



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

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

Mehmet YILDIRIM
ORCID: 0000-0001-9463-145X

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

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, okul m¼d¼r¼ olarak ¼đretmenler karşısında ¼fke duygusunu saklamanın nedenleri ve sonuçları konusu incelenmesi amaçlanmıőtır. Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde ve hazırlanma s¼recinde değerli bilgilerini ve zamanını benden esirgemeyerek her fırsatta çalıőmamla yakından ilgilenen, eleőtirileriyle yol g¼steren danışman hocam Doç. Dr. G¼khan ¼ZASLAN' a ve her daim desteklerini benden esirgemeyen aileme teőekk¼r¼ bir borç bilirim.

Mehmet YILDIRIM

Temmuz 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Öfke Duygusu.....	8
2.1.1. Öfkenin Nedenleri	9
2.1.2. Öfkenin Boyutları ve Türleri.....	9
2.1.3. Öfke İfade Tarzları	10
2.1.4. Öfkenin Olumlu ve Olumsuz Tarafları	11
2.2. Duygusal Emek	12
2.2.1. Duygusal Emek Davranışının Boyutları.....	13
2.2.2. Duygusal Emegin Sonuçları	15
2.3. Duygu Düzenleme	16
2.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri	17
2.3.2. Duygu Düzenlemenin Önemi	18
2.4. Eğitim Yönetiminde Duygusal Emek.....	20
2.5. Okul Yöneticilerinde Duygu Yönetimi	21
2.6. Okul Müdürlerinin Liderlik Rolü	22
2.6.1. Okul Müdürlerinin İlişkisel Yöneticilik Rolü	23
2.7. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28
2.7.3. Alan Yazınında Boşluk ve Bu Araştırmanın Katkısı	30
3. YÖNTEM.....	31

3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	36
3.6.1. İç Geçerlilik	36
3.6.2. Dış Geçerlilik	37
3.6.3. İç Güvenirlik.....	38
3.6.4. Dış Güvenirlik	39
4. BULGULAR	40
4.1. Nedenlere İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi	41
4.1.1. Kişilik Özellikleri	41
4.1.1.1. Öğretmene Saygı Duymak	41
4.1.1.2. Empati Yeteneği.....	43
4.1.1.3. Kırıcı Olmamak.....	44
4.1.1.4. Soğukkanlılık.....	45
4.1.1.5. Sabırlı Olmak	46
4.1.2. Olayların Büyümesini Önleme Çabası	47
4.1.3. Müdür Rolünün Gerektirdiği Davranışları Sergileme İsteği.....	48
4.1.4. Öğretmenle Çatışma Yaşamaya İsteksizlik	48
4.1.4.1. Eleştirilme Endişesi	49
4.1.4.2. Öğretmen Motivasyonunu Düşürmekten Çekinme	50
4.1.4.3. Öğretmen Üzerinde Etkisinin Olmayacağı Düşüncesi	51
4.1.4.4. Öğretmene Zarar Vermeye İsteksizlik	51
4.1.5. Çalışma Barışını Koruma İsteği	52
4.1.5.1. Kurumsal İlişkilerin Korunması	53
4.1.5.2. Okulun İmajını Korumak	53
4.2. Sonuçlara İlişkin Cinsiyet ve Okul Düzeyine Göre Çapraz Durum Analizi.....	54
4.2.1. Olumsuz Sonuçlar	54
4.2.1.1. Sosyal İlişkilere Yansıma	54
4.2.1.2. Psikolojik Etkiler	58
4.2.1.3. Bedensel Etkiler	63
4.2.2. Olumlu Sonuçlar.....	69
4.2.2.1. Kendini İyi Hissetme.....	69
4.2.2.2. Tecrübe Edinme	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Tartışma.....	71
5.1.1. Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri	71
5.1.2. Öfke Duygusunu Saklamanın Sonuçları	76
5.2. Sonuç.....	79

5.3. Öneriler.....	85
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	85
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	86
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	101
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	101
Ek 2. Gönüllü Katılımcı Onay Formu.....	102
Ek 3. Etik Kurul İzni.....	103
Ek 4. Araştırma İzni.....	104



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Müdürü Olarak Öğretmenler Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları başlıklı tez çalışmamın toplam **115** sayfalık kısmına ilişkin, 10/07/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%4** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
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.

10/07/2025

Mehmet YILDIRIM

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.

10/07/2025

Mehmet YILDIRIM

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Katılımcıların öfke duygusunu saklama neden ve sonuçları. 40



TABLÖLÖR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcı okul müdürlerine ait bilgiler.....	32
--	----



ÖZET

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

OKUL MÜDÜRÜ OLARAK ÖĞRETMENLER KARŞISINDA ÖFKE DUYGUSUNU SAKLAMANNIN NEDENLERİ VE SONUÇLARI

Mehmet YILDIRIM

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfke duygusunu saklamanın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma, çoklu durum desenine dayanmaktadır ve maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen devlet okulunda görevli on iki okul müdürünün görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyet ve okul türü açısından farklılık göstermesine özen gösterilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış; içerik analizi yöntemiyle temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin öfke duygusunu saklama davranışının beş temel nedene dayandığını göstermektedir. Bunlar: Kişilik özellikleri, olayların büyümesini önleme çabası, müdürlük rolünün gerektirdiği davranışları sergileme isteği, öğretmenle çatışmaya yaşamaya isteksizlik ve çalışma barışını koruma isteği. Bu nedenler, müdürlerin profesyonel kimliği ve okulun kurumsal iklimini koruma hedefiyle ilişkili olarak şekillenmektedir. Öfke duygusunu saklamanın olumlu sonuçları arasında kendini iyi hissetme ve tecrübe edinme öne çıkarken; olumsuz sonuçlar ise sosyal ilişkilere yansıma, psikolojik etkiler ve bedensel etkiler olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticiliğinin sadece yönetsel değil, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren bir rol olduğunu ve bu duygusal yükün uygun biçimde yönetilmediğinde hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumsuz etkilere neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, okul yöneticilerine yönelik duygusal dayanıklılık ve öfke yönetimi becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan hizmet içi eğitim programlarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, okul ortamlarında açık iletişim kültürünün desteklenmesi, psikolojik danışmanlık ve süpervizyon sistemlerinin kurulması ve eğitim liderliğinde duygusal zekâyâ dayalı yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öfke, duygusal emek, duygu düzenleme, okul müdürü,

ABSTRACT

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

REASONS AND CONSEQUENCES OF HIDING FEELING OF ANGER TOWARDS TEACHERS AS A SCHOOL PRINCIPAL

Mehmet YILDIRIM

The purpose of this study is to reveal the reasons behind school principals' hiding their feelings of anger towards teachers and the consequences of this behavior. Conducted using qualitative research methods, this study is based on a multiple case study design and relies on the opinions of 12 school principals working in a state school selected using maximum diversity sampling. Participants were selected to ensure diversity in terms of gender and school type. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis to identify themes. The findings reveal that school principals' behavior of concealing anger is based on five main reasons: Personality traits, efforts to prevent incidents from escalating, the desire to exhibit behaviors required by the role of principal, reluctance to engage in conflict with teachers, and the desire to maintain workplace harmony. These reasons are shaped by the principals' professional identity and their goal of protecting the school's institutional climate. Among the positive outcomes of suppressing anger, feeling good and gaining experience stand out, while negative outcomes are defined as reflection on social relationships, psychological effects, and physical effects. The research findings reveal that school management is not only an administrative role but also one that requires a high level of emotional labor, and that this emotional burden can have negative effects at both the individual and institutional levels if not managed appropriately. Based on the findings of the study, it is recommended that in-service training programs aimed at developing emotional resilience and anger management skills for school administrators be increased. Additionally, it is emphasized that an open communication culture should be supported in school environments, psychological counseling and supervision systems should be established, and new approaches based on emotional intelligence should be developed in educational leadership.

Keywords: anger, emotional labor, emotion management, school principal,

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Günlük hayatta sık sık karşılaşılan öfke duygusu, çalışma, özel ve sosyal yaşamda çeşitli şekillerde ifade edilir. Ancak, problemlere yol açabileceği düşünüldüğünde, öfkenin bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde yönetilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gül vd., 2019). Toplum genelinde, olumsuz veya suç olarak nitelendirilebilecek davranışların temelinde öfke duygusunun bulunduğu düşünülür. Ancak aslında öfke, kontrol edilebilir bir duygudur ve kişinin şiddet veya suç eylemlerini haklı çıkarmak için kullandığı bir bahane değildir. Öfke duygusu normal, sağlıklı ve yaşamın sürdürülmesi için gereklidir ve kontrol altına alınabilir (Eroğlu ve İrdem, 2022).

İnsanlar, günlük yaşamlarında birçok farklı olayla karşılaşır. Bu olaylar, duygularını etkiler ve bu duygular, çeşitli tepkilere neden olabilir. Farklı kaynaklarda belirtilen sayısal değerlendirmelere rağmen, temel duygular arasında genel bir uzlaşma bulunanlar; mutluluk, korku, üzüntü ve öfke olarak kabul edilir (Kısaç, 1999). Öfke, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ve yaşanması olağan bir duygudur. Ancak öfke, diğer duygular kadar normal kabul edilirken, bireyin kendisine veya başkalarına zarar verme potansiyeli göz önüne alındığında olumsuz bir duygu olarak nitelendirilmektedir. Kennedy (1992), öfke duygusunu, bireyin kendini tehdit altında hissettiği anlarda ortaya çıkan ve bu tehditle başa çıkmak için geliştirilen işlevsel bir tepki biçimi olarak tanımlar. Kısaç (1997) ise öfkeyi, bireylerin engellendiklerinde, adaletsizliğe uğradıklarını düşündüklerinde ya da tehdit altında hissettiklerinde deneyimledikleri temel bir duygu olarak açıklar. Aynı çalışmada Kısaç (1997), öfkenin bireyin arzu, ihtiyaç ya da hedeflerinin engellenmesiyle birlikte; karşılaştığı olayları adaletsiz, haksız ya da tehdit edici biçimde değerlendirmesi sonucu, kendini koruma ve karşı tarafa bir mesaj iletme amacıyla gelişen doğal bir duygu olduğunu vurgular. Soykan (2003), öfkeyi genel anlamda, karşılanmayan beklentiler ile giderilemeyen ihtiyaç ve arzulara karşı verilen duygusal bir tepki olarak değerlendirmektedir. Ona göre, bu duygu sağlıklı yollarla ifade edildiğinde, insanlar arası ilişkilerde dengeleyici ve düzenleyici bir işlev üstlenebilir.

Okul müdürleri, eğitim kurumlarında önemli bir liderlik rolü üstlenmektedirler ve bu rol, okulun yönetimi ve öğretmenlerle olan ilişkileri üzerinde derin etkilere sahiptir. Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklaması, bu ilişkilerin karmaşıklığını ve okul ortamının dinamiklerini etkileyen önemli bir konudur. Öğretmen-müdür ilişkilerindeki

öfkenin saklanması veya ifade edilmesi, okul kültürü, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti gibi bir dizi faktöre etki edebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygularını saklamasının nedenleri ve sonuçları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumun temel taşıdır ve bu nedenle eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi, toplumun geleceği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Okul müdürleri, bu eğitim kurumlarının liderleri olarak, öğrenci başarısını artırmak, öğretmenlerle etkileşimde bulunmak, velilerle iş birliği yapmak ve genel olarak okulun misyonunu yerine getirmek adına önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu liderlerin karşılaştığı zorluklar, yoğun iş yükü ve sorumluluklar, zaman zaman bu yöneticilerin duygusal dengeyi koruma konusunda zorlanmalarına neden olabilir.

Özellikle öğretmenlerle olan etkileşimler, okul müdürleri için kritik bir alanı oluşturur. Öğretmen-müdür ilişkileri, eğitim kurumunun başarısı ve öğrenci memnuniyeti açısından belirleyici bir faktördür. Ancak, bu etkileşimler sırasında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar, stres ve belirsizlikler, müdürlerin içsel bir gerilim yaşamalarına neden olabilir. Bu gerilim, özellikle öğretmenlerle aralarında yaşanan konularda ortaya çıkan öfke duygusunu tetikleyebilir.

Okul müdürü olarak öğretmenlere karşı öfkeyi gizlemenin nedenlerini ve sonuçlarını incelerken, eğitim liderliğinde gereken duygusal emek ve hâkim olan örgütsel normların önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Müdürler, mesleki ortamlarında yerleşik duygusal düzenlemeler nedeniyle öfkelerini ve diğer olumsuz duygularını bastırmak zorunda kalmaktadır. Oplatka'nın araştırması, okul müdürlerinin eğitim bağlamındaki duygusal normları fark ettiklerini ve bu normların empati ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına destek vermeyi öncelikli kıldığını, bu nedenle de bu beklentilere uymak için öfkelerini bastırdıklarını ortaya koymaktadır (Oplatka, 2017). Okul liderlerine yöneltilen duygusal talepler, öfkenin ifade edilmesinin etkili iletişimi engelleyebileceği ve okulun gelişmesi için gerekli olan işbirliği ortamını bozabileceği anlayışını da yansıtmaktadır (Oplatka ve Nupar, 2023).

Sonuç olarak, öfkeyi gizleme eylemi okul liderliği için önemli sonuçlar doğurabilir. Örneğin, okul müdürlerinin duygularını düzenlemesinin, personel arasındaki güven ve iletişim dahil olmak üzere okul kültürünün birçok yönünü etkilediği ve bunun da öğretmenlerin iş

memnuniyetini ve performansını etkilediği gösterilmiştir (Oplatka ve Nupar, 2023; Karakuş vd., 2024). Öfke bastırıldığında, okul müdürlerinin kendileri arasında stres düzeyinin artması gibi zararlı sonuçlara yol açabilir ve bu da tükenmişlik ve liderler olarak genel etkinliklerinde düşüşe neden olabilir (La ve Yun, 2019). Duygusal bastırma modeli, bu duyguları sürekli olarak gizleme ihtiyacının içsel bir çatışmaya yol açabileceğini ve bunun da duygusal bozulmaya neden olarak sadece okul müdürünün etkinliğini azaltmakla kalmayıp, okulun örgütsel iklimine de zarar verebileceğini öne sürmektedir (Langner vd., 2012).

Ayrıca, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişki dinamikleri bu fenomeni anlamada çok önemlidir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği duygusal yönetimi algılamaları, okul ortamında mesleki ve kişisel olarak katılım gösterme isteklerini büyük ölçüde etkiler. Özellikle, literatürde okul müdürlerini öfkeyi etkili bir şekilde yönetemeyen kişiler olarak algılayan öğretmenlerin, kopukluk ve memnuniyetsizlik duygularının artabileceği ve bunun da öğretmen kadrosunda daha yüksek işten ayrılma oranlarına yol açabileceği belirtilmektedir (Özaslan vd., 2024). Bu döngüsel dinamik, okul müdürlerinin sadece kendi duygusal iyilik hallerini ele almakla kalmayıp, okullarındaki olumlu kişilerarası ilişkileri de teşvik eden duygusal zekâ ve düzenleme becerileri geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Okul müdürlerinin öfkeyi bastırması, örgütsel normlarla uyumlu olmakla birlikte, sadece kişisel iyilik halleri için değil, okulun duygusal iklimi ve öğretmenlerin morali için de derin etkileri vardır. Duygusal düzenleme stratejileri konusunda eğitim ihtiyacı, daha sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak ve liderlik rollerinde duygusal emekle ilişkili olumsuz sonuçları hafifletmek için kritik bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Kilag vd., 2023; Lenarduzzi, 2014).

Okul müdürleri, sadece idari görevleri yerine getiren kişiler değil, aynı zamanda duygularını yönetme becerisine sahip olmaları gereken çok yönlü liderlerdir. "Duygusal emek" kavramı, ilk kez Hochschild'in 1983 tarihli *Yönetilen Kalpler: İnsan Duygularının Ticarileşmesi* adlı çalışmasında sistemli bir biçimde açıklanmıştır. Hochschild, havayolu sektöründe çalışan kabin görevlilerinin yolcularla etkileşimlerinde sürekli güleryüzlü davranmalarının beklendiği durumdan yola çıkarak, duygusal emeği ücret karşılığında bireyin duygularını kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlamıştır (Öz, 2007). Ashforth ve Humphrey (1993) ise bu kavramı sosyal kimlik kuramı perspektifinden ele almış ve kişinin sosyal bağlamda uygun duyguları sergilemesi süreci olarak açıklamıştır. Morris ve Feldman (1996) ise duygusal emeği, kişiler arası iletişimde kurumun beklentilerine uygun duyguların sergilenebilmesi için harcanan zihinsel ve duygusal çaba olarak tanımlar. Grandey (1999) ise

bu süreci, duygu ifadesine ilişkin kuralları temel alarak, bireyin duygularını ve davranışlarını kurumsal hedefler doğrultusunda biçimlendirme çabası olarak açıklamaktadır.

Okul müdürleri, kurumun hedeflerine ulaşmak ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilememek adına zaman zaman özellikle öfke duygusunu içlerinde saklama ihtiyacı hissedebilirler. Müdürün öfkesini bastırması öğretmenin motivasyonu, okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır (Johnson ve Lee, 2024; Smith, 2014; Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu bağlamda, duygularını belirli hedeflere uygun bir şekilde düzenleme gerekliliği ortaya çıkar. Duygu düzenleme, bireyin hem içsel süreçleri hem de çevresel etkenleri dikkate alarak duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve belirli hedefler doğrultusunda yönlendirme sürecini kapsar (Thompson, 1994). Bu kavram, bireyin duygularını nasıl dışa vurduğunu, duygusal uyarıcılara karşı nasıl tepki verdiğini ve bu duyguları ne ölçüde denetleyebildiğini içermektedir. Ayrıca, nefes alma, bireyin duygusal durumunu değiştirmeden yaşamasına yardımcı olabilir ve duygusal sıkıntı durumunu düzeltmeye katkıda bulunabilir (Greenberg, 2004).

Eğitim alanında alan yazın taraması yapıldığında öfke, duygusal emek ve duygu düzenleme konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2020; Baysal ve Bilge, 2021; Tetik ve Aksu, 2019; Demir ve Dinçer, 2022; Brandtler vd., 2023; Friedman ve Gavish, 2023). Fakat bu araştırmaların içeriği incelendiğinde; genellikle öğretmen, öğrenci ve veli boyutunda olduğu görülmektedir. Ancak okul müdürü düzeyinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmaktadır. Bu anlamda araştırmanın problemi, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik öfke duygularını neden bastırdıkları ve bunun bireysel ve örgütsel sonuçları yeterince bilinmemektedir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmanın, eğitim yönetimi alanındaki bilgi birikimine önemli ölçüde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumları, çok çeşitli bireylerin bir araya geldiği, yoğun sosyal etkileşimlerin yaşandığı ve farklı duygusal deneyimlerin sürekli olarak ortaya çıktığı kurumlardır. Bu kurumlarda görev yapan okul yöneticileri; öğrenciler, veliler ve en yakın iş birliği içerisinde oldukları öğretmenlerle sürekli ve çok yönlü iletişim hâlinindedir. Bu çok katmanlı etkileşim ağı, zaman zaman iletişim kazalarına, anlayış farklılıklarına ve dolayısıyla çeşitli duygusal gerilimlere neden olabilmektedir. Özellikle öğretmenlerle yaşanan etkileşimlerde, yöneticilerin karşılaştığı sorunlar karşısında hissettikleri öfke gibi güçlü duyguları doğrudan ifade etmekten kaçındıkları, bunun yerine bu duyguları bastırmayı ya da gizlemeyi tercih ettikleri

görülmektedir. Ancak bu durum, bir yandan bireysel düzeyde psikolojik yük oluştururken, diğer yandan örgütsel iklimi, iş ilişkilerini ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin duygularını, özellikle de öfke gibi olumsuz olarak nitelendirilen duyguları nasıl yönettiklerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim liderliği bağlamında duyguların, özellikle de öfke duygusunun, profesyonel ilişkiler üzerindeki etkisi yeterince araştırılmamış; bu yönüyle önemli bir boşluk oluşmuştur. Eğitimsel liderlik, yalnızca örgütsel süreçlerin yönetimiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda duygusal süreçlerin de etkili yönetimini gerektirmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfke duygusunu ifade etmeme yönündeki tutumlarının ardında yatan nedenlerin ve bu tutumun doğurduğu bireysel ve kurumsal sonuçların anlaşılması, hem alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacak hem de okul yöneticilerinin duygusal yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilere zemin oluşturacaktır.

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik hissettikleri öfkeyi gizleme nedenlerini ve bu tutumun doğurduğu sonuçları, müdürlerin kendi bakış açıları doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim liderliği, yalnızca yönetsel işlevleri yürütmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda duygusal farkındalık ve etkili duygu yönetimi becerilerini de içeren çok boyutlu bir sorumluluk alanıdır. Okul müdürleri, öğretmenlerle sürdürdükleri yoğun etkileşimlerde farklı duygusal durumlar yaşayabilmektedir. Bu süreçte öfke gibi güçlü duygularla başa çıkmak durumunda kalmaktadırlar. Ancak okul yöneticilerinin bu tür duyguları doğrudan ifade etmek yerine saklamayı tercih ettikleri birçok durumda gözlemlenmektedir. Bu eğilimin, bireysel düzeyde ruhsal yük oluşturmasının yanı sıra, örgütsel düzende ilişkileri ve karar alma süreçlerini de etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Eğitim yönetimi literatüründe, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik öfke duygusunu neden sakladıkları ve bu durumun ne gibi sonuçlara yol açtığı konularının yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışma, bu eksikliği gidermeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Yüzeysel duygusal emek (surface acting) kavramı, bireyin içten gelmeyen duyguları dışa vurma çabası olarak tanımlanmakta ve bu tür bir davranış biçimi; tükenmişlik, düşük iş

doyumunu ve psikolojik stres gibi olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmektedir (Brotheridge ve Lee, 2003; Grandey, 2003). Surface acting'in süreklilik kazanması, bireyin duygusal enerjisini tüketerek rol çatışmalarına, öz-yabancılaşmaya ve dolayısıyla motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu da çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini ve iş performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir (Hülshager ve Schewe, 2011). Öğretmenlik ve okul yöneticiliği gibi yüksek düzeyde insan ilişkisi gerektiren mesleklerde surface acting düzeyinin yüksek olması, psikolojik iyi oluşun bozulması ve kurumsal verimliliğin düşmesiyle doğrudan ilişkilidir (Bono ve Vey, 2005). Bu nedenle bu araştırma, yüzeysel duygusal emeğin hem bireysel hem de örgütsel boyutlardaki etkilerini anlamaya katkı sunarak, eğitim ortamlarında daha sağlıklı duygusal ilişkilerin kurulmasına yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır.

Öte yandan okul yöneticiliği, yalnızca bürokratik işleyişin yürütülmesinden ibaret olmayıp, aynı zamanda yoğun duygusal emek gerektiren bir mesleki roldür (Crawford, 2007). Özellikle öğretmenler, veliler ve öğrencilerle sürdürülen çok yönlü ilişkiler, yöneticilerin çoğu zaman kendi duygularını arka planda tutarak başkalarının beklentilerine uygun biçimde davranmalarını zorunlu kılmaktadır (Beatty, 2000). Bu durum, duygusal tükenmişliğe ve artan duygusal iş yüküne neden olabilir (Chen, 2020). Liderlik konumunda bulunan bireylerin, kurumsal yapıyı koruma adına öfke gibi duyguları bastırmaları, uzun vadede hem kişisel sağlıklarını hem de okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir (Taxer ve Frenzel, 2015). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin duygusal deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılması, duygusal dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik liderlik gelişim programlarının hazırlanmasına da zemin hazırlayacaktır.

Ayrıca araştırmadan elde edilecek veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde; duygu yönetimi, öfke kontrolü ve liderlikte duygusal farkındalık gibi konulara odaklanılmasına katkı sunacaktır. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin sıklıkla otorite temelli bir yaklaşım içinde duygularını bastırmaya yönelmeleri, duygusal liderlik becerilerinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Bu çalışma, kültürel normların duygusal yönetim üzerindeki etkilerine de ışık tutarak, alanyazına özgün katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygusu saklamasının nedenleri ile ilgili deneyimlerini anlamayı amaçlayarak ve bu durumun etkileri üzerine odaklanarak, bu konuda alan yazına yeni katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

1.4. Sayılılar

Araştırmanın sayılıları şunlardır:

- 1) Çoklu içe yerleşik desenin araştırmanın odağındaki konuya ışık tutmak için yeterli ve uygundur.
- 2) Araştırma grubunda sağlanan çeşitliliğin ele alınan konunun açıklığa kavuşturulması için yeterlidir
- 3) Katılımcılar sorulacak sorulara dürüst ve içten bir şekilde özenle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- 1) Araştırmadan elde edilecek bulgular bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı okul müdürlerinin deneyimleriyle sınırlıdır.
- 2) Katılımcılardan elde edilecek olan verilerden yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar başka geniş popülasyonlara genellenemez.
- 3) Bu araştırma kapsamında yalnızca resmî okullarda görev yapan müdürlerle veri toplanmış, özel okul müdürlerine yer verilmemiştir.
- 4) Araştırma İç Anadolu Bölgesinde tek ilden veri toplanması ile sınırlıdır.
- 5) Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı süresi içerisinde yürütülmüştür. Araştırmanın belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olması, okul müdürlerinin yaşadıkları deneyimlerin ve öfke duygusunu saklama nedenlerinin dönemsel koşullardan etkilenmiş olabileceği anlamına gelmektedir. Bu durum, bulguların farklı zaman dilimlerinde benzer şekilde tekrarlanabilirliğini sınırlayabilir.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine, ilgili kavramların tanımlarına ve konuya ilişkin daha önce gerçekleştirilen çalışmalara dair literatürde yer alan bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Öfke Duygusu

Bireyler, günlük yaşamlarında çeşitli olaylarla karşılaşır. Bu olaylar, duygularını etkiler ve bu duyguların sonucunda farklı tepkiler ortaya çıkar. Farklı kaynaklarda değişen sayılar öne sürülse de otoriteler genellikle üzerinde anlaştıkları temel duyguları mutluluk, korku, üzüntü ve öfke olarak belirtirler (Kısaç, 1999). Öfke, hayatımızın sıradan bir parçasıdır ve günlük yaşamımızda sıkça karşılaştığımız temel duygulardan biridir. Öfke, diğer duygular gibi normal kabul edilir, ancak bireyin kendisine veya diğer insanlara zarar verebileceği durumlarda olumsuz bir duygu olarak değerlendirilir. İnsanlık tarihinden bu yana var olan ve en temel duygulardan biri olan öfke, geçmişte birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu'na göre öfke, "Engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025).

Kennedy (1992), öfkeyi kişinin kendisine yönelik bir tehdit algıladığında ortaya çıkan ve hayatta kalma açısından faydalı olabilen bir tepki şekli olarak tanımlar. Kısaç (1997) ise, bireylerin engellendiklerini veya haksızlığa uğradıklarını düşündükleri durumlarda ve kendilerine yönelik tehdit algısı geliştirdiklerinde öfkenin temel bir duygu olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Aynı çalışmada Kısaç (1997), öfkeyi bireyin arzularının, ihtiyaçlarının ya da planlarının engellenmesi; karşılaştığı olayların haksız, adaletsiz ya da tehdit edici olarak değerlendirilmesi durumunda, hem kendini koruma hem de karşı tarafa bir uyarı niteliği taşıma amacıyla ortaya çıkan bir duygusal tepki biçimi olarak tanımlamaktadır.

Soykan (2003), öfkeyi geniş bir bakış açısıyla değerlendirerek, karşılanmamış ihtiyaçlar, doyurulmamış istekler ve beklentilere verilen duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır. Bu duygunun sağlıklı biçimde ifade edilmesi durumunda, bireyler arası ilişkilerde dengeleyici bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Gültekin'e (2008) göre, öfke bireyin yaşamı boyunca içgüdüsel bir tepki olarak ortaya çıkar ve isteklerini karşılama arzusu sırasında hissettiği tehdit, gerçekleştirilen eylemlere karşı engellenmişlik, çevresinin ve kendi değerlendirmeleri sonucunda duyduğu aşağılık gibi duygulara karşı verdiği tepkiyi ifade eder.

Bu tanımlardan yola çıkarak öfkenin insan hayatındaki doğal bir duygu olduğu, ihtiyaç duyduğunda savunma mekanizması olarak kullanıldığı, içerisinde olumsuzluk barındırdığı, insan yaşamı için gerekli bir duygu olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.1. Öfkenin Nedenleri

İnsanın varoluşu, biyolojik ve sosyal olmak üzere iki temel denge üzerine inşa edilmiştir. Bunlardan ilki, organizmanın içsel yani biyolojik dengesidir; diğeri ise bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyle uyum içinde yaşamasını gerektiren dışsal dengedir. Ancak, yaşam süreci boyunca bireyler hem içsel hem de çevresel faktörlerin etkisiyle bu dengeleri kaybedebilirler. Günlük yaşamda karşılaşılan engeller, çatışmalar ve hayal kırıklıkları, bireyin biyolojik ve psiko-sosyal dengesini bozabilmektedir. Tıpkı diğer canlılarda olduğu gibi, insan vücudu da denge kayıplarına karşı kendini korumak amacıyla farklı savunma mekanizmaları geliştirmiştir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Öfke duygusu da bu savunma tepkilerinden biridir ve fizyolojik, sözel ya da davranışsal biçimlerde dışa vurulabilir. Öfkenin dışavurum biçimleri farklılık gösterebilse de, bu duygunun tek bir nedene indirgenemeyeceği bilinmektedir. Bununla birlikte, öfkenin en yaygın tetikleyicilerinden birinin engellenme durumu olduğu ifade edilmektedir (Averill, 1983).

Engelleme, haksızlık, fiziksel zarar, taciz, hayal kırıklığı, saldırı, kışkırtma, tehdit, rahatsız edici durumlar, olumsuz uyarılar, memnuniyetsizlik, kişisel hakların ihlali, sosyal normların çiğnenmesi ve kötü davranışlar genellikle öfkenin yaygın tetikleyicileri arasında yer almaktadır (Solmaz ve Kaya, 2009). Anderson (1992), öfkeyi acı ve üzüntüden kaçınmak amacıyla gelişen bir savunma mekanizması olarak tanımlar. Ayrıca, öfkenin başarısızlık, düşük özgüven, yalnızlık ve korku gibi durumlarla birlikte ortaya çıkabileceğine işaret etmiştir. Bu çerçevede, öfkenin biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerden etkilendiği vurgulanmıştır (Solmaz ve Kaya, 2009).

2.1.2. Öfkenin Boyutları ve Türleri

Duyguların ortaya çıkışı ve dışa vurumu, fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere çeşitli boyutları kapsamaktadır. Örneğin, öfkeye yol açan bir durumun ortaya çıkması, kişinin bedeninde fiziksel değişikliklerin meydana gelmesine neden olarak öfkenin fiziksel boyutunu oluşturur. Bu süreçte, otonom sinir sisteminin sempatik dalı aktif hale gelir (Karadal, 2009). Öfkenin fizyolojik belirtileri arasında kaslarda gerginlik artışı, kaşların çatılması, yüzde kızarma, terleme, üşüme, uyuşma, boğulma hissi ve ağız kuruluğu gibi tepkiler yer almaktadır (Duran ve Eldeliklioğlu, 2005).

Öfkenin bilişsel boyutu, bireyin öfke deneyimini nasıl algılayıp yorumladığı ile ilgilidir. Bilişsel yaklaşımlar, öfkenin mantıksal olmayan inanç ve düşünce kalıplarının etkisiyle ortaya çıktığını ve sürdüğünü savunur. Örneğin, öfke, üzüntü, sıkıntı ya da çökkünlük gibi duygular, kişinin gerçekçi olmayan inançlarından kaynaklanabilir. Bir olay tek başına kişiyi öfkelenmez; öfke, bireyin o olaya ilişkin inanç ve değerlendirmelerine bağlı olarak gelişir. Kişinin olaylara dair sahip olduğu kalıplaşmış inançlar ve yorumlar, öfke tepkisini tetikleyen düşüncelerin oluşmasına zemin hazırlar (Ellis, 1992; Özer, 1995; Aktaran: Duran ve Eldeliklioğlu, 2005).

Öfkenin davranışsal boyutu, genellikle ya bastırma ya da dışa vurma biçiminde kendini gösterir. Bastırılan öfkenin daha zararlı olduğu düşünülse de, dışa vurulan öfkenin özellikle kişiler arası ilişkilerde zaman zaman yıkıcı ve olumsuz etkiler yaratabileceği göz ardı edilmemelidir. Bireyler, öfke ve kızgınlık gibi yoğun duygularla başa çıkmakta sık sık güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle, doğal bir duygu olan öfkenin farkına varılması ve bu duygunun yapıcı yollarla ifade edilmesi becerisinin geliştirilmesi hayati bir önem taşımaktadır (Yöndem ve Bıçak, 2008).

Öfke, her bireyde farklı biçimlerde ortaya çıkabilir, kendini çeşitli şekillerde gösterebilir ve genellikle durumsal ya da sürekli olmak üzere iki temel karakteristikte tanımlanır. Durumsal öfke genellikle rahatsızlık hissedildiğinde ortaya çıkar, ancak sürekli öfke durumunda birey genel olarak öfkeli olma eğilimindedir, kolayca öfkelenebilir ve öfke hissettiğinde aşırı tepkiler verebilir (Spielberger vd., 1995).

2.1.3. Öfke İfade Tarzları

Öfke, insan doğasında var olan temel bir duygudur. Ancak, bu duygunun olumsuz boyuta taşınmasının nedeni, öfkenin yanlış şekilde yaşanması, ifade edilmesi veya gösterilmesidir (Şimşek ve Tel, 2017). Spielberger (1991), öfke ifade biçimlerini üç ana kategoriye ayırmıştır: öfke kontrolü, içe dönük öfke ve dışa dönük öfke.

İçe dönük öfke, bireyin öfkeyi tetikleyen durumlara karşı duygu ve düşüncelerini dışa vurmak yerine, öfkesini içine yöneltme eğilimini ifade eder. Bu tür bireyler, öfkelerini kabul etmekte güçlük çeker ve tepkilerini genellikle pasif davranışlarla, somurtarak, küserek ya da sessiz kalarak gösterirler. İçe dönük öfke yaşayan kişiler, karşılarındakilerin kendi duygularını anlamasını bekler ve öfkelerini çoğunlukla acı veya gücenme olarak içselleştirirler. Bu kişiler, öfkelenmelerine neden olan durumlarda ani saldırgan tepkiler vermek yerine, durumu ve kendi

tepkilerini uzun süre düşünerek kontrol etmeye çalışırlar. İçe dönük öfke, bu bireyler için güvenli ve uygun bir ortamda dışa vurulmayı bekleyen bir duygusal süreçtir (Özmen, 2018).

Dışa dönük öfke, başkalarına yönelik saldırgan davranışlar, nesnelere zarar verme, kapı çarpma gibi fiziksel tepkilerle ya da eleştiri, hakaret, sözlü tehditler ve aşırı küfürlü ifadeler gibi sözlü tepkilerle kendini gösterebilir. Bu tür öfke dışa vurumu, genellikle öfkenin kaynağı olan kişi ya da nesnelere doğrudan ya da dolaylı olarak yönlendirilir (Spielberger ve vd., 1988). Dışa dönük öfkenin en belirgin ve yaygın biçimi saldırganlık olarak tanımlanır. Saldırganlık, bilinçli ve kasıtlı şekilde başkalarına zarar verme veya kötü muamele etme amacıyla gerçekleştirilen davranışları kapsar (Yavuzer, 2011). Öfkenin dışa vurumu, yüksek sesle konuşma, hakaret, tehdit ve hem sözlü hem fiziksel agresif davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir ve kişinin çevresine karşı agresif bir tutum sergilediğini gösterir (Soykan, 2003).

Öfkeyi kontrol edebilmek, öfke anında sakin kalmayı ve kişilerarası ilişkilerde sabırlı, soğukkanlı ve anlayışlı davranabilmeyi kapsar. Yapılan bir araştırmada, öfkesini içine yönelten bireylerin genellikle “hata yapanların cezalandırılması gerektiği” inancına sahip oldukları saptanmıştır. Öfkesini dışa vuran kişiler ise daha çok “çevresel uyarıcılara karşı kontrolsüz davranışlar sergiledikleri” algısıyla ilişkilendirilmiştir. Öfkesini etkili biçimde yönetebilen bireyler ise “her durumu dikkatle değerlendirmek gerektiği” ve “mükemmel insan olma çabası içinde olunması gerektiği” düşüncelerini benimsemektedirler (Arslan, 2010).

2.1.4. Öfkenin Olumlu ve Olumsuz Tarafları

Öfke çoğunlukla olumsuz bir duygu olarak görülür; bu nedenle, bireylere kaygı ve depresyon gibi duyguların sağlıklı biçimde ifade edilmesinin önemi üzerinde durulur. Ancak bu yaklaşım, öfkenin ifade edilmesinin yanlış olduğu algısını oluşturabilir. Sonuç olarak, bireyler öfke duygusunu sağlıklı biçimde dile getirmekte güçlük yaşayabilirler (Adana ve Arslantaş, 2011). Ancak öfke pozitif bir şekilde ifade edildiğinde, problem çözme becerilerinin gelişmesi, adaletin sağlanması, etkili iletişim kurulması ve kişilerarası ilişkilerin güçlenmesi gibi olumlu etkiler ortaya çıkabilir. Öte yandan, öfkenin olumsuz biçimde ifade edilmesi sadece bireyi değil, çevresindekileri de etkileyerek depresyon, sosyal anksiyete ve genel anksiyete gibi istenmeyen psikolojik sorunlara yol açabilir (Olán ve José, 2015).

Öfke, olumsuz yönlerine rağmen, bireyi uyaran, koruyan ve eyleme geçiren temel bir duygudur. Kişi tarafından kabul edilip anlaşılabilir şekilde ifade edildiğinde, işlevsel, etkili ve yapıcı bir özellik kazanabilir. Ancak, kontrol edilemeyen, reddedilen veya bastırılan

öfke, hem birey hem de çevresi üzerinde olumsuz ve zararlı etkiler yaratabilir (Soykan, 2003). Öfke, uygun biçimde dile getirildiğinde sağlıklı ve doğal bir duygu olarak görülürken, kontrol dışına çıktığında okul, iş, kişilerarası ilişkiler ve genel yaşam kalitesinde farklı problemlere yol açabilir (Karataş, 2009). Ayrıca, öfkenin yoğun, uzun süreli ve aşırı yaşanması ile uygunsuz biçimde dışa vurulması, bireyin işlevselliğinde bozulmalara yol açarak sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir (Hagiliassis ve vd., 2005).

Yaşam sürecinde öfke duygusu, birey için hem koruyucu ve uyum sağlayıcı olumlu işlevlere sahip olmakta hem de yıkıcı ve olumsuz etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Kontrollü biçimde ifade edilmeyen öfke, ya içe yöneltilip bastırılmakta ya da saldırganlık şeklinde dışa vurulmaktadır; bu durum, hem bireyin kendisine hem de kişilerarası ilişkilerine zarar verebilir. Araştırmalar, sürekli olarak bastırılan ya da dışa vurulan öfkenin; depresyon, obsesif-kompulsif belirtiler, nevroz ve problemlere olumsuz yaklaşım gibi farklı psikolojik sorunlarla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Karababa ve Dilmaç, 2015).

2.2. Duygusal Emek

Birey, toplumsal bir varlık olarak çeşitli iletişim ağlarına sahiptir ve bu ağlarda ilişkileri düzenleme amacıyla çeşitli araçları kullanır. Toplum içinde yaşayan birey, etkileşimler yaratarak yaşamını sürdürürken aynı zamanda yaşamını şekillendirir ve sosyal, bireysel rollerle uyum sağlar. Yıllar içinde deneyimleri aracılığıyla dünyasını değiştiren bireyin, duruma uygun davranışlarını belirli bir ölçüde duygularıyla düzenlediği bilinmektedir. Duygular, insan gerçekliğinin dünyayla ilişkilerinin bir özeti olarak kabul edilir (Sartre, 1948).

Duygular, yalnızca zihinsel süreçlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda bedensel tepkileri de içeren çok katmanlı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Barutçugil (2004), duyguyu fizyolojik değişikliklerle bağlantılı zihinsel tutumlar ve bu değişikliklere eşlik eden davranışsal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Ashforth ve Humphrey (1993) ise duyguyu, temel duygular (örneğin neşe, sevgi, öfke) ile sosyal duygular (örneğin suçluluk, kıskançlık, utanç) kapsayan “öznel bir his durumu” olarak ifade ederek, duygu, düşünce ve ruh hali arasında bir ilişki kurmaktadır.

Emek kavramı hem kas gücü hem de beyin gücü olmak üzere iki farklı türde kullanılmaktadır. Kas gücü genellikle geçmiş ekonomilerde yaygın olarak kullanılırken, beyin gücü daha çok teknoloji odaklı ekonomilerde önem kazanmıştır. Bu bağlamda, emek terimi sadece maddi yararlanma anlamına gelmekten çıkarak, genellikle psikolojik, kültürel ve sosyal

boyutları da içermektedir. Bu nedenle duygu ve emek kavramları, duygusal emeğin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur (Erdoğan ve Hepkul, 2013).

Duygusal emek kavramı, ilk olarak Hochschild'in (1983) "Yönetilen Kalpler: İnsan Duygularının Ticarileşmesi (The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling)" adlı çalışmasında ortaya konmuştur. Hochschild, havayolu sektöründe çalışan kabin personelinin yolcularla iletişim sırasında sürekli güleryüzlü olmalarının beklendiğini gözlemleyerek, duygusal emeği "duyguların kontrol edilmesi karşılığında alınan ücret" olarak tanımlamıştır (Öz, 2007).

Duygusal emek, çalışanların müşterilerle yakın ilişkiler kurmasını gerektiren iş alanlarında, görevlerini yerine getirebilmek için duygularını dönüştürerek ortaya koydukları bir emek türüdür (Topateş ve Kalfa, 2009). Ashforth ve Humphrey (1993), sosyal kimlik kuramı çerçevesinde duygusal emeği, uygun duygu ifadelerinin sergilenmesi olarak tanımlamaktadır. Morris ve Feldman (1996) ise, kişiler arası etkileşim sırasında kurumun beklentilerine uygun duyguları gösterebilmek için harcanan çaba, planlama ve kontrol süreçleri şeklinde açıklamaktadır. Grandey (1999) ise, duygu gösterim kurallarına vurgu yaparak duygusal emeği "duyguların ve davranışların kurumun hedeflerine uygun şekilde düzenlenmesi" olarak tanımlamıştır.

Duygusal emek, yüz yüze iletişimde ve bedensel ifadelerde olduğu kadar, konuşma tonu, jestler, mimikler ve hareketler gibi çeşitli davranış biçimlerini de kapsayan bir çabayı ifade eder (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Kruml ve Geddes (2000), çalışanların iş performansını artırmak amacıyla belirli duyguları yaşamaları ya da en azından bu duyguları göstermek için planlama yapmaları gerektiğinde ortaya koydukları duygusal davranış kalıplarını duygusal emek olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Deliveli, 2019). Diefendorff ve Gosserand (2003; 2005) ise, duygusal emeği, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşabilmek için duygu gösterim kurallarına uygun şekilde kendi duygularını yönetmeleri ve etkileşimde buldukları kişiler (müşteriler, iş arkadaşları, yöneticiler vb.) üzerinde duygusal etki yaratma çabası olarak açıklamışlardır.

2.2.1. Duygusal Emek Davranışının Boyutları

Çalışanların duygusal emek sergileme biçimleri üzerine yapılan araştırmalar, bu davranışların üç ana kategoriye ayrıldığını göstermektedir: yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış.

Yüzeysel davranış boyutunda, çalışanlar işin gerektirdiği duyguları içselleştirmeden, aslında farklı duygular hissederken dışarıdan istenen duygu ve davranışları sergilerler (Başbuğ vd., 2010). Bu davranış türü, bireylerin gerçek duygularını yansıtmaktan ziyade, yüz ifadeleri, mimikler ve duruş gibi sözlü ya da sözsüz iletişim unsurlarıyla dışa vurulan duygu gösterimlerini kapsar (Özgen, 2010). Yüzeysel davranışta, kişiler içsel duygularını değiştirmeden yalnızca bu duygu ifadelerini kontrol ederek çevresel beklentilere uyum sağlarlar (Brotheridge ve Grandey, 2002; Grandey, 2003). Başka bir deyişle, çalışanlar gerçek hislerini değiştirmeden davranışlarını düzenleyerek, işlerini sürdürmek adına örgütün belirlediği kurallara uyma çabası içindedirler (Grandey, 2003).

Derinlemesine davranış, çalışanın işin gerektirdiği duygusal tutumları zorunlu bir yükümlülük olarak görmekle kalmayıp, bu duyguları gerçekten hissederek hizmet sunmaya yönelik bilinçli bir çaba göstermesidir (Kaya ve Özhan, 2012). Bu süreçte çalışanlar, göstermeleri beklenen duyguları gerçekten hissetmek için düşünce, hayal ve anılarını devreye sokarak yüzeysel davranışa kıyasla daha fazla çaba sarf ederler (Ashforth ve Humphrey, 1993). Görev bilinci yüksek bireyler, iletişim kurdukları kişilere samimi ve içten bir izlenim vermek için gayret gösterirler (Tokmak, 2014). Derinlemesine davranış, çalışanların müşterilerle daha sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmasını sağlayarak işlerine olan bağlılıklarını artırabilir (Newnham, 2017). Ayrıca Oral ve Köse (2011), derinlemesine davranışın empatiyi içerdiğini ve çalışanların hizmet verdikleri kişilere karşı duyarsızlaşma eğilimini azaltabileceğini ifade etmektedir.

Duygusal emek davranışlarından yüzeysel ve derinlemesine davranış türleri, çalışanların örgütsel beklentiler doğrultusunda belirli bir bilişsel çaba göstererek uygun davranışlar sergilemelerini öngörse de, bu yaklaşımlar çoğunlukla bireylerin içsel, gerçek duygularına yeterince odaklanmaz. Oysa bazı durumlarda çalışanlar, duygu düzenlemeye ihtiyaç duymadan, tamamen içten gelen hislerle hareket edebilirler. Örneğin, bir yuvada görevli bakıcı anneler çocuklara doğal bir sıcaklık ve şefkatle yaklaşabilir ya da bir öğretmen, içten gelen kızgınlık duygusuyla öğrencilere tepki göstererek disiplin sağlamaya çalışabilir. Ashforth ve Humphrey (1993), çalışanların duygusal davranışlarını her zaman bilişsel bir çaba sonucu sergilemediklerine dikkat çekerek, duygusal emeğin üçüncü bir boyutunu ortaya koymuşlardır. Bu boyut, bireylerin kurumun belirlediği duygu gösterim kurallarına uygun davranışları, içten gelen gerçek duygularıyla doğal olarak sergiledikleri “samimi davranış” biçimidir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Bu tür davranışlarda, duygusal düzenleme gereksinimi düşük olduğundan,

çalışanların harcadığı duygusal emek düzeyinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Çoruk, 2014).

2.2.2. Duygusal Emegin Sonuçları

Literatürde, hizmet sektöründe müşteri ile yüz yüze etkileşimin yoğun yaşandığı, rekabetin arttığı ve diğer değişen faktörlerin etkisiyle duygusal emek kavramına geniş bir yer verilmiştir. Duygusal emek davranışının, hem çalışan hem de örgüt açısından çeşitli olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Çalışanların, kurumsal beklentilere uygun duygu ve davranışları sergilemesi, bireysel performans göstergesi olarak değerlendirilebilmekte ve bu durum çalışanların mesleki başarısını artırabilmektedir. Örgüt açısından ise, müşteri memnuniyetinde artış, hizmet kalitesinin yükselmesi, kurumsal imajın güçlenmesi ve verimlilik gibi unsurlar üzerinde olumlu etkiler yaratarak genel performansa katkı sağlamaktadır. Ayrıca, çalışanların öz yeterlilik düzeyini yükselterek müşteriyle yaşanabilecek olası problemlerin önüne geçilmesine olanak tanımaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emegin olumlu yönlerine dikkat çekerken özellikle görev performansı ve hizmet sunan kişi üzerindeki etkilerine vurgu yapmıştır. Çalışanın mesleki yetkinliği ve özgüveni, görev başarısını artıran temel unsurlar arasında yer almakta; hizmet sürecinde sergilenen duygusal emek ise çalışanın duygularını daha etkili bir biçimde ifade etmesini kolaylaştırmakta ve bu süreçte iletişim becerilerini uyarlamasına imkân tanıyarak olumlu sonuçlar doğurabilmektedir.

Duygusal emek davranışlarının olumsuz sonuçları incelendiğinde, bu etkilerin genellikle çalışanın içten hissettiği duygular ile sergilemesi gereken duygusal davranışlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı görülmektedir. Gerçek duygularını bastırmak zorunda kalan çalışanlar, tatminsizlik, duygusal tükenme, aşırı rol yüklenmişlik hissi ve duygusal uyumsuzluk gibi çeşitli olumsuz psikolojik durumlarla karşılaşabilmektedirler (Duran ve Gümüş, 2013).

Hissetmediği duyguları sergilemek zorunda kalan çalışanlar, yapay duygusal davranışlar nedeniyle duygusal tükenmişlik yaşayabilir, özsaygılarında azalma olabilir, iş veya kişisel yaşamda yabancılaşma, iş stresi ve duygusal yorgunluk gibi problemlerle karşılaşabilirler (Duran ve Gümüş, 2013).

Literatürde, çalışanların samimi ya da derinlemesine duygusal emek sergiledikleri durumlarda, kişisel başarı algılarının güçlendiği, işten ayrılma eğilimlerinin azaldığı, hizmet

kalitesinin arttığı ve kuruma bağlılıklarının yükseldiği belirtilmektedir. Buna karşın, yüzeysel duygusal emek gösteren bireylerde ise duygusal tükenmişlik, düşük iş tatmini, artan stres, depresif belirtiler, verimlilikte düşüş ve sergilenen davranışların samimiyetten uzaklaşması gibi olumsuz sonuçların daha sık görüldüğü ifade edilmektedir (Gülova ve diğerleri, 2013).

2.3. Duygu Düzenleme

Günlük yaşantımızda, çeşitli uyaranlara bağlı olarak farklı duygular deneyimleriz. Olumlu ve olumsuz birçok duygu, yaşamın doğal akışının bir parçası olarak ortaya çıkar ve bu duygulardan kaçmak neredeyse imkânsızdır. Ancak bazı durumlarda, belirli bir duygu özellikle belirgin bir şekilde ortaya çıkabilir. Duygusal bunalma hissi, bu durumdan çıkabilmek için bireylerde bir tepki yaratabilir. Duygu düzenleme, bu tür durumlarda güçlü duyguları yönetme, kontrol etme ve düzenleme amacıyla kullanılan stratejilerdir. Bu, bireylerin duygu yoğunluğuyla başa çıkabilmek için geliştirdikleri çeşitli yöntemleri içerir.

Duygu düzenleme kavramı, bireyin duygusal tepkilerini fark etme, değerlendirme ve kontrol etme sürecini kapsayan içsel ve dışsal mekanizmaları ifade eder (Thompson, 1994). Bu süreç, kişinin duygularını nasıl ifade ettiğini, onlara nasıl tepki verdiğini ve bu duyguları kontrol edebilme becerisini içerir. Aynı zamanda, nefes alıp verme gibi fiziksel teknikler aracılığıyla duygusal sıkıntıların azaltılmasına ve duyguların kabul edilmesine de katkı sağlar (Greenberg, 2004).

Duygu düzenleme hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak gerçekleşebilir ve sadece olumsuz duyguların değil, olumlu duyguların da yönetilmesini kapsar (Gross, 2014). Genellikle bireyler, olumsuz duygularını azaltmaya yönelik eğilim gösterir; ancak duygu düzenleme, olumsuz duyguların yoğunluğunu azaltmanın yanı sıra olumlu duyguların sıklığını ve etkisini artırmayı da hedefler.

Bu süreç, duygularla daha sağlıklı başa çıkmayı ve onları kontrol etmeyi öğrenmeye odaklanır. Ayrıca, duyguları etkin bir şekilde düzenleyebilme becerisi, bireylerin sosyal ilişkilerinde olumlu etkiler yaratabilir, iletişimi güçlendirebilir ve genel yaşam kalitesini artırabilir.

Gross (2002), duygu düzenlemenin dinamik ve esnek bir süreç olduğunu ifade eder; bireyler yalnızca kendi duygularını yönetmekle kalmaz, aynı zamanda çevrelerindeki kişilerin duygusal deneyimlerini de dolaylı ya da doğrudan etkileyebilirler. Gross ve Muñoz (1995) ise duygu düzenlemenin, duygunun ortaya çıktığı andan itibaren başladığını vurgular; bu

bağlamda, duygu düzenleme süreci, duygusal deneyimin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilir.

Aldao ve çalışma arkadaşları (2010), duygu düzenlemenin temel amacının, bireyin yaşadığı olumsuz duyguları tamamen bastırmak değil; bu duyguların oluşum süreçlerini etkileyerek, daha işlevsel ve uyumlu tepkiler geliştirilmesine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, duygu düzenlemenin daha çok esnek ve adaptif bir süreç olduğunu ortaya koyar.

Kring ve Werner (2004), bireyin psikolojik sağlığını koruyabilmesi için yalnızca olumlu değil, olumsuz duyguların da etkili biçimde yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede duygusal denge sağlanarak bireyin ruhsal iyilik hali devam ettirilebilir.

Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenleme kavramını geniş bir çerçevede ele almıştır. Onlara göre bu süreç; bireyin duygularını tanıması, bu duyguları anlamlandırarak kabul etmesi, dürtüsel tepkilerini denetleyebilmesi, olumsuz duygular karşısında uygun tepkiler geliştirebilmesi ve yaşanan durumlara göre uygun stratejilerle duygusal tepkilerini hedeflerine uyumlu biçimde şekillendirebilmesini içermektedir.

Bu becerilerden herhangi birinin eksikliği, bireyde duygu düzenleme sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Dolayısıyla, bireyin duygusal süreçlerini etkili ve sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi, bu yetkinliklerin tamamına sahip olmasını gerektirir.

2.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri

Duygu düzenleme, duyguların şiddetini azaltma, devam ettirme veya artırma gibi çeşitli süreçleri kapsar. Bu nedenle, araştırmacıların ve uzmanların duygu düzenlemenin temel mekanizmalarını ayrıntılı şekilde incelemeleri önemlidir. Böylece, duygu düzenlemenin nedenleri ve etkileri daha iyi anlaşılabilir ve bireylerin duygusal iyilik halini destekleyecek daha etkili yaklaşımlar geliştirilebilir.

Duygu düzenleme, duyguların başka şeyleri değil, kendi iç süreçlerinin kontrol altına alınmasıdır. Gross (1998) tarafından geliştirilen duygu düzenleme süreç modeli, duyguların üretildiği aşamada beş farklı noktada müdahale edilebileceğini belirtir: (1) durumu seçme, (2) durumu değiştirme, (3) dikkatin başka yöne kaydırılması, (4) bilişsel yorumların değiştirilmesi ve (5) verilen tepkilerin kontrol edilmesi. Duygu düzenleme stratejileri temel olarak iki ana başlık altında incelenmektedir: öncül odaklı ve tepki odaklı stratejiler. Öncül odaklı stratejiler,

henüz duygusal bir uyarana karşı davranışsal ya da fizyolojik bir tepki oluşmadan önce devreye girerek duygusal süreci yönlendirmeyi amaçlar. Bunlar arasında durumu seçmek veya ondan kaçınmak, durumu farklı şekilde değiştirmek, dikkat odağını başka yöne çevirmek ve düşünce biçimini değiştirmek yer alır (Gross ve John, 2003). Tepki odaklı stratejiler ise, kişi duygusal tepkiyi yaşarken veya hemen sonrasında, duyguyu yeniden değerlendirme ya da bastırma gibi yöntemlerle düzenlemeye çalıştığı tekniklerdir. Gross (2002), duygunun algılanış biçimini değiştirmek ve bu sayede duygusal yanıtları kontrol etmek için bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Bastırma, kişinin duygusal tepkisini dışa vurmasını engellemesi anlamına gelir. Bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejileri, stresli durumlarda bireylerin uyumsuz duygusal tepkiler vermesine neden olabilir.

Dodge (1991)'in sosyal bilgi işleme modeline göre, bireyler başkalarıyla etkileşimlerinde belirli aşamaları takip ederler. İlk aşamada, sosyal sinyaller fark edilir ve bu sinyallere dikkat edilir; buna “sosyal işaret süreci” denir. Ardından, bu sinyaller tanımlanıp yorumlanır ve bu süreç davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasını sağlar. Sonraki adım olan tepki-karar sürecinde, bireyler olası tepkilerini değerlendirir ve en uygun olanını seçerler. Son olarak seçilen tepki hayata geçirilir. Modelde, sosyal beklentilerin bireyin duygusal tepkisini şekillendirmede önemli bir yeri vardır; çünkü istenen duygusal tepki, durumsal koşullardan çok sosyal beklentiler tarafından belirlenir (Akman, 2019).

2.3.2. Duygu Düzenlemenin Önemi

Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duyguları tanıması, bu duygular üzerinde denetim kurması ve içinde bulunulan koşullara uygun biçimde ortaya koyması süreci olarak tanımlanabilir. Bu yetenek, kişinin psikolojik iyilik halini sürdürmesine, sosyal ilişkilerini geliştirmesine ve yaşamın getirdiği zorluklarla daha etkili biçimde başa çıkmasına önemli katkılar sağlar.

Mental sağlık açısından, duygu düzenleme bireylere stresle başa çıkma yeteneği kazandırır. Duygusal denge, kaygı düzeyini azaltarak depresyon gibi ruhsal rahatsızlıklara karşı direnç oluşturabilir. Böylece bireyler, yaşamın getirdiği zorluklarla daha esnek ve etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Depresyon yaşayan kişiler ise genellikle duygularını tanıma, kabul etme, dayanma ve gerektiğinde değiştirme konusunda zorluklar yaşarlar. Bu durum, depresif belirtilerle duygu düzenleme becerilerindeki güçlükler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ele alınmıştır. Yapılan uzun süreli çalışmalar, işlevsiz başa çıkma stratejilerinin depresyon belirtilerini artırdığını; buna karşılık, olumsuz duygular için etkili başa çıkma

yöntemlerinin geliştirilmesinin depresif belirtilerde azalmaya yol açtığını göstermiştir (Garnefski vd., 2002)

İlişkilerde duygu düzenleme, empatiyi geliştirmeye ve etkili iletişimi desteklemeye önemli katkılar sağlar. Kişilerin kendi duygusal durumlarını anlayabilme yeteneği, başkalarının duygusal ifadelerini daha iyi kavramalarına ve uygun tepkiler vermelerine olanak tanır. Bu durum, sağlıklı ve karşılıklı anlayışa dayalı ilişkilerin temelini oluşturur. Duygu düzenleme becerilerindeki yetersizlikler, bireylerin hem sosyal ilişkilerinde hem de ruhsal sağlıklarında olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Cole ve diğerleri, 1994). Özellikle aile içi ilişkiler üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, etkili duygu düzenleme yetilerinin evlilikte uyumu destekleyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Erdemir Yeşiltaş, 2020). Başka bir deyişle, duygularını etkin şekilde düzenleyebilen bireyler, eşleriyle daha sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurma eğilimindedir.

İş yaşamında duygu düzenleme kavramı, pek çok araştırmmanın odağında yer almıştır. Bu çalışmalar, duygu düzenlemenin hem iş dünyasına hem de bireylerin iş performansına olan etkilerini incelemiştir. Sosyal yaşamda olduğu gibi, duygu düzenlemenin çalışma hayatı üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğu görülmektedir. İş yerinde duygu düzenleme zorlukları, bireysel farklılıklara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Hızla değişen iş ortamında, şirketler başarılarını artırmak amacıyla çalışanların duygusal denge becerilerine önem vermektedir (Roxana, 2013). İşinden memnun olmayan bir çalışan duygularını bastırırsa veya ifade etmekte zorlanırsa, iş memnuniyetinde düşüş yaşanabilir. Öte yandan, duygularını açıkça ve dürüstçe ifade eden çalışanların iş memnuniyeti genellikle daha yüksek olmaktadır (Kumari ve Pandey, 2011).

Kafetsios ve arkadaşları (2012), liderler ile çalışanların duygu düzenleme becerilerini incelemiş ve özellikle "yeniden değerlendirme" stratejisinin, hem iş tatmini hem de iş performansı üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Ancak, yöneticilerin duygu düzenleme stratejisi olarak yeniden değerlendirmeyi tercih etmelerinin, çalışanların iş tatmini ve performansı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini de belirtmişlerdir. Buna karşılık, liderlerin duygu baskılama stratejisini kullanmaları, çalışanların iş tatminini destekleme eğiliminde olmuştur.

Bu sebeplerle, duygu düzenleme becerileri, bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek, sağlıklı ilişkiler kurmak ve karşılaşılan zorluklarla daha etkili başa çıkabilmek açısından büyük önem taşımaktadır.

2.4. Eğitim Yönetiminde Duygusal Emek

Eğitim örgütleri, çeşitli duygusal yönetim sorunları yaşamaktadır. Karmaşıklık arttıkça, yöneticilerin ve üyelerin etik değerleri ve güvenilirliği, sorunları çözenin temel görevleri haline gelmektedir. Eğitim örgütlerinde, eğitim yöneticilerinin duyguları eğitim ve öğretim kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim yönetimi, eğitim organizasyonlarının finansal, maddi ve insan kaynaklarını birleştirerek gelecekteki hedeflere ulaşma arzusundan kaynaklanan yürütme faaliyetlerini ifade etmektedir (Han vd., 2018).

Eğitim örgütleri yönetimi sorunlarıyla başa çıkmak için, profesyonel bilgi, deneyim ve etkili kaynak tahsis yeteneklerinin yanı sıra kontrol, koçluk ve problem çözme becerileri gereklidir. Ayrıca, duygu yönetimi yeteneği, eğitim organizasyonlarının alt yöneticilerinin ve üyelerinin zihinsel durumu ve iş verimliliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Eğitim alanındaki araştırmalar, genellikle öğretmenlerin duygusal emekleri ve buna bağlı olarak yaşadıkları tükenmişlik üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak, eğitim yöneticilerinin duygusal emek deneyimleri çoğu zaman göz ardı edilmiştir. Son dönem çalışmalarda ise, duygulara hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle yaklaşılmaya birlikte, idarecilerin duygusal süreçlerine yönelik ilgi artmış ve bu alanda araştırmaların çeşitlenmesine katkı sağlamıştır. Çeşitli disiplinler tarafından incelenen duygusal iklim arasındaki ilişkiye dair akademik çalışmalar, eğitim alanında araştırılmaya başlanmıştır.

Eğitim yönetiminde duyguların ve duygusal emeğin incelenmesi, eğitim liderliğinin etkinliği ve dinamikleri hakkında içgörüler sağlayan kritik bir çalışma alanıdır. Duygusal zekâ, etkili eğitim liderleri için olumlu bir örgütsel ortam oluşturma ve güçlü kişilerarası ilişkiler kurma yeteneği sağlayan hayati bir yetkinlik olarak tanınmıştır.

Duygusal zekâ, eğitim ortamlarının karmaşık ve dinamik yapısında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede gerekli olan birçok beceriyi içermesi nedeniyle, etkili eğitim liderliği açısından temel bir unsurdur. Liderlerin çatışmaları etkili biçimde yönetebilmeleri ve olumlu bir okul ortamı oluşturabilmeleri, duygusal zekânın temel unsurları olan öz farkındalık, öz denetim, empati ve sosyal beceriler gibi yetkinliklerle doğrudan ilişkilidir (Macaday-Quico, 2024). Sistematik bir inceleme, yüksek duygusal zekâyâ sahip liderlerin okul içindeki

kişilerarası ilişkileri daha iyi yönetebildiğini ve bunun nihayetinde daha olumlu eğitim sonuçlarına yol açtığını vurgulamıştır (Ulutaş, 2024). Özellikle, yüksek duygusal zekâyâ sahip okul müdürleri, personel, öğrenciler ve veliler arasındaki iş performansı ve ilişki kurma konusunda önemli belirleyiciler olarak görülmektedir (Toprak ve Savaş, 2020).

Çalışmalar ayrıca duygusal zekânın öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisini belgelemektedir ve okul yöneticileri tarafından oluşturulan olumlu bir duygusal atmosferin öğretmenlerin iş yerindeki tatminini artırabileceğini göstermektedir (Yıldız, 2023).

Araştırmalar, eğitimcilerin iş gereksinimlerini yerine getirmek için duygularını yönettikleri duygusal emeğin, öğretmenlerin genel iş tatmini ve işyeri bağlılığını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Toprak ve Savaş, 2020). Bu bulgu, yöneticilerin duygusal ifadelerinin personel moralini ve uyumunu nasıl etkileyebileceğini anlamada hayati öneme sahiptir; bu da eğitim hedeflerine ulaşmak için gereklidir. Bununla birlikte, eğitim ortamlarında duygusal zekâ ile duygusal emek arasındaki ilişki belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Nitekim, okul yöneticileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda, yöneticilerin duygusal beceri düzeylerinin, öğretmenlerin sergilediği duygusal emek davranışlarıyla anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim liderliği bağlamında duygusal zekânın, duygusal emeğin yönetilmesinde düzenleyici bir rol oynadığını ve liderlik süreçlerinde ne denli belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Yıldız, 2023). Bulgular, duygusal zekâyâ sahip bir yaklaşımın sürdürülmesinin eğitim iklimini geliştirdiğini ve nihayetinde hem personel hem de öğrenciler için faydalı olduğunu ima etmektedir.

2.5. Okul Yöneticilerinde Duygu Yönetimi

Yapılan araştırmalar, okul liderlerinin duygusal ifadelerini yönetme biçimlerinin sadece kendi psikolojik iyi oluşlarını değil, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla kurdukları ilişkilerin kalitesini de önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim ortamında sağlıklı ve işbirliğine dayalı bir atmosfer oluşturulmasında duygusal yönetimin merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, Oplatka (2017), okul müdürlerini duygularını etkili bir şekilde düzenleme becerileriyle donatan eğitimlere katılmaları konusunda teşvik etmenin gerekliliğini vurgulamakta ve duygusal düzenlemenin iyileştirilmesinin eğitimsel liderlik etkinliklerini ve okul topluluğundaki ilişkilerini artırdığını önermektedir. Benzer şekilde, araştırmacılar, eğitim liderliğinde duygusal emeğin iki yönlü doğasına dikkat çekerek, etkili duygusal yönetimin okulun duygusal iklimini nasıl

şekillendirebileceğini ve hem liderleri hem de onların mensuplarını etkileyebileceğini açıklamaktadır (Huang ve Yin, 2024).

Duygusal zekâ, okul yöneticileri için başarılı liderlik uygulamalarını teşvik eden kritik bir yetkinlik olarak belirlenmiştir. Macaday-Quioco (2024), yüksek duygusal zekaya sahip yöneticilerin, eğitim ortamlarındaki karmaşık kişilerarası dinamikleri yönetmek için gerekli olan öz farkındalık, empati ve sosyal becerileri kullandıklarını savunmaktadır. Bu bulgular, duygusal zekayı iş tatmini ile ilişkilendirerek, duygusal düzenlemede yetkin liderlerin daha düşük duygusal tükenmişlik ve artırılmış iş tatmini yaşadığını, bu unsurları genel liderlik etkinliği ile doğrudan ilişkilendirmektedir (Lee vd., 2019).

Sonuç olarak, mevcut literatür okul yöneticilerinin duygu yönetimi konusundaki yetkinliklerinin, duygusal zekânın yalnızca kişisel bir yetenek olmanın ötesinde, eğitim liderliğinin kalitesi ve başarısında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, duygusal zekâ, yöneticilerin hem kendi duygularını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine hem de okul topluluğu ile etkili ilişkiler kurmalarına katkı sağlayan kritik bir liderlik bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

2.6. Okul Müdürlerinin Liderlik Rolü

Okul müdürlerinin liderlik rolleri, yalnızca yönetsel görevleri yerine getirmekle sınırlı kalmayıp, öğrenci başarısını artırma ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturma açısından da hayati bir önem taşımaktadır. Literatürde, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi sıklıkla vurgulanmaktadır. Park ve arkadaşlarının (2018) çalışması, müdür desteğinin okulun genel performansını ve öğrenci başarısını etkileyen temel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmeleri ve öğretim uygulamalarını destekleyerek profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturmalarının, öğrenci sonuçları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ileri sürülmektedir. Bu, Çetin ve arkadaşlarının (2021) bulgularıyla örtüşmektedir; bu bulgular, okul müdürlerinin öğrenci akademik başarısını önemli ölçüde etkilediğini ve toplumsal beklentiler arasında eğitim kalitesini ele almakta kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Türkiye'de, öğretim liderliğinin rolü, okul müdürlerinin etkinliğinin hayati bir yönü olarak vurgulanmaktadır. Çimen ve arkadaşları (2019), okul müdürlerinin etkili değerlendirmelerinin öğretmenlerin eksikliklerini hafifletebileceğini, böylece eğitimde ilerleme için hayati öneme sahip olan öğretim liderliğini artırabileceğini belirtmektedir. Sonuç

olarak, okul müdürleri yalnızca idari denetim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmen yeterliliklerini ve sınıf dinamiklerini şekillendirmekten de sorumludurlar. Jalapang ve Raman (2020), öğretim liderliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgularıyla, okul müdürlerinin liderlik rollerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini desteklemektedirler. Araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin artmasının, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin yalnızca yönetsel işlevleri yerine getiren kişiler değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen liderler olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, etkili dönüşümcü liderliğin olumlu okul iklimlerini teşvik etmek ve öğretmen performansını artırmak için gerekli olduğu, bunun da öğrenci öğrenimini desteklediği kanıtlanmıştır. Sonuçta, literatür, okul müdürlerinin çeşitli liderlik stilleri ve uygulamaları aracılığıyla eğitim sonuçlarını etkilemede hayati bir rol oynadığını desteklemektedir.

2.6.1. Okul Müdürlerinin İlişkisel Yöneticilik Rolü

Okul müdürlerinin ilişkisel yönetimdeki rolü, etkili ve sürdürülebilir bir eğitim ortamının oluşturulmasında temel bir unsurdur. Müdürlerin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlarla kurduğu güvene dayalı, açık ve destekleyici ilişkiler; okul ikliminin olumlu yönde şekillenmesine katkı sağlar. İyi bir ilişkisel yönetim, iletişimin güçlenmesini, iş birliğinin artmasını ve paydaşların kuruma aidiyet duygusunun gelişmesini destekler. Bu sayede hem öğretim kalitesi yükselir hem de öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti artış gösterir. Okul müdürlerinin, eğitim sonuçlarını artırmak için hem öğretmenler hem de öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Birçok çalışma, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve ilişkisel yönetim uygulamalarının, öğretim kadrosunun genel performansı ve moralinin yanı sıra öğrenci sonuçlarıyla da bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Saeed ve Kayani (2018), okul müdürlerinin eğitim kalitesini artırmak için öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürlerinin etkili iletişimi sürdürmeye ve personellerinin mesleki gelişimini kolaylaştırmaya odaklanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu vurgu, Aslanargün'ün (2015) okul yönetiminde iletişim ve empati önemine dair bulgularıyla uyumludur. Aslanargün (2015), okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili iletişim kurma ve sağlıklı etkileşimde bulunma becerilerinin, öğretmenleri verimli bir şekilde yönlendirme ve motive etme kapasiteleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, güçlü iletişim becerilerine sahip olan okul yöneticilerinin, okulun genel işleyişini iyileştirme, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırma ve okul iklimini olumlu yönde etkileme konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

İlişkisel yönetimi daha da vurgulayan Rizvi (2008), okul müdürlerinin okullarda değişim gerçekleştirmek için profesyonel, kültürel ve demokratik güçleri etkili bir şekilde kullanabileceklerini belirtmektedir. İlişkisel dinamikleri kapsayan bu çok yönlü liderlik yaklaşımı, eğitim kurumlarını olumlu bir şekilde dönüştürmeyi hedefleyen okul müdürleri için gereklidir.

Öğretmen liderliğini aktif olarak destekleyen okul müdürlerinin okul iyileştirmesinde hayati bir rol oynadıkları, liderlik rollerinin arasındaki ilişkisel dinamiklerin okullarda paylaşılan yönetim ve işbirliği kültürünü teşvik etmek için belirleyici olduğu bulunmuştur (Akert ve Martin, 2012). Özetle, okul müdürlerinin ilişkisel yönetim rolü, öğretmen moralini, öğrenci sonuçlarını ve genel eğitim ortamını etkileyen eğitim liderliğinin önemli bir yönüdür. Etkili okul müdürleri, ilişkisel kapasitelerini geliştirerek, okullarının eğitim kalitesi ve kültürü üzerinde olumlu bir etki sağlamaktadır.

2.7. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, araştırma konusu çerçevesinde hem yurt içi hem de uluslararası alanda gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İmamoğlu ve Aydın (2003) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının sürekli öfke seviyeleri ve öfke gösterme tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Çalışmada bireylerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, anne-baba eğitim düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmama durumu, biyolojik ebeveyn olup olmadıkları, kardeş sayısı ve sıralaması gibi demografik değişkenler dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerleşim yerlerinin, öfke düzeyleri ve ifade biçimleriyle bağlantılı olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde eğitim alan 465 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin, güvenli bağlananlara göre daha yüksek düzeyde sürekli öfke yaşadıklarını ve bu öfkelerini ya dışa vurma ya da bastırma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bağlanma biçimlerinin ailede şekillendiğine ve erken dönem yaşantıların öfke kontrolü üzerinde belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacılar, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesinin önemine dikkat çekmiş ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin öfke ile başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türker ve Yaman (2010) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin çatışma durumlarında kullandıkları stratejiler ile öfke ifade biçimlerini incelemiştir. İstanbul'da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 321 öğretmen üzerinde yapılan araştırma bulguları, öğretmenlerin sürekli öfke düzeylerinin çatışma yönetimi stratejilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öfke düzeylerini kontrol edebilmeleri için çeşitli düzeylerde öfke eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Araştırma ayrıca, duygularını açıkça ifade edebilen ve öfkelerini kontrol altına alabilen bireylerin çatışma durumlarını daha etkili biçimde çözebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygularını özgürce ifade edebilecekleri ortamların yaratılması ve rehberlik hizmetlerinin desteklenmesi önem kazanmıştır. Türker, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin özellikle empati ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, okul içi çatışmaların kökenlerinin ve öfkenin kaynaklarının detaylı şekilde araştırılması gerektiğini ve okul ortamının öğretmenlerin düşünce ve görüşlerini özgürce paylaşabilecekleri demokratik bir yapıya kavuşturulmasının önemini belirtmiştir.

Öztürk ve Özcan (2015) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öfkeye yol açan faktörleri ve bu duyguyu yönetme biçimlerini araştırmayı hedeflemektedir. Çalışmanın evrenini, Elâzığ il merkezinde bulunan 114 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 3128 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu gruptan rastgele seçilen 702 öğretmenden meydana gelmiştir. İncelemede, öğretmenlerin öfke kaynakları ve öfkeyi ifade etme biçimleri üzerine görüşleri değerlendirilmiş olup, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte, cinsiyet, branş ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öfke yönetimi açısından değerlendirildiğinde, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kıdem ve branş değişkenlerinin önemli etkileri olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öfke konusunda bilinçli olduklarını ve öfke yönetimi stratejilerinin genellikle kıdem düzeyiyle paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma ayrıca, eğitim ortamlarında öfke yönetiminin öğretmenler için sürekli bir zorluk olduğunu ve bu alanda daha fazla destek ile eğitime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Ekinci ve Yılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin Öfke İfade Tarzları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışma, öğretmenlerin sürekli öfke seviyeleri, öfke ifade biçimleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Konya iline bağlı Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerinde görev

yapan toplam 385 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin sürekli öfke düzeyleri ile öfke ifade tarzlarının kıdem açısından benzerlikler gösterdiği, ancak sürekli öfke düzeylerinde kıdem gruplarına göre anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet ve branş değişkenlerine bağlı olarak sürekli öfke, dışa vurulan öfke ve toplam öfke puanlarında belirgin farklılıklar saptanmıştır. Sürekli öfke, dışa vurulan öfke, içe atılan öfke ve toplam öfke skorları ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, kontrol edilen öfke puanları ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik arasında negatif; kişisel başarı puanları ile ise pozitif yönde ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öfke düzeyleri ve ifade biçimlerinin tükenmişlik üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Çevik'in (2017) "Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerini Yordama da Öfke, Yaşam Doyumu ve Stresle Başa Çıkmanın Rolü" adlı çalışma, öfke, yaşam doyumunu ve stresin okul yöneticilerinin empatik eğilimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmada, 252 okul müdürü üzerinde nicel veriler toplanmış, ayrıca nitel veriler için 10 okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, nitel bulguların nicel bulguları desteklediğini göstermiştir. Nitel veriler ışığında, empati becerilerini en çok etkileyen faktörlerin başında "öfke" gelmiş; bunu sırasıyla "stres", "yaşam tarzı" ve "yaşantı deneyimleri" takip etmiştir. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin en çok öfkelenildiği durumlar arasında "öğretmenlerin derse geç kalması", "derslerin işlenmemesi", "personelin görevlerini aksatması" ve "öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmemesi" gibi olayların yer aldığını göstermiştir. Ayrıca, elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin büyük bir bölümünün öfke yaşadıkları anlarda empati kurmakta zorlandıkları saptanmıştır. Öfkelendiklerinde ise genellikle; randevuları ertelemek, durumu anlamaya çalışmak, kısa süreli ortamdan uzaklaşmak, öfke kontrolü sağlama çabası göstermek, konuşmaktan kaçınmak ve ses tonlarını yükseltmek gibi tepkiler verdikleri belirlenmiştir.

Özaslan ve arkadaşlarının (2024) çalışması, öğretmenlerin yöneticilerine karşı duyduğu öfkenin nedenleri ve etkileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin yöneticilerine karşı duyduğu öfkenin temel nedeninin algılanan saygı eksikliği olduğunu göstermektedir. Özellikle, "hak edilen saygının eksikliğinden kaynaklanan bir duygu" olarak tanımlanan kavram, tüm katılımcılar tarafından oybirliğiyle kabul edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin memnuniyetsizliklerini açıkça dile getirmekten

kaçındıkları belirtilmiştir. Öfkeyi bastırma girişimleri, duygusal emek perspektifinden değerlendirilebilir ve bu da bireyler arasında duygusal yorgunluk, tükenmişlik ve zihinsel sağlık üzerinde zararlı etkiler gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Özaslan ve diğerlerinin (2024) fenomenografik araştırması, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı duydukları öfkeyi algılarını araştırmıştır. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öfkeyi altı farklı şekilde algıladığını, ancak tüm katılımcıların bunu "düzenlenmesi gereken bir duygu" olarak gördüğünü göstermektedir. Bu bulgular, eğitim ortamında duygusal düzenleme ve liderlik stratejileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışma, okul müdürlerinin öfke duygusunu nasıl algıladığını aydınlatmakta ve öğretmen-müdür ilişkilerinde öfkeyi bastırma veya gizleme eğiliminin yaygın olabileceğini göstermektedir. Çalışma, okul müdürlerinin öfke duygusunu nasıl algıladığını aydınlatmakta olup, öğretmen-müdür ilişkilerinde öfkeyi bastırma veya gizleme eğiliminin yaygın olabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de öfke ifadesi, öfke kontrolü ve duygusal düzenleme üzerine birçok çalışma yürütülmüş olmakla birlikte, bu çalışmalar genellikle öğretmenler ya da öğretmen adayları düzeyinde sınırlı kalmıştır.

İmamoğlu ve Aydın (2003), öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin daha yüksek öfke yaşadığını ve bu öfkeyi bastırma veya dışa vurma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Bu çalışma bireysel düzeye odaklanmış, ancak eğitim yöneticilerinin deneyimlerine ışık tutmamıştır.

Türker ve Yaman (2010) ise öğretmenlerin çatışma durumlarındaki davranışlarıyla öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiş ve duygularını yönetebilen öğretmenlerin çatışmaları daha sağlıklı yönettiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışma da yine öğretmen perspektifiyle sınırlıdır.

Öztürk ve Özcan (2015), öğretmenlerin öfkeye neden olan durumlara karşı verdikleri tepkileri branş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bağlamında incelemiş ve öğretmenlerin kıdem arttıkça öfke yönetiminde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Fakat bu bulgu okul yöneticilerinin duygusal deneyimlerini kapsamamaktadır.

Ekinci ve Yılmaz (2013), öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyi ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alarak sürekli öfke ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir bağ

saptamıştır. Bu da duygusal düzenleme sorunlarının mesleki tükenmişliğe yol açabileceğini göstermektedir. Ancak yöneticiler bu sürecin neresinde yer almakta, bu çalışmada ele alınmamıştır.

Çevik (2017) tarafından yapılan çalışma ise okul müdürlerinin öfke, stres ve yaşam doyumu düzeylerinin empatik eğilimlerini nasıl etkilediğini araştırmış; öfkenin empatiyi olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma yöneticilere odaklanması bakımından önemli bir adımdır, ancak müdürlerin öğretmenlerle yaşadığı öfke durumlarını bastırma ya da ifade etme pratiklerini doğrudan incelememektedir.

Buna karşılık, Özaslan ve arkadaşları (2024) öğretmenlerin yöneticilere yönelik bastırılmış öfkelerini ve bu bastırmanın duygusal tükenmişliğe yol açtığını göstermiştir. Bu, duygusal emek kuramı bağlamında anlamlıdır. Aynı ekip tarafından yapılan fenomenografik çalışma ise okul müdürlerinin öfke algısını derinlemesine incelemiş; müdürlerin bu duyguyu “düzenlenmesi gereken” bir durum olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar henüz nicel verilerle desteklenmemiş, örgütsel sonuçlarla ilişkilendirilmemiştir.

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde; Türkiye’de öfke, öfke ifadesi ve bastırılması üzerine öğretmen temelli birçok araştırma yapılmış, ancak bu duyguların okul yöneticileri tarafından öğretmenlere karşı bastırılması, bu bastırmanın örgütsel ve psikolojik yansımaları henüz yeterince bütüncül ve sistematik biçimde araştırılmamıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bridewell ve Chang (1997), kaygı, depresyon, içe atılan öfke, dışa vurulan öfke ve öfke kontrolü arasındaki bağlantıları araştırdıkları çalışmalarında, regresyon analizi sonuçlarına göre içe atılan öfke ve öfke kontrolünün kaygı ile depresyonu güçlü biçimde tahmin ettiğini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda dışa vurulan öfkenin düşmanlık duygularını yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, içsel öfke ve öfke kontrolünün bireylerin kaygı ve depresyon düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, dışa vurulan öfkenin düşmanlık duyguları ile ilişkili olduğu bulgusu, duygusal deneyimlerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır

Allan ve Gilbert (2002), öfke ifade biçimlerinin algılanan sosyal sınıf düzeyine göre nasıl farklılıklar gösterdiğini incelemiştir. Araştırmada 197 üniversite öğrencisi yer almış ve veri toplama aracı olarak Spielberger ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen durumluk ve sürekli öfke ölçeği ile öfke ifade tarzı ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, bireylerin

öfkelerini ifade etme biçimlerinin, algılanan sosyal sınıfa bağlı olarak anlamlı farklılıklar sergilediğini ortaya koymuştur. Algılanan sosyal statü yüksek olduğunda, öfkenin bastırılması ve kontrol edilmesinin daha yaygın olduğu; öfkenin dışa vurulmasının ise daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bireylerin kendilerinden farklı sosyal statüde gördükleri kişilere karşı öfke ifade tarzlarında değişiklik olabileceğini işaret etmektedir.

Kuppens (2005), karakteristik öfkenin kişiler arası belirleyicilerini araştırmış ve bu öfkenin, düşük uyumluluk, algılanan düşük sosyal özsaygı ile sosyal ilişkilere verilen önem bağlamında şekillendiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın temel amacı, karakteristik öfkenin kişiler arası nedenlerini açıklamaktır. Araştırmada, bireyin başkalarına karşı tutumu olan düşük uyumluluk ile başkalarının kendisine yönelik tutumları hakkındaki algısı, yani düşük sosyal özsaygı (kişinin başkaları tarafından değersiz görüldüğüne inanması), karakteristik öfkeye katkı yapan faktörler olarak ele alınmıştır. Ayrıca, bu kişiler arası etmenlerin etkisinin, bireylerin sosyal ilişkilere verdiği önem arttıkça güçlendiği öne sürülmüştür. Bireysel farklılıkları ölçen testlerin uygulandığı çalışmada elde edilen bulgular, uyumluluk ve algılanan sosyal özsaygının karakteristik öfke ile negatif yönde ilişkili olduğunu; sosyal ilişkilere verilen önemin artmasıyla bu ilişkinin daha da kuvvetlendiğini göstermiştir. Sosyal arzu edirlilik etkisi kontrol edildiğinde yapılan analizlerde de benzer sonuçlar alınmıştır.

Uluslararası literatürde ise duyguların düzenlenmesi, öfke ifadesi ve bastırılması konularında daha çok bireysel psikoloji temelli çalışmalar öne çıkmaktadır. Bridewell ve Chang (1997), içe atılan öfkenin kaygı ve depresyonu güçlü biçimde yordadığını saptamış; bu bulgu bastırılmış duyguların ruh sağlığı üzerindeki etkilerine işaret etmektedir.

Allan ve Gilbert (2002), sosyal statünün öfke ifadesini nasıl etkilediğini analiz etmiş ve yüksek statüdeki bireylerin öfkeyi bastırma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin statüleri gereği öfke bastırmaya daha yatkın olabileceği varsayımını desteklemektedir.

Kuppens (2005) ise karakteristik öfkenin kişiler arası ilişkilerle nasıl şekillendiğini analiz ederek, düşük sosyal özsaygı ve uyumluluğun öfkeyi artırdığını ortaya koymuştur. Bu tür bireysel etmenler, okul yöneticilerinin de öfke deneyimlerinde etkili olabilir, ancak yine doğrudan kurumsal ortamlarda, liderlik bağlamında incelenmemiştir.

Bu çalışmaların ortak noktası, öfke bastırmanın bireysel ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanmasıdır. Ancak eğitim kurumlarında, özellikle yöneticilerin öğretmenlerle

ilişkilerinde öfke bastırma davranışlarının örgütsel etkilere nasıl yansıdığına dair özgün analizler sınırlıdır.

2.7.3. Alan Yazınında Boşluk ve Bu Araştırmanın Katkısı

Alanyazın incelendiğinde; hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların büyük ölçüde bireylerin öfke düzeyleri, öfke kontrol becerileri ve psikolojik etkilerine odaklandığı; ancak bu duyguların örgütsel ilişkiler bağlamında lider pozisyonundaki kişilerin yaşantılarıyla nasıl şekillendiği konusunun yeterince incelenmediği görülmektedir.

Özellikle:

- ❖ Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklama nedenleri,
- ❖ Öfke duygusunu saklamanın örgütsel iklim, liderlik kalitesi, duygusal emek, tükenmişlik gibi değişkenler üzerindeki etkileri,
- ❖ Bu sürecin farklı okul türleri ya da yöneticilerin cinsiyetleri açısından nasıl farklılaştığı gibi konulara yeterince yer verilmemiştir.

Alan yazınına yönelik bu taramanın da gösterdiği üzere, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfke duygusunu saklamanın bireysel ve örgütsel sonuçlarını bütüncül biçimde ele alan, nitel temelli güncel araştırmalar açısından hissedilir bir bilimsel bilgi eksikliği bulunmaktadır. Bu tez çalışması, bu eksikliği gidermeye yönelik olarak, okul yöneticilerinin öfke saklamanın deneyimlerini, nedenlerini ve sonuçlarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama tekniklerine, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analiz edilmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklama nedenlerini ve bu davranışın örgütsel-psikolojik sonuçlarını anlamaya yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden çoklu-içe yerleşik durum çalışması (multiple-embedded case study) modeliyle yapılandırılmıştır. Bu model, araştırmacının birden fazla durumu (case) derinlemesine incelemesine olanak tanıyan ve her bir durumun içinde birden fazla analiz birimi barındıran bir desenleme türüdür (Yin, 2018). Bu bağlamda, araştırmada her bir okul müdürü “bir durum” olarak ele alınmış; her müdürün öğretmenle ilişkileri, duygusal tepki yönetimi ve okul düzeyi gibi öğeler ise iç içe geçmiş analiz birimleri olarak yapılandırılmıştır.

Çoklu-içe yerleşik desenin tercih edilmesinin temel nedeni, okul müdürlerinin öfke bastırma davranışlarını etkileyen dinamiklerin sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okulun yapısal özellikleri, öğretmen-müdür ilişkileri ve liderlik bağlamları gibi çok katmanlı sosyal bağlamlarda ortaya çıkmasıdır. Yin (2018), bu desenin farklı bağlamlardaki benzer veya farklı desenleri karşılaştırarak tematik ve kavramsal genellemeler yapılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Araştırmada, farklı eğitim kademelerini temsil etmek üzere okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan 12 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Bu seçim, çeşitli eğitim ortamlarını kapsayarak çoklu bağlamların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, durum çalışması yöntemi araştırmanın amacıyla doğrudan örtüşmektedir çünkü okul müdürlerinin öfke bastırma davranışları bireylerarası etkileşim, kurumsal roller ve duygusal düzenleme stratejilerinin kesişiminde şekillenmektedir. Durum çalışması modeli, özellikle sosyal bağlamların karmaşıklığını anlamada etkili bir çerçeve sunmakta ve araştırmacıya derinlemesine analiz yapma fırsatı tanımaktadır (Merriam, 2009).

Ayrıca iç içe geçmiş desenin tercih edilmesi, yalnızca her müdürün kişisel deneyimini değil, aynı zamanda cinsiyet, okul kademesi ve kurumsal iklim gibi değişkenleri de analiz birimleri olarak ele alarak daha yapılandırılmış ve karşılaştırmalı bir analiz imkânı sunmuştur.

Bu sayede, örneğin kadın ve erkek okul müdürlerinin öfke bastırma eğilimlerinin farklılık gösterip göstermediği veya okul türüne göre duygusal düzenleme stratejilerinde anlamlı tematik ayrımlar olup olmadığı da gözlemlenebilmiştir. Bu çalışma, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfkelerini bastırmalarının motivasyonlarını ve sonuçlarını, kişisel deneyimlerden yola çıkarak, okul seviyesi ve cinsiyete göre değişimlere vurgu yaparak açıklamak için çoklu vaka tasarımı kullanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada okul müdürlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğretmenlere karşı öfkelerini saklamalarının nedenlerini ve sonuçlarını açıklamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle, katılımcıların farklı özelliklerini yansıtacak şekilde çeşitlilik gözetilmiştir. Bu doğrultuda, en uygun örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı özelliklere sahip katılımcıların seçilmesiyle, incelenen fenomenin en geniş ve çeşitli yönlerini kapsamayı hedefler. Bu yaklaşım, bir fenomenin tamamlayıcı bir bakış açısıyla anlaşılmasını ve kapsamlı bir anlayışın elde edilmesini amaçlar (Yağar ve Dökme, 2018). Bu hedefe ulaşmak için, çeşitli alanlardan faydalanarak çeşitli bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma grubunu toplamda 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kamuya bağlı okullarda görev yapmaları ile cinsiyet ve okul düzeyi olmak üzere iki farklı değişken esas alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubunu altı kadın ve altı erkek olmak üzere toplam on iki okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar, her bir eğitim kademesini temsilen okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan üçer müdürü içerecek şekilde seçilmiştir. Çalışma grubu, Konya iline bağlı Selçuklu, Karatay, Meram ve Güneysınır ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürleri, cinsiyet ve görev yaptıkları okul kademesine göre çeşitlilik arz etmektedir. Katılımcılar, analiz sürecinde anonimliği sağlamak amacıyla belirli kodlarla temsil edilmiştir. Bu kapsamda, örneğin; AE (Anaokulu Erkek), AK1 (Anaokulu Kadın), LK (Lise Kadın) ve OOE (Ortaokul Erkek) gibi kodlamalar kullanılmıştır. Tablo 3.1’de araştırmaya katılan okul müdürlerine ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı okul müdürlerine ait bilgiler

Sıra No	Kodu	Cinsiyet	Okul Düzeyi
1	AE	Erkek	Anaokulu
2	AK-1	Kadın	Anaokulu
3	AK-2	Kadın	Anaokulu

4	İK	Kadın	İlkokul
5	İE-1	Erkek	İlkokul
6	İE-2	Erkek	İlkokul
7	OOE	Erkek	Ortaokul
8	OOK-1	Kadın	Ortaokul
9	OOK-2	Kadın	Ortaokul
10	LK	Kadın	Lise
11	LE-1	Erkek	Lise
12	LE-2	Erkek	Lise

Yukarıdaki tabloya göre; 6 kadın, 6 erkek okul müdürü çalışmaya katılmıştır. Bu durum, cinsiyet bakımından dengeli bir örnekleme sağlandığını göstermektedir. Bu denge, öfke duygusunu bastırma davranışlarının cinsiyet temelli farklılıklarını incelemek açısından oldukça değerlidir. Cinsiyetin, duyguların ifade edilmesi ya da bastırılması üzerinde nasıl etkili olabileceği nitel analiz sürecinde anlamlı karşılaştırmalara zemin sunar.

Okul düzeyi dağılımına göre; anaokulu müdürleri 3 (1 erkek, 2 kadın), ilkokul müdürleri 3 (2 erkek, 1 kadın), ortaokul müdürleri 3 (1 erkek, 2 kadın) ve lise müdürleri 3 (2 erkek, 1 kadın) kişiden oluştuğu görülmektedir. Her eğitim kademesinden eşit sayıda (n=3) katılımcı yer alması, okul düzeyi farklılıklarının analizini mümkün kılar. Bu, her kademe öfke duygusunu ifade etmeme gerekçeleri ve sonuçlarının nasıl değiştiğini anlamak için önemli bir stratejidir. Çapraz dağılıma göre (Cinsiyet x Okul Düzeyi) anaokulu 1 erkek ve 2 kadın; ilkokul 2 erkek ve 1 kadın; ortaokul: 1 erkek ve 2 kadın ile lise 2 erkek ve 1 kadından oluşmaktadır. Bu çapraz dağılım, örneklemin maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisine uygun yapıldığını göstermektedir. Katılımcılar farklı okul düzeylerinden ve farklı cinsiyetlerden seçilerek, temsiliyet ve karşılaştırma açısından zengin bir veri kaynağı oluşturulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini hem cinsiyet hem de okul düzeyi bakımından çeşitlilik göstermekte ve bu durum, öğretmenlere karşı öfke duygusunu göstermeme davranışının çeşitli boyutlarını anlamlandırmak için güçlü bir temel sunmaktadır. Bu yapı, nitel içerik analizi sürecinde üst veya alt kategorilerin okul düzeyine ya da cinsiyete göre değişip değişmediğinin analizine olanak tanır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada görüşme yaklaşımı, olaylar, durumlar ve koşullar hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin sunduğu esneklik sayesinde, araştırma sürecine yeni sorular eklenebilmekte ve

böylece konular daha ayrıntılı şekilde ele alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme yoluyla elde edilen veriler, metin içinde farklı biçimlerde yapılandırılabilir ve bu durum, katılımcı ifadelerinin çeşitliliğini yansıtarak çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Tekin, 2006). Görüşmeye dayalı veri toplama sürecinin başarısı ise büyük ölçüde araştırmacının etkili iletişim becerilerine bağlıdır. Araştırmacının güçlü iletişim yetenekleri, farklı yöntemlerle elde edilenden daha güvenilir ve geçerli veriler sağlayabilir (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, belirli soruların yer aldığı bir görüşme rehberi kullanılır; ancak görüşme sürecinde esnek davranılarak, konunun daha ayrıntılı incelenmesi, eksik kalan noktaların giderilmesi veya yeni ortaya çıkan konuların araştırılması mümkün olur (Karataş, 2017). Görüşme yöntemi, bireylerin kişisel deneyimlerinden hareketle algılarını, duygularını ve değerlerini anlamak açısından güçlü bir araçtır. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırma konusu hakkında farklı bakış açıları ortaya koymak ve daha kapsamlı bir anlayış geliştirmektir (Clarke ve Braun, 2013). Nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen görüşme yöntemi, katılımcıların düşünce, deneyim ve duygularını ifade etmelerine imkân tanınması ve temel bir iletişim biçimi olan konuşma sürecine dayanması sebebiyle oldukça etkili bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle ilgili literatür taranmış ve ardından görüşme soruları oluşturulmuştur. Sorular, tez danışmanının uzman görüşü alınarak revize edilmiş ve nihai şekline kavuşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve gerekli resmi izinlerin alınmasının ardından uygulamaya konulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme sorularının tümü Ek 1’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulu ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara, bilgilendirilmiş onam formları gönderilmiş ve bu formları rahatça okuyup anlamaları için yeterli süre tanınmıştır. Ardından, katılımcılara hakları konusunda sözlü bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak istiyorlarsa, katılımcılardan rıza beyan etmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında, 09 Mayıs 2024 ile 29 Mayıs 2024 tarihleri arasında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 39 dakika ile 75 dakika arasında değişmiş

olup, tüm görüşmeler katılımcıların bilgilendirilmiş onamı alınarak dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

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

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, veri hazırlığı ve organizasyonu ile başlar, ardından veri kodlama ve kod birleştirmesi yoluyla konu belirleme sürecini içerir. Sonuç olarak, araştırmacının çalışmanın özelliklerini ve elde edilen verileri dikkate alarak uygun analitik metodolojileri değerlendirmesi ve bireyselleştirilmiş bir veri analizi stratejisi oluşturması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri analizi, işlenmemiş verilerden anlam çıkarmak için tasarlanmış bir süreçtir. Bu bağlamda, araştırmacı toplanan verileri soyut kavramları somut gerçeklere dönüştürerek analiz etmeli ve geliştirmelidir (Çelik vd., 2020). Nitel araştırmalarda veri analizi süreci genellikle betimsel analiz ya da içerik analizi yöntemleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu araştırmada kullanılan içerik analizi, elde edilen verilerin sistematik biçimde incelenerek, verilerde gizli olan temaların, anlamların ve örüntülerin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Baltacı'ya (2019) göre içerik analizi, araştırmanın temelini oluşturan temaları ve anlamları derinlemesine ortaya koymak amacıyla verilerin dikkatli, ayrıntılı ve çok boyutlu bir şekilde analiz edilmesini içermektedir. Bu yöntem, katılımcıların ifadelerindeki örtük anlamların ve duygusal tonların da anlaşılmasına olanak sağlayarak daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasını mümkün kılar.

Bu araştırma için, içerik analiz süreci takip edilmiştir. Katılımcılardan alınan izinle yapılan görüşmelerin dijital kayıtları yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilme aşamasında Transkriptor.com isimli yapay zekâ aracı kullanılmıştır. Yazıya geçirilen tüm metinler dijital kayıtlar dinlenerek, ayrı birer matris analizi yapılmış, imla ve yazım kuralları açısından hatalı yerler düzeltilmiştir. Analize başlamadan önce katılımcı metinleri baştan sona tekrar okunmuştur. Bu araştırmada, katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak ve düzenli bir veri analizi sağlamak amacıyla belirli kodlama sistemleri kullanılmıştır. Katılımcılar AE, OOK-2, LE-2... şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar, katılımcıların cinsiyetleri ve görev aldıkları eğitim kademeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin, " LE -1" kodu, "Lise Erkek 1" anlamına gelmiş ve lise kademesinde yer alan ilk erkek katılımcıyı temsil etmiştir. Benzer şekilde,

katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır: “AE”: Anaokulu erkek, “AK-1”: Anaokulu Kadın ilk kişi, “İK”: İlkokul kadın, “İE”: İlkokul erkek, “OOE”: Ortaokul erkek, “LK”: Lise kadın şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama sistemi, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulmasını sağlayarak anonimlik ilkesine uygun bir veri işleme süreci sunmuş; aynı zamanda verilerin sistematik ve tutarlı bir biçimde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Katılımcılara atanan sembolik kodlar sayesinde hem etik ilkeler gözetilmiş hem de her katılımcıya ait görüşlerin analiz sürecinde izlenebilirliği korunmuştur. Bu durum, analiz sürecinin hem güvenilirliğini hem de geçerliliğini artırıcı bir rol oynamıştır.

Her bir kod, katılımcının cinsiyeti ve çalıştığı okul türü hakkında temel bilgileri yansıtarak verilerin bağlam içinde daha anlamlı bir şekilde yorumlanmasına imkân tanımıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşme metinleri, nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan MAXQDA yazılımına aktarılmıştır. Yazılım aracılığıyla gerçekleştirilen analiz sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak veriler ilk etapta "nedenler" ve "sonuçlar" olmak üzere iki ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu ön tanımlı üst veya alt kategoriler, katılımcı ifadelerinin sistemli ve kategorik biçimde incelenmesini kolaylaştırmıştır. Sonraki kategoriler, bu temel kategoriler içinde kodlama yapılarak geliştirilmiştir. Ayrıca, cinsiyet ve okul düzeyine göre matris analizleri yapılmıştır. Cinsiyet ve okul düzeyindeki farklılıklara odaklanan matris formatında bir vaka çapraz analizi yapılmış ve her bileşen için katılımcıların kodlanmış ifadeleri cinsiyet ve okul düzeyine göre incelenmiştir. Her bir katılımcı için, cinsiyet ve okul düzeyi farklılıklarına odaklanan ayrı matris analizleri gerçekleştirilmiş; bu doğrultuda söz konusu değişkenler bağlamında ortaya çıkan üst veya alt kategorik örüntüler detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırma, katılımcılardan alınan birincil alıntılarını içermekte olup, bu alıntılar sonuçları destekleyen ham veri olarak hizmet etmektedir.

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasına ilişkin LeCompte ve Goetz (1982) tarafından geliştirilmiş kuramsal çerçeve esas alınmıştır. LeCompte ve Goetz, geçerlilik (validity) ve güvenilirlik (reliability) kavramlarını iki boyutta incelemekte; bunları iç geçerlilik ve dış geçerlilik ile iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olarak sınıflandırmaktadır.

3.6.1. İç Geçerlilik

İç geçerlik, araştırmanın ortaya koyduğu bulguların, araştırma sahasında gözlemlenen gerçeklikle ne ölçüde örtüşüğünü ifade eder (LeCompte & Goetz, 1982). Bu araştırmada, okul

müdürlerinin öfke duygusunu saklama nedenleri ve sonuçları doğrudan kendi deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Üst ve alt kategorilere ulaşmak için sistematik kodlama yapılmış, her bir görüşmenin çoklu kez okunması ve araştırmacı notları ile desteklenmesi yoluyla betimsel ve yorumsal geçerlik sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların görüşlerinin kendi bağlamları içinde değerlendirildiğinden anlamsal bütünlük korunmuştur. İç geçerliliği artırmayı amaçlayan bu yaklaşım, araştırmanın bulgularının güvenilirliğini ve bilimsel değerini güçlendirmektedir. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla analitik süreç boyunca çoklu yöntem ve kontrol mekanizmaları kullanılmıştır. LeCompte ve Goetz'in (1982) belirttiği gibi, iç geçerlilik çalışmanın gerçekliği ne ölçüde doğru yansıttığını ifade eder. Bu bağlamda, araştırmada iyi tanımlanmış bir kuramsal çerçeve benimsenmiş ve veri toplama süreci bu kuramsal temele dayandırılmıştır.

Elde edilen verilerin geçerliliğini sağlamak için;

- Görüşmeler dijital ortamda kaydedilmiş ve ardından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır.
- Doğrudan alıntılar kullanılarak yapılan analiz, birincil ve ikincil kategoriler aracılığıyla sistematik hale getirilmiştir.
- Kodlama ve kategori oluşturma süreci, tez danışmanı tarafından uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş ve bu da analiz sürecine nesnellik kazandırmıştır.
- Katılımcılara kendilerinden toplanan verilere dayanan sonuçlarla ilgili onayları sorulmuş ve her birey yalnızca kendi sonuçları hakkında bilgilendirilmiştir. Hiçbir katılımcı, ifadelerinden elde edilen sonuçlara itiraz eden bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Bu adımların tamamı, araştırmanın bulgularının doğruluğunu ve bilimsel güvenilirliğini pekiştiren unsurlar olarak nitelendirilebilir.

Analitik bulgular, katılımcılara üye doğrulaması için yayımlanmıştır. Analiz süreci, uzman değerlendirmesi ve üye doğrulamasının ardından tamamlanmıştır.

3.6.2. Dış Geçerlilik

Dış geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların benzer özelliklere sahip diğer ortamlara veya gruplara ne ölçüde uygulanabileceğini ifade eder. Nitel araştırmalarda genellemeye değil

transfer edilebilirliğe (transferability) vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada farklı okul türlerinden (ilkokul, ortaokul, lise) ve farklı cinsiyetlerden okul müdürlerinin seçilmesi, bulguların çeşitlilik temelinde farklı bağlamlara aktarılabilirliğini desteklemektedir. Okul düzeylerine göre ortaya çıkan farklılıkların sistematik olarak raporlanması da dış geçerlik açısından katkı sağlamaktadır. Dış geçerlilik, bir çalışmanın bulgularının farklı popülasyonlara veya ortamlara ne derece genellenebileceğini belirtir (LeCompte ve Goetz, 1982). Çalışmada dış geçerliliği güçlendirmek için, fenomenleri etkileyen unsurlar çalışma grubunun seçimi sırasında dikkate alınmış ve bu değişkenler arasında katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. Bununla birlikte, farklı kültürel veya coğrafi alanlardan gelen okul yöneticilerini içeren araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri, araştırma bulgularını kişisel deneyimleriyle ilişkilendirebilirler. Dış geçerliliği artırmak için, araştırma metodolojisi, kullanılan tasarım, çalışma kohortu, veri toplama araçları, prosedürler ve analitik teknikler titizlikle belirlenmiştir.

3.6.3. İç Güvenilirlik

Çalışma, iç güvenilirlik ölçütlerini de ele almıştır. İç güvenilirlik, aynı veriden tutarlı bir şekilde aynı sonuçların çıkarılabilmesi anlamına gelir (LeCompte & Goetz, 1982). Bu bağlamda, araştırmacı görüşme sürecinde yansız bir tutum sergilemiş, katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek yorumların nesnel zemine dayanması sağlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırma danışmanının ve ikinci bir uzmanın görüşleri alınarak uzlaşıya dayalı kodlama yöntemi uygulanmış, böylece analiz sürecinde tutarlılık artırılmıştır. İçsel güvenilirlik, nitel araştırmalarda veri toplama, işleme ve yorumlama yöntemlerinin tutarlılığını ve netliğini ifade eder. Araştırmanın, aynı koşullar altında tekrarlandığında tutarlı sonuçlar vermesi çok önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada iç tutarlılığı garanti altına almak için, araştırmacı mülakatlar sırasında tüm katılımcılarla tutarlı metodolojiler kullanmıştır. Veri analizi tutarlılığını ve sonuçlarla olan ilişkisini geliştirmek için, analiz sürecinde geliştirilen kodlar ve kategoriler tez danışmanına uzman değerlendirmesi için sunulmuş ve danışmanın önerilerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme süresi, güvenilirliği artırmak amacıyla uzatılmış ve bu, veri tutarlılığının doğrulanmasıyla daha da pekiştirilmiştir. Ayrıca, bulguların teorik çerçeve ile uyumlu hale getirilmesi, güvenilir bilgi elde etmek amacıyla takip edildi ve güvenilirlik, katılımcılardan doğrudan alıntılarla artırılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982).

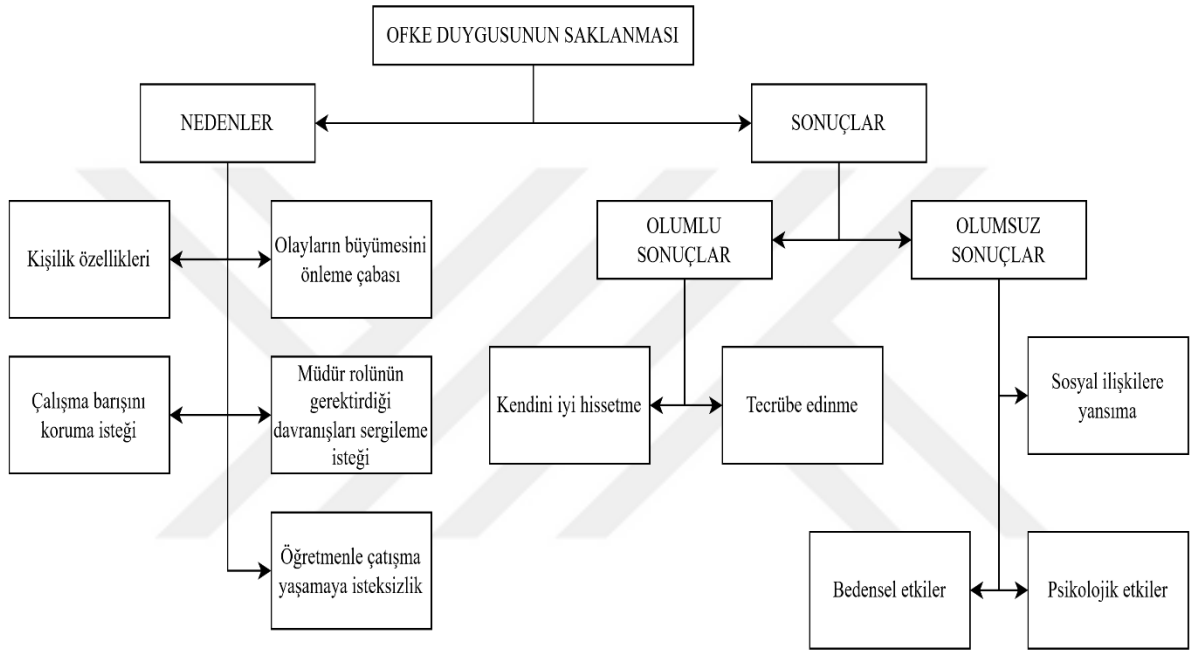
3.6.4. Dış Güvenirlik

Dış güvenirlik, araştırmanın aynı ya da benzer koşullar altında yeniden yapıldığında, benzer sonuçların elde edilip edilemeyeceğini gösterir. Nitel araştırmalarda dış güvenirlik için süreç şeffaflığı önemlidir (Merriam, 2009). Bu çalışmada araştırma süreci, görüşme protokolleri, kodlama kategorileri ve analiz stratejileri detaylı biçimde açıklanarak izlenebilirlik sağlanmıştır. Ayrıca görüşme soruları ve analiz örnekleri ekler kısmında sunulmuş, böylece çalışmanın tekrar üretilebilirliği desteklenmiştir. Çalışmada dış güvenilirligi garanti altına almak için, farklı varyasyon bölgeleri keşfedilmiş ve seçilen bireyler kapsamlı bir şekilde detaylandırılmıştır. Bu araştırmada, kuramsal altyapı, yöntemsel yaklaşımlar, veri toplama ve analiz süreçleri; benzer üst veya alt kategoriye sahip çalışmalara yol gösterici olacak şekilde planlanmıştır. Araştırma bulgularının, oluşturulan kuramsal yapıyla örtüşmesi ve benzer nitelikteki araştırmalarla karşılaştırılabilir sonuçlar sunması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın farklı ortamlarda tekrarlanabilirliğini ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğini güçlendirmek amacıyla dış geçerliliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Devlet okullarında görev yapan, farklı okul düzeylerinden ve cinsiyetlerden toplam on iki okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşmelere dayalı içerik analizi sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygularını saklama nedenleri ve sonuçları ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.1. Katılımcıların öfke duygusunu saklama neden ve sonuçları.

Analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygularını saklama nedenleri beş ana tema altında kategorize edilmiştir: (1) kişilik özellikleri, (2) olayların büyümesini önleme çabası, (3) müdürlük rolünün gerektirdiği davranışları sergileme isteği, (4) öğretmenle çatışma yaşamaktan kaçınma ve (5) çalışma barışını koruma isteği.

Buna karşılık, öfke duygusunu ifade etmekten kaçınmanın doğurduğu sonuçlar, katılımcılar tarafından hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ele alınmıştır. Olumlu sonuçlar iki alt kategoride toplanmıştır: (1) kendini iyi hissetme ve (2) tecrübe edinme. Olumsuz sonuçlar ise üç alt kategori altında sınıflandırılmıştır: (3) sosyal ilişkilere yansımaya, (4) psikolojik etkiler ve (5) bedensel etkiler.

Bu bölümde araştırmanın bulguları; (1) nedenlere ilişkin cinsiyete ve okul düzeyine göre çapraz durum analizi, (2) sonuçlara ilişkin cinsiyete ve okul düzeyine göre çapraz durum analizi olmak üzere iki ana başlık altında sunulmuştur.

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

Bu bölümde, katılımcıların öfke duygusunu saklama nedenleri cinsiyet ve okul düzeyi açısından incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen çapraz durum analizi, demografik fark alanları arasındaki olası ilişkileri derinlemesine ortaya koyma açısından yöntem olarak kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler değerlendirilmiş; cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarına göre kategorik olarak düzenlenmiştir. Analiz sonucunda, belirli kategoriler altında ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar detaylı biçimde yorumlanarak, öfke duygusunu göstermeme davranışlarının bireysel ve bağlamsal yönleri açıklanmıştır.

4.1.1. Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri kategorisi kapsamında, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik öfke duygusunu saklama nedenlerini kişilik özellikleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, öfke duygusunu göstermeme davranışını etkileyen kişilik temelli faktörler beş alt kategori altında toplanmıştır. Bu kişilik özellikleri; öğretmene saygı duymak, empati yeteneği, kırıncı olmamak, soğukkanlılık ve sabırlı olmak şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılar, bu özelliklerin kendilerinde doğal olarak var olduğunu ya da mesleki deneyimle geliştiğini ifade ederek, öfke duygusunu doğrudan ifade etmek yerine saklamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

4.1.1.1. Öğretmene Saygı Duymak

Bu alt kategori kapsamında, katılımcıların öğretmenlere karşı öfke duygularını saklama gerekçeleri arasında öğretmenin yaşına, kıdemine ve mesleki tecrübesine duyulan saygı öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu tür durumlarda öğretmenin yalnızca mesleki unvanını değil, aynı zamanda yaşça büyük olma durumu ve deneyimini de dikkate alarak öfke duygusunu ifade etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, “yaşça büyük olana saygı duymak” ifadesi alt kategori olarak kodlanmıştır.

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, yalnızca bir kadın ve bir erkek katılımcının bu kategori kapsamında görüş bildirdiği görülmektedir. Her iki katılımcı da öğretmene duyulan saygının öfke duygusunu göstermeme davranışı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise yalnızca lise kademesinde görev yapan bir kadın ve bir erkek katılımcının, öğretmene duydukları saygının öfke duygusunu göstermeme davranışlarını etkilediğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu katılımcılar, öfke duygusunu saklamanın kişilik yapılarının bir parçası olarak tanımlamakla birlikte, öğretmene duyulan saygının bu tutumun oluşumunda belirleyici rol oynadığını belirtmişlerdir. Diğer okul kademelerinde (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) görev yapan katılımcıların görüşlerinde benzer bir vurgunun yer almaması, lise düzeyinde görev yapan katılımcıların öğretmene saygıyı daha belirgin bir kişisel değer olarak öne çıkardıklarını düşündürmektedir. Bu durum, okul düzeyine göre belirgin bir farklılık olasılığına işaret etmektedir.

Lise düzeyinde görev yapan bir kadın katılımcı (LK), öfke duygusunu saklamasının gerekçesini insana duyduğu saygı üzerinden açıklamıştır. Katılımcı, karşılaştığı durumlarda öncelikle öğretmeni kaybetmemeyi ve insani yönüyle değerlendirmeyi tercih ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Ya şöyle, öncelikle zaten ilk planda insanı kaybetmemek, insana saygı. Önce bunu düşünüyorsun. Diyorsun ki öğretmen, ondan sonra yani yanlış da yapabilir diyorsun, insanız diyorsun. Öncelikle bunu bir erteliyorsun zaten. (LK)

Benzer şekilde, lise düzeyinde görev yapan bir katılımcı (LE-2), öfkesini “Kıdeme, mesleğin şartlarına ve tecrübesine saygıydı. Onun için hep içimde tuttum.” sözleriyle açıklamış ve bu saygının öfkesini ifade etmemesinde belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Her iki katılımcının ifadeleri, öğretmenle kurulan ilişkide saygının belirleyici bir unsur olduğunu ve bu saygının öfke gibi güçlü duyguların yönetiminde önemli bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Yaşça Büyük Olana Saygılı Olmak

Bu kategori kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, yalnızca bir katılımcının çocukluk döneminde içinde bulunduğu kültürel yapı ve yetiştirilme tarzının etkisiyle, yaşça büyük olan öğretmenlere karşı duyduğu öfkeyi ifade etmekten kaçındığı ve bu duyguyu saklama gereği hissettiği görülmüştür. Katılımcı, kültürel değerler doğrultusunda içselleştirdiği büyüklere saygı anlayışının, öfkesini doğrudan yansıtmamasının önünde bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir.

Aynı zamanda, bu kategoriye ilişkin görüş yalnızca lise kademesinde görev yapan bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan diğer katılımcıların bu kategoriye yönelik herhangi bir ifade sunmamış olmaları, söz konusu kategorinin bu kademelerde görev yapan katılımcılar açısından daha az önemsenmiş olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, yaşça büyük olanlara duyulan saygının öfke duygusunu ifade etmeme üzerindeki etkisinin yalnızca lise düzeyinde görev yapan katılımcılarda ortaya çıkmış olabileceğini düşündürmektedir.

LE-2 kodlu katılımcı, kültürel geçmişine atıfta bulunarak, büyüklere duyulan saygının davranışlarına nasıl yön verdiğini de şu şekilde ifade etmiştir:

Büyüklere saygı, yani dedim Güneydoğu'da büyüdüm. Gerçekten büyüye çok saygı göstererek büyüdüm ben. Hâlâ da meslek hayatımda müdür olarak makam odasına benden yaşça büyük biri geldiğinde koltuğumda oturamıyorum. Kalkıp yanına oturuyorum misafir sandalyesine. O büyüye saygımdan. Böyle bir kişilik özelliğimiz var, oturmuş bizde küçük yaştan itibaren. Sanıyorum tepkimi göstermeme nedenin başında bu vardı. Yaşının ve kıdeminin bizden çok büyük olmasıydı. (LE-2)

Katılımcının söz konusu ifadeleri, öfke duygusunu ifade etmemesinde kişisel geçmişin, kültürel değerlerin ve toplumsal rollerin nasıl belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

4.1.1.2. Empati Yeteneği

Bu kategoriye dair bulgular değerlendirildiğinde, hem kadın hem de erkek birer katılımcının empati kurmayı benimsedikleri kişilik özellikleri arasında önemli bir unsur olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, meslek hayatları boyunca öğretmenlerle yaşanan olumsuz durumlarda karşılarındaki kişinin bakış açısını anlamaya çalıştıklarını ve bu yaklaşımın öfke duygusunu göstermeme davranışı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, empati yetisinin öfke duygusunu ifade etmemede belirleyici bir unsur olarak öne çıkmış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise yalnızca ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan iki katılımcının empatiye dayalı bir yaklaşım sergilediği belirlenmiştir. Bu katılımcılar, karşılaştıkları zorlayıcı durumlara rağmen, karşılarındaki öğretmenin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalıştıklarını ve bu anlayış sayesinde öfkelerini ifade etmekten kaçındıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşılık, okul öncesi ve lise kademelerinde görev yapan katılımcılar bu kategoriyle ilgili herhangi bir görüş sunmamıştır. Bu durum, empati temelli öfke ifadesini saklama davranışının özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcılar arasında daha belirgin olduğunu düşündürmektedir.

İlkokul düzeyinde görev yapan bir katılımcı (İE-1), empati kurmanın mesleki süreç içerisinde gelişen bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamış ve bu özelliğin öfke duygusunu ifade etmemede nasıl etkili olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

Bir de ben mesleğimin getirdiği bir kişilik özelliği olarak iyi empati kurabildiğimi düşünüyorum. Yani o anda öğretmene kızarken bile kendimi onun yerine koymaya çalışarak hep kurduğum cümleleri, yaptığım hareketleri yapmaya çalıştım. Çünkü neticede karşıdaki insan da durduk yere size yanlış davranmıyor. Yanlış davranıyorsa da onun da hissettiği duyguları anlamaya çalışmak lazım. (İE-1)

Ortaokul düzeyinde görev yapan bir katılımcı (OOK-1), yaşadığı olumsuzluklara rağmen öğretmeni bir birey olarak değerli gördüğünü ve bu nedenle öfkesini dile getirmemeyi tercih ettiğini “İnsanlara verdiğim değer... Zarar görsem bile, karşımdaki sonuçta bir insandır. Hep empati kurarım ben, empatiyle giderim. Karşımdaki bir öğretmen.” sözleriyle ifade etmiştir.

Her iki katılımcının da ifadeleri, empati yetisinin kişisel değerler ve mesleki rol algısıyla iç içe geçmiş olabileceğini ve bu özelliğin öfke duygusunu ifade etmeyi engelleyen önemli bir unsur olarak işlev görmüş olabileceğine işaret etmektedir.

4.1.1.3. Kırıcı Olmamak

Bu kategori kapsamında yapılan analizlerde hem kadın hem de erkek katılımcıların öğretmenlerine karşı kırıcı olmamak amacıyla öfke duygularını ifade etmeme eğiliminde oldukları görülmektedir. Katılımcılar, özellikle ortak çalışma ortamlarında, öğretmenlerine yönelik olumsuz duygularını doğrudan ifade etmekten kaçındıklarını ve ilişkileri zedelememek adına daha temkinli davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Erkek katılımcılar, uzun süredir aynı kurumda birlikte çalıştıkları meslektaşlarına karşı “ayıp olmasın” düşüncesiyle öfkelerini bastırdıklarını ve bu durumun sosyal normlardan beslendiğini dile getirmişlerdir. Kadın katılımcılar ise daha çok kişisel eğilimlerine vurgu yaparak, karşılarındaki kişiyi kırmamak adına öfkelerini içselleştirmeyi ve duygularını yansıtmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, katılımcıların kişilerarası ilişkilerde karşı tarafı incitmemeye yönelik bir hassasiyet taşıdıklarına işaret etmektedir.

Okul öncesi düzeyinde görev yapan bir katılımcı (AK-1), karşılıklı olumsuz duygular olsa dahi meslek ortamında huzurun bozulmaması adına kırıcı olmaktan kaçınmayı tercih ettiğini ve bu nedenle öfke duygusunu ifade etmediğini “Yani ben birazcık insanları kırmaktan, üzmemekten, bir de kötü olmaktan herhalde hoşlanmıyorum. Yani tamam beni sevmeyebilir, ben

onu sevmeyebilirim ama saygı duyup en azından buraya geldiğimde birinin suratını asmasını görmektense saklamayı yeğliyorum gibi geliyor bana.” sözleriyle belirtmiştir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, “kırıcı olmamak” gerekçesinin ortaokul dışındaki tüm okul düzeylerinde görev yapan katılımcılar tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi düzeyinde görev yapan iki katılımcının, öfke duygusunu göstermeme davranışını kırıcı olmama yönündeki kişisel tercihleriyle ilişkilendirmiş olmaları, bu tutumun bireysel değerlere dayalı bir yaklaşım olabileceğine işaret etmektedir. İlkokul ve lise düzeyinde görev yapan bazı katılımcılar da benzer şekilde bu kategoriye dahil edilebilecek ifadeler kullanmışlardır. Ancak ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların bu doğrultuda herhangi bir görüş bildirmemesi dikkat çekicidir. Buna rağmen, genel olarak değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın farklı okul düzeylerinde benzer biçimde benimsendiği ve belirgin bir farklılık ortaya koymadığı söylenebilir.

4.1.1.4. Soğukkanlılık

Bu kategoriye ilişkin yapılan çapraz durum analizlerinde, görüş bildiren erkek ve kadın katılımcıların olaylar karşısında soğukkanlı kaldıklarını ve öfkelerini dışa vurmamayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, soğukkanlılık kişilik özelliğinin katılımcılar arasında cinsiyetten bağımsız şekilde ortaya çıkma olasılığına işaret etmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, farklı okul düzeylerinde görev yapan katılımcıların soğukkanlılıkla ilgili benzer yaklaşımlar sergiledikleri dikkati çekmektedir. Her okul düzeyinden katılımcı bu kategoriye ilişkin görüş bildirmiştir. Bu durum, okul düzeyi temelinde dikkate değer bir farklılık görülmemiş olabileceğine işaret etmektedir.

Bazı katılımcıların ifadeleri, olayların hemen ardından verilen ani ve kontrolsüz tepkilerin pişmanlık ya da hatayla sonuçlanabileceğine dair bir farkındalık taşımış olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle bazı katılımcılar, öfke duygusunu ifade etmeyerek soğukkanlı kalmayı, süreci daha sağlıklı değerlendirmek açısından tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Örneğin, İE-1 kodlu katılımcı, öfke duygusunun sağlıklı kararlar almayı zorlaştırdığını düşündüğünü ve bu nedenle öfke anlarında tepkilerini bilinçli olarak saklamaya çalıştığını, “Biraz bu kişilik yapımla da ilgili olabilir ve normalde de hani öfke duygusunun mantığı, akıllıca davranmaya engellediğini düşündüğüm için mümkün merteye öfkelenmediğim anlarda bir şey yapmamaya çalışan, bunu belli etmemeye çalışan bir yapım vardır.” sözleriyle ifade

etmiştir. Bu ifade, katılımcının öfke anlarında duygularını kontrol altında tutma çabasını yansıtmaktadır.

Benzer şekilde, OOK-2 kodlu katılımcı da duygusal yoğunluk yaşadığı anlarda doğrudan tepki vermek yerine bir süre bekleyerek daha sağlıklı değerlendirme yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir:

Çünkü bazı olayların hararetiyle doğru görünmüyor. Sis oluyor. Öfkeniz, karşı tarafın davranışı. O yüzden o sisin dağılması için, daha rahat, daha doğru karar verebilmem için mutlaka, özel hayatımda da öyledir, ben bir gece yatarım. Sabah kalktığımda hâlâ aynı fikirdeysen, aynı duygudaysam o zaman atraksiyon alırım. (OOK-2)

Bu yaklaşım, katılımcının duyguların yatışmasının ardından hareket etmeyi, daha rasyonel kararlar alabilmenin bir yolu olarak görmüş olabileceğini düşündürmektedir.

İE-1 ve OOK-2 kodlu katılımcıların ifadeleri arasında benzerlikler bulunmakta olup, cinsiyetten bağımsız olarak soğukkanlılık yaklaşımının bazı katılımcılar tarafından benimsendiğine işaret etmektedir.

4.1.1.5. Sabırlı Olmak

Bu kategori kapsamında yapılan değerlendirmelerde, görüşlerini paylaştan erkek ve kadın katılımcıların sabırlı olmayı öfke duygusunu ifade etmeme sürecinde etkili bir tutum olarak benimsedikleri görülmüştür. Katılımcılar, sabrın kendi kişilik özellikleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Olumsuz durumlar karşısında doğrudan öfke tepkisi vermek yerine sabırlı davranmanın daha yapıcı sonuçlar doğurabileceğine yönelik bir eğilim dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar, sabrın yalnızca bireysel bir özellik değil, okul müdürlüğü açısından da gerekli bir kişilik özelliği olduğuna işaret etmişlerdir. Örneğin, LE-2 kodlu katılımcı, sabırlı olmanın kişilik temelli bir özellik olabileceğini belirtmiş ve bu özelliğin zamanla, yöneticilik deneyimiyle geliştiğini ifade etmiştir:

Başka kişilik özelliği olarak düşünüyorum herhalde bu da sabır diyelim. O kadar yıl çalışmış olmak, yönetici olarak çalışmış olmak sabrı da öğretiyor insana. Bir önceki olayda da anlattığım bir sabır örneğiydi. Yönetici için sabır örneğiydi. Burada da o sabrı gösterdiğimi düşünüyorum. Sabretmenin önemli olduğunu düşünüyorum. (LE-2)

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, sabır kavramına her eğitim kademesinden katılımcının değindiği görülmektedir. Bu durum, farklı okul düzeylerinde görev yapan bazı katılımcıların sabırlı olmayı yöneticilik süreçlerinde önemli bir kişisel eğilim

olarak değerlendirdiğine işaret etmektedir. Katılımcı ifadeleri, sabırlı yaklaşımın yalnızca kişisel değil, aynı zamanda yönetsel süreçlerin sağlıklı yürütülmesinde etkili olabileceği düşüncesine dayandığını düşündürmektedir. Nitekim OO-E kodlu katılımcı, “Höt diyerek, bağırarak, kızarak bir yere varılmaz. Sabırla... öyle bir laf var işte, sabırla helva koruk olur, ona benzer bir laf var. Öfkelendiğiniz zaman hani keskin sirke küpüne zarar. Bir yere varamazsınız, okulu mahvedersiniz, yönetemezsiniz.” sözleriyle sabrın yönetsel başarının temel unsurlarından biri olduğunu vurgulamıştır.

4.1.2. Olayların Büyümesini Önleme Çabası

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda yapılan çapraz durum analizlerinde, bazı katılımcıların öfke duygularını ifade etmemesinde, olayların büyümesini önleme çabasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Farklı cinsiyetlerden ve çeşitli okul düzeylerinden gelen katılımcı görüşleri dikkate alındığında, bu yaklaşımın bireysel düzeyde benzer biçimlerde dile getirildiği görülmektedir.

Katılımcılar; karşı taraftan daha büyük bir tepki alınabileceği ihtimali, haklıyken haksız konumda kalma riski, yönetici olarak olumsuz algılanma endişesi, olayların gidişatını önceden tahmin etme arzusu ve yanlış bir davranış sergileme kaygısı gibi nedenlerle öfke duygularını ifade etmeme yolunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu tür gerekçeler, katılımcıların yaşanan gerilimi tırmandırmadan yönetme çabası içinde olduklarını düşündürmektedir. LK kodlu katılımcının şu sözleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir: “Dediğim gibi yani sebep-sonuç ilişkisini düşünüyorum. Ondan sonra da başıma gelebilecekleri önceden fark ediyorum... öfkeyi saklamak gereğini duyuyorsun.” Bu ifade, yaşanabilecek sonuçları önceden değerlendirme eğiliminin, öfke duygusunu ifade etmeme davranışında etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, LE-2 kodlu katılımcı da iletişimde yaşanabilecek olası bir sertleşmenin önüne geçme düşüncesiyle öfke duygusunu ifade etmeme gereği duyduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Sert bir tepki göstersem... o da bana cevap verecekti... bir müdürle öğretmenin başkalarının yanında yaşamaması gereken bir durumdur... diyalogun daha fazla sertleşmemesi.” Bu görüş, okul ortamındaki etkileşimlerin dikkatle yönetilmesi gerektiğine dair bir farkındalığa işaret etmekte ve müdürlük rolünün getirdiği sorumluluklarla bağlantılı olarak, öfke duygusunu ifade etmeme davranışının bilinçli bir tercihle gerçekleştiğini düşündürmektedir.

4.1.3. Müdür Rolünün Gerektirdiği Davranışları Sergileme İsteği

Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin öfke duygularını ifade etmemelerinin altında yatan nedenlerden birinin, yönetsel rollerinin ve görev tanımlarının gerektirdiği davranış biçimlerine uygun hareket etme çabası olduğu görülmektedir. Çapraz durum analizleri, bu tutumun cinsiyet ve okul düzeyi bakımından belirgin bir farklılık göstermemiş olabileceğini düşündürmektedir. Her iki cinsiyetten ve okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinden katılımcılar benzer şekilde, müdürlük makamının sorumluluğu ve temsili niteliği gereği, öfke duygularını açıkça ifade etme hakkına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar okul müdürlüğü görevini devletin temsil makamı olarak değerlendirmiş ve bu doğrultuda kamu görevlisi kimliğiyle bağdaşmayan davranışlardan kaçınmak gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, yürürlükteki mevzuatların belirlediği sınırlar dâhilinde hareket etme yükümlülüğüne dikkat çekilmiştir.

OOE kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Öncelikle bizler okul müdürüyüz, devleti temsil ediyoruz. Hiçbir şekilde kızmak, sinirlenmek gibi bir hakkımız yok.” Bu ifade, okul müdürlüğü makamına yüklenen temsil sorumluluğunun, öfke duygusunu göstermeme davranışı üzerinde belirleyici bir rol oynamış olabileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, İK kodlu katılımcı ise okul müdürlerinin bağlı oldukları mevzuat çerçevesinde hareket etmeleri gerektiğini vurgulamış ve “Evet, bazı koşullara tabii ki saygı çerçevesinde çalışmak zorundayız. Bağlı olduğumuz bir mevzuat var. Onun dışına çıkmamak durumundayız.” şeklindeki ifadesiyle yönetsel sorumluluğun sınırlarını çizmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, katılımcı okul müdürlerinin öfke duygularını ifade etmeme gerekçelerinin önemli bir kısmının, sahip oldukları makamın gerektirdiği tutum ve davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenle Çatışma Yaşamaya İsteksizlik

Katılımcı görüşlerinin analizine göre, okul müdürlerinin öfke duygusunu ifade etmemelerinin başlıca nedenlerinden biri, öğretmenlerle çatışma yaşamaktan kaçınma eğilimidir. Bu durumun, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarına göre belirgin bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem erkek hem de kadın katılımcıların benzer tutumlar sergilediği anlaşılmaktadır. Örneğin, LE-1 kodlu katılımcı şu sözleriyle bu eğilimi açıkça ortaya koymuştur: “Fakat hani ben kişisel olarak kendi adıma konuşsam ben gerginliği sevmiyorum. Yani böyle çalışma barışı olsun istiyorum. İnsanlar okullarda gülsünler istiyorum.”

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerine bakıldığında da benzer bir tablo görülmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan tüm katılımcıların, öğretmenle yaşanabilecek çatışmalardan kaçınmak adına öfke duygularını açıkça dile getirmedikleri ifade edilmiştir. Özellikle ortaokul düzeyindeki katılımcıların bu konuda daha duyarlı davrandıkları gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda OOK-2 kodlu katılımcının şu ifadesi dikkat çekicidir: “Saklıyorum çünkü aslında olması gerekenden daha şiddetle yansıyor ve kişiselleşiyor. Evet, yani kişisel bir tartışmaya dönüyor. Oysa burası bir kurum. Hiçbir şeyin kişiselleşmemesi gerekiyor.” Katılımcının sözleri, profesyonel ortamda kişisel çatışmalardan uzak durma arzusunu ve bu nedenle öfke duygusunu ifade etmeyişi göstermiş olabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenle çatışma yaşamama arzusu, birçok katılımcı için öfke duygusunu ifade etmeme davranışında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu kategori, daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek amacıyla şu dört alt kategori altında ele alınmıştır: eleştirilme endişesi, öğretmen motivasyonunu düşürmekten çekinme, öğretmen üzerinde etkili olamayacağı düşüncesi ve öğretmene zarar vermeye isteksizlik.

4.1.4.1. Eleştirilme Endişesi

Bu alt kategoride, katılımcılar öfke duygularını ifade etmeme gerekçesi olarak öğretmenler tarafından olumsuz algılanma ve eleştirilme endişesini dile getirmişlerdir. Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizine göre, her iki cinsiyetten yalnızca birer katılımcının bu gerekçeyi ifade ettiği, dolayısıyla cinsiyet yönünden belirgin bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Buna karşılık, okul düzeyi bağlamında yapılan analizde yalnızca lise düzeyinde görev yapan katılımcıların bu kategori kapsamına girebilecek görüşler bildirdikleri görülmüştür. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinden katılımcıların bu yönde herhangi bir görüş bildirmemesi, okul düzeyi açısından belirgin bir fark olabileceğine işaret etmektedir.

LK kodlu katılımcı, “Ondan sonra öğretmenlerin okula bakış açısı değişmesin. Ondan sonra bize ne biçim idareci bu denmesin. Bunların hepsini düşünüyorsun.” ifadesiyle, öğretmenlerin kendisine yönelik olumsuz yargılarda bulunmasından duyduğu endişeyle öfke duygusunu ifade etmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, LE-2 kodlu katılımcı da “Diğer personel de hani bu kadar yaşlı ve kıdemli bir öğretmene böyle sert bir tepki gösteriyorsa bize neler yapar, diye daha düşük kıdemdeki arkadaşlar da böyle düşünmesin, kendimi de kötü olarak deklare etmeyeyim arkadaşlara diye. Bunun da etkisi olabilir diye düşünüyorum ben.” şeklindeki ifadesiyle, öfkesini ifade etmemesinin altında yatan nedenin eleştirilme ve kötü bir yönetici olarak algılanma endişesi olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, lise düzeyindeki katılımcı okul müdürlerinin, kurumsal imaj ve mesleki saygınlıklarını korumaya yönelik daha yüksek düzeyde hassasiyet taşıdıklarına işaret etmektedir.

4.1.4.2. Öğretmen Motivasyonunu Düşürmekten Çekinme

Katılımcıların öfke duygularını saklama nedenleri arasında, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileme kaygısı dikkat çeken önemli bir kategori olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, birçok katılımcı öğretmenle yaşanabilecek bir gerginliğin, öğretmenin mesleki performansına ve sınıf içi verimliliğine zarar vereceği düşüncesiyle öfke duygusunu göstermeme davranışı sergilediğini belirtmiştir.

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, erkek katılımcıların tamamının bu kategoriye ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Kadın katılımcılar arasında ise üç katılımcı hariç tümü benzer ifadelerle öfkelerini ifade etmeme nedenini öğretmen motivasyonunu düşürmekten çekinmeye bağlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla bu konuda daha yüksek bir hassasiyet taşıdıkları söylenebilir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan analizlerde ise, tüm eğitim kademelerinden katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Özellikle ilkökul düzeyinde görev yapan tüm katılımcılar, öğretmen motivasyonunu zedelememek adına öfke duygularını sakladıklarını açıkça ifade etmişlerdir. Bu durum, ilkökul kademesinde okul müdürü olarak görev yapanların öğretmen-öğrenci etkileşiminin hassas doğasına karşı daha duyarlı davranmış olabileceklerine işaret etmektedir. İE-1 kodlu Erkek katılımcı, bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır:

İkincisi ben öğretmenlerin sınıfa girdiğinde yaptığı işlerin performansının, kalitesinin tamamen motivasyona bağlı olduğunu düşünüyorum. Ve bir yönetici öğretmenin kalbini kırdığında, ters

davrandığında öğretmenin sınıfındaki veriminin düşeceğini düşünüyorum. Böyle bir şeye sebep olmak istemedim açıkçası. O yüzden de dişimi sıktım. (İE-1)

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, katılımcı öfkesini ifade etmenin öğretmenin motivasyonunu ve dolayısıyla sınıf içi verimliliği olumsuz etkileyeceğini düşündüğünden, öfkesini ifade etmemeyi bilinçli bir tercih olarak değerlendirmiştir. Benzer ifadeler, diğer katılımcı görüşlerinde de yaygın şekilde yer almakta ve öğretmen motivasyonunun okul iklimi açısından ne denli önemli olduğuna işaret etmektedir.

4.1.4.3. Öğretmen Üzerinde Etkisinin Olmayacağı Düşüncesi

Bu kategoriye ilişkin çapraz durum analizinde, cinsiyet fark alanında dikkat çekici bir farklılık gözlemlenmiştir. Kadın katılımcılardan yalnızca ikisinin bu yönde görüş bildirdiği, erkek katılımcıların ise bu tür bir ifade kullanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öfkenin etkisiz kalacağına dair inanç nedeniyle duygularını ifade etmeme eğiliminin kadın katılımcılar arasında daha belirgin olmuş olabileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise, yalnızca ilkokul ve lise düzeylerinde görev yapan katılımcıların bu kategoriyle ilişkili görüşler bildirdiği görülmektedir. Bu bulgu, ilkokul ve lise düzeylerinde görev yapan katılımcıların, öfke duygusunu ifade etmenin öğretmen davranışlarında anlamlı bir değişim yaratmayacağı düşüncesiyle bu duyguyu ifade etmekten kaçınmış olabileceklerine işaret etmektedir. LK kodlu katılımcının şu ifadeleri, bu yaklaşımı açıkça sergilemektedir: "Bu arkadaşına da ondan sonra mümkün mertebe öfkelenmemeye gayret ettim. Çünkü öfkenin bir faydası yok. Olmayacak. Bunu biliyorum."

Bu ifade, katılımcının öfkeyi dile getirmenin sonuç getirmeyeceğine inandığı için bu duygusunu kontrol altında tutmaya yönelmiş olabileceğine işaret etmektedir.

Bulgular, bu yaklaşımın özellikle kadın katılımcılar ve ilkokul ile lise düzeyinde görev yapan katılımcılar arasında öne çıktığını düşündürmektedir.

4.1.4.4. Öğretmene Zarar Vermeye İsteksizlik

Katılımcıların öfke duygularını ifade etmeme nedenlerinden biri olarak, öğretmene zarar vermektan kaçınma eğilimi dikkat çekmektedir. Bu kategoriye ilişkin çapraz durum analizi, cinsiyet fark alanında belirgin bir farklılık olabileceğini göstermektedir. Kadın katılımcılardan yalnızca ikisi bu konuda görüş belirtmiş, erkek katılımcılardan ise bu yönde bir ifade bulunmamaktadır. Bu durum, kadın katılımcıların öğretmene zarar vermemek adına öfke duygularını ifade etmeme konusunda daha duyarlı olmuş olabileceklerine işaret etmektedir.

Okul düzeyi açısından değerlendirildiğinde, yalnızca okul öncesi düzeyinde görev yapan katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiği görülmüştür. Diğer okul düzeylerinden (ilkokul, ortaokul, lise) bu yönde bir ifade yer almamaktadır. Bu bulgu, okul öncesi düzeyindeki müdürlerin öğretmenlerin otoritesini ve imajını özellikle öğrenci ve veli karşısında korumak konusunda daha hassas davrandıklarını ve bu nedenle öfke duygularını ifade etmekten kaçındıklarını düşündürmektedir. AK-2 kodlu katılımcı, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Burada sakladık öfkemizi, tuttuk içimizde. Çünkü veli vardı yani orada. Açıkçası öğretmenin şeyini zedelemek istemedim. Öğretmen olgusunu zedelemek istemedim." Bu ifade, katılımcının velinin bulunduğu bir ortamda öğretmenin saygınlığını zedelemek adına öfkesini ifade etmediğini ve öğretmene zarar vermemek için bilinçli olarak öfke duygusunu göstermeme davranışı sergilemiş olabileceğine işaret etmektedir.

Bulgular, bu tutumun özellikle kadın ve okul öncesi düzeyindeki katılımcılar arasında daha belirgin olmuş olabileceğine işaret etmektedir.

4.1.5. Çalışma Barışını Koruma İsteği

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem erkek hem de kadın katılımcıların çoğunluğunun bu kategoriye yönelik benzer ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, cinsiyet fark alanında belirgin bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise, ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcılar dışında, diğer tüm okul düzeylerinden katılımcıların bu kategoriye yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, ortaokul dışındaki tüm eğitim kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin, öfke ifadesinin kurumdaki çalışma barışını bozabileceğine dair kaygılar taşıyor olabileceklerini düşündürmektedir. İK kodlu katılımcı, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Ortamın bozulmaması. Yani benim bir okuldaki öğretmen ortamı huzursuz olduğu zaman okula kimse gelmek istemez. Okula kimse gelmek istemediği zaman da o okulda başarıdan bahsedilemez. Herkes mutlu, huzurlu bir şekilde okula gelip giderse anca biz belli bir ekip oluruz ve bir çalışmalarını gerçekleştirebiliriz. (İK)

Bu ifade, katılımcının kurumsal başarının temelinde huzurlu ve uyumlu bir çalışma ortamının bulunduğu yönündeki inancını açıkça sergilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcı, okul ikliminin bozulmasının hem ekip ruhunu zedeleyeceğini hem de eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliğini olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öfke

duygusunun ifade edilmemesi, okul müdürlerinin okulda sürdürülebilir bir iş birliği ve pozitif iletişim ortamı oluşturma çabalarının bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca, çalışma barışını koruma kategorisi, iki alt kategori altında sınıflandırılmıştır: Kurumsal ilişkilerin korunması ve okulun imajını koruma.

4.1.5.1. Kurumsal İlişkilerin Korunması

Okul müdürlerinin, çalışma barışını koruma amacıyla öfke duygularını ifade etmekten kaçındıkları görülmektedir. Katılımcılar, özellikle öğretmenler arasındaki etkileşimin bozulmaması ve ekip ruhunun zarar görmemesi için bu davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, her iki cinsiyetten eşit sayıda katılımcının bu durumu ifade ettiği gözlemlenmiştir. Bu, kadın ve erkek katılımcıların kurumsal ilişkilerin devamı için benzer bir tutum sergilediğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinden tüm katılımcıların bu davranışı benimsediği görülmüştür. Bu durum, okul düzeyine bakılmaksızın tüm katılımcıların, kurum içi ilişkilerin bozulmaması için öfke duygularını göstermeme davranışını sergilemiş olabileceklerini düşündürmektedir. Örneğin, LK kodlu katılımcı, "İşte okulumuzun diğer öğretmen arkadaşlarla arası bozulmasın diye susuyordum. Diğer arkadaşlara bir şey demiyorsun mesela. Çaktırmamaya çalışıyorsun. Ta ki kendileri anlayıncaya kadar. Bunlar çaba değil mi?" şeklindeki ifadesiyle, kurum içindeki ilişkilerin korunması adına öfke duygusunu göstermeme davranışını nasıl sergilediğini açıkça ifade etmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin kurumsal uyum ve huzur için bilinçli olarak öfke duygusunu ifade etmemeyi tercih etmiş olabileceklerine işaret etmektedir.

4.1.5.2. Okulun İmajını Korumak

Çalışma barışını koruma kategorisinin bir alt boyutu olarak değerlendirilen okulun imajını koruma, okul müdürlerinin öfke duygularını göstermeme davranışlarının gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Katılımcılar, okul içindeki olumsuzlukların dışarıya yansımalarının okulun kurumsal prestijini zedeleyebileceği kaygısıyla öfkelerini göstermemeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, İK kodlu katılımcı, okulun imajını korumanın önemini dile getirerek okulda yaşanan olumsuzlukların dışarıya yansımaması gerektiğini ve okulun prestijini düşünerek bu durumu kontrol ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı, "İnsanların

gözünde belki de hani işte problem yaşadığı, bu problemi çözemedi, böyle durumlar oldu okulda. Hani onu lanse etmemek için. Yani okulun da biraz da şeyi düşünerek hem prestijini düşünerek” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu ifade, katılımcıların okulun dışa dönük imajını ve prestijini koruma amacıyla öfke duygularını göstermemeye yönelik bilinçli bir çaba içinde olmuş olabileceğine işaret etmektedir. Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, okulun imajını koruma gerekçesinin hem kadın hem de erkek katılımcılar tarafından önemsendiği gözlemlenmiştir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan tüm katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, kurumsal itibarı ve okulun dışa dönük imajını korumanın, okul düzeyinden bağımsız olarak tüm katılımcılar için ortak bir tutum olmuş olabileceğine işaret etmektedir.

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

Bu bölümde, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarına göre öfke duygusunun saklanmasıyla sonuçlarına ilişkin çapraz durum analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu yöntem, farklı demografik değişkenler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yorumlanmıştır.

Ayrıca, araştırma kapsamında yapılan çapraz durum analizleri, okul müdürü olarak öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklamasının sonuçlarını ortaya koymak amacıyla olumlu ve olumsuz sonuçlar başlıkları altında değerlendirilmiştir.

4.2.1. Olumsuz Sonuçlar

Bu başlık altında okul müdürlerinin öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklamalarının olumsuz sonuçlarına değinilecektir. Olumsuz Sonuçlar (1) Sosyal İlişkilere Yanıt, (2) Psikolojik etkiler, (3) Bedensel Etkiler olmak üzere üç kategori de incelenecektir.

4.2.1.1. Sosyal İlişkilere Yanıt

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, hem kadın hem de erkek katılımcıların öfke duygusunu saklamasının sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerine dair benzer görüşler bildirmiş olmaları, bu tutumun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermeyebileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, okul öncesi hariç olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan katılımcıların bu konuda benzer görüşler dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, söz konusu okul düzeylerinde görev yapan katılımcıların, öfke duygusunu ifade etmenin sosyal ilişkiler üzerinde olumsuz yansımaları olabileceğine inandıkları yönünde bir eğilim bulunduğuna işaret etmektedir. İK kodlu katılımcı, bu durumu "Sosyal anlamda motivasyonum düşüyor. Etrafımdaki olan, en yakınımından en uzağıma kadar olan insan ilişkilerini de beni etkiliyor" şeklinde ifade etmiştir. Bu, öfke duygusunun ifade edilmemesinin, sosyal çevreyle olan ilişkiler üzerinde doğrudan etkili olabileceğini ve bu durumun moral ile motivasyon kaybına yol açarak sosyal etkileşimi zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Diğer katılımcılar da benzer şekilde, öfke duygusunun ifade edilmemesinin içsel bir yük oluşturduğunu ve bu durumun sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Sosyal ilişkilere yansıma kategorisi; öğretmene karşı olumsuz duygular hissetme, yalnızlaşma, iş arkadaşlarıyla ilişkilerin olumsuz etkilenmesi ve aile ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Öğretmene Karşı Olumsuz Duygular Hissetme

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla bu kategoriye ilişkin daha fazla sayıda görüş ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bu durum, kadın katılımcıların öfke duygusunu ifade etmediklerinde öğretmene karşı olumsuz duygular geliştirme olasılığını daha yoğun yaşadıklarını düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise, lise düzeyinde görev yapan katılımcılar dışında kalan tüm okul düzeylerinde benzer ifadelere rastlanmıştır. Bu bulgu, lise dışındaki düzeylerde görev yapan katılımcıların, öfke duygusunu ifade etmemelerinin öğretmene yönelik olumsuz tutumlara dönüşebileceğini düşündürmektedir.

İE-1 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu öğretmenle herhangi bir konudan karşılaştığım zaman okulun koridorunda veya o bana bir evrak getirdiği zaman, ben ona bir şey söylemem gerektiği zamanla da tekrar bu duygunun tazelendiğini hissettim. Ama şunu söyleyebilirim, ilk yaşadığım gündeki şiddetiyle değil, bu şiddetin de zaman içinde azaldığını hissettim. (İE-1)

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, bastırılan öfke zamanla öğretmene karşı kalıcı olumsuz duygulara dönüşebilmekte, bazı etkileşim anlarında bu duygular tekrar gün yüzüne

çıkabilmektedir. Her ne kadar zaman içinde bu duyguların yoğunluğu azalsa da tamamen yok olmadıklarına işaret etmektedir.

Yalnızlaşma

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri hem kadın hem de erkek katılımcıların öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklamaları sonucunda yalnızlık hissi yaşamış olabileceklerini düşündürmektedir. Bu durum, yalnızlaşma konusunda cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamış olabileceğine işaret etmektedir. Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise, ortaokul düzeyi dışında okul öncesi, ilkokul ve lise düzeylerinde görev yapan katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu da özellikle ortaokul dışındaki düzeylerde görev yapan katılımcıların, öğretmenlere duydukları öfkeyi ifade edememeleri nedeniyle sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve yalnız kalma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir.

Katılımcılardan AK-2 kodlu kişi, öfke duygusunun ifade edilmemesinin bireyde ruhsal bir yorgunluk oluşturduğunu ve bu yorgunluğun sosyal etkileşimden uzaklaşma isteğini artırdığını belirterek, "Mesela çok sosyalleşemiyorum dışarıya çıkmak gibi. Bir yoruluyorum çünkü. Yorulduğum için çok böyle sosyalleşmek istemiyorum. Hatta insan, çok da insan olmasını istiyorum hayatımda. Çünkü çok insanla uğraşınca, çok yorulunca böyle şeyler olabiliyor. Biraz daha yalnızlaşabiliyor insan," bu konudaki görüşlerini sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifade, öfkenin ifade edilmemesinin, sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve yalnızlık arzusunun arttığına işaret etmektedir. Diğer bazı katılımcılar da benzer şekilde, öfkelerini ifade edememenin bir sonucu olarak insan ilişkilerinden uzaklaşma eğilimi gösterdiklerini ve zaman zaman yalnızlığın daha rahatlatıcı hale geldiğini dile getirmişlerdir

İş Arkadaşlarıyla İlişkilerinin Olumsuz Etkilenmesi

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem kadın hem de erkek katılımcıların öğretmenlere öfkelerini saklama sonucunda iş arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumsuzluklar yaşadığını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgu, bu kategori kapsamında cinsiyet fark alanına göre belirgin bir farklılığın bulunmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise, lise düzeyinde görev yapan katılımcılar dışında kalan okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki katılımcıların bu kategoriye ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, lise dışındaki okullarda görev yapan katılımcıların, öğretmene karşı duydukları öfke duygusunu saklamalarının, iş arkadaşlarıyla

olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceğine işaret etmektedir. İE-1 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

İş hayatındaki ilişkilerimi direkt etkiliyor. Aslında olumsuzluk yaşadığımız x kişisi ama diğer bütün iş ortamındaki kişilerle de en azından iletişimi minimuma alıyorum. Ruh halimi yansıtmamak adına ve insanın içinden de gelmiyor artık belli bir süre birileriyle iletişime, etkileşime girmek. İş hayatında böyle etkisi oluyor. (İE-1)

Bu alıntı, öfkenin ifade edilmemesinin yalnızca ilgili öğretmenle olan ilişkiyi değil, iş ortamındaki diğer sosyal ilişkileri de olumsuz yönde etkilemiş olabileceğini göstermektedir. Katılımcı, öfkenin ifade edilmemesinin, genel iş motivasyonunu düşürdüğünü, iletişim isteğini azalttığını ve sosyal etkileşimde bulunma arzusunu sınırlandırdığını belirtmektedir.

Aile İlişkilerinin Olumsuz Etkilenmesi

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri sonucunda, yalnızca iki katılımcı dışında tüm katılımcıların öğretmene yönelik öfke duygusunu saklamanın aile içi ilişkilere olumsuz yansıdığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, cinsiyet fark alanına göre öfke duygusunu ifade etmemenin aile ilişkilerine etkisi açısından belirgin bir farklılık bulunmamış olabileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise yalnızca bir ortaokul ve bir lise düzeyi katılımcısı dışında tüm okul düzeylerinden katılımcıların benzer ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, okul düzeyine göre de belirgin bir farklılığın bulunmamış olabileceğine işaret etmektedir.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, ifade edilmeyen öfke duygusunun katılımcıların aile bireyleriyle olan ilişkilerine doğrudan yansıyabildiği eş ve çocuklarla kaliteli vakit geçirmekten kaçınıldığı, gündelik olaylara karşı tahammülsüzlük geliştiği ve gerginliğin aile içi iletişimi olumsuz etkileyebildiği anlaşılmaktadır. İE-1 kodlu katılımcı, bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır:

Yani akşam şöyle düşünün yemektesiniz, eşiniz bir konu anlatıyor. Anlattığı cümlelerin yarısından sonrası kafanızda kalmıyor. Ve sonra o size dinlemediğinizi fark edip bozuluyor. Ve açıklamak durumunda kalıyorsunuz kafam buradaydı diye. Ama eve iş getirmiş oluyorsunuz. Belki çocuğunuzla kalkıp bir oyun oynamanız, bir parka götürmeniz lazım ama içinizden bu gelmiyor. Böyle sorunlar yaşadığım günlerde kesinlikle bunların hepsi oluyordu. (İE-1)

Bu ifade, öfke duygusunu bastıran katılımcının ev ortamında dikkat dağınıklığı yaşadığını, eş ve çocuklarına yeterince ilgi gösteremediğini ve aile içi ilişkilerde soğuma yaşandığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, İE-2 kodlu katılımcı da bastırılmış öfkenin ev ortamında stres ve tahammülsüzlük olarak ortaya çıktığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Ailemizi etkiliyor. Eve varıyoruz belki de evde çok küçük bir olayı bile büyütebiliyoruz. Aslında patlamayı orada yapıyoruz. Ya da işte ya hadi bir küçük bir hava alalım olayı bize büyük geliyor. Ya kim şimdi dışarı çıkacak diyoruz mesela. İşte ya da işte hadi bir şuradan bir şey getir gel olayı bize çok büyümüş gibi geliyor. Aslında olay o kişilerle ailemizle alakalı ya da çoluğumuzu çocuğumuzla alakalı bir durum değil. (İE-2)

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, öğretmene karşı ifade edilemeyen öfke duygusu bireyin ruhsal yükünü artırmakta ve bu yük, aile üyelerine duygusal olarak yansımaktadır. Katılımcılar, öfke duygusunun ifade edilmesinden kaynaklanan stresin doğrudan aile ortamına taşındığını ve aile içi ilişkilerin niteliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

4.2.1.2. Psikolojik Etkiler

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarına göre yapılan çapraz durum analizleri, yalnızca ortaokul düzeyinde görev yapan bir kadın katılımcının öğretmene karşı duyduğu öfkeyi ifade edememesinin psikolojik etkiler doğurabileceğine ilişkin bir durumu yansıttığını göstermektedir. Katılımcı, yaşadığı zorlu sürecin yalnızca geçici bir duygusal sıkıntıdan ibaret kalmadığını, aksine uzun süreli ve profesyonel psikolojik destek gerektiren bir süreç haline geldiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, OOK-2 kodlu katılımcı, o dönemde psikolojik yardım almak için bir uzmandan destek aldığını belirterek, "Daha sonra şey dedim yani hani ben psikiyatri, psikolojik yardım almak istiyorum dedim. O dönem psikolojik yardım aldım." şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu durum, öğretmene duyulan ancak ifade edilemeyen öfkenin bireyin psikolojik iyilik halini ciddi şekilde etkileyebileceğine ve profesyonel desteğe gereksinim duymasına neden olabileceğine işaret etmektedir. Katılımcı, sürecin uzun soluklu olduğunu vurgulayarak, "Uzun süre psikolojik tedavi de gördüm, iki buçuk yıl. Onun zaten çok faydası oldu." demiştir. Bu alıntıda, öfke duygusunun ifade edilmemesi yalnızca geçici bir huzursuzluk değil, bireyde travmatik bir iz bırakarak uzun süreli psikolojik etkiler yarattığına işaret etmektedir.

Ayrıca psikolojik etkiler kategorisi, katılımcı ifadelerinden hareketle aşağıdaki alt kategorilerin bir araya gelmesiyle şekillenmiştir: İçsel çatışma, Cinsiyet ayrımcılığına

uğradığını hissetme, Stres, Mesleki motivasyon kaybı, Mental yorgunluk, Moral bozukluğu ve Kaygı.

İçsel Çatışma

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem kadın hem de erkek katılımcıların bu kategoriye ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Katılımcılar, öğretmene yönelik öfkenin saklanması için içsel çatışma yaşanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinden birer katılımcının içsel çatışma yaşamaya ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, öfke duygusunun saklanması için okul düzeyi fark alanından bağımsız olarak içsel çatışmaya yol açmış olabileceğini ve okul düzeyine göre belirgin bir farklılık oluşmamış olabileceğini işaret etmektedir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öfke duygusunu ifade edememenin ardından bazı katılımcıların içsel bir sorgulama sürecine girdikleri, söyleyemedikleri sözler ya da sergileyemedikleri tepkiler üzerinden pişmanlık duygusu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar, bu süreçte kendilerine yönelik öfke geliştirdiklerini ve duygusal anlamda kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak LE-2 kodlu katılımcının aşağıdaki ifadesi dikkat çekicidir:

Her akşam evde yatarken böyle gözümü kapattığımda yatakta o olay aklıma geliyor. Keşke şunu söyleseydim. Şunu da söyleseydim ya. Şunu nazik bir dille şu şekilde söyleseydim diye kendimce bir sürü senaryo yazdım. Yani ben bunu aslında her olumsuz olayda yaşarım. Belki hepimiz yaşarız. Şunu niye söylemedim? Bunu niye yapmadım? Bunu niye şey yaptım? Kendi kendime çok kızdım yani. Çok kötü hissettim duygusal açıdan. Neden bunu söylemedim? Şunu söyleseydim daha doğru olurdu. Şunu yapsaydım belki diğer arkadaşlar da bana destek verirdi. (LE-2)

Bu ifade, okul yöneticisinin öfkesini ifade edememesi sonucunda yaşadığı içsel çatışmayı, pişmanlık duygusunu ve kendine yönelik suçlamalarını açık bir şekilde yansıtmaktadır. Katılımcının bu içsel değerlendirmeleri, ifade edilmeyen öfke duygusunun bireyin içsel dünyasında ne denli derin etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Cinsiyet Ayrımcılığına Uğradığını Hissetme

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, yalnızca bir kadın katılımcının ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, öğretmene yönelik öfke duygusunun ifade

edilememesi sonucunda cinsiyet ayrımcılığına uğradığını hissetme açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında belirgin bir farklılık bulunmuş olabileceğine işaret etmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde de ortaokul düzeyinde görev yapan bir katılımcının bu tür bir durumu deneyimlediği görülmektedir. Bu durum, öfke duygusunun ifade edilmemesi sonucunda cinsiyet ayrımcılığına uğradığını hissetmenin yalnızca ortaokul düzeyinde gözlemlenmiş olabileceğini ve bu düzeyin diğer okul kademelerine kıyasla belirgin bir fark yaratmış olabileceğini düşündürmektedir.

OOK-2 kodlu katılımcısının görüşleri bu kategori açısından dikkat çekici niteliktedir. Katılımcı, "Benim tüm hayata şeyimi değiştirdi hani bakışımı değiştirdi derler ya yani kadın olmanın ne demek olduğunu ben ilk defa kırk yaşında öğrendim. Sosyal olarak ben kırk yaşına kadar kadın olmanın, bir kadının bir erkekten ne fark olduğunu anlamamıştım. Kırk yaşında anladım." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı, bu süreçte kendini cinsiyet temelli bir ayrımcılığın öznesi olarak hissetmiş ve bu durumun kendisi üzerinde güçlü bir etki bıraktığını ifade etmiştir. Ayrıca, aynı katılımcı başka bir ifadesinde, "Çok kötü hissettirdi. Yani aylarca sürdü. Bir kere bir kadın olarak kendimi çok zavallı hissettim. Erkek olmadığım için üzüldüm." diyerek bu deneyimin psikolojik derinliğini de vurgulamıştır. Bu ifadeler, katılımcının yalnızca bireysel bir güçsüzlük hissi yaşamadığını, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair bir farkındalık geliştirdiğini ve bu farkındalığın yoğun bir duygusal yükte birlikte ortaya çıktığını düşündürmektedir. Öfke duygusunun ifade edilmemesi, katılımcının kadın kimliğiyle ilgili algısında dönüşüme yol açmış, kendisini toplumsal bağlamda daha kırılgan ve dezavantajlı bir konumda hissetmesine neden olmuş görünmektedir.

Stres

Cinsiyete fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem kadın hem erkek katılımcıların bu kategoriye dâhil edilebilecek görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmene karşı duyulan öfkenin ifade edilememesinin sonucunda stres yaşamının, cinsiyet faktörü açısından belirgin bir farklılık yaratmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizinde ise, tüm okul düzeylerinden katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde görev yapan katılımcıların tamamı, öfke duygusunu ifade edememenin stres yarattığını açıkça dile getirmiştir. Ancak genel tabloya bakıldığında, stres yaşamının okul düzeyi fark alanına göre belirgin bir fark göstermediği anlaşılmaktadır.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, öğretmene karşı duyulan öfke duygusunun ifade edilememesi sonucunda bireylerde yoğun bir stres oluştuğu anlaşılmaktadır. Neredeyse tüm katılımcılar, öfkelerini bastırmanın ardından fiziksel ya da duygusal düzeyde bir huzursuzluk ve içsel sıkışmışlık hali yaşadıklarını belirtmiştir. İE-2 kodlu katılımcı bu durumu, "Ya tabii ki bir kere düşünsenize çok sinirlisiniz. Aklınızdan geçen bir sürü kelime ve cümle var ve bunları dilinize dökemiyorsunuz. Bu ciddi manada aslında sizi sıkıntıya sokuyor." şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadede, öfke duygusunun ifade edilmemesi içsel bir baskıya dönüşerek bireyin ruhsal dengesini olumsuz etkilediği ve stres yaratabileceğine işaret etmektedir.

Mesleki Motivasyon Kaybı

Cinsiyete göre yapılan çapraz durum analizleri hem kadın hem de erkek katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmene karşı duyulan öfke duygusunun ifade edilememesinin mesleki motivasyon kaybına yol açması bakımından cinsiyete göre belirgin bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Okul düzeyine göre yapılan çapraz durum analizinde ise, ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcılar dışında tüm okul düzeylerinden katılımcıların bu kategoriye dair ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Özellikle ilkököl düzeyinde görev yapan katılımcıların tamamı, öğretmene yönelik öfke duygusunu ifade edememenin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini açıkça belirtmiştir. Bu durum, mesleki motivasyon kaybının ilkököl düzeyindeki katılımcılarda daha belirgin bir şekilde yaşanmış olabileceğini, buna karşın ortaokul düzeyindeki katılımcılarda benzer bir etkinin gözlemlenmemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı görüşleri genel olarak incelendiğinde, ifade edilemeyen öfkenin bireyde moral bozukluğu yarattığı, mesleki tatmini azalttığı ve zamanla öğretmenlik mesleğine karşı duygusal bir kırgınlık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öfke duygusunu ifade edememe durumu yalnızca bireysel psikolojik süreçleri değil, aynı zamanda mesleki bağlılık ve iş doyumunu gibi önemli mesleki faktörleri de olumsuz yönde etkilendiğine işaret etmektedir.

Bu durumu somut biçimde ortaya koyan İE-2 kodlu katılımcı, öfkesini ifade edemediği durumlarda "Moralimiz bozuluyor, demoralize oluyorsunuz, işle ilgili demoralize oluyorsunuz, yapmış olduğunuz uygulamalarla ilgili demoralize oluyorsunuz." sözleriyle sürecin bir içsel gerginlik yarattığını ve "Bu da biraz açıkçası size mesleki kırgınlık yaratıyor." ifadesiyle de zamanla mesleğe yönelik bağlılık ve heyecanın zedelendiğini vurgulamaktadır.

Mental Yorgunluk

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri incelendiğinde, yalnızca ilkokul düzeyinde görev yapan bir erkek katılımcının bu kategoriye dahil edilebilecek ifadelerine rastlanılmıştır. İE-1 kodlu katılımcı, öğretmene yönelik öfke duygusunu ifade edememesinin sonucunda kendisini “ezdirmiş gibi hissettiğini”, iç dünyasında “Ben yanlış mı yaptım, ben müdürüm, niye böyle bir şeye düştüm, kestirip atsam mıydım?” gibi sorgulamalarla baş başa kaldığını ve bu durumun zihninden çıkmadığını belirterek, bunun “insanı gerçekten mental olarak yorduğunu” ifade etmiştir. Katılımcının bu sözleri, okul müdürü olarak öğretmene yönelik öfkesini açıkça dile getirememesinin içsel bir sorgulama ve kararsızlık sürecini tetiklediğini ve bu sürecin zamanla mental yorgunluk ve tükenmişlik duygularına dönüşebilme olasılığına dikkat çekmektedir. Bu durum, öfke duygusunun ifade edilememesinin bireyin psikolojik iyilik hâli üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir.

Moral Bozukluğu

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, her iki cinsiyetten katılımcıların ifadelerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Kadın ve erkek katılımcılar arasında, öfke duygusunu ifade edememenin moral bozukluğuna neden olması bakımından belirgin bir fark görülmemektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan katılımcıların benzer ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, moral bozukluğu yaşanmasının okul düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkma eğiliminde olabileceğine işaret etmektedir.

Katılımcı görüşlerinden, öğretmene karşı duyulan öfke duygusunun ifade edilememesinin kişide keyifsizlik, motivasyon kaybı ve moral bozukluğu yarattığı; bu ruh halinin bireyin yüz ifadesine dahi yansıtılabileceği anlaşılmaktadır. Nitekim AE kodlu katılımcı, “Moralin bozuluyor, modun düşüyor, keyfin kaçıyor, yüzünden belli oluyor zaten” sözleriyle bu durumu açıkça dile getirmiştir. Bu ifade, öfke duygusunun ifade edilemediği için yaşanan içsel huzursuzluğun dışa da yansıyan bir moral bozukluğu olarak kendini gösterdiğine işaret etmektedir.

Kaygı

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri incelendiğinde, yalnızca ortaokul düzeyinde görev yapan bir kadın katılımcının bu kategoriye ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu katılımcı, öfke duygusunu ifade edememenin kendisinde kaygı bozukluğuna yol açtığını belirtmiştir. OOK-2 kodlu bu katılımcı, öğretmene karşı duyduğu öfkeyi dile getiremediği bir durum sonrası “Sürekli olarak hocamın bana şiddet uygulayacağını düşünmeye başladım, kendimi güvende hissetmemeye başladım, hiçbir karşılık vermeden oradan çıkmak beni için için yedi” şeklinde konuşmuştur. Bu ifade, öfke duygusunu ifade edememenin katılımcı üzerinde psikolojik bir baskı yaratmış olabileceğini ve bunun kendisini savunmasız hissetmesine neden olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcı, yaşadığı olaydan sonra öğretmenin fiziksel şiddet uygulayabileceğini düşünerek kaygı düzeyinin yükseldiğini ve güven duygusunun zedelendiğini belirtmiştir. Bu durum, öfke duygusunu ifade edememenin bireyin ruh sağlığı üzerinde kaygı yaratan bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

4.2.1.3. Bedensel Etkiler

Bu kategori, bedensel dışavurum, sağlık sorunları, bedensel ağrılar, konuşma bozukluğu, yeme alışkanlıklarının değişmesi, uyku düzeninin bozulması, fiziksel yorgunluk olmak üzere yedi alt kategoride incelenecektir.

Bedensel Dışavurum

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem kadın hem de erkek katılımcıların öfke duygusunu ifade edemediklerinde bedensel tepkiler verdiklerine ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, bedensel dışavurum açısından cinsiyete göre belirgin bir farklılık bulunmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerde ise yalnızca okul öncesi ve ortaokul düzeyindeki katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, öfke duygusunu ifade edememenin bedensel dışavurum açısından özellikle bu iki okul düzeyinde belirginleşmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öfkenin ifade edilememesi sonucunda bazı fiziksel tepkilerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar; öfke anında dişlerini sıktıklarını, yüzlerinde kızarma meydana geldiğini ya da ağlama davranışı gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin AE kodlu katılımcı, “Böyle dişlerimi sıktım, böyle gerildim. Belki

kızarmış da olabilirim yani, fiziksel tepki vermiş olabilirim.” ifadesiyle yaşadığı bedensel tepkileri aktarmaktadır. Benzer şekilde, OOK-2 kodlu katılımcı, öfke anlarında ağlama eğilimi gösterdiğini ve gözlerinin dolmasının öfkesinin açık bir göstergesi olduğunu dile getirmektedir. 'Kimisi bağıyor çağırıyor, ben öyle değilim. Ben ağlıyorum' ifadesiyle de, ağlamanın kendisi için bir öfke ifade etme biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamalar, öfke duygusunu ifade edememenin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda fizyolojik düzeyde de etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Sağlık Sorunları

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri, öfke duygusunun ifade edilememesi sonucu ortaya çıkan sağlık sorunlarının yalnızca erkek katılımcılar tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Bu durum, erkek katılımcılar açısından belirgin bir fark olduğunu ve öfke duygusunu ifade edememenin sağlık üzerinde cinsiyete bağlı olarak farklı etkiler yaratmış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise okul öncesi, ortaokul ve lise düzeylerinden birer katılımcının bu kategoriye ilişkin ifadelerine rastlanmış; ancak ilkokul düzeyinden herhangi bir katılımcı bu konuda görüş belirtmemiştir. Bu bulgu, ilkokul dışındaki okul türlerinde görev yapan katılımcıların öfke duygularını ifade edememeleri sonucunda sağlık sorunları yaşadıklarını düşündürmektedir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öğretmene yönelik öfkenin ifade edilememesinin, zamanla içsel baskı oluşturduğu ve bu durumun fiziksel sağlık problemlerine neden olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcı OOE, bu durumu “İşte saçlarım ağardı zamanla. Sonra tansiyon hastası oldum.” sözleriyle ifade ederek öfkesini dışa vuramamanın kendisinde hem fiziksel görünüm değişikliğine hem de kronik bir rahatsızlığa neden olduğunu belirtmiştir. Lise kademesinde görev yapan LE-2 kodlu katılımcı, yaşadığı olayın kalp krizinden önce gerçekleştiğini belirterek, 'Bu olayda hep böyle şeyleri içime ata ata diyorum herhalde. Bizi tetikledi biraz da benim fiziksel şeyim de bozuldu diyorum böyle. Hep içimize attık. Keşke söyleseydim dedim.' sözleriyle, öfke duygusunu ifade edememenin fiziksel sağlığında olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir.

Katılımcı ifadeleri, öfkenin ifade edilememesinin psikolojik etkilerinin yanı sıra bedensel düzeyde de ciddi sonuçlara yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, okul

müdürlerinin duygusal yüklerini sağlıklı biçimde yönetebilmelerini sağlayacak destek mekanizmalarının önemine dikkat çekmektedir.

Bedensel Ağrılar

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, bir kadın ve bir erkek katılımcının bedensel ağrılara ilişkin ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, öfke duygusunu ifade edememenin bedensel ağrılarla sonuçlanması açısından cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık bulunmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise yalnızca okul öncesi ve ilkököl düzeyinde görev yapan birer katılımcının bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, bedensel ağrılarının özellikle bu okul düzeylerinde görev yapan katılımcılar arasında daha sık yaşanmış olabileceğini, buna karşın ortaokul ve lise düzeyinde benzer ifadelerle rastlanmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öfke duygusunu ifade edememenin bacak, omuz, boyun ve baş gibi vücut bölgelerinde çeşitli fiziksel ağrılar yarattığı anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyinde görev yapan katılımcı İE-1, bu durumu “Bacaklarımın daha çok ağrıdığını, omzumun, boyun kısmımın kasıldığı için ağrıdığını, başımın ağrısına yönelik baskı yaptığımı hissettim.” sözleriyle açıklamaktadır. Ayrıca bu fiziksel rahatsızlıkların kaynağını, “Bu duyguyu dışarıya yansıtmadığım için, içimle mücadele ettiğim için oluştuğunu düşünüyorum.” ifadesiyle doğrudan öfkenin ifade edilememesine bağlamaktadır.

Benzer biçimde, okul öncesi düzeyinde görev yapan katılımcı AK-2, yaşadığı bedensel belirtileri “Fiziksel olarak dedim ya ağrılarım var, yani ağrılarım artıyor.” şeklinde belirtmekte; bu ağrılarının özellikle migren ataklarıyla kendini gösterdiğini, “Migrenim var, migren oluyor bazen.” sözleriyle ifade etmektedir.

Katılımcıların paylaşımlarından, öfke duygusunun dışı vurulamamasının yalnızca ruhsal değil, aynı zamanda bedensel düzeyde de olumsuz etkiler yaratabildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin duygularını sağlıklı yollarla ifade edebilmelerine olanak tanıyan destekleyici ortamların sağlanması, hem bireysel iyilik hali hem de kurumun etkinliği açısından önemli bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir.

Konuşma Bozukluğu

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizleri, yalnızca ortaokul düzeyinde görev yapan bir kadın katılımcının ifadelerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öfke duygusunu ifade edememenin bir sonucu olarak ortaya çıkan konuşma bozukluğu etkisinin cinsiyet ve okul düzeyi açısından sınırlı sayıda katılımcıda gözlemlenmiş olabileceğini, ancak bireysel düzeyde dikkat çekici etkiler doğurmuş olabileceğini düşündürmektedir. Ortaokul düzeyinde görev yapan kadın katılımcının ifadesi, yaşadığı olay karşısında öfke duygusunu ifade edememesinin ardından fiziksel tepkilerle birlikte konuşmasında da bozulmalar yaşadığını işaret etmektedir. Katılımcı, olay sonrası bulunduğu ortamdan uzaklaşarak okul bahçesine çıktığını, davranışlarının hızlandığını ve eşinden gelen telefon görüşmesinde normalde yaşamadığı kekeleme davranışları gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum, katılımcının öfke duygusunu ifade edememesinin iletişimini de olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. OOK-2 kodlu bu katılımcının ifadesinde bu durum net bir şekilde gözlemlenmektedir:

Konuşmam şey oldu, bozuldu. Çünkü o zaman bir on dakika falan eşim telefon açtı, bakmadım. Sonra eşimle telefonda konuşurken, ha bakın onu aklıma iyi getirdiniz. Eşimle telefonda konuşurken normalde kekelemem ben. Yani kekelemeye başladığımı fark ettim. Hani kendimi normalde çok güzel ifade ederim ama edemedim. Kendimi ifade edemedim. Yani en önemli bendeki etkisi bu oldu. (OOK-2)

Bu ifade, katılımcının öfke duygusunu ifade edememesinin ardından yaşadığı duygusal ve fiziksel tepkilerin, özellikle telefonda konuşurken kendini ifade etme becerisinde belirgin bir bozulmaya neden olmuş olabileceğini düşündürmektedir.

Yeme Alışkanlıklarının Değişmesi

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, yalnızca ortaokul düzeyinde görev yapan bir kadın katılımcının görüşlerine rastlanmıştır. Bu durum, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanındaki örneklemin sınırlı olmasından ötürü, genelleme yapabilmek için yeterli veri sunmamaktadır. Dolayısıyla, bu kategoriye dair cinsiyet veya okul düzeyi açısından belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Ortaokul düzeyinde görev yapan OOK-2 kodlu katılımcı, öfkesini ifade edememenin hayatına olan etkilerini, “Bu benim tüm hayatımı etkiledi. O dönem mesela hiç oluşmamıştı, hiç olmadı hayatım boyunca. Yeme bozukluğum oluştu. İnanılmaz kilo aldım” diyerek dile getirmiştir. Katılımcı, öfke duygusunu ifade edememenin sadece ruhsal sağlığına değil, aynı zamanda yeme alışkanlıklarında da belirgin bir değişime neden olduğunu belirtmektedir. Öfke

duygusunu ifade edememenin yeme bozukluğuna yol açtığını ve bunun sonucu olarak kilo aldığını ifade etmektedir.

Ayrıca, katılımcı yaşadığı değişimi daha somut bir şekilde açıklamış ve “Yeme düzenimi tamamen bozdu. Bu beni yani otuz sekiz beden bir kadinken kırk dört beden bir kadın yaptı bir senede. Bu benim tüm bu sefer tüm hayatımı bozdu.” şeklinde belirtmiştir. Burada, öfke duygusunun saklanması sonucunda yeme alışkanlıklarının bozulduğunu ve bunun, katılımcının fiziksel olarak altı beden birden büyümesine yol açtığını vurgulamaktadır. Bu değişim yalnızca bedensel değil, aynı zamanda yaşam kalitesi açısından da ciddi bir etki yaratmıştır.

Bu ifadeler, öfke duygusunu ifade edememenin sadece psikolojik etkiler yaratmakla kalmadığını, aynı zamanda fizyolojik düzeyde de önemli sonuçlar doğurabileceğini açıkça göstermektedir. Katılımcı, öfkesini ifade edememenin, yeme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyerek kilo artışına neden olduğunu ve bunun sonucunda yaşam kalitesinin düştüğünü belirtmektedir. Bu durum, öfkenin sağlıklı bir şekilde ifade edilememesinin bireyin ruhsal ve bedensel sağlığı üzerinde ciddi ve bütüncül etkiler yarattığına işaret etmektedir.

Uyku Düzeninin Bozulması

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, bu kategoriye ilişkin hem kadın hem de erkek katılımcıların ifadelerine rastlanmıştır. Bu durum, öfke duygusunun ifade edilememesinin uyku düzeni üzerinde her iki cinsiyette de benzer olumsuz etkiler yaratmış olabileceğini ve dolayısıyla cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmayabileceğini düşündürmektedir. Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise yalnızca ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş belirttiği görülmüştür. Ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan katılımcıların öfke duygusunu ifade edememeleri sonucunda yaşadıkları uyku problemleri daha fazla dile getirilirken, okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki katılımcıların bu konuda herhangi bir sorun belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, okul düzeyine bağlı olarak öfkenin ifade edilememesinin etkilerinin farklılaşabileceğine işaret etmektedir.

Katılımcıların ifadelerinden, öfke duygusunun ifade edilememesinin gece uyuyamama, zihinsel meşguliyet nedeniyle uykusuzluk yaşama ve fiziksel yorgunluk gibi durumlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Örneğin, LE-1 kodlu katılımcı, öğretmene karşı duyduğu öfkenin ifade edilememesinin baş ağrıları, mide ağrıları ve uyku kaçırma gibi fizyolojik sorunlara neden

olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, "Hocam baş ağrısı, mide ağrıları oluyor. Uyku kaçması. Uyuyamıyorsun mesela. Adam bir hadsizlik yapıyor. Öfkeni yutuyorsun. Uyuyamıyorsun hocam. Sizde olmuyor mu?" diyerek bu durumun fiziksel olarak kendisini nasıl etkilediğini açıklamıştır.

Aynı şekilde, OOK-2 kodlu katılımcı da öfkenin ifade edilememesi sonucu yaşadığı uyku problemi hakkında şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur: "Yaklaşık iki gün yorgunluk hissettim. O gece uyuyamadım zaten." Bu ifade, öfkenin ifade edilememesinin sadece zihinsel değil, fiziksel olarak da uyku düzenini bozmuş olabileceğini ve katılımcının dinlenme kapasitesini olumsuz etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Özetle, öfkenin ifade edilememesinin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda fizyolojik sorunlara yol açtığı, bu durumun katılımcıların uyku düzenini bozarak dinlenme kapasitesini olumsuz etkilediği ve uzun vadede mesleki performansın düşmesine neden olabileceği değerlendirilmektedir.

Fiziksel Yorgunluk

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde hem kadın hem de erkek birer katılımcının fiziksel yorgunlukla ilgili ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmene karşı duyulan öfke duygusunun ifade edilememesinin her iki cinsiyette de benzer fiziksel sonuçlar doğurmuş olabileceğini ve cinsiyet açısından belirgin bir farklılık bulunmadığını işaret etmektedir.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise yalnızca ilkökul ve ortaokul düzeyindeki katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu okul düzeylerinde görev yapan katılımcıların öfke duygusunu ifade edemediklerinde fiziksel yorgunluk yaşadıklarını; buna karşın okul öncesi ve lise düzeyindeki katılımcıların bu yönde bir ifade belirtmemiş olmalarının, okul düzeyi açısından belirgin bir farklılığa işaret edebileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, öfke duygusunu ifade etmeme çabasının yalnızca zihinsel ya da duygusal değil, aynı zamanda fiziksel bir yük oluşturduğu anlaşılmaktadır. İE-1 kodlu katılımcı, öfke duygusunu ifade edememesinin ardından "Çok öfkelendim bu öğretmene de, belli etmemek için yine anlattığım gibi ciddi anlamda üzüldüm, çok yorgun gittim." ifadesiyle yaşadığı fiziksel etkileri dile getirmiştir. Benzer şekilde, OOK-2 kodlu katılımcı da

“Uyku problemi yaşadım. İki günde kendimi çok yorgun hissettim.” sözleriyle yaşadığı yorgunluğu belirtmiştir.

Bu ifadelerden yola çıkarak, öfke duygusunun ifade edilememesi sürecinin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda fiziksel yorgunlukla sonuçlanabildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okul müdürlerinin taşıdığı duygusal yükün zamanla bedensel bir yorgunluğa dönüştüğünü göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

4.2.2. Olumlu Sonuçlar

Okul müdürü olarak öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklamanın olumlu sonuçlar kategorisi, kendini iyi hissetme ve tecrübe edinme olmak üzere iki alt kategoride incelenecektir.

4.2.2.1. Kendini İyi Hissetme

Cinsiyet ve okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, yalnızca ilkökul düzeyinde görev yapan bir erkek katılımcının görüşlerine rastlanmıştır. Bu durum, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanındaki örneklemin sınırlı olmasından ötürü, genelleme yapabilmek için yeterli veri sunmamaktadır. Dolayısıyla, bu kategoriye dair cinsiyet veya okul düzeyi açısından belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İE-2 kodlu ilkökul düzeyindeki katılımcı, öfkelerini öğretmene yansıtmadığı için sonrasında pişmanlık duymadığını, aksine bu davranışı nedeniyle kendisiyle gurur duyduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, bu duygusunu şu şekilde dile getirmiştir:

Ben öfkemi kendime sakladığım için ve öfkemi de karşı tarafa -açık tırnak içerisinde söylüyorum- tekrar kusmadığım için kendimle gurur duydum ya. Bir iki gün sonra kendim muhasebemi yapıyorum ben çünkü. Okuldan gidince ya da işte başka çevremdeki olaylarla ilgili muhasebemizi yaparken iyi ki de yapmamışım dedim ya. O konuda çok rahat ettim yani. (İE-2)

Katılımcı ayrıca, bu davranışın kendisinde olumlu bir duygusal etki yarattığını ifade ederek, öfke duygusunu ifade etmemesinin kendisini çok iyi hissettirdiğini, bunun sonucunda içsel bir rahatlama ve memnuniyet yaşadığını belirtmiştir. Kendini iyi hissettiğini şu şekilde vurgulamıştır:

Kesinlikle iyi hissettirdi. Kendimi iyi ki de dedim ki sinirimi karşı tarafa atfetmemişim ya da aktarmamışım dedim yani, kendimi de iyi hissettim o konuda yani. Yani içimde bir şey kalmadı yani. Keşke şunu yapsaydım demedim yani. (İE-2)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, bazı okul müdürleri için öfke duygusunu saklamak, olay sonrasında duygusal kontrol sağlayabilmenin verdiği içsel tatmin ile sonuçlanmakta ve bu da bireyin kendini iyi hissetmesine katkı sağlamaktadır.

4.2.2.2. Tecrübe Edinme

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmenlere karşı öfke duygusunu saklamanın, öğrenme ve deneyim kazanma açısından önemli katkılar sağladığına işaret etmektedir. Katılımcılar, öfke duygusunu ifade edememenin bir tür kişisel gelişim sürecine dönüştüğünü ve bu sürecin davranış biçimlerinde ve yaşam tarzlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu belirtmişlerdir.

Cinsiyet fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde, hem erkek (LE-1, LE-2) hem de kadın (İK) katılımcılar bu kategoriye ilişkin görüş bildirmiştir. Ancak, öfke duygusunu ifade edememenin tecrübe edinme üzerindeki etkisinin cinsiyete göre belirgin bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır. Her iki cinsiyetten katılımcılar da bu sürecin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Okul düzeyi fark alanına göre yapılan çapraz durum analizlerinde ise ilkökul ve lise düzeyinde görev yapan katılımcıların görüşlerinin benzerlik gösterdiği, bu sürecin her iki düzeyde de yaygın biçimde deneyimlendiği görülmektedir. Katılımcılar, öfke duygusunu saklama sürecinin ardından kazandıkları deneyimlerin, özellikle daha sakin ve ağırbaşlı bir tutum geliştirme yönünde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Lise düzeyinde görev yapan katılımcıların (LE-1, LE-2) ise daha derin bir tecrübe edinme süreci yaşadıkları ve bu süreci davranışlarına daha net biçimde yansıttıkları görülmektedir.

İK-1 kodlu katılımcı, öfkesini saklamanın ardından kazandığı deneyimi, “Tecrübe oluyor, kesinlikle tecrübe oluyor. Yani üzerimizde, insanlara karşı davranış biçimimizde, yaşam tarzımızda her türlü bize bir tecrübe oluyor ve cebimize koyup devam ediyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, LE-2 kodlu katılımcı da yaşadığı olayın kendisine sakin, ağırbaşlı ve oturaklı davranması gerektiğini öğrettiğini belirtmiştir. LE-1 kodlu katılımcı ise süreci “Bizi olumlu anlamda böyle etkiliyor. Tecrübe oluşturuyor sizde” sözleriyle değerlendirmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda, öfke duygusunun ifade edilememesi durumunun katılımcıların kişisel gelişim süreçlerine katkı sağladığı, onlara daha sakin, bilinçli ve olgun bir yaklaşım kazandırdığı görülmektedir. Bu durum hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından olumlu bir deneyim olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu kısımda araştırma bulgularına ait tartışma için okul müdürlerinin öfke duygusunu saklamanın nedenleri ve sonuçları olmak üzere iki ayrı başlık halinde incelenmiştir.

5.1.1. Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri

Öğretmenlere yönelik öfke duygusunun gizlenme nedenleri ve bu durumun sonuçlarını inceleyen nitel araştırmada, okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda birbiriyle ilişkili çeşitli temalar ortaya çıkmıştır. Bu temalar, okul müdürlerinin okul ortamında memnuniyetsizlik ya da hayal kırıklığı yaşadıklarında verdikleri tepkilerin büyük ölçüde kişilik özellikleri tarafından belirlendiğini göstermektedir. İlk tema; kişilik özellikleri, öğretmenlere duyulan saygı, empati, soğukkanlılık ve sabır gibi değerlerle yakından ilişkilidir. Görüşme yapılan okul müdürleri, profesyonelliği ve kurumsal uyumu sürdürebilmek adına bilinçli bir özdenetim geliştirdiklerini ve bu çabanın çoğu zaman anlık duygusal tepkilerinin önüne geçtiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik öfke duygusunu bastırma eğilimleri, çoğu zaman öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve yaşlarına duyulan saygı ile açıklanabilir. Müdürlerin, öğretmenlerin profesyonel rollerini tanıyarak duygusal tepkilerini kontrol altına almayı tercih etmeleri, kişisel değer sistemlerinin yönetsel yaklaşımlarını ve eğitim ortamındaki etkileşimlerini önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Satyawati, 2024). Bunun yanı sıra, söz konusu saygının büyük ölçüde kültürel temellere dayandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, çocukluk dönemlerinde aldıkları terbiyede yaşlılara duyulan yüksek takdir duygusu ön plandadır ve bu durum, olumsuz duyguların doğrudan ifade edilmesine karşı bir çekingenlik geliştirilmesine neden olmuştur (Kafa ve Pashiardis, 2019).

Empati, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin dinamiklerini güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Birçok müdür, öğretmenlerin bakış açılarını ve karşılaştıkları zorlukları anlayabilme kapasitelerinin, öfke duygusunu bastırma yönündeki tercihlerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bu anlayış, çatışma temelli bir etkileşim yerine, işbirliğine dayalı bir okul ikliminin teşvik edilmesini sağlamaktadır (Shah, 2021). Söz konusu

bulgular, uyumluluk gibi kişilik özellikleri ile etkili liderlik arasındaki ilişkiyi vurgulayan literatürle de örtüşmektedir (Noureen vd., 2020).

Okul müdürlerinin yönetim anlayışının bir diğer önemli boyutu, profesyonel ilişkilerinde olumsuz sonuçlardan kaçınma eğilimidir. Müdürler, hayal kırıklıklarını açıkça dile getirmenin olası etkilerini fark ederek, bu tür ifadelerin okulda topluluk duygusunu ve ortak amaç anlayışını zedeleyebileceğini vurgulamışlardır (Saiti, 2014). Bu bağlamda, saldırganlık göstermemek, müdürlerin çatışma yönetiminde önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır; müdürler, geçici şikâyetlerden ziyade ilişkilerin sürekliliğini sağlama noktasında öncelik vermektedirler. Bu yaklaşım, yapıcı çatışma yönetimi stratejilerinin eğitimsel etkinliği artırabileceğini belirten literatürle paralellik göstermektedir (Zaitoun vd., 2023).

Yıldırım ve Göksoy (2024) tarafından da vurgulandığı üzere, sabırlı ve sakin bir tutum, okul yöneticilerinin öfkeye kapılmadan görevlerini sürdürebilmeleri açısından önemli bir kişisel özellik olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, karşılaşılan güçlükler karşısında sükûnetini koruyabilen yöneticiler daha sağlıklı, düşünülmüş ve etkili kararlar alabilmekte; bu durum ise eğitim ortamının niteliğini artırarak başarıya olumlu katkı sunmaktadır. Bu durum, duygusal düzenleme becerisi yüksek liderlerin daha yüksek mesleki etkinlik ve tatmin düzeylerine ulaşma olasılığının daha fazla olduğunu öne süren literatürle tutarlıdır (Lucas ve Donnellan, 2011; Noureen vd., 2020).

Özetle, nitel veriler, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfkeyi gizleme yönündeki tutumlarının, bireysel kişilik özellikleriyle birlikte içinde buldukları bağlamsal koşullarla da etkileşim hâlinde şekillendiğini göstermektedir. Saygı, empati ve okul ortamında huzuru koruma odaklı yaklaşım, bu liderlerin davranışlarını şekillendiren temel unsurlardır ve eğitim liderliğinde duygusal yönetimin derinlemesine bir anlayışını yansıtmaktadır.

Müdürün davranışları, profesyonel kimlikleri ve eğitim liderliğinin duygusal dinamikleri bağlamında ele alınmalıdır. Görüşmeler sonucunda, okul müdürleri hem kişisel özelliklerini hem de profesyonel sorumluluklarını yansıtan birkaç birbirine bağlı nedeni dile getirmişlerdir. Özellikle, rollerine ilişkin beklentileri karşılama isteği, önemli bir tema olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, liderlerin karmaşık kişilerarası ilişkileri yönetme ve çatışmaları etkili biçimde çözme becerisinde duygusal zekânın eğitim liderliğinde oynadığı kritik rolü ortaya koyan önceki araştırmalarla uyum içindedir (Macaday-Quico, 2024).

"Okul müdürünün rolünün gerektirdiği davranışları benimseme isteği" teması, müdürlerin kendilerini hem kurumun hem de devletin temsilcisi olarak nasıl gördüklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar, eğitim için uygun bir ortam oluşturma sorumluluğunu geniş bir bakış açısıyla değerlendirerek, profesyonellik ve duygusal dengeyi koruma konusunda kendilerini yükümlü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, duygusal zekâya sahip liderlerin, olumlu bir okul atmosferi yaratma ve öğretmenler arasında örgütsel bağlılığı sürdürme eğiliminde olduklarını gösteren Wells ve Klocko'nun (2018) alımalarını desteklemektedir.

Okul müdürleri, görevlerinin karmaıklıklarını açarken, personellerinin duygusal deneyimlerine dair sahip oldukları içgörüler, okul iklimini önemli ölçüde Őkillendirmektedir. Bu durum, Eyal ve diğerlerinin (2024) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Öfkenin bastırılmasının, kısa vadede çatışmalardan kaçınılmasına hizmet edebileceği kabul edilse de, bu durumun hem okul müdürleri hem de öğretmenler arasında duygusal iyilik halinin bozulması gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği vurgulanmalıdır (Wu vd., 2024). Okul liderlerinin yaşadığı duygusal yk, onların dayanıklılık seviyelerini ve i tatminini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, duygusal zekâ alanında profesyonel gelişim gibi destekleyici uygulamaların bu tür baskıların azaltılmasında önemli bir katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (Amisha, 2024).

Çatışmadan kaçınmanın ne çıkan alt kategorilerinden biri "Eleştiri Endiesi" olarak tanımlanabilir. Okul müdürleri, özellikle lise seviyesinde, ğretim kadrosundan gelebilecek olumsuz algılara dair endişeler nedeniyle genellikle öfke duygusunu ifade etmekten kaçınmaktadırlar. Bu durum, eğitim ortamlarında duygusal yönetimin, etkili liderlik için gerekli olan geri bildirim mekanizmalarını susturabileceğini ne süren literatürle tutarlıdır (Macaday-Quioco, 2024). Bu bağlamda, eletirilme korkusunun okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki samimi iletişimi engelleyebileceği ve bunun da eğitim ortamına fayda sağlayabilecek yapıcı diyalog fırsatlarını sınırlayabileceği sonucuna varılmaktadır (Shahzad vd., 2024).

Eletiriden korkmanın, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki samimi iletişimi engelleyebileceği ve bu durumun nihayetinde eğitim ortamına katkı sağlayabilecek yapıcı diyalog fırsatlarını sınırlayabileceği, bazı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. (Shahzad vd., 2024).

Bir diğer alt kategori, "Öđretmen motivasyonunu dűşürmekten çekinme" olarak tanımlanabilir. Görüşme verilerinden elde edilen içgörüler, birçok okul müdürünün öğretmenleri demotive etmemek amacıyla öfke duygusunu bastırđığını ortaya koymaktadır. Bu durum, duygusal zekânın, bireyin duygularını yönetme yeteneğiyle birlikte, etkili liderlik ve öğretmen performansı ile ilişkilendirildiği literatürle tutarlıdır (Macaday-Quioco, 2024). Erkek ve kadın müdürler, özellikle ilkokul seviyesinde benzer eğilimler sergilemişlerdir, bu da öfke ifade etmenin öğretmen morali üzerindeki olumsuz etkilerinin yaygın olarak kabul edildiğini göstermektedir (Shahzad vd., 2024). Kişinin duygusal ifadelerinin etkisiz olacağına dair düşünceler, uyumu koruma arzusundan kaynaklanabilir; bu da liderlik rollerinde duygusal düzenlemenin önemini vurgulayan duygusal zekâ literatüründe gözlemlenen daha geniş eğilimleri yansıtmaktadır (Macaday-Quioco, 2024).

Son olarak, öğretmenlere zarar vermekten kaçınma isteği, özellikle kadın liderler arasında okul müdürlüğü rolünün besleyici yönünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu öğretmen koruma sorumluluğu, empati ve destekleyici tutumların güven inşası ile işyeri ilişkilerinin geliştirilmesi açısından kritik olduğunu vurgulayan duygusal zeka çalışmalarıyla uyumludur (Macaday-Quioco, 2024). Bulgular ayrıca, okul müdürlerinin duygusal tepkilerini bastırmasının yalnızca öğretmenlerle olan ilişkileri sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda mesleki gelişim ve öğretmen memnuniyeti için uygun bir ortam oluşturduklarına inandıklarını göstermektedir.

Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin öfkeyi duygularını saklamaları, yalnızca öğretmenlerle olan ilişkilerini sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda profesyonel gelişim ve öğretmen memnuniyeti için elverişli bir ortam yarattığını göstermektedir. Özetle, okul müdürlerinin öfke duygusunu bastırma eğilimi, korku, empati ve mesleki sorumluluk gibi birden fazla faktörün iç içe geçtiği karmaşık bir süreç olarak görülebilir.

Hem erkek hem de kadın müdürler, işyeri uyumunu sürdürmenin gerekliliği konusunda benzer görüşler ifade ederek, etkili okul liderliğinde duygusal düzenlemenin önemine dair bir fikir birliği olduğunu ortaya koymuşlardır (Akın, 2020). Okul düzeyine bağlı olarak yapılan yanıt analizleri, farklı eğitim aşamalarındaki müdürlerin öfkeyi gizleme konusunda farklı önceliklere sahip olduklarını göstermektedir (Özkuşcu ve İhtiyaroğlu, 2021).

Okul seviyeleri arasındaki farklılıklara dayalı olarak yapılan yanıt analizi, farklı eğitim aşamalarındaki müdürlerin öfkeyi gizlemeyi farklı şekillerde önceliklendirdiklerini ortaya

koymaktadır. Örneğin, duygusal ifadelerin ölçülü olması, ilkokul ve ortaokul müdürleri arasında özellikle vurgulanırken, ortaokul müdürleri genellikle duygusal ifadelerini etkileyen daha karmaşık ilişkisel dinamiklerle karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, tüm seviyelerdeki müdürler, görünür öfkenin potansiyel sonuçları hakkında endişelerini dile getirmekte ve bu da uyumlu bir kurumsal atmosferin gerekliliği konusunda ortak bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir (Caminong vd., 2023). Son araştırmalar, kurumsal atmosferin gerekliliği konusundaki bu ortak anlayışı desteklemektedir (Jufrianti vd., 2023). Bu durum, güçlü liderlik tarafından desteklenen etkili iletişim ve olumlu okul ikliminin başarılı okul yönetimi için temel unsurlar olduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (Özkuşcu ve İhtiyaroğlu, 2021).

İş yeri barışı kategorisi altında belirlenen önemli bir unsur, kurumsal ilişkilerin korunmasıdır. Okul müdürleri, öfke duygusunun bastırılmasının öğretmenler arasında takım ruhunu korumada kritik bir rol oynadığını ve böylece mesleki etkileşimlerde yaşanabilecek sorunların önüne geçildiğini belirtmişlerdir. Hem erkek hem kadın müdürlerin bu duyguyu ifade etmedeki benzer tutumları, duygusal kontrolün motivasyonunun cinsiyete bağlı liderlik yaklaşımlarının ötesinde, okul ortamında işbirliği ve uyum sağlama ortak amacına dayandığını göstermektedir (Dachfolpany vd., 2024; Saddique ve Raja, 2023). Ayrıca, okul imajının, iş yeri huzurunu korumanın bir parçası olarak vurgulanması, kurumsal itibarın daha geniş bir endişe kaynağı olduğunu göstermektedir. Okul müdürleri, olumsuz algıların içsel çatışmalardan kaynaklanabileceğini ve bunun okullarının prestijini tehdit edebileceğini kabul etmektedirler (Muspawi, 2021).

Ayrıca, okul müdürleri tarafından benimsenen liderlik stilleri, okulun duygusal iklimini önemli ölçüde şekillendirir. Araştırmalar, açık iletişim ve empati ile karakterize edilen otantik liderliğin okul iklimini iyileştirdiğini ve öğretmen performansı ile memnuniyetini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Dachfolpany vd., 2024; Setyawati vd., 2023). Duyguları gizlemek, çatışmadan kaçınma gibi anlık hedeflere hizmet edebilirken, uzun vadede ilişki şeffaflığı ve genel personel moraline dair soru işaretleri doğurabilmektedir. Öğretmenler, otoriteyi empati ve açıklıkla dengeleyen bir müdürü tercih edebilirler; bu durum, sorunların artan tepkiler korkusu olmaksızın tartışılabileceği bir ortamı mümkün kılar (Sepniwati ve Rahyasih, 2020; Balyer vd., 2015).

5.1.2. Öfke Duygusunu Saklamının Sonuçları

Öfke duygusunun bastırılmasının etkileri, kişilerarası ilişkilerin ötesine geçerek örgütsel iklim üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Eğitim liderliğinde etkili öfke yönetimi, öğretmenlerle kurulan yapıcı ilişkilerle yakından bağlantılıdır ve bu sayede okulun gelişimine uygun bir ortam yaratmada önemli bir rol üstlenmektedir (Oplatka ve Nupar, 2023). Okul müdürleri, öfkelerini ifade etmekten kaçındıklarında, bu davranış güçlendirme ve destek gibi eğitim değerleriyle uyumlu olsa da, genellikle sosyal ilişkilerin ve okul ortamındaki güvenin bozulmasına yol açabilmektedir (Oplatka, 2017). Araştırmalar, gizli duygulardan kaynaklanan olumsuz bir döngünün ortaya çıkabileceğini, bunun da iletişim ve işbirliğini olumsuz etkileyerek nihayetinde eğitim hedeflerini tehlikeye atabileceğini göstermektedir (Poirel vd., 2012).

Duygusal bastırma ile başa çıkmak, okul müdürleri için psikolojik sonuçlar doğurabilir. Mevcut kanıtlar, öfke gibi olumsuz duyguların kronik olarak bastırılmasının, artan stres seviyelerine ve duygusal tükenmeye yol açabileceğini göstermektedir (Lee, 2016). Uzun süre devam eden duygusal emek, kaygı ve depresyon gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilmekte; bu durum ise yalnızca bireysel okul müdürünü değil, aynı zamanda okulun genel atmosferini de olumsuz etkileyebilmektedir (Peters vd., 2014). Bu bağlamda, öfkeyi ifade etmemenin psikolojik sonuçları, personel arasında bilgi gizleme kültürüne katkıda bulunabilir; bu da kişilerarası ilişkilerdeki şeffaflık eksikliğinin işbirlikçi uygulamaları tehlikeye atması anlamına gelmektedir (Roberts vd., 2021).

Ayrıca, okul müdürleri duygusal manzaralarında gezinirken, bu durumun fiziksel sağlıkları üzerindeki etkileri de önem arz etmektedir. Duygusal bastırma, hem anlık stres tepkilerinin ortaya çıkmasına hem de zamanla gelişen sağlık problemlerine yol açan fizyolojik reaksiyonları tetikleyebilir (Peters vd., 2014). Bu, duygusal bastırma ile ilişkili örgütsel stresörlerin genel iş performansı ve duygusal iyilik hali üzerindeki olumsuz etkilerini öne süren çalışmalarla uyumludur. Bundan dolayı, etkili duygusal düzenlemenin, eğitim liderleri için önemli bir odak alanı haline geldiği söylenebilir (Zhou, 2022).

Özetle, bulgular, eğitim liderlerinin güçlü duygusal düzenleme becerileri geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Farklı okul düzeylerindeki müdürlerin paylaştığı deneyimler, bu alanda daha kapsamlı araştırmaların ve müdahalelerin gerekliliğine işaret etmekte; öfke yönetimiyle ilgili eğitim ve destek programlarının, sağlıklı sosyal ilişkilerin

kurulması ve okullardaki örgütsel etkinliğin artırılması açısından hayati önem taşıdığını göstermektedir.

Sonuçlar, ifade edilmeyen öfkenin stres, anksiyete, moral bozukluğu ve yorgunluk gibi önemli zihinsel sağlık sorunlarına yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Salem vd., 2023). Yapılan görüşmelerde katılımcılar, öğretmenlere yönelik öfkeyi dile getirememenin içsel çatışmalara neden olduğunu ve bunun sıklıkla cinsiyet ayrımcılığı deneyimlerini daha da derinleştirerek uzun süreli duygusal zorluklara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, birçok çalışma, özellikle eğitim bağlamlarında kadın liderlerin genellikle etkili bir şekilde liderlik etme yeteneklerini karmaşıklaştıran benzersiz zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Örneğin, Jean-Marie (2013), yaş ve ırk gibi kişisel engellerin kadın okul müdürlerinin durumunu daha karmaşık hale getirdiğini, bunun da yalnızlık ve artan stres hissine neden olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, cinsiyete dayalı ayrımcılığın yalnızca dışsal bir engel değil, aynı zamanda içselleştirilmiş bir zorluk olarak işlev gördüğünü ve bunun bu liderlerin profesyonel kimlik algısını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Xu vd., 2016). Öfke gibi duyguları bastırmanın duygusal yükü, bireyin öz algısını azaltır ve organizasyonel etkinliğini etkiler; bu, cinsiyet liderliği literatüründe sürekli bir temadır (Agezo ve Hope, 2011).

Özetle, bir okul müdürü olarak öfkeyi gizlemenin psikolojik etkileri derin ve çok yönlüdür; bu etkiler, cinsiyet, duygusal ifade ve liderlik dinamiklerinin kesişimiyle yakından bağlantılıdır. Bu zorlukların kabulü, okullarda psikolojik destek yapılarının yanı sıra eğitim liderliğinde cinsiyet eşitliğini teşvik edecek sistemik değişikliklerin gerekliliğini vurgular. Bu faktörlerin ele alınması, kadın okul müdürlerinin genel refahını artırmak ve duygusal baskıların olumsuz etkileri olmadan rollerinde başarılı olmalarını sağlamak için çok önemlidir.

Bu iddiaları daha da destekleyen araştırmalar, ifade edilmemiş öfkenin psikolojik strese, uyku düzeninin bozulmasına ve kronik yorgunluk gibi fizyolojik değişikliklere yol açtığını, bu durumda okul müdürlerinin profesyonel etkinliğini etkilediğini göstermektedir (Özaslan vd., 2024). Buna göre, öfkeyi bastırmanın, sadece kişisel düzeyde değil, aynı zamanda profesyonel sorumlulukları ve okul liderliğini de derinden etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Öfke duygusunun dışa vurulmaması, okul müdürlerinin genel iyi oluş durumunu olumsuz etkileyebilir ve bu durum eğitim ortamında iletişim ile karar alma süreçlerinde güçlükler doğurabilir.

Bu iddiaları daha da destekleyen araştırmalar, ifade edilmeyen öfkenin psikolojik strese, uyku düzenlerinin bozulmasına ve kronik yorgunluk gibi fizyolojik değişikliklere yol açtığını, bu durumun da okul müdürlerinin profesyonel etkinliğini etkilediğini göstermektedir (Poirel vd., 2012). Lenarduzzi (2014), bu kavramı, kritik olaylar yaşayan okul liderlerinin, ele alınmamış duygusal durumlar nedeniyle sağlık sorunları ve yalnızlık hisleri geliştirebileceğini göstererek desteklemektedir. Önemli olarak, uyku bozukluğu ve fiziksel yorgunluk gibi fenomenler yalnızca bireysel liderlik kapasitesini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda genel okul iklimini ve performansını da etkileyebilir. Bu durum, okul müdürlerinin duygusal güçlüklerle başa çıkma becerilerinin hem kendi sağlıkları hem de okulun genel işleyişi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir.

Ittner ve diğerlerine (2019) göre, okul müdürlerinin duygusal tepkileri, kurumsal değişime hazırlıklarını şekillendirebilir ve bu durum, eğitim ortamlarında duygusal yönetimin daha geniş etkilerini vurgular. Sonuç olarak, okul müdürleri arasında öfke bastırmanın fiziksel ve psikolojik sonuçlarına ilişkin bulgular, eğitim kurumlarının duygusal ifadeyi teşvik eden ve liderler için destek sistemleri oluşturan ortamlar yaratma ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu tür yöntemler, duygusal bastırmanın yol açtığı olumsuz sağlık etkilerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir ve hem okul müdürlerinin iyi oluşunu hem de genel eğitim ortamının kalitesini artırabilir. Farklı araştırmaların da belirttiği gibi, özel olarak tasarlanmış duygusal yönetim programlarının uygulanması, daha sağlıklı okul liderliği ilişkilerinin gelişmesine önemli bir katkı sunabilir.

Okul müdürleri arasında öfkeyi gizleme eylemi, duygusal kontrol duygusunu teşvik edebilir. Oplatka'ya (2017) göre, bu bastırma genellikle personel ve paydaşlarla olumlu ilişkileri sürdürme arzusuyla motive edilir, bu da duygusal kontrolün içsel faydalarının okul ortamında daha yapıcı etkileşimlere yol açabileceğini öne sürer. Benzer şekilde, Oplatka ve Nupar (2023), okul liderlerinin öfke düzenleme biçimlerini inceleyerek, duygularını yönetme kapasitelerinin öğretmenler arasında güven ve destek ilişkilerini önemli ölçüde etkilediğini ve bunun da etkili okul yönetimi açısından temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir; okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik duygularını yönetme yeteneklerinde kişisel tatmin bulduklarını, bu durumun da duygusal iyilik halleri ve profesyonel etkileşimlerini artırdığını göstermektedir.

Ayrıca, çalışma, katılımcıların öfkeyi gizleme süreci aracılığıyla kişisel gelişim bildirdiklerini ve bunun eğitim ortamlarında duygusal emek kavramıyla uyumlu olduğunu

belirtmektedir. Karakuş ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin duygusal zekâları ve düzenleme stratejilerinin iş tatmini ile genel iyi oluşları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ifade ederek, duygusal ifadelerini başarılı biçimde yönetebilen liderlerin, personel üzerinde olumlu bir etki oluşturma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul liderliği kapsamında öfkenin gizlenmesinin olumlu kişisel etkilerine dair kanıtlar sağlarken, bu uygulamaların eğitim dinamikleri bağlamında daha derinlemesine değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Duygusal ifade ve düzenleme arasındaki dengeyi anlamak, verimli eğitim ortamları oluşturmak için temeldir ve okul liderleri için kapsamlı duygusal zekâ eğitimi ve gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğunu önerilmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, devlet okullarında farklı eğitim seviyelerinde ve cinsiyet gruplarında görev yapan 12 okul müdürü ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfkeyi neden gizlediklerini ve bu gizlemenin hem bireysel hem de kurumsal boyuttaki sonuçlarını ayrıntılı biçimde incelemektedir. Araştırma sonucunda ortaya konan bulgular, hem bireysel duygu yönetimi hem de okul iklimi ve liderlik yaklaşımları açısından önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

İlgili alanyazında geçen alan araştırmalarının sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin öfke duygularını öğretmenlere karşı ifade etmekten kaçınmaları; empati, saygı, çatışmadan kaçınma, öğretmen motivasyonunu koruma ve kurumsal barışı sürdürme gibi çok katmanlı gerekçelere dayanmaktadır. Araştırmanın nitel bulguları, bu duygusal bastırmanın bir yandan yapıcı bir okul iklimi ve olumlu profesyonel ilişkiler kurulmasına katkı sunduğunu, diğer yandan ise okul müdürlerinde artan stres, duygusal tükenmişlik, içsel çatışma ve uzun vadede sağlık sorunlarına yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Eğitimsel liderlikte duygusal zekâ ve öz-düzenleme becerileri, bu karmaşık süreci yönetmede temel yetkinlikler olarak öne çıkmakta; ancak bu beceriler geliştirilemediğinde, hem bireysel iyilik hali hem de örgütsel etkililik olumsuz etkilenmektedir. Cinsiyet, okul kademesi ve kültürel faktörler de bu süreçte belirleyici unsurlar arasında yer almakta; özellikle kadın yöneticilerin duygusal baskı altında daha yoğun stres yaşadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öfke duygusunun bastırılmasının bireysel, ilişkisel ve kurumsal düzeydeki etkileri dikkate alınarak, eğitim yöneticilerine yönelik duygusal farkındalık, stres yönetimi ve liderlik temelli psikolojik destek programlarının geliştirilmesi, sağlıklı okul ortamlarının oluşturulmasında hayati bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

İlk olarak, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissettikleri öfkeyi saklamamanın nedenleri beş temel kategori altında toplanmıştır: kişilik özellikleri, olayların büyümesini önleme çabası, müdürlük rolüne uygun davranma isteği, çatışmalardan kaçınma ve çalışma ortamının barışını koruma. Bu sonuçlar, müdürlerin yalnızca kişisel eğilimleriyle değil, aynı zamanda içinde buldukları kurumsal ortam ve profesyonel sorumluluklarla da şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, “kişilik özellikleri” başlığı altında değerlendirilen gerekçelerin, okul müdürlerinin öfke duygusunu ifade etmeme yönündeki tutumlarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcılar, sabırlı olma, empati kurma, soğukkanlı kalma, öğretmene saygı gösterme ve kırıncı olmaktan kaçınma gibi bireysel özelliklerin, bu tutumun temel nedenleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Bu özellikler, özellikle sabır ve empati bağlamında, müdürlerin liderlik rollerinde öne çıkan değerler olarak dikkat çekmektedir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemekle birlikte, okul düzeyi açısından yapılan değerlendirmelerde lise müdürlerinin “öğretmene saygı” ilkesine daha fazla vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kurumsal beklentiler ile bireysel değerlerin okul düzeyine göre farklı biçimlerde önceliklendirilebildiğine işaret etmektedir.

“Olayların büyümesini önleme çabası” kategorisinde, okul müdürlerinin öfke duygularını ifade etmemelerinin ardında yatan stratejik ve yönetsel kaygılara işaret etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, öfkenin doğrudan dile getirilmesi durumunda kurumsal güvenin zedelenebileceği, öğretmenlerle yaşanabilecek olası çatışmaların derinleşebileceği ve yöneticilik rollerinin itibarı zarar görebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle müdürler, öfke duygularını bastırarak süreci kontrol altında tutma ve okul içi ilişkilerin istikrarını koruma yönünde bir tutum sergilemektedir. Bu yaklaşım, liderlik rolünün yalnızca otoriteyle değil, aynı zamanda kurumsal dengeyi sağlama sorumluluğuyla da şekillendiğini göstermektedir.

“Müdürlük rolüne uygun davranma isteği” kategorisi, okul müdürlerinin kendilerini kamu otoritesinin ve devletin temsilcisi olarak konumlandırmalarıyla ilişkilidir. Katılımcılar, bu temsiliyet bilinciyle hareket ettiklerini ve mevzuata bağlılık çerçevesinde duygularını kontrol altında tuttuklarını ifade etmişlerdir. Özellikle öfke gibi olumsuz duyguların dışa vurulmasının, kurumsal rollerine ve mesleki kimliklerine uygun düşmediğini belirten müdürler, bu nedenle kendilerini disipline etmeyi tercih etmektedir. Bu bulgu, kurumsal rol algısının ve resmi sorumluluk bilincinin, öfke duygusunun yönetiminde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğretmenle çatışma yaşamaya isteksizlik” kategorisi, okul müdürlerinin öfke duygusunu ifade etmekten kaçınmalarının ardında yatan çeşitli kaygılara işaret etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre bu kaçınmanın nedenleri arasında, öğretmen motivasyonunun düşmesini önleme arzusu, etkisiz bir yönetici olarak algılanma endişesi, öğretmene zarar verme korkusu ve eleştirilme kaygısı öne çıkmaktadır. Cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde; erkek müdürlerin, öğretmenin verimliliğini koruma amacıyla duygularını bastırdıklarını vurguladıkları; kadın müdürlerin ise etkisiz bulunma ve zarar verme korkusunu daha güçlü biçimde dile getirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, öfke duygusunun yönetilmesinde bireysel ve toplumsal rollerin etkili olabildiğini göstermektedir.

“Çalışma barışını koruma” kategorisi kapsamında, okul müdürlerinin öfke duygusunu ifade etmekten kaçınmalarında kurumsal iklimi gözetme yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, okulun genel atmosferi, öğretmenler arası ilişkilerin niteliği ve okulun dışa dönük imajı dikkate alınarak öfke duygusu bastırılmaktadır. Müdürler, okul ortamında oluşabilecek gerilimlerin kurumsal başarıyı olumsuz etkileyeceğine inanmakta ve bu nedenle bireysel duyguların açıkça ifade edilmesini uygun bulmamaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin duygusal tutumlarını bireysel değil kurumsal bir sorumluluk çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada öfke duygusunun saklanması sonuçları ise olumlu ve olumsuz şekilde değerlendirilmiştir. Olumlu sonuçlar, 'kendini iyi hissetme' ve 'tecrübe edinme' alt başlıkları altında toplanmış olup, yalnızca az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, duyguların bastırılmasının nadiren olumlu etkiler doğurduğunu, genellikle olumsuz sonuçlar yarattığını ortaya koymaktadır.

Olumsuz sonuçlar; sosyal ilişkilerdeki bozulma, psikolojik yıpranma ve fiziksel rahatsızlıklar olarak kategorize edilmiştir. Katılımcılar, bastırılan öfkenin sosyal ilişkilerde zararlar oluşturduğunu, yalnızlık, motivasyon düşüklüğü ve aile içi ilişkilerde sorunlar gibi etkiler yarattığını ifade etmiştir. Psikolojik olarak stres, içsel çatışma, kaygı, moral bozukluğu ve tükenmişlik gibi belirtiler sıklıkla vurgulanmış, bazı vakalarda profesyonel psikolojik yardım alındığı dile getirilmiştir. Bedensel olarak ise uykusuzluk, ağrılar, yeme düzeninde bozulmalar ve fiziksel yorgunluk öne çıkmıştır.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin öfke duygularını ifade etmeme davranışı, kısmen profesyonel ve etik sorumluluklarla ilişkili bir liderlik tercihi gibi görünse de, birey üzerindeki

psikososyal yükü oldukça yüksektir. Bu durum, okul yöneticilerinin duygu yönetimine yönelik profesyonel destek almalarının ve liderlik eğitimlerinde duygusal zekâ, empati ve öz-farkındalık becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, etkili okul liderliğini teşvik etmek, müdür davranışında duygusal zekâ ve öz düzenlemeyi anlamayı gerektirir. İş yerindeki huzuru samimiyetle dengeleyerek, okul liderleri etkinliklerini artırabilirken aynı zamanda kurumlarının bütünlüğünü ve olumlu itibarını da koruyabilirler

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öfke duygusunu bastırma ya da ifade etme biçimlerini etkileyen faktörlerin çok yönlü olduğunu göstermektedir. Bu tercihlerin, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumlu ve olumsuz etkiler yaratabileceği belirlenmiştir. Ayrıca, bu durumun yöneticilerin psikolojik sağlığı, sosyal ilişkileri, fiziksel iyilik hali ve mesleki motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olduğu anlaşılmıştır.

“Öfke Duygusunun Saklanması Nedenleri” kategorisinde, okul müdürlerinin öfke duygularını bastırmalarının ardında; toplumsal beklentiler, mesleki sorumluluk, kurum içi barışın korunması, kişilik özellikleri ve duygusal denetim becerileri gibi çeşitli etkenlerin yer aldığını ortaya koymuştur. Müdürlerin büyük çoğunluğu, öğretmene karşı öfke duygularını doğrudan ifade etmenin çatışma yaratabileceği, öğretmenin motivasyonunu düşürebileceği ve okulun genel huzur ortamını bozabileceği gerekçesiyle duygularını bastırmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu süreçte özellikle empati, sabır, öğretmeni kaybetmeme arzusu ve örnek olma bilinci öne çıkmıştır.

Cinsiyet ve okul düzeyine göre yapılan analizler, bu nedenlerde çok belirgin farklılıklar olmadığını, ancak bazı hassasiyetlerin kadın müdürlerde (örneğin ilişkilerde kırıcı olmama isteği) ya da lise düzeyindeki müdürlerde (örneğin meslektaşına saygı çerçevesinde susma) daha vurgulu biçimde ortaya çıktığını göstermektedir.

“Öfke Duygusunu Saklamanın Olumsuz Sonuçları” kategorisinde, öfke duygusunun ifade edilmemesi, müdürlerin yaşamında çok yönlü olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Araştırmada bu sonuçlar üç temel başlık altında toplanmıştır: sosyal ilişkilere yansımaya, psikolojik etkiler ve bedensel etkiler.

“Sosyal İlişkilere Yansımaya” kategorisinde ise öfkenin ifade edilmemesi, müdürlerin öğretmenlerle, iş arkadaşlarıyla ve aile bireyleriyle olan ilişkilerinde önemli ölçüde gerilime neden olmaktadır. Katılımcılar, öğretmene karşı duydukları öfkeyi ifade etmediklerinde bu duyguların zamanla öğretmene yönelik kalıcı olumsuz duygulara dönüştüğünü ifade

etmişlerdir. Bu konuda daha fazla görüş bildiren kadın katılımcılar, öğretmenlere yönelik içselleştirilen olumsuz duyguların zamanla mesleki isteksizlik ve duygusal uzaklaşma ile sonuçlandığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, meslektaşlarla kurulan ilişkilerde iletişim düzeyinin düşmesi, yalnız kalma yönelimi ve sosyal etkileşimden uzaklaşma gibi durumların sıkça yaşandığını dile getirmişlerdir. Yine aynı şekilde, bastırılan duyguların aile hayatına taşındığı; eş ve çocuklarla yeterince ilgilenmeme, tahammülsüzlük ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

“Psikolojik Etkiler” bulgusunda ise öfke bastırmanın en yoğun yaşandığı alanlardan biri psikolojik etkiler olmuştur. Müdürlerin çoğu, içsel çatışma yaşadıklarını, söyledikleri ya da söyleyemedikleri sözler yüzünden pişmanlık duyduklarını, kendilerine kızdıklarını ve bunun uzun süren bir duygusal yük yarattığını ifade etmişlerdir. Özellikle OOK-2 kodlu kadın müdür, yaşadığı olay sonrası uzun süre psikolojik destek aldığını ve bu sürecin ruh sağlığını ciddi şekilde etkilediğini açıkça dile getirmiştir.

Stres, moral bozukluğu, kaygı bozukluğu, mesleki tükenmişlik, motivasyon kaybı ve cinsiyet ayrımcılığına maruz kalma gibi alt boyutlar bu başlık altında yoğunlaşmıştır. Bu bulgular, okul müdürlerinin duygusal yüklerinin profesyonel yardım gerektirecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Bedensel Etkiler” bulgusunda ise araştırmada yer alan bazı katılımcılar, bastırdıkları öfkenin zamanla fiziksel sağlıklarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Tansiyon hastalığı, migren atakları, kasılmalar, uyku düzeni bozuklukları, yeme bozuklukları ve hatta konuşma bozuklukları gibi birçok fizyolojik belirti raporlanmıştır. Özellikle bazı katılımcıların ifadeleri, bastırılan öfkenin hem zihinsel hem de bedensel tükenmişliğe yol açtığını açık biçimde gözler önüne sermektedir.

Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin sadece ruhsal değil, fiziksel sağlıkları açısından da önemli tehditlerle karşı karşıya olduklarını ve bu nedenle duygusal destek sağlayacak sistemlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Öfke Duygusunu Saklamanın Olumlu Sonuçları” bulgusunda ise her ne kadar araştırma bulguları çoğunlukla olumsuz etkilere odaklanmış olsa da, bazı katılımcılar öfke

bastırmanın olumlu etkiler yarattığını da dile getirmiştir. Bu olumlu sonuçlar "kendini iyi hissetme" ve "tecrübe kazanma" olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır.

İE-2 kodlu katılımcı, öfkesini bastırma davranışının ardından herhangi bir pişmanlık hissetmediğini ve bu tutumun kendisinde olumlu bir duygusal etki yarattığını dile getirmiştir. Olay sonrasında yaptığı içsel değerlendirmede, sergilediği tutumun yerinde olduğunu düşündüğünü ve bu farkındalığın kendisine psikolojik bir memnuniyet sağladığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar, öfke duygularıyla başa çıkmak zorunda kaldıkları durumların kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Bu süreçlerin, daha itidalli, sabırlı ve olgun bir yönetici profili geliştirmelerine zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Edindikleri deneyimlerin, daha temkinli ve sağduyulu kararlar almalarına olanak tanıdığını ve bu durumun mesleki yaşamlarına değer kattığını dile getirmişlerdir.

Sonuçların cinsiyet ve okul düzeyine göre değerlendirilmesinde; araştırma kapsamında yapılan çapraz analizler, genel olarak cinsiyete ve okul düzeyine göre farklılıkların sınırlı olduğunu, ancak bazı alt başlıklarda anlamlı nüanslar bulunduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların özellikle duygusal ve sosyal etkiler üzerinde daha ayrıntılı ve hassas ifadeler kullandıkları, erkek katılımcıların ise fiziksel sağlık sorunlarını daha çok dile getirdikleri gözlemlenmiştir.

Okul düzeyine göre ise ilkökul müdürlerinin öğretmene zarar vermeme kaygısı ve motivasyonunu koruma arzusu daha belirgin olarak öne çıkarken, lise müdürlerinin saygı, görgü ve kurumsal dengeyi koruma yönünde öfke bastırdıkları anlaşılmıştır. Ortaokul düzeyinde ise özellikle bir katılımcının çok katmanlı psikolojik sorunlar yaşadığı ve bu düzeydeki müdürlerin daha çok kaygı, stres ve motivasyon eksikliği yaşadığı dikkat çekmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, bu çalışma okul yöneticilerinin duygusal yaşantılarına dair önemli veriler sunmaktadır. Öğretmenlere yönelik öfke duygusunun bastırılması, müdürlerin psikolojik iyilik hâlerinden sosyal ilişkilerine, fiziksel sağlıklarından mesleki doyumlarına kadar pek çok boyutta etkiler yaratmaktadır. Bu çerçevede, okul yöneticilerine yönelik duygusal destek sistemlerinin oluşturulması, mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve duygusal dayanıklılığı geliştirmeye yönelik programların yaygınlaştırılması kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Öfke duygusunun saklanması, bazı müdürler için olgunlaşma ve tecrübe kazanma süreci olarak değerlendirilse de, bu duygunun uzun süre ifade edilmemesi bireysel ve kurumsal açıdan ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Dolayısıyla, müdürlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması, duygularını ifade edebilecekleri güvenli ortamların yaratılması ve yöneticilere yönelik duygusal zekâ temelli eğitimlerin sunulması büyük bir ihtiyaçtır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin, okul yöneticilerinin duygusal regülasyon süreçlerine yansımalarını anlamak adına derinlemesine ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle kadın okul yöneticilerinin duygusal ifadelerini düzenleme, bastırma ya da yeniden çerçeveleme süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyet temelli engellerin, feminist kuram perspektifinden ele alınarak analiz edilmesi, bu alandaki teorik ve ampirik boşlukların giderilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, kadınların yönetici rollerinde maruz kaldıkları toplumsal cinsiyet beklentilerinin ve bu beklentilerin duygusal deneyim ve ifade biçimleri üzerindeki etkilerinin kapsamlı biçimde incelenmesi, hem eğitim yönetimi literatürüne hem de toplumsal cinsiyet çalışmalarına anlamlı bir açılım kazandıracaktır.

Okul türlerine göre eğitim yöneticilerinin duygusal deneyim ve ifade biçimlerinde ortaya çıkan farklılıkların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, eğitim kademelerine özgü liderlik pratiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Okul öncesi, İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan okul müdürlerinin duygusal regülasyon stratejilerinde gözlemlenen değişkenlikler, her bir kademenin örgütsel yapısı, öğrenci profili, veli beklentileri ve öğretmen etkileşimleri bağlamında şekillenen liderlik dinamiklerine dair önemli ipuçları sunabilir. Bu doğrultuda, duyguların ifade edilme biçimleri ile okul türü arasındaki ilişkiyi nitel verilerle derinlemesine ele alan çalışmalar, eğitim yönetimi alanında hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanma süreçlerinin araştırılması, eğitim kurumlarında duygusal iyi oluşun desteklenmesi açısından önemli bir gerekliliktir. Özellikle öfke duygusunu ifade edememe davranışının uzun vadede bireysel ve örgütsel düzeyde yaratabileceği olumsuz etkiler göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin psikolojik yardım arayışları, profesyonel destek alma eğilimleri ve bu süreçte karşılaştıkları yapısal, kültürel ya da bireysel engellerin çok boyutlu olarak incelenmesi literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, okul yöneticilerinin duygusal

yüklerini sağlıklı biçimde yönetmelerine katkı sunabilecek destek mekanizmalarının geliştirilmesi açısından da yol gösterici nitelikte olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin duygusal regülasyon stratejileri ile farklı liderlik kuramları arasındaki ilişki, kuramsal ve uygulamalı düzeyde incelenmesi gereken önemli bir araştırma alanıdır. Özellikle hizmetkâr liderlik, dönüştürücü liderlik ve duygusal liderlik gibi çağdaş liderlik yaklaşımları bağlamında yöneticilerin duygusal düzenleme biçimlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, liderlik stillerinin duygusal süreçlerle nasıl etkileşime geçtiğine dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede yapılacak analizler, liderlik tarzlarının yalnızca bilişsel ya da davranışsal boyutlarıyla değil, aynı zamanda duygusal yönleriyle de değerlendirilmesine olanak tanıyarak, eğitim kurumlarında etkili ve insani liderlik pratiklerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin artırılması ve öfke yönetimi becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılandırılmış eğitim programlarının sistematik biçimde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Çünkü yöneticilerin duygusal farkındalık, öz düzenleme ve empati gibi becerilerle donatılması, kriz anlarında öğretmenlerle yapıcı iletişim kurmalarını, çatışmaları önceden fark edip uygun biçimde yönetmelerini ve örgütsel huzurun sağlanmasına katkıda bulunmalarını kolaylaştırır. Bu tür programlar, yalnızca bireysel iyi oluşu değil, aynı zamanda okul iklimini ve liderlik ilişkilerini doğrudan etkileyerek kurumsal verimliliği artırır.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul yöneticilerine yönelik yapılandırılmış psikolojik destek ve süpervizyon hizmetlerinin sunulması, eğitimde sürdürülebilir liderliğin ve duygusal iyi oluşun sağlanması açısından stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin yoğun duygusal yük ve stres faktörleriyle başa çıkabilmeleri için kurumsal düzeyde psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve özellikle kriz durumlarında uygulanabilir nitelikte olan psikolojik ilk yardım modellerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda oluşturulacak destek sistemleri, yöneticilerin yalnızlaşmasını önleyerek mesleki tükenmişlik riskini azaltacak; aynı zamanda karar alma süreçlerinde daha sağlıklı ve dengeli tepkiler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bakanlık düzeyindeki merkez örgütte, sürdürülebilir ve profesyonel temellere dayalı psikososyal destek mekanizmalarının oluşturulması amacıyla bir birim kurulması, eğitim sisteminin genel işleyişine olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul ortamlarında duyguların rahatça ifade edilebildiği, yargılayıcı olmayan ve karşılıklı güvene dayalı iletişim alanlarının geliştirilmesi, sağlıklı bir kurum kültürünün oluşması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişkilerde duygusal ifadenin teşvik edildiği güvenli etkileşim ortamlarının varlığı, kurumsal huzurun korunmasına, iş birliğinin artmasına ve çalışanların psikolojik dayanıklılığının desteklenmesine katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin empati temelli iletişim becerileriyle duygusal açıdan destekleyici liderlik sergilemeleri, çalışanların kendilerini güvende hissettikleri ve duygularını bastırmadan ifade edebildikleri bir okul ikliminin inşasına olanak tanıyacaktır.

Eğitim kurumlarında liderlik anlayışının, yalnızca idari ve denetimsel işlevlerle sınırlı olmayan, duygusal süreçleri de içeren bütüncül bir yaklaşımla yeniden ele alınması gerekmektedir. Çünkü duygusal farkındalığı yüksek, empati temelli ilişkiler kurabilen ve duyguların örgütsel işleyiş üzerindeki etkisini dikkate alan liderler; öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmekte, okul iklimini iyileştirmekte ve çatışma yönetiminde daha etkili stratejiler geliştirmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde duygusal zekâ odaklı liderlik yaklaşımlarına yer verilmesi, hem çalışan memnuniyetinin hem de öğrenci başarısının sürdürülebilirliğini destekleyecektir.

KAYNAKLAR

- Adana, F. ve Arslantaş, H. (2011). Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57–62.
- Agezo, C. ve Hope, W. (2011). Gender leadership in Cape Coast municipality primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.537448>
- Akert, N. ve Martin, B. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4). <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>
- Akın, İ. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: Öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(1), 261–288. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.24978>
- Akman, H. (2019). *11-14 yaş çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin anne-baba duygu düzenleme gücü ve ebeveynin duygusal erişilebilirliği ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans/doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman-Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği [Özel Sayı 2]. Sosyal Bilimler Üniversitesi. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allan, S. ve Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 551–565. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00057-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00057-5)
- Amisha, B. (2024). Role of emotional intelligence in leadership and organizational performance in Indonesia. *International Journal of Psychology*, 9(2), 1–12. <https://doi.org/10.47604/ijp.2362>
- Anderson, L. S. (1992). *Dealing with the angry child: Managing aggressive and angry outbursts*. <http://www.canadianparents.com/article/dealing-with-the-angry-child>
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1–38.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>

- Aslanargün, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17–34. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145–1160. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.11.1145>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Balyer, A., Karataş, H. ve Alıcı, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340–1347. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.387>
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77–90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13696/165760>
- Başbuğ, G., Ballı, E. ve Oktuğ, Z. (2010). Duygusal emeğin iş memnuniyetine etkisi: Çağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(58), 253–274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/887/9873>
- Baysal, A. ve Bilge, F. (2021). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Alpha Psychiatry*, 22(6), 396–402. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2021.21109>
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331–357. <https://doi.org/10.1080/136031200750035969>
- Bono, J. E. ve Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. Hartel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 213–233). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandtler, M., vd. (2023). Emotional labor as emotion regulation investigated with ecological momentary assessment. *BMC Psychology*, 11, Article 1469. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01469-9>
- Bridewell, W. B. ve Chang, E. C. (1997). Distinguishing between anxiety, depression, and hostility: Relations to anger-in, anger-out, and anger control. *Personality and Individual Differences*, 22(4), 587–590. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00224-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00224-3)
- Brotheridge, C. M. ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/JVBE.2001.1815>

- Brotheridge, C. M. ve Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365–379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Büyüksahin Çevik, G. (2017). The role of anger, life satisfaction, and coping with stress in predicting empathic tendencies of school administrators. *TED Eğitim ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7039>
- Chen, J. (2020). Exploring the impact of emotional demands on teacher burnout: The roles of emotional labor and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103038>
- Clarke, V. ve Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 521–534. <https://doi.org/10.1177/1741143207081061>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379–406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148.2624.1.8c.1s.16m>
- Çetin, M., Yendi, K. ve Gür, N. (2021). The effects of high school principals on student achievement. *Education Quarterly Reviews*, 4(2). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.273>
- Çimen, İ., Bektaş, F. ve Yücel, C. (2019). Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254–272. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435812>
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 79–94. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214867>
- Dachfolpany, M., Fransiska, F. ve Abimayu, M. (2024). Study regarding the policy of non-educating school principals. *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(1), 161–167. <https://doi.org/10.54371/jiip.v7i1.3199>
- Deliveli, K. (2019). Eğitim örgütleri açısından duygusal emeğin önemi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 25(25), 190–215. <https://doi.org/10.29228/tbd.2007.25.3227>
- Demir, Ö. ve Dinçer, C. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 73–88. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.8824>

- Diefendorff, J. M. ve Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945–959. <https://doi.org/10.1002/job.230>
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. ve Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In K. A. Dodge & J. Garber (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159–181). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.009>
- Duran, E. ve Gümüş, M. (2013). Turizm lisans öğrencilerinin duygusal emek deneyimlerinin kariyer tercihlerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 233–251. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deusosbil/issue/4633/63151>
- Duran, Ö. ve Eldeliklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15 ve 18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267–280. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6755/90838>
- Ekinci, N. ve Yılmaz, H. (2013). Öğretmenlerin öfke ifade tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ogretmenlerin-ofke-ifade-tarzları-ile-tukenmişlik/docview/2606866647/se-2?accountid=159111>
- Ellis, A. (1992). *Anger: How to live with and without it*. A Citadel Press Book.
- Erdemir Yeşiltaş, D. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların anne babalarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin evlilik uyumuna etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Erdoğan, Z. B. ve Hepkul, A. (2013). *Genel işletme* (Yay. No: 2650). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, F. ve İrdem, Ş. (2016). Örgütlerde öfke olgusu ve öfke yönetimi. *Yeni Fikir Dergisi*, 8(17), 22–41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yenifikirjournal/issue/61750/923151>
- Eroğlu, F. ve İrdem, Ş. (2022). Örgütlerde öfke olgusu ve öfke yönetimi. *Yeni Fikir Dergisi*.
- Eyal, O., Berkovich, I. ve Yosef-Hassidim, D. (2024). Principal-teachers agreement on teachers' interpersonal emotion regulation: Relations with principals' transformational leadership, teaching staff positive collective emotions, and teaching staff organizational commitment. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00938-y>
- Friedman, I. A. ve Gavish, B. (2023). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness. *Educational Psychologist*, 58(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J. ve Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and

- emotional problems: Comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403–420. <https://doi.org/10.1002/per.458>
- Grandey, A. A. (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance* [Yayımlanmamış doktora tezi, Colorado State University].
- Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86–96. <https://doi.org/10.5465/30040678>
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion–focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(1), 3–16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gül, N., Bal, C. G. ve Tumurbağa, M. (2019). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzının demografik özelliklerle ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1–14. [Cilt ve sayı bilgileri dergide belirtildiği şekilde varsayılmıştır.]
- Gülova, A. A., Palamutcuoğlu, B. T. ve Palamutcuoğlu, A. T. (2013). Duygusal emek ile işe bağlılık arasındaki ilişkide amir desteğinin rolü: Üniversitede öğrenci işleri personeline yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 41–74.
- Gültekin, F. (2008). Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Hagiliassis, N., Gulbenkoglou, H., Di Marco, M., Young, S. ve Hudson, A. (2005). The Anger Management Project: A group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(2), 86–96. <https://doi.org/10.1080/13668250500124950>

- Han, S. L., Shim, H. S. ve Jun Choi, W. (2018). The effect of emotional labor of college administrative service workers on job attitudes: Mediating effect of emotional labor on trust and organizational commitment. *National Center for Biotechnology Information (NCBI)*. [Tam dergi veya kongre bilgisi eksik. Erişim adresi verilmediği için bu kaynak doğrulanmalıdır.]
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Huang, Y. ve Yin, H. (2024). A narrative review of the research on school leaders' emotional labor: A typology inspired by Habermas's cognitive interests. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 325–340. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2023-0181>
- Hülshager, U. R. ve Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Ittner, D., Hagenauer, G. ve Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*, 20(2), 165–192. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09339-1>
- İmamoğlu, S. ve Aydın, B. (2003). Öğretmen adaylarının öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, bir üniversite adı eksik]. *PQDT Global*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ogretmen-adaylarinin-ofke-ve-ifade-tarzları-ile/docview/2604438757/se-2>
- Jalapang, I. ve Raman, A. (2020). Effect of instructional leadership, principal efficacy, teacher efficacy and school climate on students' academic achievements. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(3), 82–94. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0043>
- Jean-Marie, G. (2013). The subtlety of age, gender, and race barriers: A case study of early career African American female principals. *Journal of School Leadership*, 23(4), 615–639. <https://doi.org/10.1177/105268461302300403>
- Johnson, L. M. ve Lee, K. T. (2024). The association between school climate, teacher emotions, and student achievement. *Frontiers in Education*, 9, Article 1447440. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1447440>
- Jufrianti, J., Syahril, S. ve Yahya, Y. (2023). The contributions of principals leadership and climate's school to performance of teachers elementary school at Kecamatan Kandis Kabupaten Siak. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 3(3), 1–12. <https://doi.org/10.55227/ijhess.v3i3.808>
- Kafa, A. ve Pashiardis, P. (2019). Exploring school principals' personal identities in Cyprus from a values perspective. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 886–902. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2018-0102>
- Kafetsios, K., Nezek, J. B. ve Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436–457. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.632788>

- Karababa, A. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerde insani değerlerin sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerini yordamadaki rolü. *İlköğretim Online*, 14(3), 849–861.
<https://doi.org/10.17051/io.2015.85927>
- Karadal, F. (2009). *Öfke yönetimi ve Niğde Üniversitesi'nde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Karakuş, M., Toprak, M., Çalışkan, Ö. ve Crawford, M. (2024). Teachers' affective and physical well-being: Emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 469–485.
<https://doi.org/10.1108/ijem-07-2023-0335>
- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 12–24.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132958>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68–86.
- Kaya, U. ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma [Emotional labor and burnout relationship: A research on tourist guides]. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3, 109–130. <http://www.calismailiskileridergisi.org>
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1(36), 311–346.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71793/1155220>
- Kennedy, H. G. (1992). Anger and irritability. *British Journal of Psychiatry*, 161(2), 145–153.
<https://doi.org/10.1192/bjp.161.2.145>
- Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kısaç, İ. (1999). Üniversite öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade biçimi düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), [sayfa numarası belirtilmemiş].
- Kilag, O., Yamson, J. B., Bocao, M., Cordova, N. ve Sasan, J. (2023). Anger and stress management techniques for successful educational leadership. *International Journal of Scientific Multidisciplinary Research*, 1(9), 1103–1118.
<https://doi.org/10.55927/ijsmr.v1i9.3578>
- Kring, A. M. ve Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (1st ed., pp. 365–389). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kruml, S. M. ve Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8–49.
<https://doi.org/10.1177/0893318900141002>
- Kumari, G. ve Pandey, K. M. (2011). Job satisfaction in public sector and private sector: A comparison. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(3).

- Kuppens, P. (2005). Interpersonal determinants of trait anger: Low agreeableness, perceived low social esteem, and the amplifying role of the importance attached to social relationships. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.006>
- La, I. ve Yun, E. (2019). Effects of trait anger and anger expression on job satisfaction and burnout in preceptor nurses and newly graduated nurses: A dyadic analysis. *Asian Nursing Research*, 13(4), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2019.09.002>
- Langner, C., Epel, E., Matthews, K., Moskowitz, J. ve Adler, N. (2012). Social hierarchy and depression: The role of emotion suppression. *The Journal of Psychology*, 146(4), 417–436. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.652234>
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lee, B. (2016). Relationship between hiding emotions and health outcomes among South Korean interactive service workers. *Workplace Health & Safety*, 64(5), 187–194. <https://doi.org/10.1177/2165079915611432>
- Lee, Y., Richards, K. ve Washburn, N. (2019). Emotional intelligence, job satisfaction, emotional exhaustion, and subjective well-being in high school athletic directors. *Psychological Reports*, 123(6), 2418–2440. <https://doi.org/10.1177/0033294119860254>
- Lenarduzzi, G. (2014). Critical incident effects on principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 253–268. <https://doi.org/10.1177/1741143213513190>
- Lucas, R. ve Donnellan, M. (2011). Personality development across the life span: Longitudinal analyses with a national sample from Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 847–861. <https://doi.org/10.1037/a0024298>
- Macaday-Quioco, D. (2024). The prevalent skills and competencies of emotional intelligence for effective educational leadership: A systematic review of literature. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(10). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i10-22>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.2307/259161>
- Muspawi, M. (2021). The role of the school principal as an educator: A study of a vocational school in Jambi, Indonesia. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 653, 137–140. <https://doi.org/10.2991/aer.k.210825.030>

- Newnham, M. P. (2017). A comparison of the enactment and consequences of emotional labor between frontline hotel workers in two contrasting societal cultures. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 16(2), 192–214. <https://doi.org/10.1080/15332845.2016.1202729>
- Noureen, M., Shah, N. ve Mahmood, Z. (2020). Impact of leadership traits on school improvement of secondary school principals in azad jammu and kashmir. *Sir Syed Journal of Education & Social Research (Sjesr)*, 3(3), 275-282. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020\(275-282\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(275-282))
- Olán, A., & José, R. (2015). *Universidad Iberoamericana Puebla Repositorio Institucional* <http://repositorio.iberopuebla.mx> Assessing the Factor Structure of the Anger Expression Inventory (ML-STAXI) in a Mexican Sample. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/979http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among israeli school principals: expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94-118. <https://doi.org/10.1177/105268461702700104>
- Oplatka, I. ve Nupar, I. (2023). The patterns of anger regulation among school principals and their sources. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 681-694. <https://doi.org/10.1108/ijem-01-2023-0001>
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin Duygusal Emek Kullanımı İle İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özaslan, G., Ölemez, S., Polat, S., Balıkçı, İ. ve Uyanık, M. (2024). Teachers' understandings of the anger they feel toward their principals: a phenomenographic study. *International Journal of Educational Management*, 38(7), 1959-1974. <https://doi.org/10.1108/ijem-04-2024-0229>
- Özaslan, G., Şanlı, N., Yıldırım, M., Tutmaz, M., Gülsoy, M. ve Karakoyun, S. K. (2024). School Principals' Understandings of the Anger They Feel Toward Their Teachers: A Phenomenographic Study. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15 <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324034>.
- Özer, A. K. (1994). Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özer, A. K. (1995). *Duygusal Gerilimle Başedebilme*. Varlık Yayınları.
- Özgen, I. (2010). *Turizmin meydana getirdiği duygusal emek*. Detay Yayıncılık.
- Özkuşcu, E. ve İhtiyaroğlu, N. (2021). Exploring perceptions of school principals and teachers towards mobbing behaviours. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23-50. <https://doi.org/10.32433/eje.896928>

- Özmen, A. (2018). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E. ve Özan, M. B. (2015). Elazığ İlindeki İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öfke Nedenleri ve Öfke Kontrol Yönetimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 148–159.
- Park, J., Lee, I. ve Cooc, N. (2018). The role of school-level mechanisms: how principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161x18821355>
- Peters, B., Overall, N. ve Jamieson, J. (2014). Physiological and cognitive consequences of suppressing and expressing emotion in dyadic interactions. *International Journal of Psychophysiology*, 94(1), 100-107. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2014.07.015>
- Poirel, E., Lapointe, P. ve Yvon, F. (2012). Coping with administrative constraints by quebec school principals. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(4), 302-318. <https://doi.org/10.1177/0829573512461131>
- Rizvi, M. (2008). The role of school principals in enhancing teacher professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/1741143207084062>
- Roberts, A., Levine, E. ve Sezer, O. (2021). Hiding success.. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(5), 1261-1286. <https://doi.org/10.1037/pspi0000322>
- Roxana, A.-C. (2013). Antecedents and Mediators of Employees' Counterproductive Work Behavior and Intentions to Quit. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 219-224. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.06.538>
- Saddique, F. ve Raja, B. (2023). A study of leadership styles of female elementary school principals in rawalpindi pakistan. *Sir Syed Journal of Education & Social Research (Sjesr)*, 6(1), 1-8. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023\(1-8\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023(1-8))
- Saeed, N. ve Kayani, A. (2018). Role of college principals in promoting quality of education in district. *Asian Journal of Contemporary Education*, 2(2), 149-158. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2018.22.149.158>
- Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Salem, T., Alahbabi, H. ve Dilawer, T. (2023). Evaluating the role of women in educational leadership. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. <https://doi.org/10.56726/irjmets44523>
- Sartre, J. P. (1948). *The emotions: Outline of a theory*. Philosophical Library. New York.

- Satyawati, S. (2024). Analysis of effective principal leadership based on trait approach in improving education quality. *Jurnal Paedagogy*, 11(3), 508. <https://doi.org/10.33394/jp.v11i3.10235>
- Sepniwati, S. ve Rahyasih, Y. (2020). *Strategy of principal placement in improving the quality of education..* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.147>
- Setyawati, D. ve Inayati, N. (2023). Leadership of school principal in improving learning, achievement, and quality of muhammadiyah 2 gemolong high school in post covid-19., 288-296. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-102-9_27
- Shah, I. (2021). Academic performance of emotionally stable secondary school principals. *Pakistan Journal of Educational Research*, 4(3). <https://doi.org/10.52337/pjer.v4i3.265>
- Shahzad, M., Farooqi, M., Ali, S., & Shafiq, A. (2024). A study about head teachers' emotional intelligence and its effects on teachers' job performance. *SCEP*, 3(1), 377-392. <https://doi.org/10.62681/sprypublishers.scep/3/1/20>
- Smith, J. A. (2014). Principal emotional intelligence and teacher perceptions of school climate. *Journal of Educational Leadership*, 22(3), 45–60
- Solmaz, Ş. ve Kaya, N. (2009). Bir üniversite hastanesinin kulak burun boğaz kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke ve öfke ifadesi. *Türkiye Klinikleri J Nurs Sci.*, 1(2), 56-64.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2). https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000192
- Spielberger, C. D., Krasner, S. S. ve Solomon, E. P. (1988). *The Experience, Expression, and Control of Anger*. In M. P. Janisse (Ed.), *Individual Differences, Stress, and Health Psychology* (pp. 89–108). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3824-9_5
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C. ve Sydeman, S. J. (1995). Measuring the Experience, Expression, and Control of Anger. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 207-232. <https://doi.org/10.3109/01460869509087271>
- Spielberger, C., Crane, R. S., Kearns, W. D., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L. ve Johnson, E. H. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. *Stress and emotion*, 14, 266-283.
- Şimşek, N. ve Tel, H. (2017). The effect of structured education on the level of anger management, assertiveness and self-esteem of adolescents getting help from Social Services Agency. *Balıkesir Health Sciences Journal*, 6(1), 22-29. <https://doi.org/10.5505/bsbd.2017.86580>
- Taxer, J. L. ve Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>

- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*,
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>
- Tetik, H. ve Aksu, T. (2019). Öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 55–72.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobibder/issue/50233/653814>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25.
<https://doi.org/10.2307/1166137>
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal Emek ile İşe Yabancılaşma İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.
- Topateş, H. ve Kalfa, A. (2009). Yeni çalışma ilişkileri bağlamında örgütsel yurttaşlık ve duygusal emek. Yeni çalışma ilişkileri bağlamında örgütsel yurttaşlık ve duygusal emek. *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu*, 423-431.
- Toprak, M. ve Savaş, A. (2020). School headmasters' emotional intelligence and teachers' job satisfaction: moderation effect of emotional labor. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(2), 4-18. <https://doi.org/10.1002/nha3.20282>
- Türker, S., ve Yaman, E. (2010). Öğretmenlerin çatışma yönetim Stratejileri Ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri Arasındaki İlişkileri İncelemesi. In PQDT - Global.
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/ogretmenlerin-catisma-yonetim-stratejileri-ile/docview/2689294588/se-2?accountid=159111>
- Ulutaş, H. (2024). Systematic review of studies on the emotional intelligence of school principals. *International Journal of Educational Research Review*, 9(2), 93-107.
<https://doi.org/10.24331/ijere.1418126>
- Wells, C. ve Klocko, B. (2018). Principal well-being and resilience: mindfulness as a means to that end. *Nassp Bulletin*, 102(2), 161-173.
<https://doi.org/10.1177/0192636518777813>
- Wu, H., Zhao, J., Qiu, S. ve Li, X. (2024). Servant leadership and teachers' emotional exhaustion—the mediation role of hindrance stress and depersonalization. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1129. <https://doi.org/10.3390/bs14121129>
- Xu, L., Wubbena, Z. ve Stewart, T. (2016). Measurement invariance of second-order factor model of the multifactor leadership questionnaire (mlq) across k-12 principal gender. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 727-748. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2015-0001>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/39953/474327>
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, Z. ve Göksoy, S. (2024). Assessing personality traits of school administrators: a big five perspective. *Journal of Education Society and Behavioural Science*, 37(1), 79-90. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2024/v37i11299>
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 14–28. <https://doi.org/10.29399/npa.22924>
- Yıldız, S. (2023). Poker face to bye bye in schools: the effect of school administrators' emotions on job satisfaction. *Journal of Advanced Education Studies*, 5(1), 39-63. <https://doi.org/10.48166/ejaes.1285223>
- Yılmaz, H. (2020). Türkiye'de eğitim sektöründe duygusal emek ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir içerik analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.17244/eku.680491>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE
- Yöndem, Z. D. ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2). <http://www.insanbilimleri.com>
- Zaitoun, E., Hejazi, A., Hayajneh, W., Kaba, A., Ashour, S. ve Taha, S. (2023). Identifying conflict management methods of school principals as perceived by school teachers in Jordan. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(17). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i17.6530>
- Zhou, X. (2022). Mental health self-efficacy as a moderator between the relationship of emotional exhaustion and knowledge hiding: evidence from music educational students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979037>

EKLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçek ve etik izinleri hakkında bilgi verilmektedir.

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Okul Müdürü Olarak Öğretmenler Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları

1. Okul müdürü olarak bir öğretmeninize öfkelendiğiniz fakat bu duygunuzu kendisine ifade etmemeye, dile getirmemeye, yani bu duygunuzu ondan saklamaya çalıştığınız bir örnek anlatır mısınız?

2. Bu örnekte neden o öğretmenenden öfkenizi saklamaya çalıştınız?

3. Sizi bu çabaya sevk eden, bazı koşulları dikkate alma gereği hissetmeniz miydi?

4. Bu çabanızda kişilik özelliklerinizin herhangi bir etkisi var mıydı?

5. Öfkenizi o öğretmene ifade etmemek size nasıl hissettirdi?

6. Öfkenizi o öğretmene ifade etmeme çabanızın daha sonraki günlerde de üzerinizde bir etkisi oldu mu?

7. Okul müdürü olarak bir öğretmeninize öfkelendiğiniz fakat bu duygunuzu o öğretmenenden saklamaya çalıştığınız bir anınızı daha anlatabilir misiniz? (Görüşmeci, her bir öfke anısı için 2, 3, 4, 5 ve 6. soruları tekrarlayacaktır.)

Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN
Sorumlu Araştırmacı (Tez Danışmanı)

Mehmet YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı

Ek 2. Gönüllü Katılımcı Onay Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN ve yardımcı araştırmacı Mehmet YILDIRIM tarafından yürütülen “Okul Müdürü Olarak Öğretmenler Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenlere duydukları öfkeyi onlardan saklamalarının nedenlerini ve sonuçlarını, okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmada sizden tahminen 60 dakika ayırmanız istenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmamızın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN (Sorumlu Araştırmacı)
Tarih:
İmza:
Unvanı, Adı-Soyadı:	Mehmet YILDIRIM (Yardımcı Araştırmacı)
Tarih:
İmza:
Yetişkin Katılımcının Kendisi Tarafından Doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.

Ek 3. Etik Kurul İzni



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :01/03/2024 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2024/228
Araştırmanın Başlığı	Okul Müdürü Olarak Öğretmenler Karşısında Öfke Duygusunu Saklamanın Nedenleri ve Sonuçları.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Mehmet YILDIRIM
Etik Kurul Kararı	18282 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

01/03/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Başkan

Ek 4. Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-101371157
Konu : Araştırma İzni (Mehmet YILDIRIM)

30.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28/03/2024 tarihli ve E-48178250-300-99728543 sayılı yazınız.
c) 26/04/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet YILDIRIM'ın "Okul Müdürü Olarak Öğretmenler Karşısında Öfke Duygusunu Saklamamanın Nedenleri ve Sonuçları" komulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

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

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

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

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