



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNE ÖFKELENME NEDENLERİNİN
İNCELENMESİ**

Mehmet ÇIKRIK
ORCID: 0000-0001-8041-2117

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

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tamamlanmasında, yalnızca bilgi ve tecrübesiyle değil, aynı zamanda moral desteğiyle de her zaman yanımda olan, fikir ve görüşleriyle çalışmam boyunca bana rehberlik eden ve hem akademik gelişimime hem de kişisel gelişimime büyük katkı sağlayan Doç. Dr. Gökhan Özaslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, manevi destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili eşime ve çocuklarıma, sabır ve anlayışları için minnettarım.

Mehmet ÇIKRIK

Őubat 2025

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----------|
| TEŞEKKÜR..... | ii |
| İÇİNDEKİLER..... | iii |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | v |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ | vi |
| TABLolar LİSTESİ..... | vii |
| ÖZET..... | viii |
| ABSTRACT | ix |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.4. Sayıtlar | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 7 |
| 1.6. Tanımlar | 7 |
| 2. ALAN YAZIN..... | 9 |
| 2.1. Duygular ve Öğretmenler Üzerindeki Etkileri | 9 |
| 2.2. Öfke | 10 |
| 2.2.1. Öfkenin Nedenleri | 11 |
| 2.3. Öğretmenler ve Öfke | 11 |
| 2.4. Öğretmenlerin Öfkelenme Nedenleri | 13 |
| 2.5. Öğretmenlerin Müdürlere Karşı Öfkelenme Nedenleri..... | 14 |
| 2.6. Öfke ve Bilişsel Değerlendirme Kuramı | 17 |
| 2.7. Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı | 19 |
| 2.7.1. Birincil Değerlendirme Bileşenleri | 19 |
| 2.7.2. İkincil Değerlendirme Bileşenleri | 21 |
| 2.8. Öfke Yönetimi..... | 23 |
| 3. YÖNTEM..... | 25 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 25 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme | 25 |
| 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri..... | 26 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 26 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 27 |
| 4. BULGULAR | 30 |
| 4.1. Birincil Değerlendirmeler..... | 30 |
| 4.1.1. Birincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizi..... | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.2. Birincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizi | 31 |
| 4.2. İkincil Değerlendirmeler | 34 |
| 4.2.1. İkincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizi | 34 |
| 4.2.2. İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizi | 37 |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 41 |
| 5.1. Tartışma..... | 41 |
| 5.1.1. Birincil Değerlendirmeler..... | 41 |
| 5.1.2. İkincil Değerlendirmeler | 46 |
| 5.2. Sonuç | 50 |
| 5.3. Öneriler..... | 52 |
| 5.3.1. Uygulama önerileri..... | 52 |
| 5.3.3. Araştırma önerileri | 55 |
| KAYNAKLAR..... | 58 |
| EKLER..... | 64 |
| Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 64 |
| Ek 2. Etik Kurul İzni | 65 |
| Ek 3. Araştırma İzni | 66 |
| Ek 4. Katılımcı Onam Formu | 67 |

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Öfkelenme Nedenlerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **76** sayfalık kısmına ilişkin, 3/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** 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.

3/01/2025

Mehmet ÇIKRIK

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.

3/01/2025

Mehmet ÇIKRIK

TABLÖLÄR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1 Katılımcıların fark alanlarına dağılımları..... | 26 |
|---|----|

ÖZET

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

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNE ÖFKELENME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet ÇIKRIK

Öfke; günlük yaşamda bireyin kimliğine hafif bir zarar gelmesi, kişisel saygısızlığa uğraması, kötü muamele görmesi ve haksızlığa uğraması gibi dış etmenlerden ve bireyin iç dünyasında kendi değerlerine karşı yaşadığı çelişki ve çatışmalardan kaynaklanan, süresi, şiddeti, ifade ediliş biçimi kişiden kişiye göre farklılık gösteren bir duygudur. Öfke, etkili bir şekilde yönetilmediği zaman fiziksel, ruhsal, sosyal ve yasal sorunlara neden olmaktadır. Eğitim öğretim hayatında öğretmenleri de etkileyen öfke, hiyerarşi zincirinde üst seviyede bulunan müdürler ile olan ilişkilerinde sıklıkla ortaya çıkmakta ve okul müdürleri ile olan etkileşimlerini olumsuz etkilemektedir. Okul müdürleri eğitim öğretim sürecinde denge görevi görürken bilinçli veya bilinçsiz öğretmenlerin öfkelenmelerine ve meslekten soğumalarına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerine karşı öfkelenme nedenlerini araştırmak ve incelemek için Lazarus'un "Bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel" değerlendirme kuramından faydalanılmıştır. Bu kuram ile öfke, "amaç ilişkisi, amaç uyumsuzluğu, ego katılımı türü, suçlama, başa çıkma potansiyeli ve geleceğe yönelik beklentiler" basamaklarına bağlı değerlendirme bileşenleri analiz edilmiş ve öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkelenme nedenleri incelenmiştir. Araştırma, nitel metodoloji kapsamında durum çalışması desenlerinden çoklu durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan, farklı okul düzeyleri ve cinsiyetlere göre dengelenmiş 12 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenler, okul müdürlerinin bazı tutum ve davranışlarını, kendi esenliklerine ve değerlerine bir tehdit olarak algıladıkları için öfke duygusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öfkesinin, öz benlik, saygınlık, arzu, beklentiler ve hedefler gibi duygusal ve bilişsel değerlendirme bileşenleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öfke yönetim biçimlerinin cinsiyete ve okul düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenler, okul müdürlerinin duygu, düşünce ve isteklerini görmezden geldiği algısına sahipken; erkek öğretmenler, okul müdürlerinin olumsuz tutumlarını kişisel kimliklerine yönelik bir tehdit ya da mesleki saygınlıklarına bir saldırı olarak değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenleri, eğitim ortamını iyileştirme çabalarına okul müdürlerinin duyarsız kalmasını başlıca öfkelenme nedeni olarak belirtirken; ortaokul öğretmenleri, okul müdürlerinin olumsuz tutumlarını mesleki saygınlıklarına ve öz-değerlerine bir tehdit olarak algılamışlardır. Katılımcılar, okul müdürlerinin davranışları üzerinde belirli bir kontrol algısına sahip olduklarını ve bu davranışların bilinçli tercihler olduğunu düşündüklerinden dolayı, okul müdürlerine duydukları öfkenin arttığını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler öfke duygusunu tetikleyen ve sürdüren veya baskılayan bilişsel değerlendirme süreçlerinin ortaya çıkarılması, okul müdürlerinin öfkenin oluşmasına yönelik bağlamsal bir bakış açısına sahip olmalarına ve ihtiyaç duyulan liderlik stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, öğretmenlerin duygusal olarak sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlayacak ve okul ortamında öğretmenlerden alınan verimi arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel değerlendirme kuramı, öfke yönetimi, öğretmen-müdür ilişkisi.

ABSTRACT

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

INVESTIGATING THE REASONS FOR TEACHERS' ANGER TOWARDS SCHOOL PRINCIPALS

Mehmet ÇIKRIK

Anger is an emotion that arises from external factors such as minor damage to an individual's identity, personal disrespect, mistreatment, or injustice, as well as internal chaos and conflicts. When not effectively managed, anger can lead to physical, psychological, social, and legal problems. In the field of education, anger affects teachers and often emerges in their hierarchical relationships with school principals, negatively impacting these interactions. While school principals are responsible for maintaining balance in the education process, they may, consciously or unconsciously, provoke teachers' anger and lead to disengagement from the profession.

This study examines the reasons behind teachers' anger toward school principals using Richard Lazarus's "Cognitive, motivational, and relational" theory. According to this theory, anger is analyzed through evaluation patterns related to "goal relevance, goal congruence and incongruence, type of ego involvement, blame, coping potential, and future expectations." The study was conducted using multiple case study design within the qualitative research methodology. The participants consisted of 12 teachers, balanced by different school levels and genders, working in schools under the Diyarbakır Provincial Directorate of National Education. A semi-structured interview form was used as the data collection tool.

Findings indicate that participating teachers experienced anger due to perceiving certain attitudes and behaviors of school principals as threats to their well-being and values. This reveals that teachers' anger is linked to emotional and cognitive appraisal components such as self-esteem, respect, desires, expectations, and goals. Additionally, it was found that teachers' anger management styles differed based on gender and school level.

Female teachers perceived that school principals tended to ignore their emotions, thoughts, and requests, while male teachers viewed the negative attitudes of school principals as a threat to their personal identity or an attack on their professional dignity. Primary school teachers identified the principals' indifference to efforts to improve the educational environment as the main cause of their anger, whereas middle school teachers expressed that the principals' negative attitudes threatened their professional dignity and self-worth. Participants stated that they perceived a degree of control over the principals' behaviors and believed these actions were conscious choices, which further fueled their anger toward the school principals.

Identifying the cognitive evaluation processes that trigger, sustain, or suppress anger can help school principals adopt a contextual perspective on the formation of anger. This, in turn, can assist them in developing necessary leadership strategies and supporting teachers to become emotionally healthier individuals.

Keywords: Cognitive appraisal theory, anger management, teacher-principal relationship.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Duygular, antropoloji, sosyal psikoloji ve felsefe gibi çeşitli bilimsel modeller tarafından ele alınmasına rağmen, insanın duygusal deneyiminin yapısı hâlâ önemli belirsizlikler içermektedir. Bunun yanı sıra, duyguların organizasyonlardaki özel rolü ve özellikle duygu ile biliş arasındaki kritik ilişki üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Ashkanasy ve Dorris, 2017; Wang vd., 2023).

Bu belirsizliklere rağmen, duyguların birey ve toplum üzerindeki etkileri genel olarak belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Duygu, her insanın iç dünyasında yaşadığı, belirli bir olaya, duruma veya kişiye karşı tepki olarak geliştirdiği hislerdir. Duygular, bireyi harekete geçirerek sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireyin yaşamında karşılaştığı sorunlarla ve güçlüklerle başa çıkabilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Bedel, 2011).

Duygular, sadece bireysel deneyimlerin bir parçası olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yapının şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynar. Bu noktada, insanlar, duygusal tepkilerini başkalarıyla paylaşarak toplumsal normları ve değerleri pekiştirebilir ya da değiştirebilir (Lazarus, 1991). Toplum içinde var olan duygusal bağlar, insanların birbirleriyle kurduğu ilişkilerin derinliğini belirler ve bu ilişkiler zamanla toplumsal yapının temellerini oluşturur (Scherer, 2005). Duyguların toplum üzerindeki etkisi, bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri, empati kurmaları ve toplumsal uyumu sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir (Goleman, 1995).

Özellikle eğitim-öğretim sürecinde, duygular, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin okul ortamındaki yaşamlarının akışını büyük ölçüde etkilemektedir (Frenzel, 2019). Bir ortak organizasyon alanı olarak okul, öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmek için samimi bir istekle kişiliklerini, becerilerini ve yaratıcılıklarını ifade etmelerini gerektirir. Bu özellik, okulu diğer birçok çalışma ortamından ayıran önemli bir farktır. Okulların bu benzersiz doğası, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygularını eğitim araştırmacıları için önemli bir araştırma konusu haline getirmektedir (Özaslan ve vd., 2024b).

Öğretmenler, eğitim-öğretim süreci boyunca yöneticiler ve öğrencilerle etkileşimde bulunurken farklı duygusal deneyimler yaşarlar. Bu duygular, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını ve öğrencilerle olan ilişkilerini derinden etkileyebilir. Örneğin, öğrencilerin başarıları öğretmenlerde gurur ve memnuniyet yaratırken dersin sorunsuz ilerlemesi öğretmeni mutlu eder; öte yandan, öğrencilerin ve yöneticilerin olumsuz davranışları öfkeye yol açabilir ya da çabaların başarısız olması umutsuzluk duygularına neden olabilir (Burić vd., 2018; Frenzel vd., 2021). Bu duygusal tepkiler, öğretmenlerin iş tatminini, ruhsal durumunu ve öğretim kalitesini etkileyebilir; dolayısıyla öğrencilerin başarısını doğrudan şekillendirir. Mok'a (2019) göre, öğretmenlerin ruhsal halleri, öğrencilerin motivasyonu, okul tatmini, stres yönetimi ve başarısı üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için bilişsel değerlendirme süreçlerinin analiz edilmesi önemlidir.

Bilişsel değerlendirmeler, bireylerin yaşadığı duyguları anlamadan önce, o durumu düşünce, ihtiyaç ve arzuları çerçevesinde değerlendirmelerini sağlar (Lazarus, 2001). Bu süreç, her bireyin benzer olaylar karşısında farklı duygular yaşamasının nedenini açıklar. Çünkü duygular, kişisel değerlendirmelere ve deneyimlere dayalı olarak şekillenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin sosyal ve kültürel bağlamlarla şekillendiği, sosyal olarak yapılandırılmış ve kişisel olarak anlam kazandığı belirtilmiştir (Schutz vd., 2006).

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirirken en çok yaşadığı duygulardan biri de öfkedir. Öfke, günlük yaşantımızda basit hayal kırıklıklarından yoğun bir sinir haline kadar farklı süreçlerde ve yoğunluklarda hissedilen, bireyde fizyolojik (kaş çatma, kızarma vb.) ve biyolojik (kalp atış hızının artması vb.) değişimlerin de birlikte yaşandığı sıradan bir duygu olarak tanımlanmıştır (Öztürk, 2022; Türker, 2010). Öfkeyi diğer duygulardan ayıran özelliği, öfkenin nasıl ortaya konulduğu ve yönlendirildiğidir. Öfkenin ifade edilme şekli, problemlere neden olduğu için önemli bir durumdur (Hollenhorst, 1998). Lazarus (1991) ise öfkeyi, hem sosyal ilişkilere olan derin etkisi hem de bu duyguyu yaşayan kişi üzerindeki etkileri dikkate alındığında en güçlü duygulardan biri olarak tanımlamaktadır.

Öfkenin oluşması, bize ait önemli bir değer veya hedef ile ilişkili bir durumun ortaya çıktığını, riske atıldığını veya zarar gördüğünü gösterir. Öfkenin ortaya çıkması, bir kişinin kendisine veya kendisine ait olan değerlerin saldırıya uğradığını düşünmesinin sonucudur. Öfkenin ifade tarzları, bireylerin kişilik yapılarına ve geçmiş yaşantılarına göre değişebilir.

Olaylara bakış açıları ve algılama biçimleri, öfkenin ifade tarzlarını farklılaştırmasına neden olmaktadır (Scherer ve Moors, 2019).

Yaşamın her anında karşımıza çıkabilecek öfke duygusu, farklı meslek gruplarında görev yapan bireyleri etkilediği gibi, geleceğimizi şekillendiren eğitim-öğretim sürecinde kritik bir role sahip olan öğretmenleri de derinden etkilemektedir. Burić ve Frenzel'e (2019) göre, öğretme işi son derece karmaşıktır ve öfke de dahil olmak üzere çeşitli duyguları tetikleme konusunda güçlü potansiyele sahip olan, çok sayıda farklı görevle örtüşen hedeflerden oluşmaktadır.

Müdürler, okullarda yönetici ve son karar verici olarak görev almakta, görevlerini icra ederken öğretmenler ile devamlı etkileşim içinde bulunmaktadır. Okul müdürü ve öğretmen ilişkileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı doğrultusunda yürütülme sürecine direk etki etmektedir. Okullarda yatay-dikey ilişkilerin devamlı oluşu, kişisel, toplumsal ve örgütsel beklentiler ve eğitim örgütlerine yüklenen görevler nedeniyle zaman zaman çatışma yaşanmakta ve bu da öfke duygusuna neden olmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerde öfke duygusunun yaşanması ile eğitim-öğretimde aksamalar meydana gelmekte ve alınan verim düşmektedir (Özkuşçu ve İhtiyaroğlu, 2021). Yılmaz (2017), öğretmenlerin okul müdürleri ile yaşadıkları çatışmaların iş tatminlerini ve duygusal iyi oluşlarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir. Wang ve arkadaşları (2023), öfkenin olumsuz etkisini şu şekilde açıklamaktadır: Öfkeli öğretmenler bilişsel kaynaklarını tüketerek daha az etkili eğitimciler haline gelirler. Özaslan ve arkadaşlarının (2024a) yaptığı araştırma, öğretmenlerin müdürlerine karşı duyduğu öfkenin etkilerini, öğretmenleri olumsuz etkileyen bir duygu ve ekstra çaba göstermeye yönelik motivasyonu azaltan bir duygu olarak iki ana başlıkta tespit etmiştir. Bu anlayışlar, öğretmenlerin öfkesinin onları hem bireysel düzeyde hem de bir çalışan olarak nasıl olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Doğru yönetilen ilişkiler ise eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde sürdürülmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Kazak ve Kocamanoğlu, 2023).

Öğretmenlerin okuldaki temel hedefleri, toplumsal olarak üstlerine yüklenen sorumluluklar doğrultusunda, eğitim-öğretim etkinliklerini başarıyla gerçekleştirmek ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektir. Fakat bu hedeflerini gerçekleştirmek isterken okul müdürleri tarafından öğretmenlerin kimliklerine ve görev alanlarına yapılan saldırılar, onların engellenmesine öfkelenmesine, motivasyonlarının düşmesine ve mesleki olarak yıpranmalarına neden olmaktadır (Özkuşçu ve İhtiyaroğlu, 2021).

Bu doğrultuda okul müdürlerinin etik davranışlar doğrultusunda hareket etmeleri, öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakmaları okul çıktıkları açısından önemlidir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkelenme nedenlerinin araştırılması, okul ortamından alınacak verimi maksimum düzeye çıkartılması ve okul müdürleri ile öğretmenlerin uyumlu bir şekilde çalışarak huzurlu bir ortam yaratılması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Okul müdürleri ve öğretmenleri etkileşimlerinde ortaya çıkan öfkenin nedenlerinin araştırılması için Richard Lazarus'un "Bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel" değerlendirme kuramından faydalanılmıştır. Lazarus (1991), öfkenin ortaya çıkmasında bilişsel değerlendirme yöntemlerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamış ve bu süreci ayrıntılı bir şekilde ele alarak "Bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel" değerlendirme kuramını geliştirmiştir.

Bu kurama göre, öfke oluşumu, bireyin çeşitli değerlendirme basamaklarına dayalı olarak analiz edilir. Bu basamaklar arasında; bireyin hedeflerinin değerlendirilmesi (amaç ilişkisi), bilişsel değerlendirme (amaç uyumsuzluğu), motivasyonel değerlendirme (ego katılımı), ve ilişkisel değerlendirme (bireyin kimliğine verilen zarar veya tehdit ve bu durumdan kimin sorumlu tutulacağı) bulunur. Ayrıca, bu değerlendirmeler başa çıkma potansiyelini ve geleceğe yönelik yapılan değerlendirmeleri de kapsar. Duyguların bilişsel değerlendirme süreçleriyle şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamındaki öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki etkileşimlerde ortaya çıkan öfkenin nedenlerini anlamak, eğitim ortamında huzur ve verimliliği artırmaya yönelik etkili uygulamaların geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Okullarda farklı kültürlerden, değer yargılarından, ilgi alanlarından ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen bireylerin bir arada bulunduğu ortamlar, diğer örgütlere kıyasla daha fazla çatışmaya zemin hazırlayabilmektedir (Türker, 2010). Bu çatışmaların sonucunda ise, okul müdürleri ve öğretmenlerde öfke duygusu sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda okullarda artan şiddet, saldırganlık ve zorbalık olayları, öğretmenlerin eğitim-öğretim motivasyonlarını ciddi şekilde olumsuz etkilemektedir. Okullarda yaşanan çatışmaların temel nedeni, bireylerin öfke duygularını kontrol edememeleridir. Bu nedenle, eğitim öğretim sürecinde görev alan tüm bireylerin öfkesini yönetme konusunda yeterli ilgi, bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016).

Eğitim ğretim sürecinin başrolünde görev alan ğretmen ve müdürler, birbirleriyle olan ilişkilerinde sıkla çatışmalar yaşamakta ve bunun sonucu olarak öfke duygusunu yoğun bir şekilde hissetmektedirler. Ancak müdürler ve öğretmenler, bu öfke duygusunu tanımakta ve uygun bir şekilde yönetmekte güçlük çekmektedirler. Öğretmenler, idari amirleri olan okul müdürlerine karşı yaşadıkları öfkeyi doğru bir şekilde ifade edemediklerinde, bu durum mesleki yıpranma, verimsizlik, mesleki tatminsizlik, iş kazaları ve hastalıklar, çatışmalar, sabotaj, grev, soruşturma, cezalandırılma, okul değiştirme ve görevi bırakma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Öğretmenlerin yaşadığı öfke duygusu, doğrudan ya da dolaylı olarak okul ve sınıf atmosferine yansımakta, hatta öğrencilerin eğitim-öğretimini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Rozi vd., 2022; Yöndem ve Bıçak, 2008). Bu durum, eğitim ortamının verimliliğini düşürmekte ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını zorlaştırmaktadır.

Türker'e (2010) göre, çatışmaların sonucunda yaşanan öfke, öğretmenlerde mesleki olarak yıpranmalara ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı en büyük güçlüklerin başında öfke kontrolü ve öfkenin doğru bir şekilde yansıtılması gelmektedir. Öğretmenler, okulda oluşturdukları hedeflere ulaşabilmek için öfkelerini etkili şekilde yönetebilme kabiliyetine sahip olmalıdırlar (Wang vd., 2023). Öfkenin iyi yönetilememesi, mesleki deformasyona ve öğretmenlerin yöneticiler, zümreler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerinin bozulmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin fke düzeyi ve ifade biçimi bu duyguyu yaşayan kişinin kendisi ve iletişim kurduğu bireyler açısından sorun olabilmektedir. Çocuklar öfkelerini ifade ederken, etrafındaki yetişkinleri model alırlar. İlköğretim döneminde öğretmenler, öğrenciler için en önemli rol modelleridir (Ekinci, 2013). Yöntem ve Bıçak'a (2008:4) göre "ğretmenlerin sınıftaki durumları öğrencilerin kimlik gelişimlerini, okul ve derslere ilişkin bakış açılarını, motivasyonunu ve hatta başarısını etkilemektedir." Ayrıca, öğretirken öfkeyi deneyimlemek ve sergilemek çoğu zaman istenmeyen ve uygunsuz olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler öfkelerini kontrol altına almak için duygu düzenlemeyle meşgul olduklarını belirtmektedirler. Ancak ğretmenlerin öfkelerini kontrol etmek için kullandıkları bazı duygu düzenleme stratejileri (rneğin, duyguları bastırmak veya gizlemek), onların mesleki iyiliklerini, yeterlik duygularını ve ğretim kaliteleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sutton, 2007).

Öğretmenlere eğitim-ğretim döneminde mesleki işlevlerine duygularını katmamaları, kontrol etmeleri ve tarafsız olmaları önerilir. Fakat uygulama süresince öğretmenlerin yaşamış

olduğu öfke duygusunu doğrudan ya da dolaylı okul ve sınıf ortamına yansıttığı ve hatta öğrencilerin eğitim-öğretimini etkilediği görülmektedir. Öfke yalnızca öğretmenlerin günlük mesleki yaşantılarında belirgin ve sık ortaya çıkan bir durum olmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik ve mesleki işlevleri üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Rozi vd., 2022; Yöndem ve Bıçak, 2008).

Geleceğimizin temellerini oluşturan öğretmenlerin öfkelerini kontrol edememeleri ve iyi yönetememeleri sonucunda oluşan problemler içinden çıkılmaz bir duruma gelmektedir. Motivasyon kaybı, kişisel başarısızlık, meslekten soğuma ve duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler, mesleklerine olan tutku ve bağlılıkları azalmaktadır. Öfkelerini ifade edemeyen ve içlerinde tutan öğretmenler okul ortamında ve günlük yaşantılarında daha çabuk sinirlenen bireyler haline gelmektedir (Öztürk, 2012). Bu sorunların öğretmenlerin mesleki yaşamlarına ve eğitim ortamına etkilerini daha iyi anlayabilmek için, Lazarus'un "Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel" duygu kuramı perspektifinden öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkelenme nedenlerinin detaylı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bir grup öğretmenin okul müdürleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunun nedenlerini, Lazarus'un "Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel" duygu kuramı perspektifinden incelemek ve bulgulara dayalı olarak bu öfkenin yaşanmaması için uygulama önerileri geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu tez çalışması, öğretmenlerin okul müdürleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları öfkenin nedenlerini ortaya koyması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Bu durumun incelenmesi, öğretmenlerin öfke oluşum süreçlerini anlamalarını ve bu süreci yönetebilmelerini sağlayacaktır. Böylece, öğretmenlerin psikolojik durumları olumlu yönde etkilenebilecek ve öfkelenme gibi eğitime olumsuz yansıtılabilecek duyguların oluşması önlenebilecektir. Psikolojik olarak sağlıklı hisseden öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecine daha fazla katkıda bulunacağı ve bu durumun öğrencilerin gelişimine olumlu yansıtacağı açıktır. Ayrıca, eğitim hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Bununla birlikte, okul müdürleri ile öğretmenler arasında öfkeye neden olan durumların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çeşitli stratejiler geliştirilmesi, eğitim-öğretim süreçlerinin etkinliğini artıracaktır. Öfke ifade tarzının okuldaki iletişimi nasıl etkilediği ve

öğretmenler üzerinde ne tür etkiler oluşturduğunun okul müdürleri tarafından analiz edilmesi, birçok problemin yaşanmadan önlenmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırma, öğretmenlerin duygusal süreçlerini ve bilişsel değerlendirme kalıplarını anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, Lazarus'un "Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel" kuramı temel alınarak öfkenin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular, hem eğitim hem de duygusal psikoloji alanındaki araştırmacılar için yeni sorular ve araştırma alanları oluşturabilir. Özellikle liderlik tarzları, duygusal yönetim stratejileri ve okul ortamındaki duygusal etkileşimlerin daha derinlemesine incelenmesini teşvik etmesi beklenmektedir.

Öfkenin nasıl ortaya çıktığını anlamak, bu duygunun kontrol edilmesi ve olumsuz sonuçlarının önlenmesi için uygulanabilir öneriler geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Eğitim yönetimi perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin okul müdürleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunu "Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel" kuram ışığında analiz etmek, okullarda örgütsel etkililiği artırma çabalarına önemli katkılar sağlayabilir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmada kullanılan çoklu durum çalışma deseni, bu çalışmanın amacı ve kapsamı için uygun bir yöntemdir.
2. Katılımcılar, araştırma kapsamında kendilerine yöneltilen görüşme sorularına dürüst ve içten bir şekilde cevap vermiştir.
3. Veri toplama ve analiz süreçleri, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini destekleyecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Bu nitel araştırma, on iki katılımcı öğretmenden elde edilen görüşme verileri ile sınırlıdır ve elde edilen bulgular daha geniş bir popülasyona genellenemez.
2. Bu araştırma devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir; özel okul öğretmenlerinin öfke yaşantılarını kapsamaz.

1.6. Tanımlar

Bilişsel kuram: Bilişsel kuram, bireylerin duygusal tepkilerinin, olayların kendisinden çok, olaylara yönelik kendi iç dünyasına, çevresine ve kendisine dair bilişsel değerlendirmelerinin bir sonucu olduğunu savunur. Bu yaklaşıma göre, bireylerin yaşanan

olaylara yükledikleri anlamlar ve bu olayları değerlendirme biçimleri, hangi duyguların ortaya çıkacağını belirler. Dolayısıyla, duygusal tepkiler doğrudan olaylardan değil, bireyin olayı algılama ve yorumlama şekline bağlıdır (Çelebi ve Odacı, 2018).

Öfke: Günlük yaşamda bireyin kimliğine hafif bir zarar gelmesi, kişisel saygısızlığa uğraması, kötü muamele görmesi ve haksızlığa uğraması gibi dış etmenlerden ve bireyin iç dünyasında karşılaştığı çelişki ve çatışmalardan süre gelen, belli bir süresi, yoğunluğu ve ifade ediliş biçimi ve yansımaları olan bir duygudur (Öztürk, 2012).

Öfke Yönetimi: Öfkenin neden olduğu hem psikolojik hem de fizyolojik olumsuz sonuçlarını azaltmak için doğru yöntem ve stratejilerin kullanılmasıdır (Öztürk, 2022).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Duygular ve Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Duygular bireyin karşılaştığı durumları, kendisi ve çevresi ile olan bağlantısını değerlendirerek yorumlaması sonucunda oluşan, bireyde fiziksel ve psikolojik değişimlere neden olan ve dolayısıyla bireyin düşünce ve davranışlarına direk etki eden temel unsurlardır.

Duyguların oluşması ile ilgili birçok bilimsel teori bulunmaktadır. Frenzel ve arkadaşları (2021), duyguları, birey ile çevresi arasındaki bağlantı, olaylar ve sosyal bağlamlar ile bireyin tepkileri ve deneyimleri arasında sürekli aracılık eden bir arayüz olarak tanımlamıştır. Bedel'e (2011, s. 67) göre duygular “tehlikeli bir durumda, yaşanan acı bir olayda, zorlu yaşam koşullarında bir hedefe doğru ilerleme durumlarında yol gösterici bir rol oynamaktadır.” Lazarus, Scherer, Moors ve Frenzel gibi araştırmacılar duyguları, belirli bilişsel değerlendirme kalıplarını, belirli motivasyon eğilimlerini, yüz ve bedensel ifadeleri ve fizyolojik değişiklikleri içeren çok bileşenli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden duygular hem bilimsel olarak tanımlanması hem de ampirik olarak yakalanması zor olan, anlaşılması oldukça zor yapılardır (Frenzel vd., 2021).

Lazarus, duyguların oluşması sürecini bilişsel değerlendirme teorisi ile anlatmaktadır. Bu teorinin temel konusu, bireyin her bir duyguya tepki verebilmek için ne düşünmesi ve istemesi gerektiğidir. Bu teoriye göre, “olaylar dizisi öncelikle bir uyarı içerir. Bunun devamında düşünce, fizyolojik bir tepki ve duyguların eş zamanlı deneyimlerine yol açar” (Lazarus, 1991, s. 7).

Okullarda öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen birbirinden farklı etmenler bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendi bireysel özelliklerinin yanı sıra, okul iklimi, okuldaki yönetsel süreçler, akademik etkinlikler, iletişim sistemi ve okul çevresi başlıca etkenlerdir. Öğretmenlerin maddi imkânları ve ailevi sorunları, işini sevmesi, iş birliği ve paylaşımına açık olması, öğrenci-veli profili, öğrencilerin başarısı, yönetimin öğretmenlere yaklaşımı, okulun sahip olduğu fiziki ve sosyal imkânlar, öğretmenlerin duyguları üzerinde etkisi büyüktür. (Argon, 2015).

Buric ve Frenzel (2019), öğretmenlerin ders verirken ve öğrencilerle etkileşimde bulunurken hem olumlu (örneğin, neşe, gurur, sevgi) hem de olumsuz (örneğin, öfke, hayal

kırıklığı, umutsuzluk, kaygı) çok çeşitli duygular yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu duygular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve eğitim ortamındaki etkileşimlerini şekillendirirken, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonları, performansları ve öğrencilerle olan ilişkileri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Eğitim sisteminin vaz geçilmez parçası olan öğretmenlerin; eğitim-öğretim programları doğrultusunda, velilere, öğrencilere ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, duygularını doğru yönetebilmeleri, iyimser bir bakış açısı edinmeleri ve iyi ilişkiler kurabilmeleri gereklidir (Ekinci, 2013). Bu yüzden eğitim faaliyetlerinin başarısının büyük ölçüde eğitimcilerin yeteneklerine ve performanslarına bağlıdır. Duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilen eğitimciler öğrenme sürecini optimize edebileceği gibi, eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde pozitif katkı vereceklerdir.

2.2. Öfke

İnsan davranışlarına yön veren temel duygulardan biri de öfkedir. Dolayısıyla öfke duygusunun insan hayatındaki rolü ve etkisi oldukça büyüktür. Bireylerde oluşan aşırı ve kontrol altında tutulamayan öfke duygusunun neden olduğu olumsuz davranışlar nedeniyle ortaya çıkan vakalar evde, okullarda ve iş yerlerinde günden güne artış göstererek en önemli sorunlarından biri haline gelmiş ve son yıllarda otoriterleşme, hukuksuzluk, ahlaksızlık, yıldırma, taciz, şiddet eylemleri ve hatta yaralanma ile ölüm olayları oldukça artmıştır (Eroğlu ve İrdem, 2016).

Öfke, günlük yaşamda bireyin kimliğine hafif bir zarar gelmesi, kişisel saygısızlığa uğraması, kötü muamele görmesi ve haksızlığa uğraması gibi dış faktörlerden süre gelen, belli bir yoğunluğu, ifade ediliş biçimi ve yansıması olan bir duygudur. Kendini anlatamayan veya yanlış anlaşılabilir birey, sınırlandırıldığını hisseder ve öfke duygusunu yaşar (Öztürk, 2012).

Öfke duygusu bireylerin günlük yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öfke iyi yönetilemediği zamanlarda yaşam kalitesini azaltır, amaçlara ulaşmada başarısız sonuçlara yol açar. Yalnızca bireyi değil, bireyin bulunduğu ortamı da etkiler. Öfkenin süresi yoğunluğuna bağlı değişkenlik göstermesine rağmen, öfke boyunca gösterilen tepkiler sonrasında pişmanlık ve hayal kırıklıkları yaşanabilir (Öztürk, 2022).

Tüm bu tanımlamalar doğrultusunda öfkenin, diğer duygular gibi insan hayatını yönlendiren bir etkisi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bireylerin kişiliklerine ve değer verdikleri dünya yapılan saldırıların sonucunda, ortaya çıkan bu duygu bastırıldığı sürece bireylerin fizyolojileri ve psikolojileri üzerinde olumsuz yansımalar olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.1. Öfkenin Nedenleri

Günlük hayatta kişinin kendini yeterince güvende hissetmemesi, başkaları tarafından kendisine kaba davranılması ya da haksız biçimde davranıldığını düşünmesi, yanlış yönlendirilmesi, uykusuzluk, kronik biçimde yorgunluk ve bitkinlik durumlarında, aile-evlilik ilişkilerinin bozulması, haysiyeti zedelenmesi, haklarına tecavüz edildiğini düşünmesi, kendi fikirlerinin anlaşılabilmesi veya fikirlerinin ifade etme özgürlüğünün başkaları tarafından sınırlandırıldığını düşünmesi, yapmış olduğu planların engellenmesi gibi bir çok faktörün bireyde öfkeye neden olduğu söylenebilir (Ekinci, 2013). Ayrıca, yetersizlik, çaresizlik, hayal kırıklığı, etkisizlik, kıskançlık, prestij kaybı, yalnızlık, anlaşılabilmemek, takdir edilmemek, incinme, aşağılanma, utanma, korku, panik, reddedilme gibi durumlar ve duygular da öfkenin oluşmasına neden olabilmektedir (Pembecioğlu, 2014).

Birey öfke duygusunu oluşturabilecek eleştiri, baskı, engelleme, reddedilme, fiziksel saldırı, eksik bırakılma ya da bir karşı koyma durumu ile karşı karşıya kalması sonucunda bireyde öfke yaşanmasına neden olur. Öfkenin nedeni bireyin güvenliğinin ve gereksinimlerinin örtük bir biçimde tehdit edilmesi ve bireyin karşılaştığı durumları kendi özgürlüğüne doğrultulmuş bir tehlike olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır (Öztürk, 2012). Demirciler'e (2006) göre öfkenin ortaya çıkmasının nedenleri % 52 ile engellenmiş plan, %20,9 ile aşağılık duygusu ve saygısızlığa maruz kalma, %12,7 ile ailede karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

2.3. Öğretmenler ve Öfke

Okul müdürü ve öğretmen ilişkileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı doğrultusunda yürütülme sürecine direkt etki etmektedir. Doğru yönetilen ilişkiler eğitim öğretim sürecinin başarıyla sürdürülmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Müdürler, okullarda yönetici ve son karar verici olarak görev almakta, görevlerini icra ederken öğretmenler ile devamlı etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimlerde zaman zaman çatışmalar yaşamakta, okul müdürleri öğretmenlerin öfkelenmelerine neden olmaktadır. (Kazak ve Kocamanoğlu, 2023).

Öğretmenlerin ana görevi olan eğitim-öğretim işi çok sayıda farklı görevler ile örtüşen hedeflerden oluşmaktadır (Buric ve Frenzel, 2019). Öğretmenler bu görevini yerine getirirken okul içerisinde yatay-dikey ilişkilerini düzenlemekte, yönetim tarafından verilen sorumlulukları yerine getirmeye çabalamakta ve veliler tarafından zorbalık ve baskı görmektedirler. Okul müdürleri eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenler ile sürekli etkileşim içindedirler (Özkuşçu ve İhtiyaroğlu, 2021).

2014 yılında Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması öğretmenlerin görev ve yükümlülüklerinin çokluğu üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma, öğretmenlerin çalışma zamanlarının çoğunu sınıfta öğretme ve öğrenmeyi desteklemeye harcamalarının yanı sıra, derslerin planlanması ve hazırlanması, öğrenci çalışmalarının düzeltilmesi, öğrenci danışmanlığı ve rehberliği ve ders dışı etkinlikler gibi sınıf dışında da çok sayıda aktiviteye katıldığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin düzenli olarak veliler ile iletişim kurup iş birliği yaptıkları, ekip çalışmalarına katıldıkları, meslektaşlarıyla etkileşimde buldukları ve önemli miktarda idari iş yürüttükleri görülmüştür (Burns ve Darling-Hammond, 2014). Öğretmenlerin bu iş yükü, onlarda öfke dahil çeşitli duygular ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamında hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından çoğu kez hissedilen öfke ne yazık ki genellikle ya yönetilmeden direk olarak yansıtılmakta ya da ifade etmeden kaçınılarak bastırılmaktadır. Öfke yalnızca öğretmenlerin günlük mesleki yaşamlarında görülen bir durum olmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerde fizyolojik ve psikolojik bazı sorunlara neden olmaktadır. Fizyolojik etkileri, tansiyon yükselmesi, iştahsızlık, gerginlik, terleme ve uykusuzluk ile gerçekleşirken, psikolojik etkileri ise öğrenci davranışlarından çabuk rahatsız olma, huzursuzluk, öfkesini çevresine hissettirme ve okuldan uzaklaşma isteği (rapor veya izin vb.) şeklinde gerçekleşebilmektedir (Öztürk, 2012).

Öğretmen öfkesi öğretimsel etkililikle olumsuz yönde ilişkilidir. Araştırmalar öğretmen öfkesinin öğretmenin iyi oluşuyla negatif, tükenmişlik ve öğretmenlik mesleğini bırakmayla pozitif yönde bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Taxer ve Frenzel, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında yaşadıkları öfke, öğrencilerle olumlu ve destekleyici ilişkiler kurulmasını önleme potansiyeli taşımaktadır. Örneğin Sutton'nun (2007) yapmış olduğu bir günlük çalışması öfkenin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine, sınıf planlamasına ve öğrencilerle ilişkilerine olan konsantrasyonunu olumsuz etkileyerek öğretmenlerin sınıf davranışlarını değiştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Ülkenin eğitim politikasının uygulayıcısı olan öğretmenlerin duygusal olarak sağlıklı bireyler olmaları eğitim öğretim çıktıları açısından büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sadece fiziksel olarak değil, aynı anda psikolojik ve sosyal olarak sağlıklı bireyler olarak hissettiklerinde eğitim öğretim faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri birçok araştırmada ortaya konmuştur (Ekinci, 2013; Frenzel, 2014; Mok, 2019; Öztürk, 2021; Schultz vd., 2006; Yöndem ve Bıçak, 2008).

Ekin'e (2013) göre öğretmen tükenmişliğinin öğretmen yıpranması ile ilişkilidir. Olumsuz bir duygu olan öğretmen öfkesi genellikle istenmeyen ve bastırılması veya maskelenmesi gereken bir duygu olarak görüldüğünden, bu durum duygusal uyumsuzluk yaratarak duygusal tükenmeye yol açmaktadır. Öfkenin aynı zamanda tükenmişlik ile pozitif ilişkisi olması beklenir. Benzer şekilde, duyguların işe ilişkin tutum ve davranışları belirlemede önemli faktörler olduğu kabul edildiğinden, öfkenin de iş tatmini ile olumsuz yönde ilişkili olması beklenebilir. Başka bir deyişle, eğer öğretmenler işleriyle ilgili çeşitli durumlarda öfke yaşarlarsa, bu sadece daha yüksek düzeyde tükenmişliğe ve zihinsel sağlığın bozulmasına katkıda bulunmakla kalmayacak, aynı zamanda iş doyumlarını da olumsuz etkileyerek mesleği bırakmayı düşünmelerine neden olacaktır (McDonald, 1999).

Okulda öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına yardımcı olmak için huzurlu ve olumlu bir okul atmosferinin olması çok önemlidir (Frenzel vd., 2015). Bu nedenle öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli öncelikle okuldaki öfkeye sebep olan şiddet ve çatışmaların kaynaklarını bulmak, ikinci olarak da bunun durdurulması için gerekli önlemleri almakla sorumludur (Mertoğlu, 2018; Öztürk, 2012).

2.4. Öğretmenlerin Öfkelenme Nedenleri

Öğretmenlerin kendileri için, meslektaşları ve velilerle olumlu ve yapıcı ilişkiler sürdürmek, okul personeli ile başarılı iş birliği yapmak, mesleki gelişim ve gelişmeleri takip etmek ve bir profesyonel olarak değer verildiği duygusunu hissetmek dahil olmak üzere sınıfın ötesine geçen hedefler belirlemeleri beklenebilir. Bu hedeflerin engellenmesi, yani öğretmenlerin bilişsel olarak hedeflerine ulaşmasını zorlaştıran durum ve olaylar, öğretmen öfkesinin yaşanmasıyla sonuçlanabilmektedir (Frenzel, 2014).

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukların çok olması, toplumun veya okul yönetimin beklentileri karşısında başarılı olamama korkusu öğretmenleri duygusal olarak zorlamakta ve liderlik yapması gereken okul yönetiminin etik olmayan davranışları karşısında öğretmenler duygularını yönetememekte ve öfke ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi ve dışı performanslarını da etkilemektedir.

Karip (2003) okul ortamında yaşanan öfkenin genel nedenlerini, görev dağılımı, parasal kaynaklar, olumsuz bireysel davranışlar, sınıf içi ve dışı öğretim etkinlikleri, güç ve yetki kullanımı, ödül, ceza, değerlendirme, kılık-kıyafet, geç gelme, izin, mevzuatla ilgili konular, siyasi konular, öğrenci davranışları, tayin ve kaynak dağılımı olarak sıralamaktadır.

Öztürk (2012, s. 39) öğretmenlerin öfkelenme nedenlerini, “velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin okul araç-gereçlerine zarar vermeleri ve öğrencinin diğer arkadaşlarına küfretmesi” olarak belirtmiştir.

Konu okul öğretmenleri ve özellikle de onların öfkesi olduğunda, sınıf dışında da öfke duygularını tetikleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında işbirlikçi olmayan zümreler, uygunsuz ebeveyn davranışlarını (örneğin dikkatsizlik ve sorumsuzluk) ve yüksek kalitede öğretimi elde etmeyi zorlaştıran eğitim politikalarını (örneğin eğitim reformları) mevcuttur (Buric ve Frenzel, 2019). Öztürk (2022), sınıf dışı durumlardan kaynaklanan öğretmenlerin öfke nedenlerini, veli ve öğretmen arasındaki koordinasyon problemleri ve yönetsel anlamda karşılaşılan sorunlar, zümrelerin verdikleri sözleri yerine getirmemeleri, alınan kararlara uymamaları olarak belirtmiştir.

Buric ve Frenzel’e (2019) göre, öğretmen öfkesinin bağlamsal tetikleyicileri dört temel kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilerden ilki, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini kapsamaktadır. Öğrencilerle ilişkilerde sınıf kurallarının ihlali, saygısızlık, saldırganlık ve uygunsuz davranışlar, öğretmenlerin otoritesini ve duygusal dengesini olumsuz etkileyerek öfkeye neden olmaktadır. İkinci kategori, öğretmen öfkesinin kaynağı olarak öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini içermektedir. Ebeveynlerle ilişkilerde suçlamalar, müdahaleler, aşırı beklentiler ve iletişimde kabalık gibi durumlar, öğretmenlerin mesleki rollerini zorlaştırarak duygusal gerilime neden olmaktadır. Üçüncü kategori ise, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkileri ve etkileşimleriyle ilgilidir. Meslektaşlarla ilişkilerde adaletsiz görev dağılımı, iş birliği eksikliği ve mesleki sorumluluklardan kaçınma gibi durumlar, çalışma ortamında stresi artırmaktadır. Son olarak dördüncü kategorisi ise, eğitim sistemi ve politikalarının özelliklerini içermektedir. Eğitim sistemi ve politikalarının özellikleri; müfredat değişiklikleri, öğretmenlere saygının azalması ve kötü çalışma koşulları gibi unsurlarla öğretmenlerin mesleki memnuniyetini ve duygusal durumlarını olumsuz etkileyerek öfkeye neden olmaktadır.

2.5. Öğretmenlerin Müdürlere Karşı Öfkelenme Nedenleri

Yöneticiler, çalışanların motivasyon ve morallerine direkt etki edip onların işlerini sevip benimsemelerinde önemli rol oynamaktadırlar. Çalışanların duygu ve düşüncelerini belirtmelerine fırsat veren bir yönetici, çalışanların performans, motivasyonları ve iş tatminleri üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Çünkü çalışanlarının duygularını doğru olarak algılayıp

doğru değerlendirebilen ve uygun davranışlar sergileyen yöneticiler, çalışanlarını daha iyi motive ettikleri ve onların kişisel başarılarının artmaktadır (George, 2000).

Okullarda yönetici olarak görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerin duygularını anlaması ve onları motive etmesi, eğitim-ğretim faaliyetlerinin başarıyla gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, geleceğimizin temellerini oluşturan öğretmenlerin, fkeleriyle baş edememeleri ve öfkelerini iyi yönetememeleri nedeniyle ortaya çıkan sorunlar, zamanla içinden çıkılamaz bir hal alabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik sorunları çözülmeden, onlardan beklenen ğretmen davranışlarını sergilemeleri oldukça zordur. Dolayısıyla, ğretmenlerin eğitim-ğretim faaliyetlerini amacına uygun bir Şekilde yerine getirebilmeleri için yalnızca olumlu kişisel özelliklere sahip olmaları yetmez; aynı zamanda okul ortamına ve okulda görev yapan tüm personele yönelik olumlu duygular taşımalarının da etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür (zkuşcu ve İhtiyaroğlu, 2021).

Okul müdürlerinin işleri arasında, öğretmenleri yönetmek, eğitim ğretim faaliyetlerinde öğretmenler ile iş birliği yapmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamaya yönelik gerekli araştırmalar yapmak, okul etkinliklerinin planlamak ve yürütmek, eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak, ğrenci davranışlarını izlemek ve disiplin konularında kararlar vermek, okulun genel işleyişini denetlemek ve velilerle iletişim kurmak gibi birçok görev yer alır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Kısaca okul müdürü bir vücudunun işlevlerini yerine getirmesini sağlayan bir beyin gibi çalışarak okulun eğitim ğretim faaliyetlerini yönetir. Bu yüzden müdürlerin liderlik özellikleri taşımaları beklenir. Müdürler görevlerini yerine getirirken saygılı, hoşgrl, dürüst, tarafsız, eşit ve adaletli olmaları, problemlere çözüm üretebilmek gibi etik değerlere uygun davranışları göstermeleri ve okulda görev yapan tüm diğer personele de benimsetmesi gerekmektedir.

Okul müdürleri eğitim ğretim sürecinde denge görevi görürken bilinçli veya bilinçsiz öğretmenlerin öfkelenmelerine neden olabilmektedir. Eğitim ğretim hayatında öğretmenleri de etkileyen öfke hiyerarşi zincirinde üst seviyede bulunan müdürler ile olan ilişkilerinde sıklıkla ortaya çıkmakta ve okul müdürleri ile olan etkileşimlerini olumsuz etkilemektedir. Müdürler ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmalar sonucunda öfkeye neden olabilecek etik olmayan müdür davranışları (yıldıрма, istismar vb.) gözlenebilmektedir (Ekinci, 2013)

Okul müdürlerinin öfkeye neden olan davranışları arasında görev ve yetkiyi kötüye kullanma, kendi siyasi fikirlerini benimsetmeye çalışma, hakaret etme, dedikodu yapma,

bedensel ve cinsel taciz, öğretmenler arasında ayrımcılık yapma ve adaletsiz davranma, korkutma ve yıldırma, psikolojik baskı uygulayarak öğretmenlerin ruh sağlığını bozma, öğretmenlere baskı uygulama, yeniliklere karşı çıkmaya gibi davranışlar yer almaktadır (Kazak ve Kocamanoğlu, 2023). Özkuşçu ve İhtiyaroğlu'na (2021) göre okulda öğretmenler tarafından okul müdürlerine yönelik ortaya çıkan öfkenin en önemli kaynağı empati, iletişim ve liyakat eksikliğidir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkelenme durumları genel anlamda müdürlerin adil olmayan uygulamaları ve yönetsel olarak öğretmenlere karşı göstermiş oldukları kötü muameleler tarafından ortaya çıkmaktadır (Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Kazak ve Kocamanoğlu, 2023; Öztürk, 2012; Öztürk, 2022).

Öztürk (2012), öğretmenlerin öfkelenmelerinin temel kaynaklarından biri olan “engellenme” kavramına dikkat çekilmiştir. Bu bölümde öğretmenler: emek harcadıkları bir işi yaparken karşılıklarına çıkarılan engellere, işlerini iyi yapmalarına rağmen, okul müdürlerinden takdir yerine ters bir tepkiyle karşılaştıklarında, hedeflenen kazanımları öğrencilere kazandırmayı hedeflerken, bunun için gerekli kaynakların temin edilmediğinde, eğitim-öğretim için kullanılan belgeler dışında istenen gereksiz ve uğraştırıcı evraklar talep edildiğinde, okulda eşit bir görev paylaşımının olmadığına, okul yönetiminin öğretmeni uyarırken çalışma arkadaşlarının ya da öğrencilerinin yanında sert bir üslup kullanıldığında, etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamalarına rağmen geri bildirim alamadıklarında, okulda işlerinin yanı sıra birçok görev verildiğinde, okul yönetiminin dinlemeden öğrencilerin ve velilerin görüşleriyle öğretmenleri yargıladıklarında öfkelenmelerini belirtmişlerdir.

Buric ve Frenzel (2019) bu durumları ayrıntılı olarak ele almıştır: Müdürler adil olmayan bir şekilde öğretmenlerin ihtiyaç duyulan öğretim kaynaklarını esirgemesi, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını (örneğin konferanslara katılma) engellenmesi, öğretmenlerin düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve duygularını önemsememeleri (müdürlerin öğretmenleri görmezden gelme, küçümseme), kişisel konularda duyarsızlık sergileme (örneğin, öğretmenin ailesinde ölüm) ve duvar örmeye girişme (örneğin, yazılı taleplere yanıt vermeme), öğretmenler arasında ayrımcılık yaparak kayırmacı davranışlarda bulunması, müdürlerin mesleki olmayan kişisel davranışları, casusluk yapmaları (veliler tarafından gelen talep üstüne sınıf kapılarının yakınına yerleşerek veya dahili telefon aracılığıyla dersleri dinleyerek öğretmenleri takip etmeleri), Sabotaj (Müdürler, diğer öğretmenleri hedeflenen öğretmenlere yardım etmemeye yönlendirmesi), kişisel eşyalara el koyma (Müdürler öğretmenlerin dergileri,

yiyecekleri, ekipmanları gibi eşyalarını alması), öğretmenlerin öğretim materyallerini sınıflardan kaldırılmasını istemesi, müdürler öğretmenlere ekstra iş sorumlulukları yüklemesi ve bazı durumlarda öğretmenleri, kendi (müdürlerin) işlerini yapmaya zorlaması, öğretmenleri hem özel hem de kamuya açık olarak çok çeşitli nedenlerden dolayı rutin ve haksız bir şekilde eleştirmeleri, Müdürlerin yalan beyanlarda bulunması (okul müdürlerinin, öğrencilerle ve/veya velilerle çatışan öğretmenlere destek vermemesi ve asılsız eleştirilerde bulunması), Öğretmenlerle yüz yüze etkileşim sırasında bazı müdürlerin yüksek sesle (bağırarak) sözlü tacizde bulunması veya masaya vurması, öğretmenleri öğrencilerin notlarını değiştirmeleri konusunda baskı yapması ve karşıt görüşte olan öğretmenleri doğrudan tehdit etmeleri, müdürlerin yersiz yazılı kınamaları (bazı müdürler, öğretmenler tarafından herhangi bir suç olmadığı halde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışları veya sınıfta çalınan bir eşya için öğretmenleri suçlayan yazılı kınamalar verilmesi) ve son olarak da adil olmayan öğretmen değerlendirmeleri yapmalarıdır (Buric ve Frenzel, 2019).

Demirtaş ve Demirbilek'e (2019) göre, okul müdürlerinin öğretmenler arasında kayırmacı davranışlar sergilemesi, öğretmenler arasında öfkeye yol açmaktadır. Bu tür tutumlar, öğretmenlerin kendilerini hoşnutsuz, dışlanmış, güvensiz ve değersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, kayırmacılık davranışları öğretmenlerin kurum içindeki motivasyonlarını düşürerek, mesleki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin müdürlere karşı öfkenin ortaya çıkmasının nedenlerinden biri de öğretmenlerin istismar edilmeleridir. İş ortamlarında istismar, bireyin fiziksel sağlığı, psikolojik/duygusal sağlığı, iş performansı ve sosyal ilişkileri açısından çeşitli zararlı sonuçlarla ilişkilidir. Fiziksel sağlıkla ilgili sonuçlar arasında uyku bozuklukları (kabuslar veya yetersiz dinlenme), baş ağrıları, sırt ağrıları, yorgunluk, hastalık, hiperaktivite, kilo değişiklikleri (önemli artış veya azalmalar), bağırsak problemleri, kalp aritmisi ülserler, madde bağımlılığı (ilk kez kullanım) ve intihar yer alır (Blase ve Blase, 2006).

2.6. Öfke ve Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Öfke genel anlamıyla olumsuz içsel bir duygu durumundan, bireye engelleri aşmak için motivasyon sağlayan temel bir duygu olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Aslında öfke bilişsel, fizyolojik ve davranışsal sistemlerle birlikte bağlamsal ve dinamik bir olgudur. Öfke duygusunun ortaya çıkması, içsel, kişilerarası ve çevresel sistemlerin özellikleri olan çeşitli olumsuz bildirimler tarafından gerçekleşmektedir.

Öfkenin oluşumuna ilişkin yayınlar ve araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmacı (Boman, 2003; Buric ve Frenzel, 2019; Lazarus 1993; Öz ve Aysan, 2012; Robins ve Novaco, 1999) öfkeyi bilişsel bir değerlendirme süreci sonucunda ortaya çıktığı konusunda hemfikirdir. Bilişsel kuram, bireyin duygusal durumunun, fikir ve davranışlarının kendi içerisindeki karşılıklı ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir bakış açısını anlatır. Bu kuram, bireyin kendisine ve çevresine, olumlu veya olumsuz sonuçlar doğuracak eylemlerde bulunmasına neden olan, iç dünyasının anlaşılabilmesi ve bunun yansıtılmasının doğru bir şekilde yapılmasına olanak sağlayan tekniklerin birleşimidir (Kitiş vd., 2017).

Duygusal tepkinin kişiyi, değerlendirilen belirli zarar veya faydayla uyumlu bir şekilde başa çıkmaya, ortaya çıkacak durumlardan kaçınmaya hazırlamak ve harekete geçirmek ortaya çıktığı için varsayılmaktadır. Değerlendirilen bir zararı en aza indirmek veya hafifletmek veya değerlendirilen bir yararı, en üst düzeye çıkarmak veya sürdürmek amaçlanmaktadır. Belirli bir dizi koşulun zararlı mı yoksa faydalı mı olarak değerlendirileceği kısmen kişinin spesifik hedef ve inanç konfigürasyonuna bağlıdır. Dolayısıyla bilişsel değerlendirme, bir yandan duygusal tepkileri çevresel koşullara, diğer yandan kişisel hedeflere ve inançlara bağlama konusunda önemli bir aracılık rolüne hizmet eder (Smith ve Lazarus, 1993).

Bilişsel değerlendirme yöntemlerinin amacı, bireylerin yaşamış olduğu duygusal durumları ve bu durumların sonuçlarına göre vermiş olduğu tepkiler yerine, bireylerin olaylara bakış açıları ve olaylara ilişkin fikirlerini belirlemektir (Çelebi ve Odacı, 2018). Öfkenin bilişsel değerlendirmesi ise bireyin öfkeyi ortaya çıkaracak durumu algılama ve yorumlamasına yönelik bir durumdur. Öfkenin ortaya çıkması kişinin düşünce tarzı, geçmiş yaşantısı bağlamında olayının kişide yaratmış olduğu çağrışımların değerlendirmesi sonucudur (Özkan, 2008).

Robins ve Novaco'ya (1999) göre öfkenin bilişsel değerlendirme yöntemlerini, bir dizi kalıp ya da şema ile örgütlenmiş beklenti, inanç ve yorumlama süreci gibi bilgi yapılarını içermektedir. Buna göre bilişsel olarak "öfke" karşı kişi veya muhalif düşman içerikli bileşenlerin eşlik ettiği aşırı fizyolojik uyarılma durumudur. Bir başka deyişle, dışsal olaylarla öfke arasında direk bir bağlantı yoktur. Öfkenin ortaya çıkması bilişsel süreçlerin sonucudur.

Öfkenin boyutları arasında birtakım ilişkilerde göze çarpmaktadır. Öfke ortaya çıktıktan sonra, öfkenin yoğunluğu ve bireyin öfkeye verdiği tepki bireyin kültür yapısı, geçmiş yaşantısı ve olaylarla ilgili çağrışımları içeren değerlendirme sürecine bağlıdır (Eroğlu ve İrdem, 2016).

Öfkeyi anlamlandırmak ve yorumlamak bütün bu bileşenleri tanımlamakla kolay hale gelir. Argon ve Açıköz'e (2010) göre, kişilerin öfke karşısında vermiş olduğu tepkiler bireyin yaşadığı öfke seviyesi, düşünce yapısı ve sahip olduğu gelenekler, öfkeyi yaşadığı andaki durumu, yetiştiği sosyal çevre ve oluşturmuş olduğu ego-kimliği gibi birçok faktöre göre değişebilmektedir.

Lazarus (1991) öfkenin ortaya çıkmasında bilişsel değerlendirme yöntemlerini ayrıntısı ile el almış ve "bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel" değerlendirme kuramını oluşturmuştur. Bu kuram ile öfke analizine, "bireyin amaç ilişkisi, amaç uyumsuzluğu (bilişsel), ego katılımı (motivasyonel) ve bireyin kimliğine verilen zarar veya tehditten kimin (eğer varsa) sorumlu tutulacağına (ilişkisel)" ilişkin değerlendirme basamaklarında incelemiş ve öfke oluşumunun nedenlerini ortaya koymuştur.

2.7. Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı

Duygular, bireyin karşılaştığı durum ile çevreyle ilişkisinin kişisel refahı açısından ne anlama geldiğini belirlemesi sonucunda ortaya çıkar. Smith ve Lazarus'a (1993, s. 222) göre "Her olumlu duygunun belirli bir tür değerlendirilmiş fayda tarafından üretildiği ve her olumsuz duygunun belirli bir tür değerlendirilmiş zarar tarafından üretildiği söylenir." Bu kapsamda duygusal düzeyde tepki göstermeden önce, bir durum ya da uyaran hakkında ilk önce düşünmek ve durumu anlamayıp değerlendirmek ve güncel bilgilerle bağlantı kurmak gerekir. Lazarus (1991), öfkenin ortaya çıkmasında bilişsel değerlendirme sürecini ayrıntısı ile el almış ve "bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel" değerlendirme modelini iki basamakta incelemiştir.

2.7.1. Birincil Değerlendirme Bileşenleri

Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında Birincil Değerlendirmeler grubunda amaçla ilgi, amaçla uyum ve ego katılım türü değerlendirmeleri yer almaktadır. Birincil Değerlendirmeler, duygunun olumlu ya da olumsuz olacağını belirler. Ayrıca, eğer olayın hedefle hiçbir ilgisi yoksa, hiçbir duygu hissedilmemesi de mümkündür.

Amaç ilişkisi

Duygu ortaya çıkarması beklenen durumun, bireyin değerleri, beklentileri arzuları ile ilişkisi olması, bir anlam uyandırması, öfke dahil tüm duygular için çok önemlidir. Karşı karşıya gelinen bir durumda bir hedef söz konusuysa (bireyin beklentileri ve arzuları ile ilişkiliyse), o zaman bir duygu (tepki) üretilecektir, ancak aktif bir hedef yoksa yani hedef bireyin beklentileri ve arzuları ile ilişkili değilse duygu da olmayacaktır (Smith ve Lazarus, 1993).

Amaç uyumu (eşleşme denklik) veya amaç uyumsuzluğu

Üretilen duygunun olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağı açısından çok önemlidir. Eğer karşılaşılan durum ile amaç uyumu varsa (bireyin beklentileri ve arzuları ile eşleşiyorsa) ortaya çıkan duygu olumlu olacaktır, eğer anlam birey için karşıt değerleri içeriyorsa (bireyin beklentileri ve arzularına karşıt o zaman öfke de dahil olmak üzere yalnızca olumsuz duygular mümkündür (Smith ve Lazarus, 1993).

Bu durum, Scherer ve Moors'un (2019) geliştirdiği "Olayların Değerlendirilmesi ve Bileşenlerin Farklılaşması" teorisi ile yakından ilişkilidir. Söz konusu teori, duyguların oluşum sürecini açıklamayı hedefler ve bir olayın birey için ne derece önemli olduğunun sorgulanması ile başlar. Scherer ve Moors'a göre, bir olayın birey üzerindeki duygusal etkisi, onun bireyin ihtiyaçlarına, hedeflerine ve mevcut durumuna ne ölçüde uyum sağladığına bağlıdır. Bu bağlamda, "Birincil Değerlendirme" kavramı ön plana çıkar. Bu değerlendirme sürecinde, olayın bireyin iyilik haline katkı sağlayıp sağlamadığı ya da bir tehdit oluşturup oluşturmadığı değerlendirilir. Örneğin, olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülen bir olay, mutluluk veya memnuniyet gibi olumlu duygulara yol açarken, bireyin hedeflerine zarar verebilecek ya da tehdit oluşturabilecek bir olay, öfke, korku veya üzüntü gibi olumsuz duygulara neden olabilir.

Ego katılımının türü

Kişinin ego kimliğini veya sosyal saygısını korumak veya geliştirmekse, o zaman duygu olasılıkları arasında öfke, kaygı ve gurur yer alır. Öfkenin ortaya çıkması için, ego katılımının bir türü olan saldırıya karşı benlik saygısını koruma veya artırmaya yönelik temel güdünün de etkinleşmesi gerekir. Dolayısıyla, eğer ego kimliğinin bu yönü saldırıya uğrar ya da tehdit edilirse, öfkenin ortaya çıkması için koşullar hazırlanır, eğer ego işin içine girmezse öfke oluşmaz (Smith ve Lazarus, 1993).

Ego kimliği, kim olmak istediğimizi, değerlerimizi ve anlamlandırdığımız dünyayı yansıtır. Ego kimliğine saldırı, kendimizi adadığımız değerlere (düşüncelerimiz, ihtiyaçlarımız, arzularımız, bedenlerimiz), veya anlamlara (adalet, dürüstlük ve adil bir dünya) saldırıdır. İddia ettiğimizden ya da arzuladığımızdan daha az önemli ya da daha az saygın olduğumuz anlamına gelen aşağılayıcı bir saldırı öfkesinin oluşmasına yönelik provokasyonun en iyi kısa açıklamasıdır (Lazarus, 1991). Keyfi, düşüncesiz ya da kötü niyetli sayılan bir suç, aşağılandığımız izlenimine katkıda bulunmaktadır. Öfkeli kişi, bilinçli olarak fark edip kabul etse de etmese de, ego-kimliğine zarar verdiği veya tehdit ettiği düşünülen bir şeye maruz kalmıştır. (Smith ve Lazarus, 1993).

2.7.2. İkincil Değerlendirme Bileşenleri

Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında İkincil Değerlendirmeler grubunda suçlama, başa çıkma potansiyeli ve geleceğe yönelik beklentiler değerlendirmeleri yer almaktadır. İkincil Değerlendirmeler, bireyin başa çıkma seçenekleriyle ilgilidir ve yaşanacak olumsuz duygunun öfke mi yoksa başka bir olumsuz duygu mu olacağını belirler.

Suçlama

Kimliğimize ve değerlerimize verilen zarar veya tehditten kimin (eğer varsa) sorumlu tutulacağına bağlı olan önemli bir İkincil Değerlendirme bileşeni suçlamadır. Sorumluluk içselse, yani kendimizi sorumlu tutuyorsak ya kendimize öfke duyarız ya suçluluk duyarız ya da utanç duyarız. Kimse sorumlu tutulmazsa öfkeden ziyade üzüntü adaydır. Başka bir kişiye veya nesneye duyulan öfke, yalnızca sorumluluğun yönü dışsal olduğunda ortaya çıkar. Ancak bu bile öfkeyi tahmin etmek için yeterli değildir, çünkü dışsal sorumluluk korku-endişe, kıskançlık-özenme ve tiksinti durumlarında da ortaya çıkar. Öfke için yeterli ve gerekli değerlendirme bileşenleri 1'den 4'e kadardır (Smith ve Lazarus, 1993).

Bu durum, Scherer ve Moors'un (2019) modelindeki "sorumluluk atfı" kavramında da açıklanmıştır. Bu kavram, bir olayın nedenini belirleme ve bu nedenin kime veya neye ait olduğunu değerlendirme sürecini ifade eder. "Sorumluluk atfı" bileşeni, kimliğimize ve değerlerimize yönelik zarar veya tehdidin kime yüklenmesi gerektiğine dair suçlama sürecinde önemli bir rol oynar.

Suçlama değerlendirmesi üzerinde etkili olan niyet ve kontrol olmak üzere iki algı vardır. Niyet, öfkeye neden olan kişinin davranışını bilinçli bir şekilde gerçekleştirmesidir. Kontrol ise davranışın, öfkeye neden olan kişinin kontrolünde gerçekleştirilen bir davranış olmasıdır. Niyet ve kontrol, suçlama değerlendirmesini etkileyen algılardır.

İkinci değerlendirme bileşeninde suçlamanın kime doğru (içsel, dışsal) yapılacağını ve öfkelenmemize neden olan eylemi gerçekleştiren kişinin bilinçli bir şekilde davranıp davranmadığının değerlendirildiği süreçtir. Bizi öfkelenen kişilerin eylemleri üzerinde kontrole sahip oldukları düşünülmezse, mantıksal olarak onlara herhangi bir suçlama atfedilemez. Sonuçta, atfedilen kontrol, suçlamayı sağladığı için diğer tüm olumsuz duygulardan farklı olarak öfke için de çok önemlidir (Smith ve Lazarus, 1991).

Başa çıkma potansiyeli

Başa çıkma potansiyeli, değerlendirilen bir duruma verilen duygusal tepkinin kalitesi ve yoğunluğuyla doğrudan ilişkilidir. Bu tepki, bireyin başa çıkma sürecini yönlendirir ve bireyin çevresiyle sorunlu bir ilişkiyi değiştirmek için nasıl düşündüğünü ve durumu lehine çevirmek için nasıl tepki verebileceğini belirler. Başa çıkma potansiyeli, öfkenin saldırgan bir tepkiye dönüşmesine yol açabiliyorsa, öfke daha kolay tetiklenebilir (Smith ve Lazarus, 1993). Bu noktada, öfke yönetimi üzerine yapılan çalışmalara paralel olarak, birçok araştırma öfkenin uygun şekilde yönetildiğinde kişisel gelişimi ve başa çıkma becerilerini arttırabileceğini göstermektedir. Örneğin, Deffenbacher ve ark. (2000), öfke yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin, bireylerin olumsuz duygusal reaksiyonlarını daha sağlıklı yollarla ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çalışmalar, öfkenin yapıcı bir şekilde yönetilmesinin, bireylerin sosyal ilişkilerini iyileştirdiği ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Başa çıkma potansiyeli değerlendirilirken, bireyin tepki verme stratejileri önemlidir. Birey, öfke oluşturan duruma karşı iki ana stratejiden birini seçebilir: Tepki verip durumu değiştirmek veya öfkesini bastırıp içine atmak. Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkma stratejilerinin bireysel farklılıklar ve sosyal bağlamlarla şekillendiğini belirtmiştir. Araştırmalar, bireylerin yaşadıkları duygusal stresle başa çıkmak için kullandıkları stratejilerin genellikle kişilik özelliklerine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Birçok çalışma, bireylerin stresli bir durumda başa çıkma yöntemlerini değiştirebilme kapasitesine sahip olduklarını, ancak bazen öfkenin bastırılmasının, uzun vadede bireyde psikolojik ve fizyolojik problemlere yol açabileceğini göstermektedir.

Geleceğe yönelik beklentiler

Eğer öfkeyi doğuran olumsuz koşullar güvenli bir saldırı ile aşılabilir veya iyileştirilebilirse, bu başa çıkma stratejisinin daha sonraki sonuçları hakkında bir soru işareti kalır ki bu da gelecek beklentilerinden bahsetmenin başka bir yoludur. Başa çıkma potansiyeli gibi bu değerlendirme bileşeni de çevrenin başa çıkma eylemine olumlu tepki verip vermeyeceğiyle ilgili olan öz yeterlik kavramının çevresel yönü ile örtüşmektedir. Öfkenin ve saldırının bedeli daha sonra misillemeyle, toplumsal onaylamamayla ve hatta cezayla ödenmesi gerekebilir. Gelecek beklentisi ve başa çıkma potansiyeli bazı açılardan örtüşür ancak kısıtlamanın türü bakımından farklılık gösterir. Başa çıkma potansiyeli konusunda sorun, kişinin uygulanabilir bir saldırı yapıp yapamayacağıdır. Gelecek beklentilerinde ise mesele, herhangi bir faydanın olup

olmayacağı ya da çevresel tepkinin yarattığı saldırının maliyetinin faydayı aşıp aşmayacağıdır. Çünkü psikolojik stres ve duygu, bireyin motivasyonuna ve bireyin motivasyonunu tanımlama biçimine atıfta bulunulmadan yeterince tanımlanamaz ve çevreyle ilişkileri değerlendirilemez (Smith ve Lazarus, 1993).

2.8. Öfke Yönetimi

Öfke, diğer duygular gibi herkesin yaşadığı ve ifade ettiği bir duygudur. Doğru bir şekilde yönetildiğinde öfke sağlıklı bir şekilde yansıtılabilir. Ancak kontrolden çıkıp zarar verici bir hale dönüştüğünde, iş hayatınızda ve kişisel ilişkilerinizde problemlere yol açar (Öztürk, 2012). Bu bakımdan öfkenin nasıl ortaya çıktığının anlaşılması ve yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi kazanılması büyük bir öneme sahiptir (Yöndem ve Bıçak, 2008).

Son yıllarda özellikle okullarda zorbalık, sözle taciz, şiddet, saldırganlık gibi olaylar artmakta ve bu olaylar, öğretmenlerin eğitim öğretim motivasyonlarını ciddi bir şekilde düşürmektedir. Okullarda yaşanan çatışmalar ana sebebi bireylerin öfke duygularını kontrol edememesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde bulunan tüm bireylerin öfkesini kontrol etme ve öfke ile başa çıkma konusunda da yeterli bilgi ve ilgiye sahip olmadığı görülmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Öfkelerini kontrol edemeyen öğretmenler hem başkalarının saygısını hem de kendilerine olan saygılarını kaybedebilir. Kontrol edilemeyen öfke sağlık problemlerine ve yasal sorunlara neden olabilir. Öfkeyi kontrol edip başa çıkmayı kolaylaştıran öfke denetimi metotları bulunmaktadır (Türker, 2010).

Öfke yönetiminin hedefi, öfkenin neden olduğu duygusal ve fizyolojik sorunları azaltmaktır. Bireyde öfkeye neden olan olay ya da kişilerden tamamen uzak durmak bazen bir seçenek olurken kimi zamanda onları değiştirmek mümkün olmayabilir fakat duygular ve duygu sonucunda oluşabilecek içsel ve dışsal tepkilerinizi kontrol edebilmek, onları yapıcı bir şekilde yönetebilmeyi sağlayabilir. Öfkeyi, olumlu davranışa dönüştürebilen birey, öfke yönetim metotlarının doğru bir şekilde uygulandığının bir göstergesidir (Öztürk, 2022).

Öfkenin boyutları ile öfke ile baş etme yöntemleri de korelasyon içindedir. “Genel olarak öfke kontrol yöntemleri; bilişsel, duyuşsal, iletişimsel, duygusal ve davranışsal boyutları içerir. Öfke yönetimi, bireylerin öfkenin boyutları ile mücadele edebilme gücüdür” (Öztürk, 2022:34). Lazarus (2001) bireyin öfkenin kaynağı olan durumu yeniden değerlendirmesi sonucu öfkesini kontrol edebileceğini öne sürmüştür. Sağlam bir başa çıkma biçimi olarak hizmet eden ve önemli kişilerarası ilişkileri içeren yeniden değerlendirme, sıklıkla yıkıcı olan

Öfke duygusunu yönetme çabası olarak örneklenebilir. Öfkenin ortaya çıkmasına neden olan durumun tekrar değerlendirilmesi sonucunda, temel niyetin kötü niyetli olmadığı ve ortaya çıkan durumun kontrol dışında gerekleştği varsayıldığında öfke kontrol altına alınabilir.

Eğitim kurumları gibi örgütlerde başarıyı, niteliği ve doyumunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Fakat insan ilişkilerinin kalitesi ve bu kaliteyi etkilen öfke kontrolü bu faktörlerin en başında gelir. Örgüt kültürü yerleşmiş, çalışanlar arasındaki bağların olumlu geliştiği ve ast-üst sınırlarının net bir Şekilde belirlendiği örgütlerde, örgütsel amaçlara ulaşma konusunda daha fazla başarı elde edilir. Bu tür örgütlerde, örgütsel ve bireysel verim daha yüksektir (zkuşu ve İhtiyaroğlu, 2021).

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 bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel metodoloji kapsamında durum çalışması desenlerinden, çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları gerçek alanlarda neler olduğunu görme, sistematik bir biçimde verileri elde etme, analiz etme ve sonuçlara ulaşma yoludur. Elde edilen ürün ise, olayın niçin o şekilde gerçekleştiğini ve gelecek araştırmalar için daha ayrıntılı olarak nelere dikkat edilmesi gerektiğinin keskin bir biçimde ulaştırılmasıdır (Davey, 1991).

Paker'e (2015) göre durum çalışması, kompleks istatistiksel incelemeler ile bulguların ulaşıldığı deneysel çalışmalar yerine kişiler, durum veya kurumu ayrıntılı olarak analiz eden özgün çalışmalardır. Durum çalışması, görüşme, bilgi toplama, belge, rapor, görsel-işitsel materyaller gibi detaylı veri toplamayı kapsayan veri toplama araçları kullanarak zaman içinde bir veya birkaç durumu ortaya çıkaran nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013).

Durum çalışması, tek bir durumun ele alındığı tekli durum, birden fazla durumun incelendiği çoklu durum çalışması şeklinde olabilir. Gerring'e (2007) göre durum çalışması, birden fazla durumu içermesi halinde çoklu durum çalışması ismini almaktadır. Çoklu durum çalışması, bir durumu oluşturan alt durumların incelenerek analiz edildiği; çapraz durum ya da karşılaştırmalı durum olarak da adlandırılan durum çalışması desenidir (Merriam, 2013). Çoklu durum çalışması deseni, birden fazla durumda ortaya çıkan olayların ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanınması nedeniyle, okul müdürü-öğretmen etkileşimlerinde öfke duygusunu tetikleyen olayların nedensel ilişkilerini derinlemesine anlamak ve bu olayların öğretmenlerin algılarına, beklentilerine ve duygusal tepkilerine nasıl yansıdığını araştırıp açıklamak amacıyla bu tez çalışmasında kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın kapsamı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan 12 (on iki) öğretmeninden oluşan bir araştırma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu desen kapsamında, toplamda 4 okul

düzeyinden (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde), altısı kadın, altısı erkek, toplamda 12 öğretmenle ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarının fark alanlarına dağılımları, Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların fark alanlarına dağılımları

| Sıra No | Kodu | Okul Düzeyi | Cinsiyet |
|---------|--------|-------------|----------|
| 1 | OÖ-K | Okul Öncesi | Kadın |
| 2 | OÖ-E-1 | Okul Öncesi | Erkek |
| 3 | OÖ-E-2 | Okul Öncesi | Erkek |
| 4 | İ-K-1 | İlkokul | Kadın |
| 5 | İ-K-2 | İlkokul | Kadın |
| 6 | İ-E | İlkokul | Erkek |
| 7 | Or-E-1 | Ortaokul | Erkek |
| 8 | Or-E-2 | Ortaokul | Erkek |
| 9 | Or-K | Ortaokul | Kadın |
| 10 | L-K-1 | Lise | Kadın |
| 11 | L-K-2 | Lise | Kadın |
| 12 | L-E | Lise | Erkek |

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, kullanılacak soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. İlk olarak, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları oluşturulmuştur. Ardından, tez danışmanının görüş ve onayı alınarak sorulara son hali verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve gerekli resmi izinler alınarak hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, Ek-1’de sunulmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine, Üniversite Etik Kurul (Ek-2) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-3) alınan izinlerden sonra başlanmıştır. Görüşme yapmadan önce katılımcılara onam formları gönderilmiş ve hakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. 25/04/2024 ile 15/05/2024 tarihleri arasında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayı ile görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Alınan bu kayıtlar, daha sonra kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Bu süreçte, verilerin doğruluğu ve güvenilirliği sağlamak amacıyla ses kayıtları dikkatlice kontrol edilmiştir. Kontrol esnasında yazıya aktarılan metinlerde imla ve yazım hataları düzeltilmiştir. Araştırma raporunda, katılımcıların okullarının bulunduğu ilçe isimleri,

okullarının isimleri ve katılımcıların kimlikleri tamamen gizli tutulmuş, bunlarla ilgili detaylara yer verilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Baltacı (2019) içerik analizini, “birbirine benzediği ve ilişkili olduğu tespit edilen verilerin (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanması ve katılımcıların görüşlerinin muhtevasının sistematik bir şekilde ayrıştırılması” olarak tanımlar (s. 377). Creswell’e (2002) göre ise içerik analizi elde edilen verilerin dikkatli, ayrıntılı ve düzenli bir şekilde analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Bu yöntem, araştırmacıların verileri kodlayarak, kategorilere ayırarak ve temalar oluşturarak verilerin altında yatan anlamların ortaya çıkarmalarına olanak tanır.

Araştırmada çeşitli bilimsel yöntemler ve denetim mekanizmaları kullanılmış olup, elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla, veri toplama sürecinde dikkatli ve sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Miles, Huberman ve Saldaña (2014), iç geçerliliği (internal validity), bir araştırmada elde edilen bulguların, araştırılan olgunun gerçekliğini ne ölçüde doğru yansıttığını belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazın taraması ve tez danışmanının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, gerekli revizyonlar yapıldıktan sonra nihai hale getirilmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan öneriler doğrultusunda sorular güncellenmiştir.

Veri toplama sürecinde, katılımcılara onam formları sunularak araştırmanın amacı, süreci ve katılımcı hakları hakkında bilgilendirme yapılmış, böylece araştırma sürecine ilişkin şeffaflık sağlanmıştır. Katılımcılardan alınan onay ile görüşmelerin ses kaydı alınarak kelimesi kelimesine yazıya dökülmesi, veri doğruluğunu artırmış ve veri kaybını en aza indirmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve kodlama ile kategorilere ayırma süreci, Richard Lazarus’un “bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel” değerlendirme kuramı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Kuramda geçen “amaç ilişkisi, amaç uyumsuzluğu, ego katılımı türü, suçlama, başa çıkma potansiyeli ve geleceğe yönelik beklentiler” değerlendirme bileşenleri üst kategori olarak alınmış ve bu üst kategorilerin altında kodlamalarla alt kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategoriler, “uzman incelemesi” kapsamında tez danışmanına gönderilmiş ve danışmanın önerileri doğrultusunda gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), uzman incelemesini, "bir çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği konusunda alanında uzman kişiler tarafından yapılan değerlendirme ve yorumlar bütünü" olarak tanımlamaktadır (s. 114). Uzman incelemesinin ardından analiz tekrar danışmana gönderilmiş ve uygunluğu onaylanmıştır.

İç geçerliliği sağlamak amacıyla analiz sonuçları katılımcılara gönderilmiş ve "üye kontrolü" uygulanmıştır. Üye kontrolü, nitel araştırmalarda veri geçerliliğini ve güvenilirliğini artıran önemli bir tekniktir. LeCompte ve Goetz (1982), bu yöntemi, araştırmaya katılan bireylerin bulguları inceleyerek yorumlarının ve sonuçların kendi deneyimlerini doğru yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, araştırma sonuçlarının katılımcılar tarafından doğrulanmasını sağlayarak elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmaktadır. Katılımcılara, ulaşılan bulgulara katılıp katılmadıkları sorulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda analiz tamamlanmıştır. Bu süreçte, katılımcıların okul müdürleriyle yaşadıkları öfke duygularının nedenleri, öfkeye ilişkin hissettikleri diğer duygular ve bu durumların okul ortamına yansımaları gibi faktörler belirlenmiştir.

Bu araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Dış geçerlilik, araştırmanın bulgularının farklı zaman, ortam ve gruplara genellenebilir olmasını ifade eder (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Bu kapsamda, araştırma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve farklı okul düzeylerinden (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise) öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımına da dikkat edilerek altı kadın ve altı erkek öğretmene yer verilmiştir. Bu denge, cinsiyete bağlı farklılıkların belirlenmesine ve bulguların çeşitlendirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının farklı gruplarda nasıl ortaya çıkabileceğini incelemek amacıyla çapraz durum (cross-case) matris analizleri yapılmıştır. Katılımcıların her bir bileşen için kodlanmış ifadeleri, cinsiyet ve okul düzeyine göre incelenmiştir. On iki katılımcının her bir fark alanı için (cinsiyet ya da okul düzeyi) ayrı ayrı matris analizleri yapılmış ve bu fark alanlarındaki örüntüler (eğilimler) tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu analizler, bulguların farklı bağlamlarda tutarlılığını test etmeye yardımcı olmuştur.

Ancak araştırmanın Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda yürütülmüş olması, bulguların diğer şehirlerde veya farklı sosyo-kültürel ortamlarda aynı sonuçları verip vermeyeceği konusunda sınırlılıklar getirebilir. Bu nedenle araştırmanın

bulguları, benzer sosyo-kültürel yapıya sahip bölgeler için genellenebilir, fakat farklı bağlamlar için dikkatli yorumlanmalıdır.

İç güvenilirlik, araştırmacının yorumlarının, gözlemlerinin veya kodlamalarının zaman içinde değişmemesi ve aynı verilere sahip farklı araştırmacılar tarafından benzer sonuçlara ulaşılabilmesi açısından önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982). İç güvenilirlik kapsamında, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazın incelemeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşme soruları, tez danışmanının önerileriyle nihai hale getirilmiş ve böylece veri toplama aracının tutarlılığı sağlanmıştır. Veri kaybını en aza indirmek amacıyla görüşmeler ses kaydı cihazıyla kaydedilmiş ve bu kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Yazıya aktarılan metinler, imla ve yazım hataları açısından titizlikle incelenerek doğruluğu sağlanmıştır.

Bu araştırmada veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmış ve kodlama süreci titizlikle yürütülmüştür. Verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlamak amacıyla MAXQDA veri analiz programından yararlanılmıştır. Bu yazılım desteği, kodlama sürecindeki objektifliği artırarak araştırmacının güvenilirliğine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada kullanılan kodlama sistemi, katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece hem etik standartlar korunmuş hem de katılımcı ifadelerinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Kodlama ve kategori oluşturma aşamalarının doğruluğunu sağlamak için, süreç alanında uzman bir kişi olan tez danışmanı tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Bu uzman incelemesi, çalışmanın güvenilirliğini artıran temel unsurlardan biri olmuştur. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgular ve yorumların doğruluğunu teyit etmek amacıyla üye kontrolü (member checking) yöntemi uygulanmış ve sonuçlar katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve analizler nihai haline getirilmiştir.

Dış güvenilirlik, araştırma bulgularının tekrarlanabilirliğini ve diğer bağlamlarda doğrulanabilirliğini ifade eder (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Dış güvenilirlik açısından, araştırma sürecinin tüm aşamaları detaylı bir şekilde açıklanarak tekrar edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın esas aldığı kuramsal çerçevesi, tanımları, sayıtları gibi belli başlı unsurları net bir şekilde tanımlanmıştır. Veri toplama araçları, örneklem seçimi, görüşme süreci ve veri analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Birincil Değerlendirmeler

Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında Birincil Değerlendirmeler grubunda amaçla ilgi, amaçla uyum ve ego katılım türü değerlendirmeleri yer almaktadır.

4.1.1. Birincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizi

Öğretmenin ortaya çıkacak duygusunun öfke olmasına neden olan Birincil Değerlendirme grubunda amaçla ilgi ve uyum değerlendirmesine yönelik cinsiyete göre çapraz durum analizinde, okul müdürlerinin kadın öğretmenlerin duygu, düşünce ve isteklerini görmezden gelme eğiliminde olduklarını algıladıkları görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden bazıları, kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Öfkemin nedeni, okul yöneticisinin fikrimi sürekli reddetmesi. Yani okulun gelişimine yönelik bir şey yapmak için bir fikir veya öneri veriyorsunuz, sürekli 'Ya hocam, işte buraları biliyorsunuz, buralarda bunlar olmaz' derdi. Hiçbir şey yok, yeniliğe açıklığı yoktu... Artık ben de müdür beye gitmeye gerek duymadım. Bir daha ona fikirlerimi sunmadım, çünkü bir değeri yoktu. (İ-K-1)

İ-K-1 kodlu katılımcının ifadesinde kendi fikirlerinin değersizleştirildiğini ve yok sayıldığına dikkat çekmektedir. Okul müdürünün bu davranışı öğretmenin kendi değerini ve okul ortamında etkisini sorgulamasına neden olmuştur. Başka bir katılımcının böylesi algıları örneklendirebilecek cümleleri şöyledir:

Öncelikle, işime müdahale edilmesi beni öfkeliendirdi. Müdürün, kendi fikirleri doğrultusunda karar alması ve benim görüşlerimi hiçe sayması de sınırimi bozan bir durumdu. Müdür, ısrarla seçtiğim şüirin kullanılacağını söyledi... Ancak, hiçbir açıklama yapmadan, 'Benim dediğim olacak' şeklinde ısrar etti. O anda, 'Nasıl olur?' diye haykırmak, bağırarak istedim ama yapamadım. (Or-K)

Or-K kodlu katılımcının yukarıdaki ifadesi, işine karışılmasını, düşünce ve isteklerinin görmezden gelinmesini ve okul müdürünün kendi istek ve arzuları doğrultusunda karar almasını, öz benliğine yapılan bir saygısızlık olarak algılamış ve öğretmenin eğitime katkı verme ve kendi hedeflerini gerçekleştirme ilkeleriyle çelişen bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, öğretmenin öfke duygusunu yaşamasına yol açmıştır.

Birincil Değerlendirme grubunda, ego katılımı değerlendirmesine yönelik cinsiyete göre yapılan çapraz durum analizinde, erkek öğretmenlerin öfke duygusunu hissetmelerinin

nedeninin, okul müdürlerinin erkek öğretmenlerin öğretmenlik kimliğine saldırarak saygınlıklarını tehlikeye atmalarına ve onları değersizleştirmelerine eğilimli olmaları algılarından kaynaklandığı görülmüştür. Bir katılımcının bu durumu çarpıcı şekilde yansıtan cümleleri şöyledir:

...Yani siz orada bir idareci olabilirsiniz ama sizin görev tanımınız bellidir. Siz sonuçta bir öğretmene böyle bir tavırla yaklaşamazsınız, yani böyle bir tavırla bunu söyleyemezsiniz. Yani o gelmeyen öğretmenlere de böyle bir tavırla söyleyemezsiniz. Tamam, tepki onlaraydı bana o ses tonuyla hitap ederken ama yani öğrencilerin önünde onlarla ilgili böyle bir söylemde bulunması da doğru değildi... (Or-E-2)

Ego katılım türü bileşenin bir parçası olan bu değerlendirme sürecinde, Or-E-2 kodlu katılımcı, okul ortamında görevleri ve toplum önünde temsil ettikleri rol gereği oluşturduğu öğretmenlik kimliğinin zarar gördüğünü düşünerek öfke duygusunu yaşadığını belirtmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretmenlik kimliğini ve otoritesini tehdit edici davranışlarda bulunması, öğretmenin kendini küçük düşürülmüş hissetmesine yol açabilir. Özellikle öğrenciler önünde gerçekleştirilen bu tür davranışlar, öğretmenin otoritesine yönelik bir tehdit oluşturacağı için öğretmenlerin öfke duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği üzere, bir diğer katılımcı da öğretmenlik kimliğinin bir saygınlığı olduğunu ve okul müdürünün bu saygınlığa uygun şekilde davranmasını beklediğini vurgulamaktadır.

...Yaptığımız mesleğin bir saygınlığı var. Ben bir öğretmenim. Yani hizmetliyi küçümsemiyorum ama onun, bize bir öğretmen olarak, bizimle nerede nasıl konuşmasını bilmesi lazım... Okulda bayan öğretmenler çoğunlukta, onlara da adam böyle rahat konuşuyor. Bu izin verilecek bir durum değil. Müdürün buna izin vermesi, olacak iş değil. Müdürün bizi hizmetliyle bir görmesi, bizim öğretmen olarak verdiğimiz emeğe saygısızlık... (OÖ-E-1)

OÖ-E-1 kodlu katılımcı, öğretmenlik kimliğine okul müdürünün yaptığı saldırılar sonucunda kimliklerinin zedelendiğini veya daha az değerli gösterildiğini düşündüğünü ve bu nedenle öfke duygusunu yaşadığını belirtmektedir. Katılımcı, okul müdürünün liderlik tutumunun, öğretmenlerin haklarını savunmalarıyla ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

4.1.2. Birincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizi

Birincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizinde, amaçla ilgi ve uyum değerlendirmesine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerde öfke duygusunu ortaya çıkmasına neden olan müdür davranışının benzeştiği sonucuna ulaşılmıştır. Amaçla ilgili ve uyum değerlendirmesinde, öğretmenlerin ulaşmak istedikleri hedeflerle ilgili bir durumun

ortaya çıkması ve bu hedeflerin okul müdürleri tarafından değersiz görülmesi algısı, öğretmenlerde öfke duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Bir katılımcının böylesi algıları örneklendirebilecek cümleleri şöyledir:

Öfkemin nedeni, okulun ve eğitimin gelişimine yönelik sunulan fikrin, olumlu ya da olumsuz hiçbir değerlendirme yapılmadan müdür tarafından direkt kulak arkası edilmesiydi... Müdür Bey, olumlu ya da olumsuz bir açıklama yapmadan, 'Buralarda o iş olmaz' diyerek geçiştirirdi. Yeniliğe karşı hiçbir açıklığı yoktu. (İ-K-1)

İ-K-1 kodlu katılımcının amacı, okulda eğitime elverişli koşullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Mesleği gereği eğitim-öğretim ortamına değer vermekte ve kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Fakat bu amacı, okul müdürü tarafından önemsenmemiş ve değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu durum, katılımcının eğitim-öğretim için daha kaliteli koşullar oluşturma hedefiyle ilişkili olup, ulaşmak istediği hedefin değersizleştirildiğini hissetmesi sonucunda öfke duymasına neden olmuştur. Başka bir katılımcının bu algıya ilişkin cümleleri ise şöyledir:

...Müdür Bey, 'Hayır, işte kesinlikle okula bir şey yapamazsın, sınıfa bir şey yapamazsınız' diyordu. Öyle çok kapalı bir insandı, sıkıntı yaşamıştım. Sınıfta mesela bir panel, bir şey asacaksam, duvarda eğitimle ilgili bir resim yapacaksam, kesinlikle izin vermiyordu. Eğitim için bir araç-gereç getirsek izin vermiyordu. Bu konularda biraz sıkıntı yaşıyorduk. Böyle bir reforma karşıydı. (İ-E)

İ-E kodlu katılımcı, eğitim-öğretim kalitesini artırmak için girişimlerde bulunmuş ancak okul müdürü tarafından engellenmiştir. Okul müdürlerinin gelişime kapalı olması, öğretmenlerin daha iyi bir eğitim-öğretim ortamında görev yapma haklarını kısıtlamaktadır. Öğretmenin sahip olmak istediği bu hakkın okul müdürü tarafından değerlendirilmeye alınmaması, kendisine yapılan bir saygısızlık olarak algılanmasına ve öfkelenmesine neden olmuştur.

Birincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizinde, amaçla ilgi ve uyum değerlendirmesi açısından lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olan temel etkenin, müdürlerinin liderlik rollerini yerine getiremediklerini algılamaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılanmaması, mesleki hedef ve beklentileriyle uyumsuzluk yaratarak öfke duygusunun gelişmesine yol açmıştır.

Bir keresinde bir öğrenci bana fiziksel müdahalede bulunmuştu... Yani bu bizim hiç alışık olmadığımız derecede ciddi bir disiplinsizlik. Müdür beye söylediğimde, müdür bey olayın üstüne gitmedi, üzerine düşmedi. Sonra biz bu öğrenci ile daha büyük problemler yaşadık. Bu sefer müdür bey bir öğretmene davranılmaması gereken bir şekilde bana davrandı. Aramız açıldı çünkü kendi krizi yönetemediği için programı yönlendiremediği için olaylar daha da büyüdü... (L-E)

L-E kodlu katılımcının, öğrenci ile yaşadığı disiplin probleminde okul müdüründen beklentisi, olay karşısında bir lider olarak gerekli disiplini sağlaması ve öğretmenini desteklemesidir. Ancak, bu beklenti karşılanmamış ve müdürün davranışı öğretmenin mesleki güvenlik ve saygınlık hedefi ile uyumsuz bir durum yaratmıştır. Müdürün öğretmeni korumaktan ziyade uygun olmayan bir davranış sergilemesi, öğretmenin öfkesini artırmıştır. Ego katılımı türü değerlendirmesine göre katılımcı okul müdürü davranışının mesleki kimliğine yönelik bir tehdit içerdiğini hissetmiştir.

Birincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizinde, ego katılım türü değerlendirmesine göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürü tarafından öğretmenlik kimliklerinin zedelenmesi, saygınlıklarının tehlikeye atılması ve değersizleştirilmesine yönelik saldırılarla karşılaştığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlik kimliklerini koruma altına almaya çalışırken öğretmenlerde öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bir katılımcı hislerini şöyle dile getirmektedir:

...İdareci, başta karşıdaki kişinin meslektaş olduğunu, bir öğretmen olduğunu ve bir saygınlığı hak ettiğini bilmeli ve kişiye göre davranması gerekiyor, yani. Yani sıkıntı orada. Sürekli derse geç kalan biri olsan, gerekeni yapması gerekiyor. Sonuçta sınıfta bekleyen öğrencilerim var ve bir görevim var. Hangi saatte okulda olman gerekiyor, hangi saatte çıkmam gerekiyor, görevim belli. Madde madde belli ama sonuçta bunlara uyuyorsanız ve her şeyi en iyisini yapmaya çalışıyoruz, mutlaka hatalarımız vardır, o ayrı bir olay ama sonuçta bir saygınlık olmalı bence. (Or-E-1)

Or-E-1 kodlu katılımcının yukarıdaki ifadesinde, okul müdürleri ile yaşadığı problemin saygı ve eşitlik çerçevesinde çözümlenmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Öğretmenler, eğitim-öğretim anlayışında öğretmenlik mesleğine ve bu işi icra eden öğretmenlere duyulan saygı ve değerlerin sürekli olarak korunması gerektiğini düşünmektedir. Eğitim ortamında saygılı, adil ve profesyonel bir yönetim anlayışının hâkim olmasını beklemektedirler. Başka bir katılımcının bu duruma ilişkin değerlendirmesi şöyledir:

...Yani siz orada bir idareci olabilirsiniz ama sizin görev tanımınız bellidir. Sonuçta bir öğretmene böyle bir tavırla yaklaşamazsınız. Yani o gelmeyen öğretmenlere de böyle bir tavırla söyleyemezsiniz. Tamam,

tepki onlaraydı, bana o ses tonuyla hitap ederken ama öğrencilerin önünde onlarla ilgili böyle bir söylemde bulunması da doğru değildi... (Or-E-2)

Or-E-2 kodlu katılımcı, okul müdürünün yetkilerinin bir sınırı olduğunu ve bu yetkileri istediği gibi kullanarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığını değersizleştirmeye hakkı olmadığını belirtmiştir. Katılımcı, “O gelmeyen öğretmenlere de böyle bir tavırla söyleyemezsiniz” ifadesiyle, öğretmenlerin bir saygınlığı olduğunu ve bu saygınlığın tüm öğretmenlere karşı gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.2. İkincil Değerlendirmeler

Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında İkincil Değerlendirmeler grubunda suçlama, başa çıkma potansiyeli ve geleceğe yönelik beklentiler değerlendirmeleri yer almaktadır.

4.2.1. İkincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizi

Öğretmenlerde öfke duygusunun oluşmasına neden olan İkincil Değerlendirmelere yönelik analiz, suçlama değerlendirmesine göre, katılımcıların kademe ve cinsiyet fark etmeksizin okul müdürünün sergilediği davranış üzerinde kontrol sahibi oldukları ve farklı bir şekilde davranabilecekleri değerlendirmesinde bulduklarını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi cümleleriyle aşağıda sunulmuştur:

...Tabii şimdi ben okulun bahçesine girerken, kapıdan girerken koştuğumu gördü mesela. Ha, bu arkadaş demek ki isteyerek geç kalmıyor, koşuyor, derse yetişmeye çalışıyor. Mesela ben olsam, orada gülümserim, hatta 'Günaydın' derim. 'Ne oldu, geciktin mi?' derim. Yani başka bir şekilde karşılayabilirdi... (Or-E-1)

Or-E-1 kodlu katılımcı, öfkesine neden olan okul müdürünün davranışını sorgulayarak, daha anlayışlı bir yaklaşım sergileyebileceğini değerlendirmiştir. Katılımcı, okul müdürünün davranışını farklı bir şekilde gerçekleştirebileceğini belirtmesiyle, öfkesinden okul müdürünü sorumlu tuttuğuna işaret etmektedir. Suçlama değerlendirmesinde varlığını hissettiren kontrol algısı bir katılımcının aşağıdaki cümlelerine şöyle yansımaktadır:

Evet, farklı şekilde davranabilirdi yani; zaruri durumlar olur, gerçekten mecburi durumlar olur, birbirimize destek çıkmamız gereken durumlar olur... Yani müdür böyle bir anlayışla, böyle bir düşünceyle, böyle bir ifadeyle yaklaşırsa, konuşsa, şey olurdu; daha farklı bir duygu yaratıldı bende (OÖ-E-2)

OÖ-E-2 kodlu katılımcının “...müdür böyle bir anlayışla, böyle bir düşünceyle, böyle bir ifadeyle yaklaşırsa, konuşsa, şey olurdu, daha farklı bir duygu yaratıldı bende...” ifadesiyle, okul müdürünün göstermiş olduğu davranışının zaruri nedenler sonucunda gerçekleşmesi veya

davranışının nedeninin açıklanması durumunda öfke yerine farklı bir duygu ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir. Başka bir katılımcının da benzer hisleri yaşadığını yansıtan cümleleri aşağıda sunulmuştur:

...Ya şöyle diyebilirdi: 'Hocam, yapılabilecek bir şey var mı? Ben bir araştırayım, bir bakayım. Durumunuzu anladım' deyip, araştırma yapıp sonra bana gelseydi ve 'Hocam, ben bunu araştırdım, herhangi bir şey yapılamıyor, maalesef. Çok üzgünüm, benim de elimde olan bir şey değil' deseydi, ben bunu anlayışla karşılayabilirdim... (Or-E-1)

Or-E-1 kodlu katılımcının ifadeleri, okul müdürünün davranışına ilişkin beklentisini ve bu beklentinin karşılanmaması sonucunda yaşadığı duygusal tepkiyi yansıtmaktadır. Katılımcı, okul müdürünün davranışını gerçekleştirmeden önce kendisini anlayarak ve dinleyerek bir karar alması durumunda, fikrinin reddedilmiş olmasına rağmen beklentisinin karşılanacağını ve öfkenin yerine anlayışın hâkim olacağını, dolayısıyla farklı bir duygu yaşayacağını belirtmektedir.

İkincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre yapılan çapraz durum analizinde, başa çıkma değerlendirmesine göre, kadın öğretmenlerin okul müdürünün fikrini değiştirmeye gücünün yetmeyeceğini algılamaları sonucunda okul müdürüne karşı tepki vermeme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durumu yansıtan bir katılımcının cümleleri aşağıda sunulmuştur:

Yani ana sınıfında müzik eşliğinde eğitim-öğretim yapılmasının gayet normal olduğunu anlattım ama bana inanmadı, 'Hocam olur mu böyle şey?' dedi. Hani yaşı ve bazı şeyler oturur ya, elli bir yaştan sonra bunu değiştirmek zordur... Onun bu yapısını değiştirecek gücüm yoktu... (OÖ-K)

OÖ-K kodlu katılımcı ifadesinde, okul müdürünün yaklaşımını değiştirmeye gücünün olmadığını belirtiyor. Katılımcının cümleleri, tepki vermek yerine duygusal olarak geri çekilerek öfkesini içselleştirdiğine işaret etmektedir. Bir diğer katılımcının tepki vermeyip öfkesini dışarıya yansıtamamasını çarpıcı şekilde anlatan cümleleri şöyledir:

...O anda içimden haykırmak gelse de sustum, iç çektim. 'Tamam, nasıl isterseniz,' dedim. Beni dinlemeyeceğini biliyordum. Durumu düzeltme gücüm yoktu. Sonuçta, ne dersem diyeyim, onun dediği gerçekleşecekti; yetki ondaydı. Yani, beni hiçbir şekilde dinlemeyeceğini bildiğim için tepkimi gösteremedim. (Or-K)

Or-K kodlu katılımcı, okul müdürünün kendisini anlatmaya izin vermeyeceğini ve fikrini değiştirmeye gücünün yetmeyeceğini düşündüğü için durumu kabullenip tepki vermemiştir. Katılımcının durumu kabullenmesi ve "yetki ondaydı" ifadesi, okul ortamında demokratik bir

yönetimin bulunmadığını, otoriteden çekindiğini ve uyum endişesi taşıdığını, dolayısıyla kendini savunamadığını göstermektedir.

İkincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizinde, okul müdürüne karşı tepki vermemiş ya da okul müdürü tarafından tepki verilmesine fırsat verilmemiş öğretmenlerin, cinsiyet fark etmeksizin öfkelerini bastırıp içine attığı ve bu durumun, tüm katılımcılarda motivasyon kaybı, meslekten soğuma veya mesleki olarak yıpranma gibi olumsuz durumlara yol açtığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi cümleleriyle aşağıda sunulmuştur:

...Aslında tepki gösterememem ve öfkemin dinmesi için bana bir açıklama yapılmaması, motivasyonumu düşürdü ve sonraki görevlerde isteksizce davranmama neden oldu. Tepkimi gösterememem, içime atıp tutmam, günlük yaşantımı etkiledi. Hem sınıf ortamında hem de kendi sosyal hayatımda gittikçe çabuk sinirlenen birine dönüştüm... (Or-K)

Or-K kodlu katılımcı, öfke sonrası kendini savunamadığında bastıracağı öfkelerin yalnızca okul ortamındaki sosyal yaşamını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda günlük yaşantısını da olumsuz şekilde etkilediğine dikkat çekmektedir. Başka bir katılımcı, öfkelerini içine atmasının kendisine verdiği zararı aşağıdaki cümleleriyle açıklamaktadır:

...Benim meslek bilgidimden kaynaklanan bir sorun yoktu. Müdürün, bana böyle bir ön yargı ile, kendi uzmanlık alanı olmayan bir konuda yaklaşması büyük bir saygısızlıktı. Çok canım sıkıldı; birkaç gün boyunca moralim bozuldu ve bunu günlük hayatımda da hissettim. O toplantıdan sonra, ister istemez, verimliliğimin de o dönemde düştüğünü hissettim. (L-K-2)

L-K-2 kodlu katılımcı öfkelerini içine attığında öfke duygusunun etkilerinin belli bir süre daha devam ettiği ve bu durumda verimliliğinin düştüğüne dikkat çekmektedir.

İkincil Değerlendirmeler için cinsiyete göre yapılan çapraz durum analizinde, geleceğe yönelik beklentiler değerlendirmesine göre, erkek öğretmenler, verecekleri tepkiyi yasal haklarına dayandırdıkları için okul müdürüne tepki göstermeleri durumunda bundan fayda sağlayabileceklerini algısında oldukları görülmüştür. Bir katılımcı bu durumu şöyle yansıtmaktadır:

...O an, bu durum düzeltilebilir gibi geldi bize. Yönetmeliğin bazı kısımları açıktı. Çok fazla öfkeye kapılıp tepki vermedik. Yani, tepkimiz için o anda yaptığımız doğru ifade edilmiş bir tepkiydi. Yapılması gereken neyse, yasa çerçevesinde onu yaptık. Bu yüzden bir sıkıntı olacağını düşünmedik... (L-E)

L-E kodlu katılımcı, “öfkeye kapılıp da tepki vermedik” ifadesiyle öfkesini doğru bir şekilde kontrol edip yasal hakları çerçevesinde tepki gösterdiğine dikkat çekmektedir. Katılımcı yasal haklarını kullandığını düşündüğü için, olumsuz ya da olumlu bir karşı tepki alması durumunda ortaya çıkan durumla başa çıkabileceğini belirtmektedir. Yasal haklarını kullandığını düşünen başka bir katılımcının okul müdürüne karşı tepki vermesinin ardından yaptığı değerlendirme, kendi cümleleriyle şu şekildedir:

...Müdüre tepki verdik, yani bir öğretmen olarak tutanak tutmak zorunda kaldık. Hatta okulda başka öğretmen arkadaşlar da tutanak tuttu. Bunu Milli Eğitim'e bildirmek zorunda kaldık, çünkü söz konusu çocuklardı. Kanunsuz bir şey yapmadık, bu yüzden olumsuz bir durum söz konusu değildi. Durumu önce müdüre, sonra üst amirlerimize bildirdik. Yani, kanunsuz bir şey olmadığı için olumsuz bir dönüş alacağımızı değerlendirmedik. Tabii, daha sonra aramızda hoşlanmayan bakışmalar ve tepki almalar oldu, fakat bunlarla baş edebileceğimizi düşündük. (İ-E)

Okul müdürünün davranışları, İ-E kodlu katılımcının mesleki değerlerini tehdit ettiği için kendisini ve inandığı değerleri savunma ihtiyacı hissetmiştir. Katılımcının “Milli eğitime bildirmek zorunda kaldık” ifadesinden, bu durumun öncelikle okul içinde çözülmesini beklediği ancak okul müdürünün problemin çözülmesine yardımcı olmaması sonucunda yasal haklarını bildiği için tepki verebildiği anlaşılmaktadır. Katılımcı, “Kanunsuz bir şey olmadığı için olumsuz bir dönüş alacağımızı değerlendirmedik” diyerek, kanuni hakkını kullandığını ve bundan güç alarak durumu lehine çevirebileceğini düşündüğünü vurgulamaktadır.

4.2.2. İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizi

İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre çapraz durum analizinde, suçlama değerlendirmesine göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler okul müdürünün art niyetli ve davranışında kontrol sahibi olduğunu ve eğer istese farklı bir şekilde davranabileceğini düşünmektedir. Bu durumu yansıtan bir katılımcının cümleleri aşağıda sunulmuştur:

Olayın, okul öncesinde hepimizle iletişim halindeyken sorulmaması ve okul açılır açılmaz öğrenmemiz çok yanlıştı. Mesela, yaşanan durumun neden kaynaklandığı, müdür tarafından saygı çerçevesinde anlatılmış olsaydı, belki de hiçbir sorun yaşanmazdı. Yani, hiç sorulmadan, kimsenin görüşü alınmadan yapılması yanlış bir davranıştı. (OÖ-E-1)

OÖ-E-1 kodlu katılımcı okul müdürünün farklı bir şekilde davranabileceğini vurgulamaktadır. Katılımcının ifadesi, okul müdürünün öğretmen tarafından art niyetli olarak

algılanmadığı ve gerçekleşen davranışın nedeninin mantık çerçevesinde açıklandığı bir durumda öfke duygusunun yaşanmayacağına işaret etmektedir.

İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizinde, suçlama değerlendirmesine göre, ilkokulda görev yapan tüm öğretmenlerin, okulun gelişimine katkı sağlamak amacıyla sundukları fikirlerin veya eğitim-öğretimi kolaylaştıracak bir yeniliğin yapılmasını reddeden okul müdürlerinin niyetini işten kaçma olarak algıladıkları ve bunun da öfkeye neden olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi cümleleri aşağıda sunulmuştur:

...Müdürün işten kaçması, o da kötü niyete giriyor bence. Çünkü işten kaçarsa, 'Hocam, hallederiz bunu, bir görüşelim' ya da 'Bakın, sizin böyle bir öneriniz var ama ben bunda şu olumsuzlukları görüyorum' ya da 'Bunu şu şekilde, hiçbir katkısı olacağını düşünmüyorum' deyip, en azından fikrimi değerlendirebilirdi. Olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yapabilirdi ama ya 'Hoca Hanım, boş ver, yani buralarda o iş olmaz' deyip kestirip atmıştı. (İ-K-1)

İ-K-1 kodlu katılımcı, okul müdürünün desteğiyle, görevleri doğrultusunda okulda eğitim-öğretim kalitesini artırmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Ancak okul müdürünün sorumluluktan kaçması, katılımcının değer verdiği hedeflerinin göz ardı edildiğini algılamasına yol açmıştır. Bu durum, katılımcının öfke duymasına ve okul müdürünü sorumlu tutmasına neden olmuştur.

İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre yapılan durum analizinde, başa çıkma potansiyeli değerlendirmesine göre, ortaokulda görev yapan öğretmenler, öfkelenmelerine neden olan olay anında öğrenciler veya diğer öğretmenler önünde buldukları için, verecekleri olumsuz tepkinin öğretmenlik kimliğinin saygınlığına uygun bir örnek oluşturmayacağını düşündüklerinden, okul müdürüne karşı tepki göstermeme eğilimindedirler. Bu algıyı anlatan bir katılımcının görüşleri kendi cümleleri ile aşağıda sunulmuştur:

...Hani orada bir tepki verebilirdim aslında, hak ettiği şey buydu. Ama tabii, benim orada vasfım gereği, ben o çocukların öğretmeniyim. Yani, o hak etse bile, böyle bir münakaşa etmek öğrencilerimin önünde benim için bir yıkımdır. İnsanların aslında aferin diyeceği şey bu değildir bana göre. Yani, bakın cevap verdi, değil. Siz aslında orada o doğru tepkiyi gösterdiğiniz zaman, evet, bakın bu insan öğretmen olmanın gereğini yaptı. Öğrencilerin önünde müdürle münakaşaya giren öğretmenin nasıl davrandığını bilmeyen öğrenciler için, o kişi ayıplanacak bir insandır. (Or-E-2)

Or-E-2 kodlu katılımcı, öğrencilerin önünde okul müdürü tarafından öfkeli ve yüksek sesle kendisine hitap edilmesine rağmen, öğretmenlik mesleği gereği ve toplum önünde iyi bir

örnek olmayacağını değerlendirmesi sonucunda öfkelerini bastırmış ve tepki vermemiştir. Öğretmen, bu değerlendirmeyi yapmasına karşın okul müdürü aynı değerlendirmeyi yapmadan hareket etmiş ve öğretmenin saygınlığını tehlikeye atabileceğini göz önünde bulundurmamıştır.

İkincil Değerlendirmeler için okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizinde, başa çıkma potansiyeli değerlendirmesine göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürüne karşı durumu değiştirmeye yönelik bir karşı saldırı yapabileceğini düşünüp tepki verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bir katılımcının bu durumu yansıtan cümleleri aşağıda sunulmuştur:

...Müdür ile konuştum ve 'Keşke bizlerin de durumunu sorsaydınız' dedim. Bu durumda adaletsiz bir şekilde karar alındığını belirttim. Öfkemin nedenini anlamasını istedim. Tabii, çok üstüne varmayacak şekilde, sohbet eder gibi sınırlı bir tepkiyle söyledim. Onun konumuna olan saygımdan dolayı böyle davranma gereği hissettim.... (OÖ-E-1)

OÖ-E-1 kodlu katılımcı, okul müdürüne sert bir tepki verip doğrudan çatışmaya girmek yerine, düşüncelerini nazikçe ifade ederek, onun konumuna duyduğu saygının tepkisini nasıl şekillendirdiğine dikkat çekmektedir. Öğretmen, "Onun konumuna olan saygımdan böyle davrandım" ifadesiyle, okul müdürüne karşı duyduğu saygıyı ve bu saygıdan dolayı ölçülü bir iletişim kurma tercihinde bulunduğunu vurgulamaktadır. Katılımcının "Öfkemin nedenini anlamasını istedim" ifadesi, okul müdürünü cezalandırmak ya da aynı şekilde öfkelenmesini sağlamak değil, aksine zarar gören bir kişinin bu şekilde muamele görmeyi hak etmediğini fark ettirmek amacını taşıdığını göstermektedir. Okul müdürüne tepki vermesinin ardından durumu kendi lehine çevirebileceğini değerlendiren bir katılımcının cümleleri ise şöyledir:

...Yani ilk olarak durumu anlattım. Bu şekilde devam etmemin zor olduğunu ve kendi psikolojimin bozulmaya başladığını söyledim. Fakat konuşmak pek bir işe yaramadı. Baktım olmuyor, yani okuldaki her türlü disiplin problemi direkt bana geliyor, bu olay hem bana hem mesleğime zarar veriyor... Ben de dayanamadım, gittim rapor aldım, birkaç hafta kadar. Müdür bey arıyor, 'Hocam iyi misiniz?' falan. Tabii o da durumu sonunda anladı. (OÖ-E-2)

OÖ-E-2 kodlu katılımcı, okul müdürüyle yaşadığı sorunu değerlendirmiş ve durumu müdüre anlatmasına rağmen herhangi bir çözüm elde edememiştir. Öğretmen, müdür tarafından çözülebilecek bir problemin çözülmemesini hem mesleğine hem de kendisine yönelik bir adaletsizlik olarak değerlendirmiş ve kendi bulduğu çözümle okul müdürüne karşı tepkisini ortaya koymuştur. Katılımcının "Konuşmak pek bir işe yaramadı... Dayanamadım, gittim rapor aldım... Tabii o da durumu sonunda anladı" ifadeleri, öfkesinin okul müdürü tarafından

anlaşılmasını beklediğine işaret etmektedir. Ancak, katılımcının öfkesinin müdür tarafından tanınmaması ve buna yönelik bir çözüm bulunmaması, öğretmeni öfkesini ifade edebilmek adına farklı bir çözüm yoluna yöneltmiştir. Bu tür durumlar, her iki tarafa da zarar vererek okul ortamındaki verimliliği düşürmektedir. Okul müdürüne öfkesini yansıtmak için tepki veren bir katılımcının, tepki sonrası gelebilecek olumsuz karşı tepkiyi önemsemediğini yansıtan cümleleri aşağıda sunulmuştur:

Ben bu şeylere maruz kalıp onlara boyun eğmektense aç kalmayı tercih ederim. Çünkü benim bildiğim doğrular var ve ben yanlış bir şey yapmıyorum. Yani, onlar kendi istediklerini bana dayatamazlar... Hayır, ben yanlış bir şey yapmadım ki. Mağdur olan ben oldum. Yani, ben ayyuka çıkarıp bağırmadım; bana sorulduğunda, 'Evet, yaptı, evet, söyledi, böyle oldu' dedim. (OÖ-K)

OÖ-K kodlu katılımcı, okul müdürünün adaletsiz tutumu karşısında, sahip olduğu değerlerin zarar görmesini engellemek amacıyla öfkesini dışarıya yansıtmıştır. Katılımcı, öfkesini ifade ederken, karşılaşabileceği olumsuz tepkilerin öz benliğinden ya da değer verdiği dünyadan daha önemli olmadığını düşünmüştür. Katılımcı, saygınlığının değersizleştirilmesini kabul etmemiş ve ortaya çıkabilecek olumsuz durumları göze almıştır. Öğretmenin bu davranışı, öz benliğini nasıl anlamlandırdığına, ne kadar değer verdiğine ve inandığı değerlerin saldırıya uğramasına izin vermeyeceğine işaret etmektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları tartışılmış ve elde edilen sonuçlar dikkatli bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularının doğrultusunda, öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki etkileşimde öfke duygusunun nasıl ortaya çıktığı ve bu duygunun okul ortamındaki genel dinamikleri nasıl etkilediği üzerine tespitler yapılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, bir grup öğretmenin okul müdürleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunun nedenlerini, Richard Lazarus'un "Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel" duygu kuramı perspektifinden incelemek ve bulgulara dayalı olarak bu öfkenin yaşanmaması için uygulama önerileri geliştirmektir. Bu kapsamda, katılımcı öğretmenler müdürün bazı tutumlarını, davranışlarını ve okul müdürleriyle yaşadıkları olumsuz etkileşimleri, onların kendi varlıklarına ve anlamlandırdıkları dünyaya karşı tehdit olarak değerlendirmelerine yol açması sonucunda öfke duygusunu yaşadıkları görülmektedir. Alan yazında, öğretmenlerin okul müdürleri ile yaşadıkları olumsuz etkileşimlerin öfkeye yol açtığına dair benzer bulgular bulunmakla birlikte, bu araştırma, öfkenin gelişmesinde bilişsel değerlendirmelerin önemini vurgulayan bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yönelik tartışmalar, Lazarus'un (1991) "Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel" duygu kuramında yer alan Birincil Değerlendirmeler ve İkincil Değerlendirmeler başlıkları altında ele alınmıştır. Birincil Değerlendirmelerde, katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları durumu kişisel hedeflerine, değerlerine, beklentilerine ve kimliğine yönelik tehdit ya da saldırı olarak algılanıp algılanmadığı incelenmiştir. İkincil Değerlendirmelerde ise, katılımcıların bu durumu yönetme kapasitesine ilişkin algıları, kontrol duygusu, sorumluluk atfı ve tepkisel yönetimleri değerlendirilmiştir.

5.1.1. Birincil Değerlendirmeler

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öfkesinin okul müdürlerinin tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, müdürlerinin davranışlarını ya kişisel kimliklerine bir tehdit ya da mesleki saygınlıklarına bir saldırı olarak değerlendirerek öfke duygusunu deneyimlemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin saygısızca muamele görme algısı, Lazarus'un (1991) bilişsel-motivasyonel-ilişkisel kuramının temel öngörüsü olan, bireylerin bir durumun benlikleri için taşıdığı anlamı değerlendirme süreciyle örtüşmektedir. Bu durum, Özaslan ve arkadaşları (2024a) tarafından gerçekleştirilen

araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin öfkесinin, müdürlerin öğretmenlere veya diğer öğretmenlere karşı sergilediği saygısız tutumlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu öfkeyi, hak ettikleri saygıyla muamele görmediklerine dair bir algının sonucu olarak tanımladıkları belirtilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde adaletli, saygılı ve destekleyici bir iletişim tarzının, öfke gibi olumsuz duygusal tepkilerin azalmasında önemli bir etken olduğu görülmüştür. Buna karşılık, okul müdürlerinin saygısız ve adaletsiz tutumlar sergilemesi ya da öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmemesi durumunda, öğretmenlerin öfke duygularının daha yoğun hale geldiği ortaya konmuştur. Bu bulgular, önceki araştırmalarla da tutarlıdır. Örneğin, Buric ve Frenzel (2019), öğretmenlerin öfke düzeylerinin okul müdürlerinin tutumlarına ve karar alma süreçlerine bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tschannen-Moran ve Gareis (2015), adil olmayan yönetim yaklaşımlarının öğretmenlerin okula olan bağlılığını azalttığını ve örgütsel güvensizlik ortamı yarattığını vurgulamıştır.

Bununla birlikte, literatürde öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının olumlu sonuçlar doğurduğuna dair birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, Cohen ve Ball (1999), okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesinin, onların profesyonel kimliklerine saygı göstermesinin ve değer vermesinin, okulda güven ortamı yaratarak öğretmenlerin öğretim kalitesini artırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ingersoll (2003), öğretmenlerin yönetime katılımının mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sürece dahil edilmemesinin yalnızca öfkeye neden olmakla kalmayıp, aynı zamanda genel iş doyumunda da düşüşe yol açtığını göstermektedir. Dolayısıyla, yukarıdaki araştırmaların da ortaya koyduğu gibi, okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde adil, saygılı ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin bireysel ve mesleki kimliklerinin saygınlığını koruyarak, onları değersizleştirmeden ve hak ettikleri şekilde desteklemelerini sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, okul müdürlerinin duygu, düşünce ve isteklerini görmezden gelme eğilimlerini, kendilerine yönelik bir saygısızlık olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul ortamındaki duygusal deneyimlerinin yalnızca bireysel ilişkilerden değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel faktörlerden de etkilendiğini ortaya

koymaktadır. Nias (1996), öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin mesleki kimlikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve özellikle kadın öğretmenlerin, okul liderlerinin tutumlarına karşı daha hassas olabileceklerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hargreaves (1998), öğretmenlerin duygularının okul kültürü ve liderlik yaklaşımlarının bir yansıması olduğunu belirtmiştir. Binns'in (2017) toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve liderlik stilleri üzerine yaptığı araştırma ise, kadınların iş hayatında daha fazla dışlandığını ve duygularının sıklıkla göz ardı edildiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenleri, eğitim ortamını iyileştirme amaçlarına okul müdürlerinin duyarsız kalmasını, mesleki hedeflerine bir tehdit olarak değerlendirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki değerlerinin ve katkı sağlama isteklerinin görmezden gelinip önemsizleştirildiği algısı oluşturması nedeniyle öfkeye yol açmaktadır. Bu bulgular, Lazarus'un (1991) "Birincil Değerlendirme" kavramını ve Scherer ve Moors'un (2019) "Olayların Değerlendirilmesi ve Bileşenlerin Farklılaşması" teorisini desteklemektedir. Scherer ve Moors (2019), duyguların ortaya çıkmasını, bir olayın birey için ne kadar önemli olduğunun sorgulanması ve bu olayın bireyin ihtiyaçlarına, hedeflerine ve mevcut durumuna ne kadar uyum sağladığının değerlendirilmesi olarak tanımlar. Bu bulgularla paralel olarak, araştırmada elde edilen sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin okul müdürleri tarafından sergilenen tutumlar nedeniyle kendi hedeflerine karşı duyarsızlık ve değersizlik algısı yaşadıklarını, bu durumun da öfke duygusuna yol açtığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri, öğretmenlik kimliklerine yönelik saldırıların mesleki saygınlıklarını ve öz-değerlerini tehdit ettiğini, bu durumun ise öfkenin gelişmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin öfkelerine dair literatürde bir araştırmaya rastlanmamasına rağmen, bu öğretmenlerin okul müdürleri ile kurumsal ve eğitsel faaliyetler doğrultusunda mesleki saygınlıklarını ve öz-değerlerini korumaya yönelik daha yoğun bir etkileşim içinde oldukları varsayılabilir. Blase ve Blase'nin (2004) yaptığı araştırma, okul müdürlerinin öğretmenlerin kimliklerini ve mesleki saygınlıklarını tehdit eden tutumlarının, öğretmenlerde olumsuz duygusal tepkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Özaslan ve arkadaşları (2024b) öğretmenlerin müdürlerine karşı duydukları öfkenin kaynağı, müdürleri tarafından saygın ve değerli görülmediklerini hissetmelerine neden olan davranışlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının korunmasına dair güçlü bir beklenti içerisinde olduklarını ve okul müdürlerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde daha dikkatli, saygılı ve duyarlı olmalarının önem taşıdığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin okul müdürleriyle etkileşimlerinde öfke duygusunun, özellikle iletişimde yetersizlikler yaşanması durumunda arttığını göstermektedir. Blase ve Blase (2006), empati eksikliği, ayrımcı davranışlar ve şeffaf olmayan iletişim süreçleri gibi müdürlerin olumsuz yönetim tarzlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu durumların öğretmenlerde öfkeye neden olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2017), okul müdürlerinin öğretmenlerle açık, adaletli ve destekleyici bir iletişim kanalı kurmasının, öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artırdığı belirtmiştir. Farklı araştırmalarda görülen bu bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurarak onların mesleki karar süreçlerine katılımını desteklemesinin hem öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceğini hem de eğitim-öğretim ortamını daha verimli hale getirebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, okuldaki öğrenci problemlerinin artması ve okul müdürlerinin bu problemlere duyarsız kalması nedeniyle, müdürlerden bekledikleri liderlik rollerinin yerine getirilmediğini algıladıkları tespit edilmiştir. Bu algı, öğretmenlerde öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Lise öğretmenleri, okul müdürlerinin liderlik görevlerini yerine getirmemesi durumunda, hem eğitim-öğretim sürecinin verimliliğinin hem de öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Zheng ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırma, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme becerisine ilişkin öğretmen algısının, öğretmenlerin duygusal refahı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Snow ve arkadaşları (2021), liderliğin okuldaki etkileri üzerine yapmış oldukları araştırmada, toksik liderliğin öğretmenlerde öfke gibi olumsuz duyguları tetiklediğini ve bu durumun yalnızca etkilenen birey üzerinde değil, genel olarak öğretim ve öğrenme süreçleri üzerinde de olumsuz etkiler yarattığını tespit etmişlerdir. Bu durum, okul müdürlerinin kriz yönetimi, problem çözme ve liderlik özelliklerinin öğretmenler üzerinde ne kadar etkin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında öfkenin farklı okul düzeylerine göre değişen nedenlerle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, kurumsal ve mesleki ihtiyaçlardan kaynaklanan farklı iletişim kanallarının, öfke nedenlerinin farklılaşmasına yol açtığını göstermektedir. Örneğin, ilkökul öğretmenlerinin, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda okuldaki eğitsel faaliyetlerin geliştirilmesine yönelik fikir ve önerilerinin dikkate alınmaması karşısında öfke duydukları görülürken, ortaokul

öğretmenlerinin ise daha çok mesleki kimliklerini ve öz-değerlerini koruma çabalarının öfkeye neden olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın lise öğretmenleri okuldaki öğrenci problemlerinin artması nedeniyle okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin yerine getiremediklerini algılamaları neticesinde öfke duygusunu yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular, okul ortamında gerçekleştirilen iletişimin, konusundan bağımsız olarak mesleki saygınlık, beklentiler ve değerler dikkate alınarak yapılmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Buric ve Frenzel'in (2019) bulgularına göre, öğretmenler arasında açık ve etkili iletişim eksikliği, öfkeyi artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, Öztürk (2022), iletişim kanallarının başarılı bir şekilde kurulduğu örgütlerde, öfke duygusunun yaşanma sıklığının azaldığını ve öğretmenlerin öfkelerini daha yapıcı ve işlevsel bir şekilde ifade edebildiklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sağlıklı iletişim kanalları kurmanın, eğitim ortamındaki duygusal refahı ve mesleki iş birliğini artırabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutumlarını "işten kaçma" olarak algıladıklarında, bu algının öfke duygularını daha da artırdığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin müdürlerinden bekledikleri liderlik ve rehberlik rolünün yerine getirilmemesiyle ilişkilidir. Öğretmenler, okul ortamını mesleki değerleri doğrultusunda güzelleştirmek adına sundukları fikir ve teklifler karşısında okul müdürlerinin kayıtsız kaldığını algıladıklarında, bu durum okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve "işten kaçtıklarını" düşündürmektedir. Bu algı, öğretmenlerde hayal kırıklığına yol açarak öfke duygusunun artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerini reddetmesi ve önerilere açık olmamaları, öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel olarak değer verdikleri hedeflere saygısızlık olarak algılanabilmektedir.

Alan yazında bu bulguları destekleyen birçok araştırma mevcuttur. Day ve Qing (2009), öğretmenlerin mesleki değerlerinin okul liderleri tarafından tanınmasının, öğretmenlerin motivasyonu ve bağlılığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çabalarının göz ardı edilmesi, yalnızca kişisel bir hayal kırıklığı yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda mesleki kimliklerine yönelik bir tehdit olarak da algılanmaktadır. Kelchtermans (2005), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve moral değerlerinin, yöneticiler tarafından sağlanan destekle doğrudan ilişkili olduğunu ve bu desteğin eksikliğinin duygusal tükenmişliğe yol açabileceğini vurgulamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, okul müdürlerinin desteği ve takdiriyle daha verimli çalışacakları ve duygusal tükenmişlikten daha az etkilenecekleri yönündeki görüşleri desteklemektedir. Öte yandan, Shields ve Miles (2016),

okul müdürlerinin öğrenci başarısı ve okul etkinliği üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin görüş ve önerilerine değer vermeyen müdürlerin empati ve dinleme becerilerinin yetersiz olduğunu vurgulamış ve bu durumun öğretmenlerde öfkeye ve mesleki verimliliklerinin düşmesine yol açtığını belirtmiştir. Bu bulgular paralelinde, öğretmenler, okul müdürlerinin işten kaçmayan, aksine empatik ve dinleyici yaklaşımlarını, kendilerine duyulan saygının bir göstergesi olarak görmekte ve bu özelliklerin eksikliği, mesleki tatminlerini ve okulda daha verimli olma yeteneklerini olumsuz şekilde etkilemektedir.

Katılımcı öğretmenlerin öfkesinin, genellikle okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili gelişmelere kapalı olmaları ve okuldaki mesleki karar süreçlerine öğretmenlerin katılımını engellemelerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi mesleki tecrübe ve bilgi birikimlerinin karar alma süreçlerinde dikkate alınmadığını algılamalarına yol açmakta ve bu da öfkenin artmasına neden olmaktadır. Örneğin, katılımcı öğretmenler okulun eğitim kalitesini artırmaya yönelik önerilerde bulduklarında, müdürlerin bu önerileri değerlendirmemesi ya da ilgisiz kalması öğretmenlerde öfke yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ulaşmak istedikleri hedeflerin müdürler tarafından değersiz görülmesi ve bu hedeflerin reddedilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kararlara katılmaması ya da fikirlerinin dikkate alınmaması hem öfke duygularını hem de mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sweeny'nin (2017) araştırmasına göre, öğretmenlerin önerilerinin göz ardı edilmesi, okul müdürlerinin öğretmenler arasında öfke ve güvensizlik yaratmasına neden olabilmektedir. Argon (2015) çalışmasında, öğretmenlerin duygusal durumlarının okul müdürleri tarafından dikkate alınmamasının, öğretmenlerin iş tatmini, verimliliği ve genel ruh halleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, Day ve Qing (2009), öğretmenlerin, liderlerinden aldıkları destek ve saygının, onların mesleki bağlılıklarını ve iş tatminlerini artıran önemli faktörler arasında olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öfke duygularını, liderlik yaklaşımlarına verdikleri duygusal tepkiler olarak görmek mümkündür. Eğitim ortamında duyarsız ve dışlayıcı tutumlar, öğretmenlerin hem iş yerinde hem de kişisel düzeyde tatminsizlik yaşamalarına neden olabilir. Eğitimde verimliliği artırmak için yöneticilerin, öğretmenlerin katkılarını değerli görmesi ve onları daha fazla karar mekanizmalarına dahil etmesi önemlidir.

5.1.2. İkincil Değerlendirmeler

Bulgular bölümünde yer alan tespitlere göre, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin önerilerinin dikkate alınmaması, okul müdürlerinin kişisel hedefleri ile öğretmenlerin mesleki

hedefleri arasındaki çatışmayı ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu çatışma nedeniyle hedeflerini gerçekleştiremediklerini düşündüklerinden, öfkelerinin kaynağını okul müdürlerinin tutum ve davranışlarına dayandırmışlardır. Bu durum, Scherer ve Moors'un (2019) modelinde yer alan "sorumluluk atfı" ve Lazarus'un (1991) "suçlama" bileşenleriyle paralellik göstermektedir. Bu bileşen, kimliğimize ve değerlerimize verilen zarar veya tehditten kimin sorumlu tutulacağına dair önemli bir değerlendirme sürecidir. Katılımcı öğretmenler, bu tür bir çatışma durumunda öfkelerinin kaynağını hedef çatışması yaşadıkları kişiye, yani okul müdürüne atfetmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenlerle hedef çatışması yaşayabileceklerinin farkında olmaları ve bu durumu önlemek amacıyla dönüşümcü, durumsal, çatışma yönetimi ve müzakereci liderlik gibi uygun liderlik tarzlarını benimsemeleri, öfke gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Katılımcı öğretmenlerin, öfkelerini açıklarken sıklıkla suçlama değerlendirmesi yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin davranışlarını sorgularken, bu davranışların gerekçesiz veya anlamlı bir şekilde açıklanmadığı durumlarda öfkelerinin daha da yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Kazak ve Kocamanoğlu (2023) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin davranışlarını sorgularken, eğer bu davranışlar anlamlı bir şekilde açıklanmazsa öfkenin daha yoğun hale geldiği ifade edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Tschannen-Moran ve Gareis (2015), güven ve şeffaflığın okul ortamında öğretmenlerin duygusal tepkileri üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Okul liderlerinin aldıkları kararların gerekçelerini açıklamaması veya bu kararları öğretmenlerle paylaşmaması, öğretmenlerde belirsizlik ve güvensizlik hissi yaratmakta ve bu durum öfkenin tetiklenmesine neden olmaktadır. Öğretmenler, özellikle kendilerini etkileyen kararlarda sürecin dışında bırakıldıklarında ya da açıklama yapılmadığında, bu durumu saygısızlık ve değersizlik olarak algılamaktadırlar.

Katılımcılar, okul müdürlerinin daha anlayışlı olabileceğini ve farklı bir şekilde tepki verebileceğini belirterek öfkelerinden okul müdürlülerini sorumlu tutmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin, cinsiyet ve kademe fark etmeksizin, okul müdürlerinin davranışları üzerinde belirli bir kontrol algısına sahip olduklarını ve bu davranışların farklı bir şekilde şekillendirilebileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırma katılımcıların, okul müdürünün davranışlarının bilinçli bir tercih olduğunu düşündüklerinde öfkenin daha şiddetli yaşandığını ortaya koymaktadır. Scherer ve Moors'un (2019) modeline göre, olayın nedeninin kime atfedildiği ve bu nedenin ne derece kontrol edilebilir olduğu, öfke tepkisini belirleyen

temel unsurlardır. Okul müdürünün davranışları üzerinde kontrol sahibi olduklarını düşünen katılımcı öğretmenler, müdürün farklı bir şekilde davranabileceğini belirterek öfkelerini müdürün davranışına atfetmektedirler.

Katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin davranışlarını kontrol edebilme ya da değiştirme gücüne sahip olduklarını düşündüklerinde karşı tepki verebilmektedir. Ancak, bazı katılımcılar, müdürlerin davranışlarının değiştirilemeyecek kadar sabit olduğuna inanarak yaşadıkları öfke sonunda tepki göstermemeyi tercih etmektedir. Bu durum, özellikle kadın öğretmenlerde daha belirgin olup, bazı kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin davranışlarını değiştirme güçlerinin olmadığını algılamaları nedeniyle tepki vermediklerini düşündürmektedir. Boaman'nın (2003) araştırması kadınların genellikle öfke gibi güçlü duygusal tepkilerini daha içe dönük ve bastırılmış bir şekilde ifade ettiklerini göstermektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin tepki göstermeme eğilimleri, Eagly ve Karau'nun (2002) Toplumsal Rol Teorisi ile de açıklanabilir. Eagly ve Karau, kadınların geleneksel olarak daha uyumlu ve çatışmadan kaçınan rollerle ilişkilendirildiğini ve bu rollerin iş yerindeki davranışlarını şekillendirdiğini belirtmiştir.

Bununla birlikte, öfkesini içselleştirip bastıran her iki cinsiyetten öğretmenlerde, zamanla motivasyon kaybı, meslekten soğuma ve mesleki yıpranma gibi sorunların ortaya çıktığı, katılımcı ifadelerinde gözlemlenmiştir. Öfke epizodlarında geçen, söz gelimi, bir katılımcının öfkesini bastırmaya çalıştığında hem sınıf ortamında hem de kendi sosyal hayatında gittikçe çabuk sinirlenen birine dönüştüğü veya başa bir katılımcının, öfkesinin uzun bir süre geçmediğini ve bunun günlük yaşamına da yansıdığını belirten ifadeleri, öğretmenlerin öfkelerini bastırdıklarında yalnızca okul ortamlarını değil, kişisel yaşamlarını da etkileyebilecek olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların, tepki gösteremedikleri ve öfkelerini içselleştirdikleri için motivasyonlarının düştüğünü belirtmeleri, Ekinci'nin (2013) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Ekinci (2013), çalışmasında öğretmenlerin öfke duygularını içlerine atmalarının, duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmiştir. Rozi ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin öfkelerini bastırmasının, psikolojik ve mesleki işlevleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Öz ve Aysan (2012), öfkenin sürekli bastırılması çeşitli bedensel ve duygusal sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguların doğrultusunda, okul müdürlerinin, öğretmenlerin duygusal ifadelerini sağlıklı bir şekilde yansıtabilecekleri düzenli geri bildirim

ve destek yapıları içeren bir okul ortamı oluşturmalarının, öfke gibi olumsuz duygusal tepkilerin önlenmesine ve duygusal tükenmişliğin azalmasına yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

Katılımcı bazı kadın öğretmenler, okul müdürlerinin davranışlarına karşı tepki vermeme eğilimindeyken, katılımcı erkek öğretmenler genellikle yasal haklarını savunarak veya okul müdürleri ile konuşmayı tercih ederek daha açık ve doğrudan tepkiler verebilmektedir. Ekinci (2023), erkek öğretmenlerin öfkelerini dışa vurmaya ilişkin ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından büyük olduğunu tespit etmiştir. Friedman ve Elian (2009), kadınların genellikle duygusal tepkilerini göstermeme eğiliminde olduklarını, erkeklerin ise daha doğrudan tepki verme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Özkuşçu ve İhtiyaroğlu (2021) araştırmasında, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mobbing davranışlarına yönelik algılarının nasıl şekillendiğini incelenmiş ve öğretmenlerin bu tür davranışlarla karşılaştıklarında yasal haklarına dayanmalarının onlara güç verdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin öğretmenlerin okul müdürlerine karşı verdikleri tepkilerde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılımcı ortaokul öğretmenleri, öğrencilerin önünde okuldaki hiyerarşi gereği saygınlıklarını kaybetmemek için okul müdürlerine karşı doğrudan tepki vermektense, öfkeyi içlerine atma eğilimindedir. Hochschild'in (1983) Duygu Emek Teorisi, bu durumu açıklamak için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Hochschild, çalışanların iş yerinde belirli duyguları bastırma veya şekillendirme zorunluluğu hissettiklerini ve bunun "duygusal emek" olarak adlandırıldığını belirtir. Ortaokul öğretmenlerinin, öğrencilerinin önünde okul müdürlerine karşı öfkelerini bastırmaları, mesleki rollerinin gerektirdiği duygusal emeğin bir örneğidir. Bu bastırılan öfke, zamanla öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe veya mesleki tatminsizliğe yol açabilir. Hargreaves (1998), bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, okul ortamındaki duygusal deneyimlerinden etkilenir ve öğretmenler, toplum önünde saygınlıklarını kaybetmemek için öfkelerini genellikle içlerinde tutarlar. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleklerine ve toplumsal algıya zarar vermemek adına öfkelerini dışa vurma konusunda dikkatli ve ölçülü davrandıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin, öfke duygusunu ifade ederken kullandıkları örnek ifadeler, bu duygunun altında yatan temel motivasyonları anlamamıza yardımcı olmaktadır. Örneğin, bir katılımcı “öfkemin nedenini anlamasını istedim” ifadesiyle, duygularını açıklama ve anlaşılma arzusunu belirtirken, bir diğeri “konuşmak pek bir işe yaramadı... dayanamadım, gittim rapor aldım... tabi o da durumu sonunda anladı” diyerek öfkenin eyleme dönüşen bir yansımasını paylaşmıştır. Bu ifadeler, katılımcıların öfke tepkilerinin amacının okul müdürlerini

aşağılamak, hakaret etmek ya da zarar vermek olmadığını, aksine, saygı ve tanınma taleplerini ifade etmek olduğunu göstermektedir. Cherry ve Flanagan (2017), öfkenin intikam arayışı yerine, bireyin öz-değerlerinin tanınmasını hedefleyen beklentiler içerdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Silva (2021), öfkenin temel işlevlerinden birinin cezalandırıcı olmaktan çok, bireyin anlaşılma talebini yansıttığını belirtmiştir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenler, öfke duygusunu yalnızca bir tepki olarak değil, aynı zamanda öz-değerlerinin tanınmasını ve saygı görme beklentilerini dile getiren bir araç olarak görmektedir. Bulgular, öfkenin toplumsal ilişkilerde önemli bir iletişim aracı görevi üstlenebileceğini ortaya koymaktadır.

5.2. Sonuç

Lazarus'un (1991) "Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel" değerlendirme kuramına göre, öfkenin ortaya çıkışı doğrudan yaşanan olaylarla değil, bireyin bu olaylara karşı sahip olduğu beklentiler, arzular ve bunlara ilişkin düşünce ve değerlendirme kalıplarıyla ilişkilidir. Lazarus (1991), öfkenin oluşumunu, bireyin önemli bir değerinin hedef alındığını, riske atıldığını veya zarar gördüğünü algılamasıyla açıklar. Öfke sonucunda gösterilen ya da bastırılan tepki, değerlendirilen bir zarar veya faydaya uyum sağlamak, başa çıkmak ya da o durumdan kaçınmak için bireyi hazırlayıp harekete geçiren bir mekanizma olarak ortaya çıkar. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan bu araştırma, öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları öfkenin nedenlerini, öfke hissettiklerinde nelerin tehlikede olduğunu, kendilerini ve dünyayı nasıl yorumladıklarını ve tehditlere, zorluklara ya da zararlara nasıl tepki verdiklerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk günden itibaren okul müdürlerini, idarecilik ve yöneticilik rolleri gereği, öğretmenlerin mesleklerinde doğru ilerlemelerine katkı sağlayacak, sistemin işleyişini kolaylaştıracak, eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri çözecek ve yalnız kaldıklarında onları destekleyecek yetkileri olan, tecrübeli bir lider olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerine karşı öfkesi; saygı görme, dinlenme, anlaşılma, emeklerinin karşılığını alma, değer görme, desteklenme, veli ve öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız bırakılmama, fikirlerine önem verilme, güven duyulma ve adaletli bir tutumla karşılaşma gibi beklenti, arzu ve hedeflerle şekillenmektedir. Okul ortamında öğretmenlerin oluşturduğu bu beklenti, arzu ve hedefler, hak ettiklerini düşündükleri saygıyı görme ile doğrudan ilişkilidir. Bu beklentilerin karşılanmaması ise öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşma arzularını olumsuz etkileyerek öfke ve hayal kırıklığı gibi yoğun duygular yaşamalarına neden olmaktadır.

Öğretmenler, kurumsal beklenti, arzu ve hedeflerin yanı sıra, okul ortamında oluşturdukları mesleki kimlikleri ve kişisel değerlerinin okul müdürleri tarafından korunmasını ve saygı görmesini beklemektedir. Mesleki ve kişisel kimliklerinin tehdit altında olduğunu veya zarar gördüğünü algılamaları, öğretmenlerde öfke duygusunun ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Lazarus'un (1991) ego katılımı türü olan bu değerlendirme, öğretmenlerin karşılaştıkları davranışın, benlikleri için önemli olan kişisel ya da sosyal bir saygıyı koruma içeriği taşıyan bir durum olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, okul müdürleriyle yaşadıkları olumsuz etkileşimlerde anlayışlı bir yaklaşım ve empati beklemektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin kontrol algılarının, suçlama eğilimlerinin ve tepki verme biçimlerinin duygusal süreçlerini şekillendirdiği tespit edilmiştir. Özellikle, öğretmenler, okul müdürleri tarafından sergilenen olumsuz davranışları bilinçli bir tercih olarak ve müdürün kontrolünde gerçekleştiğini algıladıklarında, öfkelerinin daha da arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul müdürü-öğretmen ilişkilerinde iletişimin, empatinin ve adil bir yaklaşımın önemini göstermektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik görevlerini yerine getirirken öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlaması, sorunlara çözüm odaklı yaklaşması ve karşılıklı güven ortamını güçlendirmeye çalışması, öğretmenlerin öfkelerini yönetme süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir. Böylece, öfke duygusunun verimsizlik ve motivasyon düşüşü gibi olumsuz etkilerinin önüne geçilebilir.

Araştırma, öfkenin doğru bir şekilde ifade edilmesinin öğretmenlerin psikolojik sağlığını korumalarında, iş tatminlerini ve verimlilik düzeylerini artırmalarında yadsınamaz etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin öfkeyi bastırmalarının ise psikolojik sorunlar, içsel çatışmalar ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler, günümüz teknoloji ve bilim çağında müdürlerin liderlik özelliklerinin sadece öğretmenlerinin görevlerini düzenlemekle yeterli kalmaması gerektiği, aynı zamanda öğretmenlerin duygularını anlayarak, onları dinleyerek duygularını yönetmelerine yardımcı olmalarının önemine işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere daha anlayışlı ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri, öğretmenlerin duygusal tepkilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Duyguların ifade ediliş tarzı, eğitim öğretim programının başarıyla sürdürülmesinde ve eğitim-öğretim sonucunda başarılı çıktılar alınmasında büyük öneme sahiptir. Öfkenin bastırılması ya da yansıtılması, öğretmenlerin mesleki tatminini azaltırken, öğrencilerle olan

etkileşimlerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, okul müdürlerinin adil ve profesyonel bir yönetim anlayışı ve destekleyici bir tutum sergilemesi önemlidir. Böyle bir yaklaşım, öfkenin henüz ortaya çıkmadan engellenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öfke ortaya çıktığında, okul müdürlerinin öğretmen algılarını olumlu yönde şekillendirerek anlayışlı bir tutum benimsemeleri, sorunların büyümeden ve daha başlamadan çözümlenmesini sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öfke sonrası verdikleri tepkilerle okul müdürlerini aşağılamak, hakaret etmek veya zarar vermek gibi bir amaç gütmedikleri; aksine, kendilerine yapılan muameleyi hak etmediklerini okul müdürlerine ifade etmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin, öğretmenlerin bu beklentilerini göz önünde bulundurarak hareket etmeleri, öfke sonrası tepkilere daha anlayışlı yaklaşımlarını sağlayabilir.

Sonuç olarak, öfkenin nedenlerini belirlemek ve problemleri dışavurumlarına yönelik etkili müdahaleler geliştirmek, okul müdürü-öğretmen etkileşiminde öfkeyi tetikleyen bilişsel değerlendirme süreçlerini anlamaktan geçmektedir. Bu süreçler, öfkenin ortaya çıkmasıyla ilişkili olarak öğretmenlerin beklentilerini, arzularını, isteklerini, değerlerini ve yargılarını kapsamaktadır. Öfke duygusunu tetikleyen ve sürdüren veya baskılayan bilişsel değerlendirme süreçlerinden yararlanarak, okul müdürlerinin öfkenin oluşmasına yönelik bağlamsal bir bakış açısına sahip olmaları ve ihtiyaç duyulan liderlik stratejilerini geliştirmeleri, öğretmenlerin duygusal olarak sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlayacak ve okul ortamında öğretmenlerden alınan verimi artıracaktır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak hem uygulamaya yönelik hem de gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik edebilecek öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulama önerileri

Öfkenin ortaya çıkmasında, mobbing yapıldığının ve dolayısıyla bu davranışın okul müdürünün kontrolünde olduğunun algılanması önemli bir etkidir. Araştırma sonuçlarına göre, kadın katılımcı öğretmenlerin daha fazla duygusal mobbing algısı yaşadığı, erkek katılımcı öğretmenlerin ise kimliklerinin saldırı altında olduğunu algıladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, erkek ve kadın öğretmenlere, ayrıca okul müdürlerine yönelik ayrı ayrı mobbing farkındalık eğitimleri düzenlenmesi önerilebilir. Hem kadın hem de erkek okul

müdürlerinin ve öğretmenlerin mobbinge karşı farkındalık kazanmaları, sağlıklı ve kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturulmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, okul müdürlerinin duygu, düşünce ve isteklerini görmezden gelme eğilimlerini kendilerine yönelik bir saygısızlık olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum göz önünde bulundurularak, toplumsal cinsiyet duyarlılığı içeren liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle, okul müdürlerinin, kadın öğretmenlerin fikir ve taleplerine adil ve saygılı bir yaklaşım sergilemeleri, eğitim ortamının genel atmosferini olumlu yönde etkileyebilir. Bu tür bir yaklaşım, kadın öğretmenlerin duygusal ve psikolojik açıdan daha iyi hissetmelerine yardımcı olarak mesleki verimliliklerini artırabilir.

Özellikle ilkokul öğretmenlerinin, eğitim ortamını iyileştirme çabalarına okul müdürlerinin duyarsız kalması, öğretmenlerin öfkesinin sadece bireysel bir tepki olmadığını, aynı zamanda sosyal, kurumsal ve mesleki hedeflere yönelik beklentilerden, okul müdürlerinin tutumlarından ve yönetim anlayışından etkilendiğini göstermektedir. Bu kapsamda, özellikle ilkokul müdürlerine, karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını teşvik eden destekleyici politikaların uygulanması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seminerler düzenlenebilir.

Ortaokul müdürlerinin olumsuz tutumları öğretmenlerin mesleki saygınlıklarını ve öz-değerlerini tehdit etmesi sonucunda ortaya çıkan öfkenin önüne geçilmesi amacıyla, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin birbirlerinin bakış açılarını anlamalarını sağlayacak empati geliştirme atölyeleri kurulabilir. İki tarafın birbirinin beklentilerini, hedeflerini, endişelerini ve tedirginliklerini anlamalarına yönelik rehberlik tartışmaları düzenlenebilir.

Araştırma bulgularında, katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerini yeterince yerine getirememesi nedeniyle yaşadıkları öfke ve hayal kırıklığı göz önünde bulundurularak, bu öğretmenlerin karşılaştığı öfke ve stres faktörlerini azaltmak amacıyla bazı adımlar atılabilir. Öncelikle, lise öğretmenlerinin öğrenci sorunlarıyla başa çıkma sürecine destek olabilecek rehberlik birimleri ve uzman desteği artırılabilir. Ayrıca, bu birimlere öğrenci-öğretmen problemlerini doğrudan ve uzmanlık gereği çözüme yetkileri verilerek, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde desteklenmesi sağlanabilir. Bu tür müdahaleler, okul müdürlerinden beklenen rollerin daha geniş bir kapsama yayılmasını ve öğretmenlerin

beklentilerinin dengelenmesini sağlayabilir. Bu durum, öğretmenlerin stres ve öfke seviyelerini azaltarak, okul ortamındaki genel verimliliği artırabilir.

Katılımcılar, okul müdürlerinin davranışları üzerinde belirli bir kontrol algısına sahip olduklarını ve bu davranışların bilinçli tercihler olduğunu düşündüklerinden, okul müdürlerine olan öfkelerinin artığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin düşüncelerini ve duygularını paylaşmalarına olanak sağlamak ve öğretmenlerin okul müdürlerin davranışlarının nedenlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için düzenli geri bildirim toplantıları yapılması önerilebilir. Bu sayede okul müdürleri daha anlayışlı bir tutum sergileyebilir ve farklı şekillerde tepki verebilme fırsatı bulabilir.

Araştırma bulguları, öfke duygusunun ortaya çıkmasını önlemek veya etkilerini azaltmak için öğretmenler ile okul müdürleri arasında daha etkili iletişim kanallarının kurulması gerektiği göstermektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında kurulan sağlıklı ve güçlü bir iletişim, öğretmenlerin psikolojik durumlarını olumlu yönde etkileyerek, eğitime olumsuz yansıtabilecek öfke gibi duyguların oluşumunu önleyecektir. Bu doğrultuda, okul müdürleri ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik düzenli eğitim programlarının organize edilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, iletişim eksikliklerini en aza indirmek ve iş birliğini artırmak amacıyla, haftalık koordinasyon toplantılarının düzenlenmesi önerilmektedir. İletişim kanallarına yönelik bu tür yapısal düzenlemeler, okul ortamındaki ilişkilere pozitif bir katkı sağlayarak okul müdürleri ve öğretmenlerin uyum içerisinde çalışmasına destek olacaktır.

Okullarda hiyerarşik düzende öğretmenlerin, okul müdürlerine karşı kendilerini ifade etmekte ve duygularını paylaşmakta çekingenlik yaşadığı göz önüne alındığında, müdür ve öğretmenler arasındaki hiyerarşi algısını azaltacak gayri resmi iletişim etkinlikleri düzenlenebilir. Özellikle hafta sonları açık hava etkinlikleri organize edilerek doğal ve samimi konuşma ortamları oluşturulabilir.

Bu tezde elde edilen bulgular, bazı katılımcı öğretmenlerin, müdürlerin otoritesinden güç alan yetkilerinden korktuğu ve mobbing, yıldırma ya da taciz gibi endişeler yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, okullarda görev yapacak öğretmenlere, görevlerine başlamadan önce oryantasyon eğitimleri kapsamında hukuki hakları ve mesleki güvenceleri hakkında eğitimler verilebilir.

Tartışma bölümünde de belirtildiği üzere, öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde adaletli, saygılı ve destekleyici bir iletişim tarzının, öfke gibi olumsuz duygusal

tepkilerin azaltılmasında önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve onların fikirlerine ve önerilerine daha açık olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Müdürlerin, öğretmenlerin iş yükünü, beklentilerini, arzularını ve mesleki hedeflerini göz önünde bulundurarak empatik bir yaklaşım benimsemeleri, öğretmenlerdeki öfke düzeyini azaltabilir. Bu durumu göz önünde bulundurarak, okul müdürlerinin liderlik tarzını gözden geçirmeleri ve öğretmenlerle daha yapıcı bir iletişim kurmaları önerilmektedir.

Tartışma bölümünde belirtildiği gibi, katılımcı öğretmenler öfke duygusunu yalnızca bir tepki olarak değil, aynı zamanda öz-değerlerinin tanınması ve saygı görme beklentilerinin bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler, verdikleri tepkilerle, kendilerine yapılan muameleyi hak etmediklerini okul müdürlerinin anlamasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul içindeki sorunlarını veya taleplerini dile getirebilecekleri düzenli toplantılar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, okul yönetimi tarafından öğretmenlerin taleplerini iletebileceği açık veya kapalı diyalog platformları oluşturulmalıdır. Örneğin, aylık olarak düzenlenecek geri bildirim formları veya anketler, öğretmenlerin sıkıntı ve problemlerini rahatça yazarak ifade etmelerine olanak sağlayabilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin duygularını ifade ederken saygı ve tanınma ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Böylelikle, öfke duygularının problemleri ifade tarzlarının oluşmasının önüne geçilerek, öğretmenlerin duygularını daha sağlıklı ve yapıcı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlanacaktır. Bu durum, hem öğretmenlerin duygusal iyi oluşunu destekleyecek hem de okul içindeki iletişim ve iş birliği ortamını güçlendirecektir.

Öğretmenlerin müdürlerinin tutumlarını değerlendirme biçimlerinin, öfkenin gelişiminde belirleyici olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin okul müdürlerinin davranışlarına karşı önyargılı olmaması ve yaşadıkları öfkenin nedenlerini okul müdürleriyle paylaşmaları önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini ifade edebilme yetkinliklerini artırmak amacıyla cesaretlendirici eğitimler almaları ya da okul müdürleri tarafından bu yönde teşvik edilmeleri, yaşanan problemlerin büyümeden çözülmesine olanak sağlayacaktır.

5.3.3. Araştırma önerileri

Tartışma bölümünde belirtildiği üzere, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin öfke ile baş etme stratejilerini değiştirebileceği sonucuna işaret etmektedir. Farklı liderlik modellerinin (dönüşümcü, otokratik, müzakereci vb.) öğretmenlerin öfke, motivasyon ve iş tatmini üzerindeki etkilerini analiz eden nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir ve elde edilen

bulgular, okul müdürlerinin farkındalıklarını artırmak amacıyla okul öncesi seminerlerde sunulabilir.

Bulgular bölümünde de ifade edildiği üzere, kadın öğretmenlerin öfkelerini bastırma nedenleri arasında daha çok otoriteden çekindikleri ve uyum endişesi taşıdıkları öne çıkarken, erkek öğretmenler ise daha stratejik ve hiyerarşi odaklı bir yaklaşım göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, gelecek araştırmalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin öfke yönetimindeki farklı yaklaşımlarının sonuçları daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Öğretmenlerin cinsiyete dayalı öfke yönetim farklılıklarını etkileyen sosyal, kültürel ve kurumsal faktörler ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir. Böyle bir araştırma, eğitim alanında öfke yönetimi konusunun cinsiyet farklılıklarına göre yeniden ele alınmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgularda, okul müdürleri ve öğretmenler arasında iletişimin yetersiz olması durumunda öfke duygusunun arttığı görülmüştür. Bu yüzden iletişime engel olan nedenlerin tespit edilmesi ve çeşitli stratejilerin geliştirilmesi ve eğitim-öğretimin başarıyla gerçekleştirmesine yönelik yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmalar sonucunda, okul müdürleri ve öğretmenler için rehber niteliğinde bilgiler elde edilerek, mesleki ilişkiler ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağlanabilir.

Bulgular kısmında, öfke duygusunu bastırmanın öğretmenlerde psikolojik sorunlara, içsel çatışmalara ve motivasyon kaybına yol açtığı belirtilmiştir. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin öfkelerini yönetmek amacıyla öfkeyi bastırma nedenlerini ve öfkenin bastırılmasının olumsuz sonuçlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek faydalı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okul ortamında yaşadığı olumsuz duygusal sorunlar ile baş edebilmeleri için duygusal dayanıklılıklarını artırmaya yönelik etkili stratejiler araştırılabilir. Gerçekleştirilecek böyle bir araştırma, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırmak için bir rehberlik olarak kullanılabilir.

Öfkeyle başa çıkma potansiyelini değerlendirmesinde, öğretmenlerin öfke ifade tarzlarının (okul müdüründen çekinerek öfkeyi bastırmaları veya her şeyi göze alarak onurunu korumaya çalışmalarının) okul içindeki iletişimi nasıl etkilediği ve öğretmenler ve okul müdürleri üzerinde ne tür etkiler yarattığı ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek, öfke ifade

tarzlarının olumlu şekilde pekiştirilmesi için öğretmenlerin ve okul müdürleri ve öğretmenlerin farkındalıklarına sunulabilir.

Araştırmanın bulgular bölümünde farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin öfkelerini bastırma nedenlerinin okul düzeyine göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Örneğin, okul öncesinde görev yapan öğretmenler okul müdürünün gücünden daha fazla etkilenirken, ortaokul öğretmenleri öğrencilere ve meslektaşlarına saygınlıklarını yitirmemek adına öfkelerini bastırmayı tercih etmişlerdir. Gelecek araştırmalarda, okul düzeyine özgü öfke yönetim tercihlerinin öğretmenlerin duygusal deneyimlerine nasıl etki ettiği incelenebilir. Böyle bir araştırma sayesinde, eğitim yönetimi alanında okul düzeyine göre farklılaşan destek programları geliştirilebilir.

Yapılan bu araştırma, yalnızca belirli bir coğrafi bölgedeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmeleri kapsamı ve katılımcı sayısının sınırlı olmasını nedeniyle, öğretmenlerin okul müdürlerinin davranışlarına karşı öfke duyma nedenleri ve bilişsel değerlendirme süreçlerinin daha geniş bir popülasyona genellenebilirliğinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle daha geniş bir coğrafyada öğretmenlerin öfke ifade biçimleri ve bu durumun mesleki yaşamlarına etkileri derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin bakış açıları dikkate alınmış ve okul müdürlerinin görüşleri dahil edilmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda, okul müdürlerinin görüşlerinin de analiz edilmesi, öğretmen-müdür etkileşimlerinin ve bu etkileşimlerde yaşadıkları öfke duygusunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ashkanasy, N. M., ve Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 67-90.
- 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.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Blase, J., ve Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Burić, I., Slišković, ve A., Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349.
- Buric, I., ve Frenzel, A. C. (2019). *Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach*. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895.
- Burns, D., ve Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Boman P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal* 4(2), 71-76.
- Cherry, M., ve Flanagan, O. (2017). Introduction. In *The moral psychology of anger* (pp. 1-10).
- Cohen, D. K., ve Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(4), 375–395.

- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (4th ed.). Sage Publications.
- Çelebi, G. Y., ve Odacı, H. (2018). Bağlanma stilleri, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, kişiler arası ilişki tarzları ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40), 89-120.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, Evaluation*, 2(9).
- Day, C., ve Qing, G. (2009). *Teacher emotions: Well-being and effectiveness*. In L. Zembylas ve P. A. Schutz (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (ss. 15-31).
- Demirtaş, H., ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). A role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598.
- Ekinci, N. (2013). *Öğretmenlerin öfke ifade tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Eroğlu, F., ve İrdem, Ş. (2016). Örgütlerde öfke olgusu ve öfke yönetimi. *Yeni Fikir Dergisi*, 8(17), 22-41.
- Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions*. In R. Pekrun, E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, 494–519.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., ve Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between- and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11(1092), 1–14.

- Frenzel, A. C., Daniels, L., ve Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055.
- Güngör, S., ve Taştan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 391-409.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hochschild, A. R., (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Hollenhorst, P. S. (1998). What do we know about anger management programs in corrections? *Federal Probation*, 62(2), 52–64.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- Kazak, E., ve Kocamanoğlu, S. (2023). Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *TEBD*, 21(3), 1177-1203.
- Kelchtermans, G. (2005). *Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, ve T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (ss. 37–67). 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.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment* (1st ed.). Psychology Press.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertoğlu, M. (2018). Investigation of teachers anger control problems. *Journal of Education and Training Studies* 6(12), 195-201.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- Mok, M. C. (2019). Social and emotional learning. *Educational Psychology*, 39(9), 1115–1118.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Öz, S., ve Aysan, F. (2012). Öfke yönetimi eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının öfkeyle başa çıkma ve güvengelik becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(6), 52-69.
- Özaslan, G., Karakuzu Ölemez, S. M., Polat, S., Balıkcı, İ. B., ve Uyanık, M. (2024a). Teachers' understandings of the anger they feel toward their principals: A phenomenographic study. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 123-145.
- Özaslan, G., Şanlı, N., Yıldırım, M., Tutmaz, M., Gülsoy, M., ve Karakoyun, S. K. (2024b). School principals' understandings of the anger they feel toward their teachers: A phenomenographic study. *Leadership and Policy in Schools*.
- Özkuşçu, E., ve İhtiyaroğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mobbing davranışlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23–50.
- Öztürk, M. (2022). *Bilişim çağında çalışanlarda öfke ve öfke yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri Ana Bilim Dalı.
- Pembecioğlu, N. (2014). *İş stresi ve öfke yönetimi: Yaşama güzel bir pencereden bakmak* [PowerPoint sunumu]. İstanbul Üniversitesi.
- Robins, S., ve Novaco, R. W. (1999). System conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 325–337.

- Rozi, F., Baharun, H., Tohet, M., Aini, Q., ve Imamah, N. N. (2022). Anger management in improving teacher performance in school. *Manajemen Pendidikan Islam Dergisi*, 6(1), 243-253.
- Scherer, K. R., ve Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70, 719–745.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., ve Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360.
- Silva, L. (2024). Is anger a hostile emotion? *Review of Philosophy and Psychology*, 15(3), 383–402.
- Smith, C. A., ve Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7(3–4), 233–269.
- Sutton, R. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 259–274). Academic Press.
- Sweeny, B. (2017). The impact of school leadership on teacher motivation. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 1-23.
- Taxer, J. L., Frenzel, ve 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.
- Tschannen-Moran, M., ve Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256-276.
- Türker, S. (2010). *Öğretmenlerde çatışma yönetim stratejileri ile sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Wang, W., Chen, X., Ning, G., Wang, Y., ve Song, S. (2023). The relationship between anger and learning from failure: The moderating effect of resilience and project commitment. *Current Psychology*, 42(26), 22726–22737.

Yılmaz, K. (2017). Okul yöneticilerinin öğretmen iş tatmini üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 12(2), 155–167.

Yöndem, Z. D., ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Öfkelenme Nedenlerinin İncelenmesi

1. Bana, bir öğretmen olarak görev yaparken okul müdürünüze çok öfkeli olduğunuz bir anınızı anlatır mısınız?
2. Bu olayda sizi öfkeli kılan müdür davranışı tam olarak neydi?
3. Bu örnekte, öfkenizin nedeni neydi?
4. Müdürün bu davranışında amacı neydi?
5. Müdür bu olayda sizi öfkeli kılmeyecek şekilde davranabilir miydi?
6. Bu davranış sizi nasıl etkiledi ve size nasıl hissettirdi?
7. O anda içinizden ne yapmak ne söylemek geldi? Neden?
8. Bu davranış karşısında müdüre verdiğiniz tepki ne oldu? Neden?
9. Okul müdürünüze çok öfkeli olduğunuz başka bir anınızı da dinleyebilir miyim? (Bu ve bundan sonraki her bir anı için yukarıdaki sorular tekrarlanır.)

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 :19/01/2024 Toplantı Sayısı:02 Karar No :2024/100 |
| Araştırmanın Başlığı | Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Öfkelenme Nedenlerinin İncelenmesi. |
| Sorumlu Araştırmacı | Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN |
| Yardımcı Araştırmacı | Mehmet ÇIKRIK Lisansüstü Öğrenci |
| Etik Kurul Kararı | 17574 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir. |

ASLI GİBİDİR

Doç. Dr. ~~Ahmet~~ KURNAZ
Başkan

Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-30769799-44-100595681
Konu : Araştırma İzni (Mehmet ÇIKRIK)

18.04.2024

NECMETİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27/03/2024 tarih ve 489335 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Mehmet ÇIKRIK'ın “**Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Öfkelenme Nedenlerinin İncelenmesi**” konulu araştırma çalışmasını tarihleri arasında İlimize bağlı tüm okullarda uygulama talebi 05.04.2024 tarih ve 100264232 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Mehmet BULUT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür Yard.

Ek:
1- Müdürlük Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için : _____

Telefon No : _____

Unvan : İçiş

E-Posta : _____

İnternet Adresi : _____

Faks : _____

Keş Adresi : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **fe1f-cfda-30de-b5ba-120e** koda ile teyit edilebilir.

Ek 4. Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Öfkelenme Nedenlerinin İncelenmesi" adıyla, Mehmet ÇIKRIK tarafından 25/04/2024 - 15/05/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, bir grup öğretmenin okul müdürleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunun nedenlerini, Richard Lazarus'un bilişsel-motivasyonel-ilişkisel duygu kuramı perspektifinden incelemek ve bulgulara dayalı olarak bu öfkenin yaşanmaması için uygulama önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Diyarbakır 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 : Mehmet ÇIKRIK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :