yönlü bir olgu olup kültürel, yapısal ve stratejik özelliklerinin yanı sıra genelde göz ardı edilen duygusal ve politik özelliklere de sahip olması olarak ortaya konmuştur.

Bolman ve Deal (2017), bilinen bir süreçten bilinmeyen bir sürece geçiş olarak değerlendirilen değişimi, kayıp ve bu kaybın acısıyla başa çıkmayı sağlayan yas süreciyle yakından ilişkilendirmiş ve kişilerin kayıplarıyla yüzleşebilmeleri ve bu durumla baş edip geleceğe daha anlamlı bir şekilde ilerleyebilmeleri için geçiş sürecinin doğru bir şekilde yönetilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Diğer taraftan yöneticilerin değişimin sonuçlarını kısa sürede görmek için sergiledikleri acelecilik ile kişilerin yeni uygulamaları benimsemesini kolaylaştıran yas süreci-

nin uzunluğunun birbirleriyle örtüşmemesi ise çalışanların bu süreçte duygusal karmaşa yaşamalarının en temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilmiştir (Eriksson, 2004; Fineman, 2003). Ayrıca değişimle birlikte öğretmenlerin bireysel olarak oldukça fazla yatırım yaptıkları mesleklerine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin ortaya çıkması ise özyeterliklerindeki düşüşle (Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009) ilişkilendirildiği gibi yoğun duygusal tepkilerinin de (Geijsel, Sleegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001) diğer bir önemli nedeni olarak bahsedilmiştir. Makro ölçekteki değişimlerin olası olumsuz etkilerinden bir diğeri ise değişimin hedefinde olan tüm öğretmenlerden çoğu kez kendilerinin dahil olmadıkları süreçlerle tasarlanan ve çalıştaylar aracılığıyla kendilerine tanıtılan değişimlerin, amaçları açık bir şekilde ifade edilmeden ve sonuçlarını gösteren somut verilere sahip olmadan tüm sınıflarda hızlı ve yaratıcı şekilde aynı davranışları sergileyerek uygulamaya geçmelerinin beklenmesi ve bu durumun da genelde dirençle sonuçlanmasıdır (van Veen & Sleegers, 2009). Diğer taraftan, yapılan değişimler bahsi geçen olumsuz özelliklerden hiçbirini barındırmaya bile öğretmenlerin önceki değişim deneyimlerinden edindikleri olumsuz tecrübeler ve bu tecrübelerle ilişkilendirdikleri duyguların yeniden tetiklenmesinin oldukça kolay olması da değişimin duygusal boyutunun önemine yönelik farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Değişim sürecinde öğretmenlerin deneyimledikleri duygular, aslında değişimi nasıl anlamlandırdıkları, sonraki süreçte değişime yönelik ne kadar enerji harcayacakları ve ne düzeyde uygulamaya geçeceklerini belirleyen önemli faktörlerdendir (Saunders, 2013; Spillane, Reiser & Reimer, 2002; van den Berg, 2002). Değişim sürecinin duygusal boyutunun değişimin sonucuna etkisi oldukça büyük olduğu halde bu süreçteki öğretmen duyguları genelde göz ardı edilmiştir (Datnow, 2018; Hargreaves, 1998; 2005c; Leithwood, 2007; Saunders, 2013; Schmidt & Datnow, 2005; van Veen & Sleegers, 2006). Hatta duyguların eğitim yönetimi ve öğretimdeki rolüne yönelik halihazırda kültürler ve toplumlar arasında ortak bir anlayışın gelişmemiş olması (Oplatka & Arar, 2019), değişimin duygu boyutunun ne kadar geri plana atıldığına bir diğer önemli göstergesidir. Alan yazın, değişimin en temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişime yönelik duygularının etkili bir şekilde ele alınmasının hem kişilerin değişime yönelik daha olumlu tepkiler göstermelerini hem de değişimin hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacak adımlar atma konusunda daha istekli olmalarını sağladığını göstermiştir. Dolayısıyla görece yeni bir bakış açısı olarak değerlendirilebilecek değişimin duygusal boyutuna rehberlik edecek ve sonraki veri temelli araştırmalara altyapı oluşturacak kuramsal bilgi birikiminin ortaya konması ve değişim yönetiminde daha bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında bu çalışmanın temel amacı, eğitimsel değişimler sırasında öğretmen duygularının nasıl ve neden önemli olduğunu, duygularla ilgili mitleri ve değişim sürecindeki öğretmen duygularıyla ilişkili faktörleri ortaya koyarak hem değişim ajanları için hem de araştırmacılar için çıkarımlar yapmaktır.

Örgütsel Bağlamda Duygu

Keltner ve Ekman'a (2000) göre duygu "insanların hayati sorunlara ve fırsatlara yanıt vermesine yardımcı olan fizyolojik, deneysel ve davranışsal faaliyetleri içeren hızlı ve kısa tepkilerdir" (s. 163). Her ne kadar duyguları açık ve anlaşılır biçimde tanımlamak oldukça zor (örneğin; Ashforth & Humphrey, 1995) ve mod gibi yakın kavramlarla karıştırmak oldukça kolay olsa da (örneğin; Barsade & Gibson, 2007; Kiefer & Briner, 2006; Lazarus, 1991), araştırmacılar iş ortamındaki duyguların temel bazı bileşenleri bulunduğu konusunda büyük ölçüde uzlaşmıştır (Kiefer & Briner, 2006). Bu bağlamda duygular, bu bileşenlerde birbiriyle ilişkili değişimler ortaya çıkaran, bireysel olarak önemsedığımız olaylara verdiğimiz cevaplar olarak ifade edilmiştir.

Kiefer ve Briener (2006) tarafından bahsedilen bileşenlere bakıldığında duygunun bilişsel bileşeni, bir durumun kişiler için anlamlı olup olmadığını ve ne kadar anlamlı olduğunu kişinin kendi amaçları, beklentileri, iyiliği, değerleri ya da baş etme becerileri gibi faktörlerle ilişkili olarak belirlediği değerlendirme sürecini kapsar. Duygunun motivasyonel bileşeni ise duyguların ve kişilerin değişen çevreye uyum sağlamasına ya da bu çevreyi biçimlendirmesine yardımcı olan davranışsal eğilimleri arasındaki güçlü bağa odaklanır. Bu açıdan duygular, kişilerin davranışlarını etkileyen önemli bir faktörken, kişiler günlük davranışlarını etkileyen ya da engelleyen diğer birçok faktörün etkisi nedeniyle yalnızca duygu temelli davranamazlar. Duygunun üçüncü bileşeni olan nörofizyolojik bileşen ise farklı duygulara eşlik eden, kişinin heyecanlanınca kalp atışının hızlanması ya da korkunca üşmesi gibi nörolojik ve fizyolojik değişimlere odaklanır ve kişinin farklı durumlarda uygun davranışsal tepkiler vermesi için gereken kaynakları sağlama gibi roller üstlenir. Duygunun dördüncü bileşeni olan iletişimsel bileşen ise kişinin nasıl hissettiğini başkalarına aktarmaya odaklanır ve bu iletişim, konuşarak ya da beden dili kullanarak gerçekleştirilebilir. Ancak kültürel, sosyal ve hatta örgütsel bazı kurallar ya da normlar kişilerin duygularını nasıl göstereceğini önemli ölçüde etkiler. Duygunun son bileşeni olan sosyal bileşen ise duyguların toplumsal nedenleri ve sonuçları olduğu düşüncesini temel alarak kişilerin diğerlerini gözlemleyerek durumları ya da olayları nasıl değerlendirip anlamlandırmayı öğrendiğine vurgu yapar. Tüm bu boyutlar düşünüldüğünde ise kişilerin sadece önemli buldukları durumlara karşı duygu hissettikleri ve farklı duyguların farklı nedenleri ve sonuçları bulunduğu çıkarımlarına varılmıştır (Kiefer & Briener, 2006). Day ve Lee (2011) ise duyguların kişisel ideolojilerimizi ve kendi kimlik algımızı yansıttığından bahsetmiş ve bilişle birlikte öğretmenlerin içinde buldukları koşulları ve değişime yönelik cevaplarını değiştirmede önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Duygularla İlgili Hatalı Kanılar

Duyguların örgüt ortamında önemini ortaya koyan çalışmaların artmasıyla birlikte örgütlerin saf rasyonaliteyle yönetilebileceğine yönelik inanç da sarsılmaya başlamıştır. Genelde kültür ve içinde bulunduğumuz sosyal ortamın

etkisiyle şekillenen bu inançlar, koşulsuz kabul edilen varsayımlar ya da mitler olarak görülürken, rasyonel düşünce ve duyguları iki ayrı kutup olarak değerlendirip profesyonelliği duygusal olmamakla ilişkilendirmekte ve kalple alınan kararları mantığın önemli görüldüğü iş ortamında engel olarak değerlendirmektedir (Kiefer & Briner, 2006). Duyguları marjinalleştiren ve daha geleneksel olan bu bakış açısına göre duygular mantıksızdır ve bu yüzden olumsuz duygular örgütte istenmeyen etkilere sebep olabilirler (Kiefer, 2002).

Rasyonalite ve duygusallık arasındaki farklar, Ashforth ve Humphrey (1995) tarafından örgüte yaklaşım, yöntem ve sonuçlara yaklaşım, içsel yaklaşım ve kişilerarası yaklaşım olarak dört boyutta değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre örgüte yaklaşım boyutunda rasyonalitenin tekniğe ve objektifliğe odaklandığı, duygusallığın ise sosyallığe ve öznelliğe odaklandığı; yöntem ve sonuçlara yaklaşım boyutunda rasyonalitenin doğaçlama, süreç, keşif ve yaratıcılığa değer veren duygusallıktan farklı olarak tahmin edilebilirlik, sonuç, kontrol ve istikrara değer verdiği; kişinin içsel yaklaşımı boyutunda rasyonalitenin role, inançlara ve uyuma daha fazla ağırlık verirken duygusallığın kişilere, değerlere ve bağlılığa daha fazla ağırlık verdiği; kişilerarası yaklaşım bakımından ise hiyerarşi, itaat, kurallar ve talimatların ön planda olduğu rasyonaliteden farklı olarak duygusallıkta iletişim ağları, bireysellik, ilham ve desteğin ön planda olduğu görülmüştür. Rasyonalite ve duygusallık arasında zıtlık yaratan bu bakış açısı ise aslında örgütlerdeki yaratıcı süreçler ve grup kararlarında ortaya çıkan problemleri, sıklıkla duygusal emek kullanımı gerektiren mesleklerin görece daha düşük statüde görülmesini, örgütlerde performansın değerlerden öne çıkmasını ve teknik becerilere sosyal becerilerden fazla değer verilmesini kısmen açıklamaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995). Ayrıca yine bu bakış açısı ve ortaya çıkan ayırım, örgütlerde duyguların gerekliliğinin anlaşılmasındaki gecikmenin ardındaki sebeplerden biri olarak değerlendirilmektedir (Kiefer & Briner, 2006).

Duyguları örgütsel bağlamda geri plana atan bu yaklaşım eğitim örgütleri için de benzer şekilde kendini göstermiştir. Zembylas (2009) ortaya çıkan bu ayırımı feminist teori perspektifinden açıklamış ve ataerkil düşünce yapısını, maskülenlikle eş tutulan rasyonalite ve feminenlikle eş tutulan duygusallık arasındaki bu kutuplaşmanın önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirmiştir. Yine aynı perspektif ile Hargreaves de (1998) kadınların politik olarak değil ama genelde sayıca üstün olduğu öğretmenlik mesleğine şefkatli ve ilgili bir yaklaşım getirdikleri fakat bu yaklaşımın eğitim reformu ve eğitim yönetiminin resmi politikalarında marjinalleştirildiği vurgusunu yapmıştır. Bu bakımdan değişimi savunan birçok kaynakta ya da stratejik planlama, problem çözme, bilişsel liderlik gibi uygulamalarda duygulara yer verilmediği ve eğitimcilerin oldukça maskülen bir bakış açısıyla yalnızca düşünen, planlayan ve yöneten fakat hissetmeyen varlıklar olarak değerlendirildikleri vurgulanmıştır (Hargreaves, 2005c). Son derece yönetimsel olan bu bakış açısına göre duyguların değişimi de kapsayan uygulamaları öznelleştirerek, bilgi paylaşımı, destek ve yaratıcılığı ön plana çıkararak ve kültürel bir boyut gerektirerek alışılmışın dışına çıkarması, yavaşlatması ve zorlaştırması ihtimalleri sebebiyle hızla ulaşılması gereken hedeflerin önünde engel teşkil

ettiği ve özellikle olumsuz duyguların baş edilmesi gereken problemler olarak değerlendirildiği çıkarımını yapmak yanlış olmayacaktır.

Tüm bunlara ek olarak değişime yönelik öğretmen duygularıyla ilgili bazı hatalı yargılar da ortaya çıkmış ve bunlar, duyguların değişim ortamında bazı yöneticiler tarafından pragmatik amaçlarla kullanıldığını göstermiştir. Örneğin duyguların muhakeme gerektiren süreçlerde bir rol oynadığı kabul edilmiş fakat bu rol genelde yüksek düzeyde bilişsel aktivite ve karar verme gerektiren süreçler için gereken ortamı sağlamak için başrolü desteklemek şeklinde betimlenmiştir (Hargreaves, 2005c). Yöneticilerin ya da değişim ajanlarının değişime yönelik ortaya çıkan direnci yönetmek ya da dengelemek için duyguların varlığını kabul etmesi bu duruma örnek olarak verilmiştir. Duygu ve bilişin birbirinden bu kadar net ayrılabilmesini savunan bu görüşe rağmen Nias (1996), duyguların bilişten ayrı değerlendirilemeyeceğinin altını çizdiği gibi, duyguların sosyal ve kültürel bağlamdan etkilendiği ve bunların şekillenmesinde de etkili rol oynadıklarını vurgulamıştır. Bu anlamda duygular, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarındaki deneyimlerini ortaya koymasından dolayı oldukça önemli kaynaklar olarak görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar, duyguların sadece sıra dışı olaylar nedeniyle ortaya çıkan tepkiler olup uygulamalardaki değişimleri ifade etmekten öteye giderek aslında kişiler için nelerin risk altında olduğunu gösterdiğini vurgulamış ve bu durum, duyguların eğitimsel değişimler ve öğretim hakkındaki kuramsal çalışmaların temelinde bulunduğu tekrar altını çizmiştir (Kelchtermans, 2005).

Eğitimsel Değişim Sürecinde Duygular

Günümüzde eğitim ortamında gerçekleştirilen değişimler genelde öğretmenlik mesleğiyle ve mesleğin doğasıyla ilgili yanlış varsayımlara dayanmakta ve bu doğrultuda ortaya çıkan son derece problem odaklı bir yaklaşımla öğrenme ve gelişime değil, hataları ve eksiklikleri gidermeye odaklanmaktadır (Bullough Jr., 2011). Bu varsayımlardan bazıları ise öğretmenlerin ve okulların performanslarının rekabetin artmasıyla artacağı, kuralları ve süreci önceden bilen herkesin öğretmenlik yapabileceği, test sonuçlarının iyi bir performans göstergesi olduğu, standartlar belirlemenin ve eğitim programlarında denemeler yapmanın kalıcı sorunları çözebileceği ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm sorumluluğun öğretmenlere ait olduğudur. Bu durumun en olası sonucu ise öğretmenlerin umutlarının ve mutluluklarının azalması ve kendi çalışma hayatları üzerinde kontrole sahip olamamaları yüzünden daha kaygılı ve kendinden şüphe eden insanlara dönüşmeleri olarak belirtilmiştir (Bullough Jr., 2011).

Ulusal düzeydeki reform girişimleri genelde politikalar, eğitim programları ya da yönetim aracılığıyla gerçekleştirildiği için daha soyut düzeyde kaldığı halde, okul ortamında hem öğretmenlerin rol ve uygulamalarında meydana getirdiği değişiklikler hem de öğrencilerin okula bakışına etkileri ile daha somut ve bireysel bir anlam kazanmaktadır (Cross & Hong, 2010). Değişimin bireysel etkilerinin en yoğun görüldüğü alanlardan biri ise değişimin hedefindeki öğretmenlerin duygularıdır. Eğitim alanında yapılan reformlar ve bu reformların içeriği

öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin temelinde yatan davranışları etkilediğinde, bu değişimlere yönelik bazen olumlu bazen de olumsuz oldukça yoğun duygusal tepkilerin ortaya çıktığı ve makro düzeydeki çoğu reformun öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkilediği vurgulanmıştır (van Veen & Slegers, 2009).

Öğretmenlerin reform sürecinde buldukları ortamın sınırlılıkları ve onlara yönelik beklentinin yüksekliği arasındaki büyük farkı ifade etmek adına Leithwood ve Beatty (2008), bir doktorun kör bir bıçak ve anestezi olmadan üçlü bir by-pass (kalp) ameliyatı yapması benzetmesini kullanmış ve bu durumun temelinde okul ya da sistem düzeyindeki liderlik eksikliği olduğunu vurgulamıştır. Değişim sürecinde duyguların öğretmenlerin eylemlerinin nedenlerini anlamak için dikkate alınmasının önemine değinen yazarlar, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini içeren içsel durumlarının aslında onların sınıf içi ve okuldaki uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini savunmuştur. Özellikle olumlu duyguların kişilerin var olan bilgi, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanmasını sağlayıp geleceğe yönelik daha iyimser ve umut dolu olmasını, olumsuz duyguların ise kişinin düşünme becerisini sınırladığını belirtmişlerdir. Liderliğin ise hem bağlamsal özellikleri doğrudan etkileyerek hem de öğretmenlerin duygularını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyerek aslında değişim sürecinin merkezinde yer aldığı ve dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin duygusal yaşamlarına yönelik olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır (Leithwood & Beatty, 2008). Eğitim bağlamında duyguların eylemler üzerindeki etkisini ampirik olarak test eden çalışmalardan biri ise değişime yönelik yüksek düzeyde olumlu ve düşük düzeyde olumsuz öğretmen duygularının değişime duygusal bağlılık ve iş doyumunu tutumlarının aracı rolü ile daha fazla değişim uygulama davranışı ile ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur (Zayim-Kurtay & Kondakci, 2019). Bu bulgu, değişime yönelik hem olumlu hem de olumsuz duyguların öğretmenlerin değişimi destekleme davranışlarının anlaşılmasındaki önemini tekrar altını çizmiştir.

Diğer taraftan kar amacı güden örgütlerde değişimin duygu uyandıran bir süreç olduğunu ortaya koyan Kiefer'e (2005) göre örgüt üyelerinin daha fazla değişim deneyimi yaşaması ve değişimle bağlantılı gelişen olayları riskli olarak algılaması ise daha fazla olumsuz duygu hissetmeleriyle sonuçlanmaktadır. Benzer sonuçlara eğitim örgütleri için de ulaşılmış ve eğitimsel değişimlerin öğretmenler için derin bir duygusal anlamlandırma süreci olduğu, duygular etkili bir şekilde ele alındığı takdirde öğretmenlerin değişimin yarattığı baskıya yönelik daha olumlu hissetmelerine ve değişimle çatışan duygularına pratik çözümler üretmelerine yardımcı olduğu ortaya konmuştur (Zembylas & Barker, 2007).

Değişimin duygu boyutunun önemini vurgulayan çalışmaların sayısının son yıllarda artmasına karşın değişime yönelik duygular, yönetsel istek ve çıkarların değişimin insan odağından ağır basması nedeniyle değişimin teknik detaylarının gerisinde kalmıştır.

Zembylas ve Barker (2007) değişimi ihtiyaç analizleri ve uygun stratejik adımlarla çözümlenmesi gereken bir sorun olarak gören yaklaşımlar ve bu yak-

laşımın temelinde yatan rasyonellik varsayımının, değişime yönelik duygulara yeterli önemin verilmemesi ile sonuçlandığını vurgulamıştır. Hargreaves'in de (2005a) daha önce bahsettiği gibi eğitim örgütlerinde yapılan değişimlerin geçmişte olduğu gibi dış çevrenin rasyonel analizine dayanan, daha önceden yapılmış planları ve belirlenmiş hedefleri takip eden doğrusallık varsayımıyla ilerlemesi, günümüzün son derece dinamik, karmaşık, belirsiz ve tanımlanması zor problemlerle betimlenen ortamında yetersiz görülmeyle birlikte, duygularla baş etmenin daha zahmetli olan kültürel ve bireysel yaklaşımlar gerektirmesi de rasyonelitenin daha ağır basmasına neden olmuştur (van den Berg, 2002). Özellikle Zembylas (2010) tarafından vurgulanan önemli bir diğer nokta da aynı okuldaki her bir öğretmenin bile değişimin hedefleri ve kendi hedefleri arasında denge kurma sürecinin, değişimi destekleme ya da reddetme sebeplerinin ve değişimle ilgili yaşantıları ve duygularının oldukça bireysel olmasıdır. Bu bakımdan tüm öğretmenlerin değişime yönelik aynı duyguları hissetmesini beklemek, öğretmenlik rolünü yalnızca teknik özelliklerle sınırlandıran bir bakış açısı olarak değerlendirilmiş ve yazar tarafından öğretmenlerin değişimle başa çıkabilmesi, değişimi anlamlandırabilmesi ve uygulamaya geçebilmesi için hem kişisel alanlarını yaratmasına imkan verilmesinin hem de yeterli zaman tanınmasının altı çizilmiştir.

Diğer taraftan, değişim sürecinde öğretmenlerin hangi duyguları hissedip ifade edebileceği ya da hangi duyguları gizlemesi gerektiği güç ilişkileri ve normlar aracılığıyla belirlenmektedir (Zembylas, 2010). Bu durum ise, duygu düzenlemenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyopolitik de bir özelliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumu en açık şekilde ortaya koyan çalışmalardan biri Lee ve Yin (2011a) tarafından yapılmıştır. Çin'de yeni ders kitapları ile öğretim yaklaşımlarını etkileyen ve üniversite giriş sınavları üzerinde etkili olması beklenen ulusal düzeydeki program değişimi sürecinde öğretmenlerin değişime yönelik duygularını ve profesyonel kimliklerini değerlendirdikleri bu çalışmada yazarlar, öğretmenlerin değişime yönelik olumlu ve olumsuz duygularını aynı anda barındıran karmaşık duygular hissettikleri sonucuna ulaşmış ve bazı olumsuz duyguların olumlu anlam ve etkileri olabileceğini de ortaya koymuştur. Bunun yanında değişime yönelik hissedilen duygular ve profesyonel kimlikler değerlendirildiğinde, değişimi başta tutkuyla karşılayıp sonra bu heyecanı kaybeden, değişim için az heyecan duyup kişisel bir duruş sergilemeden değişim ile ilgili kararları liderlere bırakan ve duygusal olarak sinik fakat davranış olarak yöneticilere iyi görünme kaygısıyla değişimi destekleyen olmak üzere üç grup öğretmenin olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada değişimi reddeden ya da direnç gösteren öğretmenlerin var olmadığı sonucunun ortaya çıkması ise batılı ülkelerde yapılan çalışmalardaki bulguların aksini gösterdiği için aslında değişime yönelik hissedilen duyguların ulusal kültür etkisiyle şekillendiği şeklinde yorumlanmıştır. Lee ve Yin'in (2011b) aynı değişimle ilgili yaptığı diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin değişimle ilgili olumsuz duygularını kendilerinden statü olarak aşağıda olan öğrencileri istenmeyen biçimde etkilememek için ifade etmekten kaçındığı, kendilerinden statü olarak üstte olan eğitim yöneticileriyle karşılaşmalarında di-

renç gösterdiklerine dair etiketlenmemek için radikal duygularını ifade etmeyip değişime bağlılıklarını gösterebilecek beklenen duyguları ifade ettikleri, ancak kendi okullarındaki meslektaşları ve okul yöneticileriyle çözüm olmadığı halde açık bir şekilde duygusal paylaşımlarda bulunabildikleri ve birbirlerine duygusal destek sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Değişim Sürecindeki Duyguları Etkileyen Faktörler

Değişim sürecinde öğretmen duygularını daha iyi anlamak ve yönetmek için duyguların hangi faktörlerden etkilendiğinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu konuda araştırmalara rehberlik eden önemli teorik yaklaşımlardan bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan biri Oreg, Vakola ve Armenakis (2011) tarafından örgütsel değişimin hedefindeki kişilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyuttaki tepkilerinin nedenlerini ve sonuçlarını alan yazındaki çalışmalar temelinde derlediği teorik bir çerçevedir. Bu çerçevede değişimle ilgili ortaya çıkan tepkileri etkileyen önemli faktörler bireylerin özellikleri, örgütün bağlamsal özellikleri, değişim süreci, değişimin algılanan fayda ya da zararı ve değişimin içeriği olarak kategorize edilmiştir. Bu faktörler, kişilerin değişime yönelik tepkilerini etkilediği gibi bu tepkilerle birlikte aynı zamanda değişimin sonuçlarını da etkilemektedir. Değişimin sonuçları ise bu çerçevede işle ilgili tutumsal ve davranışsal sonuçlar ve bireysel sonuçlar olarak iki temel kategoride incelenmiştir. İşle ilgili sonuçlara detaylı bakıldığında örgütsel bağlılık, motivasyon ve performans gibi değişimin sonucunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek bazı sonuçları kapsadığı da göze çarpmaktadır.

Bu çerçeveyi destekleyen fakat direkt duygulara odaklanan diğer teorik yaklaşım ise Duyuşsal Olaylar Kuramıdır (Weiss & Cropanzano, 1996) ve bu kuram, örgütün çevresel özelliklerinin örgüt üyeleri için duygusal anlam ifade eden olaylara neden olduğunu ve bu olayların da var olan koşullarda ya da kişilerin halihazırdaki deneyimlerinde değişimlere yol açtığını ifade etmiştir. Örgütsel değişim de bu olaylardan biridir (Ashton-James & Ashkanasy, 2008). Bu kuramda bahsedilen önemli bir diğer nokta ise kişilerin bu olayları bilişsel olarak değerlendirmeleri ve bu anlamlandırma sürecinin sonunda olumlu ya da olumsuz duygular hissetmeleridir. Bu aşamada kişilerin eğilimleri de deneyimlenen duyguları etkileyen bir faktördür. Kuramın değindiği önemli noktalardan bir diğeri ise duyguların davranışları nasıl etkilediğidir (Weiss & Cropanzano, 1996). Buna göre duyguların direkt sonucu olan davranışlar duygu odaklı davranışlar olarak tanımlanıp daha kısa süre devam eden ve çok fazla çeşitlilik gösteren davranışlardır. Yardım etme davranışı buna örnek olarak gösterilmiştir. Diğer taraftan duygular, işle ilgili tutumlara (iş doyumu vb.) ve bu tutumlar aracılığıyla ile de yargı odaklı davranışlara neden olurlar. Bu tip davranışlar ise duygusal olduğu gibi muhakemeye dayanan bir boyut da barındırmakta ve genelde daha uzun süren ve rasyonel bir karar verme süreci sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Birbiriyle paralellik gösteren bu yaklaşımlar temelinde bu çalışmada değişim sürecinde öğretmen duygularına odaklanan alan yazın incelenmiş ve değişim

süreci ve öğretmenlerin bu sürece ne düzeyde katıldığı değişime yönelik duygularla ilişkilendirilen en temel faktörlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde bu süreçte sağlanan yönetici ve meslektaş desteği ve öğretmenlerin kendi bireysel özelliklerinden kaynaklanan farklılıklar da öne çıkan diğer faktörler arasındadır.

Değişim sürecine katılım düzeyi

Tepeden inme yapılan değişimlerin odağında olan öğretmenlerin genelde kendi meslekleri üzerinde yetersiz kontrolü olması ve iyi bir öğretmen olmakla ilgili sahip oldukları mesleki normların bu değişimler sebebiyle riske girmesi nedeniyle Kelchtermans (2005), savunmasızlığı mesleğin yapısal bir koşulu olarak değerlendirmiş ve öğretmen duygularının anlamlandırılmasında bu koşulun göz önünde bulundurulması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Hargreaves de (1998) öğretmenlerin değişimi öğrencileriyle kurdukları duygusal ilişkiler ve onları merkeze koyan eğitim amaçları üzerindeki etkisini değerlendirerek anlamlandırdıklarını ve bu boyutları yok sayan değişimlerin ise aslında öğretmenlik mesleğinin önemli bir boyutunu göz ardı ettiğini göstermiştir. Bu bağlamda yazar, öğretmenliğin teknik beceri ile sınırlandırılmayacağını vurgulamış, dolayısıyla genelde tepeden inme değişimlerin uygulanmasında sıklıkla başvurulan rasyonalite varsayımı ve adım adım planlamaya verilen aşırı önemin azaltılıp öğretmenlerin doğaçlaması için biraz alan bırakılmasını ve planlama ve karar verme süreçlerinde kişilerin duygularının marjinalleştirilmesi yerine serbest bırakılmasını önermiştir.

Öğretmenlik mesleğinin normatif özelliğine vurgu yapan bu çalışmalar, öğretmenleri eğitim-öğretim süreçlerinden ve öğrencilerden uzaklaştıran değişimleri özellikle kendilerini yetkisiz ve güçsüz hissettikleri durumlarda daha olumsuz algıladıklarını tutarlı biçimde ortaya koymuştur. Bu durumu doğrulayan bir çalışma Tsang ve Kwong (2017) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, tepeden inme yapılan değişimlerin hesap verebilirliği arttırmak için öğretmenlerin daha çok öğretimle ilgisiz olarak algıladıkları yeni görev ve sorumluluklar getirmesi ile eğitimsel amaçlarının yönetimsel amaçlarla yer değiştirdiğini düşündüklerini fakat bu durumu değiştirme konusunda güçsüz olmaları nedeniyle hüsrana gibi olumsuz duygular hissettiklerini göstermiştir.

Değişim sürecine katılım düzeyi ve öğretmen duyguları arasındaki ilişkiyi en açık şekilde yansıtan çalışmalardan bir diğeri de Hargreaves (2004) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, kökeni tepeden inme değişimler olsa dahi öğretmenlerin kendi başlattıkları değişimlere daha olumlu, tepeden inme değişimlere ise daha olumsuz duygusal tepkiler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Tepeden inme değişimlerin genelde olumsuz duygulara neden olmasının ardında yatan sebepler ise bu değişimlerin dayatılması, öğretmenlerin katkılarının alınmaması, baskının yoğun olması ve yeterli desteğin sağlanmaması olarak açıklanmıştır. Çalışmada ayrıca bu değişimlerin öğretmenlerin odağını değişimi tasarlayanlara ve yönetenlere yönelttikleri öfke ve nefret duygularıyla öğrencilerden uzaklaş-

tırdığı ve kendi amaçlarını gerçekleştiremeyen ve saygı gördüğünü hissetmeyen öğretmenlerin ise hayal kırıklığı yaşamasına neden olduğu ortaya konmuştur.

Schimidt ve Datnow (2005) ise değişime yetersiz katılımı olan öğretmenlerin değişimi çok sınırlı bir şekilde tanımlayabildiklerini ve dahil olmadıkları bir değişimin okullarına ne kadar uyumlu olacağına yönelik kaygı, hayal kırıklığı/hüsran ve belirsizlik hissetmeleriyle sonuçlandığından bahsetmiştir. Çalışmanın diğer bir çarpıcı bulgusu ise yapılandırılmış ve yapılandırılmamış değişimlerin öğretmenlerin bu değişimlere yönelik yarattıkları anlamlarda ve hissettikleri duygularda farklılıklara sebep olmasıdır. Yapılandırılmış değişimler daha az yapılandırılmış değişimlere göre okul düzeyindeki uygulamaların oldukça açık ve adım adım belirlendiği ve öğretmenlerin kendi anlamlarını yaratıp uygulamaya dökmesi konusunda fazla esneklik tanımayan değişimler olarak tanımlanmıştır. Farklı özelliklere sahip bu değişimlerin doğaları gereği hem avantaj hem de dezavantajlar barındırdığı, öğretmenlerin görüşleriyle ortaya konmuş ve “militarist” olarak betimlenen son derece katı bir şekilde yapılandırılmış değişimlerin getirdiği uygulamaların öğretmenlerin inançlarına uyması durumunda memnuniyet, keyif ve tatmin; uymaması ve öğrencilerin iyiliğine olmadığına yönelik bir inanç uyandırması ve sınıf içi uygulamalarında birtakım uyarlamalar ve değişiklikler yapmalarını gerektirdiği durumda ise bıkkınlık, hüsran, küskünlük, suçluluk ve yaratıcı olamamaktan dolayı kaygı hissettiklerini göstermiştir. Daha az yapılandırılmış değişimlerde ise öğretmenlerin değişimi kendi uygulamalarıyla tutarlı olarak tanımladıkları durumda genelde bir tehdit olarak görmeyip duygusal tepki göstermedikleri, fakat öğretmenlere yeterli rehberlik ve eğitim sağlanmadığı durumlarda bu gibi değişimlerin öğretmenlerin kaygı, gerginlik, kendinden şüphe etme gibi duygular sebebiyle ortaya çıkan hayal kırıklığını sıklıkla yaşadıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin okul düzeyindeki değişimlere kıyasla sınıf içi uygulamalarını etkileyen değişimlere yönelik hem olumlu hem de olumsuz daha fazla duygusal tepki gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Değişim sürecinde destek ve iletişim

Önemli bir süreç değişkeni olan değişime katılım düzeyinin yanı sıra değişim sürecinde sağlanan yönetim ve meslektaş desteği ve iletişim de hem öğretmenlerin duygusal tepkileriyle hem de eğitim-öğretim odağını ne kadar koruyabildikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan Little (1996), büyük ölçekli reform girişimlerine aktif olarak dahil olan ve reformu istekli öğretmenlerin artan duygusallığının altında yatan en önemli sebeplerden birincisinin enerjilerini öğretmen-öğrenci ilişkisi yerine reformun okul ya da takım geneline yayılması ve ilerlemesi için meslektaşlar, yöneticiler ve veliler gibi yetişkinlerle ilişkilerine yönlendirmeleri, ikincisinin ise artan taleplerin birleşmesi ve eş zamanlı olarak değişime yönelik sembolik ve materyal desteğinin azalması olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Değişime uyum sürecinde öğretmenlere yeterli zamanın tanınmaması ya da öğretmenlerin değişimlerin gerekliliklerini karşılama sorumluluğu altında

ezilmiş hissetmesi Reio Jr.'a (2011) göre öğretmenlerin değişimin başarısı için öğrenmesi gerekenleri öğrenememesi ve değişime adapte olamaması ihtimalini arttırmaktadır. Bu açıdan değişim ortamında öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmeleri için öncelikle yeni bilgileri kendilerinin öğrenmelerinin altı çizilmiş ve profesyonel gelişim etkinliklerine ek olarak görece daha az resmi yollar olan mentorluk, öz-yönetimli öğrenme ve deneyimli meslektaş ve yöneticilere danışmanın önemine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin değişime yönelik duygularının, sosyalleşmeye dayalı öğrenme, gelişme ve performans düzeylerini etkilediğini savunan yazara göre değişimle ilgili belirsizliğin azaltılması, profesyonel gelişim etkinliklerinin sağlanması ve öğretmenlerin katkılarının alınması değişimle ilgili daha olumlu duygularla ilişkilendirildiği gibi öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olmalarını da sağlayacaktır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonları üzerinde aksi yönde etki yapan değişimlerle ilgili kaygı ve öfke gibi olumsuz duyguların azaltılması için ise yöneticilerin işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemesinin ve bilginin serbestçe dolaştığı açık bir iletişim ortamı yaratmasının altı çizilmiştir.

Benzer şekilde reforma oldukça istekli bir öğretmenin deneyimlerini örnek olay olarak sunan van Veen, Slegers ve van de Ven (2005), yine hükümet kaynaklı bir değişimi uygulamaya geçen ve bu değişimi öğrenciler için düşünme ve yansıtma açısından faydalı gördüğü gibi kendi açısından da profesyonel gelişim fırsatı olarak gören bir öğretmenin, iş yükündeki artış ve dolayısıyla yaşadığı zaman sıkıntısının meslektaşları, okul yönetimi ve üst yönetiminden destek göremediği durumda nasıl kaygı, öfke, suçluluk, utanma gibi olumsuz duygularla ifade edildiğini göstermiştir. Bu duyguların altında yatan sebepler ise öğretmenin motivasyon ve özgüveni üzerindeki etkisi bakımından kişisel, öğretmen olarak sorumlulukları ve öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler ve öğrenme şekilleri üzerindeki etkisi bakımından ahlaki ve zaman sıkıntısı ve destek beklentisi sebebiyle öğrencilerle, meslektaşlarla ve okul yönetimiyle ilişkilerine etkisi bakımından sosyal kaygıların ortaya çıkması olarak açıklanmıştır. Bu bakımdan çalışmadan çıkarılan en temel sonuçlar, öğretmenlerinin değişim deneyimlerinin çalışma koşulları, okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrencilerin etkisiyle şekillendiği ve değişime yönelik direncin her zaman olumsuz bir anlamda değerlendirilmemesi gerektiği, bazen de öğretmenlerin deneyimlerinden ortaya çıkan ve iyi bir eğitim ve öğretim için duydukları kaygıyı ifade etmenin bir yolu olduğudur.

Değişim sürecinde sağlanan destek, öğretmenlerin yalnızca paylaşım yapıp kendilerini geliştirmelerine imkan sağladığı için değil aynı zamanda değişimi uygulamaya devam etmeleri için bir itici güç yaratarak öğretmenlere gördükleri desteğin karşılığını verme konusunda bir motivasyon da sağladığı için oldukça kritiktir. Bu durum Saunders (2013) tarafından yapılan çalışmada açıkça ortaya konmuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin değişim sürecinde risk alıp denemeler yapması konusunda güç veren, bu denemelerin sonuçlarından öğrenmesini destekleyen ve kaygılarını paylaşabilecekleri rehberleri, meslektaşları ve yöneticilerinin olmasının aslında uygulama sürecinde yaşadık-

ları olumsuz duygularla baş etmelerini sağlayıp yollarına başka engeller çıksa da devam etme enerjisini veren en önemli etkenlerden olduğunu göstermiştir.

Bağlamsal faktörler

Değişimin hangi ortamda gerçekleştiği değişimin hedefindeki kişilerin tepkilerinde önemli fark yaratan bir faktör olarak değerlendirilirken (Oreg vd., 2011), değişimle ilgili duyguları yordayan lidere güven gibi bağlamsal faktörlere odaklanan çalışmaların yetersizliği kar amacı güden örgütler için vurgulanmıştır (Agote, Aramburu & Lines, 2016). Alan yazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde de duyguları önceleyen bağlamsal faktörleri inceleyen nadir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Türk eğitim sisteminde okul müdürüne ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yönelik güvenin öğretmenlerin değişime yönelik olumlu ve olumsuz duygularıyla ilişkilerini incelemiştir (Zayim-Kurtay & Kondakci, 2019). Türk eğitim sisteminin eğitim kademelerinin yeniden yapılanmasını öngören 4+4+4 değişimi bağlamında yapılan çalışmanın sonuçları, MEB'e duyulan güvenin öğretmenlerin değişime yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygularının yordanmasında etkili olduğunu fakat okul müdürüne güvenin yalnızca olumlu duyguların yordanmasında etkili olduğunu göstermiştir. MEB'e duyulan güvenin okul müdürüne duyulan güvene göre çalışmada daha etkili bir rol oynadığını gösteren bulgular, Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı ve okul müdürlerinin ulusal düzeydeki değişimlerin planlaması ve uygulaması aşamasındaki görece etkisiz rolü ile ilişkilendirilirken, değişimin gerçekleştiği iç ve dış ortamın politik, yapısal ve kültürel özelliklerinin öğretmen duygularıyla nasıl ilişkili olduğuna yönelik çalışmaların eksikliği de gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli bir boşluğa işaret etmiştir.

Boylamsal bir çalışma kapsamında yaptığı derinlemesine görüşmeler ve uzun süreli gözlemler sonucunda Datnow da (2018) öğretmen işbirliğinin ve takım çalışmasının aktif olarak kullanıldığı okul ortamlarında değişime yönelik duyguların nasıl deneyimlendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin güçlü bir profesyonel öğrenme topluluğu içerisinde değişimin getirdiği zorluklarla tek başına değil beraber şekilde hareket etmesinin ve buna eşlik eden destekleyici liderliğin öğretmenlerin değişimle ilgili hissettiği stres ve kaygı gibi duygularla baş etmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bakımdan, öğretmenlerin güven ve destek gördükleri bir ortamda değişimi tecrübe etmelerinin diğer arzu edilen örgütsel ve kişisel sonuçlarının yanında değişim sürecinde de daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

Bireysel faktörler

Değişime yönelik ortaya çıkan duyguların değişim sürecindeki temel bir takım süreç ve bağlam değişkenlerine göre farklılık göstermesinin yanı sıra önceki çalışmalar, duygusal deneyimlerin kişiden kişiye değiştiğini de ortaya koymuştur (örneğin; Kelchtermans vd., 2009; Zembylas, 2010). Bu noktada hangi bireysel değişkenlerin etkili olduğuna yönelik eğitim örgütlerinde az çalışmaya rastlanmış

olmasına rağmen ortaya konan sonuçlar kişi düzeyindeki değişkenlerin deneyimlenen duygular ile diğer örgütsel ve değişimle ilgili değişkenler arasındaki olası ilişkilerin doğasında farklılaştırıcı bir rol oynayabileceğine de işaret etmektedir.

Kelchtermans (2005), öğretmenlerin mesleki normlarına ve görevlerine yönelik algılarının değişmesine neden olan reform girişimleriyle ilgili duygusal tepkilerinin ve değişimle başa çıkma biçimlerinin, kimlikleriyle ilgili yarattıkları anlamlar ile içinde buldukları profesyonel ortamın politik ve sosyal özelliklerinin yanında kişilerin yaş ve kariyer basamakları aracılığıyla da şekillendiğini vurgulamıştır. Kişilerin değişim deneyimlerinin gelişimsel ve psikolojik boyutlarına vurgu yapan Hargreaves de (2005b) kariyerinin başında, ortasında ve sonunda olan öğretmenlerin değişime yönelik duygusal tepkilerini incelemiş ve yaş, kariyer basamağı ve kuşak farklılıklarının duygusal tepkilerde fark yarattığı sonucunu ortaya koymuştur. Buna göre kariyerinin başındaki öğretmenlerin kendi kuşaklarının içinde bulunduğu güvensiz ortam içerisinde geliştirdikleri daha yüksek uyum becerileri ile değişimle ilgili daha hevesli ve iyimser hissettiklerini, kariyerinin sonundaki öğretmenlerin ise fiziksel olarak yıpranmalarının yanında öğretmenlik kariyerleri boyunca yaşadıkları birçok değişim deneyiminin yorucu ve yıpratıcı etkisiyle daha fazla direnç gösterdiklerini fakat yaklaşan emekliliğin getirdiği rahatlatma hissiyle kayıp duygusu yaşamadıklarını; kariyerinin ortasındaki öğretmenlerin ise heveslerinin bir kısmını hala muhafaza ettiği ve artan özgüvenleri ve yetkinlikleri ile seçici bir şekilde bazı değişimlere açık olabildikleri görülmüştür.

Van Veen ve Slegers (2006) ise öğretmenlerin profesyonel eğilimlerinin değişimi nasıl değerlendirdikleriyle oldukça ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenci ya da öğrenme merkezli olan öğretmenlerin sınıflarda öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanmasını gerektiren bir değişimi kendi eğilimleriyle uyumlu bulduğunu, öğretmen olarak tek görevlerinin öğretim olmayıp öğrencileri etkileyecek politikaların belirlenmesinde yer almanın da görevleri dahilinde olduğunu düşündüklerini ve bu sebeple sorumlulukları paylaşma, destek ve tavsiye alma konusunda meslektaşlarla ilişkilerine değer verdiklerini değişime yönelik daha olumlu duygular ifade ettiklerini ve değişimin profesyonel kimliklerini güçlendirdiğine inandıklarını göstermiştir. Diğer taraftan öğretmen ve içerik merkezli bir eğilim sergileyen öğretmenlerin, bu eğilimleri ve değişimi uyumsuz bulduğu, en temel görevlerinin öğretim olduğu ve bu sebeple meslektaşlar ve okulla ilgili politika belirlenmesi gibi görevlerin onları temel amaçlarından uzaklaştırdığını düşündükleri, değişim sebebiyle profesyonel kimliklerini tehdit altında hissettikleri için olumsuz duygular ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 1'de bu çalışma kapsamında öğretmenlerin değişime yönelik duygularıyla birlikte incelenen değişkenler sunulmuştur.

Tablo 1.
Değişime Yönelik Öğretmen Duygularıyla Birlikte İncelenen Değişkenler

Kategori	Değişken
Değişim süreciyle ilgili faktörler	<ul style="list-style-type: none">• Değişim sürecine katılım düzeyi• Yönetici ve meslektaş desteği<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme imkanları
Bağlamsal faktörler	<ul style="list-style-type: none">• İletişim• Güven• Profesyonel öğrenme toplulukları ve takım çalışması
Bireysel faktörler	<ul style="list-style-type: none">• Kimlik duygusu• Profesyonel eğilim• Yaş• Kariyer basamakları

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Duygularla ilgili var olan hatalı kanılara ve örgütsel bağlamda baskın olarak görülen ve duyguları marjinalleştiren düşünce yapısına rağmen yapılan çalışmalar, değişimin ve değişimin getirdiklerinin öğretmenlerin amaçlarını ve deneyimlerini etkilemesi durumunda duygu uyandıran bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Ayrıca Oreg vd. (2011) ve Weiss ve Cropanzano (1996) tarafından da vurgulanan duyguların tutum ve davranışlar üzerindeki olası etkisi, öğretmenlerin değişime yönelik duygularının da değişime yönelik takınacakları tutum ve değişimi desteklemek için ne ölçüde çaba harcayacaklarını belirleyen önemli unsurlardan olduğuna işaret etmiştir. Yapılan değişimlerin ve değişimin etkisiyle yaşananların öğretmenler tarafından önemli görülmesi ve değişimin sonuçlarının olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesi, duygu oluşumu ve duygunun niteliğini belirleyen önemli kriterlerken; değişimin nasıl uygulandığı ve hangi ortamda deneyimlendiği de duyguların şekillenmesinde ve ifade edilmesinde oldukça önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Bu anlamda değişimin planlanması ve uygulanması sürecinde öğretmen katılımının en fazla dikkat çeken faktör olduğu söylenebilir (örneğin; Schimidt & Datnow, 2005; Tsang & Kwong, 2017). Okul ortamındaki uygulamalar konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan yöneticiler tarafından adım adım planlanan ve katılımlı karar verme sürecinden yoksun değişimler ise öğretmenlik mesleğini son derece mekanik bir boyuta indirgeyip tüm öğretmenlerin değişimi doğru uygulamak için yönergeleri takip etmeleri gerektiği mesajını iletetek öğretmenliğin duygusal boyutunu yok saymakta, tüm öğretmenleri ve okulları standardize edip

hem bireysel hem de bağlamsal farklılıkları göz ardı etmekte ve öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olmaktadır (örneğin; Hargreaves, 1998; Zembylas, 2010). Bu açıdan değişim sürecinde katılımlı karar vermeyi destekleyen mekanizmalar kullanılması özellikle merkeziyetçi sistemler için oldukça önemli olduğu gibi aynı zamanda öğretmenlerin değişim uygulamalarında yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, kendi yorumlarını katabilecekleri ve kendilerini değişimin bir parçası olarak hissedebilecekleri alanların sağlanması da oldukça kritiktir. Bu da özellikle okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak olumlu, destekleyici, esnek ve işbirlikçi bir okul kültürü yaratmasıyla mümkün olacaktır.

Diğer taraftan alan yazın, değişim sürecinde öğretmenlere tanınacak özerkliğin sınırlarının net olarak tanımlanmasının da oldukça önemli olduğunu işaret etmiştir (örneğin; Schmidt & Datnow, 2005). Uygulaması tamamen öğretmenlere bırakılan değişimlerin de öğretmenleri belirsizlik ve soru işaretleriyle baş başa bırakabileceği ve bu durumun da yeni bir kaygı kaynağı olabileceği, dolayısıyla öğretmenlerin değişim sürecinde bilgi paylaşımı, destek ve rehberliğe de oldukça ihtiyacı olduğu ortaya konan diğer önemli bulgulardandır. Bu bakımdan merkezi otoritelerce uygulanan değişimlerle ilgili sağlanan hizmetçi eğitimler, bu eğitimlerin içeriği, ne şekilde ve hangi zaman aralığında sunulduğu, değişim sürecinde sağlanan materyal ve bilgi desteği ve öğretmenlerin değişimleri özümseyip uygulamaya geçebilmesi için yeterli zamanın sağlanması sistem düzeyinde düşünülmesi gereken önemli boyutlardır. Okul düzeyinde de öğretmenlerin daha olumlu duygular hissetmesi ve değişimi uygulamaya devam etme motivasyonlarının sürdürülmesi için bilgi ve deneyim paylaşımı yapabilecekleri, takım halinde çalışıp değişimle ilgili sorunlara ortak çözümler üretebilecekleri ve profesyonel gelişim imkanlarının desteklendiği bir okul ortamı için yöneticilerinin fırsat ve imkan yaratması gerekmektedir.

Deneyimlenen duyguların farklı nedenleri ve sonuçları olduğundan yola çıkarak olumlu ve olumsuz duyguların aslında birbirinin zıttı olmadığı ve aynı anda farklı yoğunluklarda hissedilebileceği (örneğin; Kiefer & Briener, 2006) ve değişime yönelik olumlu ve olumsuz duyguların farklı örgütsel değişkenlerle birbirinden farklı ve görece bağımsız ilişkilerinin olduğu (örneğin; Zayim-Kurtay & Koncakci, 2019) alan yazında ortaya konan diğer önemli bulgulardandır. Bu açıdan, olumlu duygular artarken olumsuz duyguların aynı oranda azalmadığı, duygularla ilgili vurgulanması gereken en önemli noktalardandır. Dolayısıyla değişim sürecinde güven ortamı, destek ve katılımın sağlanması ve dönüşümcü liderliğin sergilenmesi gibi yöntemlerle öğretmenlerin değişime yönelik olumlu duyguları arttırılabileceği halde bu durumun öğretmenlerin olumsuz duygularını aynı oranda azaltmayabileceği ve olumsuz duyguların kaynaklarının kendi içinde belirlenip ele alınması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla değişim ajanlarının ve değişimi yönetenlerin odaklanması gereken bir diğer önemli konu, hem olumlu hem de olumsuz duyguların değişim bağlamında değerli olduğu ve öğretmenlerin olumlu duyguları arttırılırken eş zamanlı olarak olumsuz duygularının azaltılmasıdır. Bu durumda kişilerin bugünkü değişim deneyimlerini etkileyecek makro ve

mikro ölçekteki faktörlerin istenen hale getirilmesinin yanı sıra değişim yöneticilerinin düşünmesi gereken diğer bir önemli nokta ise kişilerin geçmiş değişim deneyimlerinden getirdikleri özellikle olumsuz duyguların güncel değişimlere yönelik duyguları üzerindeki olası olumsuz etkisidir (örneğin; Kiefer, 2005; van Veen & Sleegers, 2009). Bu noktada liderliğin sembolik ve kültürel boyutu da ön plana çıkarken, kişilerde olumlu duygular uyandıracak değişim deneyimleri ve başlatılan değişimlerle ilgili paylaşılan bir anlam yaratmak hem güncel değişimler için olumlu bir atmosfer yaratma ve duygu uyandırma ihtimaline sahipken hem de gelecekteki değişimler için olumlu bir referans olarak görev yapacaktır.

Diğer taraftan değişim sürecinde yaşanan duyguların kişilerin hem ani ve hem de daha uzun vadede verdikleri değişimle ilgili kararlarını ve değişim uygulama gibi davranışlarını etkileme olasılığına sahip olduğu (Saunders, 2013; Weiss & Cropanzano, 1996) bilgisinden hareketle, tüm süreç bütün öğeleriyle uyumlu ve bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilmeli, olumsuz duygulara sebep olan durumlar incelenmeli ve ele alınmalı, eş zamanlı olarak olumlu duygulara neden olan durumlar arttırılmalı ve güçlendirilmelidir. Aksi durumda öğretmenler değişime yönelik olumsuz tutum ve davranışlar geliştirebilirler. Sistemsel düzeyde oldukça büyük yatırımlarla yapılan değişimlerde bu durum, maddi yatırımların, emeğin ve zamanın kaybı anlamına geldiği gibi; sınıf düzeyinde de öğretmenlerin birincil odağının öğrenci ve eğitimden değişime nasıl adapte olacaklarına, potansiyel olumsuz duygularına ve bu duyguları yönelttikleri kişilere ve durumlara kayması halinde de öğrenci sonuçları ve kendi profesyonel kimlikleriyle ilgili olası olumsuz etkilerle sonuçlanabilir. Bu durum ise öğrenciler de dahil her paydaş için kayıp anlamına gelmektedir.

Değişim sürecindeki duyguların öğretmenler için nelerin risk altında olduğunu göstermesi (Zembylas, 2010) aslında duyguların yoğun rasyonalite odağıyla bastırılması ya da yok sayılmasıyla değişim yöneticilerinin süreçte nelerin ele alınıp düzeltilmesi ya da güçlendirilip arttırılması gerektiğiyle ilgili önemli birçok bilgiyi de kullanamaması anlamına gelmektedir. Fakat alan yazının da gösterdiği gibi duyguları etkileyen faktörler hem bireysel özelliklerden, hem değişim süreci ve gerçekleştiği koşullardan, hem de ülkenin sosyopolitik özelliklerinden etkilenmektedir. Dolayısıyla van Veen ve Sellegers'ın da (2009) vurguladığı gibi reform ortamında öğretmenlerin bireysel özelliklerini ve ortamın özelliklerini aynı anda dikkate alan yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Öğretmen duygularıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu eksikliğin tam anlamıyla giderilmediği görülmektedir. Özellikle değişimin hangi bağlamda tecrübe edildiği ve ortaya çıkan duyguların bu bağlamdan nasıl etkilendiğine yönelik araştırmalara özellikle farklı eğitim sistemleri çerçevesinde hala ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin değişimleri deneymediği örgütsel bağlamda güvene ek olarak, örgüt kültürü ve iklimi ve kişinin iş ortamını nasıl tanımladığına odaklanan örgütsel adalet ya da kendi işine yönelik algıladığı kontrol gibi değişkenlerin değişime yönelik duygularla ilişkisinin araştırılması oldukça önemlidir. Benzer şekilde alan yazında duyguların kişilik özellikleri ve kişinin eğilimleri çerçevesinde şekillendiğini vurgulayan çalışmalar (Kelchtermans vd., 2009; Weiss & Cropanzano, 1996) olmasına rağmen,

yine bu değişkenler genelde eğitim örgütlerinde oldukça az incelenmiştir. Bu değişkenlerin değişim sürecindeki duygularla ilişkisi oldukça faydalı sonuçlar ortaya koyabileceği gibi, bu değişkenlerin deneyimlenen duygular ile diğer örgütsel ve değişimle ilgili değişkenlerin ilişkisinin doğasını farklılaştırma ve duygulara yönelik daha derin bir anlayış geliştirme ihtimalinin de olması istatistiksel olarak farklılaştırıcı (moderator) rollerinin test edilmesinin de önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu anlamda olumlu ve olumsuz duygulanım, eğilimsel direnç ve baş etme becerileri öğretmenlerin değişim sürecindeki duygularını ve sonrasındaki tutum ve davranışlarını etkileme ihtimaline sahip değişkenlerdir.

Son olarak, öğretmen duygularının hem bireysel hem de işle ilgili sonuçlarının olabileceğini (Oreg vd., 2011) ve duyguların tutumlar aracılığıyla değişimi destekleme davranışı gibi yargı odaklı davranışlara neden olabileceğini (Weiss & Cropanzano, 1996) işaret eden teorik yaklaşımlara dayanarak duyguların bahsi geçen sonuç değişkenleriyle ilişkisine yönelik ampirik temele dayanan bilgi birikimin geliştirilmesi değişim sürecinde duyguların değerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum, sonuç değişkenlerinin değişimin kurumsallaşması itibarıyla incelenmesini gerektirmektedir ve boylamsal çalışmalar bu alandaki ihtiyacı karşılama konusunda önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında vurgulanan ve gelecek araştırmalarda değişime yönelik öğretmen duygularıyla ilişkilendirilebilecek sonuç değişkenleri ise örgütsel vatandaşlık davranışı, iş doyumunu, örgüte bağlılık, değişimi destekleme davranışı, üst yönetime güven ve öğretmen kimliği olarak örneklendirilebilir.

References / Kaynakça

- Agote, L., Aramburu, N., & Lines, R. (2016). Authentic leadership perception, trust in the leader, and followers' emotions in organizational change process. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(1), 35-63. doi:10.1177/0021886315617531
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. doi:10.1177/001872679504800201
- Ashton-James, C., & Ashkanasy, N. M. (2008). Affective events theory: A strategic perspective. In W. C. Zerbe, C. C. J. Härtel & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Research on emotion in organizations: Emotions, ethics and decision-making* (pp. 1-34). Bingley, UK: Emerald.
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy of Management Perspectives*, 21, 36-59. doi:10.5465/AMP.2007.24286163
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Bullough Jr., R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 15-30). London: Springer.

- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2010). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273-296). New York, NY: Springer.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157-172.
- Day, C., & Lee, J. C.-K. (2011). Emotions and educational change: Five questions. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 1-11). London: Springer.
- Eriksson, C. B. (2004). The effects of change programs on employees' emotions. *Personnel Review*, 33, 110-126. doi:10.1108/00483480410510642
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. doi:10.1177/00131610121969262
- George, M. P., White, G. P., & Schaffer, J. J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51. doi:10.1002/pits.20204
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309. doi:10.1080/1363243042000266936
- Hargreaves, A. (2005a). Pushing the boundaries of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 1-14). The Netherlands: Springer.
- Hargreaves, A. (2005b). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Hargreaves, A. (2005c). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 278-295). The Netherlands: Springer.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 215-232). New York, NY: Springer.

- Keltner, D., & Ekman, P. (2000). Emotion: An overview. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 162-167). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kiefer, T. (2002). Understanding the emotional experience of organizational change: Evidence from a merger. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 39-61. doi:10.1177/1523422302004001004
- Kiefer, T. (2005). Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 875-897. doi:10.1002/job.339
- Kiefer, T., & Briner, R. B. (2006). Emotion at work. In P. Jackson & M. Shams (Eds.), *Developments in work and organizational psychology: Implications for international business* (pp. 185-228). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J. C.-K., & Yin, H.-B. (2011a). Teachers' emotions and Professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12, 25-46. doi:10.1007/s10833-010-9149-3
- Lee, J. C.-K., & Yin, H.-B. (2011b). Teachers' emotions in a mandated curriculum reform: A Chinese perspective. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 85-104). London: Springer.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 615-634). Dordrecht, NL: Springer
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345-359. doi:10.1080/0305764960260304
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. doi:10.1080/0305764960260301
- Oplatka, I., & Arar, K. (2019). A call to study educator emotion as a contextualized phenomenon. In I. Oplatka & K. Arar (Eds.), *Emotion management and feelings in teaching and educational leadership* (pp. 9-24). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Oreg, S., Vakola, M., & Armeanakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461-524. doi:10.1177/0021886310396550
- Reio Jr. T. G. (2011). Teacher emotions and socialization-related learning in the context of educational change. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 105-118). London: Springer.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.

- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education, 21*, 949-965. doi:10.1016/j.tate.2005.06.006
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431.
- Tsang, K., & Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: Labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education, 38*(6), 841-855. doi:10.1080/01425692.2016.1182007
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*(4), 577-625.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 85-111. doi:10.1080/00220270500109304
- van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 233-251). New York, NY: Springer.
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P.-T. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective process of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education, 21*, 917-934.
- Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences affective experiences at work. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 1-74). Greenwich, CT: JAI.
- Zayim-Kurtay, M., & Kondakci, Y. (2019). Modeling change implementation behavior: Teachers' affective and attitudinal reactions to change in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2019.1690704
- Zembylas, M. (2009). The politics of emotions: Affective economies, ambivalence, and transformation. In E. A. Samier & M. Schmidt (Eds.), *Emotional dimensions of educational administration and leadership* (pp. 97-108). New York, NY: Routledge.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ed.), *Second international handbook of educational change* (pp. 221-236). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change, 8*(3), 235-256. doi:10.1007/s10833-007-9025-y