

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE  
İŞE YABANCILAŞMA VE ÖFKE İLİŞKİSİ  
(ŞİŞLİ TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ)**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet BOZ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŐTİR**

**HAZİRAN 2014**

HAZİRAN 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



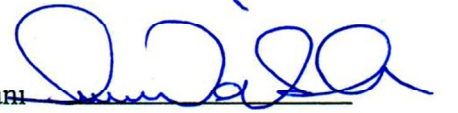
Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Tez Danışmanı

**Komite Üyeleri**

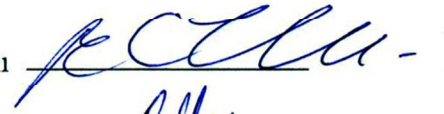
Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Jüri Başkanı



Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Tez Danışmanı



Yrd. Doç. Dr. Nesrin ÖZDEMİR

Üye



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad Soyad : Mehmet BOZ

İmza :



## ÖZ

### EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE İŞE YABANCILAŞMA VE ÖFKE İLİŞKİSİ (ŞİŞLİ TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ)

Boz, Mehmet

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Haziran 2014, 104 Sayfa

Bu araştırma, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini, öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veriler İstanbul Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde görev yapan, 146 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğinde, korelasyonel bir çalışmadır.

Araştırma için gereken verileri toplamak üzere, Elma (2003) tarafından hazırlanan “Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve Spielberger (1988) tarafından hazırlanıp, Özer (1994) tarafından çevirisi ve uyarlaması yapılan “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Her iki ölçekten elde edilen bulguların, cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere t-testi; yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerde, işe yabancılaşma ile sürekli öfke düzeyi ve öfke içte boyutu arasında, orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İşe yabancılaşma ile öfke kontrol boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü,

anlamli iliŒki tespit edilmiŒ, öfke dıŒta boyutu arasında ise anlamli iliŒki tespit edilememiŒtir. Ayrıca, öğretmenlerin yabancılaŒma duygusunu, en çok okula yabancılaŒma boyutunda yaŒadıđı ve öfke ifade tarzlarından, en sık öfke kontrolünü kullandıkları tespit edilmiŒtir.

YabancılaŒma ile öfke arasındaki iliŒkiye yönelik elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin iŒe yabancılaŒma düzeylerini azaltmaya yönelik yapılacak iyileŒtirmelerin, sürekli öfke düzeylerinin de azalmasını sağlayacağını göstermektedir. Bu yöntemle, okullardaki öğretmen kaynaklı fiziksel ve psikolojik Œiddetin önlenmesine katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: İŒe YabancılaŒma, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı, Meslek Lisesi

## ABSTRACT

Alienation and Anger Relation in Educational Organizations

(Şişli Technical and Industrial Vocational High School)

Boz, Mehmet

Master's Thesis, Master's Program in Education Management Program

Thesis Supervisor :Asst. Prof. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

June 2014, 104 Pages

This research aimed to determine the correlation of anger and alienation in educational organizations on the basis of perceptions of teachers. Data was collected from 146 teachers who worked in Şişli Vocational High School, İstanbul. The research was a correlational study which had a quality of relationship survey model.

In order to collect the data necessary for the research, 'The work alienation scale ' by Elma ( 2003) and 'The scale of constant anger and anger expressions styles' which was prepared by Spielberg (1998) and translated and adapted by Ozer ( 1994) were conducted. The SPSS(statical package for social sciences ) was used to analyse the data gathered by the research instruments. The t - test was used in order to determine whether the results of both scales varied according to sex, subject area and graduation variables. Also, Variance analysis (one - way ANOVA) was used in order to determine whether the results of both scales varied according to age and occupation period variables.

The research results indicated that there was meaningful, medium level, positive sided correlation between the dimensions of work alienation and constant anger level

with the dimensions of inward anger among the teachers. It was also found that there was meaningful, positive sided, low level correlation between the dimensions of work alienation and constant anger management level.

However, there was not found any meaningful correlation between the dimensions of outward anger and work alienation. Besides, the research results showed that teachers feel alienation mostly in terms of school alienation and from the anger expression styles, they used anger control most frequently.

Keywords: Work Alienation, Constant Anger and Anger Expression Styles, Vocational School

## ÖNSÖZ

En genel tabirle yabancılaşma, bireyin kendi hayatına yön veren bir aktör olmaktan çıkıp, çevresinde gelişen olayların nesnesi haline gelmesidir. Yabancılaşma yaşayan bireyler, topluma ve kendilerine karşı sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük çekerler.

Öğretmenler, yaptıkları işin nitelikleri gereği, toplumda üzerlerine en çok sorumluluk yüklenen meslek gruplarından. Yabancılaşma toplumun her kesiminde görülmesine rağmen, öğretmenlerde görülen yabancılaşmanın olumsuz sonuçları diğerleriyle kıyaslanamayacak derecede büyüktür. Bu nedenle, öğretmenlerde yabancılaşma olgusu ülkemizde birçok araştırmacının ilgisini çekmiş olup, bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır (Elma, 2003; Gülören, 2011; Çalışır, 2006; Kılıç, 2009).

Benzer şekilde, öğretmenlerde öfke duygusunun düzeyi ve bunun ifade ediliş biçimi de eğitim öğretimi doğrudan etkileyen faktörlerdir. Averill, 1982 yılında yaptığı araştırmasında, kişilerin öfke olaylarında yüzde 83 oranında sözlü saldırganlık dürtüsü, yüzde 40 oranında da fiziksel saldırganlık dürtüsü yaşadıklarını saptamıştır (Averill, 1982). Buradan hareketle öğretmenlerde görülecek öfkenin, öğrencilere yönelik saldırgan davranışlara neden olabileceği düşünüldüğünde, bu konunun araştırılmasının da büyük önem arz ettiği anlaşılabacaktır.

Öğretmenlerde yabancılaşma ve öfke kavramları birçok araştırmacı tarafından müstakil olarak incelenmiş ancak, ülkemizde öğretmenler üzerinde bu iki kavramı bir arada inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın amacı, eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği düşünülen, yabancılaşma ve öfke arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın, eğitim kurumlarındaki yabancılaşma ve öfke duygusunun olumsuz etiklerinin ortadan kaldırılması konusunda, mütevazı bir katkı sağlaması umulmaktadır.

**Mehmet BOZ**

**Haziran 2014**



## TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde, benden desteğini esirgemeyen ve görüşleriyle beni yönlendiren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Buręak ağla GARİPAĞAOĞLU başta olmak üzere, yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden istifade ettiğim saygıdeğer hocalarıma ve araştırmaya katılan değerli mesai arkadaşlarıma teőekkürlerimi sunuyorum.

Yanımda olamasalar dahi, beni bugünlere getirip Türk Eğitim Sistemi'ne bu mütevazı katkıyı yapmamı sağlayan annem Fatma BOZ ve babam A.Haydar BOZ'a, sabrı ve özverisiyle her zaman bana destek olan müstakbel eşim Sibel KIZILTUĞ'a teőekkürlerimi sunuyorum.

# İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SEMBOLLER LİSTESİ .....	xv
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu .....	2
1.2 Problem Cümlesi .....	3
1.3 Araştırmanın Amacı.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	5
1.6 Tanımlar.....	5
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması .....	7
2.1 Yabancılaşma Kavramı.....	7
2.1.1 Hegel ve yabancılaşma.....	11
2.1.2 Karl Marx ve yabancılaşma.....	11
2.1.3 Max Weber ve yabancılaşma .....	12
2.1.4 Erich Fromm ve yabancılaşma.....	13
2.1.5 Herbert Marcuse ve yabancılaşma .....	14
2.1.6 Melvin Seeman ve yabancılaşma. ....	14
2.1.7 Yabancılaşmanın boyutları.....	15
2.1.7.1 Güçsüzlük.....	15
2.1.7.2 Anlamsızlık .....	17
2.1.7.3 Normsuzluk (kuralsızlık) .....	17
2.1.7.4 Yalıtılmışlık. ....	18
2.1.7.5 Kendine yabancılaşma. ....	18

2.1.8 İşe yabancılaşma .....	19
2.1.9 Eğitimde yabancılaşma. ....	21
2.2 Öfke ve Öfke İfade Tarzları.....	25
2.2.1 Öfke duygusunun tanımı. ....	26
2.2.2 Öfke duygusunun nedenleri .....	27
2.2.3 Öfke ifade tarzları.....	29
2.2.3.1 İçte tutulan öfke.....	30
2.2.3.2 Dışa vurulan öfke. ....	31
2.2.3.3 Kontrol edilen öfke .....	32
2.2.4 Öfke duygusunun sonuçları.....	34
2.2.4.1 Öfke duygusunun olumlu sonuçları .....	35
2.2.4.2 Öfke duygusunun olumsuz sonuçları .....	36
3. Bölüm: Yöntem.....	37
3.1 Araştırma Modeli.....	37
3.2 Evren ve Örneklem .....	37
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1 Öğretmen işe yabancılaşma ölçeği.....	39
3.3.2 Öfke ve öfke ifade tarzları ölçeği.....	40
3.4 Analiz.....	40
4. Bölüm: Bulgular.....	42
4.1 Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özellikleri .....	42
4.2 Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	44
4.3 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	50
4.4 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	55
5. Bölüm: Tartışma ve Sonuçlar .....	58
5.1 Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....	58
5.2 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....	64
5.3 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....	66
5.4 Öneriler .....	71

5.4.1 Uygulamaya yönelik öneriler .....	71
5.4.2 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	73
KAYNAKÇA .....	74
EKLER.....	80
A: Ölçek Formu .....	81
B: Etik Kurulu Onay Raporu .....	84
C: Özgeçmiş.....	85
D: İngilizce Özet.....	86

## TABLolar LİSTESİ

### TABLolar

Tablo 4.1	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	42
Tablo 4.2	Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	43
Tablo 4.3	Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri....	43
Tablo 4.4	Branş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	44
Tablo 4.5	Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	44
Tablo 4.6	5’li Likert Ölçeği Değerlendirme Tablosu.....	45
Tablo 4.7	Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar .....	45
Tablo 4.8	Yaş Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	46
Tablo 4.9	Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	47
Tablo 4.10	Cinsiyet Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	48
Tablo 4.11	Branş Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.12	Mezuniyet Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	49
Tablo 4.13	Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar .....	50
Tablo 4.14	4’lü Likert Ölçeği Değerlendirme Tablosu.....	50
Tablo 4.15	Yaş Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	51

Tablo 4.16 Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte Ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları..	53
Tablo 4.17 Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4.18 Branş Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4.19 Mezuniyet Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	55
Tablo 4.20 Öğretmenlerin Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Moment Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	56

## SEMBOLLER LİSTESİ

### SEMBOLLER

- $f$  : Frekans
- % : Yüzde
- N : Örneklem Büyüklüğü
- SS : Standart Sapma
- p : Anlamlılık (Significance)
- t : t değeri (t-testi)
- Sd : Serbestlik Derecesi
- $\bar{X}$  : Ortalama

## 1. Bölüm: Giriş

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

### 1.1 Problem Durumu

Felsefi anlamda yabancılaşma kavramı ilk kez 19. yüzyılın başlarında Fichte ve Hegel tarafından kullanılmış ancak küçük bir grup psikolog haricinde ilgilenen olmamıştır. Fakat Marx yabancılaşma kavramını kapitalist çağı açıklarken kullanınca sosyologların da ilgisini çekmiş ve kavram 40'lı yıllarda sosyolojiye yeni bir kuram olarak girmiştir (Pappenheim, 2002).

Teknolojik ve toplumsal değişimlerin çok hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde bireyleri bu değişim ve gelişmelere hazırlamada eğitimin rolü ve önemi daha da anlam kazanmaktadır. Toplumsal yapıyı oluşturan parçalardan biri olan eğitim sistemi, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikteki bireyleri yetiştirme amacındadır. Eğitim kurumlarında ortaya konulan amaçların yerine getirilmesinde en büyük yük ve sorumluluk şüphesiz öğretmenlerin omuzlarındadır. Günümüzde öğretmenlerden bireyleri hem gelişmelere uyum sağlayacak, hem de istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliliklere ulaştırmaları beklenmektedir. Öğretmenler eğitim kurumlarındaki görevlerinin yanı sıra bireysel ve toplumsal bir takım rol ve beklentilerle de karşı karşıya kalmaktadır.

Öğretmen, öğretme işinin yanı sıra yaşantıları düzenleme, düzenlenen çevrede örnek olacak şekilde yer alma ve davranış sergileme görevi de taşımaktadır. Bu iki görev öğretmene hem sanatkâr hem de bilim adamı gibi davranma sorumluluğu verir (İmamoğlu, 2003). Öğretmenin kişiliği, davranışları, tutumları, duyguları ve değerleri sadece öğrencilerini değil, aynı zamanda toplumu, kendi mesleki geleceğini, kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirmektedir (Temel, 1998).

Öğretmen tüm bu rol ve beklentileri yerine getirmeye çalışırken, kendini baskı altında hissetmekte ve zorlanma yaşamaktadır. Mesleki güçlüklerin yanında, öğretmenin bir birey olarak kendi günlük yaşam sıkıntıları da" eklenince stres,



yabancılaşma, öfke ve zorlanma yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır. Geçtan (1997)'a göre en fazla zorlanma ve engellenme dolayısıyla öfke yaşayan meslek grubu öğretmenlerdir.

Bayındır (2002), “Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki” adını taşıyan çalışmasında, ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaç edinmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden biri olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca mesleğe yabancılaşan bir öğretmenin, işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta olduğu ve enerjisini işinde harcamadığı kanısına varılmıştır. Bu durumun ise okuldaki öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ve verimliliğini azalttığı ifade edilmiştir (akt. Parsıl, 2007).

Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen bir diğer kavram ise öfkedir. Öfke kavramı psikoloji sözlüğünde, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005).

Öfke uygun biçimde ifade edildiğinde son derece sağlıklı bir duygudur ancak tersi durumlarda yıkıcı etkilere yol açabilir. Soykan (2003)'a göre öfkenin olumsuz bir şekilde ifade edilmesi durumunda şu sorunlarla karşılaşmak mümkündür:

- Öfke, çocuk istismarı, ev içi şiddet, fiziksel ve sözel taciz gibi sorunlarda görülebileceği gibi birçok sosyal ve kişisel problemin ortaya çıkışında rol oynar.
- Öfke, kişiler arası ilişkilerde problem yaşanan birçok durumda önemli bir etkidir ve bireylerin iş ve aile yaşantılarına ilişkin ciddi sorunların ortaya çıkmasına neden olur.
- Öfke ile etkin bir biçimde baş edememe ve kısıtlı problem çözme becerileri nedeniyle birey sosyal ilişkilerden kaçınır.

- Öfke ile etkin bir biçimde baş edememe sonucunda kişilerde madde bağımlılığı, yeme bozuklukları, depresyon gibi sorunlar açığa çıkabilir.
- Öfkeyi kontrol etme ile ilgili sorunları olan bireyler sıklıkla diğer duygularını da uygun bir şekilde ortaya koyma güçlüğü çekerler ve bu kişilerde gerginlik, stres gibi ruh sağlığını tehdit eden kronik problemler ortaya çıkabilir.
- Uygun yollarla ifade bulamayan öfke, saldırganlık ve düşmanlık duyguları kişilerde ciddi sağlık problemleri ortaya çıkabilir.

Burada sözü edilen sorunlar öğretmenler açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusunu sağlıklı bir şekilde ifade edememeleri durumunda, öğrencilere karşı saldırgan davranışlar sergilemeleri beklenebilir.

Bütün bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin başarısını etkileyen yabancılaşma ve öfke kavramlarının birbirinden etkilendiği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerde yabancılaşma ve öfke ilişkisi incelenmek istenmiştir.

## **1.2 Problem Cümlesi**

Araştırmanın ana problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.3 Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Öte yandan bu genel amaç çerçevesinde araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri yaş, meslekte çalışma süresi, cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları nedir?
4. Öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı puanları yaş, meslekte çalışma süresi, cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### 1.4 Araştırmanın Önemi

Günümüzde, etkisini hızla arttırarak yayılan yabancılaşma olgusu, kişinin kendi güçlerine ve topluma karşı duyarsızlaşarak üretime katkıda bulunmasına engel olmaktadır. Burada kastedilen üretim, insanı farklı kılan yaratıcılık ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan üretimdir. Üretkenliğini hayata geçiremeyen birey, birilerince ya da ne olduğu bilinmeyen bir güç tarafından yönlendirilir ya da yönetilir hale gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında özgür bireyler yetiştirme iddiasında olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdeki yabancılaşmanın, öğrenciler üzerindeki etkilerinin ne boyutta olacağını görmek mümkündür.

Öğretmenlerin yabancılaşması eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktördür. Olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir diğer faktör ise sürekli öfke ve öfke ifade tarzıdır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı uyguladıkları saldırgan davranışlar, çoğu zaman olumsuz bir şekilde dışa vurulan öfke duygusundan kaynaklanmaktadır. Daha önce çeşitli araştırmalarda, öğrencilerde yabancılaşma ve öfke ilişkisi incelenmiş ve bu iki kavram arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Örneğin Çivitçi (2011), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerde okula yabancılaşmanın, okul öfkesinin tüm boyutlarını (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) yordadığını tespit etmiştir.

Yabancılaşma ve öfke ilişkisini öğrenciler üzerinde inceleyen bir başka araştırma, Çeçen (2006) tarafından, 598 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öfke ifade tarzlarına göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler üzerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen bu araştırmalara karşın, ülkemizde öğretmenler üzerinde yapılmış bu yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, öğrencilerde tespit edilen bu ilişkinin, öğretmenlerde de görülebileceği varsayımından hareket ederek, literatürdeki bu eksiği gidermek üzere öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasında

anlamli bir iliŒi olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Ayrıca araŒtırma sonucunda, eğitim kurumlarındaki yabancılaŒma ve öfke duygusunun olumsuz etiklerinin ortadan kaldırılması konusunda katkı sağlamak amalanmıŒtır.

### 1.5 Sınırlılıklar

Bu araŒtırma;

1. ŒiŒli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde alıŒan meslek ve kültür dersi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. 2013-2014 eğitim ğretim yılında elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Amalardaki sorular ile sınırlıdır.

Ayrıca araŒtırmada;

1. AraŒtırmanın rneklem grubunun evreni temsil ettiği,
2. Öğretmenlerin kullanılacak lme aralarındaki sorulara içten ve yansız olarak cevap verdiği,
3. Katılımcıların araŒtırmaya gönüllü olarak katıldıkları,
4. Kullanılacak lme araçlarının ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir olduğu,
5. Veri toplama araçlarının ve araŒtırma yönteminin, araŒtırmanın amaçlarına ulaŒılabilecek nitelikte olduğu varsayılmıŒtır.

### 1.6 Tanımlar

**İŒe YabancılaŒma:** "Okul ve çevresinin koŒulları nedeniyle öğretmenin, kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; iŒini ve iŒiyle ilgili geliŒmeleri anlamsız bulması; kendisini alıŒma arkadaŒlarından, okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak okula karŒı olumsuz tutumlar beslemesidir" (Elma, 2003, s.10).

**Sürekli fke:** "Sürekli fke, durumluk öfkenin genelde ne sıklıkta yaŒandıđını ifade eden bir kavramdır" (zer, 1994, s.26).

**Öfke İçte:** "fkeli dŒnce ve duyguları bastırma eğilimini yansıtan bir kavramdır" (zer, 1994, s.26).

**Öfke Dışta:** “Çevredeki insanlara veya objelere yönelik saldırgan davranışlar gösterme eğilimini yansıtan bir kavramdır” (Özer, 1994, s.26).

**Öfke Kontrol:** “Öfke yaşantısını veya öfkenin ifadesini önleme, kontrol edebilme yeteneğini yansıtan bir kavramdır” (Özer, 1994, s.26).

## 2. Bölüm: Alan Yazın Taraması

Bu bölümde öncelikle yabancılaşmanın tanımı ve kuramsal temelleri, Hegel, Marx, Durkheim ve Fromm gibi düşünürlerin yabancılaşmayı ele alış biçimleri, yabancılaşmanın boyutları, işe yabancılaşma ve eğitimde yabancılaşma kavramları tartışılmış, ardından öfke kavramı ile ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir.

### 2.1 Yabancılaşma Kavramı

"Yabancılaşma kavramı, dilimize batı dillerinden geçmiştir. Kavramın kökü Fransızcadaki "alene", İspanyolcadaki "alienado", İngilizcedeki "alienist" sözcüklerine dayanır" (Coşturoğlu 1999, s.77). Yabancılaşma kökenini dinden alan çok eski bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Tolan (2005) ilk kez Eski Ahid'de puta tapma ile ilgili olarak kullanılan yabancılaşma kavramını, insanın kendi yarattığı nesnelere kendisinde bulunan özellikleri aktararak, onlara boyun eğmesi anlamında kullanıldığını belirtmektedir.

Günümüzde yabancılaşma kavramı; bireyin, bireysel ve toplumsal yaşamdaki davranış ve etkinlikleri merkez alınarak tanımlanmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006) Örneğin Marx'a (2000, s.11) göre yabancılaşma; "insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir."

Daha önce teolojik bir kavram olarak ele alınan yabancılaşma, Hegel sayesinde laik bakış açısıyla değerlendirilmiş ve felsefi bağlamda ele alınmıştır. Hegel felsefesinde yabancılaşma, Mutlak Ruh'un (Tanrı) diyalektik süreç içinde dışsallaşırken, doğa (bilinen nesne) ve insan (bilin özne) şeklinde kendisini ikiye bölmesini ifade eder (Tolan, 2005).

Marksist kuramı esas alarak yabancılaşmayı insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak; bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamayan Tolan (1981), ayrıca yabancılaşmanın, insanı makineleştiren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir

uygarlık biçimine karşı oluşan başkaldırının bir simgesi olarak da kullanıldığını ifade etmektedir.

Fromm (1989); yabancılaşmayı, bir hastalık olarak tanımlar ve insanın doğadan ve birbirinden kopmuş olmasının, kendisini yalnız, soyutlanmış ve yabancı hissetmesine neden olduğunu ileri sürer. Latince’de yabancılaşma her ne kadar iki farklı anlam taşısa da kavramının değişik alanlarda da kullanıldığını bilinmektedir.

Örneğin (Elma, 2003):

- Hukuk alanında, translatio-venditio karşılığı olarak, devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme vb. anlamlarda,
- Sosyoloji alanında, disiunctio-aversatio karşılığı olarak, ayrılmak, diğer insanlardan, yurdundan, Tanrı’dan ayrı düşmek, kopmak anlamında,
- Tıp-Psikoloji alanında, dementia-insania karşılığı olarak, çılgınlık, tinsel şaşkınlık vb. gibi bir bunama ya da psikik bozukluklar demeti, ruh hastalığı karşılığı olarak kullanılmıştır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde yabancılaşma kavramına her bilim adamı kendi disiplini içerisinde farklı tanımlamalar yapmışlardır. Her disiplinin yabancılaşmaya atfettiği anlam, kendi yaklaşımları, yöntemleri ve bakış açısı ile olmuştur. Bu durum yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılmasını güçleştirmiştir. Nitekim Zelinski ve Hoy (1983; akt. Elma, 2003) yabancılaşmanın kesin ve tutarlı bir tanımı olmadığını, bu kavram karmaşasının temel nedeninin de yabancılaşmanın kendisinden kaynaklandığını dile getirmektedirler.

Bu tür nedenlerle Johnson (1973), Hardin’in fizik bilimleri için kullandığı “panchreston” terimini yabancılaşmaya uyarlayarak ki “panchreston” u her şeyi açıklamayı deneyen aslında hiçbir şeyi açıklayamayan bir kavram olarak tanımlamaktadır, yabancılaşmanın tam ve kesin tanımının yapılamadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte birçok toplumbilimci bu muğlak, anlaşılması ve tanımlanması güç kavramı betimlemeye, anlaşılır kılmaya çalışmışlardır. Ergil (1980)’ e göre yabancılaşma genel düzeyde, bireylerin var olan yapılara (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşmasıdır. Ergil (1980, s.73), bireysel düzeydeki yabancılaşmayı ise, “bu süreçlerin, bireysel

denetiminden (fiili olmasa bile algılanabilir olgu olarak) çıktığına ilişkin deneyim ya da deneyimsel kayıp duygusu” olarak tanımlamaktadır.

Yabancılaşma, “özne, doğa ve diğer özneler arasındaki ayrılmış ilişkilerden ve fiziksel nesnelere dışsallaşmasından oluşan toplumsal gerçeklik” olarak da ifade edilmektedir” (Kulak, 2011, s.38). Yabancılaşma kavramının felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, psikiyatri, eğitim, ekonomi, siyaset, hukuk ve teoloji gibi alanlarda farklı anlamlarda kullanıldığı, her disiplinin yabancılaşmaya kendi konu alanıyla ilgili bir anlam yüklediği görülmektedir. Kılıç (2009, s.8-9) yabancılaşmanın farklı disiplinlerdeki tanımlarını şu şekilde aktarmaktadır:

- Felsefe alanında yabancılaşma; “şeylerin, nesnelere bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi ...” (Cevizci, 2005, s.1728),
- Sosyoloji alanında yabancılaşma; “kişinin içinde yaşadığı topluma, kültürel değerlere ve rol dağılımına karşı ilgisinin kaybolması, değer ve normları anlamsız görmesi, kendisini güçsüz ve yalnız hissetmesi durumu” (Demir ve Acar, 2005, s.429) ya da hızlı toplumsal değişimin yaşandığı toplumlarda mevcut toplumsal kuralların bireyin amaçlarına ulaşmasında meşruiyetini yitirmesi sonucu yaşanan kuralsızlık veya anomî,
- Psikoloji alanında yabancılaşma; “bireyin diğer insanlara ve topluma karşı duyduğu güvensizlik; mutlu olabileceği yolundaki tüm düşlerinin dağıldığı bir kötümserlik; modern toplum içinde hissettiği güçsüzlük ve ayrıca böylesi bir toplumda kendisine benzer konumdaki diğer insanlar arasında bulunmanın verdiği korku” (Keniston, 1972; akt. Elma, 2003),
- Sosyal Psikoloji alanında yabancılaşma; toplumsal, kurumsal ya da kişiler arası sorunların birey üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak ortaya çıkan



güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duyguları,

- Psikiyatri alanında yabancılaşma; “şizofreni, psikoz gibi ruh hastalıklarında kişiliksizleşme, gerçekdışılık veya yabancılık duyguları, normsuzluk, rol karışıklığı, yalnızlık, güçsüzlük ve umutsuzluk duyguları” (Budak, 2005, s.813),
- Eğitimde yabancılaşma; okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri artırma işlevini yitirmesi; okul eğitiminin bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendisini okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi,
- Ekonomide yabancılaşma; insanın ihtiyaçlarını karşılaması ve özgürleşmesi için gereken çalışma etkinliği sonucunda üretmesine rağmen, istediklerini tüketememesi yoksullaşmasına bağlı olarak özgürleşememesi,
- Siyaset alanında yabancılaşma; siyasal sistemden bireysel uzaklaşma (Ergil, 1980; akt. Elma, 2003) ya da siyasal katılıma kayıtsızlık,
- Hukuk alanında yabancılaşma; “devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme ...” (Teber, 1990; akt. Sanberk, 2003),
- Teolojide yabancılaşma; Tanrı’dan ayrı düşmek ya da kopmak, dinin buyruklarına kayıtsız kalmak gibi anlamlarda kullanılmıştır.

**2.1.1 Hegel ve yabancılaşma.** Hegel felsefesinde yabancılaşma, Mutlak Ruh'un (Tanrı) diyalektik süreç içinde dışsallaşırken, doğa (bilinen nesne) ve insan (bilen özne) şeklinde kendisini ikiye bölmesini ifade eder. Hegel'e göre insan, Mutlak Ruh'un yabancılaşma sürecindeki bir görüntüsü olarak amaç, Mutlak Ruh'un bilgisine ulaşma sürecinde ise bir araç durumundadır (Tolan, 2005).

Hegel yabancılaşma sürecini, bireyin kendisiyle tekrar bütünleşmek üzere toplumsal bütünden ayrılması olarak tanımlar ve yabancılaşma sürecinin aşılabilmesi için, bireyin yabancılaşma sürecinin farkına varması gerektiğini savunur (Demirer ve Özbudun, 1998). Hegel'e göre, insan sınırsız gereksinimlerini karşılayabilmek için sürekli olarak daha çok etkinlikte bulunmak zorundadır. İnsan bu yoğun etkinliği sırasında kendisini, tasarımlarını, yani özünü "fiziksel nesnelere, toplumsal kurumlarda, kültürel ürünlerde" dışsallaştırmaktadır. İnsan emeğinin bu dışsallaşması, Hegel açısından emeğin yabancılaşması olmaktadır (Tolan, 1983).

Hegel'e göre doğaya yabancılaşma ruhun tipik bir özelliğidir. Ancak, ruh gelişimini tam anlamıyla tamamladığında insan yabancılaşmış benliğinin üstesinden gelebilecektir. Yabancılaşma, mutlak ruh için kaçınılmazdır. Ruh, bu yabancılaşmadan diyalektik süreç içinde kendiliğinden kurtulmaktadır. Dolayısıyla yabancılaşma, "Mutlak Ruh"un kendini dışsallaştırması için zorunludur ve "Mutlak Ruh"un kendine dönme sürecinde aşılacaktır (Sayers, 2003, s.120; akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu).

**2.1.2 Karl Marx ve yabancılaşma.** Yabancılaşma kavramı, dünya literatüründe birkaç yüzyıldır yer almaktadır. Özellikle dinbilim yapıtlarında işlenen yabancılaşma konusu, laik felsefeye Hegel ile, iktisat ve siyaset alanına Marx ile girmiştir. Bu düşünürlerin etkisiyle de sosyal bilimlerin pek çok disiplininde temel konulardan biri olmuştur (Ergil, 1978).

Yabancılaşma kavramını açıklarken Hegel'den etkilenen Marx da, önceleri yabancılaşma kavramını felsefi bir çerçevede incelemiş, daha sonra "yabancılaşmış emek" kavramı üzerinde durmuştur. Yabancılaşmış emek yoluyla insanın özgür ve bilinçli eylemi, çarpık ve yabancılaşmış bir etkinliğe dönüşmekte, bunun sonucunda da yaşamın kendisi bir araç olmaya başlamaktadır (Fromm, 1995).

Soysal'a (1997) göre Marx, insanlık tarihinin her aşamasında var olmuş olan emeğin yabancılaşmasını, kapitalist toplumda en üst aşamaya ulaştığını belirtmekte ve yabancılaşmanın işçi sınıfı içinde diğer sınıflardan daha yüksek düzeyde yaşandığını söylemektedir. Bu iddianın dayandığı temel, işçilerin üretim sürecinin planlama, örgütlenme ve kontrolünde söz sahibi olmamalarıdır. Marx, yalnızca yabancılaşmış emek kavramı üzerinde durmamış, aynı zamanda insanın çevresinden ve diğer insanlardan yabancılaşmasını da incelemiştir. Ancak çoğunlukla Marx'ın çalışmalarında yabancılaşma kavramı "iş" merkezli olarak ele alınmıştır. Bu nedenle Marx, etkili bir üretim için hem birey hem de toplum yönünden yabancılaşma sürecinin aşılması gerektiğini vurgulamıştır.

**2.1.3 Max Weber ve yabancılaşma.** Weber' in yabancılaşma ile ilgili görüşleri temelde Marx ile benzerlik gösterir. Weber' e göre, insan çalışma ortamı koşulları nedeniyle bireyselliğini kaybeder. Fakat Weber' de bunun tarihsel süreci farklıdır, yabancılaşma insanların akılcı düşünmeye başlamasının sonucudur (Faunce,1968; akt.Fettahlıoğlu).

Max Weber (1864-1920) yabancılaşmayı, "rasyonalite" kavramıyla ifade etmiş ve yabancılaşmayı, rasyonel insan davranışının, yaratıcılarının kontrolünden çıkarak irrasyonel bir kültür yaratması şeklinde değerlendirmiştir. Dünya, rasyonalize edildikçe daha da sıradanlaşarak büyüsünü ve anlamını yitirmektedir. Rasyonalizasyon, inancın ve kesinliğin sihirli bahçesini yıkmış ve bunun yerine de geçerli olabilecek olan bir alternatif değerler dizgesi üretmemiştir. Weber, rasyonalize edilmiş sosyal düzenin alternatifi olarak, dinsel yazgı olasılığını da reddetmiş ve karamsar bir bakışla, "rasyonalizasyon ve uzmanlaşmanın demir kafesinden mutlak bir kaçışın olmadığını" savunmuştur (Löwith,1999, s.40; akt. Kılıç, 2009).

Weber'e (1968) göre, dünya aslında duygusuzdur. Bu anlayış bir bakıma tarihsel sürecin temel niteliği olan akılcılaşmanın bir sonucudur. İnsanlar, yaşam ve evren hakkındaki mistik düşüncelerinden arındıkça, tekniğin ilerleyen uygulaması sonucu, kendilerini giderek daha karmaşıklaşan ve uyum arayışını pek doyurmayan bir dünyada bulurlar. Akılcılaşma, bir yandan eski metafizik umutları ve inançları

yıkarken, diğerk yandan da, insanlara yeni yükler getirmektedir. Bu yük insanın üzerine baskı yaparak onun yabancılaşmasına neden olur (Ergil, 1980).

**2.1.4 Erich Fromm ve yabancılaşma.** Başlangıçta felsefi-sosyolojik bir kavram olarak ortaya çıkan yabancılaşma, özellikle 1950'lerden sonra psikologların da ilgisini çekmiştir. Alman psikolog Erich Fromm'un çalışmalarında yabancılaşma kavramına sık sık rastlanmaktadır. Fromm'a (1992, s.125) göre yabancılaşma, "bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunmasıdır." Fromm'a (1992, s.63) göre bir başka yabancılaşma tanımı; "bireyin kendisini yabancı olarak algıladığı bir tür deneyim olmayıp, kendisini kendi dünyasının merkezi olarak görüp algılamadığı sonuç olarak da, kendi eylemlerinin öznesi ya da yaratıcısı olarak kendisini görmediği, bir kendinden uzaklaşma durumudur" şeklindedir.

Fromm, çağdaş toplumda yabancılaşmanın her yeri kapladığı düşüncesindedir. Yazar'a göre kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle insan, korkak ve yabancılaşmış bir hale gelmektedir. Çünkü bu sistem, bireyin onların karşısında kendini aciz ve çaresiz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratik devler yaratmaktadır. Bu durumda da bireyler toplumsal oluşumlara aktif olarak daha az oranda katılabilmektedir. Bu sistem içinde korkak bir hale gelen insanın tek çaresi de tüketmektir. Bu yolla insan pasifliğe yöneltilmekte ve dünyada hiçbir şeyi aktif olarak yaşayamamaktadır (Fromm, 2004).

"Fromm, sosyalist düşünürlerin yabancılaşma olgusuna yaklaşımlarının, daha çok kapitalizmin tenkidi üzerinde yoğunlaştığını belirterek; sosyalist toplumlarda yabancılaşmanın, kapitalist toplumlardan geri kalmadığını belirtmektedir. Çünkü sosyalist toplumlarda da, bağlayıcı üretim hedefleri vardır" (Aybar,1995, s.9).

**2.1.5 Herbert Marcuse ve yabancılaşma.** Marx ekolünden gelen Marcuse, yabancılaşmaya Marx gibi yaklaşmış, yabancılaşmanın kaynağının, çağdaş kapitalist toplumun kendine özgü yapısı olduğunu öne sürmüştür. Herbert Marcuse, “Yabancılaşma kavramının sınırları Marx’taki esas anlamsal içerik yitirilecek kadar genişletilmiş; bu kavram her türlü psikolojik sorunları anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır.” diyerek anlamının gittikçe genişlediğini ve belirsizleştiğini vurgulamakta, eski anlamsal çerçevesine kavuşturulması gerektiğini belirtmektedir (Magee, 1985, s.67; akt. Parsıl, 2007).

Marcuse’a göre; “ileri endüstriyel toplumun en belirgin özelliği, insanın kurtuluş isteyen ihtiyaçlarının önünü tıkamak, öte yandan, toplumun yıkıcı gücünü ve birey üzerindeki baskı fonksiyonunu destekleyip, hoş görmektir. Bu toplumda, israf üretimi ve tüketimi teşvik edilmekte, bireyin bu sistematik içerisinde sıkışıklığının devamını sağlayabilmek için de serbest rekabet, özgür basın, özgür seçme hakkı gibi aldatıcı özgürlükler sunulmaktadır. Ayrıca işçilerin kendilerine uyutucu bir uyum getiren bu durumdan kurtulması pek mümkün gibi görünmemektedir” (Tolan,1981, s.160). Yapıtlarında, çağımızın yabancılaşmayı besleyen etkisi üzerinde duran Marcuse, sanayi toplumunun geliştirdiği tüketim kültürünün, insanda yapay gereksinmeler oluşturduğu, yapay gereksinmelerin de insan bilincinin dönüştürme niteliğini engellediğini söylemektedir (Demirer ve Özbudun,1998).

**2.1.6 Melvin Seeman ve yabancılaşma.** Felsefi ve sosyolojik bir kavram olarak ortaya çıkan yabancılaşma giderek psikolojik bir kavram haline gelmeye başlamış ve araştırmacılar tarafından ölçülebilir bir hale getirebilmek üzere çalışmalar yapılmıştır. 1960’lı yıllardan itibaren yabancılaşma ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve ölçekler geliştirilmiştir. Yabancılaşmanın ölçülebilir bir hale gelmesine öncülük eden araştırmacıların başında Melvin Seeman gelir. Melvin Seeman, yabancılaşma kavramını bireye etkileri bakımından kategorilere ayırarak, bunların tanımlarını yapmış ve ölçülebilir hale getirmeye çalışmıştır.

Seeman 1959’da yayınladığı “On The Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine)” adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma

kategorisini vurgular. Bireyin kendisini algılaması ve davranışları açısından oluşturulan bu kategoriler şunlardır: (Seeman, 1959).

- Güçsüzlük
- Anlamsızlık
- Normsuzluk
- Yalıtılmışlık
- Kendine Yabancılaşma

Zielinski ve Hoy (1983; akt. Elma, 2003)'a göre, Seeman'nın yeni ufuklar açan bu yabancılaşma analizinin, yabancılaşma kavramına ilişkin çoklu tanımların, belirsiz-bulanık terminolojinin ve düşünce karmaşasının yarattığı kaostan bir anlamda kurtardığını dile getirmektedirler.

**2.1.7 Yabancılaşmanın boyutları.** Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında, Seeman'ın sınıflandırması büyük oranda kabul görürken bazı araştırmacılar, boyutları üzerinde değişiklikler yaparak yeniden sınıflandırmışlardır. Ampirik çalışmalarda en çok Seeman'ın (1959) belirlediği yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Daha sonra yapılan araştırmalarda ya bu ölçeklerin olduğu gibi ya gözden geçirilerek uygulandığı ya da bu boyutlar esas alınarak yeni ölçekler geliştirmek üzere kullanıldığı görülmektedir (Elma, 2003). Bu yüzden araştırmada Seeman'ın belirlediği yabancılaşma boyutları esas alınmıştır.

**2.1.7.1 Güçsüzlük.** Seeman (1959), güçsüzlüğü "bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu terim, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak anlaşılmalıdır (Elma, 2003). Yeniçeri (1987, s.10), güçsüzlüğü "bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden doğan duygu" olarak tanımlamaktadır.

Finifter (1972, s.46-47; akt. Kınık, 2010, s.18) yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunun özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bu boyut kesinlikle sosyo-psikolojik bir süreç özelliği gösterir.

- Güçsüzlük boyutunun yapılandırılması incelendiğinde, birçok yönden eleştiri Alan Marksist yabancılaşma olgusundan çok farklıdır. Marks'ın kapitalist düzende işgörene bakış açısı endüstriyel sistemdeki yabancılaşmayı ifade eder ve nesnel bir süreç olarak düşünülür. Güçsüzlük ise, bireyin olayları kontrol ederek beklentilerinin boşa olduğunu algıladığı öznel bir süreçtir.
- Güçsüzlük, bireyin beklentileri açısından, “içsel ve dışsal kontrol gücü” kavramıyla yakından ilişkilidir.

Kısacası güçsüzlük bireyin yaşamını etkileyen hususlar konusunda belirleyici aktör olamaması, yaşadıklarının kendi bireysel eylemlerinin sonucu olmadığı hissi yaşamasıdır. Güçsüzlük yaşayan birey yaşamını kontrol etmek için ne kadar çaba sarf ederse etsin işlerin yine olacağına vardığı hissini yaşar. Yani kaderci bir bakış açısına sahiptir.

Zielinski ve Hoy (1983; akt.Elma, 2003), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında iki önemli güçsüzlük türü tanımlamaktadır. Bunlardan ilki okulla ilgili yönetsel sorunlar (örgütsel güçsüzlük), diğeri de sınıf etkinlikleridir (öğretimsel güçsüzlük). Örgütsel güçsüzlük okulun yönetimiyle alakalı öğretmenin kendisini söz sahibi hissetmemesi, okulun gelişimiyle ilgili yapabileceği hiçbir şeyin olmadığına inanmasıdır. Fikirlerine değer verilmediği, okuldaki bütün kararların yönetimdeki birkaç kişi tarafından alındığı ve gidişatı değiştirme gücü bulunmadığı düşüncesiyle öğretmenler güçsüzlük hissi yaşamaktadır. Örgüt ortamındaki güçsüzlüğe benzer bir şekilde, öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrenciler üzerinde olumlu yönde herhangi bir değişiklik yaratamadığı fikriyle öğretimsel güçsüzlük yaşamaktadır.

**2.1.7.2 Anlamsızlık.** Anlamsızlık bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeye ulaştığını gösterir (Tolan, 1981).

Birey anlamsızlık duygusu içinde kendisinin ve başkalarının davranışlarının neden ve sonuçlarını algılayamaz ve hayatı anlamsız bulur. Geleceğe ilişkin hedefleri geleceği kestirmenin imkânsızlığı içinde mümkün bulmaz. Dünya ona göre hedef ve amaçlar belirlemek için fazlası ile karmaşıktır. Dünyanın karmaşası ve hızlı değişimi de kişiyi güvensizliğe sürüklerken bu güvensizlik geçmişin nostaljik biçimde hatırlanmasına ve geçmişin idealleştirilmesi eğilimine neden olur (Mackey,1974; akt. Sanberk, 2003).

Anlamsızlık yapılan işin anlamını yitirmesi ve kendisi ile üstlendiği rol arasında ilişki kuramama durumuyla ilgilidir. Eğitimcilerin okulda anlamlandıramadıkları birtakım etkinlikleri gerçekleştirmek zorunda kalmaları, eğitim öğretime katkı sunmayacağını düşündükleri eylemleri yapmak zorunda kalmaları onların anlamsızlık boyutu bakımından yabancılaşmalarına sebep olacaktır.

**2.1.7.3 Normsuzluk (kuralsızlık).** Durkheim'e (1992; akt.Çelik, 2005) göre kuralsızlık anlamında yabancılaşma, bireyin istekleriyle bu istekleri elde edebilecek araçlar arasında uyum olmaması durumudur. Kuralsızlık ya da normsuzluk, bireyin değer yargılarının olmaması ya da bunu ortaya koyamamasıdır. Bireysel ve toplumsal çözülme, yozlaşma ya da toplumla bütünleşememe çoğu zaman toplumsal normları benimsememe anlamını da taşımaktadır (Elma, 2005).

Kelime anlamı, “normsuzluk” ya da “kuralsızlık” olan anomi; birey ya da toplum hayatındaki bunalımlı bir durumu ifade eder. Dolayısıyla, “normsuzluk” toplumda ya da bireyde ölçü ve değerlerin çökmesi ya da amaç ve ülkü yoksunluğu sonucunda oluşan dengesizlik olarak tanımlanmaktadır (Bayhan, 1997). Dean (1961; akt.Uysaler, 2010)' e göre kuralsızlık bireyde amaçsızlık ve endişe olarak ortaya çıkar. Kişisel normların toplumsal normlarla çatışması veya yabancılaşmanın diğer etkenlerinin de yardımıyla bireyin kişisel normlarını toplumsal normların önünde değerlendirmesi ile oluşan durumdur.



“Normsuzluk, toplumsal kuralların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesidir” (Tolan, 1981, s.127). Ergil (1980, s.77)’ e göre normsuzluk “toplumca belirlenen amaçlara varmak için bireylerin toplum tarafından yasaklanan yöntemlere ve davranışlara başvurmalarından kaynaklanan durumdur”.

**2.1.7.4 Yalıtılmışlık.** Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003).

Blauner’a (1964; akt.Celep, 2008) göre yalıtılmışlık, iş ortamından uzaklaşma, örgüt amaçları ile özdeşleşememe, çalışma ortamına ait olamamaya ve bunlarda bir anlam bulamamaya bağlıdır. Yalıtılmışlık kavramını Ergil (1980, s.77), “toplum tarafından özellikle yüksek değer verilen olgulara, bireylerin düşük ödül değeri vermelerinden doğan sonuç” olarak tanımlamaktadır.

**2.1.7.5 Kendine yabancılaşma.** Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmamasıdır; davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranır.

Fromm (1995) kendine yabancılaşmayı bireyin yeteneklerini kendisinin dışında görmesi olarak tanımlar. Kendisi ile bağlantısı kopan bireyin diğer insanlarla bağlantısı da kopar. Statü peşinde koşan birey bu amaca ulaşmak için kendi yeteneklerini ve kendisini pazarlanabilir bir ürün olarak sunar. Bu yaklaşım bireyi gerçek varoluşundan uzaklaştırır.

Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir (akt. Elma, 2003).

Marx'a göre yabancılaşmanın dördüncü boyutu insanın kendine yabancılaşmasıdır. Kendi ürününe ve iş sürecine yabancılaşan işçi, Marx'a göre giderek kendi öz benliğine de yabancılaşmaktadır. İşçi kapitalist sistem içerisinde kendi yaratıcı gücünü kullanamamakta, bu da insanın kendi öz varlığına yabancılaşması anlamına gelmektedir (Petrovic, 1963; akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

Özetle yabancılaşma insanın davranışlarının gelecekte beklenenleriyle ve hedefleriyle uyumsuzluğu sonucu kendi varlığına yabancılaşması durumudur. Kendine yabancılaşmış bireyler kendilerine sağlanan koşullara uyum sağlamakla yetinmek dışında topluma ve kendisine hiçbir katkısı bulunmayan bireyler haline gelirler. Marx'a göre kendine yabancılaşma, yabancılaşmanın son safhasıdır.

**2.1.8 İşe yabancılaşma.** İşe yabancılaşmaya ilişkin tanımlara bakıldığında durumun yabancılaşma kavramına göre biraz daha net bir biçimde ortaya konulduğu görülmektedir. Daha somut verilerden hareketle yabancılaşmanın tanımlandığı görülmektedir.

Nitekim Hoy, Blazovsky ve Newland (1983, s.110; akt. Elma, 2003) işe yabancılaşmayı “kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması” olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bu kavramın, kişinin yetki/otorite, örgütteki diğer insanlara göre konumu, mesleki gelişme ve değişme olanakları, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme ve kariyer beklentileri ile tutarlı bir iş yapma gibi konularda yaşadığı doyumsuzluğu ifade ettiğini belirtmektedirler.

Blauner (1964; akt. Celep, 2008) ise işe yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Miller (1970; akt. Elma, 2003) işe yabancılaşmanın başlıca nedenlerinin çalışanların kariyerlerinde yaşadıkları hayal kırıklığı, mesleki gelişmenin sınırlılığı ve mesleki normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler olduğunu belirtmektedir.

Marx (1993)'a göre özel mülkiyete dayalı bu sistemde insanın yabancılaşması kaçınılmazdır. Çalışan, kapitalist üretim ilişkilerinin var olduğu yapıdaki iş süreçlerinde emeğini belirli bir ücret karşılığında satmakta ve harcadığı emek üzerinde kontrol sahibi olamamaktadır. Bu durum, çalışana üretim sürecinin bir nesnesi haline getirmektedir.

Elma (2003, s.16) 'ya göre genel olarak işe yabancılaşma, "çalışanın işini anlamsız bulması; işyerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılamasıdır". Marksist teori açısından bakıldığında işe yabancılaşma çalışanın içsel ihtiyaçlarının engellenmesi dolayısıyla ortaya çıkan işten ayrışmasıdır. Marks'a göre işyeri içerisinde yabancılaşma şu koşullarda meydana gelmektedir (Erikson, 1986, s.3):

- Çalışanın ürettiği ürünün anlamına ve ürünle ilgili çalışmasına ilişkin bir bağ kuramaması
- Çalışanın üretimine katıldığı ürünün gidişatına ne ölçüde katkı yaptığının bilincine varamaması
- Çalışanın hareketlerinin bir dış güç tarafından kontrol edilmesi ve koşullara kendini uyarlaması
- Çalışmanın küçük parçalara ayrılması ve işçinin zekâsını ve yeteneklerini çok sınırlı bir şekilde kullanabilmesine izin verilmesi

İşgörenin işe yabancılaşmasına ilişkin çok sayıda faktör ya da neden ileri sürülmektedir. Yukarıda belirtilen işe yabancılaşma tanımları dikkate alındığında işe yabancılaşmayı etkileyen faktörler ve sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir (Başaran,1998, s.222):

1. Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.

2. Uzmanlık, işgörene işin bütününe küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için, işgörenin ürettiğinin ne olduğunu görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.
3. Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne, “ben ürettim” diyememektedir.
4. İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.
5. Makine ile baş başa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
6. İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
7. İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
8. Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, işgöreni özünden soğumaya itmektedir.

**2.1.9 Eğitimde yabancılaşma.** Yabancılaşma toplumun her kesiminde görülen bir olgudur. Eğitim kurumları toplumu şekillendirme fonksiyonu bulunan aynı zamanda toplumun bireylerinden oluşan bir sosyal yapı olarak, toplumdan etkilenen konumundadır. Toplumun yabancılaşmasını etkileyen ekonomik ve toplumsal yapı, eğitim kurumlarını da şekillendirmektedir. Bu nedenle, ekonomik yapının şekillendirdiği üretim, paylaşım ve toplumsal yapıdan bağımsız bir eğitim anlayışı geliştirilemez

Yapıcı (2004)'ya göre okulun yarattığı yabancılaşma, tek tip ve kitlesel olma boyutu ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, örgütlü ve kasıtlı bir yapılanmadır

(Yapıcı, 2004). “Eğitimde yabancılaşma, bir yabancılaşma şekli olarak okulda çalışan (çoğunluğu öğretmenlerden oluşan) personelin ve öğrenim görenlerin, yapması gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşması olarak tarif edilebilir” (Kılıç, 2009, s.60). Eğitimde yabancılaşmanın kökenleri, doğduğumuz andan itibaren çevremizi saran bir ahtapot gibi kültürel kimliğimizin bir parçası haline gelen; insanoğlunun birlikte yaşadığının farkına varamadığı(varmak istemediği) olgu ve olaylar bütünü olarak süre gelmiştir. Eğitimde yabancılaşmanın çözülebilmesi, başlangıçta okul ve okulun bireyin yaşamındaki yansımalarının analizi ile mümkündür (Yapıcı, 2004).

Merkeziyetçi bürokratik örgütlenme modeline dayalı uygulama, örgütlerde yönetilmek ve denetlenmek ihtiyacı duyan ve yaptığı işe anlam verme yeteneğini kaybeden “bir örgüt çalışanı modeli” ortaya çıkarmıştır. “Örgütte kararlara katılmayan, başkalarının belirlediği çalışma kuralları içinde kendisine yabancı kararlara uygulamak zorunda olan örgüt çalışanı hem kendine, hem örgüte hem de topluma yabancılaşmaktadır” (Sabuncuoğlu ve Tüz; akt.Elma, 2003). Bu bağlamda merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunu söyleyebileceğimiz eğitim sistemimizde öğretmenlerin işe ve topluma yabancılaşma yaşamaları olağan bir durumdur.

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim örgütlerinin bileşenlerinden olan öğrenci ve öğretmenin yabancılaşması üzerinde durmaktadır (Çalışır, 2006; Çelik, 2005; Elma, 2003; Kılıç, 2009; Gülören, 2011) Gelişmekte olan her ülke, değişen koşullara uyum sağlamak ve değişimi olumlu yöne çekebilmek için eğitim sisteminde yenilikler yapmak zorundadır. Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez, bu nedenle bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2008). Öğretmenin okul sisteminin bir parçası olarak üstlendiği önemli mevki, öğretmen yabancılaşmasının kaynağının bilinmesini gerektirir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak, en çok güçsüzlüğü, daha sonra da yalıtılmışlığı ve okula yabancılaşmayı yaşadıkları söylenebilir. Okulun bürokratik yapısıyla güçsüzlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel olarak 25 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmenlerde yabancılaşmanın daha az olduğuna ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Anlaşılabilir bir bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinin branş öğretmenlerinininkinden daha düşük bulunmasıdır (Çalışır, 2006; Erjem, 2005; De Rose, 1985'ten, Isherwood and Hoy, 1973; akt.Elma, 2003).

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmaların öğretilme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Başaran, 1991; Fromm, 1995; Hoşgörür, 1997; Nef, 1980; Lukes, 1998; akt. Aslan, 2008) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller: Öğretmenler, öğretilme sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak, yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığı köreltilir, bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.
- Yabancılaşma Öğretmenlerin öğrencilerine ve-topluma örnek bir model olmasını engeller: Öğretmenler, görevleri gereği hem topluma hem de öğrencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde

kalmamak için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve Öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır. Öğretmenlerin böyle davranmaları, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkıyı olumsuz yönde etkiler.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller: Öğretmenler, eğitim amaçları, eğitim ortamı, Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasındaki dengeyi sürekli kurmak ve öğrenmeyi engelleyici etkenleri en aza indirmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan Öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez. Bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini büyük oranda azaltır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller: Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir öğretim hizmet için öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaların verilmesi, onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdülenmeleri ve öğrenmeye etkili katılımlarının sağlanması, Öğrencilere öğrenmeleri ile

ilgili dönütler verilerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve nihayet öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin öğrenme durumundan haberdar edilmesi etkinlikleriyle öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik gerçekleşmez.

- Yabancılaşma Öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller: Öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle işbirliği içinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen okul içinde hem bulunduğu koşulları değiştirmek için çaba harcamaz hem de okulun yöneticileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları ile işbirliği içinde çalışmayı anlamlı bulmaz, bu da etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemlerin ve düzenlemelerin yapılmasını engeller.

## **2.2 Öfke ve Öfke İfade Tarzları**

Bu bölümde öfkenin tanımı, genel özellikleri, nedenleri ve öfke ifade tarzları tartışılmış, bu alanda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.



**2.2.1 Öfke duygusunun tanımı.** Çok yönlü bir kavram olan öfke, farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Burada öfke ile ilgili araştırmaya altyapı oluşturacağı düşünülen tanımlara yer verilmiştir. Özellikle psikoloji alanında yapılan çalışmalarda öfkenin daha kapsamlı ve farklı tanımlarına rastlanabilir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre öfke, “engellenme, incinme ya da gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap” olarak tanımlanmaktadır. En basit haliyle öfke, “bireyin elde etmek istediği bir nesneye, ulaşmak istediği bir amaca varması ya da gereksinimlerinin giderilmesi engellendiği zaman ortaya çıkan olumsuz duygudur” (Cüceloğlu, 1991, s.320). Geçtan (1997), öfkeyi, bireyin hakkı olan şeyi alamadığında ya da önem verdiği bir insanın beklentilerinin tersi yönünde davrandığında yaşadığı duygu olarak tanımlamaktadır. Öfke insan yaşamının doğal bir parçasıdır. Öfke birbirini etkileyen bir takım bileşenlerden oluşmaktadır. Duygusal, psikolojik ve bilişsel bileşenlerin oluşturduğu öfke duygusu, bunların hızlıca birbirlerini etkileyerek harekete geçtiği bir iç deneyim sürecidir (Diril, 2011).

Bilişsel-davranışçı kuram, öfkenin kaynağını 3 şekilde ele alır. Kişinin değer verdiği bir amaca ulaşırken engellendiğinde ortaya çıkan öfke, kibarca, sebepli, doğrulukla ve saygılı davranılma gibi kişisel kuralların yıkılmasıyla ortaya çıkan öfke; kişinin öz saygısına başka insanlar veya kurumlar tarafından tehdit altında kaldığında ortaya çıkan öfke (Özer, 2001). Öfke kavramı psikoloji sözlüğünde, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005, s.684).

Yukarıda verilen tanımların yanında Şimşek (2003, s.21), “öfke ne değildir” sorusuna cevap arayarak öfkeyi tarif etmek istemiştir. Şimşek (2003)’in bu soruya verdiği cevaplar maddeler halinde şu şekildedir:

- Bir problem çözme aracı değildir.
- Bir öç alma veya intikam yolu değildir.
- Başkalarını suçlama biçimi değildir.
- Şiddet göstermeye ya da suç işlemek için neden değildir.

- Başkalarını kontrol etme yolu değildir.
- Bir haklı olma yolu değildir.

Deffenbacher (1992) ve Hankins (1988), öfkenin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar (akt. Balkaya, 2001):

- Öfke içsel bir duygudur.
- Planlanmamıştır, aniden ortaya çıkabilen bir duygudur.
- Herkesin yaşadığı bir duygudur.
- Kişileri psikolojik uyarılmışlık durumunda tutan güçlendiren bir etkisi vardır.
- Farklı görünümelerde ortaya çıkabilir.
- Öfke ifadesindeki tepkiler öğrenilmiş tepkilerdir ve değişebilir.
- Bastırılması kadar kontrolsüz ortaya konması da sağlıklı değildir.

**2.2.2 Öfke duygusunun nedenleri.** Öfkeyle ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar; biyolojik faktörler, ailesel özellikler, okul yapısı ve akran grupları ve genel anlamda kültürel faktörlerin öfke üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır (Kısaç, 1997). Averill (1983)'e göre "bireyin yaşadığı öfkenin çeşitli fizyolojik, sözel, davranışsal ortaya çıkış biçimleri bulunmaktadır. Nasıl ortaya konulursa konulsun, öfkeyi oluşturan etmenler araştırıldığında, tek bir nedenin bulunmadığı görülmektedir. Ancak engellenmenin, öfkenin kaynağında en çok rastlanan durum olduğu bilinmektedir" (akt. Canbuldu, 2006).

Gentry (1999; akt. Annak, 2002)' e göre öfkenin nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- Birey bir arkadaşı tarafından küçük düşürüldüğünde veya benlik saygısına yönelik bir saldırı olduğunda,
- Birey için anlamlı olan bir amaca ulaşması engellendiğinde,
- Bireyin temel prensiplerine ve değerlerine saygısızlık edildiğinde,
- Ters giden bir olayı düzeltmede çaresizlik yaşandığında öfke duygusunu yaşayabilmektedir.

Özer (1994)'e göre öfke duygusunun temelinde kişisel mükemmeliyetçilik, kişinin kendisini ispatlama, çevre tarafından onaylanma isteği ve başkalarının

gözündeki değerinin düşmemesi düşüncesi yatmaktadır. Bu düşüncelere bağlı olarak, bireyin kendisini aşırı kontrol etmesi ve “ben en iyisini yapmalıyım” gibi bir eğilim içinde olması sonucunda, öfke duygusunun yaşandığını saptamıştır.

Gazda (1995), öfkeye neden olan etmenleri dört başlık altında toplanmaktadır.

1. Kayıplar: Bireyin yaşamında önemli olan ve sevilen birinin ölümü, fiziksel bozukluklardan dolayı ortaya çıkan kayıplar, bireyin işini kaybetmesi gibi kayıp durumları bireyde, acı, üzüntü ve yas duygularının yaşanmasına yol açar. Bir kayıp durumu karşısında bireylerde genellikle öfke duygusu ortaya çıkabilir.
2. Tehditler-Korkular: Bireyin etkisinde kaldığı yasadışı olaylar, saldırıya uğrama, savaş ya da uzun süre işsiz kalma gibi durumlardan kaynaklanan kaygı, korku ve güvensizlik duygularının bir sonucu olarak öfke duygusu yaşanabilir.
3. Engellenme: bireyin gereksinimlerinin giderilmesi engellendiğinde yaşadığı çaresizlik ve yetersizlik duygularının sonucu olarak öfke duygusu ortaya çıkar.
4. Reddedilme: Öfke, bireyin başka biri tarafından reddedilmesi durumunda yaşadığı incinme, çöküntü ve değersizlik ve hayal kırıklığı duygularının sonucu olarak ortaya çıkabilir (akt. Özmen, 2006. s.50).

**2.2.3 Öfke ifade tarzları.** Her birey yetiştirme tarzı ve kişisel özelliklerine bağlı olarak, kendine has öfke ifade tarzı geliştirmektedir. Öfke ifade tarzı kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte, aynı kişinin farklı koşullarda ve ruhsal durumlarda, farklı ifade tarzı kullanmaları da mümkündür. Bazı insanlar öfkesini içine atmayı tercih ederken bazıları dışa vurma eğilimindedir.

Özmen (2006, s.45)' e göre “öfkenin ifade edilmesi bireyde biriken enerjinin yarattığı gerilimin azalmasına yol açacaktır”. Dolayısıyla öfke, biriken bu enerjinin boşaltılmasının bir yolu olarak görülür. Öfke, uygun bir şekilde ifade edilmediğinde, insanların öfkelenen kişiden uzaklaşmasına neden olabilir. Bu durum öfkelenen kişide olumsuz benlik kavramına, düşük benlik saygısına, kişilerarası ve aile içi iletişim çatışmalarına ve suçluluk duygusuna neden olabilir (Özer, 1997).

İnsanlar öfke duygularını çeşitli şekillerde göstermektedirler. Spielberger, öfke ifade tarzlarını şöyle açıklamaktadır (akt. İmamoğlu, 2003):

- **İçte tutulan öfke:** Öfkeli düşünce ve duyguları bastırma eğilimi,
- **Dışa vurulan öfke:** Öfkenin çevredeki obje ya da insanlara yöneltilerek saldırgan davranışlar gösterme eğilimi.
- **Kontrol edilen öfke:** Öfke duygusunun ya da öfkenin ifade edilmesini önleme, kontrol edebilme yeteneği.

Öfke uygun biçimde ifade edildiğinde son derece sağlıklı bir duygudur ancak tersi durumlarda yıkıcı etkilere yol açabilir. Soykan (2003)'a göre öfkenin olumsuz bir şekilde ifade edilmesi durumunda şu sorunlarla karşılaşmak mümkündür:

- Öfke, çocuk istismarı, ev içi şiddet, fiziksel ve sözel taciz gibi sorunlarda görülebileceği gibi birçok sosyal ve kişisel problemin ortaya çıkışında rol oynar.
- Öfke, kişiler arası ilişkilerde problem yaşanan birçok durumda önemli bir etkindir ve bireylerin iş ve aile yaşantılarına ilişkin ciddi sorunların ortaya çıkmasına neden olur.

- Öfke ile etkin bir biçimde baş edememe ve kısıtlı problem çözme becerileri nedeniyle birey sosyal ilişkilerden kaçınır.
- Öfke ile etkin bir biçimde baş edememe sonucunda kişilerde madde bağımlılığı, yeme bozuklukları, depresyon gibi sorunlar açığa çıkabilir.
- Öfkeyi kontrol etme ile ilgili sorunları olan bireyler sıklıkla diğer duygularını da uygun bir şekilde ortaya koyma güçlüğü çekerler ve bu kişilerde gerginlik, stres gibi ruh sağlığını tehdit eden kronik problemler ortaya çıkabilir.
- Uygun yollarla ifade bulamayan öfke, saldırganlık ve düşmanlık duyguları kişilerde ciddi sağlık problemleri ortaya çıkabilir.

**2.2.3.1 İçte tutulan öfke.** Westmayer'e göre (2001), öfke duygusunun insan doğasında bir işlevi vardır. Bu nedenle öfke duygusu işlevsel olmayan bir duygu değildir. Öfke duygusunun işlevini yerine getirmesine engel olan şey onun içe atılması ya da bireyin kendine yönelmesidir. (akt. Arman, 2009).

Öfkeyi içe yönelterek baskılama şekli ortaya çıkardığı sonuçlar nedeniyle olumlu bir ifade şekli olarak kabul edilmemektedir. Çünkü yapılan araştırmalar öfkesini bir alışkanlık olarak baskılayan insanlarda sistolik ve diyastolik kan basıncında artma ve koroner kalp hastalıklarında artış olduğunu göstermektedir. Baskılanan öfkenin bir şekilde ortaya çıkacağı görüşü dikkate alınır; migren, ülser, hipertansiyon gibi somatik yakınmalarla tepki vermesi de normaldir. Birey için öfkesini baskılayarak kontrol etmek o anda yapıcı olabilir fakat asıl sorundan kaçıldığı da unutulmamalıdır (Sala, 1997; akt. Miçooğulları, 2007). Bu nedenle öfkenin içte tutulması, baskılanması, sağlıklı bir şekilde ifade edilmemesi istenilen bir durum değildir. Bu durum bedensel ve ruhsal sağlık açısından da oldukça zararlıdır.

Öfkeli olduğu halde herhangi bir şey olmamış gibi göstererek, öfkesini içine atan bireyler, kişiler arası ilişkilerde de zorluk yaşamaktadırlar. Karşıdaki kişiyi kırmamak ve kaybetmemek için öfke bastırılrsa da, halen devam ettiği için iletişimi

olumsuz yönde etkileyecektir. Hatta bireyin konuşamadığı duyguları o kişiye karşı birikerek kin besleme boyutuna kadar ilerleyebilmekte ve hiç istenmedik bir anda daha şiddetli ve kontrolsüz bir şekilde ortaya çıkması mümkün olmaktadır.

Öfkeleri içe yönelen bireyler öfke duygusunu yaşadıklarını kabul etmekte zorlanırlar. Çünkü bu bireylerin öfke tepkileri genellikle, somurtma, surat asma, küsme biçiminde ortaya çıkar. Bu bireyler karşılarındaki kişinin onların düşüncelerini okumalarını ümit ederler. Sonuçta bu öfke duygusu acı çekme ya da gücenme biçimine dönüşebilir. Öfkeleri içe yönelen kişiler, kendilerinde öfke duygusu yaratan bir durumla karşılaştıklarında, hemen bir saldırgan tepki ortaya koymazlar. Fakat bu bireyler bu durumun önemini ve verecekleri tepkiyi uzun süre düşünürler. İçe yönelen öfke, ifade edilmek için güvenli bir yer arar, bu güvenli yere gereksinim duyar (Lulofs ve Chann, 2000, s. 245; akt.Arman, 2009).

**2.2.3.2 Dışa vurulan öfke.** Öfkenin dışa vurulması her ne kadar istendik davranış şekli olmasa da saldırgan davranış ile dışa vurma, en sık tercih edilen öfke ifade etme yoludur. Saldırgan davranışların engeller karşısında bireyin benliğini korumak için sergilediği savunulmaktadır (Western, 1996; akt. İmamoğlu). Geçtan'a göre (1997) kontrolsüz bir biçimde dışa yöneltilen öfke tepkileri, sadece o anda bireyde var olan gerilimin boşalmasına yardım etmektedir. Birey, ortaya koymuş olduğu bu tepkilerinden dolayı yeniden öfke yaşamasını ya da kendisini suçlu hissetmesini engelleyemez.

Öfke duygusunun içte tutulması, zararları ispatlanmış, istenmeyen bir durum olduğu gibi sağlıksız bir şekilde dışa vurumu da olumsuz bir durumdur. Öfkesini, etrafındaki insanlara veya objelere karşı saldırganlık şeklinde ortaya koyan bireylerin, eğitim yoluyla öfke duygusunu sağlıklı bir şekilde ifade etmesi sağlanmalıdır. Öfkeleri dışa vurulan bireylerin, öfkelerini dışarıya kontrolsüz bir biçimde bırakmak yerine daha kontrollü ve faydalı bir biçimde ifade etmeyi öğrenmeye gereksinimleri vardır.

Öfkenin dışa vurulmasında koşullara bağlı olarak farklı tutumlar sergilenmesi de söz konusu olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öfkenin ifade edilmesi hedefe ve duruma göre değişebilmektedir. Birçok insan kendinden daha üst statüde olan

kişilere daha fazla öfkelenirler ama daha çok yakınlarına, arkadaşlarına ve sevdiklerine ifade ederler.

Milovchevich, Howels & Day (2001) 203 kadın, 158 erkek, toplam 368 kişi ile yaptıkları çalışmada cinsiyet, cinsiyet rolleri ile öfke yaşantıları arasındaki ilişkiyi dört aşamalı bir değerlendirme kullanarak incelemişlerdir. Kendini değerlendirme envanteri ve cinsel rol kimliklerini ölçmek için 40 karakteristik cinsiyet rolünü tanımlayan 7'li likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet yerine, cinsiyet rol kimliğinin, sürekli öfke düzeyi, öfkenin ifade biçimleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Erkeksi cinsiyet rolünün, öfkeyi ifade etme ve dışa yöneltmede kadınsı cinsiyet rolüne göre daha fazla eğilimli olduğu bulunmuştur (akt. Arman, 2009). Buna karşılık Spielberger ve arkadaşlarının (1985), lise öğrencilerinden oluşan çalışma grubundan elde ettikleri sonuçlara göre, kızlar öfke ifade açısından erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Öfke ifade tarzı açısından bakıldığında; öfkenin içte tutulmasında erkekler daha fazla puan almış olup, öfkeyi dışa vurmada cinsiyet anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (akt. İmamoğlu, 2003).

**2.2.3.3 Kontrol edilen öfke.** Kökdemir (2001, s.7)'in tanımıyla “öfkeyi doğru biçimde ifade etme becerisi kazanmaya öfke kontrolü denir”. Öfke kontrolü kavramının, öfkenin bastırılmasıyla karıştırılmaması gerekir. Sağlıklı bir öfke kontrol becerisi kazanmış bireyler, öfke duygusu yaşadıklarında bir an önce duygularını olumsuz bir şekilde ifade etmek yerine, kendisine sakinleşmek için yeterli zamanı tanıyarak, olay üzerinde tekrar düşünmeyi ve olumlu bir şekilde öfkesini ifade etmeyi tercih ederler.

Lulofs ve Chann'a göre (2000) öfkenin kontrol edilmesi diğer iki öfke ifade biçiminden (içe atılan öfke ve dışa vurulan öfkeden) farklı olarak öfkenin sıklığının azaltılması ve daha az saldırganca ifade edilmesini içerir. Öfkenin kontrol edilmesi, öfkenin ifade edilemeyeceği anlamına gelmez. Bireyin kendisine “öfkem yasal mı?” ya da “öfkeme şu anda yer var mı ?” diye sorması benzer bir biçimde “şu anda gerçekten susamış mıyım?”, “su içmeye şu anda gerçekten gerek var mı?” sorusuyla aynı anlama gelmektedir. Bu durumda bireyin öfkenin ne olduğunu anlaması ve onu nasıl yöneteceğini bilmesi önemlidir. Öfkeyle başa çıkmada; öfke yaratan duruma

karşı verilen tepkinin olumsuz olmasından çok olumlu olması önemlidir (Arman, 2009).

Öfkeyi kontrol etmek, kişinin başkaları ile olan ilişkilerinde genelde ne ölçüde sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davrandığı ve mantığa bürünme, bastırma, inkâr gibi savunmaları kullandığı ile ilgilidir (Özer, 1994). İnsanlar için son derece doğal bir duygu olan öfke yapıcı bir şekilde, saldırgan davranışlar sergilenmeden ifade edildiğinde sağlıklıdır. Ancak öfke duygusu doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilemediğinde hem bireye hem karşısındaki bireye zarar verir. Pek çok kişisel ve sosyal problemin altında sağlıklı bir şekilde ifade edilemeyen öfke yatmaktadır.

Arman (2009)'ın hazırladığı, “İlköğretimde ve Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öfke İfade Biçimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmenlerdeki öfke ifade biçimleri araştırılmıştır. Örneklemi 330 öğretmenin oluşturduğu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin içe atılan öfke ifade biçimlerinde; medeni durumlarına göre ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

2. İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin dışa vurulan öfke ifade biçimlerinde; cinsiyete göre, öğretmenlik mesleğini isteyerek yapmaya göre, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulmaya göre, çalışılan ortamdan memnun olmaya göre, okul idaresi tarafından ödül-ceza sisteminin adil olarak işletildiğini düşünmeye göre ve öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulduğunu düşünmeye göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

3. İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öfke kontrollerinde; öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulmaya göre, okul idaresi tarafından takdir edildiğini düşünmeye göre ve öğretmenlik mesleğini isteyerek yapmaya göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Yöndem ve Bıçak (2008)'ın hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi ve Öfke Tarzları” adlı çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi



öğrencilerinden 1.sınıflardan 377, 4.sınıflardan ise 336 olmak üzere toplam 713 öğretmen adayı üzerinde öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları araştırılmıştır. Yapılan araştırmada özellikle Matematik öğretmenliği adaylarının diğer branşlardakilere göre içe yönelik öfke puanlarının daha fazla oldukları görülmektedir. Sosyal bilimler alanında öğrenim gören adayların fen bilimleri alanında öğrenim gören adaylara göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergiledikleri ve özellikle matematik öğretmenlerinin öfkelerini ifade etmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunu sayısal alanda eğitim görenlerin sözel ifade becerilerinin diğer branşlara göre fazla gelişmemesiyle açıklayan araştırmacılar tarafından, matematik öğretmeni adaylarının mesleğe hazırlanma aşamasında öfkenin sağlıklı ifade edilmesi ile ilgili eğitim almalarının, bir takım beceriler kazanmalarının sağlıklı ve yararlı olacağı vurgulanmıştır (Yöndem ve Bıçak, 2008).

**2.2.4 Öfke duygusunun sonuçları.** Öfke duygusu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öfkenin ifade ediliş tarzına göre, bireye olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği görülmektedir. Bu bakış açısıyla, öfke kontrolü kavramı da öfke duygusunun bireyden uzaklaştırılması, öfke duygusunu tamamen ortadan kaldıracı önlemler alınması şeklinde değil, var olan öfke duygusunun kontrol edilerek, doğru bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle öfke duygusunun sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması, duygunun ne şekilde ifade edildiğine bağlıdır.

Öfke duygusu; arkadaşlığı sürdürmeye devam ediyorsa, kişinin kendi otoritesini kabul ettirebiliyorsa, öfkeye neden olan kişinin davranışını değiştirebiliyor ve problem çözebiliyorsa yararlıdır. Fakat öfkeye neden olan kişiye fiziksel zarar veriyorsa, intikam alma duygularını pekiştiriyorsa kişiye zararlı olduğu belirtilmektedir (Balkaya, 2001; Yıldırım, 2005; akt. Arman, 2009).

Newman, Gray ve Fuqua (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, 339 üniversite öğrencisi üzerinde, öfke ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet farkı gözetmeksizin, öfke ve depresyon arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (akt. İmamoğlu, 2003).

Campano ve Munakata (2004), Filipinli 650 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada; Öfkenin, öğrencinin saldırganlığı ile arasında önemli bir

bağlantının olduğu ve yüksek seviyede öfke ile okulda problemlerli davranış, zayıf akademik başarı, arkadaşları tarafından dışlanma ve psikosomatik şikayetler arasında belirgin bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında kontrol edilemeyen öfke, ciddi olarak okuldaki şiddetle bağlantılı faktörlerden biri olarak gösterilmiştir (akt. Arman, 2009).

**2.2.4.1 Öfke duygusunun olumlu sonuçları.** Yapılan araştırmalarda öfkeye hedef olan bireylerin kendilerine yönelen öfke duygusu sayesinde hatalarını fark edebildikleri ve öfkelenen ve öfkenin yöneldiği kişi arasındaki ilişkinin zayıflaması beklenirken aksine güçlendiği, öfke duyan kişiye karşı olan saygılarını kaybetmek yerine saygı duydukları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, açıkça ve doğrudan ifade edilen öfkenin ilişkilerin daha sağlıklı ve anlamlı olmasına katkıda bulunduğu vurgulanmıştır (Sala, 1997; akt. Arman, 2009). Olumlu Öfke;

- Enerji verme fonksiyonuyla bireyi harekete geçirir.
- Ortamı denetleme duygusu verir.
- Değişim için motivasyon sağlar.
- Artan bunaltıya karşı tepki verilerek, ifade edilmesini ve rahatlamayı sağlar.
- Savunma mekanizmalarının uyarıcı olarak görevleri vardır.
- Öfkenin açıkça ifade edilebilmesi olumlu bir kişilik özelliğidir.
- Olumlu benlik kavramını yansıtmakta kullanılabilir (Üstün, Akgün, Parlak, 2005, s.130; akt. Arman, 2009).

Sağlıklı ilişki geliştirmede gerekli ortamı yaratmak için öfkenin gücünü tanımak, yıkıcı olmaktan daha fazla doğal olarak ifade edilmesine izin vermek, sorunları çözmeye yönelik çalışmak ve çatışmayı yapıcı bir şekilde çözmek gereklidir (Üstün, Yavuzarslan, 1995; akt. Miçooğulları, 2007).

**2.2.4.2 Öfke duygusunun olumsuz sonuçları.** Oldukça yoğun olarak yaşanmasına rağmen doğru bir şekilde ifade edilmeyen öfke duygusu, kişiyi çeşitli yönlerden olumsuz etkilemektedir. Yoğun öfke duygusu yaşayan ve bunu ifade etmekte doğru yöntemleri kullanamayan bireylerde psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönden istenmeyen sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Yaşanan öfke, gücenme duyguları iletişimi olumsuz yönde etkileyerek kişiler arası iletişimi bozmakta, sosyal yaşamdan geri çekilmelere neden olmaktadır. Bastırılarak içe atılan öfke ve hipertansiyon, mide ülseri, migren gibi psikosomatik hastalıklara neden olurken, yaşanan öfke duygusu uygun olmayan pasif-agresif davranışlar ve bireyin kendisini ya da çevreye yönelik saldırgan davranışları ile ifade edilmektedir (Arman, 2009).

Öfke sonucu ortaya çıkabilen birçok davranış, duygu ve durum vardır. Bunlardan davranış boyutuyla ilgili ve en çok karşılaşılan durum saldırganlık ve bu davranış biçimiyle alakalı olan şiddet kavramıdır (Öztürk, 2012, s.30). Öfke anlarında seçilen davranışlar, ses yükseltilmesi, hakaretler, kaba kuvvet ve şiddet, saldırganlıklar ya da bunların tam tersi örüntüde içe kapanmalar, durumu yok saymalar, sözlerle taş atmalar, dedikodular v.b. davranışlardır ve bu davranışlarla olumlu sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bu tür davranışlar bireyin benliğine zarar verir (Yavuz, 2004).

### 3. Bölüm: Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Öğretmenlerde işe yabancılaşma ve öfke arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğinde, korelasyonel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır” (Karasar, 1991, s.81). İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 1991).

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd. 2009). Ural ve Kılıç (2006)’a göre amaçlı örnekleme yönteminde, örnekleme dâhil edilecek birimleri araştırmacı önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirler.

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Karasar (1999) araştırma evrenini, “genel” ve “çalışma evreni” olarak ikiye ayırmıştır. Genel evren, soyut bir kavram olup tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütünü ifade ederken, çalışma evreni ise hakkında görüş bildirilecek veya genellemelerde bulunabilecek evrendir (Karasar, 1999). Bu tanımdan yola çıkarak çalışmanın genel evreni; liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçekler çok maddeli olduğundan, araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere ölçeklerin gözetim altında yanıtlanmasına gerekli görülmüştür. Bu nedenle, çalışma evrenin tamamına ulaşabilmek ve ölçeklerin gözetim altında yanıtlanmasını sağlayabilmek üzere çalışma evreni olarak, araştırmacının da görev yaptığı Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi seçilmiştir. Bu okulun seçilmesinin bir başka nedeni ise okulun öğrenci ve öğretmen sayısı itibariyle Türkiye'nin en büyük meslek lisesi olmasıdır. Araştırmanın yapıldığı tarih (2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı) itibariyle okulda 5762 öğrenci eğitim görmekte ve 247 öğretmen görev yapmaktadır.

Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, ölçekler araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın örneklem sayısı 146'dır. Bu sayı, çalışma evreninin yüzde 59,1'ine karşılık gelmektedir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmenlerdeki işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek üzere Elma (2003) tarafından geliştirilen 38 maddelik “Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Öfke düzeylerini ölçmek ve öfke ifade tarzlarını belirlemek üzere ise Spielberger (1988) tarafından hazırlanan, Özer (1994) tarafından çevirisi ve uyarlaması yapılan 34 maddelik “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak araştırmacı tarafından belirlenen 5 sorudan oluşan (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, branş, meslekte çalışma süresi) demografik bilgiler anketi araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak üzere “Öğretmenlerde İşe Yabancılaşma ve Öfke Düzeylerini Belirleme Anketi” çoğaltılarak evrende bulunan bütün öğretmenlere elden ulaştırılmış ve gözetim altında yanıtlamaları sağlanmıştır. Öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 146'sı ölçeği cevaplandırarak teslim etmiştir. Bu rakam evrenin yüzde 59,1'ine karşılık gelmektedir.

**3.3.1 Öğretmen işe yabancılaşma ölçeği.** Ölçeğin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan, 1-10. maddeler güçsüzlük, 11-21. maddeler anlamsızlık, 22-31. maddeler yalıtılmışlık, 32-38. maddeler ise okula yabancılaşma alt boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarından yüksek puan alınması, yabancılaşma düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, okula yabancılaşma alt boyutundan yüksek puan alınması yabancılaşma düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bütün ölçek maddelerinin aynı yönlü olması için, okula yabancılaşma boyutuna yönelik olan maddeler (32-38) ters kodlanarak analize tabi tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmada yüksek puan, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, düşük puan ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Ölçekte beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (5) her zaman,(4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçeğin Elma (2003) tarafından yapılan güvenilirlik analizlerinde anketin bütünü için Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanıldığı bir başka çalışma olan Kılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada, Cronbach Alpha değerleri, güçsüzlük 0.89, anlamsızlık, 0.92, yalıtılmışlık 0.84 ve okula yabancılaşma 0.60 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlik analizi yapılmış, maddelerin bütünü için Cronbach Alpha değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların her biri için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış olup; güçsüzlük alt boyutunda 0.86, anlamsızlık alt boyutunda 0.87, yalıtılmışlık alt boyutunda 0.76, okula yabancılaşma alt boyutunda ise 0.65 olarak tespit edilmiştir.

Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısının 0.40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40 ile 0.60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, 0.60 ile 0.80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, 0.80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd. 2009). Ölçeğin geliştirildiği 2003 yılından bu yana birçok araştırmada kullanılmış olması ve

hesaplanan Cronbach Alpha değerleri göz önünde bulundurulduğunda, “Öğretmen İŖe Yabancılaşma Ölçeği” geçerli ve güvenilirdir denilebilir.

**3.3.2 Öfke ve öfke ifade tarzları ölçeği.** Ölçekte, sürekli öfkeyi ölçmek üzere 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin sonraki 24 maddesi öfke ifade tarzlarını ölçmektedir. Sürekli öfke; öfke içte, öfke dışta ölçeklerinden alınan puanların düşük olması olumlu nitelik kazanırken, öfke kontrol puanlarının yüksek oluşu olumlu nitelik arz etmektedir. Ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir. Ölçekte 13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31 numaralı maddeler öfke içte, 12, 17, 19, 22, 24, 29, 32 ve 33 numaralı maddeler öfke dışta, 11, 14, 18, 21, 25, 28, 30 ve 34 numaralı maddeler ise öfke kontrol alt boyutunu ölçmektedir. Ölçekte yer alan her madde düz puanlanmakta olup maddeler öfkenin yokluğundan değil, varlığından hareketle ölçüm yapmaktadır. Ölçek dörütlü Likert tipi ve 1-Hemen hiçbir zaman, 2-Bazen, 3-Çok zaman, 4-Hemen her zaman boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin ilk güvenilirlik çalışması Spielberger ve arkadaşları tarafından 1980 yılında yapılmıştır (Akt. Özer, 1994). Bu çalışmalarda Cronbach Alfa değerleri alt ölçeklere göre; Sürekli Öfke için 0.82 ve 0.90 arasında, Öfke Kontrol için 0.85, Öfkeyi Dışta için 0.76 ve Öfke İçte için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yapılan güvenilirlik çalışmalarında alt ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri; sürekli öfke alt boyutunda 0.72, öfke dışta alt boyutunda 0.67, öfke içte alt boyutunda 0.69 ve öfke kontrol alt boyutunda 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birçok araştırmada kullanılmış olması ve hesaplanan Cronbach Alpha değerleri göz önünde bulundurulduğunda, “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” geçerli ve güvenilirdir denilebilir.

### **3.4 Analiz**

Verilerin analizinde sırasıyla aŖaęıdaki adımlar uygulanmıştır.

1. “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara verilen cevaplar doğrultusunda örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekanslar, yüzdeler, ortalamalar ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Öğretmen İŖe Yabancılaşma Ölçeği”nden elde edilen ortalama puanlar ile Güçsüzlük, Anlamsızlık,

Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. İşe yabancılaşma düzeylerinin yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup T-Test tekniğinden faydalanılmıştır.
4. Örneklem grubunu oluşturan ğretmenlerin “Sürekli fke ve fke İfade Tarzı” lğinin Sürekli fke, fke İçte, fke Dışta ve fke Kontrol alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.
5. Örneklem grubunu oluşturan ğretmenlerin “Sürekli fke ve fke İfade Tarzı lği”nden elde edilen puanların; yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Bağımsız Grup T-Test tekniğinden faydalanılmıştır.
6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “ğretmen İşe Yabancılaşma lği”nden aldıkları puanlar ile “Sürekli fke ve fke İfade Tarzı lği”nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler arpım Korelasyon (r) tekniğinden faydalanılmıştır.



## 4. Bölüm: Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin, istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda, örneklem grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla, frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Saptanan diğer bulgular, işe yabancılaşma ölçeğinden elde edilen bulgular, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeğinden elde edilen bulgular ve bu iki kavramın ilişkisi ile ilgili elde edilen bulgular olmak üzere üç alt başlık altında toplanmıştır.

### 4.1 Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özellikleri

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler hakkında tanıtıcı bilgiler elde etmek üzere araştırmaya dahil edilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1

#### *Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	45	30.8
Erkek	101	69.2
Toplam	146	100.00

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunun yüzde 30.8’i (45 kişi) kadın, yüzde 69.2’si (101 kişi) erkektir. Bu oran, araştırma evreninin bir meslek lisesi olması ve mesleki branşlarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde mesleki ve teknik eğitim veren okullardaki kadın öğretmen sayısı 59300, erkek öğretmen sayısı ise 76202’dir (Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013).

Tablo 4.2

*Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Yaş	<i>f</i>	%
30'dan Az	32	21.9
30-40 Arası	67	45.9
41-50 Arası	31	21.2
50'den Fazla	16	11.0
Toplam	146	100.00

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi örneklem grubunun yüzde 21.9'u (32 kişi) 30 yaşın altında, yüzde 45.9'u (67 kişi) 30 ile 40 yaşları arasında, yüzde 21.2'si (31 kişi) 41 ile 50 yaşları arasında, yüzde 11'i (16 kişi) 50 yaşının üzerindedir.

Tablo 4.3

*Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Meslekte Çalışma Süresi	<i>f</i>	%
1-5 yıl arası	24	16.4
6-10 yıl arası	43	29.5
11-15 yıl arası	27	18.5
16-20 yıl arası	29	19.9
20 yıl ve üzeri	23	15.8
Toplam	146	100.00

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yüzde 16.4'ü (24 kişi) 5 yıldan az, yüzde 29.5'i (43 kişi) 6-10 yıl arası, yüzde 18.5'i (27 kişi) 11-15 yıl arası, yüzde 19.9'u (29 kişi) 16-20 yıl arası, yüzde 15.8'i (23 kişi) 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir.

Tablo 4.4

*Branş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Branş	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	83	56.8
Kültür Dersleri	63	43.2
Toplam	146	100.00

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden yüzde 56.8'i (83 kişi) meslek dersleri öğretmeni, yüzde 43.2'si (63 kişi) kültür dersleri öğretmenidir.

Tablo 4.5

*Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Mezuniyet	<i>f</i>	%
Lisans	85	58.2
Yüksek Lisans	61	41.8
Toplam	146	100.00

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yüzde 58.2'si (85 kişi) lisans mezunu, yüzde 41.8'i (61 kişi) yüksek lisans mezunudur.

## 4.2 Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği”nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır ve alt boyutların her biri için ortalama puanlar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma puan ortalamasının hesaplanması için ölçek maddelerinin tamamının ortalaması alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği” 5’li likert tipi ölçektir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların yorumlanabilmesi için aşağıdaki “5’li Likert Ölçeği Değerlendirme Tablosu”ndan yararlanılmıştır.

Tablo 4.6

*5'li Likert Ölçeği Değerlendirme Tablosu*

Yabancılaşma Düzeyi	Değerlendirme
1.00 – 1.79	Hiçbir Zaman
1.80 – 2.59	Nadiren
2.60 – 3.39	Bazen
3.40 – 4.19	Çoğu Zaman
4.20 – 5.00	Her Zaman

Tablo 4.7

*Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar*

Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Güçsüzlük	146	2.25	0.64
Anlamsızlık	146	1.81	0.67
Yalıtılmışlık	146	2.00	0.59
Okula Yabancılaşma	146	3.83	0.62
İşe Yabancılaşma (Genel Ort.)	146	2.36	0.36

Tablo 4.6 ve Tablo 4.7 incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- İşe yabancılaşma ölçeğinden elde edilen genel ortalama itibariyle öğretmenlerin  $\bar{X} = 2.36$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda  $\bar{X} = 2.25$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutunda  $\bar{X} = 1.81$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin yalıtılmışlık alt boyutunda  $\bar{X} = 2.00$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin okula yabancılaşma alt boyutunda  $\bar{X} = 3.83$  ile “Çoğu Zaman” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.8

*Yaş Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	YAŞ	N	$\bar{X}$	SS	F	p
GÜÇSÜZLÜK	30' dan az	32	2.331	0.691	0.242	0.867
	30-40 arası	67	2.236	0.633		
	41-50 arası	31	2.235	0.674		
	50' den fazla	16	2.181	0.594		
	Toplam	146	2.251	0.646		
ANLAMSIZLIK	30' dan az	32	1.928	0.781	1.935	0.127
	30-40 arası	67	1.710	0.518		
	41-50 arası	31	1.777	0.808		
	50' den fazla	16	2.113	0.716		
	Toplam	146	1.816	0.677		
YALITILMIŞLIK	30' dan az	32	2.156	0.607	3.408	0.019*
	30-40 arası	67	1.904	0.520		
	41-50 arası	31	1.890	0.632		
	50' den fazla	16	2.325	0.670		
	Toplam	146	2.003	0.596		
OKULA YAB.	30' dan az	32	3.732	0.501	1.311	0.273
	30-40 arası	67	3.904	0.607		
	41-50 arası	31	3.903	0.717		
	50' den fazla	16	3.624	0.691		
	Toplam	146	3.836	0.623		

Tablo 4.8'deki sonuçlara göre; güçsüzlük ( $F(3,142)=0.242$ ,  $p>0.05$ ), anlamsızlık ( $F(3,142)=1.935$ ,  $p>0.05$ ) ve okula yabancılaşma ( $F(3,142)=1.311$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna karşılık yaş değişkeni açısından yalıtılmışlık boyutunda anlamlı

bir farklılık tespit edilmiştir ( $F(3,142)=3.408$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc testleri neticesinde, farkın 30-40 yaş arası öğretmenler ile yaşı 50'den fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Yaşı 50'den fazla olan öğretmenler yalıtılmışlık duygusunu, yaşı 30-40 arasında olan öğretmenlere göre daha fazla yaşamaktadırlar.

Tablo 4.9

*Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Meslekte Çalışma S.	N	$\bar{X}$	SS	F	p
GÜÇSÜZLÜK	1-5 Yıl Arası	24	2.367	0.733	0.256	0.906
	6-10 Yıl Arası	43	2.230	0.573		
	11-15 Yıl Arası	27	2.196	0.684		
	16-20 Yıl Arası	29	2.255	0.694		
	20 Yıl ve Üstü	23	2.226	0.610		
	Toplam	146	2.251	0.646		
ANLAMSIZLIK	1-5 Yıl Arası	24	1.905	0.789	0.500	0.736
	6-10 Yıl Arası	43	1.763	0.544		
	11-15 Yıl Arası	27	1.758	0.608		
	16-20 Yıl Arası	29	1.764	0.808		
	20 Yıl ve Üstü	23	1.956	0.706		
	Toplam	146	1.816	0.677		
YALITILMIŞLIK	1-5 Yıl Arası	24	2.042	0.641	0.719	0.580
	6-10 Yıl Arası	43	2.009	0.559		
	11-15 Yıl Arası	27	1.870	0.528		
	16-20 Yıl Arası	29	1.969	0.614		
	20 Yıl ve Üstü	23	2.148	0.675		
	Toplam	146	2.003	0.596		
OKULA YAB.	1-5 Yıl Arası	24	3.828	0.570	0.482	0.749
	6-10 Yıl Arası	43	3.794	0.604		
	11-15 Yıl Arası	27	3.984	0.577		
	16-20 Yıl Arası	29	3.788	0.689		
	20 Yıl ve Üstü	23	3.807	0.698		
	Toplam	146	3.836	0.623		

Tablo 4.9'a göre; güçsüzlük ( $F(4,141)=0.256$ ,  $p>0.05$ ), anlamsızlık ( $F(4,141)=0.500$ ,  $p>0.05$ ), yalıtılmışlık ( $F(4,141)=0.719$ ,  $p>0.05$ ) ve okula yabancılaşma ( $F(4,141)=0.482$ ,  $p>0.05$ ), boyutlarında meslekte çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.10

*Cinsiyet Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT		N	$\bar{X}$	SS	t	p
GÜÇSÜZLÜK	Kadın	45	2.300	0.674	0.615	0.540
	Erkek	101	2.229	0.635		
ANLAMSIZLIK	Kadın	45	1.868	0.668	0.619	0.537
	Erkek	101	1.793	0.683		
YALITILMIŞLIK	Kadın	45	2.156	0.655	2.093	0.038*
	Erkek	101	1.935	0.557		
OKULA YABANCILAŞMA	Kadın	45	3.663	0.654	-2.264	0.025*
	Erkek	101	3.912	0.595		

Tablo 4.10' a göre cinsiyet değişkeni açısından güçsüzlük ( $t(144)=0.615$ ,  $p>0.05$ ) ve anlamsızlık ( $t(144)=0.619$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yalıtılmışlık ( $t(144)=2.093$ ,  $p<0.05$ ) ve okula yabancılaşma ( $t(144)=-2.264$ ,  $p<0.05$ ) boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yalıtılmışlık boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 2.15 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 1.93 olarak görülmektedir. Bu durumda kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki yabancılaşma düzeylerinin, erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11

*Branş Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT		N	$\bar{X}$	SS	t	p
GÜÇSÜZLÜK	Mesleki Eğitim	83	2.171	0.642	-1.722	0.087
	Kültür Dersleri	63	2.356	0.640		
ANLAMSIZLIK	Mesleki Eğitim	83	1.814	0.686	-0.048	0.962
	Kültür Dersleri	63	1.819	0.671		
YALITILMIŞLIK	Mesleki Eğitim	83	2.008	0.566	0.132	0.895
	Kültür Dersleri	63	1.995	0.637		
OKULA YABANCILAŞMA	Mesleki Eğitim	83	3.839	0.591	0.066	0.947
	Kültür Dersleri	63	3.832	0.666		

Tablo 4.11'e göre; güçsüzlük ( $t(144)=-1.722$ ,  $p>0.05$ ), anlamsızlık ( $t(144)=-0.048$ ,  $p>0.05$ ), yalıtılmışlık ( $t(144)=0.132$ ,  $p>0.05$ ) ve okula yabancılaşma ( $t(144)=0.066$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında meslek ve kültür dersi öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.12

*Mezuniyet Değişkenine Göre Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT		N	$\bar{X}$	SS	t	p
GÜÇSÜZLÜK	Lisans	85	2.216	0.691	-0.755	0.452
	Yüksek Lisans	61	2.298	0.579		
ANLAMSIZLIK	Lisans	85	1.765	0.635	-1.068	0.287
	Yüksek Lisans	61	1.887	0.732		
YALITILMIŞLIK	Lisans	85	2.000	0.634	-0.065	0.948
	Yüksek Lisans	61	2.007	0.543		
OKULA YABANCILAŞMA	Lisans	85	3.827	0.663	-0.205	0.838
	Yüksek Lisans	61	3.848	0.567		

Tablo 4.12'ye göre güçsüzlük ( $t(144)=-0.755$ ,  $p>0.05$ ), anlamsızlık ( $t(144)=-1.068$ ,  $p>0.05$ ), yalıtılmışlık ( $t(144)=-0.065$ ,  $p>0.05$ ) ve okula yabancılaşma



( $t(144)=-0.205$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında mezuniyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

### 4.3 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği”nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır ve alt boyutların her biri için ortalama puanlar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Ölçekten ortalama bir puan elde edilmemektedir.

Tablo 4.13

*Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar*

Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Sürekli Öfke	146	1.92	0.45
Öfke Dışta	146	1.96	0.36
Öfke İçte	146	1.92	0.38
Öfke Kontrol	146	2.31	0.58

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” 4’lü likert tipi ölçektir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların yorumlanabilmesi için aşağıdaki 4’lü likert ölçeği değerlendirme tablosundan yararlanılmıştır.

Tablo 4.14

*4’lü Likert Ölçeği Değerlendirme Tablosu*

Düzyey	Değerlendirme
1.00 - 1.75	Hemen Hiçbir Zaman
1.75 - 2.50	Bazen
2.50 - 3.25	Çok Zaman
3.25 - 4.00	Hemen Her Zaman

Tablo 4.13 ve Tablo 4.14 incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sürekli öfke düzeylerinin  $\bar{X} = 1.92$  ile “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir.
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öfke dışta boyutu puan ortalamalarının  $\bar{X} = 1.96$  ile “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir.
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öfke içte puan ortalamalarının  $\bar{X} = 1.92$  ile “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir.
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öfke kontrol puan ortalamalarının  $\bar{X} = 2.31$  ile “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15

*Yaş Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	YAŞ	N	$\bar{X}$	SS	F	p
SÜREKLİ ÖFKE	30' dan Az	32	1.956	0.450	4.013	0.009*
	30-40 Arası	67	1.909	0.387		
	41-50 Arası	31	1.926	0.446		
	50' den Fazla	16	2.263	0.569		
	Toplam	146	1.918	0.450		
ÖFKE DIŞTA	30' dan Az	32	1.733	0.252	2.553	0.058
	30-40 Arası	67	1.977	0.414		
	41-50 Arası	31	1.954	0.333		
	50' den Fazla	16	2.019	0.236		
	Toplam	146	1.956	0.356		
ÖFKE İÇTE	30' dan Az	32	1.932	0.379	0.382	0.766
	30-40 Arası	67	1.911	0.349		
	41-50 Arası	31	1.990	0.406		
	50' den Fazla	16	2.011	0.470		
	Toplam	146	1.922	0.380		
ÖFKE KONTROL	30' dan Az	32	2.147	0.634	1.550	0.204
	30-40 Arası	67	2.332	0.520		
	41-50 Arası	31	2.309	0.605		
	50' den Fazla	16	2.518	0.670		
	Toplam	146	2.307	0.585		

Tablo 4.15'e göre; öfke dışta ( $F(3,142)=2.553$ ,  $p>0.05$ ), öfke içte ( $F(3,142)=0.382$ ,  $p>0.05$ ) ve öfke kontrol ( $F(3,142)=1.550$ ,  $p>0.05$ ), boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna karşılık sürekli öfke düzeyi açısından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F(3,142)=4.013$ ,  $p<0.05$ ).

Sürekli Öfke ortalamasına ilişkin yapılan post-hoc testleri sonucunda, yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenlerin sürekli öfke düzeyinin diğer üç yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenler genç öğretmenlere oranla, daha yüksek düzeyde öfkeye sahiptir denilebilir.

Tablo 4.16

*Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte Ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Meslekte Çal. Sür.	N	$\bar{X}$	SS	F	p
SÜREKLİ ÖFKE	1-5 Yıl Arası	24	1.950	0.533	1.255	0.291
	6-10 Yıl Arası	43	1.926	0.398		
	11-15 Yıl Arası	27	1.996	0.324		
	16-20 Yıl Arası	29	1.945	0.434		
	20 Yıl ve Üstü	23	2.096	0.568		
	Toplam	146	1.918	0.450		
ÖFKE DIŞTA	1-5 Yıl Arası	24	1.737	0.293	1.921	0.128
	6-10 Yıl Arası	43	1.915	0.404		
	11-15 Yıl Arası	27	1.767	0.363		
	16-20 Yıl Arası	29	1.982	0.362		
	20 Yıl ve Üstü	23	1.943	0.264		
	Toplam	146	1.956	0.356		
ÖFKE İÇTE	1-5 Yıl Arası	24	1.903	0.426	0.509	0.73
	6-10 Yıl Arası	43	1.959	0.352		
	11-15 Yıl Arası	27	1.992	0.328		
	16-20 Yıl Arası	29	1.961	0.385		
	20 Yıl ve Üstü	23	1.987	0.443		
	Toplam	146	1.922	0.380		
ÖFKE KONTROL	1-5 Yıl Arası	24	2.003	0.600	1.997	0.098
	6-10 Yıl Arası	43	2.365	0.503		
	11-15 Yıl Arası	27	2.363	0.591		
	16-20 Yıl Arası	29	2.364	0.520		
	20 Yıl ve Üstü	23	2.377	0.720		
	Toplam	146	2.307	0.585		

Tablo 4.16'ya göre; sürekli öfke ( $F(4,141)=1.255$ ,  $p>0.05$ ), öfke dışta ( $F(4,141)=1.921$ ,  $p>0.05$ ), öfke içte ( $F(4,141)=0.509$ ,  $p>0.05$ ) ve öfke kontrol ( $F(4,141)=1.997$ ,  $p>0.05$ ), boyutlarında meslekte çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.17

*Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT		N	$\bar{X}$	SS	t	p
SÜREKLİ ÖFKE	Kadın	45	1.958	0.459	0.704	0.483
	Erkek	101	1.901	0.446		
ÖFKE DIŞTA	Kadın	45	1.778	0.298	-1.79	0.076
	Erkek	101	1.991	0.375		
ÖFKE İÇTE	Kadın	45	1.919	0.405	-0.730	0.942
	Erkek	101	1.924	0.370		
ÖFKE KONTROL	Kadın	45	2.327	0.557	0.273	0.786
	Erkek	101	2.298	0.600		

Tablo 4.17'ye göre; sürekli öfke ( $t(144)=0.704$ ,  $p>0.05$ ), öfke dışta ( $t(144)=-1.79$ ,  $p>0.05$ ), öfke içte ( $t(144)=-0.730$ ,  $p>0.05$ ) ve öfke kontrol ( $t(144)=0.273$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.18

*Branş Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT		N	$\bar{X}$	SS	t	p
SÜREKLİ ÖFKE	Meslek Eğitimi	83	1.911	0.384	-0.235	0.814
	Kültür Dersi	63	1.929	0.527		
ÖFKE DIŞTA	Meslek Eğitimi	83	1.973	0.370	0.655	0.514
	Kültür Dersi	63	1.934	0.338		
ÖFKE İÇTE	Meslek Eğitimi	83	1.927	0.373	0.195	0.846
	Kültür Dersi	63	1.915	0.391		
ÖFKE KONTROL	Meslek Eğitimi	83	2.364	0.547	1.348	0.180
	Kültür Dersi	63	2.232	0.628		

Tablo 4.18'e göre; sürekli öfke ( $t(144)=-0.235$ ,  $p>0.05$ ), öfke dışta ( $t(144)=0.655$ ,  $p>0.05$ ), öfke içte ( $t(144)=0.195$ ,  $p>0.05$ ) ve öfke kontrol ( $t(144)=1.348$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında, branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.19

*Mezuniyet Değişkenine Göre Sürekli Öfke, Öfke Dışta, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

BOYUT	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	SS	t	p
SÜREKLİ ÖFKE	Lisans	85	1.922	0.503	0.122	0.903
	Yüksek Lisans	61	1.913	0.365		
ÖFKE DIŞTA	Lisans	85	1.941	0.358	-0.609	0.544
	Yüksek Lisans	61	1.977	0.355		
ÖFKE İÇTE	Lisans	85	1.982	0.369	-1.513	0.132
	Yüksek Lisans	61	1.978	0.391		
ÖFKE KONTROL	Lisans	85	2.242	0.568	-1.589	0.114
	Yüksek Lisans	61	2.397	0.601		

Tablo 4.19'a göre; sürekli öfke ( $t(144)=0.122$ ,  $p>0.05$ ), öfke dışta ( $t(144)=-0.609$ ,  $p>0.05$ ), öfke içte ( $t(144)=-1.513$ ,  $p>0.05$ ) ve öfke kontrol ( $t(144)=-1.589$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında, mezuniyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

#### 4.4 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye

##### Dair Bulgular

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.20

*Öğretmenlerin Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Moment Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

	GÜÇSÜZLÜK	ANLAMSIZLIK	YALITILMIŞLIK	OKULA YAB.	İŞE YAB.	SÜREKLİ Ö.	ÖFKE DIŞTA	ÖFKE İÇTE	ÖFKE KONT.
GÜÇSÜZLÜK		0.617**	0.491**	-0.439**	0.854**	0.293**	0.064	0.236**	0.152
ANLAMSIZLIK			0.655**	-0.534**	0.918**	0.312**	0.150	0.348**	0.320**
YALITILMIŞLIK				-0.914**	0.702**	0.328**	0.154	0.437**	0.357**
OKULA YAB.					-0.550**	-0.265**	-0.236**	-0.349**	-0.285**
İŞE YAB.						0.355**	0.097	0.365**	0.299**
SÜREKLİ Ö.							0.285**	0.375**	0.419**
ÖFKE DIŞTA								0.440**	0.297**
ÖFKE İÇTE									0.349**
ÖFKE KONT.									

\*\* p<0.01

Tablo 4.20’de öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiş olup, aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin sürekli öfke puanları ile işe yabancılaşma puanları arasında pozitif yönde ( $r=0.355$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sürekli öfke düzeyleri ile işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarından; güçsüzlük ( $r=0.293$ ,  $p<0.01$ ), anlamsızlık ( $r=0.312$ ,  $p<0.01$ ) ve yalıtılmışlık ( $r=0.328$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Okula yabancılaşma alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $r=-0.265$ ,  $p<0.01$ ).
- İşe yabancılaşma ile öfke ifade tarzlarından, öfke içte ( $r=0.365$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ve öfke kontrol ( $r=0.299$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

- Öfke ifade tarzlarından, öfke dışta alt boyutu ile okula yabancılaşma ( $r=-0.236$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu ile güçsüzlük ( $r=0.236$ ,  $p<0.01$ ), anlamsızlık ( $r=0.348$ ,  $p<0.01$ ) ve yalıtılmışlık ( $r=0.437$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilmiştir. Öfke içte alt boyutu ile okula yabancılaşma alt boyutu ( $r=-0.349$ ,  $p<0.01$ ) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Öfke ifade tarzlarından, öfke kontrol alt boyutu ile anlamsızlık ( $r=0.320$ ,  $p<0.01$ ) ve yalıtılmışlık ( $r=0.357$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında anlamlı doğrusal ilişki elde edilmiştir. Öfke içte alt boyutu ile okula yabancılaşma ( $r=-0.285$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.



## 5. Bölüm: Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk olarak, öğretmen işe yabancılaşma ölçeğinden elde edilen bulgular, ardından sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ölçeğinden elde edilen bulgular, son olarak iki ölçeğin arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### 5.1 Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının  $\bar{X} = 2.36$  ile “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elma (2003) tarafından, 486 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada  $\bar{X} = 2.04$ ; Çalışır (2006) tarafından 514 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada  $\bar{X} = 1.96$  ile öğretmenlerin “Nadiren” düzeyinde işe yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Bu bulgular araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Buna karşılık Kınık (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin  $\bar{X} = 2.80$  ile “Bazen” düzeyinde işe yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Her ne kadar kategorik değerlendirme itibariyle, araştırma sonuçlarında farklılık görülse de her üç araştırmada da işe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır.

Hoşgörür (1997), "Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)" isimli doktora tezi çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarını incelemiştir. Çalışmanın amacı, Samsun il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarının saptanmasıdır. Betimsel türdeki bu araştırmanın evrenini 1995-1996 öğretim yılı Samsun merkezindeki liselerde görev yapmakta olan 1321 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin nadiren okullarına karşı yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır (akt.Aslan, 2008).

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda  $\bar{X} = 2.25$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları görülmektedir. Bu bulgu, Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada, güçsüzlük alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgu ( $\bar{X} = 2.27$ ) ile paralellik göstermektedir. Buna karşılık Kınık (2010) tarafından yapılan araştırmada güçsüzlük boyutundaki yabancılaşma düzeyi  $\bar{X} = 2.86$  ile “bazen” düzeyinde bulunmuştur. Elma (2003) ve Erjem (2005)’e göre, öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenler arasında en sık görülen yabancılaşma biçimi güçsüzlüktür.

Johnson ve Ellett (1992), okulun öğrenme çevresi ile öğretmenlerin karara katılması, okul etkiliği ve işe yabancılaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yansız olarak seçilen 31 ilkokul, 13 ortaokul ve 14 lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlıca ve önemli bulgularından biri de okulun merkezileşme derecesi ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğudur. Okulun merkezileşme düzeyi arttıkça işe yabancılaşma düzeyinin de arttığı sonucuna varılmıştır (akt. Elma, 2003).

Isherwood ve Hoy (1973) bürokrasi, yabancılaşmanın bir boyutu olarak güçsüzlük ve öğretmenlerin çalışma değerleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından oluşturulan okulun bürokratik yapısını Weberist, otoriter, işbirlikçi ve kaotik olmak üzere dört temel yapı biçiminde ele almışlardır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleki çalışma değerleri, örgütsel çalışma değerleri ve toplumsal çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Sonuçta okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük duygusunun düzeyinin, baskıcı yapıdaki okullara göre işbirlikçi yapıdaki okullarda daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır (akt. Parsıl, 2007).

Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda ise (Elma, 2003; Erjem, 2005; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009) öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmaları eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısına bağlanmıştır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009), öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmalarının; programların belirlenmesinde, yönetmeliklerin hazırlanmasında, yöneticilerin seçilmesinde, eğitim politikalarının geliştirilmesinde hiçbir etkilerinin olmadığını düşünmelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bunun yanında; öğretmenlerin kendilerini önceden belirlenmiş kuralların ve alınan kararların yalnızca bir uygulayıcısı olarak görmeleri ve gidişatı değiştirme konusunda hiçbir etkilerinin olmadığını ve kendi görüşleri ne kadar doğru olursa olsun fikirlerine değer verilmeyeceğini düşünmelerinin, doğruları savunma konusunda isteksizlik yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Mesleki sorumluluklarını layıkıyla yerine getirmediğini düşündükleri eğitim çalışanlarının ceza yerine ödüle layık görülmesi ve liyakat sistemi, ders programı, görevlendirme, kurallar ve cezalar gibi uygulamalarda haksızlıkların yapıldığına tanık olunması gibi durumların öğretmenlerin güçsüzlük yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutunda  $\bar{X} = 1.81$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada anlamsızlık alt boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyi  $\bar{X} = 1.64$  ile “Hiçbir Zaman” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulguyla aynı değerlendirmeye tabi tutulmamış olsa dahi ortalama değerleri çok yakın olduğundan (1.81 – 1.64), araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Burgaz ve Eryılmaz 2011 yılında özel ve resmi lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarında; her iki öğretmen grubunun da anlamsızlık boyutunda “Nadiren” düzeyinde yabancılaşma yaşamalarını, öğretmenlerin mesleklerini ve buna dayalı işlerini anlamlı buldukları şeklinde yorumlamışlardır (Burgaz ve Eryılmaz, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, işe yabancılaşmanın en düşük olduğu boyut anlamsızlıktır. Anlamsızlık boyutundaki yabancılaşma düzeyinin düşük çıkması eğitim sistemimiz açısından olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin yönetsel açıdan yaşadıkları güçsüzlük duygusuna rağmen, eğitim öğretim faaliyetleri açısından kendilerini yeterli ve yaptıkları işi anlamlı bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin güçsüzlük duygusunu anlamsızlık duygusundan daha fazla

yaşamaları, eğitim sistemindeki aksaklıkların, kendilerinden çok sistemden kaynaklandığını düşündükleri şeklinde de yorumlanabilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yalıtılmışlık alt boyutunda  $\bar{X} = 2.00$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada yalıtılmışlık alt boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyi  $\bar{X} = 1.81$  ile “Nadiren” olarak tespit edilmiştir. Ankara ilinde görev yapan 362 öğretmen üzerinde araştırma yapan Eryılmaz (2010) da yalıtılmışlık düzeyinde öğretmenlerin  $\bar{X} = 2.00$  ile “Nadiren” düzeyinde yabancılaştıklarını tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Forsyth ve Hoy (1978), eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve yalıtılmışlık ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından ya da yakın arkadaşlarından kendilerini soyutlamalarının, işe yabancılaşmayı önemli ölçüde artırdığını belirlemişlerdir (Parsıl, 2007).

Öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusunu "nadiren" hissetmeleri, meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurabildiklerini, okuldaki sosyal ortamdan ve okul kültüründen memnun olduklarını, okul ortamını sıkıcı bulmadıklarını göstermektedir. Yalıtılmışlık duygusunun düşük düzeyde çıkması eğitim sistemimiz açısından olumlu sayılabilecek bir durumdur.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okula yabancılaşma alt boyutunda  $\bar{X} = 3.83$  ile “Çoğu Zaman” düzeyinde yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada yalıtılmışlık alt boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyi  $\bar{X} = 2.83$  ile “Bazen” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu ile araştırma sonucunda elde edilen bulgu arasında 1 puanlık fark oluşmasına rağmen her iki çalışmada da okula yabancılaşma alt boyutu, yabancılaşmanın en yüksek olduğu boyut olarak tespit edilmiştir. Elma (2003) öğretmenlerin okula yabancılaşmalarına, öğretmenlerin yaşadığı ekonomik sıkıntıların, yüklü eğitim programlarının, okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinin, okulun yönetim ve denetim biçimi ve genel olarak eğitim ile ilgili bürokratik düzenlemelerdeki sıkça yaşanan değişimlerin neden olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Öğretmen işe yabancılaşma ölçeğinde yer alan, okula yabancılaşma alt boyutuna ilişkin maddeler şu şekildedir:

- Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum
- Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum
- Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum
- Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum
- Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum
- Okul içinde sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum

Ölçekte yer alan diğer maddeler ile negatif yönlü olarak kodlanmış olan bu maddelerden, yüksek puan alınması yabancılaşmanın düşük olduğunu gösterir. Okula yabancılaşma alt boyutunda yabancılaşmanın yüksek çıkması, öğretmenlerin büyük oranda bu ifadelere katılmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okula yabancılaşma duygusunu yüksek düzeyde yaşamaları; mesleklerini yaşamlarının merkezine koymadıklarını, öğrencilerin başarısızlıkları konusunda sorumluluk duygusu yaşamadıklarını, okuldaki kuralları çiğnemekte çekince göstermediklerini ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını göstermektedir. Eğitim öğretim hizmetleri dışındaki işlerin angarya olarak görülmesi, üstlenilen işler karşılığında ücret verilmemesi ve yapılan işlerin yöneticiler tarafından herhangi bir şekilde ödüllendirilmemesi gibi hususların, öğretmenlerin sorumluluk üstlenmekten kaçınmalarına neden olduğu tahmin edilmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı “Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermektir. Araştırma bulguları öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin, meslekte çalışma süresi, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını; buna karşılık yaş değişkenine göre yalıtılmışlık ve cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Shoho ve Martin (1999) Teksas' ta öğretmenlerin yabancılaşması konulu bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenler meslekte çalışma sürelerine göre iki gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin çalışma süreleri ve buna bağlı olarak yıpranmaları ile

yabancılaşma duygusu arasındaki ilişkiye bakılan bu araştırmada, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma duygusu yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu çalışmada, yabancılaşma duygusu ile meslekte çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (akt. Aslan, 2008).

Yaş değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda, yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenlerin, yaşı 30-40 arasında olan öğretmenlere göre, yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bir şekilde daha fazla yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, yaşı 30-40 arasında olan öğretmenlerin, yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenlere göre daha sosyal oldukları, iş arkadaşlarıyla daha sağlıklı iletişim kurabildikleri, kendilerini daha az soyutladıklarını ortaya koymaktadır.

Ersanlı (2005)'ya göre; ölüm korkusu ve gelecekle ilgili endişeler, çocuklarının eğitim, iş veya gelir gibi nedenlere bağlı olarak evden ayrılması, emeklilik sonrası maddi imkânların kısıtlanması gibi hususlar yaşlı insanların duygusal yapısını bozmakta ve yaşlı insanlarda yalnızlık ve yabancılaşma duygularını arttırmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, yalıtılmışlık boyutunda daha fazla yabancılaşmalarının altında bu sebeplerin yattığı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analizlerde yalıtılmışlık boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Aslan (2008) tarafından hazırlanan "Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde, endüstri meslek liselerinde görev yapan kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe (işe) ve kuruma (örgüte) yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, endüstri meslek liselerindeki "kadın öğretmenlerin" yabancılaşma duygusunu diğer gruptaki kültür dersleri öğretmenlerine göre daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir (Aslan, 2008).

Araştırmanın evrenini oluşturan Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı yaklaşık olarak yüzde 30 kadın, yüzde 70 erkek şeklindedir. Bu oranlar örnekleme de yansımıştır. Okulda, erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısına oranla çok daha fazla olması, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla, birbirleriyle olan sosyal bağlarının ve iletişimlerinin

güçlenmesini sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca okul, bünyesinde halı saha, spor salonu, bilardo masası ve tenis masaları barındırmaktadır. Yıl içerisinde, bu imkânlar kullanılarak, futbol, masa tenisi, voleybol ve bilardo turnuvaları düzenlenmektedir. Turnuvalara ekseriyetle erkek öğretmenlerin katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, erkek öğretmenlerin birbirileriyle daha fazla etkileşim içerisinde olmalarına ve kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda daha fazla yabancılaşma hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Okula yabancılaşma boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalaması 3.66 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 3.91 olarak görülmektedir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin okula yabancılaşma duygusunu, erkek öğretmenlere göre daha az yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu Elma (2003) ve Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çelişmektedir. Elma, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırmanın yapıldığı Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde çalışan erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu, İstanbul'da yaşıyor olmanın getirdiği ekonomik güçlükleri aşmak için ek iş yapmaktadır. Erkek öğretmenlerin farklı işlerle uğraşıyor olmaları, öğretmenlik mesleğini hayatlarının merkezine koymadıklarını, öğretmenliği yapılabilecek en iyi iş olarak görmediklerini ve öğretmenlik mesleğini bıraktıkları durumda da hayatlarını idame ettirebileceklerini düşündüklerini göstermektedir. Bu bakış açısıyla erkek öğretmenlerin kuruma ve mesleklerine bağlılığının düşük olması öngörülebilir bir durumdur. Erkek öğretmenlerin öğretmenlik haricinde işler ile kadınlardan daha fazla ilgilenmelerinin okula yabancılaşma düzeylerini artırdığı tahmin edilmektedir.

## **5.2 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin sürekli öfke düzeyleri,  $\bar{X} = 1.92$  ile “bazen” düzeyinde çıkmıştır. Ülkemizde, görev başındaki öğretmenler üzerinde öfke ve öfke ifade tarzlarını inceleyen, araştırma bulgularını karşılaştırabileceğimiz çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda, araştırmada elde edilen bulgularla paralellik gösteren sonuçlara

ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu Bıçak ve Yöndem (2008) tarafından 713 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada elde edilen, sürekli öfke puan ortalaması ( $\bar{X} = 1.97$ ) ile oldukça yakındır. Benzer şekilde, İmamoğlu (2003) tarafından, 465 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının sürekli öfke düzeyleri ( $\bar{X} = 2.44$ ) “bazen” düzeyinde çıkmıştır.

Tablo 4.13'te elde edilen bulgular, öfke ifade tarzları açısından incelendiğinde, öğretmenlerin öfke ifade tarzlarından, öfke kontrol puan ortalamasınının ( $\bar{X} = 2.31$ ), öfke içte ve öfke dışta puan ortalamalarından yüksek çıkması olumlu bir gelişmedir. Bu durum, genel olarak öğretmenlerin öfkelerini bastırmak ya da olumsuz bir şekilde dışa vurmak yerine kontrol etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Sağlıklı bir öfke kontrol becerisi kazanmış bireyler, öfke duygusu yaşadıklarında bir an önce duygularını olumsuz bir şekilde ifade etmek yerine, kendisine sakinleşmek için yeterli zamanı tanıyarak, olay üzerinde tekrar düşünmeyi ve olumlu bir şekilde öfkesini ifade etmeyi tercih ederler.

Bıçak ve Yöndem (2008) tarafından 713 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada; sürekli öfke puan ortalaması 1.97, öfke dışta puan ortalaması 1.96, öfke içte puan ortalaması 1.97 ve öfke kontrol puan ortalaması 2.69 olarak bulgulanmıştır. Benzer şekilde İmamoğlu (2003), 465 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada, sürekli öfke puan ortalamasını 2.44, öfke dışta puan ortalamasını 2.26, öfke içte puan ortalamasını 2.57, öfke kontrol puan ortalamasını ise 2.61 olarak tespit etmiştir. Her iki çalışmada elde edilen bulgular ile araştırma sonucunda elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde, Öfke dışta puan ortalamasının, öfke kontrol tarzları içinde en düşük değere sahip olması da yine olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öfkenin içte tutulması istenen bir durum olmadığı gibi, sağlıksız bir şekilde dışa vurumu da olumlu bir tutum olarak değerlendirilemez. Öfkenin dışa vurumu bireyin çevresinde bulunan objelere ve insanlara karşı saldırgan tutumlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Öfkenin dışa vurumunda bireylerin tepkilerini duruma göre farklılaştırdığı bilinmektedir. Kendisinden daha yüksek statüdeki birilerine öfke duyan bireyler, öfkelerini en yakınlarında bulunan insanlara, arkadaşlarına ya da statüsü kendisinden düşük bireylere yansıtma eğilimindedir.



Mesleğin yapısı gereği, sürekli olarak öğrenciler ile etkileşim halinde olan öğretmenler, öfkelerini dışa vurmaya tercih ettiklerinde ilk olarak öğrencilerine yönlendirmeleri muhtemeldir. Eğitimde fiziksel ve psikolojik şiddetin olumsuz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öfke kontrol puanlarının yüksek olması, dolayısıyla saldırgan davranışlardan kaçınmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, meslekte çalışma süresi, cinsiyet, branş ve mezuniyet değişkenleri açısından, sürekli öfke düzeylerinde ve öfke ifade tarzlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, yaş değişkeni açısından yalnızca sürekli öfke düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenlerin sürekli öfke düzeyinin diğer üç yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. İmamoğlu (2003) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada, sürekli öfke düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmanın öğretmen adayları üzerinde yapılmış olduğu düşünüldüğünde örneklem grubunun yaşlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan araştırmada elde edilen bulgunun, İmamoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular ile farklılık göstermesi anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin, genç kuşaklarla empati kurmakta zorlandıkları ve bu durumun hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlükle birlikte öfke duygusunun artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

### **5.3 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Bu bölümde, araştırmanın ana problem cümlesi olan “Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt vermek üzere yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular özet olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.20’de öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. İşe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon

katsayıları (r) hesaplanmıştır. Kılıç ve Ural (2006)'a göre korelasyon katsayısının 0 - 0.29 arasında olması durumunda zayıf veya düşük, 0.30 – 0.64 arasında olması durumunda orta, 0.65 – 0.84 arasında olması durumunda kuvvetli/yüksek, 0.85 – 1 arasında olması durumunda ise çok kuvvetli/çok yüksek ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ülkemizde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisini öğretmenler üzerinde inceleyen ilk araştırma olduğu düşünülen bu araştırma sonucunda, bu iki kavram arasında ilişki olduğunu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

1. Bu bilgiler ışığında, Tablo 4.20 incelendiğinde işe yabancılaşma ile;
  - a. Sürekli öfke düzeyi arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.355$ ).
  - b. Öfke ifade tarzlarından öfke dışta alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
  - c. Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.365$ ).
  - d. Öfke ifade tarzlarından öfke kontrol alt boyutu arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.299$ ).

İşe yabancılaşma ile sürekli öfke arasında tespit edilen, pozitif yönlü orta düzeydeki ilişki, işe yabancılaşma düzeyi yüksek öğretmenlerin, sürekli öfke düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öfkelerini dışa vurmasıyla işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buradan hareketle yabancılaşma düzeyi yüksek öğretmenlerin sürekli öfke düzeyinin de yüksek olduğunu ancak öfkenin dışa vurumu konusunda yabancılaşma ile herhangi bir ilişki bulunmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerde işe yabancılaşma ile öfke ifade tarzlarından öfke dışta boyutu ile anlamlı bir ilişki tespit edilemezken, öfke içte ve öfke kontrol boyutları arasında, pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buradan hareketle işe yabancılaşması yüksek öğretmenlerin öfke düzeylerinin de yüksek olduğunu ancak öfkelerini dışa vurmaya yerine, içte tutmayı veya kontrol etmeyi tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

2. Güçsüzlük alt boyutu ile;

- a. Sürekli öfke düzeyi arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.293$ ).
- b. Öfke ifade tarzlarından öfke dışta alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- c. Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.236$ ).
- d. Öfke ifade tarzlarından öfke kontrol alt boyutu arasında, anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmaları ile sürekli öfke düzeyi arasında, düşük düzeyli de olsa, pozitif yönlü, anlamlı ilişki elde edilmiş olması, öğretmenlerin güçsüzlük yaşamalarına sebep olan faktörlerin, sürekli öfke düzeyini de artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, güçsüzlük duygusu yaşamalarına neden olduğu düşünülen, ülkemizdeki eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıda olması, müfredatların tek bir merkezden hazırlanarak öğretmenlere sunulması, okullarımızdaki yönetim sisteminin karar alma süreçlerine öğretmeni katmaması, alınan kararların öğretmenleri bağlayıcı olması, okul yöneticilerinin eleştirilere açık olmaması gibi nedenlerin, sürekli öfke düzeyini artırdığı tahmin edilmektedir. Güçsüzlük boyutundaki yabancılaşma ile öfke ifade tarzları açısından yalnızca öfke içte alt boyutu arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiş olması, güçsüzlük duygusu yaşayan öğretmenlerin, daha çok öfkelerini içte tutmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

3. Anlamsızlık alt boyutu ile;

- a. Sürekli öfke düzeyi arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.312$ ).
- b. Öfke ifade tarzlarından öfke dışta alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- c. Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.348$ ).
- d. Öfke ifade tarzlarından öfke kontrol alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.320$ ).

İşe yabancılaşmanın bir diğer alt boyutu olan anlamsızlık ile sürekli öfke arasında, orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Mesleğini anlamsız bulan, neyi niçin öğrettiğinin farkında olmayan, öğrencilere verdikleri eğitimin hayatlarında bir fonksiyonu olmayacağını düşünen, mesleğini yalnızca bir para kazanma vesilesi olarak gören öğretmenlerin, sürekli öfke düzeyinin de yüksek olduğu; bunların tersi yönünde düşünen öğretmenlerin ise sürekli öfke düzeyinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşayan öğretmenler, öfkelerini içte tutmayı veya kontrol etmeyi tercih etmektedirler. Anlamsızlık duygusu yaşayan öğretmenlerin, kendilerini mesleki olarak yeterli görmediklerinden, öfkelerini ifade etmekten kaçındıkları tahmin edilmektedir.

#### 4. Yalıtılmışlık alt boyutu ile;

- a. Sürekli öfke düzeyi arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.328$ ).
- b. Öfke ifade tarzlarından öfke dışta alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- c. Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.437$ ).
- d. Öfke ifade tarzlarından öfke kontrol alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.357$ ).

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki yabancılaşmaları ile sürekli öfke düzeyi arasında, orta düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı ilişki elde tespit edilmiştir. Yalıtılmışlık duygusuna neden olan, kendisini okuldaki sosyal ortamlardan soyutlanmış hissetme, arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çekme, okulda kendisini yalnız hissetme, okulda dışlandığı duygusu yaşama gibi durumların öğretmenlerin sürekli öfke düzeylerini yükselttiği tahmin edilmektedir.

Yalıtılmışlık duygusu ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiye dair edilen edilen bulgular incelendiğinde; yalıtılmışlık duygusu yaşayan öğretmenlerin en çok öfkelerini içte tutmayı, daha sonra kontrol etmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Yalıtılmışlık duygusunun nedenleri incelendiğinde, bu duyguyu yaşayan bireylerin

içe kapanık, iletişim kabiliyetleri düşük ve kendini ifade etmekten kaçınan bireyler olması beklenmektedir. Bu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öfkelerini dışa vurmak yerine içte tutmaları ya da kontrol etmeleri öngörülebilir bir durumdur.

5. Okula yabancılaşma alt boyutu ile;
  - a. Sürekli öfke düzeyi arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=-0.265$ ).
  - b. Öfke ifade tarzlarından öfke dışta alt boyutu arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=-0.236$ ).
  - c. Öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu arasında, anlamlı ve orta düzeyde, negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=-0.349$ ).
  - d. Öfke ifade tarzlarından öfke kontrol alt boyutu arasında, anlamlı ve düşük düzeyde, negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir ( $r=-0.285$ ).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, işe yabancılaşmanın alt boyutları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında negatif yönlü ilişki tespit edilen tek boyut okula yabancılaşmadır. Okula yabancılaşma ile sürekli öfke düzeyi arasında elde edilen, negatif yönlü ilişki, zayıf da olsa, okula yabancılaşması yüksek öğretmenlerin sürekli öfke düzeyinin düşük olduğunu, okula yabancılaşması düşük öğretmenlerin ise sürekli öfke düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tekrardan hatırlanacak olursa, öğretmenlerin okula yabancılaşma duygusunu yüksek düzeyde yaşamaları; mesleklerini yaşamlarının merkezine koymadıklarını, öğrencilerin başarısızlıkları konusunda sorumluluk duygusu yaşamadıklarını, okuldaki kuralları çiğnemekte çekince göstermediklerini ve sorumluluk almaktan kaçtıklarını göstermektedir. Okula yabancılaşma duygusu yaşayan öğretmenlerin, mesleki sorumluluk duygusunun zayıf olduğu, okuldaki sorunlar karşısında umursamaz bir tavır takındığı, öğrencilerin davranışlarına karşı duyarsızlaştığı ve bu durumun, öğretmenlerin sürekli öfke düzeylerinin düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okula yabancılaşma, öfke ifade tarzları açısından incelendiğinde, okula yabancılaşma ile her üç alt boyut arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, okula yabancılaşma düzeyi yüksek öğretmenlerin, her üç öfke ifade tarzını da kullanmaktan kaçındıklarını göstermektedir. Ancak ilişkilerin

düzeyleri incelendiğinde, okula yabancılaşma düzeyi yüksek öğretmenlerin, öfkelerini içte tutmayı en az tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun ise öfkenin ifadesinde ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar konusunda endişe yaşamadıklarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Ayrıca, 657 Sayılı devlet memurluğu kanunu ile korunan öğretmenler üzerinde, yöneticilerin yeterince yaptırım gücü bulunmaması, öğretmenlerin öfkelerini dışa vurma konusunda daha rahat davranmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

## 5.4 Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler “uygulamaya ilişkin öneriler” ve “araştırmaya ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

**5.4.1 Uygulamaya yönelik öneriler.** Araştırmada ortaya konan, sürekli öfke düzeyi ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki, bu iki kavramın birbirinden etkilendiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla okullarda yabancılaşmaya neden olan faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik atılacak adımlar, öğretmenlerdeki sürekli öfke düzeylerini de azalacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin, öğrencilere karşı, öfke kaynaklı fiziksel ve psikolojik şiddet uygulamalarının önüne geçilebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğitim sistemimizi, öğretmenlerdeki işe yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden kurtarmak üzere, okullarda öğrencilere hizmet veren rehberlik ofislerine benzer hizmetlerin, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde öğretmenlere yönelik olarak kurulması faydalı olabilir. Yabancılaşma duygusu psikolojik temelleri olan, geniş kapsamlı bir kavram olduğundan, alanında uzman kişilerce çözüm aranması gerekir.

İşe yabancılaşmanın en yüksek olduğu boyutun, okula yabancılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe yabancılaşma duygularının azaltılabilmesi için bilhassa okula yabancılaşmaya kaynaklık eden durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almalarının sağlanması ve

yaptıkları başarılı işlerin neticesinde okul yönetimi tarafından takdir edilmelerinin, okula yabancılaşma duygusunu azaltacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, okula yabancılaşmadan sonra en yüksek yabancılaşma yaşadıkları boyutun güçsüzlük olduğu tespit edilmiştir. Güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmanın nedenleri incelendiğinde, bireyin kendisinden çok yönetim anlayışından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Güçsüzlük duygusu yaşayan öğretmenler, kararların başkaları tarafından alındığını ve kendi eylemlerinin bir şeyleri değiştirmeye yetmeyeceğini düşünmektedir. Okullarda güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmanın önüne geçilebilmesi için daha demokratik ve katılımcı yönetim anlayışının hakim kılınması gerekmektedir. Merkezîyetçi yapının çok güçlü olduğu ülkemizde bu pek mümkün olamamaktadır. Okulların aşamalı bir şekilde özerk bir yapıya kavuşturulması bu durumu ortadan kaldırmada etkili olabilir.

Ayrıca ödül ve ceza sistemindeki adaletsizlikler, sorumluluklarını yerine getiren ve getirmeyen öğretmenlerin aynı ücretleri alması, meslekte yükselme olanaklarının bulunmaması gibi durumların güçsüzlük duygusuna neden olduğu düşünülmektedir. Çeşitli dönemlerde gündeme gelen öğretmenlerde performansa dayalı terfi ve ücret sisteminin hayata geçirilmesi, öğretmenlerde güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmanın azalmasına katkı sağlayacaktır.

Yaşı 50'nin üzerinde olan öğretmenlerin, genç öğretmenlere oranla daha fazla yalıtılmışlık duygusu yaşamaları, kendilerini dışlanmış hissettikleri ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlandıkları anlamına gelmektedir. Devlete ve topluma yıllarca hizmet vermiş bu öğretmenlerimizin, kendilerini değerli hissedebilmeleri ve diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri için onları da kapsayacak sosyal faaliyetler düzenlenebilir.

Öğretmenlik mesleği özveri gerektiren ve oldukça stresli bir meslektir. Bu mesleği icra eden öğretmenlerimizin yoğun iş temposu ve kişisel problemlerinin de etkisiyle sürekli öfke yaşamaları kaçınılmazdır. Öfke ile başa çıkma konusunda öğretmenler yalnız bırakılmamalı, öfke kontrolü programlarına alınıp, gerekli eğitimler verilerek destek olunmalıdır. Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarından, en çok öfke kontrolünü tercih etmiş olmaları bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları anlamına gelmemektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla yalıtılmışlık duygusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma evreninin yüzde 70'i erkek, yüzde 30'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu oranlar ülkemizdeki meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı ile benzerlik göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde mesleki ve teknik eğitim veren okullardaki kadın öğretmen sayısı 59300, erkek öğretmen sayısı ise 76202'dir (Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013). Kadınların yalıtılmışlık duygusunu daha fazla yaşamalarının bu dağılımdan kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Kadın ve erkek öğretmen sayısı açısından, benzer oranlara sahip başka okullarda da benzer sonuçların çıkması muhtemeldir. Buna önlem olarak, okullarda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin kolaylıkla katılabileceği sosyal faaliyetler düzenlenmeli ve kadın öğretmenlerin katılımı özellikle teşvik edilmelidir.

**5.4.2 Araştırmacılara yönelik öneriler.** Öğretmenlerde yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen bu araştırmanın, literatüre sağlayacağı katkının yanında, gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutması umulmaktadır. Bu konuda ülkemizde daha önce herhangi bir araştırma yapılmadığı göz önünde bulundurularak, aşağıdaki öneriler doğrultusunda çalışmalar yapılmasının, yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Ülkemizde, öğretmenler üzerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen bu araştırmanın, gelecekte bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara ışık tutması ümit edilmektedir.
- Araştırmada işe yabancılaşma ile öfke arasında ilişki tespit edilmiş olup, bu ilişkinin daha güçlü bulgularla etkili bir biçimde ortaya konulabilmesi için daha geniş boyutlu araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada işe yabancılaşma ile öfke arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yabancılaşmayla ilişkili olduğu tahmin edilen, iş doyumu, motivasyon, örgüt iklimi ve tükenmişlik gibi değişkenlerle ilişkisi de incelenebilir.
- İşe yabancılaşmanın en yüksek hissedildiği boyut olan okula yabancılaşmanın nedenleri konusunda nitel araştırmalar yapılabilir.
- Mesleki ve teknik eğitim verilen bir okulda gerçekleştirilen bu araştırma farklı türdeki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde yeniden yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Annak, Ş. (2002). *Özel bir okulda öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri' nin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arman, E. (2009). *İlköğretimde ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öfke ifade biçimlerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion.* New York: Springer.
- Balkaya, F. (2001). *Çok boyutlu öfke envanterinin geliştirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış.* Ankara: Aydan Tesisleri.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burgaz, B. ve Eryılmaz A. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O. ve Ofluoğlu, G. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş Dergisi*, 10(1).

- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coşturoğlu, M. (1999). *Sosyal şizofreni ve yaratıcı düşünce üzerindeki baskısı*, Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çeçen, A. R. (2006). Okula yabancılaşma: ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ve öfke ifadeleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 701-726.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çivitçi, N. (2011). *Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek*. *Elementary Education Online*, 10(3), 861-871.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demirer, T. ve Özbudun S. (1998). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Er, D. (2009). Psikososyal açıdan yaşlılık. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 131-144.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, C. 33, 93-138.
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Yayınevi.
- Erikson, K. (1986). On work and alieation. *American Sociological Review*, 51(1), 1-8.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4).
- Ersanlı, K. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Zafer Matbaacılık.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fromm, E. (2004). *Çağdaş toplumların geleceği* (Çev. Arıtan, A. ve Ökten, K. H.), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (1995). *Çağımızın özgürlük sorunu* (3.bas) (Çev. Güvenç, B.), İstanbul: Gündoğan Yayınevi.
- Fromm, E. (1989). *Yeni Bir İnsan yeni bir toplum* (Çev. Arat, N.), İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (1992). *Marx'ın insan anlayışı* (Çev. Ökten, K. H.), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gülören, E. (2006). *Teknik öğretmenlerde işe yabancılaşma – İzmir örneği*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- İmamoğlu, S. (2003). *Öğretmen adaylarının öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, F. (1973). *Alienation: Overview and introduction*. New York: Seminar Press.
- Kanungo, R.N. (1982). *Work alienation*. New York: Praeger.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri (4.bas)*, Ankara.
- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, İ. ve Ural, A. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kınık, Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, H. (2001). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka Dergisi*, 3(12), 7-10.
- Kulak, Ö. (2011). *Karl marx'ta yabancılaşma meta fetişizmi ve şeyleşme kavramları*. *Doğu Batı Dergisi*, 55, 33-61.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma*. (Ed. Erdost, B.). İstanbul: Sol Yayınları.
- Marx, K. (1986). *Felsefe yazıları* (Çev. Belge M.), Ankara: Ankara Vakfı Yayınları.
- Marx, K. (1993). *1844 El yazmaları* (Çev. Somer, K.), İstanbul: Sol Yayınları.

- Miçooğulları, B. O. (2007). *Özel yetenek ve öss sınavı ile öğrenci alan öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürekli öfke - öfke tarz özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013. *Okul türü ve öğretim yılına göre okul, öğretmen, şube, öğrenci ve mezun olan öğrenci sayısı*. Türkiye İstatistik Kurumu. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) adresinden 28 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (SL-ÖFKE) ve öfke ifade tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26–35.
- Özer, A.K. (2001). *Üç psikolojik soru*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Ankara.
- Öztürk, E. (2012). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yönetimleri (Elazığ ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Elazığ.
- Pappenheim, F. (2002). *Modern insanın yabancılaşması: Marx ve Tönnis'e dayalı bir yorum*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. (Yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seeman, M.(1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*. Vol. 24, 783-790.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, A. (1988). Öğrenci gözüyle öğretmen. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13(129), 142-159

- Tolan, B. (1981). Çağdaş toplumun bunalımı: anomi ve yabancılaşma. *Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları*, C. 166.
- Tolan, B. (1983). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Savaş Yayıncılık.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ural, A., Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysaler, A.L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. (Yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuz, K. (2004). *Duygusal zeka gelişimi*. Ankara: Özel Çeçeli Okulları Yayınları Eğitim Dizisi.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2). <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yöndem, Z. ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (5). <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

## **EKLER**

### **EKLER LİSTESİ:**

**A:** Ölçek Formu

**B:** Etik Kurulu Onay Formu

**C:** Özgeçmiş

**D:** İngilizce Özet

## A: Ölçek Formu

### ÖĞRETMENLERDE İŞE YABANCILAŞMA ve ÖFKE DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Bu ölçek, lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri ile öfke düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isminizi yazmanız beklenmemektedir. Desteğiniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Mehmet BOZ**

**Bilişim Teknolojileri Öğretmeni**

**Adres:** Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi  
Bilişim Teknolojileri Alanı  
ŞİŞLİ / İSTANBUL  
**Tel:** 0505 916 44 86  
**E-Posta:** [mehmet-boz@hotmail.com.tr](mailto:mehmet-boz@hotmail.com.tr)

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri (X) ile işaretleyiniz ya da uygun cevabı yazınız.

- Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek
- Yaşınız? :** ( ) 30'dan az ( ) 30-40 arası ( ) 41-50 arası ( ) 50'den fazla
- Meslekteki çalışma süreniz:**  
( ) 1-5 yıl arası  
( ) 6-10 yıl arası  
( ) 11-15 yıl arası  
( ) 16-20 yıl arası  
( ) 20 yıl ve üstü
- Branşınız:**  
( ) Kültür Dersleri  
( ) Meslek Dersleri
- Mezuniyetiniz:** ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans



## BÖLÜM II

### ÖĞRETMEN İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin eğitime yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirtmektedir. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, her ifadenin karşısındaki uygun bulduğunuz kutucuğa çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.

MADDELER		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	İş hayatımda herşeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38	Okul içinde sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

### BÖLÜM III

#### SÜREKLİ ÖFKE VE ÖFKE İFADE TARZI ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları ile ilgili algılarını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, her ifadenin karşısındaki uygun bulduğunuz kutucuğa çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.

	MADDELER	Hemen Hiçbir Z.	Bazen	Çok Zaman	Hemen Her Z.
1	Çabuk parlarım.				
2	Kızgın mizaçlıyım.				
3	Öfkesi burnunda bir insanım.				
4	Başkalarının hataları yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.				
5	Yaptığım iyi bir şeyden sonra takdir edilmemek canımı sıkır.				
6	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.				
7	Öfkelenince ağzıma geleni söylerim.				
8	Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir.				
9	Engellendiğimde içimden birilerine vurmaya gelir.				
10	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim.				
11	Öfkemi kontrol ederim.				
12	Kızgınlığımı gösteririm.				
13	Öfkemi içime atarım.				
14	Başkalarına karşı sabırlıyım.				
15	Somurtur yada surat asarım.				
16	İnsanlardan uzak dururum.				
17	Başkalarına iğneli sözler söylerim.				
18	Soğukkanlılığımı korurum.				
19	Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.				
20	İçin için köpürürüm ama göstermem.				
21	Davranışlarımı kontrol ederim.				
22	Başkalarıyla tartışırım.				
23	İçimde, kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.				
24	Beni çileden çıkaran her neyse saldırırım.				
25	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.				
26	Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.				
27	Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.				
28	Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.				
29	Kötü şeyler söylerim.				
30	Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.				
31	İçimden, insanların fark etmediğinden daha fazla sinirlenirim.				
32	Sinirlerime hâkim olamam.				
33	Beni sınırlendirene, ne hissettiğimi söylerim.				
34	Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.				

## B: Etik Kurulu Onay Raporu



Bahçeşehir Üniversitesi  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu

### RAPOR

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun 6 Şubat 2014 tarihli toplantısında aşağıda tanımı verilen Yüksek Lisans Tez projesi incelenmiş, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı unsur içermediği anlaşılmıştır.

**Tez Adı:** Eğitim Örgütlerinde İşe Yabancılaşma ve Öfke İlişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)

**Tez Öğrencisi:** Mehmet Boz

**Tez Danışmanı:** Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla Garipağaoğlu

**Rapor Tarihi:** 6 Şubat 2014

Prof. Dr. Gülsen Güneş  
Hukuk Fakültesi

Prof. Dr. Orhan Tekelioğlu  
İletişim Fakültesi

Doç. Dr. Metehan Irak  
Fen-Edebiyat Fakültesi

Prof. Dr. Oktay Özcan  
Mühendislik Fakültesi

## C: Özgeçmiş

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Boz, Mehmet

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 1 Ocak 1983, Kahramanmaraş

Medeni Durum: Bekar

Telefon: 0505 916 44 86

Email: [mehmet-boz@hotmail.com.tr](mailto:mehmet-boz@hotmail.com.tr)

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Gazi Üniversitesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	2006
Lise	Kahramanmaraş Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	2001

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2006-2007	Şişli Teknik ve EML	Bilişim Tek. Öğretmeni
2007-2008	Muş Hasköy Atatürk İlköğretim İlköğretim Okulu	Öğretmen Asker
2008 – Halen	Şişli Teknik ve EML	Bilişim Tek. Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

### HOBİLER

Seyahat, Müzik, Gitar, Masa Tenisi

## **D: İngilizce Özet**

### **Introduction**

Today, where the technological and social changes progress rapidly, the role and significance of education became critical in order to prepare the individuals to these changes and developments. Educational system, which constitutes one of the most important components of the social structure, aims to raise individuals with the qualities required by the society. In fulfillment of the purposes aimed by the educational institutions, the major load and responsibility, beyond doubt, is on the shoulders of the teachers. Today, teachers are expected to raise the individuals so that such individuals can both adapt to the developments and create the desired changes. Teachers also face some social roles and expectations as well as their duties at the educational institutions.

In general terms, alienation is the individual's becoming an object of the events occurring around him, rather than being an actor directing his own life. Individuals experiencing alienation have difficulties in fulfilling their responsibilities to the society and themselves. Teaching, as a requirement of the work performed, is one of the occupational groups of the society that undertakes a major responsibility. Although alienation is seen in any section of the society, the negative effects of alienation in teachers are incomparably more significant than the others. Due to this reason, it is very important to examine the phenomena of alienation in teachers. Likewise, the level of anger feeling in teachers and its way of expression are the factors that directly influence the education. Even if all the individuals do not express the feeling of anger in the same way, it is frequently seen that this feeling is expressed as physical and psychological aggression. In the research conducted by Averill in 1982, he determined that 83 percent of the people experience verbal aggression instinct and 40 percent experience physical aggression instinct in case of anger (Averill, 1982). As based on this, when it is considered that the anger to be seen in teachers can give rise to aggressive behavior towards the students, it shall be understood that examination of this issue is of great significance.

## **Purpose**

The basic purpose of this research is to determine whether there is a significant relation between the work alienation levels of the teachers and their state-trait anger and anger expression styles. In the research, the alienation levels of the teachers, state-trait anger levels and anger expression styles are examined to see whether there is a significant difference with respect to age, sex, branch, seniority and graduation variables.

Additionally, another purpose of the research is, to draw the attention of the decision makers and education directors to the alienation and anger levels and anger management styles of the teachers under the light of the findings obtained and to provide means for the positive steps to be taken with respect to this issue.

## **Significance**

In various previous researches, alienation and anger relations were examined for the students and a significant relation was found between these two concepts. For example, Çivitçi (2011) ascertained in his research which was conducted among the high school students that school alienation in students predicts all the dimensions of the school anger (anger life, hostility, destructive expression and positive coping). In another research conducted by Çeçen (2006) on 598 secondary school students, it was ascertained that there is a significant difference between the school alienation levels of the students as based on their anger expression styles.

Despite these researches which examine the alienation and anger relations of the students, there are no researches conducted in our country on this issue with respect to the teachers. The research starts off from the assumption that this relation found in students can also be found in teachers. This research is expected to fill this gap in the literature, to prevent the problems arising of the teacher alienation in the schools and to provide contribution to the development of anger management.

## **Theoretical Basis**

### **The Concept of Alienation**

The alienation concept today is defined by centering the individual's behaviors and activities in the individual and social life. According to Marx (2000, p.11) alienation is; "an activity that alienates man to the product he produces, to the productive activity itself, to the nature he lives in, to himself, to his essential nature, humanity and other people". Hegel defines the alienation process as the individual's separation from the social body in order to reunite with himself and argues that the individual should be aware of the alienation process in order to overcome the alienation process (Demirer and Özbudun, 1998).

Alienation which emerged as a philosophical-sociological concept in the beginning, attracted the attention of the psychologists also especially after 1950s. The concept of alienation is frequently seen in the studies of the German psychologist Erich Fromm. According to Fromm (1992, p.125) alienation is "the acceptance of an individual, the world and himself as inactive and receptive, in other words, passive, and his behaviors within this direction." Another definition of alienation according to Fromm (1992, p.63) is: "not an experience in which the individual perceives himself as an alien, but a state of estrangement in which he does not experience himself as the center of his world and as a result, he does not see himself as the subject or the creator of his own acts."

When the above definitions are examined, it is understood that each scholar had given a different definition for the concept of alienation, within his own discipline. The meaning referred to alienation by each discipline is based on such discipline's own approaches, methods and points of view. This state made it difficult to have a single definition for alienation. According to Elma's (2003) transference, Zelinski and Hoy (1983) state that there is no absolute and consistent definition of alienation, that the basic reason for this confusion of concept is due to the alienation itself.

Many various definitions and non-measurability of alienation caused the researchers to develop scales and make alienation a measurable concept. Melvin Seeman is among the leading researchers who made alienation a measurable concept. Seeman categorized the concept of alienation with respect to its effects on the individual, defined these and tried to make them measurable. Seeman mentions five different alienation level in his article with the title "On The Meaning of Alienation" which he published in 1959. These are powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, self-estrangement. Seeman describes the levels of alienation as follows (1959, p.783-790):

**Powerlessness:** It is the individual's feeling that he does not have control over the results of his own products and the tools used during the production process, not being an actor determining the issues which are influential on his life, and experiencing the feeling that what he lives is not the result of his individual acts.

**Meaninglessness:** It is the state of not acquiring any meaning for the act carried out, even if there is the possibility to achieve the purposes which are considered to be positive results.

**Normlessness:** It is the state which is due to individual's application to the methods and behaviors prohibited by the society for such individual to achieve the purposes determined by the society. Social expectations play a significant role in normlessness. If the target desired to be achieved is at a point which the individual considers as not achievable, then the state of anxiety experienced by the individual causes normlessness for the individual.

**Isolation:** This is the state where the individual awards less the beliefs or targets which the society attaches significant importance.

**Self-estrangement:** It is the insufficiency of the individual to find activities to award himself and provide real satisfaction. Moreover, the individual experiences this feeling when he believes that the current state is more negative than the ideal state where the social conditions shall be more convenient.



## **Anger and Anger Expression Styles**

The concept of anger is defined in the dictionary of psychology as "an intensely negative feeling which is felt in cases such as prevention, attack, threat, deprivation, limitation etc. and which generally results in somehow aggressive behaviors towards the thing or person causing such feeling " (Budak, 2005, p.684).

Cüceloğlu (1991, p.320) defines anger as "the negative feeling when an individual is prevented from obtaining an object which he desires to obtain, from achieving a purpose which he desires to achieve or from fulfilling his needs". Likewise, Geçtan (1997) defines anger as a feeling which the individual feels when he cannot take a right which he deserves or when a person he values acts contrary to his expectations. According to Özer (1994), personal perfectionism, the individual's desire to prove himself, his desire to be approved by those around and the idea of not reduce his value in the eye of the others constitute the basis of the feeling of anger. As based on these ideas, the feel of anger is experienced as a result of excess self-control of the individual and his tendency as "I should make the best".

Each individual develops a special anger expression style depending on his upbringing way and personal characteristics. Anger expression style, although varies from one person to another, it is also possible that the same person uses a different way of expression under different conditions and moods. While some people prefer to repress their anger, the others prefer to externalize it. According to İmamoğlu's (2003) transference from Spielberg, the individuals express their angers in three ways. These are repression, externalization and control of the anger. Repressed anger is the tendency to repress the angry ideas and feelings. Externalization of the anger is the tendency of directing the anger towards the objects or people around and showing aggressive behaviors. Controlled anger is the ability to prevent, control the feeling of anger or the expression of anger.

## **Research Questions**

In addition to the question "Is there a significant relation between the work alienation levels of the teachers and their state-trait anger and anger expression styles?" which is the basic purpose of the research, the answers to the following questions are also examined.

1. What is the level of the work alienation of the teachers?
2. Do the work alienation levels of the teachers vary significantly according to the age, seniority in vocation, sex, branch and graduation variables?
3. What are the state-trait anger levels and anger expression styles of the teachers?
4. Do the state-trait anger and anger expression style scores of the teachers vary significantly according to the age, seniority in vocation, sex, branch and graduation variables?

## **Method**

This research which is based on quantitative data, is a correlational study in the nature of a relational screening model. "Teachers Work Alienation Scale" prepared by Elma (2003) and "State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale" of Spielberger (1988) which is adapted by Özer (1994) are used in order to collect data in the research.

## **Population and Sample**

Karasar (1999) divided the research population into two as "general" and "target population of the study". While general population is an abstract concept, expressing a whole which is easy to define but hard, even almost impossible to reach, target population of the study is the population for which opinion shall be declared or generalizations shall be made (Karasar, 1999). As based on this definition, the general population of the study is determined as the teachers serving in vocational high schools.

Since the scales used for data collection in the research have multiple items, it is decided to reply the scales under supervision in order to increase the reliability of

the research. Due to this reason, first Şişli Technical and Industrial Vocational High School, where the researcher had worked, is elected as the target population of the study. Another reason for electing this school was that it is the largest vocational high school of Turkey with respect to the number of students and teachers. The school has 5762 students and 247 teachers as of the date of the research (2013-2014 Academic Year).

All the teachers within the target population of the study are reached and the scales are applied to those teachers who volunteered to participate in the research. The sample number of the research is 146. This number corresponds to 59,1% of the target population of the study.

### **Data Collection Tools**

"Teachers Work Alienation Scale" with 38 items developed by Elma (2003) is used in order to measure the work alienation levels of the teachers in the study. "State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale" with 34 items prepared by Spielberger (1988) which is translated and adapted by Özer (1994) is used to measure the anger levels and determine the anger expression styles.

In addition to these, 5 questions related to the demographic information such as age, sex, education, branch, seniority are also added to the survey.

### **Teachers Work Alienation Scale**

The scale has 4 sub-levels as powerlessness, meaninglessness, isolation and school alienation. In the reliability analysis of the scale carried out by Elma (2003), Cronbach Alpha value is calculated as 0,93 for the whole survey. In the research conducted by Kılıç (2009) which is another study where the scale is used, Cronbach Alpha values are calculated as powerlessness: 0,89, meaninglessness: 0,92, isolation: 0,84 and school alienation: 0,60.

The reliability analysis of the data obtained from the scale is carried out in this research and the Cronbach Alpha value is calculated as 0,80 for the whole items. Cronbach Alpha values are calculated for each of the sub-levels; and it is determined

as 0,86 in the powerlessness sub-level, 0,87 in the meaninglessness sub-level, 0,76 in the isolation sub-level and 0,65 in the school alienation sub-level.

When it is taken into consideration that the scale was used in many researches since 2003, the year when the scale was developed, and the Cronbach Alpha values are taken into account, it can be concluded that "Teachers Work Alienation Scale" is valid and reliable.

### **State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale**

There are 10 items in the scale in order to measure state-trait anger. The following 24 items of the scale measure the anger expression styles. Each item included in the scale is scored straightly and the items are measured through the existence of the anger, not through its absence. The first reliability study of the scale was conducted by Spielberger et al. in 1980 (Trfc: Özer, 1994). In these studies, Cronbach Alpha values were calculated according to the sub-scales as; between 0,82 to 0,90 for the Train Anger and 0,85 fir Anger Control, 076 for Anger-Out and 0,74 for Anger-In. The Cronbach Alpha values of the sub-scales in the reliability studies for this research are calculated as 0,72 for state-trait anger sub-level, 0,67 for anger-out sub-level, 0,69 for anger-in sub-level and 0,78 in anger control sub-level. When it is taken into consideration that the scale was used in many researches and the Cronbach Alpha values are taken into account, it can be concluded that "State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale" is valid and reliable.

### **Analysis**

"Survey for Determination of the Work Alienation and Anger Levels of Teachers" was reproduced in the research in order to collect data from the teachers, was delivered by hand to all the teachers in the target population of the study and they were provided to answer it under supervision. 146 teachers willing to participate in the research answered the scale and delivered it back. Following the collection of data, the scales were scored and afterwards, the data was entered into SPSS for Windows 15.0 statistics package program and the statistical analysis was made with the help of this program.

## Findings

The findings as a result of the analysis of the data collected in the research given in this section are presented in detail in the following sections.

### Findings from Work Alienation Scale

"Teachers Work Alienation Scale" which is used as data collection tool in the research is 5-point likert scale. The scale has 4 sub-levels and the average points and standard deviations are calculated for each one of the sub-levels. The average of all the scale items is taken in order to calculate the average points of the work alienation of the teachers who constitute the sample group. In evaluation of the scale; 1.00 – 1.79 corresponds to never, 1.80 – 2.59 corresponds to rarely, 2.60 – 3.39 corresponds to sometimes, 3.40 – 4.19 corresponds to usually and 4.20 – 5.00 corresponds to always level.

It is determined that the teachers were alienated at powerlessness sub-level in the level of  $\bar{X} = 2.25$  which is "Rarely", at the meaningfulness sub-level in the level of  $\bar{X} = 1.81$  which is "Rarely", at the level of isolation in the level of  $\bar{X} = 2.00$  which is "Rarely", at the level of school alienation in the level of  $\bar{X} = 3.83$  which is "Usually". Work alienation of the teachers was determined in the level of  $\bar{X} = 2.25$ , which is "Rarely".

In the research, ANOVA is applied in order to determine whether the average points obtained from the sub-levels of work alienation scale show a significant difference as based on the variables of age and seniority in the vocation. As a result of the analysis made, no significant difference was determined with respect to the seniority in vocation, but a significant difference was determined at the isolation level of the age variable.

As a result of Post-Hoc test carried out, the difference is determined to be between the teachers of the age 30-40 and the teachers over the age of 50. It is understood that the teachers over the age of 50 ( $\bar{X} = 2.32$ ), experience the feeling of isolation more when compared to the teachers between the ages 30-40 ( $\bar{X} = 1.90$ ).

T-test is applied in order to determine whether there is significant difference according to the sex, branch (the teachers of the cultural courses and vocational courses) and graduation (bachelors, masters) variables. As a result of the analysis; a significant difference was determined with respect to the sex variable at isolation and school alienation levels.

It is determined that the female teachers ( $\bar{x}=2.15$ ) experience alienation significantly more when compared to male teachers ( $\bar{x} =1.93$ ) in the isolation level, and the male teachers ( $\bar{x} = 3.91$ ) experience alienation significantly more when compared to female teachers ( $\bar{x} = 3.66$ ) in the school alienation level.

### **Findings from State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale**

The findings from "State-Trait Anger and Anger Expression Style Scale" of the teachers constituting the sample group are given in this section. The scale has 4 sub-levels and average points and standard deviations are calculated for each sub-level. An average point is not obtained from the scale. The scale is 2-point likert scale. In evaluation of the average points obtained from the scale; 1.00 - 1.75 means almost never, .75-2.50 means sometimes, 2.50-3.25 means usually, 3.25-4.00 means almost always level.

It is determined that the state-trait anger level of the teachers constituting the sample group is  $\bar{X} = 1.92$ , which is at "Sometimes" level, the anger-out level point average is  $\bar{X} = 1.86$ , which is at "Sometimes" level, the anger-in point average is  $\bar{X} = 1.92$ , which is at "Sometimes" level, and the anger control point average is  $\bar{X} = 2.31$ , which is at "Sometimes" level.

ANOVA is applied in order to determine whether the average points obtained from the sub-levels of state-trait anger and anger expression style scale show a significant difference as based on the variables of age and seniority in the vocation. As a result of the analysis made, only a significant difference was determined at the state-trait anger level with respect to the age variable.

As a result of Post-Hoc test carried out related to the State-Trait Anger average, the state-trait anger level of the teachers above the age of 50 is significantly higher than the other three age groups statistically.

T-test is applied in order to determine whether there is significant difference according to the sex, branch (the teachers of the cultural courses and vocational courses) and graduation (bachelors, masters) variables and a significant difference was not determined with respect to these variables.

### **Findings With Respect to the Relation Between Work Alienation and Anger**

Within the frame of the basic purpose of the research, Pearson Product Moment Correlation technique is benefitted in order to determine the relation between the state-trait anger and anger expression styles of the teachers and their alienation levels. The findings obtained as a result of the analysis are as follows:

- A significant relation in the positive direction is determined between the state-trait anger points of the teachers and their work alienation points.
- From the sub-levels of the state-trait anger levels and work alienation scale of the teachers; a significant relation in the positive direction is determined between the powerlessness, meaninglessness and isolation sub-levels. A significant relation in the negative direction is determined between the school alienation sub-level.
- A significant relation in the positive direction is determined from the work alienation and anger expression styles, between the anger-in sub-level and between anger control sub-level.
- A significant relation in the negative direction is determined from the anger expression styles, between the anger-out sub-level and the school alienation sub-level.
- A significant relation in the positive direction is determined from the anger expression styles between the anger-in sub-level and powerlessness, meaninglessness and isolation sub-level. A significant relation in the negative direction is determined between the anger-in sub-level and school alienation.
- A significant relation in the positive direction is determined from the anger expression styles, between anger control sub-level and meaningless and isolation

sub-levels. A significant relation in the negative direction is determined between the anger-in sub-level and school alienation sub-level.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In the research, it is determined that the work alienation of the teachers is at "Rarely" level with  $\bar{X} = 2.36$ . In the research conducted by Elma (2003) on 486 elementary school teachers, it is found that the work alienation of the teachers is  $\bar{X} = 2.04$  which is "Rarely" and in the research conducted by Çalışır (2006) on 514 elementary school teachers, it is found that the work alienation of the teachers is  $\bar{X} = 1.96$  which is "Rarely". These findings are parallel to the conclusion of the research. On the contrary, it is found that the teachers had work alienation as  $\bar{X} = 2.80$ , which is "Sometimes" in the research conducted by Kınık (2010). Although there are differences in the research conclusions as of the categorical evaluation, work alienation levels in all three researches are found to be close to each other.

The teachers constituting the sample group are seen to be alienating at the level of "Rarely" with  $\bar{X} = 2.25$  in powerlessness sub-level. This finding is parallel to the finding obtained from the research conducted by Elmalı (2003) with respect to the powerlessness sub-level, which is ( $\bar{X} = 2.27$ ). On the contrary, the alienation level at powerlessness level is found to be "Sometimes" with  $\bar{X} = 2.86$  in the research conducted by Kınık (2010).

In various researches (Elma, 2003; Erjem, 2005; Yılmaz and Sarpkaya, 2009), the alienation of the teachers in powerlessness level is connected to the over-centralized, vertical and bureaucratic structure of our education system. In addition, the teachers seeing themselves only as the implementers of the previously determined rules, previously decisions taken and thinking that they shall not have much influence in changing the course, believing that their opinions shall not be valued no matter how correct they are can cause them to think that defending the right shall not be of any good. It is believed that the situations such as witnessing the education employees, whom they believe do not duly perform their vocational responsibilities, being awarded in place of being punished and witnessing the unfair



treatment with respect to merit rating system, course program, appointment, rules and penalties cause the teachers to experience powerlessness.

It is determined that the teachers in the sample group experience alienation at the level of "Rarely" with  $\bar{X} = 1.81$  in the meaningfulness sub-level. According to the findings obtained from the research, the lowest level of work alienation is meaningfulness. This finding is parallel to the findings of Elma (2003).

The low level of alienation in meaningfulness level is a positive state for our education system. Despite the feeling of powerlessness that the teachers experience with respect to the administrative issues, it shows that they find themselves sufficient and the work they carry out meaningful with respect to the education activities. The teachers feeling the feeling of powerlessness more than the feeling of meaningfulness can be interpreted as that they think the problems in the education system are due to the system itself rather than themselves.

It is determined that the teachers in the sample group experience alienation at the level of "Rarely" with  $\bar{X} = 2.00$  in the isolation sub-level. The alienation level related to the isolation sub-level is found as "Rarely" with  $\bar{X} = 1.81$  in the research carried out by Elma (2003). Eryılmaz (2010) who conducted a research on 362 teachers in Ankara also determined that the alienation level of the teachers related to the isolation sub-level is found as "Rarely" with  $\bar{X} = 2.00$ . These findings are parallel to the findings of the research.

It is determined that the teachers in the sample group experience alienation at the level of "Usually" with  $\bar{X} = 3.83$  in the "school alienation" sub-level. The alienation level related to the isolation sub-level is found as "Sometimes" with  $\bar{X} = 2.83$  in the research carried out by Elma (2003). Although there is 1 point difference between this finding and the finding of the research, school alienation sub-level is determined to be the highest level of alienation in both studies. Elma (2003) interpreted the school alienation of the teachers is a result of the economic difficulties, heavy education programs, insufficiency of the physical conditions of the schools, administration and control methods of the school and in general, the bureaucratic changes related to the education frequently experienced by the teachers.

The high level of the school alienation feeling of the teachers shows that they do not place their profession in the center of their lives, that they do not feel responsible for the failure of their students, that they do not hesitate to break the rules in the school and that they avoid taking responsibilities. Avoidance of taking responsibilities can be explained by the fact that non-educational works are seen as a chore, that there is no payment for the works undertaken and that the works carried out are not awarded by the directors by any means.

As a result of the analysis made with respect to the variable of age, it is determined that the teachers over age of 50 are alienated significantly more in the level of isolation when compared to the teachers between the ages 30-40. This finding reveals that the teachers between the ages 30-40 are more social when compared to the teachers over 50, that they can establish healthier communication with their colleagues and they isolate themselves less. According to Ersanlı (2005); the factors such as the fear of death and the concerns related to the future, children leaving home due to education, work or income, limitation of financial facilities after retirement, deteriorate the emotional states of old people and increase the feelings of loneliness and alienation in old people. It is considered that these reasons are under the increased level of alienation in the isolation level of the teachers over 50.

As a result of the analysis made with respect to the variable of sex, it is determined that the female teachers are alienated significantly more in the level of isolation when compared to male teachers. There are no researches in the literature supporting this finding. The distribution of the teachers as based on their sex in Şişli Technical and Industrial Vocational High School, which constitutes the population of the research, is as 30 percent female and 70 percent male. These ratios are also reflected in the sample. It is thought that the number of male teachers in the school being more than the female teachers cause the male teachers to have stronger social ties and communication with each other when compared to the female teachers. Moreover, the school accommodates an astro turf, gymnasium, billiard pool, and table tennis. Football, table tennis, volleyball and billiard tournaments are organized within the year by using these facilities. It is determined that mainly male teachers participated in the tournaments. It is considered that this state caused the male

teachers to be in more interaction with each other and the female teachers to feel more alienation at the level of isolation.

On the other hand, it is determined that the male teachers felt more alienation when compared to the female teachers with respect to the school alienation level. This finding is different from the findings of the researches conducted by Elma (2005) and Çalışır (2006). The majority of the male teachers working in Şişli Technical and Industrial Vocational High School, where the research is conducted, are working in additional businesses in order to overcome the economic difficulties of living in İstanbul. The fact that male teachers are working in different works shows that they do not place teaching in the center of their lives, that they do not see teaching as the best work to do, and that they think that they can continue their lives when they quit teaching. With this point of view, it is predictable that the male teachers are less loyal to their institutions and professions. It is predicted that the fact that the male teachers deal more with additional business other than teaching, when compared to the female teachers, increases their school alienation levels.

State-trait anger level of the teachers is determined as "sometimes" level with  $\bar{X} = 1,92$ . No studies could be found in our country, which examines the anger and anger expression styles of the teachers on the job, and with which we can compare the findings of the research. However, the results parallel to the findings of the research were obtained in the studies conducted on the teacher candidates. State-trait anger point average ( $\bar{X} = 1.87$ ) obtained in the research conducted by Bıçak and Yöndem (2008) on 713 teacher candidates is very close. Likewise, the research conducted by İmamoğlu (2003) on 465 teacher candidates also revealed that the state-trait anger levels of the teacher candidates is at the level of "sometimes" with ( $\bar{X} = 2.44$ ).

When the findings of the research are examined with respect to anger expression styles, it is a positive development that the teachers' anger control point average ( $\bar{X} = 2.31$ ), of the anger expression styles is higher than anger-in and anger-out point averages. This state shows that the teachers can generally control their angers rather than repressing it or expressing it in a negative manner. The individuals with a healthy anger control skill give themselves enough time to calm down and

prefer to rethink about the event and express their angers positively instead of expressing their feelings negatively right away when they face a feeling of anger.

Anger-out point average having the lowest value among the anger control styles can again be evaluated as a positive result. Anger-in is not a desired state and its unhealthy expression also cannot be evaluated as a positive attitude. When the teachers who are continuously in interaction with the students as a requirement of the nature of the profession, prefer to express their angers, it is probable that they shall direct such anger first to their students. When the negative results of the physical and psychological violence in education are taken into consideration, high anger control points of the teachers, and as a result, their avoidance of aggressive behaviors can be evaluated as a positive state.

Research findings show that the state-trait anger level of the teacher over 50 years of age is significantly higher when compared to the other three age groups statistically. Aged teachers are predicted to have difficulties in establishing empathy with the young generations and this state causes increase of the feeling of anger accompanied by intolerance and impatience.

As a result of this study which is considered to be the first research in our country examining the work alienation and anger relation of the teachers, findings supporting that there is a relation between these two concepts were obtained.

Medium level relation in the positive direction determined between the work alienation and state-trait anger shows that the teachers with high level of work alienation also have a high level of state-trait anger. This result, which is within the direction of the researcher's expectation, is important for being the first study revealing that alienation and anger concepts are related to each other in teachers.

While a significant relation could not be determined between the work alienation and anger-out level from the anger expression styles in teachers, a medium level significant relation in the positive direction is determined between the anger-in and anger control levels. As based on this, we can say that the teachers with high work alienation also have a high level of anger, but that they prefer to keep their anger in or to control their anger instead of expressing their anger.

A significant relation in positive direction, although low, was obtained between the alienation of the teachers in powerlessness level and state-trait anger level. The reasons such as the central structure of the education system in our country, preparation of the curriculum from a single center and imposition on the teachers, the administration system in our schools not including the teachers in the decision taking processes, the decisions taken being binding for the teachers, the school administrators not being open to criticism, which are considered to cause the teachers to sense a feeling of powerlessness, are predicted to increase state-trait anger level.

A significant relation of medium level, was determined between meaningfulness, which is another sub-level of work alienation, and state-trait anger. From here we can conclude that the teachers who find their profession as meaningless, who are not aware of what they teach why they teach, who think that the education they give to the students shall not have any function in their lives, who see their career only as a way of earning money, have a high level of state-trait anger.

A significant relation of medium level in the positive direction is determined between the alienation of the teachers in the isolation level and the state-trait anger level. It is predicted that the reasons such as feeling isolated from the social mediums in the school, having difficulties in establishing relations with the friends, feeling alone in the school, experiencing a feeling of exclusion at school, which cause the feeling of isolation increase the state-trait anger levels of the teachers.

When the findings with respect to the relation between the feeling of isolation and anger expression styles are examined; it is seen that the teachers feeling isolation prefer to keep the anger in and control it afterwards, rather than expressing it. When the reasons of the feeling of isolation are examined, the individuals experiencing this feeling are expected to be self-enclosed individuals with low level of communication capabilities who refrain from expressing themselves. It is a predictable state that the teachers with these characteristics keep their anger in or control it instead of expressing it.

According to the findings obtained from the research, the only level in which a relation in the negative direction is determined between the sub-levels of work

alienation and state-trait anger and anger expression styles is school alienation. The relation in the negative direction found between the school alienation and state-trait anger level, even if weak, shows that the teachers with high level of school alienation have a low level of state-trait anger level, and the teachers with low level of school alienation always have a high level of state-trait anger.

It is predicted that the teachers feeling school alienation have a weak sense of professional responsibility that they don't care about the problems in school, they are indifferent to the behaviors of the students and this causes the low level of the state-trait anger of the teachers. When school alienation is examined with respect to anger expression styles, a significant relation in the negative direction is determined between the school alienation and all three sub-levels. This state shows that the teachers with high level of school alienation avoid using any of three anger expression styles. However, when the level of the relations is examined, it is seen that the teachers with high level of school alienation prefer less to keep their anger in. It is predicted that this is because they do not have concerns with respect to the negative results which may occur as a result of expression of the anger.

### **Recommendations**

Relationship between work alienation and consistent rage level that was established from the result of the research means that these two terms are affected by each other. Therefore any improvement towards getting rid of the alienation in schools would reduce the consistent rage level of teachers as well. This makes it possible to prevent teachers' rage basis physical and psychological violence towards students.

Research results indicate that the work alienation of teachers is quite notable. In order to avoid the negative effects of work alienation of teachers, counseling offices for teachers, similar to the ones for students in the schools, could be established at the Directorate of National Education organizations in the districts and cities. Since alienation is a comprehensive term which depends on psychological basis, it has to be treated by those who are experts on their subjects.

It has been reported that the highest work alienation occurs in the schools. In order to reduce the feeling of work alienation of teachers, the underlying reasons of alienation to school must be abolished. It is supposed that providing teachers more responsibility and acknowledging their successful performance by the school management would reduce their alienation to the school.

It has been identified that the biggest alienation of teachers, after alienation of school, is in terms of weakness and power. When we examine the reasons of alienation in terms of weakness, it becomes obvious that it is more related to management rather than teachers themselves. In order to avoid the alienation in terms of weakness at schools, school management should establish a more democratic and participative means of governance. In our country, the strength of centralist constitution and consolidation of power in terms of management, make participative governance very difficult. Converting schools gradually to autonomous institutes would be effective to overcome this situation.

Furthermore, it is believed that, the injustice in the reward and punishment system, same salary compensation levels for the teachers that fulfill their responsibilities and those who don't, low career development and promotion opportunities are the reasons that cause a feeling of weakness. Applying the performance based promotion and salary compensation system, which is often debated, would contribute significantly to the reduction of alienation in terms of weakness.