

EPA

Eğitimde Politika Analizi Policy Analysis in Education

TEMMUZ/JULY: 2012 CİLT/VOLUME: 1 SAYI/ISSUE: 1



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü





EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF POLICY ANALYSIS IN EDUCATION

CİLT / VOLUME: 1 SAYI / ISSUE: 1
TEMMUZ / JULY 2012

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Dergi Sekretaryası

Arş. Gör. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU
Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Derya YILMAZ

İletişim

epadergi@ogu.edu.tr
www.epadergi.com
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR
Telefon: +90 (222) 0-222-239 48 67
Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Eğitimde Politika Analizi Dergisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez Temmuz ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci – Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç – Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen – Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı – Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan – Center for Education 200+,
Bucharest, Romania
Ali Balcı – Ankara Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş – Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım – Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik – Youth Educational Forum, Skopje,
Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez – İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İşçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun – Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin – Gazi Üniversitesi
Filiz Ertürk – Viyana Üniversitesi
Halil Işık – Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi
Hasan Şimşek - Bahçeşehir üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İrfan Erdoğan – İstanbul Üniversitesi

İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer – Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu – Ege Üniversitesi
Kasım Karakütük – Ankara Üniversitesi
Kamile Demir – Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk – Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karslı – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Melih Turğut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu – Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever – Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray – Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu – Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and
Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga – University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel – Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir – Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan – Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin – Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Vehbi Çelik – Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi – Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak – Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Takdim,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayın hayatına başlayan Eğitimde Politika Analizi (EPA) dergisinin ilk sayısını ilgililerinize takdim ediyoruz. Eğitimde Politika Analizi dergisi, eğitim politikalarına farklı açılardan bakmayı, güncel sorunlar ve gelecekteki çözüm arayışlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla yola koyulan dergimiz eğitim politikaları alanında öncü olmayı hedeflemektedir.

Bu hedef doğrultusunda Eğitimde Politika Analizi dergisi için öncelikle bazı soruların cevaplanması gerekir. Örneğin, böyle bir dergiye ihtiyaç var mıdır? sorusu meşru bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite ve özel girişimcilerin çıkardığı yüzlerce dergi bulunurken böyle bir dergi alana nasıl katkı sağlayabilir?

Öncelikle EPA eğitim alanında yapılan her türlü araştırma ve kuramsal çalışmalara yer verirken aynı zamanda tematik konuları da ele alarak eğitim sisteminin tüm düzey ve kademelerindeki sorunları kapsamlı bir biçimde tartışmayı ve çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitimi ilgilendiren herhangi bir konuda kapsamlı ve çok yönlü araştırma yapmak istiyorsanız ve aklınızda belli konular varsa, lütfen bizimle paylaşınız.

EPA'nın tematik yayınlamayı planladığı eğitim politikası problemleri şunlardır: Yunus Emre'nin görüşlerine dayalı bir eğitim teorisi oluşturulabilir mi? Eğitimde eşitlik, 12 yıllık zorunlu eğitim (4+4+4), sınav sistemleri (SBS, LYS vb.), ders programları, öğretmen yetiştirme, Fatih projesi, eğitimde yenileşme ve reform çabaları, matematik eğitimi, yabancı dil eğitimi... Bunlara birçok konu daha eklenebilir. EPA'ya hem editörlük yaparak hem de makalelerinle çalışmalarınız, önerileriniz ve uzmanlığınıza yararlanmak istiyoruz. Sizlerin katkılarıyla Eğitimde Politika Analizi (EPA) dergisini daha iyi yerlere getireceğimize inanıyoruz.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

EPA Editörü

Değerli Eğitimciler,

EPA'nın ilk sayısındaki makaleler; *duygu yönetimi, araştırma görevlilerine yönelik algılar ve metaforlar, müdür etkililiği, örgüt iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiler* konularını içermektedir. Ayrıca, *Eğitim Üzerine Mektuplar* başlıklı kitabın incelemesini sizlerle paylaşıyoruz.

Akçay ve Çoruk' un "*Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme*" isimli makalesi, örgütlerde en çok ihmal edilen alan olan duyguların yönetimine odaklanmaktadır. Bu kavramsal çalışma duygular ile örgütlerdeki diğer kavramları incelemektedir. Makalede, örgütlerde duyguların önemi ve örgüt içindeki işlevleri, duyguları algılama ve doğru betimleme, duygusal zekâ, duygusal emek, duygusal iklim, duygusal kimlik ve duygu yönetimi gibi kavramlar irdelenerek örgütlerde duyguların yönetimi bağlamında çıkarımlarda bulunulmuştur.

"*Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Görevliliğine İlişkin Metaforik Algıları*" isimli makalede, Bayar ve Bayar öğrencilerin ve öğretim elemanlarının "*araştırma görevlisi*" kavramına yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan makalede araştırma görevlilerinin yaşadıkları sorunlar irdelenmiş ve bu sorunların öğrencilerin, araştırma görevlilerinin ve diğer öğretim elemanlarının algılarını nasıl etkilediği metaforlar aracılığıyla ortaya konmuştur. Yükseköğretim alanında öğretim elemanlarıyla ilgili bir tablo ortaya koyması açısından makale çarpıcı sonuçlara sahiptir.

"*İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki*" isimli makale öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili çalışmalara katkı sağlamak amacıyla ele alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılandırılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri, müdür etkililiği ve okul iklimi değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle ilgili görüşleri; okul başarısı, öğrenci başarısı, okul sağlığı, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik durumlarıyla da ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir.

Eğitimde Politika Analizi dergisi olarak her sayıda bir kitap incelemesine yer vermeye özen göstereceğiz. Bu sayıda Yalçın Juddi Krishnamurti'nin "*Eğitim Üzerine Mektuplar*" adlı eseri değerlendirilmiş olup, yazar kitabın içeriğini oluşturan ve tamamen öğrenmeye adanmış okullara yazıldığını belirttiği mektuplarında; *okul, düzen, disiplin, eğitim, dikkat, öğretmen, zekâ, özgürlük, şefkat, doğa ve öğrenme* gibi kavramlar farklı açılardan ele alarak irdelenmiştir.

Umarım Eğitimde Politika Analizi dergisinin ilk sayısında yer alan çalışmalar sizler için yararlı ve yol gösterici olur. Bundan sonraki sayılar için bizim için çok önemli olan katkılarınızı ve görüşlerinizi bekliyoruz.

Saygıyla,

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

EPA Editörü

İÇİNDEKİLER

Makaleler

Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme 3

Cengiz Akçay, Adil Çoruk

Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Görevliliğine İlişkin Metaforik Algıları 26

Saadet Aylin Bayar, Volkan Bayar

İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki 49

Fatma Bayram, Ahmet Aypay

Kitap İncelemesi

Eğitim Üzerine Mektuplar: Jiddu Krishnamurti 64

Mikail Yalçın



Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme

Emotions in Professional Life and Its Management: A Conceptual Study

Cengiz AKÇAY¹

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Adil ÇORUK²

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Örgütlerde duygu kavramı özellikle 1980'li yıllardan sonra önem kazanmıştır. Fakat bu konuda ülkemizde yeterli çalışmanın olduğunu söylemek zordur. Ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok duygusal zekaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan birçok çalışmada duygusal zeka farklı bir değişkenle birlikte ele alınarak araştırılmıştır. Bu makale, son dönemlerde oldukça ön plana çıkan örgütlerde duygular ve yönetimi ile ilgilidir. Bu çerçevede; örgütlerde duyguların önemi ve örgüt içindeki işlevleri, duyguları algılama ve doğru betimleme, duygusal zeka, duygusal emek, duygusal iklim, duygusal kimlik ve duygu yönetimi gibi kavramlar ele alınarak çalışma yaşamıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu kavramlardan yola çıkılarak örgüt ortamında duyguların yönetimine yönelik yönetim ve yöneticiler için bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygu Yönetimi, Duygusal İklim Yönetimi

ABSTRACT

The term “emotion” in organizations has gained importance especially after 1980s. However, it is difficult to find enough number of studies on this topic in Turkey. It can be clearly seen that the studies in Turkey are mainly focused on emotional intelligence. In many of them, emotional intelligence has been searched by being considered with a different variable. This article concerns about emotions in organizations and their management. In this frame, an analysis has been applied by considering some concepts such as the significance and functions of emotions in the organizations, perceiving the emotions and the right description, emotional intelligence, emotional labor, emotional climate, emotional identity and emotion management and the relationship of these concepts with business life. Following these concepts, some implications have been done for management and managers about emotion management in organizations.

Key Words: Emotion, Emotion Management, Emotional Climate Management

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Çanakkale. cengiz_akcay@hotmail.com

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Çanakkale. adilcoruk@hotmail.com

Bireyler gerek iş, gerekse iş dışındaki yaşamlarında birçok duygu yaşar. Bu anlamda duygular, insan davranışının bir parçası olup bireyin iç dünyasından karşılıklı ilişkilere kadar birçok alanda belirleyicidir ve insan davranışında temel bir role sahiptir (Erkuş ve Günlü, 2008). Birey kendisini duygulardan soyutlayamaz; fakat geliştireceği yeteneklerle duygularını yöneterek yaşadığı duyguların amaçlarına hizmet etmesini sağlayabilir. Duygular, yaşama yönelik bakış açısını, morali ve performansı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebildiklerinden, birey için önemlidir ve iyi yönetilebilirse bireyin moralini ve performansını yükseltebilmektedir (Akın, 2004; Kervancı, 2008).

Duygular, davranışları pek çok şekilde etkileyebildiğinden örgütteki davranışları anlamak açısından önemlidir (Özkalp ve Cengiz, 2003). Duygusal yaşam, meydana geldikleri çevreden bağımsız değildir. Çalışma ortamında, çeşitli duyguların hissedildiği bir gerçektir (Rafaeli ve Worline, 2001). Özellikle günümüz toplumlarında en güçlü duygusal ortamlardan birisi de insanların katıldıkları çalışma ortamlarıdır (Seçer, 2007).

Çalışma yaşamı duygulardan bağımsız olarak düşünülemez. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu işlerde duyguların yoğunluğu daha da fazla hissedilmektedir. Çalışma yaşamında bireylerden duygularını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri beklenmektedir. Özellikle eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı ve yüz yüze ilişkilerin ve etkileşimin daha fazla olduğu örgütlerde bu beklentinin daha da üst seviyelerde olduğu bilinmektedir. Örgütlerde duygu yönetimi sadece bireysel bir konu olmanın ötesinde aynı zamanda örgütün duygusal ikliminin yönetimini (DİY) de kapsamaktadır. DİY'nin temel amacı; örgütte olumlu duyguları egemen kılarak olumsuz duyguları en aza indirmek ve bunun sonucunda örgütsel etkililiği ve iş doyumunu artırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışma yaşamında duygu yönetiminin önemi giderek artan bir ilgi konusu haline gelmiştir. Bu çalışmada DİY'ne ilişkin kavramlar ele alınarak çalışma yaşamıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle duygu kavramı ve özellikleri ile duyguların işlevleri açıklanmıştır. Daha sonra duygulara farklı bakış açıları ele alınarak duyguların farklı algılanış biçimlerine yer verilmiştir. DİY'ni daha iyi anlayabilmek için duygu ve duygu yönetimi ile ilgili kavramlar açıklanarak bireysel anlamda duygu yönetimi ve örgütsel anlamda duygu yönetimi, yani DİY ele alınmıştır.

DUYGU KAVRAMI ve ÖZELLİKLERİ

Duygu, insanın iç ve dış çevresinden gelen uyaranların, elem ya da haz türünden izlenimler yaratmasıdır (Başaran, 2000, s. 117). Duygu, “belli bir uyaran karşısında genellikle içsel olarak belirip davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış hisler” olarak tanımlanabilir (Kervancı, 2008). Duygu en genel haliyle, birine ya da bir şeye karşı yöneltilen yoğun hislerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Duygu kelimesi Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelmektedir. Duygu; mutluluk, üzüntü, korku, nefret ya da hoşlanma gibi bilinci etkileyen, bilme ve bilinçli irade durumlarını fark etme ve birbirinden ayırmayı sağlayan bir durumdur. Goleman duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında

kullanmıştır (Goleman, 2007). Tek tip olmayan ve farklı türlerde ortaya çıkan duyguların ortak özellikleri de söz konusudur. Bu özellikler şunlardır (Konrad ve Hendl, 2003; Titrek, 2007):

1. Duygu dünyası önceden tespit edilemez. Duygular kendiliğinden, irade dışında gelişir.
2. Herhangi bir duyguya kapıldığı zaman aynı anda heyecan da hissedilir.
3. Duygular bazen hoş olabilir, bazen de hoş olmayabilir.
4. Duygular kendini beden diliyle ve yüz hareketleriyle (jest ve mimiklerle) dışa yansıtır. Arzuları, amaçları ve hareketleri etkiler.

Bu tanımlardan yola çıkarak duyguyu; bireyin gerek iç çevresinden gerek dış çevresinden gelen uyaranlar karşısında öncelikle içsel olarak beliren, daha sonra bireyin beden ifadesini, duruşunu ve davranışını etkileyen durumlar ve yapılandırılmış hisler olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanımdan bireyin davranışlarının temelinde duyguların yattığını ve duyguların davranışları yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

Duygular düşünsel özellikleri anlatmaları bakımından bilişsel, vücut ile ilgili bileşenleri göz önüne alındığında biyolojik, duyguların eyleme dönüşmesi bakımından incelendiğinde ise davranışsal olarak tanımlanır (Langelier, 2006, s. 42).

Duyguların İşlevleri

Duygular bireyi, çevresinde gerçekleşen olaylara ilişkin bilgilendirmekte ve onun kişisel amaçlarını etkilemektedir (Özkalp & Cengiz, 2003; Yelkikalan, 2006). Duygular, davranışların temelidir. Duygular, insanı harekete geçirmekte ve davranışları yönlendirmektedir. Bu nedenle örgütteki işgörenlerin duygularını anlaması, örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmesi ve harekete geçirmesi beklenmektedir. Ayrıca işgörenlerin, diğer çalışma arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurması ve ilişkilerinde empati becerilerini etkin biçimde kullanması gerekmektedir. Bu anlamda işgörenlerin iş yaşamında duygusal yeterliliklerini etkin olarak kullanması oldukça önemlidir (Titrek, 2007, 100).

Dökmen (2000) duyguların genel işlevini, bireyin doğaya ve topluma uyum sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Goleman (1998) ise duyguları, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyeni aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. Cooper ve Sawaf'a (1999) göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Ural, 2001).

Passons (1975)'a göre duygular iki amaca hizmet ederler. Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji temin etmeleridir. İkincisi ise, kişinin kendi gereksinimlerini karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon göstermeleridir. Bu enerji kişiyi gereksinimlerini

karşılama için harekete geçiriyor ya da çevreyi manipüle etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular ortaya çıkmaktadır. Eğer enerji, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Tuğrul, 1999).

Tüm duygular bireyin harekete geçmesini sağlayan dürtülerdir. Bireyin duygusal repertuarındaki her duygunun kendine özgün bir rolü vardır. Her duygu bedeni birbirinden farklı tepkilere hazırlar. Bireyi eyleme geçiren bu biyolojik eğilimler; deneyimler ve kültür tarafından şekillendirilir (Goleman, 2007).

Duygular gerçekte aynı olmakla beraber, kültür, yaş, cinsiyet, meslek, statü gibi nedenlerle duyguyu ifade etme kuralları değiştiğinden duygunun iletişimi farklılaşmaktadır (Barutçugil, 2002). İnsanlar akılları, mantıkları kadar duygularının da etkisinde kalırlar. İnsanları etkileme sürecinde duyguların önemli bir yeri vardır ve duygular karşındaki insanların davranışlarının biçimlenmesinde önemli rol oynarlar (Acar, 2007). Scherer, duyguların en önemli fonksiyonlarını üç temel grupta toplamaktadır (Çakar, 2002; Acar, 2007):

- Bireyi harekete geçirmek için hazırlamak,
- Gelecek davranışları şekillendirmek,
- Sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak.

Duygulara Bakış Açıları

Bu noktada duyguların toplum ve bireylerdeki algılanışları ile ilgili bazı saptamalara gereksinim vardır. Egemen olan geleneksel bakış açısında duygu, kadınsılık ve dağınıklık ile eş anlamlı görülmüştür. Erkek mantık egemen olduğu için, duygular erkek yöneticiler tarafından iş yaşamı ve örgütlerde reddedilmiştir. Demokrasinin gelişmesi ve kadınların iş yaşamına giriş düzeyinin yükselmesi ile duygu kavramının algılanışı da değişmiş, iş yaşamında performansı artırmada etkili olabilecek bir unsur olarak ön plana çıkmaya başlamıştır (Titrek, 2007, 50).

Antik felsefede Stoacılar; bilge kişinin hiçbir duygunun etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır. Platon ise duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını ve mantık tarafından yönlendirilmelerinin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Aristo da bu görüşü sürdürerek duyguların bilinç fonksiyonlarıyla beraber ortaya çıktığını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını ifade etmiştir. Descartes'e göre, duygular kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Descartes'in de bağlı bulunduğu akılcı akım, duyguları kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak tanımlamıştır. Galen'e göre ise duygular ruhun hastalıklarıdır (Çakar ve Arbak, 2004).

Modern yaklaşımlarla birlikte aklın duygulara mutlak egemenliği paradigması sorgulanmaya başlamıştır. Bu sorgulama, 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika ve Avrupa'da görülen toplumsal olaylar ile başlamıştır. Bu dönemde insanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koymuşlar ve duygularını ifade etmeye başlamışlardır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Daha sonraları ise; beyin araştırmaları alanındaki gelişmeler akıl ve

duygu ilişkisi konusuna yeni bakış açıları getirmiştir. Beyin konusundaki klasik anlayış, yani zihnin duyguları mutlak şekilde kontrol ettiği ve vücuttan ayrı bir öge olduğu varsayımları giderek terk edilmiştir. İnsanın düşünceleri ve duyguları birbirinden ayrılmaz birer bütündür ve ikisinin arasında temel bir zıtlasma yoktur (Çakar ve Arbak, 2004).

Bireyler genellikle duygularını açıkça belirtmekten kaçınmaktadırlar. Duygulardan kaçınmanın önemli nedenlerinden birisi uzun süredir devam eden duyguların rasyonellik için bir tehdit olarak algılanması ve “ihtiras” olarak düşünülmesine neden olan felsefi gelenektir. Ashforth ve Humphrey (1995) duygusalılık ve rasyonelliğin birbirine bağımlı olduğunu, duyguların örgütsel yaşamın ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olduğunu ve duyguların genellikle örgütler için işlevsel olduğunu ortaya koymuşlardır (Scherer ve Tran, 2001).

Duyguların bireyler tarafından algılanış biçimi ya da duygulara bakış açıları, sonuçta üretim ve verimlilik üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Duygulara ve onların algılanmalarına ilişkin çağdaş görüş; duyguların, örgütlerin etkililiğindeki önemli yerine ilişkin olmalıdır. Günümüzde duygular, bir zayıflık işareti, kadınsı ve denetlenmesi gereken bir tutum olarak değil; bireysel iş performansı ve örgütsel verimliliği arttırmada önemli yeri olan ve yönetilmesi yolları araştırılan bir örgütsel değişken olarak ele alınmalıdır.

DUYGU İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Çalışmanın bu bölümünde duygu ve duygu yönetimi ile ilişkili duygusal zeka, duygusal emek, duygusal iklim ve duygusal kimlik kavramlarına yer verilmiştir. Bunların açıklanması, duygu yönetimi kavramının anlaşılabilmesi ve zihinlerde berraklaşması açısından önemli katkılarda bulunacaktır.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekânın temeli Thorndike’in 1920 yılında tanımlamış olduğu sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. 1930 yılında Howard Gardner’ın Çoklu Zekâlar Teorisi ile önemini artıran duygusal zekâ kavramı, özellikle 20. yüzyılın sonlarında en ilgi çeken konulardan birisi haline gelmiştir (Wong ve Law, 2002; Yelkikalan, 2006). Duygularla ilgili olarak bugüne kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ileri sürülmüş olmasına karşın “duygusal zekâ” kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990) olmuştur (Tuğrul, 1999). Mayer ve Salovey (1999) duygusal zekâyı; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipi olarak tanımlamaktadır. Bar-On (1997) duygusal zekâyı bireyin hem yaşamındaki başarısını hem de bireyin genel, psikolojik sağlığını etkileyen, yetenekler ve hüneler bütünü olarak görmektedir. Goleman (2000)’a göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma,

kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder. Duygusal zekâ, akademik zekadan, yani akademik zeka ile ölçülen salt bilişsel yetilerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yetenekleri tanımlamaktadır (Babaoğlu, 2010). Duygusal zekâ, duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları anlayabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir (Law, Wong ve Song, 2004).

Weisinger (1998) duygusal zekâyı duyguların akıllıca kullanımı olarak tanımlarken; Yaylacı (2006) “yaşamı hissetme, anlama, etkili biçimde gücün ve duyguların keskin zekâsına başvurma yeteneği olarak” ifade etmekte ve duygusal zekânın akılcı olarak yönetilmesi boyutuna dikkat çekmektedir. Acar (2002) ise duygusal zekâyı; “bireyin duygularını fark edip tanınması, kontrol etmesi, hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öz motivasyonunu sağlaması ve karşı tarafın duygularını anlayarak iyi ilişkiler geliştirmesiyle ilişkili, sosyal yetenek ve becerilerin bir bileşkesi” olarak görmektedir (Erkuş ve Günlü, 2008).

Yüksek duygusal zekâ, duygusal davranma demek değildir. Aksine duygusal zekâ duyguları ne zaman, nerede, ne düzeyde ve nasıl kullanacağını bilme ve uygulama yeterliliği olarak ifade edilebilir. Duygusal zekâ, salt mantıkla olaylara tepki vermeyi ve her olayda duygusal tepkiler vermenin de yanlışlığını ifade eder (Titrek, 2007, s. 59-60).

Duygusal zekâ konusunda yapılan araştırmaların merkezinde duyguların bireylerin davranışlarında önemli bir fonksiyona sahip olduğu düşüncesi yer almaktadır. Buradan hareketle duyguların iyi yönetilmesinin bir takım olumlu katkıları olacağı söylenebilir. Duygusal zekâ, duyguların yönetimiyle ilgili olduğu için yüksek duygusal zekâ sahibi bir bireyin de pozitif düşüncelerini yüksek performans çevirmesi ve negatif düşüncelerin olumsuz etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (Wong ve Law, 2002; Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar iki grupta ele alınabilir. Birinci grupta duygusal zekâ becerileri, duygusal zekânın ölçülmesi, duygusal zekânın çalışma yaşamındaki yeri ve önemine yönelik çalışmalar yer almaktadır. İkinci grupta ise duygusal zekâ bir başka örgütsel değişkenle (bağlılık, problem çözme, iş doyumu, iş tatmini, çatışma yönetimi, performans, takım çalışması, iletişim, liderlik vb.) birlikte ele alınarak incelenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde duygusal zekanın en çok ilişkilendirildiği konunun liderlik konusu olduğu görülmektedir. Liderlikle ilgili çalışmalarda ise duygusal zekânın liderlik davranışı ile ilişkisi ve liderin duygusal zekâsının liderlik uygulamaları ile ilişkisi konuları ele alınmıştır.

Çalışma yaşamı açısından bakıldığında duygusal zekâsı yüksek kişilerden oluşan örgütlerde yöneticilerin duygusal iklimi oluşturma çabalarının daha kolay olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda yöneticilerin gerek işe alım sürecinde gerekse de iş başında yetiştirme sürecinde çalışanların duygusal zekâ düzeylerine dikkat etmeleri örgütteki birlikteliği sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygusal Emek

Çalışanlardan, hizmet sunarken duygularını kurum politikaları ve stratejileriyle uyumlu bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir. Çalışanların sergiledikleri duygular, aslında kurumun onlardan gerçekleştirmelerini bekledikleri hedeflerdir. Çalışanların bu hedeflerden sapmaları kendi performanslarını ve dolaylı olarak da kurumun performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Güngör, 2009). İşverenlerin, çalışanların duygularını ve duygusal gösterimlerini şekillendirme çabaları, duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasına neden olmuştur. İşverenler tarafından gerçekleştirilen bu yönetim, şekillendirme veya kontrol çabası, yazılı kurallar şeklinde olabileceği gibi, daha informal bir şekilde protokol veya beklentiler biçiminde veya kurum kültürünün bir parçası olarak da ortaya konabilmektedir. Duygusal emek işverenler tarafından istenen işin gereksinimlerine uygun duyguların gösterilmesi için bir etki (baskı) yaratmak (Mann, 2007) ve uygun duygunun sergilenmesi hareketi olarak tanımlanabilir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Duygusal emek kavramı, ilk defa 1983 yılında Hochschild tarafından kullanılmıştır. Çalışma yaşamında duygusal emek; çalışanların hizmet verdikleri süre içinde, kendilerinden beklenen duyguları sergilemeleridir (Güngör, 2009). Hochschild (1983) duygusal emeğin birilerinin kendi duygularını yönetmekten farklı olduğunu, duygusal emeğin örgüt tarafından istenilen duyguların sergilenmesi olduğunu belirtmiştir (Miller, Considine ve Garner, 2007).

Örgütün işin bir parçası olarak duyguların belirlenen bir şekilde ifade edilmesini tavsiye etmesi duygusal emek olarak bilinir ve duygusal emek büyük ölçüde yapay duyguların sergilenmesini ifade etmektedir (Miller, Considine ve Garner, 2007). Duygusal emek, duyguların yönetiminden çok gözlemlenebilir davranışlardan meydana gelmektedir. Dolayısıyla kişilerin ne tür duygular içinde oldukları belirli bir noktaya kadar önemlidir, fakat bu duyguların ne tür davranışlara dönüştüğü, davranışların gözlenebilir olması sebebiyle, daha büyük bir öneme sahiptir (Güngör, 2009).

Duygusal emeğe yönelik beklentiler zamanla kurum kültürünün bir parçası haline gelebilmektedir. Böyle bir yapıyı oluşturmaya ve güçlendirmeye dönük girişimler çoğunlukla iş yerinde çalışanların duygularının yönlendirilmesini ve kontrolünü gerektirmektedir. Sonunda kurum kültürü sadece çalışanların davranışlarını değil aynı zamanda hislerini de kontrol etmeye yöneldikleri bir yapıya dönüşmektedir. Hochschild'e göre duygusal emek kapitalistlerin çalışanları sömürmeleri için yeni bir alan sağlamıştır (Boyd, 2002).

Çalışma yaşamı açısından bakıldığında duygusal emek, daha çok örgüt tarafından istenilen duyguların sergilenmesini ifade ettiğinden, bireylerin gerçek duygularını her zaman yansıtmayabilmektedir. Duygusal emek daha çok hizmet sektöründe ve özellikle de kamu kurumları dışında kalan özel işletmelerde üzerinde daha çok durulan bir olgudur. Bu açıdan bakıldığında duygusal emek daha çok sergilenen davranışların kontrolü, yönetilmesi ile ilişkili bir kavramdır. Bu yönüyle duygu yönetimi kavramından ayrıldığı söylenebilir.

Duygusal İklim

Örgütü diğer örgütlerden ayırarak ona belli bir kimlik kazandıran, örgütteki personel tarafından algılanan veya onların davranışları üzerinde etkiye bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel nitelikteki özellikler bütününe örgüt iklimi denir (Arslan, 2004). Örgütsel iklim hem iş doyumunu hem de örgütün amaçlarına ulaşma becerisi ile ilişkilidir. Benzer bir şekilde duygusal iklim de örgütün ve üyelerinin davranışı ile ilgili olduğu kadar, çalışanların amaçlarının gerçekleştirilmesinin artırılması ile de ilişkilidir. Duygusal iklim grup üyelerinin sosyal etkileşimleri yoluyla ortaya çıkan ortak üstün duyguları ifade etmektedir. Duygusal iklim, grubu etkileyen ekonomik, politik ve sosyal olaylardan etkilenmektedir (Ruiz, 2007).

Duygular, örgütte çalışanların örgüt içindeki ilişkilere bakış açılarını birçok yönden etkiler. Bireylerin otoriteyi algılayışından örgüt içinde kariyer yapma konusundaki hislerine kadar birçok olay duygulardan etkilenmektedir. Kahn (1998) çalışanların iş ilişkileri bağlamında resmi örgütsel yapıların altında duygusal bağlılıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Bu ilişkiler ve duygular çalışanların iş çevresine karşı nasıl ilişkiler geliştireceğini şekillendirmektedir. Duygular örgüt içerisinde örgütsel yapıları batıracak ya da kazandıracak sosyal bir yapıştırıcı işlevini yerine getirmektedir (Fineman, 1993, 15). Huy (1999) yöneticilerin, çalışanların duygusal ihtiyaçlarına yönelik gerekli dikkati gösterdiklerinde ve bunu yöntem ve uygulamalarıyla ortaya koyduklarında örgütün performansının artış göstereceğini ileri sürmektedir (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008). Bireyin içinde bulunduğu duygusal durum hangi sebeple olursa olsun yüzüne, iş arkadaşlarına, etkinliğine ve verimliliğine yansır. Uygun şekilde kontrol edilebilen ve amaçlara yönlendirilen duyguların birey ve örgüt için yarar sağlayacağı söylenebilir (Kervancı, 2008).

De Rivera ve Paez (2007) duygusal iklimi belirli bir çevre içerisinde grup üyelerinin sosyal etkileşimi süresince oluşturulan ortak hüküm süren duygular olarak tanımlamıştır. Tran (1998)'a göre örgütün duygusal iklimi örgütteki değerlerden, amaçlardan, inançlardan ve davranışlardan oluşmaktadır. Tran (1998) örgütteki duygusal iklimin; çalışanların başarısı olarak anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında örgütteki duygusal iklim, örgütteki üyelerin çoğunluğunun hissettiklerinin örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığını ifade etmektedir (Yurtsever & Rivera, 2010).

De Rivera (1992) duygusal iklim ile kültür arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: Duygusal iklim daha çok değişime tabidir ve var olan liderlik tarzlarına ve yönetim politikalarına bağlıdır. Kültür ise nesiller boyu sosyalleşme uygulamaları sonucu bir yere yerleşmiştir ve dinamik olarak karardır (Özçelik, Langton & Aldrich, 2001; Yurtsever ve Rivera, 2010). Farklı bir yönetim tarzına sahip olan bir lider örgütün duygusal iklimini çok kısa bir süre içerisinde değiştirebilir fakat örgütün kültürü aynı kalır. Bu ayrımdan yola çıkarak liderlik uygulamalarına odaklanmak kültürel bakış açısından ziyade iklim bakış açısıyla daha tutarlıdır. Örgüt içinde olumlu duygusal iklim uygulamaları çalışanların duygusal ihtiyaçlarını ve kişisel gelişimlerini ele almaya ve

çalışanların iş çevresine bağlılığını artırmaya odaklanmaktadır (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008).

Çalışma yaşamı bağlamında duygusal iklim duygusal emek kavramından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Duygusal emek kavramında çalışanların duygularının genellikle bastırılması yoluyla bir kontrol söz konusu iken duygusal iklim kavramında ise çalışanların ortaklaşa oluşturduğu ve liderin veya yöneticinin etkilemesi yoluyla oluşan bir süreçten bahsetmek mümkündür. Duygusal emek bir yöneticilik uygulaması, duygusal iklim ise daha çok bir liderlik uygulaması olarak düşünülebilir. Bu bağlamda örgüt yaşamında duygusal iklimin yönetimi oldukça zor ve daha çok çaba gerektiren bir durumdur.

Duygusal Kimlik

Kimlik, bir özellik, bir nitelik belirtisidir ve kimlikler her şeyden önce farklılıkları da ortaya koyar. Kimliğe yüklenebilecek işlem bir sınıflama işlemidir ve bu işlem farklılıkları belirtir. Psikologlar kimliği, bireyi, diğer bireylerden ayırt eden tutarlı ve yapılanmış göstergeler olarak tanımlamışlardır. Kimlik en geniş anlamıyla, bireyin tüm özelliklerini kapsar; hem kişinin kendisini nasıl gördüğü, hem de toplum tarafından nasıl görüldüğü, kimlik kavramıyla ilgili konulardır. Bir insanın kişiliği birçok kimlikten oluşmaktadır. Kişilik, bireyin kimlikler içinde ve kimliklerle bir örgütlenmesidir. Çünkü birey, kimlikler aracılığıyla toplumsal çevreye uyum sağlar (Aşkın, 2007).

Geleneksel örgüt yapılarının değişmesi, örgütsel metotların kurumsallaşması ve kurumsallaşmayı sürdürme isteği, örgütlerin üyelerinin hem kalplerinde hem de zihinlerinde yer edindirme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bürokratik yapıların azalması, örgütün nasıl duruş sergilediği gibi içsel yapıları daha önemli hale getirmiş, örgütsel kimlik kavramının önemi ortaya çıkmıştır (Tüzün ve Çağlar, 2008; Taşdan, 2010, s. 243).

Örgüt kimliği kişinin örgütle özdeşleşmesine bilişsel ve duygusal temel oluşturur. Örgütsel kimlik ile duygusal olarak özdeşleşen bireyler, örgütsel kimliği destekleyen ya da tehdit eden konularda eylem alma isteği içinde olurlar (Dutton vd., 1994'ten akt. Taşdan, 2010, 255). Örgütsel kimlik; çalışan grubunun duygusal bağlamının önemli bir parçasıdır ve örgüt üyelerinin örgüte olumlu bağlılıklarını etkiler. Güçlü ve çekici bir örgütsel kimlik duygusal bulaşma, duygusal mukayese ve empati mekanizmalarını geliştirir ve grup üyeleri birbirinin olumlu ifadelerini daha kolay bir şekilde fark eder (Walter ve Bruch, 2008).

Burgess, Pugh ve Seigny (2006) bireylerin 5 kimlik alanının tek bir karışımına sahip olduklarını ve kararların, değerlerin ve vizyonun bu alanların yaşantıyı nasıl etkilediği ile belirlendiğini belirtmiştir. Herkesin ön planda çalışan kimlik alanı farklıdır ve buna asıl, öncelikli kimlik alanı denilmektedir. Bu kimlik alanları bilişsel kimlik

(zihin), kültürel kimlik (ilişkiler), duygusal kimlik (kalp), fiziksel kimlik (beden) ve ruhsal kimlik (ruh) olarak sınıflandırılmıştır (Burgess, Pugh ve Seigny, 2006, s. 99).

Duygular her eylemi olumlu veya olumsuz olarak etkiler ve bireyin diğerlerini nasıl algıladığını ve bireyler tarafından da nasıl algılandığını şekillendirir. Duyguların kökenini tanımak bireyin kendisinin kim olduğunu anlaması açısından önemlidir. Hisleri keşfetmek bireyleri gelecekte nasıl hissetmek istediklerini şekillendirme konusunda güçlendirecektir. Duygusal hafızanın birikimi bireyin nasıl tepki göstereceğine karar vermesini sağlar. Doğal olarak nasıl tepkide bulunduğu ve duyguların nasıl açıklandığı duygusal kimliği oluşturur (Burgess, Pugh ve Seigny, 2006, s. 99-100).

İş yerindeki duygular bireylerin tutumları, kişiliği, bireylerin başkalarını nasıl algıladığı ve bireylerin iş çevrelerini nasıl yorumladığı hakkında birçok şey söylemektedir. İşyerinde duyguları anlamamanın ana fikri; duygusal tetikleyicilerin farkına varmak, bu tetikleyicilere karşı bireylerin cevaplarının (tepkilerinin) farkına varmak ve takip eden davranışın uygun olmadığı hallerde cevabı (tepkiyi) değiştirme girişiminde bulunmaktır (Anderson, 2002).

Duygular bireyi üstün olmaya, en iyisini ortaya çıkarmaya sevk eder veya bireyin en büyük zayıflıklarını ortaya çıkarır. Duygular düşüncelerin ve eylemlerin kılavuzu ve hızlandırıcısı olarak hareket ederler. Aslında zaman içerisinde bireyin nasıl hissettiği bireyin kim olduğunu şekillendirir, dünya ile ilişkilerini şekillendirir ve kendini nasıl gördüğünü şekillendirir. Duygusal kimliğin niçin tanınması ve yönetilmesiyle ilgili üç temel neden vardır. Bunlar (Burgess, Pugh ve Seigny, 2006, s. 100):

1. Duyguları ihmal etmek bireylerin yaşantılarında ani patlamalar, öfke, depresyon, fobiler ve karışıklık oluşturur.
2. Duyguları kullanmak bireyi güçlendirir.
3. Eğer bireyler duygularını yönetemezse, diğerleri bireyin duygularını yönetir.

Duygular doğaldır ve düşünceler gibi çeşitlidir. Herkes farklı duyguları tecrübe eder ve farklı biçimlerde açıklayabilir. Duygusal kimlik; hislerin bireyin kim olduğu ve dünyayı nasıl gördüğü ile ilgili yol göstermesine ilişkin kişisel algılarıdır. Duyguların kökenlerini tanımak ve onların ifade ediliş biçimi bireyin kendisini anlaması açısından önemlidir. Birey kendisini ne kadar iyi anlarsa başkalarını da o kadar iyi anlar (Burgess, Pugh ve Seigny, 2006).

Çalışma yaşamı açısından bakıldığında duygusal kimlik örgütün diğer örgütlerden ayrılan yönünü ifade etmesi açısından önemlidir. Duygusal kimlik duygusal iklim ve duygusal emek kavramlarının daha içselleştirilmiş biçimleri olarak ele alınabilir ve kişilerin örgütleriyle özdeşleşmelerine yol açar. Örgütte oluşturulan duygusal kimlik, hem duygusal iklimin sağlanmasında hem de örgüte yeni katılan bireylerin örgütle özdeşleşmesinde yöneticilere önemli avantajlar sağlar.

İlgili Kavramların Karşılaştırılması

Yukarıda DİY'ni açıklamaya yardımcı olacak ilgili kavramlar verilmiştir. Bu kavramların başında duygusal zekâ gelmektedir. Duygusal zekâ, yetenek veya beceri olarak algılanmaktadır. Bu yetenek, makalenin konusunu oluşturan DİY açısından bakıldığında, yöneticilerin bu alanı ve sorunu yönetme gereksinimi olan bir yetenek olarak ele alınmalıdır. Ancak duygusal zekâ yöneticilerin değil, daha çok işgörenlerin davranışlarını etkileme konusunda ele alınan bir kavram olarak araştırılmakta; yöneticilerin bu yeteneğe olan özel gereksinimini gereğince vurgulayan araştırmalara yeterince rastlanmamaktadır. Oysa bu makalede duygu yönetimi, bir yönetici yeteneği ve davranışı olarak ele alınmakta ve özel olarak vurgulanmaktadır.

Duygusal kimlik ve duygusal iklim, makale konusuyla ilgili diğer iki kavramdır. Duygusal kimlik, örgüte kendine özgü nitelikler kazandıran ve örgütü diğerlerinden farklılaştıran yönleriyle ele alan bir kavramdır. Örgütün duygusal kimliği, birkaç açıdan önem kazanmaktadır. Öncelikle duygusal kimlik, örgütün geliştirilmesi açısından ele alınan ve kullanılan bir kavramdır. Örgütleri diğerlerinden ayıran ve kendine özgü yanları ile özerk bütünler olarak ele alınmasında ve yönetilmesinde bu kavram son derece önemlidir. Yine duygusal kimlik örgütsel toplumsallaşmada önemi olan bir kavramdır. Örgüte yeni giren bireylerin öğrenmesi ve benimsemesi gereken konulardan birisi de örgütün kimliğidir. Duygusal kimlik, örgütsel kimliğin özel bir alana uygulanmasından oluşur. Duygusal kimliğin benimsenmesi, örgütsel kimliğin kabulüne kolaylık sağlar. Duygusal iklim de örgütsel iklimle son derece yakın bir kavramdır. Örgütsel iklimi, örgütü diğer örgütlerden ayıran ve kişilerin algılarıyla oluşan özellikler bütünü; duygusal iklimi ise kişilerin ilişkilerinde oluşturdukları duygusal bağlarla oluşan bir ağ olarak düşünebiliriz. Bu noktada duygusal iklim örgüt iklimini belirlemede etkili olmaktadır. DİY'nde amaç, örgütte olumlu duygusal ağlar oluşturmak, bunları çoğaltmak ve sonuçta olumlu bir duygusal iklim yaratmak ve sürdürmektir.

Konu ile ilgili kavramlardan bir diğeri de duygusal emektir. Duygusal emek, işgörenin örgüt tarafından geliştirilmesi istenen ve verimliliği etkileyen duyguların geliştirilmesi için harcanan bir güç olarak tanımlanmaktadır. Duygusal emek, duygu yönetimi alanında doğrudan etkili bir kavramdır. Yöneticilerin duygusal iklimi veya duygusal kimliği oluşturarak kontrol etmeye çalışacakları bir duygusal emek çalışanların duygularıyla ilgili ikilemde kalmalarını etkileyecek, duygusal patlamaları önemli ölçüde azaltacak ve bu da örgütün verimliliğini etkileyecektir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin duygu yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bu kavramların ele alınması çalışma yaşamında duyguların yönetimi açısından son derece önemlidir.

DUYGU YÖNETİMİ

Bu kavram, birbirinden oldukça farklı iki olguyu işaret etmektedir. Bunlardan birincisi bireyin “*kendi duygularının yönetimi*”, diğeri ise örgütteki bireyin algılamalarından oluşan “*duygusal iklim yönetimi*”dir. Bu alt bölümde bu iki kavram tanımlanmış ve birbirinden farklı yönleri ele alınmıştır.

Bireysel Duygu Yönetimi

Bireysel anlamda duygu yönetimi bir kişinin kendi içsel durumunu kontrol edebilmesi ve duruma uygun olarak düşünülen bir sergileme meydana getirmek için beklenen veya arzu edilen durumu dışsal olarak yansıtmasıdır (Hochschild, 1979). Bireyler duygularını farklı şekillerde yönetirken, iş yerindeki sosyal etkileşimler duygu yönetimi sürecinin kolaylıkla gözlenebileceği önemli yerlerdir (Sloan, 2007).

Çeşitçioğlu (2003) duygu yönetimini, “duygusal zekanın iktidara gelmemesi için gerekli önlemleri alarak beyni akılcı zihnin yönetiminde tutmak, duyguları iyi tanıyarak onlarla etkili bir şekilde başa çıkma yolunda bilinçli bir çaba göstermek, daha önceden bilinçaltında bastırılmış olan duyguları zararsız hale getirmek ve son olarak da anı yaşama yetkisi kazanmak” şeklinde tanımlamaktadır. Barutçugil (2002) ise, duygu yönetimini “Güvene dayalı bir yönetim süreci olarak; karar almada gerçek değerleri, hayaller ve hissi beklentilerden ayırt edebilme ve duyguları yansıtma biçimini kişilere zarar vermeden istenilen düzeyde yönlendirebilme olgunluğu ” olarak tanımlamıştır (Kervancı, 2008). Bu tanımda *duyguları yönetme süreci; duyguların farkında olma, duyguları tanıma ve yönlendirebilme, duygulara uyum sağlayabilme yetilerine sahip olmayı ve bunları etkili kullanabilme süreci içerisinde bireyin duygusal olgunluğu* olarak kabul edilmektedir. Duygusal olgunluk; duygularımızın farkında olmayı ve onları kontrol edebilmeyi ifade eder (Çırpan, 2007). Duygusal olgunluk düşünme ve öğrenme sonucu oluşan bireyin kendini kontrol etme yeteneği olarak anlaşılabilir. Duygusal olgunluk kişinin barış içinde yaşaması, farklılıklara saygı duyması, problemleri çözmesi, düşüncelerini iyi bir şekilde ifade etmesi ve diğerleri ile iyi ilişkiler kurması ve bunu sürdürmesidir (Khairani ve Putri, 2009).

Goleman (2004)’a göre duygu yönetimi, bireylerin ve yöneticilerin görüş, fikir ve karar alma sürecinde duygu ve hislerini bastırmaları veya tamamen onların etkisine girmeleri değil, bireylerin duygular ile yüzleşerek etkili sonuca gitmeleridir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Bu tanımlamalar ışığında duyguları yönetme, kişilerin yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen düşük benlik saygısı, kaygı, depresyon, öfke, üzüntü, panik, stres gibi olumsuz duygularla birlikte mutluluk, sevgi, haz, sabır vb. olumlu ve başa çıkılması gereken duyguları etkili bir şekilde nasıl yöneteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Duyguları yönetme, duygusal olarak iyi oluşturan yolda kişilerin sağlıklı bir şekilde onları sıkıntıya sokan duygularıyla baş etmelerini kolaylaştırmayı ve bu doğrultuda bir takım beceriler kazandırmayı öngörmektedir. Duyguları yönetme süreci,

kendini tanımak, bir anlamda duygularının bilincinde olmak demektir. Kendi duygularını tanıyan insanlar, başka insanların duygularını daha iyi anlayabilir, onlarla empati kurabilirler. Gerek iş yerinde gerekse özel yaşamda elde edilen başarıların temelinde, kişinin duygularını tanıması ve farkına varması, farkına varılan duygularla etkin bir şekilde başa çıkması, yani duygularını yönetmesi yatmaktadır (Kervancı, 2008).

Yaylacı (2006) duyguları etkili yönetebilmenin belirli özelliklere sahip olmaya, onları geliştirebilmeye ve etkili kullanabilmeye bağlı olduğunu ifade etmektedir (Kervancı, 2008). İnsanlar olayları her zaman kontrol edemez; ancak duygularını nasıl yorumlayacaklarına ve yöneteceklerine kendileri karar verebilirler. Birey kişisel değer, düşünce, tepki ve eylemleri hakkındaki geçmiş deneyimlerinden sonuçlar çıkararak kendini ve duygularını kontrol edebilir (Barutçugil 2002, s. 82; Acar, 2007). Bireylerin, yaşamlarında mutluluğu bulabilmeleri, güçlü ve geliştirilebilecek yanlarının farkında olmaları, duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri ve çevresindeki kişilerin de duygu ve düşüncelerini anlamaları ile gerçekleşebilir (Girgin, 2009).

Bireysel duygu yönetimine ilişkin buraya kadar değinilen hususlara dayalı olarak bireysel duygu yönetiminin belli başlı amaçlarını şu şekilde belirtmek olanaklıdır:

Bireysel duygu yönetiminin temel amacı; *kendinin ve duygularının farkında olarak, olumsuz olduğu kadar olumlu duygularını da nasıl yöneteceklerine ilişkin bireylere yardımcı olmak ve böylece hem bireysel düzeyde hem de bireyin etkili olabileceği örgütsel mekânlarda olumlu duyguları egemen kılmaktır.*

Duygusal İklim Yönetimi (DİY)

Ashforth ve Humphrey (1995) duyguların örgütsel yaşamla iç içe olduğunu ve örgüt yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu, bu nedenle de çalışanların duygusal durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Duygular insanı anlamada, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmada çok önemli bir role sahiptirler (Tuğrul, 1999). Çağdaş örgütlerde duyguya daha çok önem verilmekte, duygular çalışanlar ve yöneticiler tarafından farklı yöntemlerle yönetilmekte ve kontrol edilmektedir. İşyerinde duyguların tipolojisinin yapılması, örgütlerde duygu yönetiminin sosyolojik açıdan incelenilmesine olanak sağlamaktadır (Bolton, 2005). Duygular, iş performansını etkilediği sürece; duyguların iş üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Özkalp ve Cengiz, 2003).

Çalışanların zamanla iş yaşamında karşılaştıkları duygusal durumlar bireylerin hem iş tutumlarını hem de davranışlarını şekillendirmektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Fredrickson ve Losada (2005) iş yerindeki olumlu duygusal deneyimlerin hem bireysel olarak çalışanların hem de örgütün işlevselliğini geliştirerek örgütü dönüştürdüğünü iddia etmektedir (Kimberley ve Härtel, 2007). Yönetici ve çalışanların değişen koşullara ve örgüt yapılarına uyum sağlayabilmeleri, değişimi izleyebilmeleri, bulunduğu ortamdan memnuniyet duyabilmeleri, işine karşı duygusal aidiyet hissedebilmeleri ve iş ortamında duygusal doyum sağlayabilmeleri, duyguları iyi

tanıyabilmelerini, duyguların davranışları nasıl etkilediği, duyguların ifade ediliş biçimleri ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte duygu yönetiminin önemi giderek artmış ve pozitif duygusal sermaye (hoşgörü, iyimserlik, aidiyet, doyum, vb.) bireyler ve örgütler için önemli bir sosyal sermaye haline gelmiştir (Kervancı, 2008; Töremen ve Çankaya, 2008). Duygusal zekâsını kullanan, başka bir deyişle kendi duygularını tanıyan ve yönetebilen, başkalarının duygularına, istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olan yöneticiler ve çalışanlar, işyerlerinde güvene dayalı kişilerarası ilişkiler kurabilmektedirler (Perek, 2006).

Burada duygusal iklim kavramı ön plana çıkmaktadır. Duygusal iklim, gruplarda, örgütlerde ve hatta toplumun genelindeki paylaşılan olayları anlatmak için kullanılan bir kavramdır. De Rivera (1992)'ya göre duygusal iklim kavramı sadece ortak hisler ve davranışlar anlamına gelmemekte, ayrıca toplum içindeki bireylerin birbiriyle duygusal olarak ilişki kurma yollarını da belirtmektedir.

Duygusal İklım Yönetiminin Amaçları

DIY'nin temel amacının, *“örgüt üyelerinde olay, durum ve kişilere karşı ortak algı, tavır ve değerlendirmeler geliştirmek ve olumlu bir duygusal iklim oluşturmak”* olduğu söylenebilir.

Örgüt üyeleri paylaşılmış sosyal çevre ve ortak deneyimlerden dolayı benzer değerler, güdüler, inançlar ve tutumlar geliştirirler. Bu benzerlikler belirli olaylara bir karşılık olarak benzer duygular üretmeye yönelik üyelerin paylaşılmış değerlendirme tavırlarıdır. Bu paylaşılmış tavırlar örgüt kültürünün veya örgütsel iklimin önemli bileşenleridir. Örgüt üyelerinin olayları ortak olarak algılamaları ve değerlendirmeleri, olaylara karşı duygusal tepkilerde ortak eğilimler üretmesi önemlidir. Bunlar örgütlerde duygusal iklimin oluşması için birer önkoşuldur (Scherer ve Tran, 2001).

Olumlu duygusal iklim; örgüt üyelerinin duygusal ihtiyaçlarının ve çalışanların kişisel gelişimlerinin dikkate alındığı, olumlu duyguların paylaşılmasını ve üretilmesini cesaretlendiren bir yönetimin olduğu örgütsel çevredir (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008).

DIY'nin sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışanların duygusal bağlılıklarını geliştirir ve yönetimin liderlik rolünü güçlendirir.
- Çalışanların stratejik eylemlere katılmadaki etkililiğini ve kalitesini artırır.
- Yöneticilerin çalışanların duygularına ve hislerine saygılı olduğu durumlarda, onların değişime karşı daha destekleyici tutum sergiledikleri ortaya konulmuştur.
- Olumlu duygusal iklimin geliştirilmesi ve sürdürülmesi yöneticilere; çalışanlarının stratejik büyüme değişikliklerini kendi kendine başlatma ve yüksek performans sağlama konusunda yönlendirme kolaylığı sağlamaktadır.

- Yöneticilerin olumlu duygusal iklim oluşturmak için niyetlerinin çalışanların stratejik değişiklikleri kabul etmelerinde yardımcı olduğu söylenebilir (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2001).
- Duygusal iklim çıktıların/ürün gelişmesinde önemli etkilere sahiptir.

Sonuç olarak, çalışanlardan daha fazla verim elde etmenin yolu onları ödüllendirmekten çok olumlu bir duygusal iklim sağlamak olarak görülmektedir. Bu bağlamda Kohn (1993) da çalışanların ödüllere cezalandırıldığını vurgulamaktadır. Kohn ödüllere odaklanmaktan ziyade olumlu iklimin sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2001).

Duygusal İklim Yönetiminin Unsurları

Örgüt içinde duygunun nasıl yönetileceğini etkileyen pekçok değişken vardır. İşin doğası, servisin örgüt içindeki büyüklüğü, örgütte bulunan servislerin türleri, statüler, çalışanların kişisel geçmişleri, müşteri tipleri örgütlerde duygu yönetimini etkileyen değişkenler arasındadır (Bolton, 2005).

Humprey (2000) örgütsel çevre, işin özellikleri ve bireysel farklılıkların işyerlerinde duyguların sergilenmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Her bir örgütsel çevre, duyguların sergilenmesinde kendine özgü biçimlere ya da kurallara sahiptir. Aynı zamanda pek çok örgüt, duygular üzerinde denetim mekanizmaları kurmuşlardır. Duyguların sergilenmesi, işe ve örgüte özgü olarak öğrenilmektedir (Kesken, Çapraz ve Şengül, 2003).

Örgütün duygusal iklimi yöneticinin duygularını ve dolayısıyla örgütün duygusal sağlığını da etkiler (Brotheridge ve Lee, 2008). Araştırmalar liderlerin örgütün duygusal iklimini ve çalışanların duygularını etkilemede güçlü bir kapasiteye sahip olduğuna yönelik kanıtlar sunmaktadır (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008).

Liderlik uygulamaları, çalışanların duygusal kaynaklarını, örgütsel performans için önemli bir etken olarak seferber etmeyi amaçlar. Planlama, eşgüdümleme, örgütlenme ve karar verme gibi daha bilişsel görevlere ek olarak çalışanların duygularının yönetimi etkili liderliğin önemli etkenleri olarak kabul edilmektedir. Olumlu duygusal iklimi kolaylaştıran liderlik uygulamaları arasında şunlar sayılabilir: çalışanların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmak, çalışanlara olumlu geribildirim vererek cesaretlendirmek, çalışanların ilerlemesi için olanaklar sunmak, takım çalışmasına ve çalışanlar arasında olumlu duygusal iklimi yönelik uygun bir çevre oluşturmak için inisiyatif almak (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008).

Liderler, işgörenler ve örgüt iklimi, örgütlerde duygu yönetimi unsurlarının başında gelmektedir. Örgütlerde etkili, olumlu duygular oluşturabilmek ve duyguları olumlu olarak yönetebilmek için temel unsurların iyi bilinmesi ve bu unsurların oynadıkları rollerin öneminin iyi anlaşılması gerekmektedir. Liderlerin yönetim felsefesi, liderlik tarzı, otorite biçimi, işe ve bireylere karşı tutumları, örgütlerde olumlu veya olumsuz duygusal atmosferlerin oluşmasında en önde gelen faktörlerdir. Örgütlerin özellikleri ve örgüt iklimi, bireyler üzerinde doğrudan etkisini gösterdiği

gibi, bireylerin sahip oldukları bireysel ve ortak duygular da örgüt iklimine doğrudan etki edebilmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008).

İlgili Araştırmalar ve Duygusal İklim Yönetiminin Yöntemleri

Daha önce de belirtildiği gibi, işgörenlerin ilişkilerindeki duygusal bağlarla oluşan bir ağ olan DİY, bireyin duygularının yönetiminden oldukça farklı bir kavram olup farklı amaçlara, farklı yöntemlerle ulaşmak söz konusudur. Bireylerin olduğu gibi, kurumların da duygusal ve toplumsal yaşamları bulunmaktadır ve kurumsal başarının sağlanmasında bu yaşamın iyi yönetilmesi gerekmektedir. Kurumsal duyguların iyi yönetildiği bir ortamda; güven ve doğruluğa dayanan bir kurum kültürü yaratılabilecek, yetenekli çalışanlar olacak, politikalar yerine sorunlar üzerine odaklanılacak, değişim girişimlerine daha çabuk adapte olunacak, sağlam temellere dayanan ilişkiler kurulabilecektir. Sonuçta kurumun başarısını etkileyen olumsuz duyguların önüne geçilmesi için harcanan zaman azalabilecek ve etkinlik sağlanabilecektir (Becerren, 2002; Doğan ve Demiral, 2007).

Yöneticiler işyerlerinin duygusal iklimini etkilemektedir ve iş yerinin sağlığını sağlamlaştırmakla sorumludur. Bu durum da çalışanların duygularında örgütün duygusal ikliminin etkisinin önemini artırmaktadır. Örneğin Tsai (2001) tarafından Tayvan perakende satış mağazalarında yapılan bir araştırmada örgütün duygusal ikliminin çalışanların olumlu duyguları ifade etme eğilimlerini etkilediği ve bunun da müşterilerin mağazaya tekrar gelmelerini sağladığı bulunmuştur. Özçelik ve diğerleri de (2007) iş sahiplerinin işyerlerinde çalışanların duygusal ve kişisel gelişimlerini göz önünde tutarak ve çalışanları olumlu duyguları paylaşma konusunda cesaretlendirerek olumlu duygusal iklimi kolaylaştırma girişimlerinin artan gelir, stratejik büyüme ve sonuçların gelişmesi gibi çeşitli örgütsel çıktılarının kestirimcisi olduğunu bulmuşlardır (Brotheridge ve Lee, 2008).

Poggi ve Germani (2003) tarafından yapılan “*Emotions at Work*” isimli çalışmada işyerinde olumlu ve olumsuz çeşitli duyguların yaşandığı, hissedilen bazı duyguların cinsiyete göre yoğunluğunun değiştiği, yine hissedilen bazı duyguların yoğunluklarının statüye göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre işyerinde hissedilen duyguların işyerindeki yaşamı ve davranışları hem etkilediği hem de neden olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada olumlu duyguların kişinin motivasyonunu ve işe bağlılığını artırmada yardımcı olduğu, olumsuz duyguların ise bu yardımdan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçelik (2004) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise farklı sektörlerde çalışan 257 çalışana işyerinde duygusal uyuma yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Çalışmada duygusal faktörlerin işyerinde çalışanların iş deneyimlerini etkilediği, örgütlerin örgüt üyeleri tarafından ortak olarak algılanan ve paylaşılan duygusal bir bağlama sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Riggio (2007)’ya göre duygusal ve sosyal becerilere sahip yöneticilerin işlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri daha olasıdır. Riggio özellikle duygusal olarak daha

etkileyici yöneticilerin karizmatik olarak algılanmasının ve iş yerinde olumlu bir duygusal iklim oluşturmalarının daha olası olacağını iddia etmektedir. Riggio ayrıca duygusal olarak daha duyarlı ve anlayışlı yöneticilerin çalışanların olumsuz ruh hallerini daha iyi değerlendirerek ve yöneterek çalışanlar arasında kaliteli ilişkileri geliştirmesinin daha olası olduğunu belirtmiştir (Brotheridge ve Lee, 2008).

Ülkemizde ise çalışma yaşamında duyguların yönetimine ilişkin çalışmaların daha çok duygusal zekâ boyutunda ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda duygu yönetiminin daha çok duygusal zekânın bir alt boyutu olarak bireysel düzeyde ele alındığı ve farklı bir değişkenle ele alınarak incelendiği görülmektedir.

Konuyla ilgili araştırmalardan yola çıkılarak örgütlerdeki duygusal iklimin yönetimi (DİY) ile ilgili başlıca şu yöntemler önerilebilir:

- a) **Yöneticilerin DİY yeterliğini yükseltme.** Liderler, duygusal iklimin yönetiminde en etkili etkenlerden birisi olduğundan öncelikle bu konuda yetiştirilmeli ve DİY yeterlikleri yükseltilmelidir.
- b) **Örgütün duygu haritasını çıkarma.** Örgütün duygusal ikliminin yönetimi için işgörenlerin duygularını anlamak çok önemlidir. Bunun için de işgörenlerin duygu yapıları bir haritayla belirlenebilir. Bu haritada işgörenlerin duygu profilleri, duygusal açıdan gruplamalar yapılarak duygu tipolojileri ortaya konmalıdır. İşyerindeki sosyometrik incelemeler, sosyolojik çözümlemeler bu harita için çok önemli olacaktır.
- c) **Duyguların yönetsel rollerini ve işlevlerini belirleme.** Her örgütte belli duyguların ortak rol ve işlevleri olabileceği gibi örgütsel özellikler gösteren örgüte özgü rol ve işlevler de bulunabilecektir. Bu yöntemde bilimsel çözümlemelerle duyguların genel rol ve işlevleri yanında örgüte özgü rol ve işlevleri belirlenmelidir.
- d) Bir başka DİY yöntemi de **duygusal yeterliği yüksek kişilerden yararlanmaktır.** Bu kişiler, alt grupları yönetmek açısından önemlidir. Bu yöntemle, örgütün lider kadroları da belirlenip yetiştirilmiş olacaktır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Neo-karizmatik yaklaşımların ve özellikle de dönüşümcü liderlik yaklaşımının içerdiği duygusal öğeler, başarılı bir liderlik için duygusal farkındalığı ve duyguların yönetilebilmesini gerekli kılmaktadır (Çakar ve Arbak, 2003). Duygu yönetimi, çağımızda örgüt içi ilişkilerde, önemli bir sosyal sermaye ve sinerji kaynağıdır (Töremen ve Çankaya, 2008). Bu sinerjiyi yaratması gereken kişiler ise özellikle yöneticilerdir. Suchy (1999)'e göre etkin bir lider örgütteki ortak duyguları olumlu yönde toplayıp, zararlı duyguların yarattığı havayı ortadan kaldıran bir unsurdur. Sonuç olarak lider ve izleyicinin etkileşimi pek çok duygusal öğeyi içinde barındırmaktadır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin örgütün başarısında önemli bir etki sağlayacağı savunulmaktadır (Weymes, 2001; Çakar ve Arbak, 2003).

Dünya ölçeğinde yönetimler, 20. yüzyıl boyunca örgütteki duyguları, özellikle öfkeyi kontrol edebilmek için büyük mücadeleler vermişlerdir (Asforth ve Humphrey, 1995). Duygu ve zekâ ilişkisine ilişkin modern yaklaşımların etkisi ile örgütlerin de bakış açıları değişmeye başlamış ve örgütlerin insana bakışı bilimsel yönetim anlayışında olduğu gibi insanın üretim sürecinin girdilerinden birisi olduğu görüşünden uzaklaşarak, insanın ve de onun duygu ve düşüncelerinin örgütün sahip olduğu en önemli değerler olduğu görüşüne dönüşmeye başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Yöneticiler de bu durumun artan önemini değerlendirerek örgüt içindeki duyguların yönetimini önemli bir yönetim aracı olarak kullanmak zorundadırlar (Ashkanasy ve Daus, 2002; Çakar ve Arbak, 2004).

Örgütteki olumlu duygusal iklim uygulamaları, çalışanların; örgütü, ihtiyaçlarının desteklendiği ve kişisel önemlerinin dikkate alındığı bir yer olarak algılamalarını sağlar ve bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak katkıda bulunur. Sonuç olarak da çalışanlar örgütleri ile güçlü duygusal bağlar geliştirirler. Çalışanların duygusal bağlılıklarının geliştirilmesi yararının yanı sıra olumlu duygusal iklim uygulamaları çalışanların iş ile ilgili bağlılık düzeyini de güçlendirir. Kahn (1990) duygusal olarak iş çevresine daha bağlı olan çalışanların ayrıca görev performansı ile de daha bağlı hale geleceğini ve diğer örgüt üyelerinin rol performanslarıyla duygusal olarak daha ilgili hale geleceğini belirtmiştir. Kahn (1993)'a göre örgütteki lider olumlu duygusal iklimi kolaylaştırıcı uygulamalarla ne kadar çok ilgili olursa çalışanlar da fiziksel olarak, bilişsel olarak ve duygusal olarak görev çevresiyle daha ilgili olmaktadır. Edmondson (1999) da liderlerin iş çevresinde duygusal olarak destekleyici davranışlarda bulunduğu ve psikolojik olarak güvenli bir çevre oluşturduğu durumlarda, çalışanların da yeni fikirleri ve ilgi çekici konuları ileri sürmeye daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde George ve Brief (1996) tarafından yapılan iş motivasyonu ve duygular arasındaki bağlantıların araştırıldığı kapsamlı analizde de, örgütlerinde olumlu duygularla karşılaşan çalışanların işle ilgili olayları olumlu bir bakış açısıyla yorumladığı ve gelecekteki başarı olasılığı hakkında daha iyimser olduğu sonucuna varılmıştır (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008).

Araştırmalar yöneticilerin duygu yönetimi uygulamalarının hem örgütsel hem de bireysel performansı etkilediği görüşünü desteklemektedir (Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008). Etkili duygu yönetiminin, örgütlerin sağlıklı bir işleyiş bütünlüğüne kavuşabilmelerinde bireysel, örgütsel ve yönetsel açıdan etkileri oldukça önemlidir. Bireysel açıdan etkileri ele alındığında, çalışanların işyerlerinde en fazla duygusal kaynaklı sorunlar ile karşılaştıkları ve bu sorunların üstesinden geldiklerinde ise bireylerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissettikleri düşünülmektedir. Bu durum da bireylerin iş doyumunu ve memnuniyet düzeylerini etkileyerek iş performansı üzerinde olumlu etkilere neden olmaktadır ve dolayısıyla örgütsel ve yönetsel açıdan da olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bireylerin, hayatlarının her aşamasında mutluluğu yakalayabilmeleri için, güçlü ve geliştirilebilecek yanlarının farkında olmaları, duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri gerekmektedir.

Çalışma yaşamında duygulara olan ilgi son yıllarda hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Bireylerde olduğu gibi örgütlerin de duyguları etkin bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Olumlu bir duygusal iklime sahip olan örgütlerde çalışanlar arasındaki ilişkiler daha etkindir ve bu durum da olumsuz duyguların barınmasını zorlaştırmaktadır. Böylelikle örgütlerde bir sinerji meydana gelmekte ve bu durumun da örgütün performansının artmasına neden olacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin örgütteki duyguları anlama, yönlendirme ve harekete geçirme çabaları, duygu yönetimini kolaylaştıracak ve bu doğrultuda uygulanacak yöntemleri etkinleştirecektir. Bu hususlardaki başarı, yöneticinin duyguları yönetmedeki enerjisini göstermesi konusunda da cesaretlendirecektir. Sonuç olarak örgütte çalışanların duygularının etkin bir şekilde yönetilmesiyle DİY başarılacak, bireylerin duygusal olgunluğa ulaşması kolaylaşacak ve olumlu, ılımlı bir duygusal iklim yoluyla örgütsel verimlilik ve başarı sağlanacaktır.

Ülkemiz açısından bakılığında çalışma yaşamında duyguların yönetimine ilişkin yeterli çalışmanın olduğunu söylemek zordur. İş ve duygu birbiriyle karıştırılmaması gereken iki olgu olarak algılanmaktadır. Oysa bireyler işe gelirken duygularını da beraberinde getirmektedirler. Ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok duygusal zekâya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan birçok çalışmada duygusal zekâ farklı bir değişkenle birlikte ele alınarak araştırılmıştır. Duygusal zekâ konusu ise daha çok bireysel bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Oysa çalışma yaşamında duygular sadece bireyleri değil, bireylerle birlikte diğer çalışanları ve örgütleri de derinden etkilemektedir. Bu çalışmanın ülkemiz açısından duygulara bakış açısına yönelik bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda duyguların çalışma yaşamındaki rolüne ilişkin çalışmalar artırılarak duygulara ilişkin bakış açısı değiştirilmelidir. Buna yönelik olarak da çalışma yaşamında duyguların yönetimine ve örgütlerin duygusal iklimine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir. Yöneticilerin hem bireysel olarak hem de örgütteki duyguları yönetme becerilerini artırmaya dönük eğitimler düzenlenebilir. Yöneticilerin duygu yönetimi becerileri örgütsel performans, örgüte bağlılık, adalet algısı vb. değişkenlerle ilişkilendirilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Acar, E. (2007). *İşletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yönetimler ile astlar arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli*

- işletmelerde bir uygulama*). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anderson, L. (2002). *How to manage emotional climate in the workplace*. 01 15, 2011 tarihinde thebusinessjournal.com. adresinden alındı.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 9 (1), 203-228.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review* , 18 (1), 88-115.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations* , 48 (2), 97-125.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive* , 16 (1), 76-86.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 10 (2), 213-220.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11 (1), 119-136.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi.1. Baskı*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış (3. Baskı)*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beceren, E. (2002, Temmuz). Kurumsal duygusal zeka. *Human Resources* .
- Bolton, S. (2005). *Emotion management in the workplace*. Gordonsville, ABD: Palgrave Macmillan.
- Boyd, C. (2002). Customer violence and employee health and safety. *Work, Employment&Society* , 16 (1), 151-169.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2008). Introduction: The emotions of managing: an introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology* , 23 (2), 108-117.
- Burgess, T., Pugh, K., & Sevigny, L. (2006). *The Personal Vision Workbook*. New York, USA: <http://books.google.com.tr/books?id=wfpRRqMqj0C&printsec=frontcover&dq=The+Personal+Vision+Workbook&source>.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 18 (2), 83- 98.
- Çakar, U. Ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (3), 23-48.
- Çırpan, H. (2007). Yönetişimin yapı taşı: “Olgun” birey. *Çerçeve Dergisi* , 15 (44), 103-107.

- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi* , 14 (1), 209-230.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi* , 9 (2), 187-209.
- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. S. Fineman içinde, *Emotion in Organizations* (s. 9-35). London, England: Sage Publications.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* (22), 131-140.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zeka*. (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi* , 11 (1), 167-184.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* , 9 (2), 174-190.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* (85), 551-575.
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Kesken, J., Çapraz, B. ve Şengül, A. (2003). “İş hayatında duygulara yer yoktur” ya da....davranış bilimleri perspektifinden iş hayatında duygular: Keşifsel bir çalışma . *II. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (s. 957-958). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Khairani, R., & Putri, D. E. (2009). *Differences of emotional maturity between men and women who married young* . Unpublished article, Gunadarma University, Undergraduate Program, Faculty of Psychology,.
- Kimberley, N., & Härtel, C. E. (2007). Building a climate of trust during organizational change: The mediating role of justice perceptions and emotion functionality, intentionality and morality. *Research on Emotion in Organizations* , 3, 237-264.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. (M. Taştan, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Langelier, C. A. (2006). *Duygu yönetimi beceri çalışma kitabı*. (M. Bilgin, & R. Çeçen., Çev.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Law, K. S., Wong, C., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology* (89), 483-496.
- Mann, S. (2007). Expectations of emotional display in the workplace. *Leadership&Organizational Development Journal* , 28 (6), 552-570.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. R. Bar-On, & J. D. Parker içinde, *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and*

- Application at Home, School and in the Workplace* (s. 92-117). New York, USA: Jossey-Bass/Wiley.
- Miller, K. I., Considine, J., & Garner, J. (2007). "Let me tell you about my job": Exploring the terrain of emotion in the workplace. *Management Communication Quarterly* , 20 (3), 231-260.
- Özcelik & H. (2004). Emotional fit in the workplace: Its psychological and behavioral outcomes. Unpublished doctoral dissertation. The University of British Columbia, Canada.
- Özçelik, H., Langton, N., & Aldrich, H. (2001). Does intention to create a positive emotional climate matter? A look at revenue, strategic and outcome growth. *Academy of Management Proceedings*, (s. 1-7). Washington, D.C.
- Özçelik, H., Langton, N., & Aldrich, H. (2008). Doing well and doing good. The relationship between leadership practices that facilitate a positive emotional climate and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology* , 23 (2), 186-203.
- Özkalp, E. ve Cengiz, A. A. (2003). İşyerinde duygular ve yönetimi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (s. 943-955). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Perek, Z. A. (2006). *İşyerinde başarının anahtarı: Duygusal zekayı kullanabilmek ve duyguları yönetebilme* . 12 15, 2010 tarihinde <http://www.ikademi.com/psikoteknik/1274-isyerinde-basarinin-anahtari-duygusal-zekayi-kullanabilmek-ve-duygulari-yonetebilme.html>. adresinden alındı
- Poggi, I., & Germani, M. (2003). Emotions at work. In Proc. 8th Intl. Conf. on Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility and Hybrid Automation (HAAMAHA'03), pp. 461–468, Rome, Italy, 2003.
- Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organization. *Social Science Information* , 40 (1), 95-123.
- Rivera, J. D., & Paez, D. (2007). Emotional climate, human security, and cultures of peace. *Journal of Social Issues* (63), 235-253.
- Ruiz, J. I. (2007). Emotional climate in organizations: Applications in Latin American prisons. *Journal of Social Issues* , 63 (2), 289-306.
- Scherer, K. R., & Tran, V. (2001). Effects of emotion on the process of organizational learning. M. Dierkes, J. Child, & I. Nonaka içinde, *Handbook of Organizational Learning* (s. 369-392). Oxford University Press.
- Seçer, H. Ş. (2007). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (50), 813-834.
- Sloan, M. M. (2007). The “real self” and inauthenticity: The importance of self-concept anchorage for emotional experiences in the workplace. *Social Psychology Quarterly* , 70 (3), 305-318.

- Taşdan, M. (2010). Örgütsel kimlik. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem A.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim* , 1 (1), 33-47.
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization* , 5 (2), 99-103.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *E-Journal of Yaşar University* , 9 (2), 1011-1027.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (2), 209-219.
- Walter, F., & Bruch, H. (2008). The positive group affect spiral: a dynamic model of the emergence of positive affective similarity in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 239-261.
- Weymes, E. (2001). Relationships not leadership sustain successful organisations. *Journal of Change Management* , 3 (4), 319-331.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* , 1, 39-50.
- Yurtsever, G., & Rivera, J. D. (2010). Measuring the emotional climate of an organization. *Perceptual and Motor Skills* , 110 (2), 501-516.



Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Görevliliğine İlişkin Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Academicians and Students to the Concept of Research Assistants

Saadet Aylin Bayar¹

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Volkan Bayar²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının araştırma görevlisi olgusunu nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmaların gerekçelerini saptayabilmektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu 2011-2012 öğretim yılında Orta Anadolu’da bulunan bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 62 öğrenci ile görev yapan 39 öğretim elemanı olmak üzere toplam 101 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışma grubundan "Araştırma görevlisi ... gibidir çünkü..." şeklinde verilen cümleyi bir metafor kullanarak tamamlamaları ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar açıklamaları da dikkate alınarak 13 temaya ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunun genel olarak araştırma görevlileri ile ilgili olumlu metaforlar (%57) ürettikleri görülmüştür. Araştırma görevlileri (n=12) kendileri ile ilgili büyük ölçüde olumsuz metafor üretmişlerdir (% 83.3). Olumsuz metaforlar iş tanımlarının belli olmaması üzerinde yoğunlaşmıştır. Daha önce araştırma görevliliği yapmış öğretim elemanlarının ürettikleri olumsuz metaforların oranı (% 63.6) araştırma görevliliği yapmayan öğretim elemanlarının ürettikleri olumsuz metafor oranından (% 31.2) fazladır. Öğrenciler araştırma görevlileri ile ilgili yüksek oranda (% 64.5) olumlu metafor üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma Görevlisi, Metafor, Olgu Bilim

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine how students and faculty members perceive "research assistant" phenomenon and which factors affect their perception. Phenomenology, one of qualitative research designs, was used in this study. Convenient sampling design was employed while choosing the

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yağan_a@hotmail.com

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, volkanbayar06@gmail.com

participants. The study was carried out with 101 participants, 62 students and 39 faculties, from faculty of education in a public university in Middle Anatolia during 2011-2012 academic year. The participants completed the phrase of "A research assistant is like.... because.....". Content analysis and descriptive analysis techniques were applied to analyze the data. Examining participants' answers 13 conceptual categories were determined. As a result, participants generally produced positive metaphors for research assistants (54%), but research assistants (n=12) produced substantially negative metaphors for themselves (83.3%). Negative metaphors focused on ambiguity of job description of research assistants. Faculties who worked as a research assistant in the past produced more negative metaphors (63.6 %) than faculties who did not work as a research assistant ever (31.2%). Students considerably produced positive metaphors related to research assistants (64.5%).

Key words: Research Assistants, Metaphor, Phenomenology

2914 sayılı Yüksek Öğretim Personel Kanunu'nun 3. maddesine göre üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları üç grupta toplanmıştır. Bu gruplandırmaya göre profesör, doçent ve yardımcı doçentler öğretim üyeleri sınıfını; öğretim görevlileri ile okutmanlar öğretim görevlileri ve okutmanlar sınıfını; araştırma görevlileri ile uzman, çevirici ve eğitim öğretim planlamacıları ise öğretim yardımcılarını sınıfını oluşturmaktadırlar (Yüksek Öğretim Personel Kanunu [YPK], 1983: madde 3).

Personel kanunu sınıflandırmasında öğretim yardımcılarını sınıfında bulunan araştırma görevliliğinin iş tanımı 2547 Sayılı Kanunun 33. maddesinde "yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılardır." şeklinde tanımlanırken yine aynı kanun maddesine göre atanma koşulları "ilgili anabilim veya anasanat dalı başkanlarının önerisi, Bölüm Başkanı, Dekan, enstitü, yüksekokul veya konservatuar müdürünün olumlu görüşü üzerine rektörün onayı ile araştırma görevlisi kadrolarına en çok üç yıl süre ile atanırlar; atanma süresi sonunda görevleri kendiliğinden sona erer. " şeklinde belirlenmiştir (Yüksek Öğretim Kanunu [YÖK], 1981: madde 33).

Kanunda yer alan "diğer görevler" ibaresi araştırma görevlilerinin iş tanımını belirsiz kılmakta ve akla yetkili amirlerin verdikleri her türlü iş araştırma görevlileri tarafından yapılmalı mıdır sorusunu getirmektedir. Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999), araştırma görevlilerinin sorunlarına yönelik yapmış oldukları çalışmanın bulguları yaşanan bu belirsizliği vurgular niteliktedir. Çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan 1534 araştırma görevlisinin %92,5'i yetki ve sorumluluk konusunda bir karmaşanın yaşandığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, iş tanımlarında belirtilmemesine rağmen araştırma görevlilerinin derslere girdikleri ve zaman zaman sekreterliğe varan işler yaptıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

2001 yılında Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 237 araştırma görevlisi üzerinde yapılan diğer bir araştırma yaşanan belirsizliklerin de ötesinde problemlerin varlığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin

bedensel, sosyal ve çevre (maddi durum, emniyet, dinlenme imkânı vs.) alanlarında yaşam kaliteleri düşük çıkmıştır. Uzun çalışma saatleri ve yorucu iş temposu yaşam kalitesindeki düşüklüğe neden olan etmenler olarak saptanmıştır (Avcı ve Pala, 2004). Bir başka araştırma, araştırma görevlerinin kendilerini "köle" ya da "mahkum" olarak tanımladıklarını belirterek araştırma görevlisini yüklü borç senetleri altında kamburlaşan, hocalarının özel işleri peşinde koşturan, hasta bakıcılık yaptırılan (tıp fakültelerindeki araştırma görevlileri için), zaman zaman psikolojik tacize uğrayan, maaşları yetersiz ve çaresizlik içinde insanlar olarak tanımlamıştır (Akagündüz, 2012).

Araştırma görevliliğinde yaşanan sorunlar yalnızca iş tanımlarındaki belirsizlik ve iş yoğunluğu ile sınırlı kalmamaktadır. Farklı statülerde araştırma görevlisi alımları yapılması ve araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitimlerini tamamlarken yaşadıkları sıkıntılar problemin başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Farklı statüde araştırma görevlisi alınmasından kasıt 2547 Sayılı Kanunun 33. maddesinin *a* fıkrası uyarınca ve aynı kanunun 50. maddesinin *d* fıkrası uyarınca farklı koşullarda çalışmak üzere araştırma görevlisi alımı yapılmasıdır.

33/a maddesine göre çalışan araştırma görevlileri en çok üç yıllığına atanırlar ve lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları halinde görev süreleri uzatılabilir (YÖK, 1981: madde 33/a). 50/ *d* maddesinde ise lisansüstü eğitimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin her defasında bir yıllığına olmak üzere öğretim yardımcılığı kadrolarına atanabileceklerine değinilmektedir. Bu maddede bahsedilen kadro bir tür burslu öğrencilik statüsüne işaret etmektedir. Doktora eğitimi sona erdiğinde görev süresi kendiliğinden sona erer (YÖK, 1981: madde 50/d). 50/d maddesine göre görev yapan araştırma görevlilerinin doktora eğitimlerinin bitmesi üzerine görev sürelerinin bitmiş olması diğer gruba göre dezavantajlı durumda olmalarına yol açmaktadır. Güçlü (2009) 50/d maddesine bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin doktora eğitimi tamamlamalarının ardından kaderlerine terk edildiğini savunmaktadır.

Araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitimlerini tamamlamada yaşadıkları sıkıntılar ise görev yaptıkları üniversitelerde yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Böyle durumlarda üniversiteler 2547 Sayılı Kanunun 35. maddesi uyarınca araştırma görevlilerinin kadrolarını lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları için yüksek lisans ve doktora programı olan enstitülere geçici olarak aktarmaları gerekmektedir (YÖK, 1981: madde 35). Bu duruma ilişkin yaşanan en önemli sorun ise bazı bölüm başkanlıklarının ya da fakülte-üniversite yönetimlerinin araştırma görevlilerini lisansüstü eğitim için 35. madde ile ilgili enstitülere göndermemeleri sorunudur (Keşli, 2007). Keşli (2007), bu durumu yargıya intikal ettiren araştırma görevlilerinin çoğunun "Hak Arama Özgürlüğü" nü kullandığı gerekçesi ile üniversiteden atıldıklarını iddia etmiştir.

Türkiye’de araştırma görevlilerinin çalışma şartlarını düzenleyen mevzuat ve yaşanan sorunlar bunlarken yurtdışındaki araştırma görevlilerinin çalışma koşulları ve

görev tanımları ülkelere göre değişebilmektedir. Cambridge Üniversitesi, resmi sitesinde, araştırma görevlilerinden beklentilerini ve onların rolünü "Generic Role Profile Research Assistant" isimli broşürde şöyle tanımlamaktadır: Araştırma görevlisi kadrosunun ana rolü üniversitenin ulusal ve uluslararası alandaki saygınlığına katkıda bulunmaktır. Araştırma görevlisi eğitim ve araştırma alanında kendini geliştirir ve üniversitedeki projelere danışmanlarının rehberliğinde katkıda bulunur. Araştırma görevliliği seçimlerinde sadece kişisel yetenekler söz konusudur ve başarılı asistanlar ödüllendirilir (University of Cambridge, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki saygın bazı üniversitelerin resmi internet sayfaları incelendiğinde; "Teaching Assistants" adı verilen ve eğitimlerini üniversitelerinin sağladığı bursla sürdüren araştırma görevlilerinin haftada 15-20 saat öğreticilik yapmak, proje yürütmek ve araştırma yapmak gibi görevlerinin olduğu görülmektedir. Bu görevlerle beraber akademisyen olma yolunda ilerlemeleri için eğitimlerine çok önem verilmektedir (Brown University, 2012; Michigan State University, 2012 ve University of Maryland, 2012). Brown Üniversitesi, A Brief Guide for Teaching Assistants at Brown University isimli broşürde, araştırma görevlilerini deneyimli bir öğretici haline getirmek için öğretme stillerini geliştirmeye yönelik sertifika programları, profesyonel kişisel gelişim programları ve topluluk önünde konuşma eğitimi gibi etkinlikler düzenlediğini bildirmektedir. Michigan State Üniversitesi'nde ise Brown Üniversitesi'nin yaptığı etkinliklere ek olarak internet üzerinden seminerler (workshops) verilmektedir (Michigan State University, 2012). Maryland Üniversitesi resmi internet sayfasında yayınladığı rehberde, "Teaching Assistant Handbook", ofis saatlerinden öğrencilerle ilk karşılaşmada nasıl davranılacağına kadar oldukça ayrıntılı bir bilgilendirme yapmaktadır (University of Maryland, 2012). Bunlara ek olarak Amerika'daki araştırma görevlileri en az lisans düzeyinde eğitim verebilecek durumda olmaları için öğretim üyeleri tarafından belirlenen bazı başlangıç derslerine girerek ders verme konusunda tecrübe kazanmaktadırlar (Mangan, 1992).

Yasal mevzuatta açıkça ifade edilmese de üniversite öğretim üyeliği için ilk basamak araştırma görevliliğidir ve araştırma görevliliği kadrosu öğretim üyeliği kadrolarının kaynağını oluşturur. Akademik kadronun asıl kaynağını teşkil eden araştırma görevlilerinin yetiştirilerek ileri kademelere hazırlanması üniversiteler için hayati bir önem arz etmektedir (Korkut ve diğerleri, 1999). Bahsi geçen sıkıntılar altında görevlerini sürdüren araştırma görevlilerinin benlik algıları ve mesleklerini nasıl anlamlandırdıkları merak uyandırmaktadır. Bununla beraber araştırma görevlilerinin iş çevresini oluşturan daha önce araştırma görevliliği yapmış ya da yapmamış öğretim elemanları ve öğrencilerin gözünden araştırma görevliliğinin nasıl algılandığı da konunun bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki amaç, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının araştırma görevlisi olgusunu nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmanın altında neler yattığını saptayabilmektir. Bu bağlamda "*Öğrenci ve*

öğretim elemanlarının araştırma görevlisi dendiğinde akıllarına ilk gelen nedir? " sorusunun cevabı aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Akademisyenlerin araştırma görevliliği hakkındaki algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, sosyal olarak yapılandırılmış gerçeğe, araştırmacı ile üzerinde çalışılan konu ya da gurubun yakın ve samimi ilişkisine, olguların ve sosyal deneyimlerin nasıl ortaya çıktığı ile nasıl anlamlandırıldığı gibi konulara yoğunlaşan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Denzin ve Lincoln, 2005).

Çalışmada metaforlar yardımıyla katılımcıların araştırma görevliliğine nasıl bir anlam yükledikleri ortaya çıkarılmak istendiğinden nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) seçilmiştir. İnsanların bireysel veya birlikte yaşamış oldukları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini araştıran bilim dalına olgu bilim denmektedir. Olgu bilim insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl tarif ettiği, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardığı konularıyla ilgilenmektedir (Patton, 2001).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde ulaşarak zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlar (Patton, 2001). Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için tercih edilmiştir.

Araştırma, Orta Anadolu'da bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 48 öğretim elemanı ile 83 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama formları toplam 53 öğretim elemanına dağıtılmış, 48 kişi geri dönmüştür (geri dönüş oranı %90'dır). Form dağıtılan öğrencilerden tamamı çalışmaya katılmıştır. Metafor yazmayan, birden fazla metafor yazan yada metaforların mantıksal dayanağını yazmayan 30 katılımcının (21 öğrenci, 9 öğretim elemanı) kağıtları değerlendirmeye alınmadığından veri analizleri 101 (39 öğretim elemanı ve 62 öğrenci) katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 39 öğretim elemanından 13'ü kadın (%33.3), 26'sı erkektir (%66.7). Katılımcıların 12'si (%30.8) araştırma görevlisi, 27'si (%69.2) ise diğer öğretim elemanlarından oluşmaktadır. En çok katılım 15 öğretim elemanı (38.5) ile eğitim bilimleri bölümünden olmuştur. Katılımcılardan 23 kişi (%59) 1 ile 19 yıl arasında değişen sürelerde araştırma görevlisi olarak çalışmışlardır. 16 öğretim elemanı (%41) ise araştırma görevlisi olarak çalışmamıştır. Öğretim elemanlarının yaşları 24 ile 60 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 37'dir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	33.3
	Erkek	26	66.7
Akademik Unvan	Prof. Dr.	2	5.1
	Doç. Dr.	3	7.7
	Yrd. Doç. Dr.	15	38.5
	Dr. Arş. Gör.	1	2.6
	Arş. Gör.	11	28.2
	Öğretim Görevlisi	6	15.4
	Okutman	1	2.6
Bölüm	BÖTE	3	7.7
	Eğitim bilimleri	15	38.5
	Güzel sanatlar	4	10.3
	İlköğretim	10	25.6
	Orta öğretim	2	5.1
	Türkçe	2	5.1
	Diğer	3	7.7
Araştırma görevliliği	Yaptı	23	59
	Yapmadı	16	41
Toplam		39	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden 49'u kadın (% 79), 13'ü erkektir (% 21). Katılımcılardan 43 kişi sınıf öğretmenliği (% 69.4), 19 kişi ise fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin tamamı 3. sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyet Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	49	79
	Erkek	13	21
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	43	69.4
	Fen Bil Öğretmenliği	19	30.6
Toplam		62	100

Verilerin Toplanması

Çalışmada metaforlar yoluyla nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Metafor (mecaz) bir sözü benzetme amacıyla başka bir sözün yerine kullanmaktır (TDK Sözlüğü, 1983). Metaforlarla kişiler yaşadıklarına yükledikleri anlamları kendilerine özgü bir şekilde ifade ederler (Sharoff, 2009). Patton'a (2001) göre, metaforlar bulguları iletmenin güçlü ve zekice bir yoludur. Bazen tek bir güçlü ifadeyle pek çok şey anlatılabilir. Metaforlar aynı zamanda araştırmacı ve okurlar için eğlenceli olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından "araştırma görevlisi" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarabilmek amacıyla "araştırma görevlisi..... gibidir/ benzer, çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu benzetmenin canlı veya cansız nesne, imaj, varlık ya da herhangi bir şey olabileceği belirtilmiştir. Böylelikle katılımcıların düşünce dünyasına yönelik herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

Metaforun konusu olan araştırma görevliliği ile metaforun kaynağı (ör: sapan taşı, köprü) arasındaki ilişkinin daha açık bir biçimde ortaya konması için gibi/benzer ifadesine yer verilmiştir. Yapılan benzetmelere mantıklı bir açıklama getirilmesi için çünkü.....ifadesine yer verilmiştir.

Veri toplama aşamasında araştırmacılar katılımcılarla yüz yüze iletişime geçmişlerdir. Katılımcılara araştırmanın konusu ile gerekçesi hakkında yazılı ve sözlü bilgi verilmiş, yalnız bir benzetme yapılması ve benzetme gerekçesinin yazılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Benzetmelerin ve gerekçelerin (mantıksal dayanak) yazılması için süre sınırlandırılmasına gidilmemiştir. Araştırma için önemli olduğu düşünülen bazı profil bilgilerinin doldurulması katılımcılardan istenmiştir.

Veri toplama aşamasında ve öncesinde araştırmacıların katılımcılara herhangi bir yönlendirici müdahalesi olmamıştır. Verilerin yalnızca bilimsel çalışmada kullanılacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı katılımcılara bildirilmiş, katılımcıların gerçek görüşlerini yansıtmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde katılımcı bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizindeki temel hedef ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan

veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi yapılırken öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi oluşturulmuş, tekrarlayan metaforların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Belli bir metaforun yazılmadığı, birden fazla benzetmenin kullanıldığı ya da mantıksal dayanağın (çünkü....) boş bırakıldığı kağıtlar ayıklanmıştır. Bu işlemlerin sonunda 101 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmış, 30 kişinin kağıtları elenmiştir. Bir sonraki basamakta, elde edilen geçerli benzetmeler ile bunların mantıksal dayanakları irdelenerek benzer metaforlar ortak başlıklar (kategoriler) altında toplanmıştır. Buna göre 13 farklı kategori oluşturulmuştur. Betimsel analizde ise araştırmacılar tarafından çarpıcı bulunan metafor ve mantıksal dayanakları katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla şu basamaklar izlenmiştir. Araştırmada verilerin nasıl elde edildiği ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde rapor edilerek çalışmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliğinin artırılmasına çalışılmıştır. Katılımcıların kimlikleri belli olmayacak şekilde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen metaforlar ve kategoriler her bir metafor bir kategori ile eşleştirilmek üzere 2 uzmana sunulmuş ve araştırmacıların eşleştirmeleri ile uzman eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edildikten sonra güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Aradaki uyum % 85 olarak belirlenmiştir. Sonuçlar ortaya konan verilerle ilişkilendirilmiş ve verilerin çözümlenmesinde nesnel davranılmıştır.

BULGULAR

Öğretim elemanları ve öğrenciler araştırma görevliliğine ilişkin geçerli 75 metafor oluşturmuşlardır. En sık tekrar edilen metaforlar "köle" (% 6.9) ve "karınca"dır (% 4). Elde edilen metaforlar 13 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Bu bölümde 13 kavramsal kategori tanıtılmakta, içerdikleri metaforlar belirtilmekte ve demografik özellikler bakımından gerekli karşılaştırmalar yapılmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin metaforlarından oluşturulan 13 kategorinin ilk 5 kategorisi araştırma görevlilerinin ve mesleklerinin olumlu yanlarını vurgularken, takip eden 7 kategori olumsuz özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Son kategori ise ortak bir başlık altında toplamayan farklı metaforları içeren kategoridir. 7 metaforun bulunduğu son kategoride 2 metafor araştırma görevliliğinin olumlu yönlerini, 2 metafor araştırma görevliliğinin olumsuz taraflarını ve diğer 3 metafor ise araştırma görevliliğinin olumlu yada olumsuz olarak değerlendirilemeyecek taraflarını göstermektedirler.

Kategoriler

1. Çalışan ve üreten bir varlık olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 13 (% 13) kişi tarafından toplam 9 (% 12) metafor üretilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrenciler bu kategori için 5'er metafor üretirken "karınca" metaforu hem öğretim elemanı hem de öğrenciler tarafından üretilen ortak metafordur. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar genellikle araştırma görevlilerinin zorlu çalışma temposu üzerinde yoğunlaşırken akademisyenlerin metaforları araştırma görevlilerini çalışıp sonunda verimli ürün elde eden bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir. Frekans dağılımlarına bakıldığında arı metaforunun 2, karınca metaforunun 4, diğer metaforların birer kez üretildikleri görülmektedir.

Tablo 3.

Çalışan ve Üreten Bir Varlık Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Yeşil ağaç		1(1)	1(1)
Arı	2 (2)		2 (2)
Toprak		1(1)	1 (1)
Hamal	1(1)		1 (1)
İşçi	1(1)		1 (1)
Arkeolog	1(1)		1 (1)
Karınca	3(3)	1(1)	4 (4)
Fidan		1(1)	1 (1)
Üretici		1(1)	1 (1)
Toplam	8(7.9)	5 (5)	13 (13)

“Araştırma görevlisi karıncaya benzer çünkü vızır vızır çalışırlar. Çalıştıkları zaman da kazanırlar.”

“Araştırma görevlisi arıya benzer çünkü çalıştıkça bal gibi bilgiler ortaya çıkarır.”

“Araştırma görevlisi karıncaya benzer, sistematik ve disiplinli bir şekilde çalışır. Zaman içinde çalışmalarının karşılığını alır.”

“Araştırma görevlisi hamala benzer. Araştırma görevlileri bir yandan araştırma yapıyorlar bir yandan da derslere giriyorlar. Yard. Doç. olabilmek için çok uğraşıyorlar.”

“Araştırma görevlisi yeşil ağaca benzer. Zamanla meyve verecektir.”

2. Merak eden ve araştıran bir varlık olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 8 (% 8) kişi tarafından 5 (% 6.6) metafor üretilmiştir. Öğretim elemanları da öğrencilerde araştırma görevlilerinin merakları ve ayrıntılı araştırmalar yapmaları üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler bu kategori için 4 metafor üretirken öğretim

elemanları 2 metafor üretmişlerdir. "Arkeolog" metaforu her iki grup tarafından üretilen ortak metafordur. Arkeolog, felsefeci ve dedektif metaforları ikiye kez diğer metaforlar birer kez tekrar etmişlerdir.

Tablo 4.
Merak Eden ve Araştıran Bir Varlık Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Newton	1 (1)		1 (1)
Arkeolog	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Felsefeci	2 (2)		2 (2)
Dedektif	2 (2)		2 (2)
Namaza Durmak		1(1)	1 (1)
Toplam	6 (6)	2 (2)	8 (7.9)

“Araştırma görevlisi dedektif gibidir çünkü her şeyi en ince ayrıntısına kadar araştırır.”

“Araştırma görevlisi felsefeciye benzer çünkü sürekli merak edip araştırır.”

“Araştırma görevlisi arkeolog gibidir çünkü arkeologlar sürekli araştırma yapar, araştırma görevlileri de sürekli araştırma yapar. Öğrenmekte istekli ve meraklıdırlar.”

3. Akademik anlamda gelişen bir varlık olarak araştırma görevlisi. En fazla metaforun üretildiği kategoridir. Bu kategoride 18 (% 18) kişi tarafından 15 (% 20) metafor üretilmiştir. Öğretim elemanlarının metaforları araştırma görevlilerinin akademik olarak olgunlaşma döneminde olduklarını ve alanlarıyla ilgili olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgularlarken, öğrencilerin metaforları araştırma görevlilerinin sürekli kendilerini yenilemek durumunda oldukları ve akademik kariyer basamaklarının henüz başında oldukları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler bu kategori için 9 metafor üretirken öğretim elemanları 7 metafor üretmişlerdir. “bitki” metaforu her iki grup tarafından üretilen ortak metafordur. Katılımcıların bitki, merdiven ve teknoloji metaforlarını ikiye kez kullandıkları görülmüştür.

Tablo 5.

Akademik Anlamda Gelişen Bir Varlık Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Bitki	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Bodrum Katı	1 (1)		1 (1)
Çırac	1 (1)		1 (1)
Gençlik		1 (1)	1 (1)
Köprü		1(1)	1 (1)
Maç Öncesi Isınan	1 (1)		1 (1)
Merdiven	2 (2)		2 (2)
Meyve	1 (1)		1 (1)
Saç	1 (1)		1 (1)
Subay		1 (1)	1 (1)
Tay		1 (1)	1 (1)
Teknoloji	2 (2)		2 (2)
Tomurcuk		1 (1)	1 (1)
Tüp	1 (1)		1 (1)
Yuvadan Uçan Kuş		1 (1)	1 (1)
Toplam	11 (11)	7 (6.9)	18 (18)

“Araştırma görevlisi maç öncesi ısınan bir sporcuya benzer çünkü iyi bir akademisyen olmak için iyi bir araştırmacı olmak gerekir. Kendini geliştirmek için sağlam bir zemin hazırlamak gerekir.”

“Araştırma görevlisi merdivene benzer çünkü adım adım yükselirler.”

“Araştırma görevlisi taya benzer. Olgunlaşıp güzel bir at olur.”

“Araştırma görevlisi tomurcuğa benzer, iyi yetişirse güzel bir çiçek açar.”

“Araştırma görevlisi yuvadan uçan kuşa benzer çünkü hayata atılmak, başarı kazanmak, kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Bu yolda bütün araştırma görevlilerine başarılar diliyorum.”

“Araştırma görevlisi gençliğe benzer çünkü araştırma görevlisi öğretim üyesi/hoca olma yolunda yetiştirme devresi içindedir. Bu devrede en büyük yardımcı ilgili bilim dalının hocalarından gelecektir.”

4. Yardımcı eleman olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 9 (% 9) kişi tarafından 9 (% 12) metafor üretilmiştir. Öğretim elemanlarının metaforları araştırma görevlilerinin diğer akademik personele yardımlarını vurgularlarken,

öğrencilerin metaforları araştırma görevlilerinin sınav görevleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler bu kategori için 7 metafor üretirken öğretim elemanları 2 metafor üretmişlerdir. Bu kategoride öğretim elemanları ve öğrencilerin ürettikleri ortak bir metafor yoktur.

Tablo 6.

Yardımcı Eleman Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Anne	1 (1)		1 (1)
Asker		1 (1)	1 (1)
Çırac	1 (1)		1 (1)
Kül Yutmaz	1 (1)		1 (1)
Makine	1 (1)		1 (1)
Organ	1 (1)		1 (1)
Sınav	1 (1)		1 (1)
Yardımcı	1 (1)		1 (1)
Yedek Oyuncu		1 (1)	1 (1)
Toplam	7 (6.9)	2 (2)	9 (9)

“Araştırma görevlisi külyutmaz gibidir çünkü araştırma görevlileri sadece sınavlarda gözetmen olarak görev alıyorlar. En büyük başarıları kopya çektirmemeleri kısaca kül yutmamaktır.”

“Araştırma görevlisi yedek oyuncuya benzer çünkü kadroda vardır ve ihtiyaç anında oyuna dahil edilirler.”

“Araştırma görevlisi yardımcı gibidir çünkü sınavlarda üniversite hocalarının yoğun olduğu zamanlarda onlara yardım eder.”

“Araştırma görevlisi anne gibidir çünkü okulun tüm yükünü, akademisyenlerin yükünü alır.”

5. Bilgi veren bir kişi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 7 (% 7) kişi tarafından 6 (% 8) metafor üretilmiştir. Öğrenciler bu kategori için 5 metafor üretirken öğretim elemanları 1 metafor üretmişlerdir. Bu kategoride metafor üreten öğretim elemanı ve öğrenciler araştırma görevlilerinin öğrencilere bilgi verici özelliği üzerinde durmuşlardır. Bu kategoride öğretim elemanları ve öğrencilerin ürettikleri ortak bir metafor yoktur. Kütüphane metaforu 2 kez tekrar edilmiştir.

Tablo 7.
Bilgi Veren Bir Kişi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Su	1 (1)		1 (1)
Kütüphane	2 (2)		2 (2)
Köprü		1 (1)	1 (1)
Komutan	1 (1)		1 (1)
İnternet	1 (1)		1 (1)
Doktor	1 (1)		1 (1)
Toplam	6 (5.9)	1 (1)	7 (6.9)

“Araştırma görevlisi köprü gibidir çünkü araştırma görevlileri lisans öğrencileri ile hocaları arasında bir tür yol göstericiliği görevini yürütürler.”

“Araştırma görevlisi kütüphane gibidir çünkü çevresindeki kişilere bilgi verir.”

“Araştırma görevlisi internet gibidir çünkü sınırsız bilgiye ulaşırsın.”

“Araştırma görevlisi doktor gibidir çünkü doktorların hastaların ihtiyaçlarına cevap vermesi gibi onlarda öğrencilerin isteklerini bilir ve karşılık verir.”

6. Otoriteden emir alan bir kişi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 9 (% 9) kişi tarafından 6 (% 8) metafor üretilmiştir. Öğrenciler bu kategori için 3 metafor üretirken öğretim elemanları 4 metafor üretmişlerdir. Bu kategoride metafor üreten öğretim elemanları araştırma görevlilerinin şartsız koşulsuz ve sorgulamadan üstlerinin verdikleri görevleri yerine getirmelerinin üstünde durmuşlardır. Öğrenciler ise araştırma görevlilerinin kendi iradeleri olmadığından bahsetmişlerdir. “Köle” metaforu öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından ortak üretilen metafordur. Asker ve kukla metaforları öğrenciler tarafından ikişer kez kullanılmıştır.

Tablo 8.
Otoriteden Emir Alan Birisi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Kukla	2 (2)		2 (2)
Köle	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Asker	2 (2)		2 (2)
Emir Eri		1 (1)	1 (1)
Amele		1 (1)	1 (1)
Esir		1 (1)	1 (1)
Toplam	5 (5)	4 (4)	9 (9)

“Araştırma görevlisi köle gibidir çünkü o kadar okuyup hala birinin emri altında olmak çok kötüdür.”

“Araştırma görevlisi kukla gibidir çünkü ne yapılması istenirse sorgulamasız yapar.”

“Araştırma görevlisi asker gibidir çünkü sürekli emir altındadır.”

“Araştırma görevlisi amele gibidir çünkü ne iş verilirse yapmak, kim nereye gönderirse gitmek zorundadır. Basit ve önemsiz görünen ama işin yükünü kaldıran mesleği icra eder.”

7. Çalışma şartları olumsuz birisi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 9 (% 9) kişi tarafından 9 (% 12) metafor üretilmiştir. Öğrenciler bu kategori için 4 metafor üretirken öğretim elemanları 5 metafor üretmişlerdir. Bu kategoride öğretim elemanları ve öğrenciler angaryaların ve her türlü işin araştırma görevlilerine yüklendiğinin üzerinde durmuşlardır. Bu kategoride gruplar ortak bir metafor üretmemişlerdir.

Tablo 9.

Çalışma Şartları Olumsuz Birisi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Ayakçı	1 (1)		1 (1)
Köle	1 (1)		1 (1)
Hamal	1 (1)		1 (1)
Hayat Kadını		1 (1)	1 (1)
Paralı Asker	1 (1)		1 (1)
Kapıcı		1 (1)	1 (1)
Antreman		1 (1)	1 (1)
Çile Odası		1 (1)	1 (1)
Temizlikçi		1 (1)	1 (1)
Toplam	4 (4)	5 (5)	9 (9)

“Araştırma görevlisi hayat kadını gibidir çünkü ne zaman kimin üzerinize çıkacağından haberiniz olmuyor. Her türlü pis işi sizin yapabileceğiniz düşünülüyor.”

“Araştırma görevlisi antreman boksörüne benzer çünkü sürekli dayak yemek zorundadır. Hep savunmada olmak zorundadır.....Hocalar için öğrenci öğrenciler için yeni mezun durumundadır. Statüsü yoktur. Hep senetlerle iş yapar dolayısıyla sürekli dayak yer.”

“Araştırma görevlisi kapıcı gibidir çünkü her şeye senin koşman gerekir.”

“Araştırma görevlisi paralı asker gibidir çünkü belli bir maaş karşılığında okuldaki tüm işler onlara yaptırılıyor.”

8. Öğrencileri sıkı ve bunaltan bir kişi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 2 (% 2) kişi tarafından 2 (% 2.67) metafor üretilmiştir. Bu kategoride yalnızca öğrenciler metafor üretmişlerdir. Öğrenciler araştırma görevlilerinin kendilerini sıkı görevleri üzerinde durmuşlardır.

Tablo 10.

Öğrencileri Sıkı ve Bunaltan Bir Kişi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Bekçi	1 (1)		1 (1)
Anketörlük	1 (1)		1 (1)
Toplam	2 (2)		2 (2)

“Araştırma görevlisi bekçi gibidir çünkü sınavlarda ensemizden düşmezler.”

“Araştırma görevlisi anketör gibidir çünkü sürekli anket dolduruyoruz.”

9. Zor ve sıkıcı bir meslek sahibi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 3 (% 3) kişi tarafından 3 (% 4) metafor üretilmiştir. Öğrenciler bu kategori için 2 metafor üretirken öğretim elemanları 1 metafor üretmişlerdir. Bu kategoride öğretim elemanları ve öğrenciler araştırma görevliliğinin yerine getirilmesi zor ve hayattan bezdirici tarafları üzerinde durmuşlardır. Bu kategoride gruplar ortak bir metafor üretmemişlerdir.

Tablo 11.

Zor ve Sıkıcı Bir Meslek Sahibi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Ot	1 (1)		1 (1)
İşkence	1 (1)		1 (1)
Kozalağından Yeni			
Çıkmaya Hazırlanan Bir		1 (1)	1 (1)
Kelebek			
Toplam	2 (2)	1(1)	3 (3)

“Araştırma görevlisi ot gibidir çünkü çok duyarsızlar, tepkisizler, ot gibi yaşıyorlar. Parasızlıktan sürünüyorlar. Dışarıdan bakınca hayattan bezmiş, kendini bilime adanmış, çok sıkıcı bir imaj çiziyorlar.”

“Araştırma görevlisi kozalağından çıkmaya hazırlanan bir kelebek gibidir çünkü belli bir birikim için sürekli çabalayan ve bu çabalamamlar sırasında da zorluklarla karşılaşan ve kendisi dışında her şey olduğu için benzer.”

10. Emeği sömürülen kişi olarak araştırma görevlisi. Bu kategoride 5 (% 5) kişi tarafından 4 (% 5.3) metafor üretilmiştir. Öğrenciler bu kategori için 3 metafor üretirken öğretim elemanları 1 metafor üretmişlerdir. Ortak metafor yoktur. Araştırma görevliliğinin üstünden kişisel menfaat temin edildiği yolunda açık ifadeler vardır. Köle metaforu 2 kez tekrar edilirken diğer metaforlar birer kez kullanılmıştır.

Tablo 12.

Emeği Sömürülen Kişi Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Uşak	1 (1)		1 (1)
Köle	2 (2)		2 (2)
Çoban Köpeği		1 (1)	1 (1)
Arı	1 (1)		1 (1)
Toplam	4 (4)	1 (1)	5 (5)

“Araştırma görevlisi çoban köpeği gibidir çünkü çoban kenarda oturup kaval çalarken bütün işi siz yaparsınız. Sizin sırtınızdan sürü sahipleri zengin olur sonrada yemek olarak yal yedirirler.”

“Araştırma görevlisi arı gibidir çünkü arı emeğini çeker insanoğlu balını yer. Araştırma görevlileri de emek verir üst kadrolar sefa sürer.”

“Araştırma görevlisi uşak gibidir çünkü vasıflı olan üniversite personelinin özel ya da üniversite işlerini yapmaları için kullanılıyorlar. Kendi işleri ya da görevleri yanında bide başkalarının işlerini yapmaları etik değil.”

11. Yaşadığı belirsizliklere göre araştırma görevlisi. Toplamda 7 (% 6.9) kişinin 7 (%9.33) metafor ürettiği bu kategoride metaforların tamamı öğretim elemanları tarafından üretilmiştir. Görev tanımlarındaki belirsizliğin araştırma görevlilerinin yapmakla yükümlü oldukları işlerin sınırında bir standardın olmayışı sonucunu doğurduğu vurgusu yapılmıştır. Akademisyenler arasında ortak metafor üretilmemiştir.

Tablo 13.

Yaşadığı Belirsizliklere Göre Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Köle		1 (1)	1 (1)
Joker Kartı		1 (1)	1 (1)
Makyajsız Kadın		1 (1)	1 (1)
Belirsizlik		1 (1)	1 (1)
Sapan		1 (1)	1 (1)
Yedi Kocalı Hürmüz		1 (1)	1 (1)
İnsan Yaşamı		1 (1)	1 (1)
Toplam		7 (6.9)	7 (6.9)

“Araştırma görevlisi belirsizlik gibidir çünkü yapılacak işlerin sınırı net değildir. Evrimdeki ara geçiş canlısına karşılık gelen akademik kadro işte...”

“Araştırma görevlisi 7 Kocalı Hürmüz’e benzer çünkü araştırma görevlilerinin örgütsel sıra dizin içindeki konumları net olarak tanımlanmamıştır. Bu nedenle araştırma görevlileri çok sayıda yönetici ve öğretim üyesinden emir ve direktif almakla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumda araştırma görevlisi üzerinde bıkkınlık, işten zevk almama, kendini değersiz hissetme, özgüven geliştirememe gibi sorunlara yol açmaktadır.”

“Araştırma görevlisi sapan taşı gibidir çünkü sapanı elinde tutan onu istediği yöne ve istediği hızda fırlatma gücüne sahiptir. Çocukluğunda sapan kullanarak kuş avlamış olanlar ya da arkadaşları ile hedef tahtasına 20-30 metre uzaklıktaki kazığın tepesine geçirilmiş olan pet şişeye) nişan alıp oyun oynayanlar kullanım şeklini daha iyi bilirler. Bu anlamda asistanlığı ilgili danışman, bölüm başkanı ya da genel anlamda fakültedeki bir sapan taşı olarak algılamışımıdır.”

12. Değer görmeyen bir varlık olarak araştırma görevlisi. 4 (% 4) akademisyenin 4 (% 5.3) metafor ürettiği bu kategoride öğrenciler metafor üretmemişlerdir. Araştırma görevlilerinin kıymeti bilinmeyen kimseler olduğu ortak bir düşünce olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14.

Değer Görmeyen Bir Varlık Olarak Araştırma Görevlisi

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Zurnanın son Deliği		1 (1)	1 (1)
Yedek Subaylık		1 (1)	1 (1)
Kül Kedisi		1 (1)	1 (1)
Köprü		1 (1)	1 (1)
Toplam		4 (4)	4 (4)

“Araştırma görevlisi külkedisi gibidir çünkü Masaldan Hareketle; araştırma görevlisinin ne çektiğini onu üvey anne (profesörler) eline bırakan baba (dekan) bilmemektedir. Üvey anne ve kız kardeşler (yardımcı doçentler) külkedisine olmadık eziyetleri reva görmektedir. Araştırma görevlisi ise çaresiz bu eziyete katlanmakta ve iyilik perisinin (doktora diploması) gelip onu kurtarmasını beklemektedir.”

“Araştırma görevlileri zurnanın son deliği gibidir çünkü akademik konularda hep son söz onundur. Hatta çoğu zaman değildir. Kendisine yapılanların aynısını araştırma görevlisine uygular ve bulaşıcı hastalık sürüp gider. Bazen bu durumun tersi de olabilir. Yani kendi çektiklerini araştırma görevlilerine yaşatmayan ve onlara sahiplenenerde vardır.”

“Araştırma görevlileri köprü gibidir çünkü herkes üzerinden geçerek bir yerlere ulaşır fakat her gün çiğnedikleri köprü onlar için kıymetli değildir. Köprü yıkılıp yol kapandığında arada bir köprü olduğu ve ne kadar önem arz ettiği anlaşılır.”

“Araştırma Görevliliği yedek subaylık gibidir çünkü akla gelebilecek her türlü önemsiz ama zaman kaybettiren iş onlara verilir. Bir yandan çok değerli oldukları söylenirken diğer yandan değer görmezler. Hiyerarşinin erlerden sonraki en alt basamağıdır. Tıpkı araştırma görevlilerinin öğrencilerden sonra geldiği gibi.”

13. Kategorisizler. Bu grupta yer alan 7 (% 9.3) metafor 12 kategorinin hiçbirisiyle ilişkilendirilememiştir. Aynı zamanda her biri araştırma görevliliğinin farklı boyutlarına vurgu yaptıkları ve tek başına kategori teşkil edemeyecekleri için 7 metaforun tamamı ‘kategorisizler’ başlığı altında toplanmıştır. 2 metafor araştırma görevliliğinin olumlu bir olgu olduğunu belirtirken 2 metafor araştırma görevliliğinin arzu edilir bir iş olmadığını ifade etmektedir. Geriye kalan 3 metafor ise olumlu ya da olumsuz bir anlam içermemektedir.

Tablo 15.

Kategorisizler

Metafor	Öğrenci f (%)	Akademisyen f (%)	Toplam f (%)
Sır	1 (1)		1 (1)
Maaşlı Öğrenci	1 (1)		1 (1)
Festival	1 (1)		1 (1)
Kölelik	1 (1)		1 (1)
Hizmetçi	1 (1)		1 (1)
Keskin nişancı	1 (1)		1 (1)
Korkuluksuz			
merdivenin ortasında kalmak	1 (1)		1 (1)
	7 (6.9)		7 (6.9)
Toplam			

“Araştırma görevliliği maaşlı öğrencilik gibidir çünkü hem para alıyorlar hem de eğitimlerini tamamlıyorlar.”

“Araştırma görevlileri sır gibidir çünkü ne yaptıklarını hala bilmiyorum.”

“Araştırma görevlileri korkuluksuz merdivenin ortasında kalan birine benzer çünkü yukarı çıkmak emek ve cesaret ister. Eğer bir şeyler beceremeyip aşağı inmek insanın özgüvenini kırar. Yukarı çıkmak ise o kadar kolay değildir. Çalışmak ister. Çok çok çalışmak ister. Yükselince bunu taşıyabilmeyi ister.”

“Araştırma görevlisi hizmetçi gibidir çünkü hizmetçiler nasıl çalıştıkları yerlerdeki insanları gözüne girmek isterler araştırma görevlileri de aynıdır. Çok çalışırlar. Çok çalışıp temiz iş çıkartmazlarsa asla yükselemezler.”

“Araştırma görevlisi köle gibidir çünkü fakültedeki bütün lüzumsuz işleri yaparlar. En büyük işleri sınavlarda kopya çektirmemektir. Ancak bütün bunlara rağmen fakültede küçük dağları ben yarattım havalarıyla gezerler.”

“Araştırma görevlileri festival gibidir katılmak istiyorum.”

“Araştırma görevlileri keskin nişancıya benzer çünkü genelde onlarla sınavlarda karşılaşıyoruz ve yaptığı nokta atışlar gerçekten mükemmel.”

Grupların olumlu ya da olumsuz metafor üretmelerine göre karşılaştırılmaları

Çalışma sonunda toplamda 57 olumlu, 41 olumsuz ve 3 nötr metafor elde edilmiştir. Araştırma görevlilerinin ürettikleri 12 metafordan 2'si olumlu 10'u olumsuzdur. Öğrenciler 40 olumlu, 19 olumsuz ve 3 nötr metafor üretirken, araştırma görevlileri dışındaki öğretim elemanları 15 olumlu ve 12 olumsuz metafor üretmişlerdir. Araştırma görevlileri dışındaki öğretim elemanları daha önce araştırma görevlisi olarak çalışıp çalışmadıklarına göre iki gruba ayrılmış ve daha önce araştırma görevlisi olarak çalışanlar 4 olumlu 7 olumsuz metafor üretirken, daha önce araştırma görevliliği yapmayanlar 11 olumlu metafora karşın 5 olumsuz metafor üretmişlerdir.

Tablo 16.

Grupların Olumlu ya da Olumsuz Metafor Üretmelerine Göre Karşılaştırılmaları

	Olumlu Metaforlar f (%)	Olumsuz Metaforlar f (%)	Nötr Metaforlar f (%)
1. Çalışma Grubunun Tamamı	57 (% 57)	41 (% 41)	3 (% 3)
2. Araştırma Görevlileri	2 (% 16.6)	10 (% 83.3)	
3. Öğrenciler	40 (% 64.5)	19 (% 30.6)	3 (% 4.8)
4. Araştırma Görevlileri Dışındaki Öğretim Elemanları	15 (% 55.5)	12 (%44.4)	
5. Daha Önce Araştırma Görevliliği Yapmış Öğretim Elemanları (Araştırma Görevlisi Dışında)	4 (% 36.3)	7 (% 63.6)	
6. Daha Önce Araştırma Görevliliği Yapmamış Öğretim Elemanları	11(% 68.7)	5 (% 31.2)	

TARTIŞMA

Bu çalışma öğrenci ve öğretim elemanlarının araştırma görevliliğini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma görevlilerinin yaşadıkları sıkıntılar kavramsal çerçevede irdelenmiş ve bu sıkıntıların öğrencilerin, araştırma görevlilerinin ve diğer öğretim elemanlarının algılarını nasıl etkilediği metaforlar yoluyla toplanan veriler analiz edilerek bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen metaforlar 13 kavramsal kategoride incelenmiş, öğrenci ve öğretim elemanlarının algılarına ayrı ayrı yer verilmiştir. Ayrıca metaforlar olumlu veya olumsuz algı taşımalarına göre iki gruba ayrılmış ve bazı karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, çalışma grubundaki katılımcılar toplamda 57 olumlu, 41

olumsuz ve 3 nötr metafor üretmişlerdir. Bulgular, çalışma grubundaki bireylerin araştırma görevlilerine genel anlamda olumlu baktıkları sonucunu göstermektedir. Araştırma görevlisinin olumlu özellikleri genel olarak bilgi verici ve yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır. Olumsuz algılar ise iş temposunun yoğunluğu ve angarya iş yapmak durumunda kalmalarıyla alakalandırılmıştır.

Araştırma görevlileri 10 olumsuz 2 olumlu metafor üreterek görevlerini büyük ölçüde olumsuz algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç Sağlam (2011), Acar ve diğerleri (2004) ile Serinkan ve Bardakçı (2009)'nın bulgularıyla örtüşmektedir. Sağlam (2011) Harran Üniversitesi'ne bağlı ziraat, mühendislik, ilahiyat ve iktisadi idari bilimler fakültelerinde akademisyenlerin duygusal tükenmişliklerini araştırdığı çalışmasında araştırma görevlilerinin diğer gruplara nazaran daha yoğun tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Serinkan ve Bardakçı (2009) Pamukkale Üniversitesinde görev yapan akademik personele uyguladıkları iş tatmini ve tükenmişlik araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmışlar, araştırma görevlileri çalışmaya katılan öğretim elemanları arasında tükenmişliği en yoğun yaşayan grup çıkmıştır. Acar ve diğerleri (2004) Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyetleri ve bunları etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında araştırma görevlilerinin büyük bir kısmının kendilerini sürekli ders çalışan ve verilen ödevleri yapan öğrenciler gibi hissettikleri (%54.3), mesleki açıdan gelecek kaygılarının olduğu (%87.9) ve maddi-manevi açıdan tatmin olmadıkları (%91.6) sonuçlarına ulaşmışlardır. Yaşadıkları sorunlar ve iş yoğunlukları göz önünde bulundurulduğunda araştırma görevlilerinin metaforlarından elde edilen bulgular şaşırtıcı olmamıştır. Olumsuz metaforlar genel manada iş tanımlarının belli olmadığına ve her tür işi yapmak durumunda kaldıklarına işaret ederken, olumlu metaforlar araştırma görevlilerinin üretken özelliklerine değinmişlerdir.

Araştırma görevlileri dışındaki öğretim elemanları toplamda 15 olumlu 12 olumsuz metafor üretmişlerdir. Olumlu metaforlar genellikle araştırma görevlilerinin araştırarak ve üreterek akademisyen olma yönünde olgunlaşmalarına değinirken, olumsuz metaforlar araştırma görevlilerinin statülerindeki belirsizlik ve diğer işlerle uğraştıkları için bilime fazla zaman ayıramama düşüncelerini iletmektedirler. Bu gruptaki öğretim elemanlarının araştırma görevliliği yapıp yapmadıklarına göre düşünceleri farklılık göstermekte ve daha önce araştırma görevliliği yapmış olan öğretim elemanları araştırma görevliliğine daha olumsuz yaklaşırken yapmayan öğretim elemanlarının olumlu metaforları çoğunluktadır.

Öğrenciler 19 olumsuz 40 olumlu ve 3 nötr metafor üreterek araştırma görevliliğine ve araştırma görevlilerine büyük ölçüde olumlu baktıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma görevlilerinin öğrencilerle en fazla ilgilenen öğretim elemanları olması (kayıt, danışmanlık vs.) ve öğrencilerin araştırma görevlileriyle diğer öğretim elemanlarına nazaran daha rahat iletişim kurabilmesi öğrenci algılarını olumlu yönde etkileyen sebepler olabilir. Öğrencilerin ürettikleri olumlu metaforlar genelde

araştırma görevlilerinin çok çalışkan ve bilgili kişiler oldukları üzerinde yoğunlaşmıştır. Olumsuz metaforlar ise öğrencilerin araştırma görevlilerini diğer öğretim elemanlarının işlerini yapan kişiler olarak algıladıklarını göstermektedir.

Araştırma görevlileri bugünün öğrencileri yarının akademisyenleridir. Bilim adamı olma yolunda ilk basamakta durmaktadırlar. Esas görevleri araştırmalar, incelemeler yapmak, yayınlar yazmak kısacası bilim üretmek olan araştırma görevlilerinin iş tanımlarındaki belirsizlikler kaldırılarak ve çalışma koşulları daha olumlu hale getirilerek araştırmalarına yeterli zaman ayırabilmeleri, iş doyumlarının yükselmesi ve verimli bireyler haline gelmeleri sağlanabilir.

Bu araştırmada, örnekleme hızlı ve kolay ulaşılabilir için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu sebepten, diğer nitel örnekleme tekniklerinde olduğu gibi bu çalışmada da genelleme amacı güdülmemiştir. Ancak, nicel veya karma araştırma modelleri ile yapılacak olan bilimsel araştırmalar konunun farklı boyutlarını da ortaya çıkarmak açısından yararlı olacaktır. Ayrıca, veri toplama araçlarında ve nitel desenlerde çeşitlilik sağlanarak Türkiye genelini temsil yeteneğine sahip daha büyük bir çalışma grubu ile araştırmanın tekrar edilmesi ise araştırma görevliliği konusunda daha sağlıklı bilgi birikimine sahip olmamızı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, A., Nemutlu, E., & Gürhan, G. (2004). Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyeti ve bunu etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 95-106.
- Akagündüz, Ü. (2012, Ocak 2). Akademik köleler. *Aksiyon Dergisi*. <http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/haber-31447-akademik-koleler.html> sitesinden alınmıştır.
- Avcı, K., & Pala, K. (2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 81-85.
- Benton, T., H. (2004). Tireless research assistants. *The Chronicle of Higher Education*, 51 (14), C1- C4.
- Brown University. A Brief Guide for Teaching Assistants at Brown University. 8 Hairan 2012 tarihinde http://www.brown.edu/sheridan_center adresinden alınmıştır.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practise of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 1-33). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Güçlü, A. (2009, Şubat 28). Bilimi tercih etmek enayilik mi? *Milliyet Gazetesi*. <http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetayArsiv&ArticleID=10>

- 65225&AuthorID=67&b=OSS+kolaylasacakmis&a=Abbas+G%C3%BC%C3%A7%C3%BC sitesinden alınmıştır.
- Keşli, A., T (2007, Ağustos 13). Doktora öğrenimi (Lisansüstü öğrenim) görme suçu. <http://documents-analysis.blogspot.com/2007/08/doktora-renimi-lisansst-renim-grme-suu.html> sitesinden alınmıştır.
- Korkut, H., Muştan, T., & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17, 19-36.
- Mangan, K. S. (1992). Colleges expand efforts to help teaching assistants learn to teach. *The Chronicle of Higher Education*, 38 (26), A17-A18.
- Michigan State University. *Teaching Asistant Program*. 15 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.tap.msu.edu> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and methods*. London, England: Sage Publications.
- Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 407-420.
- Serinkan, C., & Bardakçı, A. (2009). Pamukkale Üniversitesi'ndeki akademik personelin iş tatminleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 115-132.
- Sharoff L. (2009). Expressiveness and creativeness: Metaphorical images of nursing. *Nursing Science Quarterly*, 22, 312-317.
- Türk Dil Kurumu. (1983). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.
- University of Cambridge. *Generic Role Profile Research Assistant*. 31 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.cam.ac.uk> sitesinden alınmıştır.
- University of Maryland. *Teaching Assistant Handbook*. 28 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.cs.umd.edu/Grad/ta.handbook.shtml> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, Hasan. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Seçkin Yayıncılık.
- “Yüksek Öğretim Kanunu” Türkiye Büyük Millet Meclisi, RESMÎ GAZETE, Kasım 1981, s.3
- “Yüksek Öğretim Personel Kanunu,” Türkiye Büyük Millet Meclisi, RESMÎ GAZETE, Ekim 1983, 18190, s.673



İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki

The Relationship between School Principal Effectiveness, School Climate and Pupil Control Ideologies in Elementary Schools

Fatma BAYRAM¹

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ahmet AYPAY²

Adnan Menderes Ortaokulu

ÖZET

Türkiye’de yapılan öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili çalışmalara katkı sağlama düşüncesi ile yürütülen bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile okul iklimi ve okul müdürlerinin etkililiğini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubu 296 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada verileri Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI), Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) ile toplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmenleri gözetimci kontrol ideolojisine sahiptirler. Müdür etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Müdür etkililiği ile okul ikliminin tüm değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen samimiyet boyutu arasında anlamlı ilişki tespit edilmmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Kontrol İdeolojisi, Gözetimci Kontrol İdeolojisi, İnsancıl Kontrol İdeolojisi, Okul İklimi, Müdür Etkililiği.

ABSTRACT

The purpose of this study, which aims to make contributions to the research area of pupil control ideologies, is to determine the level of elementary school teachers’ perception about the relationship between school principal effectiveness and school climate with pupil control ideologies. 493 prospective teachers were included in the research group of the survey model research. As data collection tools the Pupil Control Ideology Scale (PCI), the Washington Principal Evaluation Inventory (WPEI) and Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) were used. Descriptive statistics and pearson correlation analysis are used in data analysis. The teachers involved in this study generally have custodial control ideology in their student control ideologies. There was no statistically significant relation between school principal effectiveness and teachers’ pupil control ideologies. Although there was statistically significant relation between school principal effectiveness and all the variables of school climate, there was no significant relation with sincerity.

Key Words: Pupil Control Ideology, Custodial Control Ideology, Humanistic Control Ideology, School Climate, Principal Effectiveness.

¹ Adnan Menderes Ortaokulu, Bursa, fdyf02@hotmail.com

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aypay@yahoo.com

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimcilerin örgüt ortamındaki değişimi araştırmaya başlamalarına bağlı olarak 1950’li yılların sonlarında ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar örgüt ikliminin tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi konusunda ilk çabaları göstermiş olmalarına rağmen, kavram ilk defa işletme bilimcileri tarafından ortaya konmuştur. Örgüt iklimi konusunda ilk araştırmalar, bu kavramın tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Hoy ve Miskel, 1987; Hoy ve diğerleri, 1991; Karslı, 1998; Şişman, 2002b; Aypay, Taş ve Boyacı, 2012). Örgüt iklimi ile örgüt kültürü (Hoy, 1990; Varol, 1989), yönetici becerisi (Karataş, 2008; Aksu, 1994; Tuna, 1996), iş tatmini (Paknadel, 1988; Gündüz, 2008), kaygı düzeyleri (Ekşi, 2006), okul sağlığı (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991), okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998) ve örgütsel bağlılık (Turan, 1998) gibi geniş bir alanda okulu ve öğretmenleri de konu alan farklı çalışmalar yapılmıştır.

Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki iş görenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Karslı (2004)’ya göre, örgüt iklimi bir örgütün kendine göre kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür. Hoy ve Miskel (2010)’e göre ise bir okulun örgütsel iklimi, bireylerin davranışlarını etkileyen ve her okuldan okula değişen iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi genel olarak okulun kişiliği olarak düşünülebilir, yani bir okulu diğer okullardan ayıran özellikler. Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak tanımlanmaktadır.

Okulun örgüt iklimini açık ve kapalı iklim olarak sınıflandırılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve diğerleri, 1991). Açık bir okul ikliminde, görevin gerekleri ile sosyal ihtiyaçlar birlikte dengelenir. Kapalı bir okul iklimi ise açık okul ikliminin tam tersi özellikler gösterir. Kapalı okul ikliminde güven ve çalışma düşük, işten kaçınma yüksektir. Böyle bir okulda, öğretmenlerin moral düzeyi düşük, örgütsel bağlılıkları ve çalışma arzuları zayıftır. Müdür, etkili bir liderlik gösteremez, daha ziyade otoriter ve kontrol edici davranışlar sergiler (Hoy ve Forsyt, 1986; Hoy ve Miskel, 2010).

Okullarda örgüt ikliminin en yaygın tanımı ve ölçümü, Halpin ve Croft (1963) tarafından ilköğretim okullarına ilişkin olarak yapılan öncü çalışmaya dayanmaktadır. Onların yaklaşımı okullarda öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür arasındaki etkileşimin önemli boyutlarını belirlemeye yöneliktir. Örgüt iklimine etkide bulunan temel etmenler kişilerin güdülenmesi, önderlik tarzları ve örgütsel iletişimidir. Bu üç temel işlerden doğan iş grupları örgütün özellikleri, gözetin ve yönetim gibi etkenler örgütsel iklimi belirleyen temel güçlerdir (Bilgen, 1990, s. 2). Okulda etkili bir iklim oluşturmada, bu temel güçleri bir araya getirme görevinin büyük kısmı okul müdürüne düşmektedir (Hoy ve Forsyt, 1986, s. 154). Çünkü okul müdürün okuldaki davranışları öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde etkili olmaktadır (Karataş, 2008).

Müdür Etkililiği başlığında yer alan “etkililik” kavramının yönetim bilimlerinde kullanımı İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır. Bu terim ekonomi biliminden diğer bilim dallarına yayılmıştır. Etkililik (effectiveness) kavramı, amaçları gerçekleştirme düzeyi çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Hoy and Miskel, 1987). Pfeffer ve Salancik (1978) örgütsel etkililiği örgütün çeşitli grupların taleplerini ne ölçüde iyi karşıladığının "dışsal bir standardı" olarak ele almışlardır. Bu yazarlar örgütün yaptığı işin yararlılığını ve bu işin yapılması sırasında kaynakların ne ölçüde “iyi” değerlendirildiğini de örgütsel etkililik kavramına dahil etmişlerdir. Yaklaşım farklılıklarına rağmen örgütsel etkililik literatürde genelde örgütün ulaşmayı amaçladığı "sonucu" elde etme düzeyi olarak açıklanmaktadır (Ergeneli, 2009, s. 188). Etkililik örgütlerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonucunda amaçlara ulaşma derecesini belirleyen bir performans boyutudur (Horngren, Foster ve Datar, 2000, s. 229).

Okul müdürü okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Okulun toplam performansı okul içerisinde çalışan tüm insanlara bağlı olduğundan, okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için diğer insanların sahip olduğu bedensel ve zihinsel güçlerin yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Okul müdürünün kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi rol ve işlevleri vardır (Şişman, 2002a, s.136). Okul müdürü okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul müdürü okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir (Balcı, 2002, s. 112). Pehlivan (1997, s. 83-84) etkili okulların oluşturulması konusunda önemli boyutların başında okul müdürlerini geldiğini belirtmektedir. Bu yüzden etkili okula ulaşmak için okul yöneticilerinin öğretim lideri olabilmeleri, yeterlik ve etkililiklerinin geliştirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır.

Etkili müdürlerin sahip olduğu beceriler teknik, kavramsal ve insan ilişkileri olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır (Hoy ve Miskel 2010). Şişman (2002a)’a göre etkili bir okul müdürü şu davranışlara sahip olmalıdır:

Bir eğitim ve öğretim lideridir,

- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir.
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim becerilerine sahiptir.
- Okulun amaç, misyon ve vizyonunun okulun bütün üyeleri tarafından paylaşılmasını sağlar.
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar.
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir.

- Açık okul kuralları belirler ve uygular.
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okulun bütün üyelerine iletir.
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar.
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder.
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar.
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.

Yukarıdaki özelliklere sahip etkili bir okul müdürünün davranışları okul iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Karataş, 2008). Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Turan, 1998) ve okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998) ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin açık okul ikliminde daha etkin çalışmaları öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarını insancıl yönde etkilemesi ve bununla birlikte okul başarısının artması olarak söylenebilir.

Öğrenci kontrol eğilimi Willower ve arkadaşları (1967) tarafından ileri sürülmüş bir kavram olup bu kavramda öğrencilerin öğretmene yaklaşım biçimi ele alınmıştır. Öğrenci kontrol eğilimi ile ilgili çalışmalar 1962'de Pennsylvania'nın devlet okullarında başlamıştır. Willower ve Jones tarafından 1600 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Bir yılı aşkın bir süre boyunca, okulun dinlenme odası, öğretmen toplantıları, dernekler ve kantin gibi izlenebilirliği yüksek alanlarda yüzlerce saat gözlem ve kayıtlar alarak öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve yönetici öğretmen etkileşimleri için geniş çaplı bir etnografik araştırma yapmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimleri ilk önce içsel kontrol (internal control) ve dışsal kontrol (external control) şeklinde isimlendirilmiştir. Ancak bu isimlendirme daha sonra insancıl ve gözetimci olarak değiştirilmiştir.

Öğrenci kontrol ideolojileri gözetimci kontrol ideolojisi ve hümanist kontrol ideolojisi olmak üzere iki uça kavramlaştırılmıştır. *Gözetimci kontrol yaklaşımında*, verilen emirlerin yerine getirilmesinin önemsendiği, katı ve üst düzey kontrol uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda yetişen öğrenciler görünüş, davranış ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları açısından sıradandır. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmazlar, bunun yerine öğrencileri sorumsuz, disiplinsiz kontrol edilmesi gerekli kişiler olarak kabul ederler. Bu yaklaşımı benimseyen okul iklimini genellikle kişiliksizlik, kötümserlik ve güvensizlik oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 183). Öğrenciler ve öğretmenler eylemlerinden emirlerin yerine getirilip getirilmemesi ölçüsünde sorumludurlar (Lunenburg, 1983). Öğrenciler kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz ve sorumluluk sahibi olmayan kişiler olarak algılanır.

Böylece gözetimci okulda güvenilmez, karamsar bir atmosfer oluşur. Gözetimci kontrol ideolojisini uygulayan okullar öğrencileri sıkı bir şekilde kontrol altında tutmak istemektedirler (Baş, 2011a). Bu tarz okullarda öğrenciler yakından kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz, sorumsuz ve sorunlu bireyler olarak algılanmaktadırlar.

İnsancıl kontrol ideolojisinde öğrenciler gerçekleri pasif bir şekilde öğrenmek yerine, kendilerinin de dahil olduğu aktivitelerle öğrenirler. Bu yaklaşımda, ileri derecede öğretmen kontrolünün yerini öğrencilerin kendi kendini kontrol etmesi yer almaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). İnsancıl öğrenci kontrol yaklaşımına sahip öğretmenler, çocuklarla ilişkilerinde karşılıklı arkadaşlık ve saygıya dayalı bir ortamı hazırlamak için mücadele ederler. Bu öğretmenler, sabırlı, sempatik ve öğrencilerin kolayca yaklaşabildiği kişilerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öneri ve düşüncelerini dikkate alan ve öğrencileri kendiliğinden disiplin ve bağımsızlık konularında cesaretlendiren kişilerdir. Bu tarz bir düşünceyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarını anlamaya çalışırlar ve öğrencilerle ilgilenirken esnek ve hoşgörülüdürler (Schmidt, 1992). İnsancıl kontrol ideolojisine sahip okullar sıkı kontrol, yakından öğretim gibi uygulamaların yerine, öğrencinin öz denetimli olarak yetişmesine önem vermektedirler. Bu ideolojiye sahip öğretmenler öğrencilerle yakın ve sıcak ilişki kurmakta, her öğrenciyi dikkate almakta, açık ve çift yönlü iletişim ağı kurarak sınıfta demokratik bir sınıf iklimi oluşturmaya özen göstermektedirler (Baş, 2011a).

Öğrenci kontrol çalışmalarına ait çalışmaların sayısı Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de artmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisi araştırılmıştır (Turan ve Altuğ, 2008). Bunun yanında, öğrenci kontrol ideolojisi ile öğretmenlerin tükenmişliği (Kalkan, 1996), okul müdürlerinin liderlik davranışları (Yılmaz, 2007), yapılandırmacı öğrenme ortamı (Baş, 2011a), okul yaşamının niteliği (Yılmaz, 2002), sınıf yönetim stili (Yılmaz, 2009), tükenmişlik (Baş, 2011b), insan ilişkileri becerisi (Abacı, 1994), öğretmen adaylarının tutumları (Oğuz ve Kalkan, 2011) ve demokratik değerler (Yılmaz, 2002) konularında çalışmalar yapılmıştır. Buna rağmen öğrenci kontrol ideolojisi ile okul iklimi ve müdür etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Buna göre bu çalışmanın amacı, İlköğretim okullarında öğretmenlerin okul iklimi ve müdür etkililiğini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci kontrol ideolojisi, okul iklimi ve müdür etkililiğine ait algıları ne düzeyi nedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algı düzeyi ile öğrenci kontrol ideolojisi arasındaki ilişki nedir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin müdür etkililiğine ilişkin algı düzeyi ile öğrenci kontrol ideolojisi arasındaki ilişki nedir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin müdür etkililiğine ilişkin algı düzeyi ile okul ikliminin boyutlarını algılama düzeyi arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırma; ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi ve müdür etkililiğini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojilerinin ilişkisini betimlemeye yöneliktir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bursa ili, İnegöl ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler yer almaktadır. Çalışma kapsamında, İnegöl ilçesinde yer alan 75 adet ilköğretim okulunda çalışan 1236 öğretmenden kolay ulaşılabilir 22 ilköğretim okulundaki 296 öğretmen ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Willower, Eidel ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI), Richard L. Andrews (1970) tarafından geliştirilen Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) kullanılmıştır.

Willower, Eidel ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (Pupil Control Ideology-PCI)” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerini belirlemek için Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda, ölçeğin tek boyutlu olduğu saptanmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = .72$ olarak belirlenmiştir. Ölçek, “tamamen katılıyorum” dan “hiç katılmıyorum” a uzanan beşli likert tipi cevap skalasına sahiptir ve 10 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeğinden alınan puan yükseldikçe, daha fazla gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğuna işaret etmektedir. Düşük puan ise daha insancıl kontrol ideolojisini göstermektedir. Çalışmada kullanılan ölçeğin alfa güvenirlik düzeyi değeri 0.834 bulunmuştur. Yani ölçek yeterli güvenirliğe sahiptir.

Andrews (1970) tarafından geliştirilen “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (Washington Principal Evaluation Inventory-WPEI)” kullanılmıştır. Bu ölçek, okul müdürlerinin genel etkililiklerini ölçerken aynı zamanda müdürlerinin “teknik”, “insan ilişkileri” ve “kavramsal” düzeydeki becerilerine ilişkin puanlarda vermektedir. 60 maddeden oluşan bu ölçek okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi bulmak için Tanrıoğlu (1988) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek kavramsal beceriler, teknik beceriler ve insan ilişkileri olmak üzere 3 alt boyut içermektedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmadığından, tüm maddeler benzer biçimde puanlanmaktadır. Puanlama yapılırken “her zaman” seçeneği 5, “çoğunlukla” seçeneği 4, “ara sıra seçeneği 3, “seyrek olarak”

seçeneği 2 ve “hiçbir zaman” seçeneği 1 olarak hesaplanmaktadır. Böylece en yüksek müdür etkililiği puanı 300, en düşük müdür etkililiği puanı ise 60 olmaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü örneklem için ölçeğin güvenirliği test edilmiş, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı .75; insan ilişkileri .75, kavramsal beceriler .76 ve teknik beceriler .75 olarak hesaplanmıştır.

Halpin ve Croft tarafından geliştirilen “Örgütsel İklim Betimleme Envanteri (Organizational Climate Description Questionnaire-OCDQ)” kullanılmıştır. Envanter, Paknadel (1988) tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma çerçevesinde iki kez Türkçe’ye uyarlanmıştır. OCDQ öğretmen grubu ve yönetici davranışlarını ölçen iki bölümden oluşan 64 maddeden oluşmaktadır. İlk 33 madde öğretmen grubu davranışlarını ve sonraki maddeler ise yönetici davranışlarını içermektedir. Ölçek, çözülme, engelleme, yüksekte bakma, yakından kontrol, Moral, Samimiyet, İşe Dönüklük, Anlayış Gösterme olmak üzere 8 boyut içermektedir. Ölçek, 1–Hiç katılmıyorum, 2–Katılmıyorum, 3–Kararsızım, 4–Katılıyorum, 5–Tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü örneklem için ölçeğin güvenirliği test edilmiş, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı .81; çözülme .81, engelleme .81, moral .81, samimiyet .82, uzak durma .82, anlayış gösterme .82, yakından kontrol .81, işe dönüklük .78 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde pearson korelasyon analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen ilişkilerin kuvvetinin belirlenmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 0.70–1.00 yüksek; 0.69–0.30 orta; 0.29–0.00 düşük.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde ilk önce, ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi, müdür etkililiği ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi, müdür etkililiği ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük olarak yapılan korelasyon analizi sonuçları bulunmaktadır. Tablo 1’de ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi hakkındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır.

Tablo 1.

İlköğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul İklimi Boyutları	n	$\bar{X}$	S
Çözülme	296	3,65	,79
Engelleme	296	3,56	,89
Moral	296	3,62	,74
Samimiyet	296	3,41	,75
Uzak Durma	296	3,49	,85
Anlayış Gösterme	296	3,49	,74
Yakından Kontrol	296	3,51	,66
İşe Dönüklük	296	3,73	,79

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilköğretim öğretmenlerinin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenleri en yüksek ortalamaya yönetici davranışlarından olan işe dönüklük alt boyutu ($\bar{X}=3,73$) sahiptir. Ancak ilköğretim öğretmenleri en düşük ortalamaya öğretmen grubu davranışlarından olan samimiyet alt boyutu ($\bar{X}=3,41$) sahiptir. Bunun yanında tabloya göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel ikliminin boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla işe dönüklük ($\bar{X}=3,73$), çözülme ($\bar{X}=3,65$), moral ($\bar{X}=3,62$), engelleme ($\bar{X}=3,56$), yakından kontrol ($\bar{X}=3,51$), uzak durma ($\bar{X}=3,49$), anlayış gösterme ($\bar{X}=3,49$) ve samimiyet ($\bar{X}=3,41$) olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 2’de ilköğretim öğretmenlerinin müdür etkililiği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2.

İlköğretim Öğretmenlerinin Müdür Etkililiği Hakkındaki Görüşlerini Belirlemek Amacı İle Yapılan Betimsel İstatistikler

Müdür Etkililiği Boyutları	n	$\bar{X}$	S
Kavramsal Beceriler	296	3,99	,68
İnsan ilişkileri	296	3,96	,71
Teknik Beceriler	296	3,73	,69
Genel Müdür Etkililiği	296	3,90	,70

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katımcıların müdür etkililiğini algılama düzeyi ($\bar{X}=3,90$) ortalamanın üzerinde ve yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında tabloya göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel müdür etkililiğini boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla kavramsal beceriler ($\bar{X}=3,99$), insan ilişkileri ($\bar{X}=3,96$), teknik beceriler ($\bar{X}=3,73$) olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 3’de ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.

İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	S
Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği	296	3.22	.33

Tablo 3’de de görüldüğü gibi katımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ortalamasının üzerinde ($\bar{X}=3.22$) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisine daha yakın olduğu söylenebilir. Çünkü Öğrenci kontrol ideolojisi ölçeğinden alınan puanların yükselmesi gözetimci kontrol ideolojisine işaret etmektedir.

Tablo 4’te ilköğretim öğretmenlerinin müdür etkililiği ile öğrenci kontrol ideolojileri hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim Öğretmenlerinin Müdür Etkililiği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

		Teknik Beceriler	Kavramsal Beceriler	İnsan İlişkileri Becerisi
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	r	,058	,044	,090
	p	,324	,449	,122

Tablo 4’te de görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerinin müdür etkililiği alt boyutları ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili görüşlerinin müdür etkililiğinden etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 5’te ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.

İlköğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi İle Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

		Çözülme	Engelleme	Moral	Samimiyet	Uzak Durma	Anlayış Gösterme	Yakından Kontrol	İşe Dönüklük
Öğrenci Kontrol	r	-0.055	-0,046	- 0,013	0,152	-0,049	0,026	0,075	0,034
	p	,347	,431	,829	,009	,400	,653	,200	,562

İdeolojisi

Tablo 5'te de görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi alt boyutlarından samimiyet boyutu dışındaki tüm boyutları ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili görüşlerinin okuldaki öğretmenler arasındaki samimi ortamla ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi ile müdür etkililiği hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

İlköğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi ile Müdür Etkililiği Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

		Çözülme	Engelleme	Moral	Samimiyet	Uzak Durma	Anlayış Gösterme	Yakın Kontrol	İşe Dönüklük
İnsan İlişkileri	r	,367	,327	,336	-,043	,239	,400	,591	,708
Boyutu	p	,000	,000	,000	,466	,000	,000	,000	,000
Kavramsal	r	,335	,286	,276	-,015	,200	,328	,566	,650
Beceriler	p	,000	,000	,000	,800	,001	,000	,000	,000
Teknik	r	,353	,268	,328	-,026	,202	,425	,583	,697
Beceriler	p	,000	,000	,000	,652	,000	,000	,000	,000

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutu dışındaki çözülme, engelleme, moral, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarını algılama düzeyleri ile müdür etkililiğinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceri boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu bulgulara dayanılarak okul müdürlerinin okuldaki etkililiği okulun iklimini çözülme, engelleme, moral, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarıyla ilişkilendirilebilir, ancak öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyeti ile ilişkilendirilemez.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Örnekleme giren öğretmenlerin genel olarak öğrenci kontrol eğilimleri daha çok gözetimci kontrol ideolojisi olarak bulunmuştur. Yılmaz (2007), Turan ve Altuğ (2008), Baş (2011b), Kalkan (1996)'nın bulgularına benzerlik göstermektedir. Türkiye'deki gibi öğretmen merkezli eğitim yapılan ve sınıf ortamında öğretmenin, okul ortamında ise okul yöneticisinin belirleyiciliğine dayanan bir eğitim sisteminde bu tip bir sonuç

normal karşılanmalıdır. Çünkü Türkiye’de verilen eğitim ve takip edilen program gittikçe öğrenci merkezliliğe doğru eğilim göstermesine rağmen, öğretmen yetiştirme stillerinin, okul müdürlerinin tutumları ve bakış açılarının, okulların bürokratik özelliklerinde bir değişiklik yaşanmadığı için öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimine bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir.

İlköğretimde çalışan okul müdürlerinin yönetsel etkinliklerinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceriler boyutlarının öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bunun nedeni öğretmen derse girdiğinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz yaşantıların etkisinden uzaklaşarak dersi işlemektedir. Kamu okullarında öğretmeni denetleyen sistem gelişmediği ve performans yönetim sistemi olmaması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilere davranışlarını belirleyen en önemli faktör öğretmenin kendi vicdanı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin müdürün yönetsel etkinliklerinden etkilenmediği söylenebilir. Yılmaz (2002) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları kontrol yaklaşımları arasında ters bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki şu şekilde belirtilmiştir; öğretmenler, müdürleri destekleyici olduklarında gözetimci, emredici olduklarında ise insancıl kontrol ideolojisine sahip olmaktadır.

İlköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel ikliminin boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla işe dönüklük, çözülme, moral, engelleme, yakından kontrol, uzak durma, anlayış gösterme ve samimiyet olduğu gözlemlenmektedir. Görülmektedir ki öğretmenler okul müdürlerini işe dönük olarak algılamalarına rağmen, öğretmenler arasında çözülmenin yaşandığını ve samimi bir ortamın bulunmadığını düşünmektedirler.

İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürünün yönetsel etkililiğini yüksek düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel müdürlerin yönetsel etkililiğini boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla kavramsal beceriler, insan ilişkileri, teknik beceriler olduğu gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğretmenleri okul müdürlerinin görevini gerektiği gibi yaptığına, sistemin bütününe görebilecek formasyona sahip olduklarına inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin müdürlere yönelik öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı anlamına gelen teknik beceriler boyutundaki algılarının diğer boyutlara göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Stoner (1982) okul müdürünün kavramsal becerisi fazla, teknik becerileri az olanları üst düzey yönetim becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu görüşe göre ilköğretim okulu öğretmenleri okul müdürlerini üst düzey yönetim becerisine sahip olarak görmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarının algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında öğretmen grubu davranışlarından olan samimiyet boyutu dışında tüm boyutlar ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı

ilişki bulunamamıştır. Okul ikliminde öğretmenler arası ilişkinin samimi olması öğretmenlerin birbirleri arasındaki yakın ilişkilerine bağlıdır. Bu gösteriyor ki öğretmenlerin kendi arasında yakın ilişki içinde olmaları, hoş sohbet etmeleri onların öğrencilere olan eğilimlerini de etkilemektedir. Çünkü insanların iş ortamında kabul edilmesi ve mutlu olması öğrencilere karşı daha hoş görülme davranmasına neden olmaktadır. Schmidt ve Jacobson (1990), araştırmasında bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi açısından, öğretmenlerin düşük moralli oldukları ve motivasyonlarının sağlanması için sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği saptamıştır.

İlköğretimde çalışan öğretmenlerin okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarını algılama düzeyleri ile müdür etkililiğinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceri boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; müdürlerin etkililiğini ölçen tüm boyutları ile okul ikliminin samimiyet boyutu dışındaki tüm boyutları arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Kısacası okul müdürlerinin okuldaki etkililiği öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyeti ile ilişkilendirilememektedir. Buna dayanarak okul müdürlerinin okulun en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler arasında ilişkinin yönetimden bağımsız olan özel bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul müdürleri daha çok öğrenci başarısı, okul başarısı, okulun parasal durumu gibi konularla ilgilenirken, öğretmenler arasındaki ilişkiyi göz ardı ettikleri söylenebilir. Aypay, Taş ve Boyacı (2012)'ya göre ülkemizdeki okulların okul iklimini kümeleme analizine göre inceledikleri araştırmalarında, bu inceleme sonucuna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen grubu davranışlarından okul ikliminin moral alt boyutu, samimilik, anlayışlılık ve verimliliği vurgulama gibi okul müdürü davranışlarından etkilenmektedir. Eğer ilköğretim okul müdürleri okullarındaki moral düzeyini artırmak istiyorlarsa daha sıcak ve arkadaşça bir ortam yaratmaları gerekmektedir. Böyle ortamda çalışan öğretmen de hem işini daha çok severek yaptığı için öğrencilere yaklaşımı da daha insancıl yönde değişeceği söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen grubu davranışlarından okul ikliminin moral alt boyutu, samimilik, anlayışlılık ve verimliliği vurgulama gibi okul müdürü davranışlarından etkilenmektedir. Eğer ilköğretim okul müdürleri okullarındaki moral düzeyini artırmak istiyorlarsa daha sıcak ve arkadaşça bir ortam yaratmaları gerekmektedir. Böyle ortamda çalışan öğretmen hem işini daha çok severek yapacağı için öğrencilere yaklaşımı daha insancıl yönde değişecektir.

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile müdür etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin okul başarısı, öğrenci başarısı, okul sağlığı, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik durumları ile ilişkileri incelenebilir. Bunun yanında öğrenci kontrol ideolojisi ile ilgili nitel çalışmalara da ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1994). Human relations training and pupil control ideology. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-14.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aypay, A., Taş, A. ve Boyacı, A. (2012). Teacher perceptions of school climate in elementary schools. *The New Educational Review*. 29(3).
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Cevizkabuğu Yayınları.
- Baş, G. (2011a). *Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişki*. I. Uluslar Arası Eğitim Programları Sempozyumu.
- Baş, G. (2011b). Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 32-43.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 100-114.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ergeneli, A. (2009). *Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: Görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama*. [Http://Dergiler.Ankara. Edu.Tr/Dergiler/42/468/5390.Pdf](http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/42/468/5390.Pdf). Erişim: 14.08.2009.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Horngren, T. C., Foster, G. ve Datar, M. S. (2000). *Cost accounting a managerial emphasis (Tenth Edition)*. Prentice Hall International, Inc., London.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. ve C. G. Miskel. (2010). *Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision, theory into practice (1th Ed)*. McGraw Hill, New York.

- Hoy, W. K. ve Miskel, G. C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practise (Third Edition)*. Rondon House, Inc., New York.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Kalkan, M. (1996). *Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğiliminin tükenmişlik ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karslı, M. D. (1998). *Yönetmel etkililik*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 6.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmel etkililik (2. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lunenburg, F. C. (1983). Pupil control ideology and self-concept as a learner. *Educational Research Quarterly*, 8(3), 33-39.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2011). Examining teacher candidates' attitudes towards teaching profession and pupil control ideology. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 903-917.
- Paknadell, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1997). *Cincinnati Üniversitesi yönetici yetiştirme akademisi: Okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım*. Ankara: Eğitim Yönetimi, 3(1).
- Pfeffer, J. and Salancik, G. R. (1978). The external control of organizations: A resource dependence perspective. *Harper and Row*. New York, NY.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal Of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889-896.
- Schmidt, L. ve Jacobson, M. (1990). Pupil control in the school climate. [ERIC:ED319692].
- Şişman, M. (2002a). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Örgütler ve kültürler (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetmel davranışlarının örgüt iklimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.

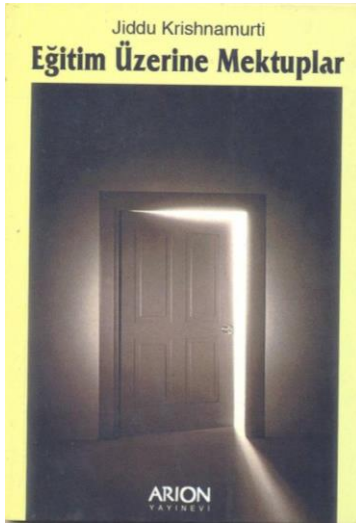
- Turan, S. ve Altuğ, S. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1), 95-113.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi S.B.F Dergisi*, 44(1-2).
- Willower, D. J., Eidell, T. L. ve Hoy, W. K. (1967-1973). *The school and pupil control ideolgy*. Monograph Nu.24, Pennsylvania State University, University Park.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (146), 12-23.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.

KİTAP İNCELEMESİ

Eğitim Üzerine Mektuplar

Mikail YALÇIN¹

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi



Yazar: Jiddu Krishnamurti
Çeviren: Buket Dilden
Yayınevi: Orion Yayınevi, İstanbul
Basım Yılı: 2010
Sayfa Sayısı: 80
ISBN: 978-975-571-002-0

“Bu mektuplar biraz zaman ayırabildiğiniz anlarda okunmamalı. Aynı zamanda bir eğlenti olarak da görülmemeli. Bu mektuplar büyük bir ciddiyetle yazılmıştır ve onları okumak sizin için bir şey ifade ediyorsa o zaman içindekileri incelemek gayesiyle bunu yapın, tıpkı bir çiçeği inceler gibi. Önce çiçeği özenle seyredin; taç yapraklarını, sapını, rengini, kokusunu ve güzelliğini. Bu mektuplar bu şekilde etüt edilmeli, sabah okunup günün geri kalan kısmında unutulmamalı. Zaman ayrılmalı, onlarla oynanmalı, sorgulanmalı, araştırılmalı. Bir süre onlarla yaşanmalı, sindirilmeli, öyle ki onlar artık yazarın değil, sizin olmalı.”

Jiddu Krishnamurti

Eğitime dair yazdığı 18 mektupla ilgili okuyucularından isteklerini yukarıdaki alıntıda ortaya koyan Juddi Krishnamurti Hindistan’ın en ünlü düşünürlerinden biridir. Özgürlük, düşünce, hakikat, yaşam, ölüm, korku, sevgi, zaman, doğa, bilgi, zihin ve daha pek çok konu üzerine konuşmaları ve yazıları bulunan Krishnamurti’nin üzerine düşündüğü, konuştuğu ve yazdığı konulardan biri de eğitimidir.

Yazar, *Eğitim Üzerine Mektuplar* adlı eserinin muhtevasını oluşturan ve tamamen öğrenmeye adanmış okullara yazıldığını belirttiği mektuplarında; *okul, düzen, disiplin, eğitim, dikkat, öğretmen, zekâ, özgürlük, şefkat, doğa ve öğrenme* gibi kavramları tartışmıştır. Söz konusu kavramların pek çoğu yazar tarafından genel kabul gören anlamların dışına taşınarak tartışılmış ve çoğu zaman da idealize edilmiştir.

Krishnamurti’nin okulu; insanların formel bilgilerden ziyade varlıklarına ilişkin hakikatleri öğrendikleri, bilginin pasif alıcıları olmaktan daha çok bilginin öznelere oldukları ve herkesin hayatın bütünü ve kolaylığı hakkında bir şeyler öğrenebileceği kutsal bir yerdir. Oysaki mevcut durum Krishnamurti’nin özlemlerinden farklıdır. Aileler, eğitimciler ve kaçınılmaz olarak eğitilenler acının, sömürünün, çatışmanın hüküm sürdüğü dünyada okulu, nasıl yaşıyorlarsa ya da nasıl yaşamaları isteniyorsa ona göre şekillendiriyorlar. Şaşkın,

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mikailyalcin@gmail.com

güvensiz, çekingen ve çelişmelerle dolu iç dünyamız yaşadığımız dış dünyaya düzen getirmeye çalışıyor. Modern batı toplumu çocuklarından hızla uzaklaşıyor. Aileler kendi problemleri, hırslarıyla ilgileniyorlar ve çocuklarını öğretmenlere ve eğitimcilere teslim ediyorlar. Öğrenci ise toplumla kendi istekleri arasında sıkışmış durumda. Tüm bu nedenlerle birlikte ortaya çıkan rekabet, korku ve mücadele içindeki bir hayata hazırlık eğitilenleri anne-baba, öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla sorunlu hale getiriyor. Şimdiki haliyle eğitim yavan, dar ve anlamsız bir var oluşa bakmanın hazırlığıdır. Çok kısa bir zaman dilimiyle sınırlandırılan eğitim, insanları uyumlu olmaya zorluyor ve hiçbir tutkuları olmayan sadece orta derecelik insanlar yapıyor. Krishnamurti'nin *bir dağın yalnızca ortasına kadar tırmanmak ve asla zirveye ulaşamamak* olarak tanımladığı orta derecelik tüm dünyayı, düşüncelerimizi, algılayışımızı ve yaşantımızı kuşatmıştır. Çoğunlukla günlük hayatla meşgul olan insanlar mekanik olarak yaşıyorlar ve ne yazık ki eğitim bunu sürdüren bir yapı durumunda.

Mevcut durumu yukarıdaki şekilde tasvir eden Krishnamurti'nin eğitimi, *koşullandırmalardan, gelenek olarak biriken o korkunç büyük bilgiden özgür* olmaktadır. Bilgiden özgür olmak gerekir; çünkü bilgi sonludur. Eğitim ve öğrenme ise sınırları aşan kavramlardır. Eğitim sadece bilimsel alanlar hakkında bir şeyler öğrenmek demek değil kendi kendini eğitmektir; öğrenme ise sadece çevremizi saran şeylerin öğrenilmesi değil; insan olarak ne olduğumuzun, niçin böyle davrandığımızın, nasıl yaptığımızın ve düşüncelerimizin bütününe öğrenilmesidir. Krishnamurti geleneksel öğrenmeyi sadece bilgi biriktirmek, okunanları, duyulanları, görülenleri depolamak olarak tanımlar. Geleneksel eğitim tüm bu süreçleri bir koşullandırma olarak görür. Oysaki öğrenme kişinin kendisiyle ilgilidir, kontrolden bağımsız ve sürekli. Buna karşın insan bir düşüncede direnirse asla öğrenemez. Bilginin sınırlı dünyasından özgür olmak ve merak öğrenmenin temelidir.

Krishnamurti'nin öğrenenleri ise yalnızca kulaklarıyla işitenler değil; içten kavrayan, birlikte düşünen, sorgulayan, gözlemde bulunan ve var oluşunun hakikatlerini arayanlardır. Bu serüvenlerinde ise en büyük yardımcılarını öğretmenlerdir. Ancak Krishnamurti öğretmenleri, öğrencileri sınavları versin ve bir iş bulsun diye kafalarını her çeşit bilgiyle doldurmakla meşgul olmakla suçlar. Öğretmenin varlık sebebi önceden okumuş olduğu alanlarda öğrencileri bilgilendirmek, sadece bilgi aktarmak ya da öğrencinin hayatı boyunca bilgi sınırları içerisine hapsolmasına yardım etmek değildir. Böyle bir varlık sebebi öğretmeni canlı bir bilgisayardan başka bir şey yapmaz. Krishnamurti'nin öğretmeni insan aklının koşullandırmalardan arınmasına yardım eden kişidir. Öğrencilerin sınırlamalardan kurtulmaları için yollar arar, dünya ile olan ilişkisini bulmasına yardımcı olur. Davranışların, iyiliğin, insanın, eylemlerin, bilincin, özgürlüğün geleceğiyle ilgili konuşur, öğrencilerini konuşturur, sorgulatır.

Krishnamurti, *Eğitim Üzerine Mektuplar*'da eğitim ve ilgili kavramları alışlagelmiş tanımlamaların dışına çıkarak farklı bir pencereden yorumlamıştır. Bu kitap eğitime dair farklı hayalleri ve idealleri olan, eğitimle ve eğitim felsefesiyle ilgilenen herkesin okuması, okutması ve tartışması gereken hacmi küçük ancak etkisi büyük olabilecek değerli bir kaynaktır.

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF POLICY ANALYSIS IN EDUCATION]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi dergisine gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama aracı/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da

metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının **editor.epa@gmail.com** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

Cengiz Akçay, Adil Çoruk
**Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir
İnceleme**

Saadet Aylin Bayar, Volkan Bayar
**Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Görevliliğine İlişkin
Metaforik Algıları**

Fatma Bayram, Ahmet Aypay
**İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci
Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki**

Mikail Yalçın
Kitap İncelemesi: Eğitim Üzerine Mektuplar