



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN OLARAK OKUL MÜDÜRÜ KARŞISINDA ÖFKE DUYGUSUNU  
SAKLAMANIN NEDENLERİ VE SONUÇLARI**

Nuray ŞANLI  
ORCID: 0009-0000-1275-7885

Danışman  
Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN  
ORCID: 0000-0003-2237-4233

Konya – 2025

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütölmesinde, engin bilgi birikimi ile desteğini benden esirgemeyen ve sabırla bana yol gösteren, kıymetli fikirleri ve rehberliğiyle araştırmama büyük katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmama destek veren tüm katılımcılara, değerli fikirlerini benimle paylaştıkları için teşekkürü bir borę bilirim.

Nuray ŞANLI

Őubat 2025

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>7</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>19</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	19
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	19
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	20
3.4. Verilerin Toplanması.....	21
3.5. Verilerin Analizi.....	21
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>25</b>
4.1. Nedenlere İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi .....	26
4.1.1. Korku.....	26
4.1.1.1 Müdürden korku .....	26
4.1.1.2 İşini kaybetme korkusu .....	29
4.1.1.3 Uyumsuz izlenimi verme korkusu.....	30
4.1.2. Kişilik özelliği .....	31
4.1.3. Stratejik düşünme .....	32
4.1.4. Sonucun değişmeyeceği düşüncesi .....	33
4.1.5. Statü farkı .....	34
4.1.6. Tecrübesizlik .....	35
4.1.7. Okulda huzuru bozmaktan çekinme .....	36
4.2. Sonuçlara İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi.....	38

4.2.1. Psikolojik sorunlar.....	38
4.2.2. Ailevi sorunlar.....	39
4.2.3. Suçluluk hissetme.....	40
4.2.4. Değersiz hissetme.....	40
4.2.5. İçsel çatışma.....	41
4.2.6. Motivasyon düşüklüğü.....	42
4.2.7. Müdürden uzak durma.....	43
4.2.8. Kasıtlı olarak düşük performans gösterme.....	44
4.2.9. İş doyumunda azalma.....	45
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>47</b>
5.1. Tartışma.....	47
5.1.1. Öfke duygusunu saklamanın nedenleri.....	47
5.1.2 Öfke duygusunu saklamanın sonuçları.....	51
5.2. Sonuç.....	55
5.3. Öneriler.....	57
5.3.1. Araştırma önerileri.....	57
5.3.2. Uygulama önerileri.....	58
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>61</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>75</b>
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	75
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	76
Ek 3. Araştırma İzni.....	77
Ek 4. Katılımcı Onam Formu.....	78

## **TABLÖLÄR LİSTESİ**

Tablo 1. Katılımcıların fark alanlarına dağılımları .....	20
---	----

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcıların öfke duygusunu saklama neden ve sonuçları. .... 25

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Öğretmen Olarak Okul Müdürü Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları* başlıklı tez çalışmamın toplam **88** sayfalık kısmına ilişkin, 18/02/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%4** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/02/2025

Nuray ŞANLI

Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/02/2025

Nuray ŞANLI

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### ÖĞRETMEN OLARAK OKUL MÜDÜRÜ KARŞISINDA ÖFKE DUYGUSUNU SAKLAMANIN NEDENLERİ VE SONUÇLARI

Nuray ŞANLI

İnsan, duygu ve düşünceleriyle bir bütündür. Duygular, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren temel unsurlardan biridir. İş hayatında ise, duyguların etkisi daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle insan etkileşiminin yoğun olduğu eğitim kurumlarında, duygu yönetiminin önemi artmaktadır. Okullarda, personelin duygularını düzenlemesi ve aynı zamanda uygun duyguları sergileyerek duygusal emek göstermesi beklenir. Bu sayede, okulda olumlu bir iklim oluşturulması ve eğitim-öğretim süreçlerinin olumlu bir şekilde şekillendirilmesi hedeflenir.

Bu araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfke duygularını gizleme nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. On iki öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma metodolojisinin çoklu durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama ve analiz süreçleri sonunda elde edilen bulgular, kapsamlı bir içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen katılımcılar, cinsiyet ve okul düzeylerine göre dengelenmiştir. Uzman görüşü ve üye kontrolü geçerlik önlemleri göz önünde bulundurularak analiz sonuçlarının geçerliği artırılmıştır. Bu sistematik yaklaşım, öğretmenlerin öfke duygularını gizleme neden ve sonuçlarını derinlemesine anlamayı mümkün kılmıştır. Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin müdürlere karşı öfkelerini saklama nedenleri korku, kişilik özellikleri, stratejik düşünme, sonucun değişmeyeceği düşüncesi, statü farkı, tecrübesizlik ve okulda huzuru bozmaktan çekinme olarak belirlenmiştir. Öfkelerini saklama sonuçları ise psikolojik sorunlar, ailevi sorunlar, suçluluk hissetme, içsel çatışma, değersiz hissetme, motivasyon düşüklüğü, müdürden uzak durma, kasıtlı düşük performans gösterme ve iş doyumunda azalma olarak kategorize edilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin duygusal ifadelerini yönetmelerinin, hem bireysel hem de örgütsel dinamikler tarafından şekillendirildiğini göstermekte olup, öğretmenlerin duygularını rahatça ifade edebileceği ve korunacakları bir okul kültürü oluşturulması, hem öğretmen tatmini hem de okulun genel başarısı için kritik görülmektedir. Araştırma eğitim politikalarının, öğretmenlerin iş güvencesi ve çalışma koşullarını geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi, duygusal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürleri, öğretmenler, öfke, duygusal emek

## **ABSTRACT**

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Master Thesis

### **THE CAUSES AND CONSEQUENCES OF HIDING ANGER TOWARDS THE SCHOOL PRINCIPAL AS A TEACHER**

Nuray ŞANLI

Human beings are a whole with their emotions and thoughts. Emotions are fundamental elements that guide and shape individuals' behaviors. In the workplace, the role of emotions becomes even more pronounced. Especially in educational institutions, where human interaction is intense, the importance of emotion management increases. School staff are expected to regulate their emotions and demonstrate emotional labor by expressing appropriate emotions. This aims to create a positive climate in the school and to positively shape the educational processes.

This research aims to uncover the causes and consequences of teachers hiding their feelings of anger toward school principals. This study, which involved twelve teachers, was carried out using a multiple case study design within qualitative research methodology. The findings from the data collection and analysis processes were evaluated through a comprehensive content analysis. Participants selected through maximum variation sampling were balanced across gender and school levels. The validity of the analysis outcomes was enhanced by considering expert opinions and member checks. This systematic approach allowed for a deep understanding of the reasons and consequences of teachers concealing their anger. The study identified fear, personality traits, strategic thinking, the belief that the outcome will not change, status differences, inexperience, and the reluctance to disturb the peace at school as reasons for hiding anger toward principals. The consequences of hiding anger were categorized as psychological issues, family problems, feelings of guilt, internal conflict, feelings of worthlessness, decreased motivation, avoidance of the principal, intentional low performance, and reduced job satisfaction. The findings indicate that the management of teachers' emotional expressions is shaped by both individual and organizational dynamics, underlining the critical need for creating a school culture where teachers can freely express and feel protected. The study suggests that educational policies should focus on developing strategies to improve job security and working conditions for teachers and meet their emotional needs.

**Keywords:** School principals, teachers, anger, emotional labor

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

İnsan, özel yaşamında ve iş hayatında birçok farklı duyguyu deneyimlemektedir. Bu duygular, yaşanan olayların etkisiyle şekillenmekte ve her bir duygu, kişinin ruh halini, düşüncelerini ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Goleman, 1995; Lazarus, 1991). Örneğin, bir kişi mutlu olduğu bir durumda çevresine pozitif enerji yayabilirken, üzüntü hissettiğinde içine kapanabilir. Duyguların bu tür etkileri, yalnızca bireyin kendisiyle sınırlı kalmayıp, çevresindeki insanları da etkileyebilmektedir (Fredrickson, 2001). Bu nedenle, duyguları tanımak ve onları doğru ve uygun bir şekilde ifade etmek, hem kişisel hem de mesleki ilişkiler açısından büyük önem taşır (Gross, 1998).

Duygular, yıllar boyunca araştırmacıların yoğun ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bununla birlikte, duyguların örgütsel bağlamda incelenmesi nispeten yeni bir olgudur. Bu alandaki ilk araştırmalar, duyguların örgütsel hedefler doğrultusunda yönetilmesi ve çalışanlar için duygusal davranış kurallarının belirlenmesi üzerine odaklanmıştır (Yurtsever ve De Rivera, 2010). Örgütsel duygusal iklim, çalışanların performansını ve örgüte bağlılığını etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Tran, 1998). Ayrıca, duygusal emek kuramı, çalışanların iş ortamında duygularını nasıl yönettiklerini ve sergilediklerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Hochschild, 1983).

Son yıllarda örgütsel davranış alanında duygusal emek kuramı giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Çalışanlardan, müşteri memnuniyetini artırmak ve örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla duygularını düzenlemeleri ve yönetmeleri beklenmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Hochschild'in (1983) öncü çalışmasından bu yana, duygusal emek, çalışanların iş yerinde duygularını yönetme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yöneticiler, çalışanların gerçek duygularından ziyade, örgüt tarafından belirlenen ve uygun görülen duyguları sergilemelerini talep etmektedir (Morris ve Feldman, 1996). Bu bağlamda, duygusal emek, çalışanların örgütsel beklentilere uygun duygusal tepkiler göstermek için harcadıkları çabayı ifade etmektedir (Zapf, 2002).

Okullar, işletmeler gibi belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla faaliyet gösterir ve ülkemizdeki okullar için bu hedefler yasal çerçevelerde belirlenmiştir. Okullar, bu hedeflere ulaşırken genellikle öğretmenlerin davranışlarını temel alırlar. Öğretmenlerin performans seviyeleri, belirlenen hedeflere ulaşılmasında ve örgütün başarı ve verimliliğini artırmada

önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde başarıya ulaşmakta, öğretmenlerin gösterdiği davranışların etkisi büyüktür (Göç, 2017).

Okul içinde duygu ifadelerinin belirli standartlar ve ölçütler doğrultusunda gerçekleşmesi ve etkileşimin sürekliliği için okul yönetimi tarafından belirlenen duygu davranış kuralları bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen kendi duygusal durumlarıyla bu kurallar arasında bir uyum sağladığında veya bu kurallara uygunluk göstermek için duygu düzenlemesi yaptığında, örgütle olan bağlılığı artabilir ya da azalabilir (Kolbaşı, 2019).

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar, duyguların yukarıda değinilen etkilerinin, eğitim ortamında öğretmenler arasındaki etkileşimler ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde belirgin bir rol oynama olasılığını akla getirmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınacaktır.

### **1.1. Problem Durumu**

Duygu olgusu, APA Psikoloji Sözlüğü'nde (n.d.) "bireyin kişisel olarak önemli bir mesele veya olayla başa çıkmaya çalıştığı, deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik unsurları içeren karmaşık bir tepki modeli" olarak tanımlanmaktadır. Yaşanmış olaylar neticesinde ortaya çıkan ve insan davranışlarını etkileyen duygular, günlük hayatta çevremizdeki unsurlara önemli anlamlar yüklememizi sağlar. Dolayısıyla kişinin kendini ifade edebilmesinde duyguların önemli bir yeri vardır (Kaya, 2009). Araştırmacılar, duygu ve alt duygu alanlarını (korku, suçluluk, utanç, gurur, şefkat, umut, mutluluk vb.) incelerken, bu duyguların resmî kurumlar ve organizasyonlardaki işlevselliğine özel bir ilgi göstermişlerdir (Ashkanasy ve Daus, 2002; Ashkanasy ve Dorris, 2017; Li vd., 2023). Duygular arasında öfke, sonuçlarının taşıdığı önem nedeniyle akademik araştırmalarda sık çalışılan duygu olmuştur (Elfenbein, 2023; Gabriel vd., 2023; Lee ve Lee, 2023; Shagirbasha ve Sivakumaran, 2021).

Günümüzde teknoloji ve bilimin gelişmesiyle birlikte kurumların ve bireylerin beklenti ve istekleri de değişmeye başlamıştır. Asıl amacı insanlara hizmet vermek olan kurumlar varlıklarını devam ettirebilmek için, hem müşterilerinin hem de çalışanlarının beklentilerini karşılamak durumunda kalmaktadırlar. Kurumlar bu hizmeti verirken çalışanlarından daha fazla fedakarlıkla kendilerini işe adanmalarını, daha fazla nitelikli iş gücü göstermelerini beklemektedirler. Bununla birlikte kurumda çalışanlar işe gösterdikleri bu iş fedakarlığının karşısında kurumdan emeğinin ekonomik karşılığı dışında kendisine değer vermesini, yöneticilerinin kendilerine adil olmalarını ve kendileriyle olumlu iletişim kurmalarını

beklemektedirler. Çalışanların bu beklentilerinin artması sebebiyle kurumların hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların istek ve beklentilerini göz önüne alarak çözüm sunmaları kaçınılmaz olmuştur (Dahmaz, 2019).

İçinde bulunduğumuz modern dünya içerisinde yönetim bilimleri alanında da gerçekleşen değişiklikler neticesinde, yönetimde duygusal ihtiyaçların önemszenmesi konusu ön plandadır. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için öncelikle çalışanların ihtiyaçlarına cevap vermeleri önem kazanmıştır (Alcan, 2018). Örgütler içerisinde eğitim örgütleri anlamında okulları ve onların en mühim paydaşları olan öğretmenleri, ihtiyaç ve beklentileri anlamında dikkate almak gerekmektedir. Çelik ve Atmaca'ya (2023) göre, eğitim örgütleri için öğretmenler, eğitimi birinci sırada etkileyen aktörlerdendir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sorumluluklarını yerine getirirken motive olmaları ve kendilerini kurumun bir parçası olarak görmeleri, eğitimdeki verimliliği etkiler.

Günümüzde örgüt çalışanlarından, maksimum verimlilik esasına dayanarak duygularını yönetmeleri ve bunu en etkili şekilde kullanmaları beklenmektedir. Örgüt içindeki çalışanların duygu durumlarının olumlu olması, örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlar ve destekleyici bir rol oynar. Ancak, olumsuz duyguların yoğun yaşanması, örgütle çalışanlar arasındaki bağlılığı olumsuz etkiler ve iş tatminini azaltan bir faktör olarak ortaya çıkar (Demir, 2021). Bu bağlamda duygusal emek gibi kavramlar, örgütsel davranış alanında önemli araştırma konuları haline gelmiştir.

Öğretmenler, buldukları konum gereği öğrenciler, veliler, okul yöneticileri, meslektaşları ve toplumun farklı kesimleriyle sürekli bir etkileşim halindedirler. Eğitimin yalnızca okullarla sınırlı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu süreçte aktif bir rol almaması düşünülemezdir. Meslek tatmininin yüksek olması, hem bireysel hem de örgütsel başarıya katkı sağlayacaktır. Bu açıdan duygularını kontrol edebilen, nerede nasıl davranacaklarını bilen öğretmenlerin, yani duygusal emek davranışlarını bilinçli olarak sergileyen öğretmenlerin, hem özel yaşamlarında hem de mesleklerinde daha başarılı olmaları muhtemeldir (Karakaş vd., 2016).

Öğretmenlik, duygusal emek göstermeyi gerektiren bir meslek olduğundan, öğretmenlerin duygularının önemszenmesi, onların daha başarılı ve özverili olarak yeni görevler üstlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öğretmenleri sahte duygu gösterimlerine zorlamadan, doğal ve içten gelen duygularını yansıtabilecekleri bir yönetim anlayışının esas alınmasının, öğretmenlere daha verimli bir çalışma imkânı sağlayacağı

söylenbilir. Okullarda bu tür bir yönetim anlayışına dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması, yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler, yöneticiler ve genel olarak eğitim sisteminin başarı ve kalitesinin artmasına önemli bir katkı sağlayacaktır (Karakaş vd., 2016).

Okul ortamında müdür ve öğretmen arasındaki etkileşim, yalnızca bireysel ilişkileri değil, aynı zamanda okulun genel iklimini, çalışma ortamını ve eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Sağlıklı bir müdür-öğretmen ilişkisi, okulda güven, iş birliği ve motivasyonu artırarak, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve performansını olumlu yönde destekler (Barth, 2006; Leithwood ve Jantzi, 2008). Öte yandan, bu ilişkide yaşanan iletişim sorunları veya öfke gibi olumsuz duyguların bastırılması, öğretmenlerde tükenmişlik, stres ve iş tatminsizliği gibi sorunlara yol açabilir (Hargreaves, 2000; Polatkan, 2016). Bu durum, okulun genel verimliliğini düşürerek, öğrencilerin akademik başarısını ve okulun hedeflerine ulaşma kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, müdür ve öğretmen arasındaki etkileşimin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, yalnızca bireysel düzeyde değil, kurumsal düzeyde de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin müdürleri ile olan etkileşimlerinde gösterdikleri duygusal emeğin incelenmesi önemlidir. Mevcut araştırmalara bakıldığında, genellikle öğretmen ve yöneticiler arasındaki öfke ve çatışma sebeplerine odaklanıldığı, ancak bu öfkenin bastırılma nedenleri ve sonuçları konusunda yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu eksiklik, duygusal emek kuramının öğretmen ve yönetici ilişkilerindeki rolünü anlamakta önemli bir boşluk yaratmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle öğretmen-yönetici öfke ve çatışma nedenleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak hissedilen bu öfkenin bastırılma nedenleri ve sonuçları üzerine araştırmalar eksik kalmıştır. Bu nedenle, Hochschild (1983) tarafından geliştirilen duygusal emek kuramını teorik çerçeve olarak alan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları öfkeyi onlardan saklamalarının nedenlerini ve sonuçlarını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Duygu konusu 1800'lü yılların sonlarına doğru araştırılmaya başlanmış ve zamanla farklı bakış açıları geliştirilmiştir. İnsanların duygularını anlamaya, incelemeye ve duyguların etkilerini fark etmeye olan ilgi, bu konunun literatürde ele alınmasını sağlamıştır. Özellikle 1980'li yıllarda duyguların bireyler ve örgütler üzerindeki etkileri daha fazla merak edilip tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005).

Duygular, sadece sosyal yaşamda değil, aynı zamanda iş dünyasında da büyük bir öneme sahiptir. Özellikle hizmet sektörlerinde duygular daha belirgin ve yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Eğitim sektörü de bu sektörlerden biri olup, öğretmenlerin yoğun sosyal etkileşim içinde yer alarak duygusal ifadelerini en fazla gösterdikleri meslek gruplarından biridir (Kolbaşı, 2019).

Öğretmenlik mesleği, insanlarla uzun süreli ve yoğun etkileşim gerektirdiği için, duygusal geçişleri yönetebilmek ve kibar, güler yüzlü olmak önemlidir. Çünkü bireylerin duyguları davranışlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Goodwin vd., 2011). Örneğin, olumlu duygulara sahip bir öğretmen, daha verimli bir şekilde ders işleyip öğrencilerine etkili bir eğitim sunabilirken, olumsuz duygular içinde olan bir öğretmen, düşünsel olarak zorlanarak ders işlemekte güçlük çeker. Bu durum, öğrencilerde stres, bıkkınlık gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Liu ve Zhang, 2014).

Öğretmenlik, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp, empati kurma, çeşitli taleplere yanıt verme ve duygusal emek gösterme becerilerini gerektiren çok yönlü bir meslektir (Yılmaz vd., 2015). Kariou ve arkadaşlarına (2021) göre, öğretmenlik mesleği hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri içermekte olup, müfredat öğretimi ve tasarımının yanı sıra, duruma uygun duyguları ifade etme veya gerçek duyguları gizleme gibi karmaşık görevleri kapsamaktadır. Yeni neslin sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi için öğretmenlerin, işlerinde duygusal emek sergilemeleri gerekmektedir (Polatkan, 2016).

Eğitim alanında öfke, duygusal emek ve duygu düzenleme konuları üzerine yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmaların çoğu öğretmen-öğrenci etkileşimlerine odaklanmışken, öğretmen-yönetici iletişimi üzerine yapılan araştırmalar daha sınırlıdır. Bu araştırma, öğretmen ve yöneticiler için duygusal etkileşimlerin kişiler üzerindeki etkilerini anlamlandırmak adına yeni bakış açıları sunmaktadır. Eğitim perspektifinden bakıldığında ise, öfkenin gizlenmesinin nedenlerinin ve sonuçlarının iyi analiz edilmesi, öğretmenlerin kendi duygusal tepkilerini daha iyi yönetmelerine ve yöneticilerin de liderlik yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Araştırmacılar için ise, öğretmen-yönetici etkileşiminde öfke yönetimi ve duygu saklama stratejilerinin derinlemesine incelenmesi, alandaki literatüre zenginlik katacak ve yeni araştırma fırsatları yaratacaktır. Eğitim karar alıcıları açısından bu araştırma, öğretmenlerin duygusal ve mesleki ihtiyaçlarına yönelik uygun politikaların geliştirilmesine rehberlik ederken, iş güvencesi ve duygusal sağlığı destekleyici tedbirlerin alınmasına dair stratejik bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin müdürleriyle

daha sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlayacak okul ortamlarının oluşturulmasına yönelik politikaların önemini vurgulamaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmanın sayıtları şöyledir:

1. Çoklu durum çalışma deseni bu araştırma için uygundur.
2. Katılımcılar, konuyla ilgili görüşlerini saptamak için sorulacak görüşme sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.
3. Araştırma grubunun oluşturulmasında temel alınan fark alanları, araştırmanın konusu olan öfkeyi saklama davranışının nedenlerini ve sonuçlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmek bakımından uygundur.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Katılımcılardan elde edilen verilere dayalı bulgular, katılımcıların ötesinde bir popülasyona genellenemez.
2. Bu araştırma, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir; özel okullarda çalışan öğretmenlerin öfke yaşantılarını içermemektedir.
3. Bu araştırmanın verileri Konya il sınırları içerisinde toplanmıştır ve bu nedenle, diğer illerdeki bölgesel farklılıkları yansıtamaz.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öfke:** Öfke, “genel olarak öfke doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen duygusal tepkidir. Öfke diğer duygular gibi son derece doğal, evrensel ve sağlıklı olarak ifade edildiğinde yapıcı ve kişiler arası iletişimi düzeltici olabilen bir duygudur” (Soykan, 2003 s.19).

**Duygusal emek:** Duygusal emek, “iş görenlerin duygularını düzenleyerek dışarıdan gözlemlenebilecek yüz ve beden hareketleriyle karşı tarafa yansıtma” olarak tanımlanmıştır (Hochschild, 1983 s.7).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

Duygu kavramı, psikoloji ve diğer sosyal bilimlerde yıllarca araştırma konusu olmuştur. Türk Dil Kurumu sözlüğünde duygu kelimesi; "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023). Bu tanım, duygunun öznel ve içsel doğasını vurgular niteliktedir. Bununla birlikte, duygunun kapsamı ve işlevi çok daha geniştir. Duygunun, farklı alanlarda birden çok tanımı olsa da kişiyi önceden belirlenmiş şekilde davranışlar sergilemeye yönlendiriyor olması, yani davranışları etkileyen bir niteliğe sahip olması duygunun en önemli niteliklerindedir (Seçer, 2005). Bu bakış açısı, duyguların davranışları şekillendirmedeki rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Duyguların doğası üzerine yapılan bazı araştırmalar, biyolojik ve evrimsel yaklaşım ile sosyal ve kültürel yaklaşım gibi perspektifleri vurgulamaktadır. Plutchik (2001), duyguları çevresel uyaranlara karşı verilen karmaşık biyolojik tepkiler olarak tanımlamıştır ve verilen bu tepkilerin evrimsel süreçte gelişmiş adaptif mekanizmalar olduğunu belirtmiştir. Bu perspektif, duyguların evrimsel ve biyolojik temellerine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, Averill (1980) duyguları sosyal yapılandırmacı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Averill'e (1980) göre duygular, biyolojik tepkilerden ziyade, toplumsal normlar, roller ve kültürel bağlamlarla şekillenen sosyal deneyimlerdir. Bu yaklaşım, duyguların evrimsel biyolojik tepkiler olmaktan çok, kültür ve toplumun değerleriyle şekillenen sosyal fenomenler olduğunu öne sürer (Averill, 1980). Her iki perspektif de duyguların karmaşık yapısını anlamak için önemlidir ve birbirini tamamlar niteliktedir. Dolayısıyla, duyguların hem biyolojik hem de kültürel olarak anlaşılması, onların bireyler arası farklılıkları ve sosyal etkileşimlerdeki rollerini kavramak açısından önemlidir. İki araştırmadan farklı olarak duyguların işlevsel yönüne odaklanan Lazarus (1991) ise, duyguların bireyin çevresiyle olan ilişkisini düzenleyen ve uyum sağlmasına yardımcı olan psikolojik süreçler olduğunu dile getirmektedir. Bu bakış açısı, duyguların sadece içsel deneyimlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin çevresiyle etkileşimini şekillendiren psikolojik süreçler olduğunu vurgulamaktadır.

Duyguların, kişileri olaylar ve durumlar karşısında davranış göstermeye yöneltme noktasında bir rolü bulunmaktadır (Bekiş, 2006). Bu nedenle insan hayatında duyguların önemli bir yeri vardır. Gerek iş hayatında gerek özel hayatında insanların diğer insanlarla ilişki kurmasını sağlamakta, kişiye gereken durumlarda yol gösteren olmaktadır. Duygular sözlü olduğu gibi sözsüz olarak da ifade edilebilmektedir. Giyim, kullanılan jest ve mimikler, ses

tonu, göz teması, konuşma tarzı sözsüz olarak duyguları ifade etmenin çeşitli yollarındandır (Aysel, 2006). Sözlü ve sözsüz ifadelerin bütünü kişilerin duygu durumunu anlamakta önemli bir role sahiptir (Özgün, 2015). Duygu kavramı, içsel deneyimlerden davranışsal tepkilere, biyolojik temellerden sosyal etkileşimlere kadar uzanan bir kavramdır. Duyguların tanımı ve anlaşılması, psikoloji, nöroloji, sosyoloji ve felsefe gibi çeşitli disiplinlerin katkılarıyla sürekli olarak genişlemekte ve derinleşmektedir.

Duygu kontrolü ve yönetimi, iş hayatında giderek daha fazla önem kazanmış bir beceri haline gelmiştir. Özellikle iş yerinde duygu gösterim kuralları, çalışanların duygularını nasıl düzenlemesi gerektiğini belirleyerek iş tatmini ve performans üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Diefendorff ve Richard, 2003). Bu durum, çalışanların duygusal zekalarını geliştirmesi ve duygu düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmasının önemini ortaya koymaktadır. Gross ve John (2003), duygu düzenleme stratejilerinin iş performansı üzerindeki etkilerini incelemiş ve bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin olumlu sonuçlar sağladığını bulmuştur. Bu strateji, çalışanların stresli durumları daha yapıcı bir şekilde değerlendirmelerini ve duygusal tepkilerini daha etkili bir şekilde yönetmelerini mümkün kılar. Böylece, çalışanların kişisel başarıları ve iş yerindeki performansları artırılmış olur. Bu, iş dünyasında başarının duyguların kontrolüne bağlı olduğunu öne süren Kaya (2009) ile de örtüşmektedir. Sonuç olarak, birçok meslek dalında (eğitim, sağlık vb.) çalışanlar, iş yerlerindeki duygusal duygu kuralları ve iletişimle ilişkili olarak duygularını işlerine yansıtmak zorundadırlar.

Duygu kontrolü ve yönetimi kapsamında ele alınması gereken önemli duygulardan biri de öfkedir. Öfke, iş yaşamında sıkça karşılaşılan ve yönetilmesi gereken bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duygunun doğru anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi, hem bireysel hem de örgütsel açıdan büyük önem taşımaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde öfke kelimesi; “Engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kakınç, kızgınlık, celal, hırs, hışım, hiddet, gazap” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Öfke, diğer tüm duygular gibi insanlarda doğuştan itibaren var olan ve normal zamanlarda varlığını belli etmeyen bir duygudur. Her ne kadar doğuştan itibaren var olsa da, ortaya çıkması için kişiyi etkileyecek faktörlerin gerçekleşmesi gerekmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Şahin (2006) öfkeyi, canlı organizmanın varlığını tehdit eden durumlara verdiği doğal bir tepki olarak tanımlar. Bu tepki, hafif bir rahatsızlıktan yoğun öfke ve hiddete kadar değişen bir yoğunlukta yaşanabilir (Şahin, 2006). Robins ve Novaco (1999) öfkeyi, basit bir sinirlilik ya da kızgınlıktan, yoğun bir hiddet durumuna kadar değişen dereceli bir duygusal hali olarak ifade etmişlerdir. Marion (1997) ise öfkeyi, bireyin amacına ulaşma yolunda engellendiğinde ya da

ihtiyaçları karşılanmadığında yaşadığı etkili ve harekete geçirici bir duygu olarak ele alır. Bu tanımlar, öfkenin genellikle engellenme ve tehdit algılarından kaynaklanan, evrensel bir duygu olduğunu vurgulamaktadır.

Öfke, doğal bir duygu olmasına rağmen, toplumda genellikle olumsuz bir algıya sahiptir. Öfkenin doğru anlaşılması ve yönetilmesi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem taşımaktadır. Öfke kontrolü, bireyin duygusal sağlığı ve sosyal ilişkileri açısından önemlidir. İnsanlar genellikle öfke ile ilgili zorluklarla karşılaştıklarında, yardım talep edip duygularını kabul etmek yerine bastırmaya ve yok saymaya çalışırlar. Yapılan pek çok araştırmada, öfkenin sağlıklı bir şekilde ifade edilmemesi ve bastırılması durumunda fiziksel sağlık sorunlarına (rneğin damar, kalp, mide problemleri) yol açabileceği belirtilmektedir. Öfkenin bastırılması ya da inkar edilmesi, sağlıklı bir yaklaşım olarak kabul edilmez (Soykan, 2003). Bu bağlamda, Diamond (1982) fkenin bastırılmasının, hipertansiyon ve koroner kalp hastalığı gibi sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öfkenin sağlıklı bir duygu olarak kullanılmasında ilk adım, hissedilen bu duygunun tanınması ve kabul edilmesidir. fkeyi hissedenden herkes bu duygusunu çok farklı şekillerde ifade edebilir, bazıları bu duygularını saklamayı tercih ederken, bazıları da hissettikleri öfkeyi açığa çıkarmayı tercih ederler. Bu tercih edilen ifade şekilleri her zaman doğru olmayabilir ve kişinin sıkıntı yaşamasına neden olabilir. Burada önemli olan hissedilen öfke duygusunun gösteriminden önce tanınmasıdır. Kişinin öncelikle hissettiği öfkeyi tanınması, anlamlandırması onu yaşayacağı zararlardan koruması ve sağlıklı bir şekilde ifade edebilmesi için en önemli adımdır. Hissedilen öfkenin kontrol edilebilmesi için kişinin öfke sebebini bilmesi ve buna uygun bir şekilde tepki vermesi doğru olandır (Güçlü, 2022).

Deffenbacher ve arkadaşları (1996), öfke yönetimi programlarının etkinliğini inceledikleri araştırmalarında, bu programların bireylerin öfke düzeylerini azaltmada ve öfke ifade biçimlerini iyileştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, Riise ve arkadaşları (2021), çocuklar ve ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada, erken yaşlarda uygulanan öfke yönetimi müdahalelerinin, ileriki yaşlarda saldırgan davranışların azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öfke kontrolünün iş yaşamındaki önemi de artmaktadır. Geddes ve Callister (2007), rgtsel bağlamda öfke ifadesinin çift eşik modelini önermişlerdir. Bu modele göre, öfkenin ifade edilmesinde hem alt hem de st eşikler bulunmaktadır ve bu eşikler arasında kalan öfke ifadeleri, örgütsel değişim ve iyileşme için faydalı olabilmektedir. Bu perspektif, öfkenin

tamamen bastırılması yerine, uygun şekilde yönetilmesi ve ifade edilmesinin önemini vurgulamaktadır. İş hayatında ve sosyal etkileşimlerde, bireylerin çeşitli duyguları yönetmesi ve bazen de belirli duyguları sergilemesi beklenir. Bu bağlamda, duygusal emek olarak adlandırılan çalışma alanı ortaya çıkmıştır.

Emek ve duygusal emek kavramları, birbirleriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde emek kelimesi; “Bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü, zahmet” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Duygu ve emek kelimelerinin birlikteliği ile oluşan duygusal emek kavramı daha kapsamlı bir anlam içermektedir. Bu kavramın yalnızca fiziksel ve zihinsel tanımlarını dikkate almak, duygusal yönünü görmemezlikten gelmek olacaktır (Önal, 2019).

Kariou ve arkadaşları (2021), bireylerin sosyal ortamlara uyum sağlamak, etkileşimde bulunmak ve kabul görmek için duygularını düzenleme ve bazen bastırma ihtiyacı duyduklarını belirtmektedir. Bu süreçte, çalışanlar gerçek duygularını gizleyerek, duruma uygun farklı duygular sergileyebilmektedir. Yılmaz ve arkadaşları (2015), bu durumu bir tür "duygusal emek" olarak tanımlamakta ve özellikle hizmet sektöründe çalışanların sıklıkla bu tür duygusal düzenlemelere başvurduğunu vurgulamaktadır.

1983 yılında yayımlanan Arlie Russell Hochschild'in "Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi" adlı eserinde duygusal emek kuramı ilk kez tanımlanmıştır. Hochschild, duygusal emeği, herkesin gözlemleyebileceği yüz ifadeleri ve beden hareketleri aracılığıyla duygu yönetimi yapmak olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bu sürecin sahte bir hizmet olarak sunulduğunu ve çalışanların aktör, müşterilerin ise izleyici olarak nitelendirildiği bir oyun gibi işlediğini ifade etmiştir (Hochschild, 1983). Duygusal emek, müşteri ile çalışan arasındaki iletişim ve etkileşimden doğmaktadır. Hochschild (1983), iş yerini bir tiyatro sahnesi gibi değerlendirerek, işgörenin rolünü ne kadar iyi benimserse, müşteriye duyguyu o kadar etkili bir şekilde aktarabileceğini belirtir. Tıpkı bir oyuncunun performansını izleyen seyircinin memnuniyetle ayrılması gibi, müşteriler de çalışanların tutumlarına göre memnuniyetle veya hoşnutsuzlukla ayrılırlar (Kolbaşı, 2019).

Hochschild (1983), havayolundaki hostes eğitimlerine katılarak konuyla ilgili süreci incelemiş ve eserinde bahsetmiştir. Bu eğitimlerde hosteslere gülümsemeleri söylenmekte ve hostesler kendilerinden istenen bu gülümsemeleri kendilerine ait hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Duyguların ticarileştirilerek duygulara yabancılaşmanın yaşandığını belirtmiştir. Hochschild'e (1983) göre çalışanlar: “bir makyaj, tek tip, kayıtlı bir müzik, uçak dekorunun

dinlendirici pastel renkleri ve yolcuların keyiflerini düzenlemek için alınan gündüz içecekleri gibi görünmekteydiler.” Hostesler için gülümsemek yaptıkları işin bir parçası ve çalışanın duygu düzenlemesi yapması için gerekli bir durumdur (Man ve Öz, 2009 s.78-79).

Morris ve Feldman (1996) ise duygusal emek kuramını, örgütlerin belirlediği kurallara uygun olarak, bireylerin karşılıklı etkileşimlerinde gösterdikleri çaba ve duygu kontrolü olarak tanımlamışlardır. Birey, duyguları örgütle uyumlu olsa bile, bu duyguları başkalarına yansıtılabilmek için hala bir çaba harcamaktadır (Durmuş, 2023). Grandey (2000), duygusal emeği, iş ortamında örgütün belirlediği duygusal davranış normlarını yerine getirirken, kişinin bastırması veya değiştirmesi gereken duyguları ifade etme süreci olarak tanımlar. Grandey (2000), önceki duygusal emek araştırmalarını bir araya getirerek, ortak bir tema olan 'duygu düzenlemesi' (emotional regulation) kavramı üzerine odaklanarak kendi kuramını geliştirmiştir. Bu kuramsallaştırma, bazı organizasyonların veya mesleklerin, müşterilerle etkileşimde bulunurken sergilenmesi gereken kendilerine özgü sınırlı veya tipik bir duygu setine sahip olduğunu varsaymaktadır (Jeung vd., 2018).

Hochschild, duyguların yönetilmesi ve kontrol edilmesi konusunda iki temel yaklaşım tanımlamıştır: yüzeysel ve derin davranış. Yüzeysel davranış, gerçekte hissedilmeyen ancak istenen duyguların dışa vurulmasıdır ve genellikle organizasyonel hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılır. Örneğin, bir mağaza çalışanı satışları artırmak için müşterilere sürekli gülümsemek, nazik ve neşeli olmak zorunda kalabilir; bu durumda çalışan yorgun ya da kötü bir ruh halinde olsa bile görevini yerine getirmeye devam eder (Kim, 2016). Derin davranış ise çalışanların gösterdikleri duyguları içsel olarak hissettikleri bir durumdur. Bu tür davranışlarda, çalışan önce duygularını değiştirir, duruma uygun hale getirir ve ardından davranışlarını bu duygulara göre şekillendirir. Böylece duygu ve davranışları arasındaki uyumu yakalamış olur. Bu tür bir davranışta, yalnızca davranışlar değil, aynı zamanda duygular da kontrol altına alınır (Köksel, 2009).

Ashforth ve Humphrey (1993), yüzeysel ve derin davranışlara ek olarak samimi davranış kavramını ortaya koymuştur. Yüzeysel davranış, gerçekte hissedilmeyen duyguların sergilenmesi iken, derin davranışta çalışan yansıtacağı duyguyu gerçekten hissetmeye çalışır. Samimi davranış ise hissedilen ve gösterilen duygunun aynı olması durumudur. Örneğin, bir doktorun tedavi ettiği hastasının ölümünden dolayı üzülmesi ve bu üzüntüsünü ifade etmesi samimi bir davranış olarak kabul edilir. Samimi davranışta, yüzeysel ve derin davranışların aksine, duyguların kontrol edilmesi söz konusu değildir. Bu tür bir davranış, hissedilen duygularla gösterilen duyguların örtüşmesidir (Çakmak, 2018).

Basım ve Beğenirbaş (2012), yaptıkları araştırmada duygusal emeği üç farklı boyutta incelemişlerdir: yüzeysel rol yapma, derin rol yapma ve samimi duygular. Basım ve Beğenirbaş'ın (2012) uyarladığı ölçekle araştırma yapan bazı diğer araştırmacılar (Beğenirbaş ve Basım, 2013; Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Beğenirbaş ve Yalçın, 2012; Ertürk vd., 2016) duygusal emeği yüzeysel ve derin rol yapma ile doğal duygular olarak tanımlamışlardır. Diğer bazı araştırmacılar ise (Yılmaz vd., 2015; Yurtseven ve Hoşgörür, 2021) duygusal emeği, yüzeysel-derin davranışlar ve doğal duygular olarak sınıflandırmışlardır.

Hochschild (1983), meslekleri çalışma gereklerini esas alarak duygusal emek gerektiren ve gerektirmeyen meslekler olarak iki gruba ayırmıştır. Meslekleri bu gruplara ayırırken duygusal emek kullanma ihtiyacının olup olmadığının değerlendirilmesi aşamasında üç özelliğe bakılması gerektiğini vurgulamış ve bu özellikleri şöyle açıklamıştır. İlk olarak çalışan müşteri ile yüz yüze veya telefonla birebir iletişimde bulunmalıdır. İkinci olarak, çalışan müşterinin hislerini daha çok önemsemeli ve kendi hislerinden daha öncelikli olarak görmelidir. Üçüncü olarak, çalışan ile müşterinin iletişimleri örgütte yönetim tarafından kontrol altında tutulmalıdır (Önal, 2019).

Hochschild duygusal emek kullanma ihtiyacının olduğu meslek gruplarını; serbest meslek sahipleri (doktor, avukat), yönetici-işletmeciler, reyon görevinde çalışan personeller, kamu kurumunda çalışanlar, özel hizmet sunan evde çalışanlar (çocuk bakıcıları) ve ev dışında çalışan özel hizmetler (garsonlar) şeklinde sınıflara ayırmış ve bu meslek grubu dışındakilerin duygusal emek göstermesine gerek olmayacağını söylemiştir (Öz, 2007). Hochschild'in (1983) bu sınıflandırması dışında kalan meslek grupları tarafından, duygusal emeğe ihtiyaç olmayacağı düşüncesi eleştirilere neden olmuştur. Bu eleştiriler, Hochschild'in (1983) duygusal emek kuramını çok dar bir çerçevede ele aldığını ve bazı meslek gruplarını göz ardı ettiğini öne sürmüştür. Örneğin, Wharton (2009) duygusal emeğin sadece hizmet sektörüyle sınırlı olmadığını, birçok farklı meslek grubunda da görülebileceğini belirterek Hochschild'in sınıflandırmasının kapsamını genişletmiştir. Bu konu üzerinde çalışmalar yapan araştırmacılar, her mesleğin farklı düzeyde de olsa mutlaka duygusal emek ve duygusal iletişim ihtiyacının olacağını, bunun için de her meslek dalının kendi içinde sınıflandırılabilmesini savunmaktadırlar (Ev-Kocabaş, 2014).

Konuyla ilgili literatür taramasında duygusal emeğin kadınlarla bağdaştırıldığına rastlanmıştır. Bu konuda Hochschild (1983), kadınların daha çok duygusal emek gösterdiklerini belirtmektedir. Bazı mesleklerin daha çok kadınlarla özleştirilmesi veya daha çok erkeklerle özdeşleştirilmesi, konunun cinsiyet açısından ilişkilendirilmesine neden olmuştur. Örnek olarak

polis, gardiyan gibi meslek gruplarının erkeklerle özdeşleşmesi veya hemşireliğin kadınlarla özdeşleşmesi cinsiyete göre işler olarak algılanmaktadır (Türkey vd., 2011). Bu görüşü destekleyen araştırmalar olsa da (Geylan ve Dursonova, 2021), Erickson ve Ritter (2001) gibi araştırmacılar, duygusal emeğin cinsiyete göre farklılaşmadığını, ancak belirli duygu türlerinin yönetiminde cinsiyet farklılıkları olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Duygusal emek üzerine meslek alanları içerisinde birçok araştırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmalarda duygusal emeğin olumlu sonuçlarının olabileceği, bazı araştırmalarda ise olumsuz sonuçlarının görülebileceği ortaya konulmuştur (Genç, 2013). Duygusal emeğin olumlu sonuçları üzerine yapılan araştırmalar, bu kuramın çalışanlar ve örgütler üzerindeki potansiyel faydalarını ortaya koymaktadır. Çoruk (2014), duygusal emek göstermenin çalışanların öz yeterliliğini artırabileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, Ashforth ve Humphrey'nin (1993) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeğin görev etkinliğini artırabileceğini ve müşteri memnuniyetini yükseltebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu iki araştırma, duygusal emeğin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Duman'ın (2017) araştırması ise bu bulguları örgütsel düzeyde desteklemektedir. Duman (2017), duygusal emeğin örgüt için olumlu sonuçlarını incelemiş ve müşteri memnuniyetiyle birlikte örgütün verimliliğinin de artabileceğini ortaya koymuştur. Bu üç araştırma birlikte değerlendirildiğinde, duygusal emeğin çalışanların öz yeterliliğinden başlayarak, görev etkinliği ve müşteri memnuniyeti üzerinden örgütsel verimliliğe kadar uzanan bir etki zinciri oluşturduğu görülmektedir.

Duygusal emeğin örgütler için genellikle olumlu sonuçları olurken, çalışanlar üzerinde stres ve iş tatminsizliği gibi olumsuz etkileri olabilmektedir (Duman, 2017). Ancak, duygusal emeğin doğru yönetilmesi durumunda, çalışanların öz yeterliliğinin geliştiği ve örgütsel verimliliğin arttığı da gözlemlenmiştir (Çoruk, 2014). Duygusal emek, modern iş dünyasında başarı için kritik bir faktör haline gelmiştir. Örgütler, teknolojik altyapı ve ekonomik güçlerinin yanı sıra, duygusal emek düzeyleri yüksek çalışanlara da ihtiyaç duymaktadır (Şat, 2015). İşletmeler açısından duygusal emek, müşteri memnuniyeti ve karlılık ile ilişkilendirilirken, çalışanlar için duygusal emek karşı tarafın duygularını etkileme aracı olarak görülmektedir. Ancak, bu durum çalışanlar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Grandey (2000), duygusal emeğin çalışanlarda tükenmişlik ve iş tatminsizliğine neden olabileceğini belirtmiştir.

Günümüzde çalışma hayatında müşteri ile ilişkilerde kendini gösteren duygusal emek yaklaşımı, toplumun çalışanlardan güler yüz, nezaket ve hizmet kalitesi beklediğini ileri sürmektedir. Bu kapsamda çalışanlardan kendi duyguları yerine kurumun talep ettiği duyguları

göstermeleri beklenmektedir (Boyd, 2002). Bu talep, çalışanların kendi duygularıyla örgütün beklentileri arasında bir çatışma yaşamasına neden olabilmektedir. Diefendorff ve Richard (2003), bu durumun çalışanların iş performansını ve iyi oluş halini etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir. Duygusal emek yaklaşımına göre çalışanlar kendi ruh durumları ne olursa olsun kendilerinden beklenen duyguları karşı tarafa yansıtmalıdır. Yansıttıkları duygularla gerçek duyguların uyumlu olması halinde sorun ortaya çıkmamaktadır. Ancak çalışanlar her zaman aynı duygu halinde bulunmamakta, fakat kurumlar her zaman talep ettikleri duygulara uygun davranmalarını beklemektedir. Böyle durumlarda çalışanlar duyguları yönetmek zorunda kalmakta, kendilerinden istenilen duyguları sergilemeye çaba harcamaktadırlar. Bu çaba, çalışanların ruh ve beden sağlığını olumsuz etkilemektedir (Güngör, 2009). İşletmeler için duygusal emek harcamanın temel amacı, müşteri memnuniyetini sağlamak ve işletme karını artırmakken, çalışanlar açısından bu süreç, başkalarının duygularını etkilemek üzerine şekillenmektedir. Örgütler duygusal emekten fayda sağlarken, rekabetin yoğun olduğu ve çalışanların performanslarına göre ücret aldığı alanlarda bu durum olumsuz etkiler yaratabilir. Çalışanlar üzerinde duygusal emeğin olumsuz etkiler yaratmasının başlıca nedeni, hissedilen duyguların uyumsuzluğudur. Bu durum, çalışanlarda stres ve iş tatminsizliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Duman, 2017). Sonuç olarak, duygusal emeğin hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olabilmektedir ve bu sonuçlar, meslek gruplarına, örgüt kültürüne ve bireysel faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle, duygusal emeğin etkili bir şekilde yönetilmesi, hem çalışan iyi oluş hali hem de örgütsel başarı için kritik öneme sahiptir.

Son yıllardaki araştırmalar duyguların ve insan ilişkilerinin teknoloji kadar önemli olduğunu göstermiştir. Örgütler başarılı olmak için artık duygusal yetkinliklere de önem vermeye başlamışlardır. Özellikle öğretmenlik gibi mesleklerde duygusal becerilerin rolü giderek daha önemli hale gelmiştir. Yapılan araştırmalar, olumlu kişilerarası ilişkiler kurmanın temelinin, duyguları tanımak ve yönetmek olduğunu ortaya koymuştur (Lopes vd., 2004). Buradan yola çıkarak örgütün başarı gösterebilmesi için, teknolojik alt yapısı, ekonomik gücü ve yönetimi yeterli olmayacaktır. Bütün bunların yanında, duygu kontrolü yapabilen, müşteri duygularını anlayabilen ve ona göre davranabilen, çözüm üretebilen, duygusal emek düzeyleri yüksek çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Şat, 2015).

Günümüzde eğitim alanında öğretmenlerin duygusal durumları üzerine yapılan araştırmalar artmakta ve öğretmenlerin duygularının önemi giderek daha fazla kabul edilmektedir (Fried vd., 2015). Öğretmenlik, çocukların duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir meslek olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin duygusal halleri, öğrencilerinin

sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde de etkili olmaktadır (Ortaç vd., 2023). Bu bağlamda Hargreaves (1998), öğretmenliğin özünde duygusal bir pratik olduğunu ve öğretmenlerin duygusal emek süreçlerinin, öğretme ve öğrenme kalitesini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Polat'ın (2009) araştırmasına göre, çalışma ortamı olan okulda hissettiği şekilde davranış sergileyebilen çalışanların daha çok zevk aldıkları ve memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber gereğinden fazla duygusal emek göstermek zorunda kalan çalışanların iş hayatlarında stres, tatminsizlik ve tükenmişlik gibi duyguları hissettiği görülmüştür. Bu bulgu, yapılan başka bir araştırmayla da desteklenmektedir. Yılmaz ve arkadaşları (2015), öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkiye'de eğitim alanında duygusal emek üzerine yapılan ilk araştırmalardan birini gerçekleştiren Çukur (2009), çalışanların duygu düzenleme süreçlerine odaklanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin işlerinde sergiledikleri duygusal emek örüntüleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, derinden ve yüzeysel rol yapma, duygu düzenleme ve duygusal sapma olarak dört farklı davranış gösterdikleri bulunmuştur (Deliveli ve Kıral, 2019). Duygusal emek alanında yapılan araştırmalarla; öğretmenin hissettiği duygular ile okuldaki sergilemek zorunda kaldığı duyguları arasında yaşadığı uyumsuzluktan kaynaklı olumlu ruh hali durumunun azalacağı, tersi durum olarak sergilemek zorunda kaldığı duyguları gerçekten hissetmeye çalışmasıyla oluşacak uyum sayesinde öğretmenin olumlu ruh hali durumunun artacağı söylenebilmektedir (Kolbaşı, 2019).

Öğretmenlerin duygusal emek süreçleri içerisinde öfke duygusunu gizleme davranışı, eğitim ortamlarında sıkça karşılaşılan ve araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur. Lee ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin öfke duygusunu gizlemek için kullandıkları duygusal emek stratejilerinin, onların genel duygu durumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları yüzeysel rol yapma stratejisinin kaygı ve öfke duygularıyla pozitif ilişkili olduğunu, derinlemesine rol yapma stratejisinin ise olumlu duygularla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin duygusal emeği üzerine yapılan araştırmalar, bir dizi önemli bulgu ve bakış açısı ortaya koymaktadır. Hargreaves (2000), eğitim ortamlarında duygusal emeğin ilişki yönünü vurgulamış, öğretmenlerin duygularının öğrenciler, meslektaşlar ve ebeveynlerle olan ilişkiler tarafından nasıl şekillendirildiğini öne çıkarmıştır. Yin ve arkadaşları (2013), Çinli öğretmenler üzerinde geniş ölçekli bir araştırma yürüterek, yüzeysel davranışın olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu, derinlemesine davranışın ise olumlu sonuçlarla bağlantılı

olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Naring ve arkadaşları (2006) ile Tsang (2011), yüzeysel davranışın duygusal tükenme ve düşük iş doyumunu ile ilişkili olduğunu, derinlemesine davranışın ise daha olumlu ilişkiler gösterdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmalar, toplu olarak, duygusal emeğin öğretmenliğin önemli bir yönü olduğunu ve öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişliği üzerinde potansiyel etkileri bulunduğunu göstermektedir.

Öztürk ve Özcan (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri incelenmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenler daha çok okul yönetiminin haksız ve hatalı yönetimi, öğrencilerin saygısız tutumları ve gereksiz bürokratik işlemler nedeniyle öfke yaşamaktadırlar. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genellikle öfkelerini yapıcı bir şekilde ifade etmeye çalıştıklarını ve öfke yönetimi konusunda kararlı davrandıklarını göstermiştir. Öğretmenler, öfkelerini yönetmek için şiddete yönelmeden çözüm yolları aramakta ve problemi açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadırlar. Yaman ve Türker (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, okullarda yaşanan çatışmaların çoğunlukla öfke duygusunu tetiklediğini ve öğretmenlerin öfke ile başa çıkma konusunda gerekli bilgi, beceri ve ilgiyi edinmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öfke duygusunu gizleme davranışı, eğitim ortamlarında yaygın bir duygusal emek stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranışın kısa vadede sınıf yönetimi ve profesyonel ilişkiler açısından olumlu etkileri olduğu, ancak uzun vadede öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamalarına neden olabileceği gözlemlenmiştir.

Hargreaves'in (2000) araştırmasına göre, öğretmenler için duyguların bastırılması, özellikle de öfkenin kontrol edilmesi, ders planının etkili bir şekilde öğretilmesine katkı sağlayacağına inanıldığı durumlarda zararlı olmayabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygularını gizlemek veya taklit etmek gibi stratejileri, daha üst düzey hedeflerine ulaşmak için bilinçli olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir. Sutton (2004) ve Sutton ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmalarla paralel olarak, Taxer ve Gross (2018) öğretmenlerin duyguları düzenlemeye yönelik daha üst düzey hedeflerinin, öğretim etkinliklerini artırmak, profesyonel olmak veya öğrenci yaramazlıklarını yönetmek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerde duygusal emek çalışmalarında, cinsiyet ve okul düzeyi gibi fark alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu konuda önemli bulgular ortaya koymaktadır. Hargreaves (1998), öğretmenlik mesleğindeki duygusal emek süreçlerini incelediği araştırmasında, kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin daha fazla derin davranış stratejisi

kullandıklarını, erkek öğretmenlerin ise yüzeysel davranışa daha çok başvurduklarını belirtmiştir. Yılmaz ve arkadaşlarının (2015) araştırması, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla duygusal emek sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin yüzeysel davranışa daha eğilimli oldukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bazen farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ertürk ve arkadaşları (2016) ile Bıyık ve Aydoğan (2015), Türkiye'deki öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalarda, erkek öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin, kadın öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, geleneksel beklentilerin aksine, erkek öğretmenlerin de yüksek düzeyde duygusal emek sergileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan, Scott ve Barnes (2011), duygusal emeğin genellikle kadınlardan beklendiğini belirtmektedir. Bu görüş, Hochschild'in (1983) kadınların başkalarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olma ve duygusal tepkilerini kontrol etme konusunda erkeklere oranla daha başarılı oldukları yönündeki argümanı desteklemektedir. Ancak, Savaş (2012) ve Aytekin-Uysal (2007) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Yılmaz ve arkadaşlarının (2015) araştırması, okul düzeyi açısından incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre hem yüzeysel hem de derin davranışı daha fazla sergilediklerini tespit etmiştir. Bu bulgu, farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin değişkenlik gösterebileceğine işaret etmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde ise öğretmenler, daha çok derinlemesine rol yapma ve doğal duygularını ifade etme stratejilerini tercih etmektedir (Lee vd., 2016). Bu tercih, ergen öğrencilerle etkileşimin daha karmaşık duygusal durumlar gerektirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, bu düzeylerdeki öğretmenlerin duygusal emek stratejileri ile sınıf iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Reyes vd., 2012).

Özaslan ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin müdürlerine karşı hissettikleri öfkenin nedenlerini ve sonuçlarını anlamak için önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin müdürlerine karşı öfkelerinin temel nedeni, saygı görmediklerini hissetmeleridir. Özellikle, "hak ettiğimiz saygıyı görmemekten kaynaklanan bir duygu" olarak tanımlanan anlayış, tüm katılımcılar tarafından paylaşılmıştır (Özaslan vd., 2024 s.1959). Ancak, katılımcı öğretmenlerin öfkeyi açıkça ifade etmekten kaçındıkları da görülmektedir. Öfkeyi gizleme çabaları, duygusal emek çerçevesinde

değerlendirilebilir ve bu çabaların bir sonucu olarak katılımcılarda duygusal tükenme (Ntim vd., 2023; Ma vd., 2023), tükenmişlik (Lee, 2017) ve ruh sağlığına zarar verme (Hong vd., 2022; Alzaanin, 2024) gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu bulgular, Karakuş'un (2024) araştırmasının bulgularına benzer şekilde öfkenin ifade edilmemesinin genel olarak bireylerin iyi olma halleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Özaslan ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan fenomenografik çalışmada ise, okul müdürlerinin öğretmenlerine karşı hissettikleri öfkeyi nasıl anladıkları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müdürler öfkeyi altı farklı şekilde anlamlandırmakta, ancak tüm katılımcılar "kontrol altında tutulması gereken bir duygu" olarak görmektedir. Bu bulgular, okul ortamında duygu yönetimi ve liderlik uygulamaları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır (Özaslan vd., 2024). Araştırma, müdürlerin öfke duygusunu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyarken, öğretmen-müdür ilişkilerinde öfkenin bastırılması veya gizlenmesi eğiliminin yaygın olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, To ve Yin'in (2021) çalışmasında tespit edilen müdürlerin duygu düzenleme stratejileriyle benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmaların bulguları ışığında, öğretmen-müdür ilişkilerinde öfke duygusunun karşılıklı olarak nasıl anlaşıldığı ve yönetildiği konusunda daha derin bir anlayış geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, ilgili alanyazına yönelik tarama göstermektedir ki, çalışmada ele alınan konu, literatürde daha önce yalnızca sınırlı bir biçimde incelenmiştir. Özellikle mevcut çalışmalar, bu konunun belirli yönlerini yüzeysel olarak ele almış olsa da, bu çalışmada vurgulanan boyutların bütüncül ve derinlemesine bir analizine rastlanmamıştır. Bu çalışma, öğretmen olarak okul müdürü karşısında öfke duygusunu saklamanın nedenlerini ve sonuçlarını derinlemesine inceleyerek literatürde görülen bu eksikliği doldurmayı amaçlamaktadır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve veri analiz süreci hakkında bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Çoklu durum çalışması, birden fazla durumun derinlemesine incelenmesine olanak tanıyarak benzer veya farklı bağlamlardaki olguları karşılaştırmak ve daha geniş bir anlayış geliştirmek için uygun bir yöntemdir (Yin, 2018). Çoklu durum çalışması deseni, Merriam'e (1998) göre, birden fazla durumun derinlemesine ve karşılaştırmalı olarak incelenmesine dayanan; betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirci olmak üzere farklı amaçlarla kullanılabilen nitel bir araştırma metodolojisidir. Yin (2018), çoklu durum çalışmalarının, tek bir durumun sınırlılıklarını aşarak, bulguların daha güvenilir ve genellenebilir olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Durum çalışması deseni, gerçek yaşamda nedensel ilişkiye sahip olayları açıklamak ve keşfetmek için tercih edilmesiyle diğer araştırma türlerinden farklılaşır (Yin, 2018). Çoklu durum çalışması deseni, çoklu veri toplama teknikleriyle (gözlem, görüşme, doküman analizi) her bir durumu kendi bağlamında detaylı şekilde araştırır. Merriam'e (1998) göre, metodolojinin temel amacı, farklı durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkararak, karmaşık olguların daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktır. Zaman ve kaynak yoğunluğuna rağmen, araştırmacılara zengin ve karşılaştırmalı bir analiz imkânı sunar.

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Karatay, Meram, Selçuklu ve Çumra ilçe merkezlerindeki kamuya ait okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde görev yapmakta olan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin seçiminde, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin tercih edilmesinin amacı, küçük bir örneklem grubu oluşturarak bu grupta çalışılan probleme yönelik birey çeşitliliğini mümkün olduğunca yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın katılımcılarının fark alanlarına dağılımları, Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların fark alanlarına dağılımları

Sıra No	Kodu	Cinsiyet	Okul Düzeyi
1	OÖK-1	Kadın	Okul Öncesi
2	OÖK-2	Kadın	Okul Öncesi
3	OÖE-1	Erkek	Okul Öncesi
4	İE-1	Erkek	İlkokul
5	İE-2	Erkek	İlkokul
6	İK-1	Kadın	İlkokul
7	ORTK-1	Kadın	Ortaokul
8	ORTK-2	Kadın	Ortaokul
9	ORTE-1	Erkek	Ortaokul
10	LE-1	Erkek	Lise
11	LE-2	Erkek	Lise
12	LK-1	Kadın	Lise

Katılımcıların fark alanları cinsiyet ve okul düzeyi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcılarını, cinsiyet (altı kadın, altı erkek) ve okul düzeyi (üç okul öncesi, üç ilkokul, üç ortaokul, üç lise) fark alanlarında çeşitlendirilmiş toplamda on iki öğretmen oluşturmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Görüşme tekniği olaylar, olgular ve durumlar hakkında bizlere derinlemesine bilgi edinmemize olanak tanır. Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemlerinde, araştırmaya yeni sorular eklenebilmesi, konu üzerinde derin bir araştırma yapılabilme fırsatını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme yöntemiyle ulaşılan verilere metin içerisinde belli bir formatta yer verilebilir. Böylece katılımcıdan elde edilen özgün ifadelerle güvenilirlik de sağlanmış olur (Tekin, 2006). Görüşme yöntemiyle veri toplamanın temelinde iletişim becerisi vardır. Araştırmacının iletişim becerisinin yüksek olması, elde ettiği verilerin diğer yöntemlerle elde edilen verilere oranla daha güvenilir ve doğru sonuçlara sahip olması olarak nitelendirilebilir (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022).

Görüşme yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış görüşmelerin arasında orta noktada bulunur. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, görüşmecinin bir yol haritası bulunur ancak görüşme sırasında görüşülen kişiye göre sorular değiştirilebilir, yeni sorular eklenebilir veya çıkarılabilir. Böylelikle konu çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılır (Altunışık vd., 2007). Bu görüşme yönteminde görüşmecinin elinde önceden hazırlanmış soruların olduğu görüşme formu bulunur. Görüşme

sırasında daha detaylı veriye ulaşabilmek için sorulara ek olarak yeni sorular eklenebilir (Karataş, 2017).

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve gerekli resmi izinleri alınan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme sorularına Ek 1’de yer verilmiştir. İlgili alanyazın incelendikten sonra sorular hazırlanmıştır. Daha sonra tez danışmanının da uzman görüşü ve onayı alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Sorularla katılımcıların görüşleri üzerinden bilgiler edinilmiş ve veriler toplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecine, Üniversite Etik Kurulu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara onam formları gönderilmiş, hakları konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra 25/04/2024 ile 15/05/2024 tarihleri arasında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. En kısıtı 53 dakika, en uzununu 64 dakika süren görüşmeler, katılımcı rızaları doğrultusunda dijital olarak kaydedilmiştir.

Araştırma raporunda, katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelerin adları, okul isimleri ve katılımcıların kimlik bilgileri tamamen gizli tutulmuş, bunlarla ilgili herhangi bir detaya yer verilmemiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaratıcı, esnek ve çeşitli bir süreçtir. Her nitel çalışma kendine özgü özellikler taşıdığı için analiz sürecinde yenilikçi yaklaşımlar gerekebilir. Bu nedenle, araştırmacının çalışmanın ve çalışmadan elde edilen verilerin özelliklerini dikkate alarak, uygun analiz yöntemlerini değerlendirip kendi veri analiz planını oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri analizi, ham halde olan veriden anlam çıkarmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu doğrultuda, araştırmacının topladığı verileri soyut kavramlardan somut bilgilere dönüştürerek yorumlaması ve güçlendirmesi gerekmektedir (Çelik vd., 2020). Nitel araştırmalarda veri analizi genellikle betimsel analiz veya içerik analizi yöntemleriyle gerçekleştirilir. İçerik analizi, araştırmanın temelini oluşturan temaları ve anlamları ortaya koymak için verilerin titizlikle ve ayrıntılı bir şekilde incelenip yorumlanmasını içerir (Baltacı, 2019).

Bu araştırma için, yukarıda belirtilen içerik analiz süreci takip edilmiştir. Katılımcılardan alınan izinle yapılan görüşmelerin dijital kayıtları Microsoft Office 365 Online dikte aracı kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen tüm metinler dijital kayıtlar dinlenerek, imla ve yazım kuralları açısından hatalı yerler düzeltilmiştir. Analize başlamadan önce katılımcı metinleri baştan sona tekrar okunmuştur. Bu çalışmada, katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak ve düzenli bir veri analizi sağlamak amacıyla belirli kodlama sistemleri kullanılmıştır. Katılımcılar OÖK-1, İE-2, ORTK-1, LE-1... şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar, katılımcıların cinsiyetleri ve görev aldıkları eğitim kademeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin, "OÖK-1" kodu, "Okul Öncesi Kadın 1" anlamına gelmiş ve okul öncesi kademesinde yer alan ilk kadın katılımcıyı temsil etmiştir. Benzer şekilde, katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır: "OÖK-1": Okul öncesi kademesinde kadın katılımcıların ilki "İE-2": İlkokul kademesinde ikinci erkek katılımcı "ORTK-1": Ortaokul kademesinde ilk kadın katılımcı "LE-1": Lise kademesinde ilk erkek katılımcı. Bu kodlama sistemi, katılımcıların anonim kalmalarını sağlarken aynı zamanda verilerin düzenli bir şekilde analiz edilmesine yardımcı olmuştur. Her bir kod, katılımcının cinsiyeti ve eğitim kademesi hakkında bilgiyi eş zamanlı olarak sunmuştur. Katılımcılardan elde edilen metinler MAXQDA veri analiz programına yüklenmiş, görüşme sorularına göre öncelikle nedenler ve sonuçlar şeklinde iki üst kategori belirlenerek ve bu üst kategoriler kapsamında kodlamalar yaparak kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca cinsiyet ve okul düzeyine göre matris analizleri yapılmıştır. Bu süreçte, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarına göre matris formatında çapraz durum (cross-case) analizi yapılmış, yani, katılımcıların her bir bileşen için kodlanmış haldeki ifadeleri, cinsiyet ve okul düzeyine göre incelenmiştir. Çapraz durum analizlerinde on iki katılımcının cinsiyet ya da okul düzeyi fark alanlarının her biri için ayrı bir matris analizi yapılmış, bu fark alanlarında sergileyecekleri örüntüler (eğilimler) görülmeye çalışılmıştır. Araştırmada bulguları destekleyecek nitelikte ham veriler olan, katılımcılardan elde edilmiş doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, analiz sürecinde çeşitli önlemler alınmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçeği doğru bir şekilde yansıtma düzeyini ifade etmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982). Öncelikle araştırma konusunu ele almak için net bir şekilde tanımlanmış bir kuram esas alınmıştır. Veri toplama sürecinin ardından elde edilen sonuçlar ve yorumlar, veri kaynakları tarafından doğrulanmıştır. İç geçerliği sağlamak için, katılımcılarla yapılan görüşmeler dijital olarak kaydedilmiş ve bu kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya geçirilerek analiz edilmiştir. Görüşme metinleri, doğrudan alıntılar kullanılarak ana ve

alt kategoriler çerçevesinde analiz edilip sunulmuş, bu alıntılar sayesinde analiz metninde iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı konusunda bilgi verilmiştir. Bu şekilde, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin gerçek durumu olabildiğince yansıtması sağlanmıştır. Diğer bir önlem olarak analiz sürecinde oluşturulan kodlar ve kategoriler, içerikleriyle birlikte tez danışmanına iletilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Tez danışmanı, kodlamaların uygunluğunu detaylı bir şekilde incelemiş ve önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda kod ve kategoriler üzerinde düzeltmeler yapılmış ve analiz tez danışmanına tekrar gönderilmiştir. Bir diğer önlem olarak ise üye kontrolü sağlamak amacıyla analiz sonuçları katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılara, kendilerinden elde edilen verilerle ulaşılan bulgulara katılıp katılmadıkları sorulmuş ve her bir katılımcıya sadece kendi bulguları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar arasından, kendi ifadelerinden çıkan sonuçlara katılmadığını belirten bir geri dönüt alınmamıştır. Uzman görüşü ve üye kontrolünden sonra analiz süreci tamamlanmıştır.

Dış geçerlik, bir araştırmanın bulgularının diğer gruplara veya bağlamlara ne ölçüde genellenebileceğini ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada, dış geçerliği artırmak amacıyla, çalışma grubu seçilirken araştırma konusu olan olguya etki edebilecek değişkenler dikkate alınmış ve katılımcıların bu değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Bununla birlikte, farklı kültürel veya coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerle yapılacak çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu sınırlılıklar çalışmada açıkça belirtilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin, araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirmeleri mümkündür. Dış geçerliği artırmak amacıyla, araştırma süreci, kullanılan desen, çalışma grubu, veri toplama araçları, süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Araştırmada iç güvenilirlik önlemleri de ele alınmıştır. İç güvenilirlik, nitel araştırmalarda veri toplama, analiz ve yorum süreçlerinin tutarlılığını ve şeffaflığını ifade eder. Bu, araştırmanın aynı koşullarda tekrarlandığında benzer sonuçlar üretmesi için önem taşır (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı, tüm görüşmelerde katılımcılara benzer yaklaşımlar sergilemiştir. Verilerin analizinde ve sonuçlarla ilişkilendirilmesinde tutarlılığı artırmak için kuramsal çerçeve ile birlikte, analiz sürecinde oluşturulan kodlar ve kategorilerin içerikleri uzman görüşü almak amacıyla tez danışmanına iletilmiş ve danışmanın önerileri doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi uzatılarak güvenilirlik artışı sağlanmış, bu güvenilirlik verilerin tutarlılığı kontrol edilerek pekiştirilmiştir. Ayrıca, bulguların kuramsal çerçeveye

uyumu ile güvenilir bilgilere ulaşılmaya çalışılmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar sayesinde güvenilirlik artırılmıştır.

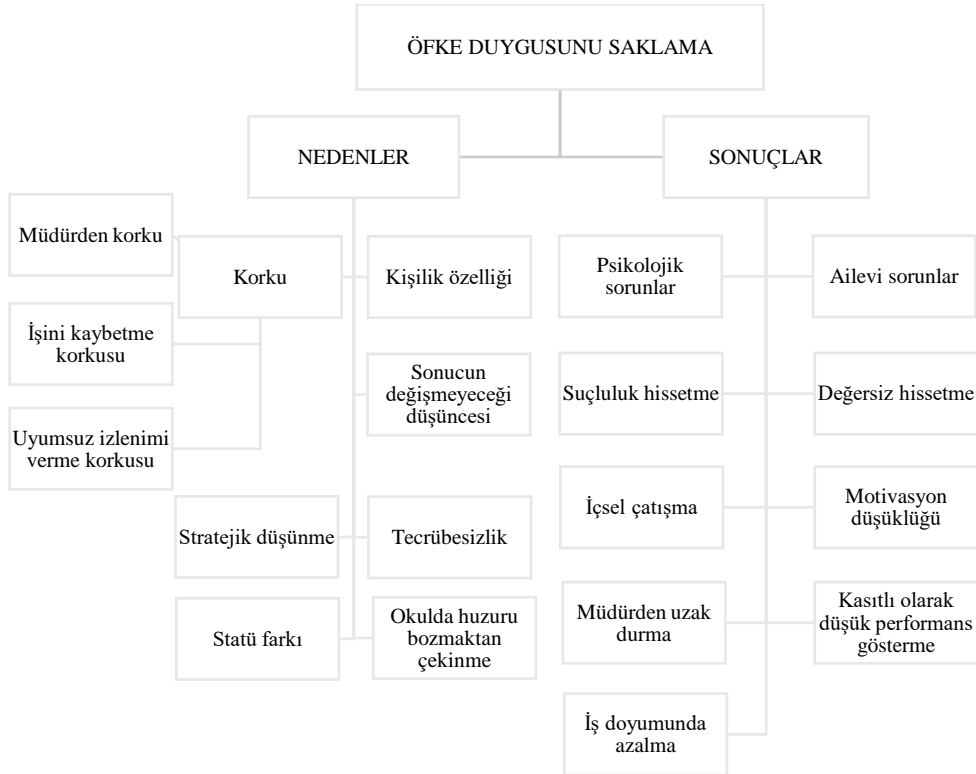
Dış güvenilirlik, bağımsız araştırmacıların aynı ya da benzer ortamlarda aynı sonuçları elde etme derecesini ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli fark alanları belirlenmiş ve bu doğrutuda seçilen katılımcılar detaylı bir biçimde tanımlanmıştır. Benzer araştırmalara yol gösterebilmesi amacıyla kuramsal çerçeve, araştırma yöntemi, veri toplama ve veri analizi aşamaları detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların kuramsal çerçeveyle uyumlu olması ve diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi, dış güvenilirliği artırmayı amaçlamıştır.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Kamuda, çeşitli okul düzeylerinde çalışmakta olan farklı cinsiyetteki on iki öğretmen ile yapılan görüşmelerin içerik analizleri sonucunda, katılımcıların okul müdürüne öfkelerini saklamalarına ilişkin nedenler ve sonuçlar belirlenmiştir. Bulgular, Şekil 1'de sunulmuştur. Katılımcıların okul müdürüne öfkelerini saklama nedenleri: (1) korku, (2) kişilik özelliği, (3) stratejik düşünme, (4) sonucun değişmeyeceği düşüncesi, (5) statü farkı, (6) tecrübesizlik, (7) okulda huzuru bozmaktan çekinme olarak yedi farklı şekilde kategorize edilmiştir.

Katılımcıların, okul müdürüne öfkelerini saklamalarının sonuçları olarak belirttikleri görüşler ise: (1) psikolojik sorunlar, (2) ailevi sorunlar, (3) suçluluk hissetme, (4) değersiz hissetme, (5) içsel çatışma, (6) motivasyon düşüklüğü, (7) müdürden uzak durma, (8) kasıtlı olarak düşük performans gösterme, (9) iş doyumunda azalma olarak dokuz farklı şekilde kategorize edilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın bulguları nedenlere ve sonuçlara ilişkin çapraz durum analizi olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların öfke duygusunu saklama neden ve sonuçları.

## **4.1. Nedenlere İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi**

Bu araştırmada araştırmamanın nitel doğasına uygun olarak cinsiyet ve okul düzeyine göre nedenlere ilişkin çapraz durum analizi yapılmıştır. Bu yöntem farklı demografik değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine incelememize olanak tanır. Katılımcılardan elde edilen veriler karşılaştırmalı analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiş ve bulgular bu değişkenler çerçevesinde yorumlanmıştır.

### **4.1.1. Korku**

Korku kategorisi, katılımcıların iş ortamında okul müdürlerine karşı yaşadıkları zorluklara duygusal tepkilerini ifade etmektedir. Korku kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda üç alt kategoride incelenmiştir. Bu kategori altında yer alan alt kategoriler şunlardır: Müdürden korku, işini kaybetme korkusu ve uyumsuz izlenimi verme korkusu.

#### **4.1.1.1 Müdürden korku**

Bu kategori, katılımcıların müdürleri tarafından baskı altında hissettikleri durumları kapsamaktadır. Müdürden korku kategorisi, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; müdürün bağlantılarını kullanarak zarar vermesinden korkmak ve müdürün sert tepkisinden korkmak olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır.

#### **Müdürün bağlantılarını kullanarak zarar vermesinden korkmak**

Bu kategoride katılımcıların çoğunlukla müdürün güçlü politik ve kurumsal bağlantılarından endişe duydukları görülmüştür. Katılımcılar müdürün bu bağlantıları sayesinde korunabileceğini ve bunun şikâyet süreçlerini etkisiz hale getirebileceğini dile getirmişlerdir.

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Kadın katılımcıların çoğu, müdürün bağlantılarına ilişkin endişelerini dile getirmiştir. Bu katılımcılar müdürün yardım alabileceği bağlantılarının olduğunu, bu nedenle yapacakları şikâyetlerin sonuçsuz kalacağından ve huzurlarının bozulacağından bahsetmişlerdir.

... şöyle bir şey, bu müdür ve müdür yardımcısı zaten Antepli'di, arkaları çok sağlamdı. Müdür yardımcısı zaten müdür yardımcılığı da çok hızlı bir şekilde oldu. Artık bilmiyorum, günahı boynuna. Ancak dediğim gibi, arkası çok sağlamdı. Milli Eğitim'e çok gidip gelirdi. S... hoca da aynı şekilde yılların müdürüydü. Hani açıkçası, ben kendim gidip Milli Eğitim'e de şikâyet etsem bir şey olmayacağına farkındaydım. Hatta onlara bir şey olmaz, bana sıkıntı bile olabilirdi. O yüzden uzatmaya gerek duymadım. (OÖK-1)

Bu alıntıda OÖK-1 kodlu kadın katılımcının müdürün siyasi ve kurumsal bağlantılarının güçlü olduğuna ilişkin inancı, ona yönelik eleştirilerini dile getirmeme eğilimini güçlendirmiştir. Müdürün bu bağlantılar sayesinde hızla yükseldiğini belirtmesi, katılımcının kendi ifadeleri ile "uzatmaya gerek duymaması" noktasına gelmesine yol açmıştır. Bu ifadeler, katılımcının güvensizlik hissi içerisinde suskun kalmayı tercih ettiğini ve müdürüne karşı duygularını saklayarak bir tür korunma arayışına girdiğini göstermektedir.

Kadın katılımcılar, müdürün bağlantılarından kaynaklanabilecek olası zararlar konusunda korku ve endişe duyarken, erkek katılımcılardan biri de benzer endişelere sahiptir.

Yani açık konuşayım. Ben gücünden korktum müdürün. Yani böyle sadece şey değil. Nasıl gücünden? Hem siyasi gücünden hem çevresinden korktum. Milli Eğitim'den daha önceden duydum kim olduğunu, akrabalarının olduğunu. Milli Eğitim camiasında bir üst seviyede akrabalarının olduğunu duydum. O yüzden çok ses çıkarmamaya çalıştım. (LE-2)

LE-2 kodlu katılımcının müdürün üst seviyede bağlantıları olduğuna ilişkin bilgi edinmiş olması, kendini güvenli hissetmediğini ve bu nedenle itiraz etme hakkını kullanmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, bireyin kendisine zarar gelmesinden kaçınma amacıyla duygusal tepkilerini kontrol altında tutma ve sessiz kalma stratejisine yönelebileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ilkokul ve lise kademelerinde çalışmakta, ortaokul düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifadeleri dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Okul öncesi ve lise düzeyindeki katılımcıların ifadelerine bakıldığında yönetimle ilgili korkunun daha somut olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bu durumu örneklendirmektedir:

Evet, şöyle hocam: Müdürümüz daha önce defalarca şikâyet edildi. Mobbing uyguladığına dair, bu konuda hani okula gelen muhakikler bizlerden ifade aldıklarında hepimiz dile getirdik. Dilekçe verdik ama müdürümüzün arkasının sağlam olduğuna dair duyular aldık. Eee ne kadar şikâyet edilirse edilsin, ne yapılırsa yapılsın, dilekçeler verilirse verilsin, müdürümüzde hiçbir cezaya rastlanmadı. Bu durum, sadece bizim daha sonraki süreçteki huzurumuzu bozuyordu. Müdürümüzün arkası oldukça sağlamdı. Bu nedenle herhangi bir şekilde kendine bir şey verilmiyordu. Ceza tarzı bir şey verilmediği için devam ediyordu. Hatta, arttırarak devam ediyordu... (OÖK-2)

Bu alıntıda OÖK-2 kodlu katılımcı, müdürün dokunulmazlık hissi yaratacak kadar güçlü bağlantılara sahip olduğuna ilişkin inancını yansıtmış ve mobbing iddialarına rağmen müdürün herhangi bir yaptırımla karşılaşmamasının kendi üzerinde oluşturduğu huzursuzluğu

belirtmiştir. Yapılan şikâyetlerin sonuçsuz kalmasının müdürün davranışlarını artırarak sürdürmesine yol açtığını dile getirmiştir. Bu durum adaletin sağlanamadığı ve katılımcının çaresiz hissettiğini göstermektedir.

### **Müdürün sert tepkisinden korkmak**

Bu kategoride katılımcılar müdürle doğrudan çatışmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar haklarını savunma girişimlerinin mobbing ile sonuçlanabileceği korkusuyla sessiz kalmayı tercih etmektedirler.

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki; araştırmanın tüm kadın ve erkek katılımcıları, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Her iki cinsiyetteki katılımcılar müdürle doğrudan çatışmaktan kaçınmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir ancak bu tercihin arkasındaki nedenler farklılık gösterebilmektedir. Erkek katılımcılar ifadelerinde daha çok mesleki riskler üzerinde dururken kadın katılımcılar ise kişisel ve psikolojik etkilerini vurgulamışlardır.

Katılımcılar genel olarak öfkelerini dile getirdikleri vakit müdür tarafından mobbinge maruz kalmaktan korktuklarını dile getirmişlerdir. Kadın katılımcılar mobbingi duygusal ve sosyal bir baskı, erkek katılımcılar ise müdürün yetkisini kötüye kullanması olarak algıladıkları ve öfkelerini dile getirme halinde daha fazla baskıya maruz kalma endişesi taşıdıkları için öfkelerini ifade etmediklerini belirtmişlerdir.

Arkadaşıma davranışını gördüm. Herkesin içinde onu rencide edişini gördüm. Bu duruma tekrar beni de düşürsün istemedim açıkçası. Çünkü hak savunmak, bizim haklı olduğumuzu ortaya çıkarmıyordu. Maalesef müdürümüzün karşısında, o her türlü haklıydı. O her türlü söylediği, onun söylediği doğru. Hakkını savunursan eğer, o zaman direkt mobbing görüyordun zaten. Hakkını savunmuyorsan o zaman selam da verir, sabah da verir, tebessüm de ederdi. Kişiliğimizden ödün verdik ama yeter ki bize tavır yapmasın, mobbing uygulamasın, sıkıntıya sokmasın diye hakkımızı aramaktan vazgeçtik. (OÖK-2)

OÖK-2 kodlu katılımcı, müdür karşısında yaşadığı çaresizlik ve güvensizlik hissini açıkça dile getirmiştir. Müdüre karşı hak aramanın sonuçsuz kalacağı düşüncesi, katılımcının kişisel ve profesyonel duruşundan taviz vermesine neden olmuştur. Katılımcı, müdürün tebrik ve selamını kaybetmemek ya da mobbing görmemek için hak aramaktan vazgeçmiş, sessiz kalmayı tercih etmiştir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, araştırmanın tüm okul düzeylerinden bütün katılımcılar, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün müdürün sert tepkisinden

korkmak kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcıların tepki çekmemek için çekimsiz davrandıkları ve mobbing endişesi taşıdıkları görülmüştür.

İkincisi, biliyorsunuz ülkemizde amirlerin mobbingi var. Yani ister istemez kanunun verdiği yetkiyi fazlaca kullanmaya çalışan, “Ben yaparım!” diyen müdürler var. Onun etkisi var. Tabii ki sizin en küçük bir açığınızda, sınıf defterinizi bir saat yazmasanız soruşturma açılabilir. Ya da ben 22 yıllık öğretmenim hiç derse geç kalmam ama ola ki yani arabanız arızalandı beş dakika geç kaldınız, size fırça atma ihtimali var. Veya izin istediğiniz olağanüstü bir şey olduğu, izin verilmeme durumu var. Bu durumlardan dolayı öfkemizi mecburen içimize atmak zorunda kalıyoruz. (İE-1)

İE-1 kodlu katılımcının ifadesi, müdürünün yetkilerini kötüye kullanabileceğine ilişkin endişeyi dile getirmektedir. Katılımcı küçük hataların bile büyütülerek mobbing aracı olarak kullanılabileninden bahsetmektedir. Bu durum katılımcının öfkesini baskı altında tutarak içine atmasına neden olmaktadır.

#### **4.1.1.2 İşini kaybetme korkusu**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. OÖE-1 kodlu erkek katılımcı, mesleki güvence ve toplumsal itibarı koruma amacıyla öfkesini saklama nedenini, “Soruşturma geçiririm, suç teşkil eder, memuriyete bir şey olur, insanlar ne der? Bunlar, beni en çok tedirgin eden durumlardı.” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında işini kaybetme korkusunun cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetten katılımcılar da maddi zorluklar ve ailevi sorumluluklar nedeniyle sessiz kalmayı tercih etmişlerdir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar, okul öncesi ve lise kademelerinde çalışmakta, ilkokul ve ortaokul düzeyinde ise bu kategoride yer alacak ifadeleri dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün işini kaybetme korkusu kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerinde, okul düzeyinden bağımsız olarak en yaygın nedenin mesleki güvence olduğu görülmüştür.

Hani ailemi düşündüm. Ben mesleğime zor sahip oldum yani. Benim ailem böyle çok şey değildi, yani maddi gücü yerinde olan bir aile değildi. Zorlu şartlarda okudum ben, çoğu zaman çalışarak okudum, şartlarım zordu. Hep düşündüm ben onları yani, hala düşünüyorum. Bir tartıştığimde ekstra bir olay olur, uzaklaşabilirim meslekten diye her an yaşıyorum ben bu kaygıyı. O yüzden çok fevri davranmamaya, çok

öfkelenmemeye çalışıyorum. Bastırmaya çalışıyorum. Çünkü yaşadığım süreç çok zordu, buraya geliş kolay değil. Hiç kimse ve hiçbir öğretmen için de kolay olduğunu düşünmüyorum. O yüzden böyle baskılamaya çalışıyorum. Çoğu zaman öfkemi tutuyorum ama dile getirilecek bir şey varsa da söylenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çoğu yerde söylüyorum fakat iş, meslek, çocuklar falan girince işin içine, o zaman susmak zorunda kalıyor insan işte. (LE-2)

Bu alıntıda LE-2 kodlu katılımcının zorlu maddi koşullarla elde ettiği mesleğine duyduğu bağlılığı ve bu süreçte yaşadığı kaygı, öfkelerini dile getirmeme eğilimini güçlendirmiştir. Ailesinin ve kendi geçmişinin getirdiği sorumluluklar, katılımcının daha kontrollü davranma eğilimini güçlendirmiştir. Öfkelerini bastırmasının nedeni, işini ve ailesini koruma arzusudur. Bununla birlikte önemli durumlarda konuşması gerektiğine inansa da iş ve aile sorumlulukları öne çıktığında sessiz kalmaktadır. Katılımcının ifadeleri, mesleki güvenceyi koruma çabasının duygusal tepkilerini nasıl etkilediğine dikkat çekmektedir.

#### **4.1.1.3 Uyumsuz izlenimi verme korkusu**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, uyumsuz izlenimi verme korkusunun cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcılar genel olarak okul içindeki uyumun korunmasını sağlamak, iş ortamında olumsuz bir izlenim oluşturmanın önüne geçmek ve yanlış anlaşılmalardan kaçınmak amacıyla öfkelerini saklamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. İE-1 kodlu katılımcı, “Dile getiremiyoruz, getirdiğimiz zaman ise sivri dilli veya kavgacı insan oluyoruz.” sözleriyle hakkını savunmaya çalıştığında nasıl yanlış anlaşılmaktan korktuğunu ifade etmiştir. Katılımcı, hak aramaya yönelik girişimlerin onları kavgacı veya sivri dilli biri olarak gösterdiği endişesi taşımaktadır.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar ilkokul ve lise kademelerinde çalışmakta, okul öncesi ve ortaokul düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün uyumsuz izlenimi verme korkusu kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. İlkokul ve lise düzeyindeki katılımcılar, kavgacı veya uyumsuz olarak algılanmaktan korkmakta; bu nedenle öfkelerini dile getirme konusunda zorlanmaktadırlar. Bu konuda, LE-1 kodlu katılımcı olumsuz algılanmaktan çekinmesini şu sözlerle dile getirmiştir: “İşte dediğim gibi, söyleyince ben şikâyet eden birisi gibi veya başkalarını kötüleyen arkasından şikâyet ediyormuş gibi bir hisse kapılabilirim veya müdürüm benim hakkımda öyle bir düşünceye kapılabilir düşüncesiyle

söylemek istemedim.” Katılımcının ifadesine bakıldığında, müdürün ya da diğer meslektaşlarının kendisiyle ilgili yanlış bir yargıya veya izlenime varabilecekleri korkusu, katılımcının sessiz kalmayı tercih etmesine neden olmuştur. Bu ifadeler sosyal ilişkilerde yanlış anlaşılma kaygısının ne kadar güçlü olduğunu ve katılımcının kendi duygularını ifade etme özgürlüğünü sınırladığını göstermektedir. Katılımcının bu deneyimi, iletişim korkusunun mesleki yaşamda açık bir iletişim kurmayı nasıl engelleyebileceğine işaret etmektedir.

#### 4.1.2. Kişilik özelliği

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında kişilik özelliğinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın tüm kadın katılımcılarının dile getirdikleri ifadeye göre, kadın katılımcılar öfkelerini dile getirmeme nedeni olarak kişilik özellikleri ve karakterlerini, duygusal yapılarını belirtmişlerdir.

Şöyle, ben yapı olarak zaten çok kavga gürlütüyü seven biri değilim. Bir de idarecimle tartıştığım zaman biliyorum ki; bu beni okuldan daha da soğutacak, okula gitmek istemeyeceğim. Ayaklarım geri geri gidecek ve bu durum pek çok şeyi etkileyecek. Bu benim evime de yansıyacak. (OÖK-2)

OÖK-2 kodlu katılımcı, kişisel olarak kavgadan hoşlanmadığını belirterek yönetimle yaşanacak bir tartışmanın moralini bozacağını ve okuldan soğumasına yol açacağını ifade etmektedir. Katılımcı huzurunun bozulmasından duyduğu kaygıyı açıkça dile getirmiştir.

Erkek katılımcıların ifadelerine göre ise öfkeyi saklama nedenlerinin sabır gösterme ve tepkilerini kontrol etme eğilimlerinden kaynaklandığı görülmektedir. İE-2 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Evet hocam, ben sabırlı bir insanım. Bu tür şeyleri de ilk olaylarda kesinlikle hemen tepki vermem. Çünkü neticede ben de bir insanım, hata yapabilirim; belki de hatalıyım, tam iyi düşünememişimdir diye her zaman beklerim. Bir adım beklerim. Orada da onu yaptım, yani kişiliğimle alakalı biraz. (İE-2)

Bu ifade, katılımcının olaylar karşısında hemen tepki vermektense durumu değerlendirip beklemeyi tercih ettiğini göstermektedir. Katılımcının sabırlı ve temkinli bir yapıya sahip olduğunu, ani kararlar almaktan kaçındığını göstermektedir. Kendi hatalarını sorgulama eğilimi ve olaylara daha geniş bir perspektiften bakma isteği, katılımcının öz-eleştirel ve düşünceli bir tutum sergilediğine işaret etmektedir.

Diğer taraftan, öfkeyi saklama nedeninin kişisel özellikleriyle ilgisi olmadığını belirten bir erkek katılımcı da olmuştur:

Benim kişisel özelliklerim, normalde açık bir insanım. Ben dile getiririm, konuşurum ama dış baskıdan dolayı saklamak zorunda kaldığımı düşünüyorum yani. Ben kendi şahsi kişiliğim böyle, haksızlığa karşı falan çok suskun duracak bir yapım yok. Çoğu yerde konuşuyorum ama şartlar önemli tabii. (LE-2)

LE-2 kodlu katılımcının ifadesine bakıldığında, katılımcı öfkeyi saklama nedeninin kişilik özelliğiyle değil, dış baskıların kişilik özelliklerini kısıtlamasıyla ilgili olduğunu dile getirmiştir. Bu da katılımcı için kişilikten çok dış etkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcının bu ifadeleri, dış baskıların kişisel ifadenin önünde güçlü bir engel oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizi, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren katılımcıların okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Her okul düzeyinden katılımcı, bu kategoriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün kişilik özelliği kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde okul düzeyinden bağımsız olarak kişilik yapıları gereği çatışmadan kaçınma ve duygularını gizleme eğiliminde olup çalışma ortamında huzur isteğini dile getirmektedirler. Bu konuda OÖK-1 kodlu katılımcı, kişilik özelliğinin etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Ya kişisel özelliğim, dediğim gibi duygusalız. Kızıyoruz ama içimize atıyoruz, biz üzülüyoruz.” Katılımcı ifadesinde kişilik özelliğinin duygularını bastırmasına neden olduğunu, hislerini ifade etmekte güçlük yarattığını vurgulamıştır. Bu ifade, duygusal yapının kişinin hislerini ifade etmesini nasıl zorlaştırdığını ve huzur isteğinin öncelikli bir amaç olduğuna işaret etmektedir.

#### **4.1.3. Stratejik düşünme**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında stratejik düşünmenin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek katılımcılar öfke yönetiminde analitik düşünceleriyle stratejik tepkiler sergilediklerini belirtmişlerdir. Kadın katılımcıların ifadelerine bakıldığında ise iş ortamında güç dengesini göz önünde bulundurarak temkinli davranma eğilimi gösterdikleri görülmektedir.

Her iki cinsiyetten katılımcılar, bu stratejileri genellikle meslek hayatlarını sorunsuz bir şekilde sürdürebilmek amacıyla kullanmaktadır. Örnek vermek gerekirse, ORTK-2 kodlu katılımcı, tepki vermek yerine durumu değerlendirip ileriye yönelik düşünerek sessiz kalmayı seçtiğini ve planlı bir tutum sergilediğini “ Benim hem danışman öğretmenim, hem müdürüm.

Hem danışman öğretmenim de oydu, hem de müdürüm oydu. Oradan bana puan da veriyor. Tabi onun da bir çekingenliği var üstümde. Buydu sebep yani.” ifadesiyle göstermiştir. Bu açıklama, katılımcının güç dengesinin farkında olup bilinçli bir şekilde hareket ettiğini ve müdüre karşı stratejik davranarak riskleri en aza indirme düşüncesini vurgulamaktadır.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizi, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren katılımcıların okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Her okul düzeyinden katılımcı bu kategoriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün stratejik düşünme kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, okul düzeyinden bağımsız olarak sorunlardan uzak durmak ve etkili sonuçlar elde etmek amacıyla bilinçli, planlı ve önceden hesaplanmış adımlar atmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu, stratejik düşünmenin katılımcıların genel yaklaşımında önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Bu konuda ortaokul düzeyinden bir katılımcı stratejik düşünmeyi şu sözlerle ifade etmiştir:

Daha önce de söyledim, ben direkt böyle karşılık veren bir insan değilim. Önce hamleyi düşünürüm ve eğer yeri geldiyse o zaman söylerim. Yeri geldiyse sığağı sığağına söylerim ama yeri daha uygun değilse söylemem. Çünkü benim için bir sonraki hamle önemli derim. (ORTE-1)

Katılımcı ifadesinde olaylara sakin ve stratejik bir yaklaşımla yaklaştığını ifade etmektedir. Ani tepkiler vermek yerine, durumu değerlendirip en uygun zamanı beklemeyi tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım katılımcının her hareketin sonucunu hesaplayarak bir sonraki adımı düşündüğünü, planlı ve temkinli bir tutum sergilediğini yansıtır.

#### **4.1.4. Sonucun değişmeyeceği düşüncesi**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, yaşamakta oldukları sorunlu sürecin değişmeyeceği düşüncesinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcıların, durumu dile getirmenin veya bir adım atmanın süreci değiştirmeyeceği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu kategori kapsamında ifadeler dile getiren tüm katılımcılar, böyle durumlarda susmayı tercih etmektedir.

... hani ben kendimi yırtsam da, kendimi anlatsam da hiçbir şeyin değişmeyeceğini gördüm. Sadece kendimin yıpranacağını gördüğüm için susmayı tercih ettim, göz ardı ettim yani. Aman dedim zaten anlamayacaklar, zaten bir şey yapmayacaklar sadece kendimin yıpranacağını gördüm. Ben sadece adımın geçtiği ile kalacağım, dosyada başka bir şey de olmayacak. (OÖK-1)

OÖK-1 kodlu katılımcının ifadesine göre, sorunları dile getirmenin etkisiz kalacağını düşündüğü için herhangi bir adım atmaktan kaçındığı görülmektedir. Hissettiği öfke ve kızgınlığı dile getirmenin fayda sağlamayacağına inandığından bu duyguları bastırmayı tercih etmektedir. Bu yaklaşım, katılımcının duygusal olarak savunmasız hissederek durumla başa çıkma stratejisini kendi ifadeleri ile “susmak” ve “göz ardı etmek” olarak seçmesini ifade etmektedir. Katılımcı kendi huzurunu korumak için susmayı seçmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışmakta, lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün yaşamakta oldukları sorunlu sürecin değişmeyeceği düşüncesinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde okul düzeyinden bağımsız olarak yaşamakta oldukları sorunlu süreçte değişiklik olmayacağı inancıyla hislerini ifade etmekten vazgeçtiklerini dile getirmektedirler. Aşağıdaki alıntı bu durumu örneklendirmektedir:

Yani bir şeyleri değiştirmek için adım atmak istemiyorum. Niye adım atayım ki? Değişmiyor işte. İçimde o öfkeyi yaşasam da, çok kızsam da, bunu arkadaşlarla paylaşısam da, gidip idareye söyleyince ne düzeliyor? Hiçbir şey. O zaman niye dile getireceğim? Niye dile getireyim? Niye kendi canımı sıkayım? (ORTK-1)

Katılımcı, öfkesini dile getirmesine rağmen bir çözüm elde edilemeyeceğine olan inancından dolayı harekete geçmekten kaçınmaktadır. İçsel öfke ve kızgınlık hissetse bile bu duygularının ifade edilmesinin etkisiz kalacağını düşünmekte, bu nedenle duygularını bastırarak kendi huzurunu korumayı tercih etmektedir.

#### **4.1.5. Statü farkı**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, statü farkı düşüncesinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu konuda düşünce dile getiren tüm katılımcıların iş ortamındaki okul müdürleriyle olan ilişkilerinde hiyerarşi etkisi görülmektedir. Katılımcıların, okul müdürünü bir otorite olarak görüp statü farkını net bir şekilde algılamasından kaynaklanan öfkeyi dile getirmeme durumunu aşağıda katılımcı ifadesinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Müdürümüzün böyle bir şeyi oldu. Tabii, kızgınlığımızı ifade edemedik. Çünkü yasal olarak amir ve 'Ben istediğim saate veririm' dedi ve verdi. Burada öfkemiz içimizde kaldı. (...) Dile getiremedik çünkü

yasal olaraktan öyle bir şeyimiz yok bizim. Yani, ben istiyorum işte başvuracağım makam mevki de yok.  
(İE-1)

İE-1 kodlu katılımcının ifadeleri, okul müdürünün yasal yetkilerini kullanarak kararlar aldığı durumlardan kaynaklanan bir çaresizlik ve bastırılmış öfke hissini belirtmiştir. Müdürün otoriter yaklaşımı karşısında katılımcı; öfkesini dile getirememenin yarattığı çaresizlik ve sıkışmışlık hissini vurgulamaktadır. Bu durum, iş yerinde güç dengesizliğinin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışmakta, lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün statü farkı kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinde, okul düzeyinden bağımsız olarak otoriteye karşı statü farkından kaynaklı çekingenlik görülmektedir.

Elinde yetki var. Yani bunu istese kullanır. Bunu yapan müdürler var mı? Var. Bu bir gerçek. İnsanlar burada adaletli ve hakkaniyetli davranacağına inanmadığı için... Bahsetmiştik, ders programını değiştirir mi? Değiştirir. Yetkisi var mı? Var. (...) Bizim konumumuz farklı, karşı kişinin konumu farklı. Onun konumunu kullanması çok rahat, rahatlıkla kullanabilir yani, ben söyleyeyim. (ORTE-1)

ORTE-1 kodlu katılımcının ifadeleri, statü farkından dolayı meydana gelen güç dengesizliğini, müdürlerin ellerindeki yetkileri istediği gibi kullanabileceğini ve bu durumun adaletli olmayabileceğini dile getirmektedir. Ders programlarının keyfi olarak değiştirilebilmesi, katılımcının statü farkının otorite üzerindeki etkisini vurguladığı bir örnek olmuştur.

#### **4.1.6. Tecrübesizlik**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, tecrübesizlik düşüncesinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetteki katılımcılar tecrübesizlikten dolayı benzer kaygılar taşımakta, tecrübesizlik dönemlerinde hissettikleri korku ve çekingenlikle okul müdürlerine karşı öfkelerini saklama gereği duyduklarını ifade etmektedirler. Tecrübesizlik her iki cinsiyet grubunda da ifade ve etkileşimde çekingenliğe yol açmaktadır. LE-2 kodlu katılımcı bu durumu, “İşte orada birçok acemi idim, çok yeni idim. Yani bir iki yıllık öğretilimdim. Şimdiki tecrübelerim olsa farklı davranırım.” sözleriyle ifade

etmiştir. Katılımcının bu kategori kapsamındaki ifadeleri, tecrübesizliğin öfkeyi ifade etmede zorluk yaşattığını göstermektedir.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizi, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren katılımcıların okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Her okul düzeyinden katılımcı, bu kategoriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün tecrübesizlik kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, okul düzeyinden bağımsız olarak bilgi ve deneyim eksikliğinin hislerini ifade etmelerini zorlaştırdığını ve bu nedenle geri planda kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Çünkü yeni atanmışım. Bilmiyorum. Tabi bilmemenin verdiği içselle de korkuyorum, bir şey olursa diye. Çünkü önümde nasıl bir şey var? Hani müdürün bana karşı yetkileri nedir? Bunlardan haberim yok, açıkçası bilmiyorum da. (...) Ama biraz da haklarımı bilmemenin vermiş olduğu, bilmediğim için diyelim kendimi ifade edemiyordum. Açıkçası bu da var. Bir de tecrübem yok. Tecrübesizlik, tabii ki ilk sene bunlar. (ORTK-2)

ORTK-2 kodlu katılımcı ifadesinde, yeni atanmanın getirdiği bilgi eksikliği ve müdürün yetkileri konusundaki belirsizlik nedeniyle yaşanan güvensizlik hissini dile getirmektedir. Bu ifadeler, tecrübesizliğin yarattığı belirsizlik ve güvensizliğin katılımcının kendisini ifade etme konusunda nasıl bir çekingenliğe yol açtığını göstermektedir. Katılımcının bu ifadeleri, tecrübesizlik kaynaklı endişelerin mesleki ilişkilerdeki davranışlarına etkisini gözler önüne sermektedir.

#### **4.1.7. Okulda huzuru bozmaktan çekinme**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında okulda huzuru bozmaktan çekinmenin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek katılımcıların ifadelerine bakıldığında; mesleki sorumluluk, iş ortamında çatışmanın büyümesi ve resmi süreçlere dönüşme endişesi ve bu durumun iş ortamını olumsuz etkilemesi nedeniyle öfkelerini sakladıkları görülmüştür. Aşağıda yer alan ifade bu durumu örneklendirmektedir:

Olay büyür, biz geriliriz, motivasyonumuz dersten ve öğrencilerden kopar. Şimdi öğrenciler benden dolayı olumsuz etkilenecekse, bazen öğretmen bunu susup içine atıyor. Çünkü tartışma büyüdüğü zaman bu mahkemelik ya da şikâyet konusu olduğunda öğrenciler bundan daha çok etkilenecek. Veliler etkilenecek. Bu durumdan biz susuyoruz. Diyoruz ki, “Tamam, o kadar olsun” diyoruz. Çocuklara ve velilere yansıtılmaya çalışıyoruz. (İE-1)

İE-1 kodlu katılımcı, okulda sorunların büyümesi halinde öğrencilerin ve velilerin olumsuz etkilenmesinden endişe duyduğunu belirtmektedir. Bu kaygı, katılımcının kendi duygularını bastırmasına ve öfkesini dile getirmekten kaçınmasına neden olmaktadır. Katılımcının mesleki sorumlulukları için kişisel rahatsızlıklarını arka planda bıraktığını görmek mümkündür.

Kadın katılımcıların ifadelerine baktığımızda ise, iş ortamındaki huzuru ve duygusal dengeyi korumak istedikleri görülmüştür.

Okula gideceksem huzurlu bir ortam olması gerekiyor ki hani evdekini bile yansıtmıyorum. Bir de okul ortamındaki huzursuzluğu, idareyle yaşadığım sıkıntıyı derse aksettirmek istemiyorum. Arkadaş ortamım, zümrem huzurlu olsun istiyorum. Selam verdiğim insanlar en azından küs olmasın. O yüzden yaşadığım şeyi sindirmeye çalıştım, yok saymaya çalıştım. Ha unuttum mu? Unutmadım. Evet bunlar bunları yaptı diyorum ama sürekli de tartışma ortamı yaratarak, sürekli bunu dillendirerek yaşıyorum. (LK-1)

LK-1 kodlu katılımcının ifadesi, huzurlu bir çalışma ortamının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öfkesini içinde tutarak ve daha büyük tartışmalardan kaçınarak profesyonel bir duruş sergilemeye çalışmaktadır. Unutmamış olsa bile sürekli dile getirmek yerine durumu yok sayarak huzurunu korumaya ve iş ortamını olumlu tutmaya çalışmaktadır. Bu durum, katılımcının hem kişisel hem de mesleki yaşamında dengeyi sağlamaya yönelik bir stratejisidir.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizi, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren katılımcıların okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Her okul düzeyinden katılımcı, bu kategoriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün okulda huzuru bozmaktan çekinme kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde okul düzeyinden bağımsız olarak huzurun bozulmaması için öfkelerini bastırma gayretinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda, İE-2 kodlu katılımcının "...müdür büyüğüm olduğu için, sesli konuştuğum için yani sesimi fazla şiddetli konuştuğum için, gidip özür diledim. Sırf okuldaki huzur bozulmasın diye." ifadesi, okulda huzuru bozmaktan çekinmeyi, iş yerindeki hiyerarşik yapıyı ve huzuru koruma isteğini göstermektedir. Katılımcı haklı olsa bile okul huzuru için özür dilemeyi tercih etmiştir. Bu tutum, okulda huzurun bozulmasını önlemek ve ilişkileri sürdürmek için bireyin fedakarlıkta bulunmaya hazır olduğunu göstermektedir. Katılımcının çatışmadan kaçınarak barışçıl bir ortamı sürdürme arzusu görülmektedir.

## 4.2. Sonuçlara İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi

Bu araştırmada araştırmamanın nitel doğasına uygun olarak cinsiyet ve okul düzeyine göre nedenlere ilişkin çapraz durum analizi yapılmıştır. Bu yöntem, farklı demografik değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine incelememize olanak tanır. Katılımcılardan elde edilen veriler, karşılaştırmalı analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiş ve bulgular bu değişkenler çerçevesinde yorumlanmıştır.

### 4.2.1. Psikolojik sorunlar

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, psikolojik sorunlar kategorisinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetteki katılımcılar, öfkelerini saklamalarının sonucunda yaşadıkları psikolojik sorunları dile getirmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bu durumu örneklendirmektedir:

Ben de çok öfkelenmişim. Yıprandım, bittiğimi hissettim. Boş vereyim diye düşündüm. Çünkü insan bazı şeyleri hani anlatınca da rahatlıyor. Anlatamıyorsun, söyleyemiyorsun. Çözüm yolunu kendin de bulamayınca bu sefer böyle bir bıkkınlık oluyor. Hani düşünmeyeyim diyorum ama düşünmesem bile yine aklıma geliyor. (OÖE-1)

OÖE-1 kodlu erkek katılımcının ifadesine bakıldığında yaşadığı duygusal yıpranma, bıkkınlık, düşünce tekrarları net görülebilmektedir. Sorunları konuşamamak, onları büyütme ve içsel bir bıkkınlığa yol açtığı görülmektedir. Bu durum ifade edilemeyen duyguların nasıl birikim yarattığını ve ruhsal yük oluşturduğunu göstermektedir.

Benim zaten şey var. Öyle kaşınmak gibi bir ürtikerim var. Atak yaşadım. Saç yolma hastalığım ve tiklerim vardı, onlar tetiklendi. Mesela Çumra'da uzun süre böyle bir şey yaşamadığım için üniversite döneminde vardı. Stresli olduğum zaman artıyor. Çumra'da böyle bir şey geçirmiştik. Burada bu olayı yaşadıkdan sonra tekrar etti ve ne zaman onlarla karşılaşsam, gerilecek ortam olsa yalnız kaldığım zaman tekrar kendi kendime zarar veriyorum. Bu öfkemi onlara değil de kendi içimde yaşıyorum, kendi bedenimde yaşıyorum. (LK-1)

LK-1 kodlu kadın katılımcı ifadesinde yaşadığı duygusal zorlanmaları, stres duygularını ve hissettiği fiziksel belirtileri ortaya koymaktadır. Katılımcı, bastırmaya çalıştığı öfkenin ve duyguların geçmişte yaşadığı sorunları nasıl tetiklediğini ifade etmektedir. Bu ifadeler, duygusal stresin fiziksel belirtilerle nasıl kendini gösterdiğine dikkat çekmektedir ve katılımcının öfkesini içselleştirmenin kendi sağlığı üzerindeki etkilerine işaret etmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta, ilkokul düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün psikolojik sorunlar kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki katılımcı ifadesi psikolojik sorunları örneklendirmektedir:

Evet, okula gitmek istemedim. Yani her gün ağlıyordum eve gidip. Her gün her gün düzenli olarak ağlıyordum. Servise biniyorum oradaki öğretmenlerle konuşuyoruz işte oradakilere anlatıyorum. Yani okula gitmek istemediğim için üzerimde sürekli bir yorgunluk, sürekli bir stres. Sürekli hemen erken uyuyordum. Psikolojimi alt üst etmişti. (ORTK-2)

ORTK-2 kodlu katılımcının ifadesi, okula gitmenin kendisinde ciddi duygusal ve psikolojik sıkıntılara yol açtığını göstermektedir. Sürekli stres ve yorgunluk hissi, ağlama nöbetleri ve erken uyuma alışkanlığı; bu sıkıntıların günlük yaşamını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Bu durum, çalışma koşullarının veya okul ortamının katılımcının ruh sağlığını olumsuz etkileyen unsurlar barındırdığını düşündürmektedir.

#### **4.2.2. Ailevi sorunlar**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, kadın katılımcılardan bazıları, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Erkek katılımcılar arasında bu kategoride yer alacak ifadeleri dile getiren kimsenin bulunmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak ailevi sorunlar kategorisinde cinsiyete bağlı belirgin bir farklılık eğilimi olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın katılımcılar, yaşadıkları olumsuz duyguları ailelerine aktardıklarını belirtirken erkek katılımcılardan hiçbiri bu olumsuz duyguları ailelerine aktardıklarından bahsetmemiştir. OÖK-1 kodlu kadın katılımcı, yaşadığı ailevi sorunları “Eşine şey yapıyorsun, ailene sinirini boşaltıyorsun. Her hareketinde gerginlik oluyor bu şekilde.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı yaşadığı stres ve gerginliğin aile hayatına yansıdığını belirtmektedir. Bu ifadeler, kadın katılımcıların duygusal yüklerini aileleriyle paylaşma eğiliminde olduklarını ve bu durumun aile içi ilişkilerde gerginliğe yol açabileceğini göstermektedir. Katılımcının bu sözleri, ailevi sorunların cinsiyetler arası farklı bir yaklaşım olarak nasıl ele alındığına işaret etmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi ve ilkokul kademelerinde çalışmakta, ortaokul ve lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren katılımcılar bulunmamaktadır. İK-1 kodlu katılımcı “İş hayatınızda zaten mutsuzsanız bu her

türlü aile yaşantınıza, çocuklarınıza, eşinize, dostunuza olan yaşantınızı etkiliyor.” ifadesiyle, iş yerinde yaşanan mutsuzluk ve stresin aile ilişkilerine, çocuklara ve sosyal çevreye yansıdığını belirtmektedir. Bu durum iş-yaşam dengesi kurmanın önemini göstermektedir.

#### **4.2.3. Suçluluk hissetme**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, bir kadın katılımcı bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirirken erkek katılımcılar arasında bu kategoride yer alacak ifadeler dile getiren kimse bulunmamaktadır. Katılımcının aşağıdaki ifadesi suçluluk hissetmeyi örneklendirmiştir:

Biraz suçluluk hissi, yani bu bir yanlış ve sen bu yanlış dur demek için bir adım atmıyorsun. Çünkü öğretmensin, senin bir görevinde bu şeyleri düzeltmen lazım. Biraz suçluluk hissettirdi açıkçası en başta. Çünkü düzeltmek için ne yaptın sen? Hiçbir şey. Adım attın mı? Hiçbir şey. Niye adım atmadın? Müdür beyin öfkesi. Niye adım atmadın? Ben kavga edemem. Yani bu kendine yönelik bir suçlama getiriyor ister istemez. Birazcık bir şeyleri değiştirme noktasında adım atmamak seni üzüyor, “Ben niye yapmıyorum?” diyerek kendini suçlamalar başlıyor, üzüntü başlıyor. (ORTK-1)

ORTK-1 kodlu kadın katılımcı ifadesinde, gördüğü ve yanlış olduğunu düşündüğü durumlara müdahale etme sorumluluğu hissettiğini dile getirmektedir. Ancak müdürün otoritesi ve öfkesi nedeniyle adım atmaktan çekinmektedir. Değişim için harekete geçememenin getirdiği üzüntü, mesleki sorumluluk duygusuyla birleşerek suçluluk hissetmesine neden olmaktadır.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifade dile getiren tek katılımcı, ortaokul kademesinde çalışmakta, okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren katılımcılar bulunmamaktadır. Bu konuda, ORTK-1 kodlu katılımcının “Yani kendini suçluyor insan. (...) yanlış olan bir şeyi niye getiremiyorum diye suçladığım olmuştur.” ifadesinde, katılımcının yaşadığı zorluklar ve duygusal yükler, suçluluk hissi ve kendine yönelik eleştirileri net görülmektedir.

#### **4.2.4. Değersiz hissetme**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, değersiz hissetme kategorisinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetteki katılımcılar yaşadıkları öfke hissini gösteremedikleri zaman değersizlik hissini yaşadıklarını net bir şekilde ifade etmektedirler. İK-

1 kodlu katılımcının “Bana nasıl hissettirdi? Kişisel olarak değersiz hissettirdi.” ifadesi, bastırılan öfke hissini kişisel algıyı derinden etkilediğini göstermektedir. Katılımcı öfkesini saklama nedeniyle değersizlik hissi yaşamakta, bu da özsaygısını zedelemektedir.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizi, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren katılımcıların okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Her okul düzeyinden katılımcı, bu kategoriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün değersiz hissetme kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde okul düzeyinden bağımsız olarak kişisel ve mesleki öz saygılarının olumsuz etkilendiğini dile getirmişlerdir. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bu durumu örneklendirmektedir:

Tepkimizi gösterirken idari amirimizi sadece mobbing baskısı yeme yüzünden alttan alma, hakkını aramamak, insanın karakterinden taviz vermek, çok onur kırıcı ve çok değersiz hissettirici. Maalesef kişiliğimizden hani ödün vermek çok yıpratıcı. Manevi anlamda bu süreçte çok yıprandım. Çok yıpranan arkadaşlarıma şahit oldum. (OÖK-2)

OÖK-2 kodlu katılımcının ifadesi, iş yerinde yaşadığı duygusal zorlukları ve özsaygı kaybını anlatmaktadır. Kişisel değerlerinden ödün vermek katılımcının kendisini onur kırıcı bir durumda hissetmesine neden olmaktadır ve bu durum sadece kendisi değil, meslektaşları üzerinde de gözle görülür bir etki bırakmaktadır.

#### **4.2.5. İçsel çatışma**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, içsel çatışma kategorisinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetteki katılımcılar yaşadıkları içsel rahatsızlık ve çatışma durumunu ifadelerinde dile getirmişlerdir. LE-1 kodlu erkek katılımcı “Kendi içimde birkaç kere böyle çatıştım, gidip ifade edeyim, söyleyeyim diye.” ifadesiyle yaşadığı içsel çatışmayı ve kararsızlığı dile getirmektedir. Katılımcı sorunlarını dile getirme isteğiyle sessiz kalma arasında gidip gelmektedir. Yaşanan bu içsel çatışma net olarak görülmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta, ilkököl düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün içsel çatışma kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde, okul

düzeyinden bağımsız olarak yaşadıkları çatışmayı net şekilde dile getirmektedirler. OÖK-1 kodlu katılımcı “İçim içimi yedi, yani böyle içim içimi yedi. (...) içten içe sinirleniyorum ama dediğim gibi ifade edemiyorsun.” ifadesiyle, kendisine yapılan muameleyi haksız bulduğunu ve bu durum nedeniyle içten içe öfkelenildiğini belirtmektedir. Ancak bu duyguları açığa vuramamak etrafına daha gergin davranmasına yol açmaktadır. Bu durum ifade edilemeyen duyguların birikerek nasıl stres ve huzursuzluğa neden olabileceğine işaret etmektedir.

#### 4.2.6. Motivasyon düşüklüğü

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında motivasyon düşüklüğünün cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, erkek katılımcının ifadelerinde motivasyon performans ilişkisi ve iş ortamındaki başarı üzerinde motivasyonun etkisi dile getirilmiştir:

Eğer bir okul başarılı, bir sınıf başarılı olacaksa bu öğretmenin katkısıyla. Öğretmen mutsuz olduğu zaman, gergin olduğu zaman başarı haliyle düşer. Belki o gün çocuklara yeterince faydalı olamadım çünkü insanız biz de. Sınıfa gittiğiniz zaman yüksek motivasyonunuz düşüyor ki ben sabah kendimi motive eder gelirim. Eğer evde bir sorun yaşamadıysam, hasta değilsem, çocuğum hasta değilse yüksek motivasyonla geliyoruz. Ancak böyle bir durumda motivasyon düşüyor. Hani dersi anlatmış gibi yapıyoruz belki de ama motivasyonumuz kesinlikle düşüyor. Kesinlikle düşüyor yani. O gün çok çarpıcı örneklerle konuya girmek gerekirken belki yüzeysel geçiyoruz ve çocuklara zararımız bile olduğu olmuştur yani. (İE-1)

İE-1 kodlu katılımcı, motivasyonun öğrenci başarısı ve dersin kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Katılımcı kişisel sorunlar veya rahatsızlıklar olmadığında genellikle motive bir şekilde okula geldiğini belirtmekte ancak okulda yaşanan stresin motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmektedir. Motivasyon kaybı, öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamamasına ve eğitim kalitesinin düşmesine yol açabilmektedir. Katılımcının bu ifadeleri, öğretmenin duygusal durumunun sınıf içi etkinlikler ve öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir etki oluşturduğuna işaret etmektedir.

Kadın katılımcı OÖK-2'nin ifadesinde motivasyonun duygusal boyutu dile gelmiştir: “Okula giderken böyle isteksiz böyle ayaklarımız geri geri giderdi, giderdim. E bu da haliyle öğrencilerime de verimimi etkiledi.” Katılımcı bu ifadesinde, iş ortamında hissettiği rahatsızlık nedeniyle gidip gelmekte tereddüt ettiğini ifade etmektedir. Bu durum katılımcının motivasyonunu düşürmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi ve ilkokul kademelerinde çalışmakta, ortaokul ve lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren katılımcılar bulunmamaktadır. İK-1 kodlu katılımcının “Bu da sizi motive edemiyor. Motive olamıyorsunuz, iş hayatınızı çok çok olumsuz etkiliyor.” ifadesi, motivasyon eksikliğinin iş yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerini göstermektedir.

#### **4.2.7. Müdürden uzak durma**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, müdürden uzak durma kategorisinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetten katılımcının ifadelerinde okul müdürleri ile sosyal ilişkileri zayıflatma, okul müdürünü yok sayma ve hissedilen sosyal kopukluk ön plana çıkmaktadır. Aşağıda yer alan katılımcı ifadesinde bu durum görülmektedir:

Bundan sonra müdürle bütün iletişimimi etkiledi benim. Yani o günkü tavrı, o günkü tarzı, benim ona ses çıkaramamam, beni sindirmesi diyeyim yani açıkçası. Sınıfta, çocukların önünde gelip böyle davranması.. Yani iletişim tarzım değişti artık. Müdüre bakış açım da değişti, konuşmam da değişti. Artık sadece resmiyete baktım. Resmiyet olsun bitsin, dakikası dakikasına ne verirse görev yaptım. (LE-2)

LE-2 kodlu katılımcı ifadesinde yaşadığı olumsuz bir deneyimin müdürle olan iletişimini nasıl tamamen değiştirdiğini anlatmaktadır. Müdürün tavrı ve yaklaşımı, öğretmenin kendi konuşmalarını ve tutumunu daha resmi bir çizgiye çekmesine neden olmuştur. Katılımcı artık kişisel bir bağlantıdan çok, görevlerini yerine getirmeye odaklanmıştır. Bu durum katılımcının iletişimdeki duygusal bağını zedelemiş, ilişkiyi sadece görev bazlı bir hale getirmiştir. Bu ifade, otoriteyle ilgili yaşanan sorunların profesyonel ilişkileri nasıl etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar okul öncesi, ilkokul ve lise kademelerinde çalışmakta, ortaokul düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün müdürden uzak durma kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Lise düzeyindeki tüm katılımcıların müdürden uzak durma davranışı gösterme eğiliminde olmaları dikkat çekmektedir. Katılımcıların ifadelerinde, okul düzeyinden bağımsız olarak müdürle daha sınırlı bir ilişki kurmayı seçtikleri görülmüştür.

Müdürümü gördüğüm zaman bir an evvel oradan uzaklaşma hissi oluşurdu. Hani çok müdürün bulunduğu ortamda mümkün olduğu kadar bulunmamaya çalışırdım. Bu yani tek bir şeyden ibaret olmadı. Her yere sirayet etti. Bütün hayatıma yansdı maalesef. (...) Ortamdan uzaklaşarak kendimi koruma altına aldım bir nevi. (OÖK-2)

OÖK-2 kodlu katılımcının ifadesi, okul müdürüyle ilişkide yaşanan rahatsızlık ve endişenin kaçınma davranışına yol açtığını göstermektedir. Müdürle karşılaşma korkusu, katılımcının sadece iş ortamını değil genel yaşamını da olumsuz etkilemiştir. Bu durum, otorite figürleriyle yaşanan sorunların bireyin tüm yaşamına yayılabileceğine işaret etmektedir.

#### **4.2.8. Kasıtlı olarak düşük performans gösterme**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, her iki cinsiyetten bazı katılımcılar bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, kasıtlı olarak düşük performans gösterme kategorisinin cinsiyete bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki cinsiyetten katılımcının ifadelerinde bu kategoriyle ilgili çalışma ortamında fedakarlık isteğinin azalması, sorumluluk almaktan kaçınma, resmi işle sınırlı kalarak bağlılığın düşmesi gibi durumlar dikkat çekmiştir. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bu durumu örneklendirmektedir:

Sadece resmi işimi yaptım, ekstra bir şey olduğunda da elimi taşın altına koymadım o kadar açık konuşayım. Ekstra bir şeyler istediği anda hiçbir şekilde de elimi sürmedim. Yani yapabiliydik, yapabileceğim anlar da oldu. Bazen zor durumda oldular. Mesela benim bilgisayarım çok iyi, okulda bilgisayar üstünde sıkıntılar yaşadılar çoğu zaman. Değmedim ben, ama bana yapılan tarz doğru olsaydı ben de gidip ona yardımcı olabilirdim. Daha farklı olabilirdi. (LE-2)

LE-2 kodlu katılımcının ifadeleri, iş ortamında motivasyonun ve istekliliğin yönetim tarzına olan tepkiden etkilendiğini göstermektedir. Katılımcı, yalnızca resmi görevlerini yerine getirerek ekstra çaba göstermeme kararı almıştır. Buna neden olarak yönetimden gördüğü destek veya davranışların yetersizliğini vurgulamaktadır. Uygun bir yaklaşım sergilenseydi daha fazla katkı ve yardım sağlayabileceğini ifade etmektedir. Bu durum, iş yerindeki ilişkilerin çalışan motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getiren bazı katılımcılar ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta, okul öncesi düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul düzeyi faktörünün kasıtlı olarak düşük performans gösterme kategorisinde belirgin bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Lise

düzeyindeki tüm katılımcıların kasıtlı olarak düşük performans gösterme eğiliminde olmaları dikkat çekmektedir. LK-1'in aşağıdaki cümleleri bu durumu örneklendirmektedir:

Okul olarak da eskiden daha titiz çalışırdım. Öğretmen dosyam daha düzenliydi. Şimdi öyle bir dosyam yok. Performansları takip etmiyorum. Sadece getirdi mi, evet. Puanını veriyorum ama artı eksi gününde mi getirmiş ya da işte ödevini yapmış mı? Dersimi anlatıyorum, yapmam gereken sorumluluklarımı yapıyorum. Yazılı hazırlayacaksam son gün, son gece, son dakika. Daha böyle bir esnek olmaya sevk etti. Çünkü okulda ben ne yaparsam yapayım bir kıymeti yok, bir değeri yok. En azından işimi yapayım. Evet işimi aksatmıyorum dört dörtlük yapmaya çalışıyorum ama eski disiplinin yok. Daha rahatım. (LK-1)

LK-1 kodlu katılımcının ifadeleri, iş yerinde motivasyonun düşmesi ve bürokratik uygulamalara olan inancın zedelendiğini göstermektedir. Önceden daha titiz ve düzenli çalışırken şimdi esnek bir tutum sergileyerek yalnızca gerekli sorumluluklarını yerine getirmekte ve performans takibine daha az önem vermektedir. Katılımcı yaptığı işlerin değer görmediğini hissederek disiplinini azaltmakta ancak yine de işini aksatmamaya çalışmaktadır. Bu, iş yerindeki değer algısının ve motivasyonun çalışanlar üzerindeki etkisine işaret etmektedir.

#### **4.2.9. İş doyumunda azalma**

Cinsiyete göre çapraz durum analiz sonuçlarına baktığımızda görmekteyiz ki, bir kadın katılımcı bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler dile getirirken erkek katılımcılar arasında bu kategoride yer alacak ifadeler dile getiren kimse bulunmamaktadır.

Öğretmenlik olarak da ben bunu dile getiremediğim için öğretmenlik hayatımda o süreçte bakıcı durumunda olduğum için ben öğretmenlikten doyum alamadım. Orada maaşlı bir bakıcı durumundaydım. Öğretmenlikten doyum alamadım. (...) Yaşamdaki ya da işte öğretmenlikte kendinizi öğretmen olarak hissetmediğiniz için doyum alamadığınız için öğretmenmiş gibi davranamıyorsunuz. İlk senelerdeki o öğretmenlik heyecanınız benim sonraki senelerde bu müdürümüzden dolayı o heyecan çok azalmıştı mesela. (İK-1)

İK-1 kodlu kadın katılımcının ifadesine bakıldığında, katılımcının meslek kimliğini ve doyumunu sorgulaması, alınan heyecan ve tatminin azalması görülmektedir. Katılımcının ifadesi çalışma koşullarının ve yönetimle olan ilişkilerin mesleki tatmin ve motivasyon üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamaktadır. Katılımcı, kariyerinin başlangıcındaki heyecanının müdürle yaşadığı sorunlar nedeniyle azaldığını belirtmektedir. Bu durum, kendini mesleki anlamda tatmin edememesine ve öğretmenlik yaparken yeterince keyif alamamasına yol açmıştır.

Okul düzeyine göre çapraz durum analizimiz göstermektedir ki, bu kategoriye dahil edilebilecek ifade dile getiren tek katılımcı ilkokul kademesinde çalışmakta, okul öncesi, ortaokul ve lise düzeyinden ise bu kategoride yer alacak ifade dile getiren katılımcılar bulunmamaktadır. İK-1 kodlu katılımcının “Bakıcı durumunda olduğum için ben öğretmenlikten doyum alamadım” ifadesiyle kendini bir "bakıcı" gibi hissetmesi, asıl öğretmenlik görevlerinden uzaklaştığı ve mesleki doyumun azaldığı anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmenin mesleğini icra edememe veya ifade edememe duygusunun meslek algısını ve iş tatminini olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma ve değerlendirmeler sunulmuş, ayrıca araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara, karar alıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik tartışmalar iki başlık halinde sunulmuştur.

##### 5.1.1. Öfke duygusunu saklamanın nedenleri

Araştırmada öne çıkan, tüm katılımcıların sahip olduğu müdürden korku faktörü, müdürün bağlantılarını kullanarak zarar vermesinden korkmak ve müdürün sert tepkisinden korkmak alt kategorileriyle incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler, müdürlerin güçlü bağlantılarını kullanarak şikâyetlerini etkisiz hale getirebileceğinden endişe duyduklarını, ayrıca müdürün sert tepkilerinden çekindiklerini ve bu durumun onları sessiz kalmaya ve haklarını savunmaktan kaçınmaya ittiğini dile getirmektedirler. Müdüre karşı gelmenin mobbingle sonuçlanabileceği düşüncesi, katılımcı öğretmenlerin öfkelerini gizleyerek haklarından feragat etmelerine yol açmıştır. Katılımcıların müdürden korkuları sebebiyle öfkelerini saklama çabası içinde olmaları bulgusu, Wang ve arkadaşlarının (2023) meta analiz araştırmasında ortaya konan, öğretmenlerin duygusal düzenleme stratejileriyle örtüşmektedir. Wang ve arkadaşları (2023), meta-analizlerinde öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerini ve bunlara etki eden faktörleri incelemişler, öğretmenlerin özellikle olumsuz duyguları bastırarak duygusal emek stratejileri kullandıklarını ve bu stratejileri profesyonel ilişkilerini korumak amacıyla benimsediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Atmaca (2021) araştırmasında, öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişkilerinde yaşadıkları duygu yönetimi süreçlerinde, müdürlerine karşı hissettikleri öfke duygusunu bastırma eğiliminde olduklarını ve bunun altında yatan temel nedenlerden birinin korku olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmamızın bulguları ile yukarıda sözü edilen araştırmaların bulguları, öğretmenlerin müdürlerin güçlü bağlantılarına ve sert tepkilerine olan korkularıyla, mobbing gibi potansiyel sonuçlardan kaçınmak için sessiz kalma eğilimlerini ilişkilendirmektedir.

Araştırmamızda, müdürün bağlantılarını kullanarak zarar vermesinden korkma alt kategorisinde cinsiyete göre kadın katılımcı öğretmenlerin bu endişeyi daha sık dile getirdiği

görülmüştür. Öte yandan, Lee ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu, araştırmamızda gözlemlenen cinsiyet farklılıklarıyla örtüşmeyip, cinsiyetin algı ve tepkileri şekillendirmedeki rolünün, farklı çalışma ortamları ve kültürler arasında değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu farklılık, araştırmanın yapıldığı bağlam ve kültürel faktörlerle açıklanabilir. Örneğin, bazı kültürlerde kadınların iş yerinde karşılaştıkları güç ilişkilerine karşı daha fazla duyarlılık geliştirebileceği düşünülebilir, bu da onların endişe düzeyini artırabilir. Bu nedenle, her iki araştırma da cinsiyetin iş yerindeki farklı duygusal ve sosyal dinamikler üzerindeki etkisini anlamaya katkı sunmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğretmenler, işini kaybetme korkusuyla, maddi zorluklar ve ailevi sorumluluklar nedeniyle sessiz kalmayı tercih ettiklerini, mesleklerine duydukları bağlılık ve kaygının, öfkelerini dile getirme eğilimlerini zayıflattığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Atmaca'nın (2021) araştırmasıyla uyum göstermektedir. Atmaca (2021), katılımcıların müdürlerine hissetmiş oldukları öfke duygularını bastırma eğilimi gösterdiklerini ve bunun altında yatan nedenlerden birinin iş güvencesi endişesi olduğunu ortaya koymuştur. Atmaca (2021) aynı araştırmasında, katılımcıların olumsuz performans değerlendirmesi korkusu ile iş güvencesi endişesi taşıyarak müdürlerine karşı öfke duygularını açık bir şekilde ifade etmediklerini belirtmiştir. Bu paralellik, eğitim sektöründeki istihdam koşullarının öğretmenlerin duygusal ve mesleki davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki güvence eksikliğinin, duygusal tepkilerini bastırmalarına neden olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, bazı katılımcıların uyumsuz izlenimi vermekten çekindikleri için müdürlerine öfke duygularını gizlediklerini ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar, müdür veya meslektaşlarının yanlış bir yargıya varabileceği korkusunun, sessiz kalmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler, yanlış anlaşılma kaygısının iletişimi nasıl engellediğine dikkat çekmektedir. Milliken ve arkadaşlarının (2003) farklı endüstri sektörlerinden çalışanlarla yaptığı araştırmada, çalışanların sessiz kalma nedenlerinden birinin olumsuz etiketlenme korkusu olduğu ortaya konmuştur. Çalışanlar, sorun çıkaran veya şikâyetçi olarak algılanmaktan çekindikleri için sessiz kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Milliken ve arkadaşlarının (2003) araştırmasıyla paralellik gösteren bulgular, bireylerin iş yerinde sorun çıkaran veya şikâyetçi olarak algılanmaktan kaçınma eğilimi, iletişimin sınırlanmasına yol açan bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu olgu, hem toplumsal normlar hem de iş yerindeki güç dinamikleri tarafından şekillenen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada bazı katılımcılar, kişilik yapıları gereği çatışmadan kaçınma ve duygularını gizleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Kişilik özelliklerinin öfkelerini gizlemelerine ve hislerini ifade etmekte güçlük yaşamalarına neden olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşler, duygusal yapının ifade zorlukları yarattığını göstermektedir. LePine ve Van Dyne (2001) araştırmalarında, kişilik özelliklerinin çalışanların ses davranışlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, dışa dönüklük ve sorumluluk sahibi olma gibi kişilik özellikleri, bireylerin örgütsel ortamda seslerini duyurma eğilimlerini artırmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterip, kişilik yapısının bireylerin duygusal ifadeleri üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

Araştırmamızda bazı katılımcılar, stratejik düşünerek öfkelerini gizlediklerini ve öfke yönetiminde stratejik tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Detert ve Edmondson'un (2011), çalışanların sessiz kalmasının stratejik bir tercih olduğunu ortaya koyan "gizli ses teorisi" (s. 461) ile paralellik göstermektedir. Her iki araştırma da stratejik düşünmenin ve sessiz kalmanın bilinçli olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, Dyne ve arkadaşları (2003), stratejik sessizliğin her zaman olumsuz olmayabileceğini, bazen örgüt yararına olabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmamızın sonuçları, stratejik sessizliğin hem bireysel hem de örgütsel açıdan farklı etkiler yaratabileceğini öne süren mevcut literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, stratejik sessiz kalmanın hem bireylerin kendi kontrolünü sağlama aracı hem de örgüt içinde denge sağlama stratejisi olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada bazı katılımcıların ifadeleri, sonucun değişmeyeceğine ilişkin bir inançta sahip olduklarını göstermektedir. Öfke hissetseler dahi, bu duyguların ifade edilmesinin sonuçsuz kalacağına ilişkin inanç, katılımcıların duygularını bastırarak iç huzurlarını koruma çabasını ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, bireysel inançların sorunlarla baş etme stratejileri üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca Demirtaş ve Küçük'e (2019) göre, bir bireyin örgüt içinde konuştuğunda bile bir değişiklik olmayacağına ve örgüt için herhangi bir değeri olmadığına inanması, onu sessizliğe yöneltmektedir. Araştırmamızın bulguları ile yukarıda sözü edilen araştırmanın bulguları arasındaki benzerlik, bireylerin örgütsel bağlamlarda sessizlik tercihlerini, sonucun değişmeyeceğine ilişkin algılarıyla doğrudan ilişkilendirmektedir.

Statü farkının katılımcı öğretmenlerin öfkelerini gizlemelerinde etkili olduğu bulgusu, okul kültürü ve örgütsel hiyerarşi üzerine yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bulgular bölümünde belirtilen öğretmen görüşleri, statü farkının katılımcı öğretmenlerin

duygusal ifadelerini sınırlandırdığını ve öfkelerini gizleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Katılımcılar, müdürün otoriter yaklaşımı karşısında öfkesini dile getirememekten kaynaklanan sıkışmışlık hissiyle, statü farkından doğan güç dengesizliğini dile getirmişlerdir. Bu durum, okul ortamındaki güç dinamiklerinin öğretmenlerin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bowen ve Blackmon'un (2003) örgütsel sessizlik sarmalı modeli, bireylerin düşüncelerini dile getirmelerinde algıladıkları örgüt ikliminin büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu model, araştırmamızdaki katılımcı öğretmenlerin müdürün yasal yetkilerini kullanarak aldığı kararlar karşısında çaresizlik ve bastırılmış öfke hissetmeleri ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, statü farkının bu değerleri zedeleyebileceği ve öğretmenlerin öfkelerini gizlemelerine neden olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin tecrübesizlik nedeniyle yaşadıkları kaygının, okul müdürlerine karşı öfkelerini bastırma eğiliminde olmalarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, haklarını bilmemekten kaynaklanan ifade zorluklarını ve tecrübesizlik nedeniyle öfkeyi dile getirememenin zorluğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, mesleğe yeni başlamış olmanın getirdiği bilgi eksikliği, müdürlerin yetkileri konusundaki belirsizlik gibi konularda güvensizlik hissi taşıdıklarında, öfkelerini kontrol altına almayı tercih edebilmektedirler. Bu durum, mesleki ilişkileri koruma isteği ve olumsuz sonuçlardan kaçınma amacıyla ortaya çıkmaktadır. Aslan ve Çınar'ın (2023) araştırmaları, tecrübesiz öğretmenlerin bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini ifade etmekten çekinebileceklerini göstermektedir. Bu durum, okul müdürüne karşı hissedilen öfkenin de gizlenmesine yol açabilir. Tecrübesiz öğretmenler, kendilerini yeterince donanımlı hissetmedikleri için müdüre karşı olan olumsuz duygularını ifade etmekten kaçınabilirler. Gorospe'nin (2022) araştırması, stajyer öğretmenlerin yüksek beklentiler sebebiyle yaşadıkları kaygının, öğretmenlerin duygusal yönetim stratejilerini etkilediğini göstererek bu bulgularımızı desteklemektedir. Gorospe (2022), öğretmen adaylarına, iş arkadaşları ve öğrencilerin yüksek beklentilerinin kaygı yarattığını belirtmektedir. Benzer şekilde, araştırmamızda tecrübesizlikten kaynaklanan güvensizlik ve belirsizlik hissi, bazı katılımcıları öfke duygularını dile getirmekten alıkoymaktadır. Katılımcıların hissettiği bu kaygı, mesleki ilişkilerini zedelememek ve olumsuz sonuçlardan kaçınmak amacıyla duygularını bastırma eğilimini artırmaktadır.

Bu araştırmada, bazı katılımcılar huzurlu bir çalışma ortamının önemini vurgulayarak öfkelerini bastırmayı ve tartışmalardan kaçınmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Okulda huzuru koruma isteğiyle, haklı oldukları durumlarda bile özür dilemeyi seçerek ilişkileri sürdürmeye odaklandıklarını dile getirmişlerdir. Bu tutum, barışçıl bir ortamı sürdürme

arzusunu ve huzuru bozmaktan çekinmeyi yansıtmaktadır. Bu araştırmada, katılımcı ilkokul öğretmenlerinin okulda huzuru bozmaktan çekinme nedenini daha sık ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Taxer ve Frenzel'in (2015) araştırmalarıyla benzer sonuçlar göstermiştir. Araştırmacılar, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlere göre duygularını daha fazla bastırma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte, Frenzel ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygu deneyim ve düzenlemelerinin kişisel özellikleri ve okul ortamı gibi çeşitli faktörlerle bağlantılı olarak okul türüne göre farklılık gösterebileceği ortaya konulmuştur. Bu araştırma ile öğretmenlerin duygu yönetim becerilerini, sadece okul düzeyinin etkilemediği, aynı zamanda kişisel ve kurumsal faktörlerin karmaşık etkileşiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fujio'nun (2004) yılındaki araştırması, sessizliğin ve dolaylı iletişimin, Japon kültüründe olumlu bir atmosfer yaratmak ve bu atmosferi korumak için kullanıldığını göstermektedir. Araştırmada, Japon katılımcıların kullandıkları dolaylı ifadeler ve belirsiz evet yanıtları, olumlu bir ortamı sürdürme çabası olarak yorumlanmaktadır. Bu kapsamda, Japon kültüründe dolaylı iletişim ve sessizlik, olumsuz bir durum olarak değil, aksine ilişkileri ve olumlu atmosferi korumak için kullanılan bir strateji olarak görülmektedir. Bu çerçevede, araştırmamızdaki bulgular, huzuru sürdürmek için gösterilen çabaların, öğretmenlerin duygu yönetim becerilerini etkileyen karmaşık etkileşimlerin bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır.

### **5.1.2 Öfke duygusunu saklamanın sonuçları**

Araştırmada katılımcılar, öfkeyi dile getirememenin olumsuz psikolojik sorunlar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Gizlenen öfkenin geçmişteki sorunları tetiklediğini, duygusal stresin fiziksel belirtilerle ortaya çıktığını ve sağlığı etkilediğini dile getirmişlerdir. Okula gitmenin ciddi duygusal ve psikolojik sıkıntılara yol açtığını, sürekli stres ve yorgunluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Atmaca'nın (2021) araştırmasında, örgütsel sessizliğin öğretmenlerde stres, kaygı ve tükenmişliğe yol açtığı belirtilmektedir. Bu sonuç, öfkeyi gizlemenin psikolojik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Taxer ve Frenzel'in (2015) araştırmalarının sonuçları, duyguları bastırma stratejisinin öğretmenlerin daha fazla olumsuz duygu yaşamıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, bastırma stratejisi kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif ilişki göstermiştir. Bu bulgu, öfke duygusunu saklayan öğretmenlerin, psikolojik sorunlar yaşama riskinin artabileceğini göstermektedir. Her iki literatür kaynağıyla da uyumlu olarak, araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin duygusal sağlığını önemli ölçüde etkileyen temel faktörleri ortaya koymaktadır.

Araştırmada ailevi sorunlarla ilgili olarak bir kadın katılımcı öğretmen görüş belirtmiştir. Bu durum, ailevi sorunların cinsiyetler arasında farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Katılımcı, duygusal yüklerini aileyle paylaşmanın gerginliğe yol açabileceğini ve işyerindeki stresin aile ve sosyal çevreyi olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu da iş-sosyal yaşam dengesinin önemini vurgulamaktadır. Öfkenin bastırılmasının psikolojik sorunlara ve ailevi sorunlara yol açtığı bulgusu, Chang'ın (2020) araştırmasında belirtilen duygusal tükenme etkisiyle paralellik göstermektedir. Chang (2020), öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin iş-aile çatışması üzerindeki etkilerini incelemiş ve duyguların bastırılmasının hem psikolojik sağlık hem de aile ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin iş ve sosyal yaşam dengesini sağlama çabalarının, duygusal sağlığı ve ailevi ilişkileri nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda, suçluluk hissetme konusunda bir kadın katılımcının görüş bildirmesi, bu duygunun cinsiyetler arasında farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Katılımcının, değişim için harekete geçememekten kaynaklanan üzüntüsü ve mesleki sorumluluk duygusuyla birleşen suçluluk hissini, öz eleştiri ve özgüven kaybı gibi sonuçları tetiklediği görülmektedir. Çelebi ve Taşçı'nın (2014) araştırmalarında, psikolojik baskının katılımcılar üzerindeki etkileri arasında huzursuzluk, tükenmişlik, sessizlik ve özgüvenin azalması gibi sonuçlar tespit edilmiştir. Bu da katılımcılarımızın yaşadıkları duygularla örtüşmektedir. Bu durum, mesleki sorumlulukların suçluluk hissini nasıl etkileyebileceği üzerine tartışma alanı sunmaktadır.

Katılımcılar, ifade edilmeyen öfke hissini kendilerine yönelik algılarını derinden etkilediğini belirtmişlerdir. Öfkelerini saklama nedeniyle değersizlik hissi yaşadıklarını ve bu durumun özsaygılarını zedelediğini ifade etmişlerdir. Kişisel değerlerinden ödün vermenin onları onur kırıcı bir duruma soktuğunu dile getirmişlerdir ve bunun sadece kendileri üzerinde değil, meslektaşları üzerinde de etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Argon'un (2015) araştırmasında, öğretmenlerin duygularının dikkate alınmamasının mutsuzluk, değersizlik duygusu, iş verimliliğinin düşmesi, yönetici ve kuruma duyulan güvensizlik, okul başarısının azalması ve çatışmaların ortaya çıkması gibi durumları beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmadaki ortaya çıkan katılımcı öğretmenlerin değersizlik hissi yaşamaları ve özsaygılarının zedelenmesi ile örtüşmektedir.

Bu araştırmanın bazı katılımcıları, yaşadıkları içsel çatışmayı ve kararsızlığı da dile getirmişlerdir. Katılımcılar kendilerine yapılan muameleyi haksız bulduklarını ve bu durumun içten içe öfkelenmelerine yol açtığını, bu duygularını dile getiremediklerinde ise çevrelerine daha gergin davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, ifade edilemeyen duyguların birikerek

stres ve huzursuzluk yarattığını göstermektedir. Argon'un (2015) araştırması, öğretmenlerin iş ortamında gerçek duygularını yansıtmakta zorlandıklarını, genellikle mutlu ve huzurlu görünmeye çalışırken, aslında kızgınlık, öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygular yaşadıklarını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ile kişisel duyguları arasında yaşadıkları çatışmayı ve iş ortamındaki duygusal yüklerini ortaya koymaktadır. Kish-Gephart ve arkadaşlarının (2009) araştırmalarında, çalışanların yöneticilerinden duydukları korkunun içsel çatışmaya ve sessizliğe yol açabileceğini göstermektedir. Araştırmacılar, korkunun çalışanları sessiz kalmaya ittiğini ve bu durumun içsel çatışmaya neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öfkelerini bastırma eğilimi, içsel çatışma ve kararsızlık yaşamalarına neden olabilmektedir.

Katılımcılar, kişisel sorunlar olmadığında okula motive olarak geldiklerini ancak okulda yaşanan stresin motivasyonlarını düşürdüğünü, motivasyon kaybının eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, motivasyon eksikliğinin iş yaşamına olan olumsuz etkilerini net bir şekilde göstermektedir. Bu bulgular, Burić ve Frenzel'in (2019) araştırmalarında ortaya konan, duyguları saklama davranışının yüksek duygusal tükenme, düşük esenlik ve düşük iş doyumunu ile ilişkisi bulgularıyla uyumludur. Bulgular, öğretmenlerin öfkelerini bastırmalarının, zamanla mesleki motivasyonlarını düşürüp iş doyumlarının azalmasına neden olabileceğini göstermektedir.

Araştırmamızda bazı katılımcılar, müdürün tavırları nedeniyle iletişimlerini daha resmi şekilde yürütmek zorunda kaldıklarını, kişisel iletişimden çok görev odaklı hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, duygusal bağlarını zedeleyerek ilişkinin sadece görev bazlı bir hale gelmesine yol açmıştır. Müdürle ilişkide yaşanan rahatsızlık ve endişenin, kaçınma davranışına neden olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Han'ın (2009) araştırması, çalışanların öfke duygularını dile getirmeme stratejilerinin hangi sonuçlara yol açtığını çözümlenmiş ve bu stratejilerin gelecekteki üretkenlik ve ilişkiler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Özellikle, geri çekilme stratejisinin, ilişkilerin sürdürülmesi üzerinde beklenildiği kadar etkili olmadığını ve bastırılmış öfkenin ilişkiler üzerinde uzun vadede yıkıcı olabileceğini göstermiştir. Bu durum, araştırmamızda tespit edilen, müdürden uzak durma davranışının iş ve genel yaşamda olumsuz etkiler oluşturması bulgusu ile paralellik göstermektedir. Diğer bazı araştırmalar da bu tespitlerle uyumludur. Örneğin Averill (1982) ve Fitness (2000) araştırmalarında, çalışanlarda geri çekilme ve sessizlik gibi stratejilerin öne çıktığını belirlemişlerdir. Bu stratejiler, Rahim (2001) tarafından da etkili olarak tanımlanan bir sakinleşme yöntemi olarak görülmektedir. Ancak, Han (2009), Friedman ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmalar, bu

stratejilerin uzun vadede ilişkilerde farkedilmesi zor maliyetlere yol açabileceği ve otoritenin toplumsal yüzünü koruma çabasının, gizli çatışmalar ve psikolojik strese neden olabileceği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, yukarıda sözü edilen araştırmaların bulguları, müdürle olan ilişkilerde yaşanan rahatsızlık ve uzak durma davranışlarının bireylerin iş tatmini ve genel yaşamlarına olumsuz yansıtılabileceğini göstererek, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Öfkelerini dile getirememesi sonucu olarak bazı katılımcılar, yalnızca resmi görevlerini yerine getirerek ekstra çaba göstermeme kararı aldıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu katılımcılar, önceden titiz çalışırken şimdi esnek davrandıklarını, sadece gerekli sorumluluklarını yerine getirdiklerini ve işlerinin değer görmediğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Atmaca'nın (2021) araştırmasında, sessizliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve sınıf içi performanslarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öfkeyi gizlemenin mesleki performans üzerindeki olumsuz etkileriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca Argon'un (2015) araştırmasında, öğretmenlerin duygularının dikkate alınmamasının okul başarısını düşürmeye etkisine değinilmiştir. Buradaki benzerlik, duygusal baskının öğretmenlerde moral düşüklüğüne ve motivasyon kaybına neden olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebildiği bir ortam sağlamak, iş tatminini ve okulun genel başarısını artıracaktır.

Araştırmada iş doyumunda azalma ile ilgili olarak bir kadın katılımcı öğretmen müdürle olan ilişkilerinin mesleki tatminini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu durum, iş doyumunda azalmanın cinsiyetler arasında farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Kariyerinin başlangıcındaki heyecanının müdürle yaşadığı sorunlar nedeniyle azaldığını ve bu durumun öğretmenlik görevlerinden uzaklaşmasına yol açtığını belirten katılımcı, mesleki doyumunun da bu süreçte azaldığını ifade etmiştir. Araştırmalar, duygusal emek stratejilerinin, özellikle yüzeysel davranışın iş doyumunu üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Yüzeysel davranışın iki bileşeni olan duyguları gizleme ve sahte duygular sergileme, çeşitli meslek gruplarında iş doyumunu ile tutarlı bir şekilde negatif ilişki göstermiştir (Maxwell ve Riley, 2017). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin müdürleri karşısında öfke duygularını saklamalarının, iş doyumlarında azalmaya neden olabileceği söylenebilir. Öfke duygusunu saklama, yüzeysel davranışın bir türü olarak değerlendirilebilir. Taxer ve Frenzel (2015), yüzeysel davranışın (surface acting) öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ortaya koydukları araştırmalarında, yüzeysel davranışın; kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularla pozitif ilişki gösterirken, keyif alma gibi olumlu duygularla

negatif ilişki gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında okul müdürleri karşısında öfke duygusunu saklayan öğretmenlerin iş doyumlarında azalma yaşama olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırma, okul yönetim süreçlerinde öğretmenlerin okul müdürlerine öfke duygularını saklamalarının nedenleri ve sonuçlarını incelemiştir. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin öfke duygularını gizleme davranışlarının arkasındaki temel nedenlerin korku, kişilik özellikleri, stratejik düşünme, sonucun değişmeyeceği düşüncesi, statü farkı, tecrübesizlik ve okulda huzuru bozmaktan çekinme gibi çeşitli faktörlere dayandığını göstermiştir. Ayrıca, bu davranışın sonuçları arasında psikolojik sorunlar, ailevi sorunlar, suçluluk hissetme, değersizlik hissi, içsel çatışma, motivasyon düşüklüğü, müdürden uzak durma, kasıtlı düşük performans gösterme ve iş doyumunda azalma gibi unsurlar yer almıştır.

Araştırma, katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkelerini bastırmalarının duygusal ve mesleki yaşamlarını derinden etkilediğini ortaya koymaktadır. Müdürdan korku, mobbing endişesi ve bağlantılarından zarar görme kaygısı, öğretmenlerin sessiz kalmalarına ve ifade etmekten çekinmelerine neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarını ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarla örtüşmekle beraber Türkiye'ye özgü bazı farklılıklar olduğu da görülmüştür. Örneğin, öğretmenlerin müdürlerin bağlantılarını kullanarak zarar vermelerinden korkmaları, Türkiye'deki eğitim sisteminin yönetim kültürü ve yapısı hakkında ipuçları sunmaktadır.

Kadın öğretmenler, özellikle müdürdan gelen tehditlere karşı daha fazla endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, cinsiyet faktörünün duygusal ve mesleki deneyimler üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Cinsiyet farklılıkları, duygusal yüklerin nasıl taşındığına ve ifade edildiğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırma ayrıca, iş güvencesi endişesi, içsel çatışmalar, kararsızlık ve motivasyon kaybı gibi faktörlerin katılımcı öğretmenlerin duygusal sağlık ve mesleki performansları üzerindeki etkilerine de işaret etmektedir. Müdürdle yaşanan resmi ilişki ve iletişim sorunları, öğretmenlerin iş tatminini ve genel yaşam kalitesini düşürmektedir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin sadece meslek yaşamlarını değil, aynı zamanda özel yaşamlarını da zorlaştırmaktadır.

Katılımcı öğretmenler, huzurlu bir çalışma ortamı arzusuyla duygusal ifadelerini bastırmayı tercih etmektedir. Ancak bu strateji, iş yerindeki ilişkilerde soğukluk ve resmi bir

hava yaratmaktadır. Katılımcılar, statü farkı ve güç dengesizliğinin etkisiyle sıkışmışlık hissi yaşayarak, duygusal ifadelerini sınırlamakta ve profesyonel rollerinde sessiz kalmayı benimsemektedirler.

Bu araştırmada, öfkenin bastırılmasının, duygusal stres, yorgunluk, huzursuzluk, değersizlik hissi ve özgüven kaybına yol açarak öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Katılımcılar, bu duygusal yüklerin fiziksel belirtilerle birleşerek sağlığı tehdit ettiğini dile getirmişlerdir.

Cinsiyet farklılıkları, ailevi sorunlar ve suçluluk hisleriyle belirginleşmiş, özellikle katılımcı kadın öğretmenler bu duyguları yoğun şekilde yaşamışlardır. Aile ve sosyal çevre üzerindeki olumsuz etkiler ve iş-aile dengesi sorunu, kadın öğretmenlerin deneyimlerinde öne çıkan unsurlar olarak dikkat çekmiştir. Bu durum, cinsiyete özgü duygusal yüklerin farklı biçimlerde yaşanabileceğini düşündürmektedir.

Otorite figürleriyle yaşanan gerginlikler, içsel çatışma ve kararsızlık gibi duygusal zorlukların temelinde yer almıştır. Katılımcı öğretmenler, müdürlerin otoritesi karşısında öfkelerini dile getirememekten kaynaklanan sıkışmışlık hissi yaşamaktadırlar. Bu durum, ilişkilerin daha resmi bir çizgiye çekilmesine neden olmakta ve duygusal bağların zedelenmesine yol açmaktadır.

Ayrıca okulda yaşanan stres ve motivasyon kaybı, katılımcı öğretmenlerin iş performanslarına olumsuz yansımakta ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Öğretmenler, duygusal ifadelerinin önemsenmemesi nedeniyle iş doyumlarında azalma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu, duygularını ifade edemeyen öğretmenlerin yalnızca resmi görevlerini yerine getirme eğilimine yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma, katılımcı öğretmenlerin duygusal sağlığını etkileyen temel faktörleri ve bunların mesleki tatmin üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Özetle, sağlıklı duygusal ifade ve destekleyici bir iş ortamı sağlanmadığında öğretmenlerin yaşam kalitesinin düşebileceği görülmektedir.

Araştırma verilerinin geneline bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin öfkelerini gizleme davranışlarının karmaşık ve çok boyutlu bir olgu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, eğitim sektöründe duygusal emek stratejilerinin ve müdür-öğretmen ilişkilerinde yaşanan dinamiklerin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin duygusal ifade zorlukları ve bunların mesleki etkileri, hem bireyler hem de organizasyonlar açısından dikkate alınması gereken önemli bir konudur.

### 5.3. Öneriler

Bu nitel araştırmanın sonuçları ışığında, aşağıdaki araştırma ve uygulama önerileri sunulabilir.

#### 5.3.1. Araştırma önerileri

Bu çalışmada, katılımcıların bazı değişkenler bakımından farklılaşması söz konusu olmuştur. Araştırma, belirli bir coğrafi bölgede benzer kültürü paylaşan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde yaşayan öğretmenler, öğretmen olarak okul müdürü karşısında öfke duygusunu saklama nedenleri ve sonuçları konusuna ilişkin bu çalışmada belirtilenlerden farklı nedenler paylaşabilirler. Bu noktada araştırma yapacak araştırmacıların, farklı coğrafi bölgelere odaklanması ile araştırmanın genellenebilirliğinin artırılması sağlanabilir. Bununla birlikte farklı coğrafi bölgelerde farklı kültürel bağlamlarda görev yapan öğretmenlerin öfke duygusunu saklama nedenleri ve sonuçları karşılaştırmalı olarak da incelenebilir. Böylesi bir araştırma, okul müdürlerine olan öfke duygusunu saklama neden ve sonuçları üzerinde kültürel faktörlerin etkisini anlama imkânı sunabilir.

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisi kapsamında gerçekleştirilmiş olup, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanları dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu çalışmada esas alınan fark alanları dışında kalan diğer fark alanları da (örneğin, sosyo-ekonomik durum, kültürel arka plan ve mesleki deneyim) esas alınarak, bu konunun daha geniş bir çerçevede ele alınması önerilebilir. Bu tür araştırmalar, konuyla ilgili daha zengin ve kapsamlı bir bilgi birikimi oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin ve müdürlerin bu tür süreçlerdeki deneyimlerini inceleyen fenomenolojik araştırmaların gerçekleştirilmesi, deneyimin paylaşılan anlamının derinlemesine ortaya konulması bakımından literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi takip edildiği için bulguların katılımcıların ötesinde bir popülasyona istatistik olarak genellenmesi mümkün değildir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için geniş bir örneklem üzerinde nicel yöntemlerde araştırmalar yapılması ilgili alanyazına katkı sağlayabilir. Elde edilen bulgular, hem bu araştırmanın sonuçlarını desteklemek hem de daha genel bir geçerlikle derin analizler yapmak için kullanılabilir.

Okul müdürlerine olan öfke duygusunun saklama nedenleri ve sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada, katılımcıları devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öfke saklama

nedenleri ve sonuçları incelenebilir. Bu, devlet okulları ile özel okullar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarabilir ve daha kapsamlı bir anlayış sağlayabilir.

Eğitim kurumlarında, eğitim-öğretimin etkisini artırmada öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki iletişimin ve uyumun etkisi, kurumsal verimliliğin sağlanması, öğretim süreçlerinin etkin şekilde yürütülmesi ve kurumsal başarı üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda, müdürlerin açık iletişimi teşvik eden liderlik yaklaşımını benimsemeleri için, kapsamlı ve uzun vadeli stratejiler geliştirilebilir.

Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin öfke duygularını saklama davranışlarını belirli bir zaman dilimi içerisinde incelemiştir. Ancak bu yaklaşım, katılımcıların zaman içinde duygusal deneyimlerinde meydana gelebilecek olası değişiklikleri tam olarak yansıtmayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öfke duygularını saklama stratejilerinin uzun vadeli etkilerini anlamak için boylamsal bir araştırma yapılabilir. Yapılacak bu tür bir araştırma, öfke duygusunu saklamanın kariyer gelişimi, iş doyumunu ve mesleki performans gibi konulardaki uzun vadeli etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırma Türkiye'deki okul ortamlarında öğretmen-müdür ilişkilerinin dinamiklerini anlamak açısından önemli içgörüler sunmaktadır. Cinsiyet ve okul düzeyi bazı farklılıklar gösterse de, genel olarak öfke yönetimi konusunda benzer eğilimler gözlemlenmiştir. Gelecekteki araştırmalar, farklı kültürel bağlamlar ve iletişim stratejilerinin öğretmen-müdür ilişkilerine etkisini inceleyerek bu alandaki bilgi birikimini genişletebilir.

### **5.3.2. Uygulama önerileri**

Eğitim-öğretim sürecinde okulların verimliliğini artırma konusu, araştırmacılar için önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Müdür ve öğretmen arasındaki ilişki okul atmosferini şekillendirerek, okulların verimliliğini etkilemektedir. Bu etki dikkate alındığında duyguların ifade edilmesi ve yönetilmesi, okulların verimliliğinin artırılmasında önemli bir faktör olarak özenle ele alınmalıdır.

Öğretmenlik mesleği, sabır, empati ve liderlik gibi duyuşsal becerileri ve aynı zamanda alan yeterlilikleri ile uygun kavram ve yaklaşımları sentezleme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarına öfke kontrolü ve duygu yönetimi ile ilgili dersler eklenmesi, öğretmen adaylarının kariyer başlangıçlarından itibaren duygusal zorluklarla başa çıkma ve duygularını rahatlıkla ifade edebilme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca, mevcut öğretmenler için de duygu yönetimi, öfke kontrolü ve stresle başa çıkma konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlerin hem kişisel hem de

mesleki yaşamlarında duygusal olarak daha dengeli ve sağlıklı bir tutum sergilemelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi, okulların etkililiği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin hislerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve duygusal olarak kendilerini iyi hissetmeleri, öğrenme ortamının kalitesini ve okul başarısını etkileyecektir. Bu doğrultuda okullarda, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını desteklemek için danışmanlık hizmetleri verilebilir. Bu yaklaşım öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini iyi hissetmelerine ve olumsuz duygularla sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki haklarını ve yasal süreçleri daha iyi anlamalarını sağlayacak bilgilendirme çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerine ve öfke gibi duygularını daha rahat ifade etmelerine yardımcı olacaktır.

Olumlu bir okul atmosferinin oluşmasında önemli rol oynayan okul müdürlerinin, öğretmenlerle etkili iletişim, çatışma çözme, duyguları anlama ve yönetme gibi becerilerini iyileştirmeye yönelik olarak hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Okul müdürleri bu program ile kurumlarında, öğretmenlerin öfkelerini daha rahat ifade edebilmelerini kolaylaştıracak bir okul ortamı oluşmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, müdürlerin öğretmenlerle olan ilişkilerinde daha açık, şeffaf ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemeleri teşvik edilebilir. Bu yaklaşım, çatışmaların önlenmesine ve çözümüne katkı sağlayarak, okul iklimini olumlu yönde etkileyecektir.

Müdürlerin, öğretmenlerin öfkelerini saklamalarına neden olan korku, statü farkı ve tecrübesizlik gibi faktörlerin etkisini azaltmak için çaba göstermeleri, öğretmenlerin öfkelerini saklamak yerine etkili bir şekilde ifade edebilecekleri, daha huzurlu ve verimli bir çalışma ortamı yaratılmasına katkıda bulunacaktır. Yine bu kapsamda, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak kurumsal destek mekanizmaları oluşturulabilir ve öğretmenlerin seslerini duyurabilecekleri iletişim kanalları açılabilir.

Eğitim karar alıcılarının, öğretmenlerin iş güvencesi ve çalışma şartlarını iyileştirmeye yönelik düzenlemeler yapması, öğretmenlerin mesleki belirsizlikler ve ekonomik kaygılar gibi stres faktörlerinden etkilenmesini azaltacak ve duygularını daha sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacaktır. Özellikle öğretmenlerin öfkelerini saklama nedenlerinden biri olan iş kaybetme korkusunun azaltılması, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve iş doyumunu artıracaktır.

Ayrıca, eğitim karar alıcıları, okullarda öğretmenlerin psikolojik sağlığını korumaya yönelik danışmanlık ve destek hizmetlerinin yaygınlaştırılmasını teşvik edebilir. Bu hizmetler, öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini iyi hissetmelerine ve olumsuz duygularla sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akman-Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği [Özel Sayı 2]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Alcan, E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Alzaanin, E. I. (2024). Capturing the emotional experiences of English as a foreign language university teachers: A critical perspective. *Language Teaching Research*, 28(3), 931-947. <https://doi.org/10.1177/13621688211012863>
- American Psychological Association, (n.d.), “Emotion”, APA Dictionary of Psychology, available at: <https://dictionary.apa.org/emotion> (accessed 18 December 2024)
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614>
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Ashkanasy, N. M. ve Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640191>
- Ashkanasy, N. M. ve Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 67-90. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113231>
- Aslan, İ. ve Çınar, S. O. (2023). A Qualitative research on school principal-related organizational silence according to teacher perceptions. *Siirt Journal of Education*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.58667/sedder.1226276>

- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367-389. <https://doi.org/10.18039/ajesi.759378>
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik and H. Kellerman (Eds.), *Theories of emotion* (s. 305-339). Academic Press.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. Springer-Verlag.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aytekin-Uysal, A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13696/165760>
- Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal emekte baz demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 45-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/45414>
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/28315/300900>
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/issue/44620/554289>

- Bekiş, T. (2006). *Liderlikte ruhsal zeka üzerine uygulamalı bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2015). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuibfd/issue/28309/300837>
- Bowen, F. ve Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00385>
- Boyd, C. (2002). Customer violence and employee health and safety. *Work, Employment and Society*, 16(1), 151-169. <https://doi.org/10.1177/09500170222119290>
- Burić, I. ve Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *In Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Çakmak, Y. (2018). *Stratejik liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişki: Ardahan ili okul yöneticileri örneği* [Yüksek lisans tezi]. Ardahan Üniversitesi.
- Çelebi, N. ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22668/242065>
- Çelik, C. ve Atmaca, T. (2023). Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1951-1967. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1323211>
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>

- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 79-94. <https://doi.org/10.7822/egt171>
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/7851>
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Huff, M. E., Cornell, G. R. ve Dallager, C. J. (1996). Evaluation of two cognitive-behavioral approaches to general anger reduction. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 551-573. <https://doi.org/10.1007/BF02227961>
- Deliveli, K. ve Kıral, E. (2019). Duygusal emek ve boyutlarının kavramsal analizi. *Eğitim Araştırmaları-2019*, 7.
- Demir, E. (2021). Duygular ve duygu durumlarının örgütsel davranış alanında kullanımı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 180-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vanyuyuibfd/issue/62384/907181>
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58. <https://doi.org/10.9779/pauefd.489747>
- Detert, J. R. ve Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal*, 54(3), 461-488. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.61967925>
- Diamond, E. L. (1982). The role of anger and hostility in essential hypertension and coronary heart disease. *Psychological Bulletin*, 92(2), 410-433. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.2.410>
- Diefendorff, J. M. ve Richard, E. M. (2003). Antecedents and consequences of emotional display rule perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 284-294. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.284>

- Duman, N. (2017). Duygusal emek: bir literatür değerlendirmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 1(1), 29-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijemi/issue/37419/432876>
- Durmuş, B. M. (2023). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Dyne, L. V., Ang, S. ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Elfenbein, H. A. (2023). Emotion in organizations: Theory and research. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 489-517. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-035940>
- Erickson, R. J. ve Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter?. *Social Psychology Quarterly*, 146-163. <https://doi.org/10.2307/3090130>
- Eroğlu, F. ve İrdem, Ş. (2016). Örgütlerde öfke olgusu ve öfke yönetimi. *Yeni Fikir Dergisi*, 8(17), 22-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1721363>
- Ertürk, A., Kara, S. B. K. ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4) 1723-1744. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/291928>
- Ev-Kocabaş, D. (2014). Hemşirelerde duygusal emek ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Isparta il merkezindeki hastanelerde bir araştırma [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Fitness, J. (2000). Anger in the workplace: an emotion script approach to anger episodes between workers and their superiors, co-workers and subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 147-162. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<147::AID-JOB35>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<147::AID-JOB35>3.0.CO;2-T)
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. ve Klassen, R. M. (2020). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, L., Mansfield, C. ve Dobozy, E. (2015). *Teacher emotion research: Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research. Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://doi.org/10.3316/informit.436266962348266>
- Friedman, R., Chi, S. ve Liu, L. A. (2006). An expectancy model of Chinese-American: differences in conflict avoiding. *Journal of International Business Studies*, 37, 76-91. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400172>
- Fujio, M. (2004). Silence during intercultural communication: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 9(4), 331-339. <https://doi.org/10.1108/13563280410564066>
- Gabriel, A. S., Diefendorff, J. M. ve Grandey, A. A. (2023). The acceleration of emotional labor research: Navigating the past and steering toward the future. *Personnel Psychology*, 76(2), 511-545. <https://doi.org/10.1111/peps.12576>
- Geddes, D. ve Callister, R. R. (2007). Crossing the line (s): A dual threshold model of anger in organizations. *Academy of Management Review*, 32(3), 721-746. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.25275495>
- Genç, V. (2013). *Alanya'daki turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek ve duygusal zeka düzeylerinin iş tatminine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Geylan, A. ve Dursunova, N. K. (2021). Cinsiyet yönelimlerinin duygusal emek üzerindeki etkisi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 332-349. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1786039>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books, Inc.

- Goodwin, R. E., Groth, M. ve Frenkel, S. J. (2011). Relationships between emotional labor, job performance, and turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 538-548. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.001>
- Gorospe, J. D. (2022). Pre-service teachers' teaching anxiety, teaching self-efficacy, and problems encountered during the practice teaching course. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 84-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84>
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Güçlü, R. (2022). *Üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile stres düzeyi ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi*, 11(1), 167-184. <https://www.tuhis.org.tr/pdf/1117.pdf>
- Han, X. (2009). *Anger-expression avoidance in organizations in China: The role of social face* Lingnan University.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hong, Y., Huang, J.-H. ve Zhang, J. (2022), Relationship between emotional labor and mental health in preschool teachers: Mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology, 13*, 707961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.707961>
- Jeung, D. Y., Kim, C. ve Chang, S. J. (2018). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal, 59*(2), 187-193. <https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187>
- Karakaş, A., Kansu, V., Tösten, R. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının işdoyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(56). <https://doi.org/10.17755/esosder.14708>
- Karakuş, M., Toprak, M., Caliskan, O. ve Crawford, M. (2024). Teachers' affective and physical well-being: emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership. *International Journal of Educational Management, 38*(2), 469-485. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0335>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A. ve Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kim, Y. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea*. University of Jyväskylä, Faculty of Education.
- Kish-Gephart, J. J., Detert, J. R., Treviño, L. K. ve Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in organizational behavior, 29*, 163-193. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2009.07.002>

- Kolbaşı, E. (2019). *Duygusal emek ve iş tatmini arasındaki ilişki: Denizli'deki özel okul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lee, Y.H. (2017), "Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching", *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lee, K. O. ve Lee, K. S. (2023). Effects of emotional labor, anger, and work engagement on work-life balance of mental health specialists working in mental health welfare centers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2353. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032353>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. ve Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19, 843-863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- LePine, J. A. ve Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326-336. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.2.326>
- Li, M., Xu, X. ve Kwan, H. K. (2023). The antecedents and consequences of workplace envy: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 40(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10490-021-09772-y>

- Liu, Y. ve Zhang, D. (2014). Development of questionnaire on emotional labor among primary and secondary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 46-55. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.551>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. ve Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Ma, P., Zhang, L., Dong, H. ve Yu, J. (2023), "The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate", *Frontiers in Psychology*, 14, 957856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.957856>
- Man, F. ve Öz, C. S. (2009). Göründüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünmemek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma Ve Toplum*, 1(20), 75-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ct/issue/71809/1155311>
- Marion, M. (1997). *Helping young children deal with anger*. ERIC Digest.
- Maxwell, A. ve Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(3), 484-502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W. ve Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>
- Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.2307/259161>
- Näring, G., Briët, M. ve Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work ve Stress*, 20(4), 303-315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>

- Ntim, S. Y., Qin, J., Antwi, C. O., Aboagye, M. O., Chen, S. ve Mensah, E. T. (2023). Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. *Heliyon* 9(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14053>
- Ortaç, Y., Sürme, K., Akın, C., Altay, M. ve Ortaç, İ. (2023). Öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(3), 341-354. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1187>
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özaslan, G., Karakuzu Ölemez, S. M., Polat, S., Balıkcı, İ. B. ve Uyanık, M. (2024). Teachers' understandings of the anger they feel toward their principals: a phenomenographic study. *International Journal of Educational Management*, 38(7), 1959-1974. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2024-0229>
- Özaslan, G., Şanlı, N., Yıldırım, M., Tutmaz, M., Gülsoy, M. ve Karakoyun, S. K. (2024). School Principals' Understandings of the Anger They Feel Toward Their Teachers: A Phenomenographic Study. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324034>
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztürk, E. ve Özan, M. B. (2015). Elazığ ilindeki ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yönetimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 148–159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441368>
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.4.344>
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia*

*Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1591–1596.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.280>

Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Quorum Books.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Riise, E. N., Wergeland, G. J. H., Njardvik, U. ve Öst, L. G. (2021). Cognitive behavior therapy for externalizing disorders in children and adolescents in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 83, 101954. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101954>

Robins, S. ve Novaco, R. W. (1999). Systems conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 325-337. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199903\)55:3<325::AID-JCLP5>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199903)55:3<325::AID-JCLP5>3.0.CO;2-O)

Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* [Doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 813-834. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/891/9938>

Scott, B. A. ve Barnes, C. M. (2011). A multilevel field investigation of emotional labor, affect, work withdrawal, and gender. *Academy of Management Journal*, 54(1), 116-136. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.59215086>

Shagirbasha, S. ve Sivakumaran, B. (2021). Cognitive appraisal, emotional labor and organizational citizenship behavior: Evidence from hotel industry. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 48, 582-592. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2021.08.016>

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000192](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000192)

- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. ve Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 47-61. <https://doi.org/10.17066/pdrd.08256>
- Şat, A. (2015). Duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23773/253429>
- Taxer, J. L. ve Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taxer, J. L. ve Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>
- To, K. H. ve Yin, H. (2021). Being the weather gauge of mood: Demystifying the emotion regulation of kindergarten principals. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(4), 315–325. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00559-9>
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization*, 5(2), 99-103. <https://doi.org/10.1108/09696479810212060>
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312-1316.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkey, O., Ünal, A. ve Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(14), 201-222. <https://hdl.handle.net/20.500.11857/210>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L. ve Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 147-165. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115944>
- Yaman, E. ve Türker, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejileri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.24315/tred.561001>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Güner, M. (2015). The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 75-90. <http://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE
- Yin, H. B., Lee, J. C. K. ve Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yurtsever, G. ve De Rivera, J. (2010). Measuring the emotional climate of an organization. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 501-516. <https://doi.org/10.2466/pms.110.2.501-516>
- Yurtseven, C. ve Hoşgörür, T. (2021). The relationship between teachers' autonomy behaviors and emotional labor. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 89.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

## **EKLER**

### **Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

#### **YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

##### **Öğretmen Olarak Okul Müdürü Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları**

1. Öğretmen olarak okul müdürünüze öfkelendiğiniz fakat bu duygunuzu kendisine ifade etmemeye, dile getirmemeye, yani bu duygunuzu ondan saklamaya çalıştığınızı hatırladığınız bir anınız var mı? Varsa, bana anlatır mısınız?
2. Bu örnekte neden müdürünüzden öfkenizi saklamaya çalıştınız?
3. Sizi bu çabaya sevk eden, bazı koşulları dikkate alma gereği hissetmeniz miydi?
4. Bu çabanızda kişisel özelliklerinizin herhangi bir etkisi var mıydı?
5. Öfkenizi müdürünüze ifade etmemek size nasıl hissettirdi?
6. Öfkenizi müdürünüze ifade etmeme çabanızın daha sonraki günlerde de üzerinizde bir etkisi oldu mu?
7. Öğretmen olarak müdürünüze öfkelendiğiniz fakat bu duygunuzu kendisinden saklamaya çalıştığınız bir anınızı daha anlatabilir misiniz? (Görüşmeci, her bir öfke anısı için 2, 3, 4, 5 ve 6. soruları tekrarlayacaktır.)

## Ek 2. Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :01/03/2024 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2024/227
Araştırmanın Başlığı	Öğretmen Olarak Okul Müdürü Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Nuray ŞANLI
Etik Kurul Kararı	18285 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

01/03/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Başkan

### Ek 3. Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-101371864  
Konu : Araştırma İzni (Nuray ŞANLI)

30.04.2024

#### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 27/03/2024 tarihli ve E-48178250-300-489119 sayılı yazımız.  
c) 24/04/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuray ŞANLI'nın "Öğretmen Olarak Okul Müdür Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları" konulu araştırmasının uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram, Selçuklu ve Çumra ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılmasında, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılımcı Onam Formu(1 Sayfa)
- 3-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (1 Sayfa)
- 4-Gönüllü Katılımcı Onam Formu (2 Sayfa)
- 5-Okul Listesi (5 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Saraykapı Mahallesi Çarş. Cad. No:4 42020 Karatay/Konya

Bilgi Değerlendirme Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ibys>

Telefon No

E-Posta:

Kap Adresi :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://resimlogosu.meb.gov.tr> adresinden b5c6-bc06-3c45-bc06-55a9 koda ile teyit edilebilir.



#### Ek 4. Katılımcı Onam Formu

##### Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “Öğretmen Olarak Okul Müdürü Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları” adıyla, Nuray ŞANLI tarafından 25/04/2024 - 15/05/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hochschild tarafından geliştirilen duygusal emek kuramını teorik çerçeve olarak alan bu araştırmanın hedefi, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları öfkeyi onlardan saklamalarının nedenlerini ve sonuçlarını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir.

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullar

Araştırma Uygulaması:  Anket  Görüşme  
 Gözlem  Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nuray ŞANLI

İletişim Bilgileri :

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.***

...../...../.....

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :