

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK LİDERLİK, YÜKSEKÖĞRETİM
KÜLTÜRÜ VE AKADEMİK KİMLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

İsmail KARSANTIK
(Doktora Tezi)

İstanbul - 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK LİDERLİK, YÜKSEKÖĞRETİM
KÜLTÜRÜ VE AKADEMİK KİMLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

İsmail KARSANTIK
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul – 2019

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

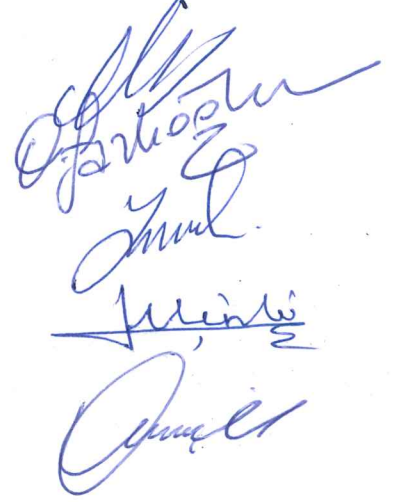
© 2019

ONAY

İsmail KARSANTIK tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” konulu bu çalışma 16/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Yusuf İNANDI
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ
Jüri Üyesi	Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

İmza



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: İsmail KARSANTIK

Doğum Yılı: 1987

Doğum Yeri: Seyhan/ADANA

EĞİTİM

2013-2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

2004-2008 Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

2001-2004 Ayşe Atıl Anadolu Öğretmen Lisesi

DENEYİM

2018- ... Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

2013-2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

2013-2013 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM

ismailkarsantik@gmail.com

ismail.karsantik@erdogan.edu.tr

ÖNSÖZ

Yükseköğretim yönetiminde etkililiğin ve verimliliğin artırılmasında yönetsel ve akademik becerilerin özellikle akademik liderler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim paydaşlarının profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında, akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, akademik kimlik oluşumunda ve kurum kültürüne aidiyet hissetmesinde yönetici ve akademik liderlere önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir. Akademik liderliğin yanı sıra yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramlarının da yükseköğretim kurumlarının hedeflenen düzeye ulaşmasında önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Küresel boyutta etkili olmakla beraber öncülük eden bir yükseköğretim kurumuna dönüşmek için yenilikçi bir yükseköğretim kültürüne, değerlerini benimsemiş, özgün, uyumlu, paylaşımcı ve gelişime açık akademik kimliklere sahip öğretim elemanlarına ve son olarak ilham veren, eş güdüm sağlayan ve mevcut değerlerin sürdürülebilmesini ve geliştirilmesini sağlayan akademik liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Akademik yaşamım süresince akademik ve sosyal boyutta desteğini her zaman hissettiğim, akademik ve tez danışmanı olmasının yanı sıra beni her zaman motive eden ve bu çalışmanın tamamlanmasında emeklerini ve katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez izleme komitemde yer alan ve desteklerini eksik etmeyen Doç. Dr. A. Faruk LEVENT ve Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Her sorumu sabırla yanıtlayan ve değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a; akademik desteğini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Burak AYDIN'a, Arş. Gör. Çınar KAYA'ya ve Arş. Gör. Elif Özlem ARDIÇ'a teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca farkındalık kazanmamı sağlayan, gelişimim konusunda her zaman bana destek olan ve beni yönlendiren, sabretmeyi öğreten, bana sabır gösteren ve beni doğruya yönlendiren annem, babam, anneannem, dedem ve kardeşlerime minnettarım. Son olarak hayatını, zamanını, emeğini ve çok değer verdiği düşüncelerini benimle paylaşan sevgili eşim Yasemin KARSANTIK'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

ÖZET

Yükseköğretim yönetiminde etkili olan akademik liderlik uygulamaları ve akademik liderlerin, yükseköğretim kurumlarının küresel hale gelmesinde ve gelişiminde önemli olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının vizyonları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşmada, etkililik ve verimliliklerinin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim kültürü ve akademik kimliğin öne çıktığı görülmektedir. Yenilikçi, paylaşımcı ve akademik değerleri benimsemiş öğretim elemanlarının yetişmesinin yanı sıra gelişime açık yükseköğretim kurumlarının ortaya çıkmasında akademik liderlik ile beraber akademik kimlik gelişimi ve etkili bir yükseköğretim kültürünün oluşmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısı, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algısı, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısı, yükseköğretim kültürünü anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algıları üzerinden akademik liderlik algılarını dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretim elemanlarının akademik kimlik, yükseköğretim kültürü ve akademik liderlik algıları arasında kurulan model anlamlı mıdır?
- Öğretim elemanlarının akademik liderlik, akademik kimlik ve yükseköğretim kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın amacı doğrultusunda karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma desene göre tasarlanan araştırmanın nicel boyutuna Türkiye genelindeki eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 471 öğretim elemanı; nitel boyutuna ise 19

öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Liderlik Ölçeği, Yükseköğretim Kültürü Ölçeği ve Akademik Kimlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkileri incelemek için AMOS programı aracılığıyla YEM (yapısal eşitlik modeli) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçları akademik kimlik ve yükseköğretim kültürünün akademik liderlik algısının oluşumunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel sonuçları ise akademik liderliğin yönetsel ve kültürel rol ile profesyonel gelişime katkı sağladığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının akademik kimliğe yönelik görüşlerinin; mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesini, motivasyon kaynaklarını, unvanların getirdiği mesleki rolleri, kişisel tecrübeleri, sosyal yaşamı, meslektaş tutumlarını ve kurum kültürüne odaklandığı görülmektedir. Son olarak mevcut araştırma yükseköğretim kültürünün; kültürün bileşenleri, problem çözüm süreçleri, profesyonel gelişime katkısı, yazılı ve yazılı olmayan kuralları, karara katılımı, bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığını kapsadığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik liderlik, yükseköğretim kültürü, akademik kimlik, yükseköğretim yönetimi

ABSTRACT

Academic leadership practices and academic leaders that have a crucial role in higher education management are important in the globalization and development of higher education institutions. It is considered important to increase the effectiveness and efficiency of achieving the targets determined in line with the visions of higher education institutions. Higher education culture and academic identity are prominent in this direction. In addition to the training of academics who adopt innovative, sharing and academic values, academic leadership development as well as academic identity development and effective higher education culture are needed in the emergence of higher education institutions focusing on improvement.

In this context, the purpose of the study is to determine the relationships between academic leadership, academic culture and academic identity in higher education. In response to this purpose, the following research questions related to the quantitative and qualitative dimensions of the study were responded:

- Does the academic identity perceptions of academics significantly predict academic leadership perceptions?
- Does the higher education culture perceptions of academics significantly predict the academic leadership perceptions?
- Does the academic identity perceptions of academics significantly predict the higher education culture perceptions?
- Does the academic identity perceptions of academics indirectly and significantly predict the academic leadership over higher education culture?
- Is the model established between the academic identity, higher education culture and academic leadership perceptions of academics significant?
- What are the opinions of academics regarding academic leadership, academic identity, and higher education culture?

In accordance with the purpose, convergent parallel mixed method design was applied to the study whose quantitative dimension consisted of 471 academics while 19 faculty members participated in the qualitative dimension. The quantitative data of the study were collected through the Academic Leadership Scale, Higher Education Culture Scale and

Academic Identity Scale developed by the researcher. To collect the qualitative data, semi-structured interview form developed by the researcher was utilized. In the analysis of quantitative data, SEM (structural equation model) was applied through AMOS program to examine the relationship between academic leadership, higher education culture and academic identity in higher education. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. Necessary measures have been taken to ensure the validity and reliability of the research.

The quantitative results of the study showed that academic identity and higher education culture are effective in the formation of academic leadership perception. The qualitative results of the study indicated that academic leadership contributed to professional development with administrative and cultural role. In addition, perceptions of the academics on academic identity reflected career development guided by academic experiences, motivation sources, professional roles coming up with the titles, personal experiences, social life, colleagues' attitudes and the institutional culture. Finally, the present study demonstrated that higher education culture involved components of culture, problem solving processes, contribution to professional development, written and unwritten rules, participation in decision making process, and overlapping of department and career goals. Based on those results, suggestions for researchers and practitioners were presented.

Keywords: Academic leadership, higher education culture, academic identity, higher education management.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Akademik Liderlik	9
2.1.1. Akademik Liderliğin Kavramsallaştırılması.....	9
2.1.2. Liderlik, Akademik Liderlik ve Akademik Yönetim.....	11
2.1.3. Akademik Liderlik: Tanımlar ve İşlevler	12
2.1.4. Akademik Liderlik Uygulamaları	19
2.1.5. Akademik Liderlik Gelişimi	22
2.1.6. Çevresel Koşulları ve Akademik Liderlik	24
2.1.7. Akademik Liderliğin Zorlukları.....	24
2.1.8. Akademik Kimliğin Geliştirilmesinde Akademik Liderlerin Rolü	26
2.1.9. Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik.....	28
2.1.10. Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Liderlik	28
2.2. Yükseköğretim Kültürü.....	32
2.2.1. Kültür ve Akademik Kültür	32
2.2.2. Örgüt Kültürü.....	34
2.2.3. Yükseköğretim Kültürü	38
2.2.4. Yükseköğretim Kültürü ve Kalite Yönetimi.....	44
2.2.5. Yükseköğretim Kültürünün Oluşumunda Çevrenin (Dış Odakların) Etkisi	45

2.2.6.	Yükseköğretim Kurumlarının ve Yükseköğretim Kültürünün Yönetimi	47
2.2.7.	Yükseköğretim Kültürünü Etkileyen Etkenler	50
2.3.	Akademik Kimlik	51
2.3.1.	Kimlik Kuramları	51
2.3.2.	Kimlik Değişimi	55
2.3.3.	Profesyonel Kimlik	57
2.3.4.	Akademik Kimliğin Kavramsallaştırılması	58
2.3.5.	Akademik Kimlik Gelişimi	69
2.3.6.	Akademik Kimlik Gelişimini Sınırlandıran Faktörler	73
2.4.	İlgili Araştırmalar	75
2.4.1.	Akademik Liderlik ile İlgili Araştırmalar	75
2.4.2.	Yükseköğretim Kültürü ile İlgili Araştırmalar	78
2.4.3.	Akademik Kimlik ile İlgili Araştırmalar	80
BÖLÜM III: YÖNTEM		83
3.1.	Araştırmanın Deseni	83
3.1.1.	Nicel Boyutta Araştırma Modeli	86
3.1.2.	Nitel Boyutta Araştırma Deseni	87
3.2.	Örneklem	88
3.2.1.	Nicel Boyutta Evren ve Örneklem	89
3.2.2.	Nitel Boyutta Çalışma Grubu	91
3.3.	Veri toplama araçları	93
3.3.1.	Nicel Boyutta Veri Toplama Aracı	93
3.3.2.	Nitel Boyutta Veri Toplama Aracı	114
3.4.	Verilerin Toplanması	115
3.4.1.	Nicel Boyutta Verilerin Toplanması	115
3.4.2.	Nitel Boyutta Verilerin Toplanması	115
3.5.	Verilerin Analizi	116
3.5.1.	Nicel Verilerin Analizi	116
3.5.2.	Nitel Verilerin Analizi	117
3.6.	Geçerlilik ve Güvenirlik	118
3.6.1.	Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik	119
3.6.2.	Nitel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik	120
BÖLÜM IV: BULGULAR		122
4.1.	Nicel Bulgular	122
4.1.1.	Modelin Betimlenmesi	123
4.1.2.	Modelin Tanımlanması	124

4.1.3.	Modelin Hesaplanması	126
4.1.4.	Uyumu Test Etme	128
4.1.5.	Yeniden Betimleme	131
4.2.	Nitel Bulgular	132
4.2.1.	Akademik Liderlik	132
4.2.2.	Akademik Kimlik	155
4.2.3.	Yükseköğretim Kültürü	179
BÖLÜM V: SONUÇ		198
5.1.	Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma	199
5.2.	Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma	208
5.2.1.	Akademik Liderlik Bulgularına Yönelik Tartışma	208
5.2.2.	Akademik Kimlik Bulgularına Yönelik Tartışma	214
5.2.3.	Yükseköğretim Kültürü Bulgularına Yönelik Tartışma	218
5.3.	Öneriler	221
5.3.1.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	221
5.3.2.	Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	221
KAYNAKÇA		223
EKLER		250
Ek 1:	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	250
Ek 2:	Akademik Liderlik Ölçeği	253
Ek 3:	Akademik Kimlik Ölçeği	255
Ek 4:	Yükseköğretim Kültürü Ölçeği	257
Ek 5:	İzin Yazıları	259

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yükseköğretim Kültürünün Bileşenleri.....	43
Tablo 2.2. Profesyonel Kimlik Tipolojileri	58
Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	92
Tablo 3.2. Akademik Liderlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı	97
Tablo 3.3. Akademik Liderlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	98
Tablo 3.4. Akademik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri... 100	
Tablo 3.5 Akademik Kimlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı	103
Tablo 3.6. Akademik Kimlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	104
Tablo 3.7. Akademik Kimlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	106
Tablo 3.8. Yükseköğretim Kültürü Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı	110
Tablo 3.9. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	111
Tablo 3.10. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	113
Tablo 4.1. Örtük ve Gözlenen Değişkenler	123
Tablo 4.2. Örtük Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri İle İkili Korelasyonları.....	125
Tablo 4.3. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyonları.....	125
Tablo 4.4. Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	128
Tablo 4.5. Modelin Uyum İyiliği Değerleri.....	128
Tablo 4.6. Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen (Creswell, 2014)	85
Şekil 3.2. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler	90
Şekil 3.3. Akademik Liderlik Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği.....	96
Şekil 3.4. Akademik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	99
Şekil 3.5. Akademik Kimlik Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği	102
Şekil 3.6. Akademik Kimlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	105
Şekil 3.7. Yükseköğretim Kültürü Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği	108
Şekil 3.8. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	112
Şekil 4.1. Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik Algılarına Yönelik Test Edilen Model.....	124
Şekil 4.2. Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi	127
Şekil 4.3. Bulgular Sonucunda Doğrulan Model	129
Şekil 4.4. Akademik Liderlik Bulguları.....	133
Şekil 4.5. Akademik Kimlik Bulguları	156
Şekil 4.6. Yükseköğretim Kültürü Bulguları	179

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, küreselleşme ve nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç yükseköğretimi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bakımdan yükseköğretim yönetimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Yükseköğretim yönetiminde etkin rol oynayan akademik liderler ile yükseköğretimin hedeflerini gerçekleştirmede etkili akademik kültür ve aynı zamanda bu kültürün bir parçası olan akademisyenlerin kimlik oluşumunun etkileşim halinde olduğu düşünülmektedir.

Akademik liderler belirli hedefler doğrultusunda birlikte çalıştığı kişilere rehberlik edebilmektedir. Farklı örgüt yapılarının farklı liderlik stillerini gerektirdiği düşünüldüğünde akademik liderlerin tek tip liderlik stili ile sürdürülebilir gelişim sağlayamayacağı vurgulanabilir. Bu bağlamda liderlik stilleri durumlara ve bağlamlara göre değişmek zorunda kalmaktadır (Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011).

Yükseköğretim yönetiminin, stratejik planlama faaliyetleri için çeşitli kültürel boyutları kullanabilmesine değinen Sporn (1996) elde edilen stratejilerin kültür analizine, misyon tanımına ve kurumun amacının açıklığa kavuşturulmasına dayanması gerektiğini belirtmektedir. Çeşitli durumlardan edinilen deneyimler göz önünde bulundurulduğunda, farklı kültür türlerinin üniversitelerin yönetimini ve performansını kolaylaştırmasının yanı sıra ideal kültürün, kimlik tespiti (Biz kimiz?), motivasyon (Bu işi neden yapıyoruz?), iletişim (Kimlerle iletişime geçiyoruz?), koordinasyon (Kimlerle çalışıyoruz?) ve gelişim (Gelişmeye yönelik bakış açıları nelerdir?) işlevlerinde kolaylaştırıcı rol oynadığı belirtilmektedir (Kotter ve Heskett, 1992; Sporn, 1996).

Yükseköğretim bağlamında gündeme gelen değişim ve yeniden yapılanma süreçleri, yükseköğretimde akademik kimlik oluşumu ve gelişimini daha karmaşık hale getirerek kimliğin sabit bir yapı olmasından ziyade çeşitli bağlamsal faktörlere dayalı olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Clarke, Hyde ve Drennan, 2013). Böylelikle kimlik, akadeik bağlamda edinilen yaşantıları sürekli bir döngü halinde yorumlama ve yeniden yorumlama sürecine dönüşmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004).

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının bilgiyi üretme ve aktarma, araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürütme ile yaşam boyu öğrenmeyi sağlama aracılığıyla topluma yararlı olarak bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişimin öncüsü olduğu belirtilmektedir (Çetin, 2013). Birnbaum (1988) ise üniversiteleri kendine özgü özelliklere sahip olan karmaşık örgütler olarak tanımlamaktadır. Sporn (1996) karmaşık örgütler olarak nitelendirilen yükseköğretim kurumlarının özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Üniversitelerde amaçlar karmaşık bir yapı sergilemektedir. Öğretim, araştırma ve hizmet boyutunda farklı hedefler ve standartların yanı sıra hedeflenen başarıya ilişkin anlam eksikliği belirsiz bir karar verme sürecine neden olmaktadır.
2. Üniversiteler büyük ölçüde insanlara yönelik kurumlardır. Üniversitelerin görevlerini yerine getirmesi için insanların ve ihtiyaçlarının tanınması gerekmektedir. Üniversitelerin en başında eğitim ve gelecekteki mesleklere hazırlık konularında belirli beklentiler ve ihtiyaçlar ile kuruma giren öğrencileri tanınması beklenmektedir. Bu nedenle, düzenli programlar, araştırmalar, yarı zamanlı mesleki eğitim veya ortaklık yönetimi ve diğer akademik ve akademik olmayan kurumlarla değişim programları gibi konular ve kültürel çeşitliliğin sağlanması üniversite yönetimi için belirli beklentilere neden olmaktadır.
3. Yükseköğretim kurumlarının hedefe ulaşmak için zorunlu standartları bulunmaktadır. Hizmet sağlayıcılar için önceden belirlenen ve rutinleştirilen prosedürleri tanımlamak kolaydır, ancak insanlar sürece dahil olduklarında - üniversitelerde olduğu gibi - çeşitli hizmetleri sunmak için gerekli standartları geliştirmek zorlaşmaktadır.
4. Üniversitelerde çalışan akademisyenler, özerklik ve özgürlük için güçlü bir dile sahip uzman haline gelme eğilimindedir. Üniversitelerde karar verme süreçleri, akademik ve idari personelin katılımı ve farklı menfaatleri nedeniyle genellikle karmaşıktır. Örneğin, profesörlerin artış göstermesi ile birlikte finansal yönetim, bilgisayar ve yönetim bilgi sistemleri veya merkezi yönetim içinde planlama (uzman) rolü de değişmektedir. Bu, süreç odaklı yöneticiler ve içeriğe odaklanan öğretim üyeleri arasında uzmanlık çatışmalarına neden olmakta ve bu nedenle yönetim veya karar verme konusunda daha az deneyim sahibi olmalarına sebep olmaktadır.

5. Üniversiteler kendi çevrelerine karşı savunmasızdır. Politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik koşullardaki değişiklikler üniversitelerin durumunu güçlü bir şekilde etkileyebilmekte ve bu değişiklikler yükseköğretimin stratejik etkinlik planlaması için kullanılabilir. Birçok batı ülkesinde, üniversitelerin kurumsal özerklik, sosyal talepler ve hükümet düzenlemelerine uyan kurumsal kültürler ile mücadele ettiği görülmektedir. Teknik yenilikler, iletişim kanallarını, iletişim süreçlerini ve üniversitelerin çevreleriyle etkileşim şekillerini önemli ölçüde değiştirebilmektedir.

Bu bağlamda karmaşık yapılar olan yükseköğretim kurumlarının yönetiminde liderliğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. House (2004) liderliği, başkalarını etkileme ve başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Lider, hedeflerini, ne elde etmek istediğini ve arzulanan hedefleri gerçekleştirmek için diğer bireylerle ve sorunlarla nasıl başa çıkacağını bilmek durumundadır (Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011). Gmelch'e (2002) göre akademik lider öncelikle tüm takipçilerini bir araya getirmek zorundadır. Ayrıca akademik liderlerin her üyeye işin nasıl yapılacağı konusunda yol göstermesi ve nihayetinde gerekli görevi yerine getirmeleri için onları görevlendirmesi beklenmektedir. Bu sayede öğretim elemanları belirlenen hedeflere özgürce ulaşabilmektedir. Akademik liderlerin, diğer liderlik türlerinden daha farklı zorlukları bulunmaktadır. Bunun önemli nedenlerinden biri de paydaşlardır. Akademik çevrede öğrenciler ve öğretim elemanları gibi çeşitli paydaşlar vardır. Bu nedenle akademik liderlerin her biri ile ayrı ayrı ilgilenmesi ve ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkmak için farklı politikalar kullanması gerekmektedir (Sathye, 2004). Akademik liderler, öğretim elemanlarını paylaşılan hedefe ulaşma yönünde motive etme, ilham verme, yönetme ve yönlendirme yapmakla sorumlu görülmektedir (Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011). Akademisyenlerin hem kendi örgütleri içinde hem de daha geniş çapta liderler olarak görülebileceğini anlamak, yükseköğretim kurumlarında nitelikli akademik çalışmalar yapmak için gereklidir (Bolden, Gosling, O'Brien, Peters, Ryan, Haslam ve Winkleman, 2012).

Yükseköğretimin amaçlarına ulaşmasında önemli paydaşlardan biri olan akademisyenlerin akademik kimlik gelişimlerinin belirli bir bağlamda sağlandığı görülmektedir. Disiplin, "akademisyenlerin kimliklerini, değerlerini, eserlerinin bilgi tabanını, çalışma biçimlerini ve benlik saygılarını oluşturduğu" temel bağlamdır (Henkel, 2000, s. 22). Disiplinler, üniversitelerin temel birimleri veya bölümlerinde somut biçimler ve sınırlar tanımlamakta ve akademik kimliklerin şekillenmesi ve özündeki rolü

güçlendirmesi açısından önemli rol oynamaktadır (Whitchurch, 2009). Akademik kimliğin geliştirilmesinde disiplinle birlikte kurum da önemli bir rol oynamaktadır (Austin, 1990; Henkel, 2000; Neumann, 2001). Clark (1983) yükseköğretim kurumunu, akademisyenlerin kimliklerini oluşturduğu temel topluluklar olarak tanımlamaktadır. Akademik kimlik duygusunun geliştiği bağlam da bu bağlamdır (Kogan, 2000). Yükseköğretim kurumlarında mesleki tanınırlık büyük oranda kişinin sosyal ve entelektüel sermayesine bağlı olduğundan kimliğin rolü önemli görülmektedir (Haslam ve Platow, 2001). Kurumlarında resmi bir yönetsel sorumluluğu olmayan akademisyenler; araştırma profilleri, ağları ve iş birlikleri, finansman, öğretim etkinlikleri, mesleki ve politika gruplarına üyelik ve meslektaşlarını birlikte çalışmaya teşvik etme yeteneği sayesinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Macfarlane, 2012). Bu tür faaliyetler; liderlerin kişisel, sosyal ve mesleki kimlik kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Haslam, Reicher ve Platow, 2011).

Yükseköğretim yönetiminde örgüt kültürü de önemli bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda özellikle Masland (1985) örgüt kültürü ve yükseköğretim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için çeşitli yöntem ve tekniklere başvurmuştur. Tierney (1988), yöneticilerin mevcut kültür ile tutarsızlık gösteren kurumsal öğeleri değiştirmeleri için kullanabilecekleri önemli kültürel boyutlar kurmaya çalışmıştır. Dill (1982) ise sembolik yönetim ile yükseköğretim kültürü arasındaki ilişkiyi vurgulayarak üniversitelerin belirli özellikleriyle, yalnızca sembolik yaklaşımlarla etkin bir şekilde yönetilebilen bir kültürün geliştirildiğini savunmuştur. Son olarak yeni yönetim yaklaşımlarının yükseköğretimde akademik kimlik oluşumuna etkisi konusunda yapılan çalışmalar olduğu da görülmektedir (Clegg, 2008; Henkel, 2000).

Diğer yandan yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen Senge (1994) sistem düşüncesinin karmaşık olguları anlamaya yönelik kavramsal bir çerçeve sunduğunu ve bütünü görmeye dayalı bir düşünce şekli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, sistem içerisindeki örüntüleri belirgin hale getirerek bileşenlerin birbirine etkisinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Sistem düşüncesinin temelinde karmaşık yapıların fark edilmesi bulunmaktadır. Sistem düşüncesi, parçalar yerine karşılıklı ilişkilere ve karmaşık durumlar altındaki yapılara; durağanlık yerine

değişim örüntülerine odaklanmaktadır ve her bir etkinin hem neden hem de sonuç olabileceğini savunmaktadır (Senge, 1994).

Eğitim sistemi gibi karmaşık ve dinamik sistemlerdeki etkileşim ve ilişkilerin anlaşılmasının yanı sıra sistem düşüncesinde tahmin etmek ve ön görmek de vurgulanmaktadır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2000). Buna göre öğretim elemanlarının karara katılımlarının, akademik liderlerin meslektaşlarına yönelik farkındalıklarının bulunmasının ve ortak değerlerin oluşmasını sağlamanın vizyoner bir bakış açısı gerektirdiği düşünülmektedir. Özellikle eğitim sistemi bağlamında sistem düşüncesi eğitimi geliştirmek adına bir yapı taşı işlevi görmektedir (Thornton, Peltier ve Perreault, 2004). Yükseköğretim yönetimi açısından ele alındığında ise akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramlarının birbirleri ile olan ilişkileri üzerinde, sistem düşüncesi ile belirtildiği gibi hem neden hem de sonuç olabileceği düşünülmektedir.

Özellikle liderlik terimi, uzun yıllardan beri kuram ve uygulama alanlarında dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim liderliğine daha az önem verildiği ve kapsamlı şekilde araştırılmadığı görülmektedir. Akademik birimlerde liderlik özellikle gelişmekte olan ülkelerde ihmal edilen bir alan olarak kalmıştır (Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011). Akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve kimlik oluşumu değişkenleri çeşitli araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alınarak araştırılmış, ancak aralarındaki bağı ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada “Öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna yönelik aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısı, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algısı, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısı, yükseköğretim kültürünü anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
4. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algıları üzerinden akademik liderlik algılarını dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Öğretim elemanlarının akademik kimlik, yükseköğretim kültürü ve akademik liderlik algıları arasında kurulan model anlamlı mıdır?

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda nitel boyutuna yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının akademik liderliğe yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının akademik kimliğe yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Liderlik, kültür ve kimlik uzun yıllar boyunca toplumda dikkat çeken ve önemini korumaya devam eden kavramlar olarak görülmektedir. Yükseköğretimde bu kavramların gelişimine ve etkililiğine ilişkin yeterli kaynağın bulunmadığı düşünüldüğünde mevcut çalışmanın bu alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik değişkenlerini birbirine bağlayan ve kavramsal çerçeve sunan bir model geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçların;

- Yükseköğretim yöneticilerine, yükseköğretim yönetiminde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları arasındaki ilişkiler konusunda farkındalık kazandırarak yükseköğretim yönetiminde kalitenin artırılmasına katkıda bulunacağı,
- Yükseköğretimde akademik liderlik uygulamalarına yönelik eğitimler düzenleme

konusunda yapılacak çalışmalara yol göstererek etkili liderlerin yetiştirilmesine katkıda bulunacağı,

- Yükseköğretimde politika yapıcılara kuramsal alt yapı sunarak yükseköğretim yönetiminde yapılabilecek düzenlemeler konusunda yol göstereceği,
- Politika yapıcılara yükseköğretim kültürü konusunda farkındalık kazandırarak yükseköğretim yönetiminde ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne katkıda bulunacağı,
- Öğretim elemanlarına akademik kimlik geliştirme süreçleri konusunda farkındalık kazandırarak akademik çalışmalarında niteliğin artırılacağı düşünülmektedir.

Ayrıca geliştirilen ölçeklerle araştırmacılara yeni çalışmalarında kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sağlanması da beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma;

- Öğretim elemanlarının ölçeklere ve görüşme sorularına gerçek durumlarını yansıtan samimi cevaplar verdikleri,
- Ölçeklerin cevaplandırılması sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin örnekleme bulunan bütün katılımcıları eşit şekilde etkilediği sayıtlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkat edilen bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma;

- Konu açısından akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algılarıyla,
- Örneklem açısından eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarıyla,
- Zaman açısından ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik liderlik: Öğretim üyelerinin akademik ve yönetsel alanlarda kurumunu geliştirme ve meslektaşlarına ilham verme potansiyelidir.

Yükseköğretim kültürü: Yükseköğretim kurumlarının kendilerine özgü yapı ve işlevlerini diğer örgütlerden farklılaştıran değer, inanç ve normlar bütünüdür.

Akademik kimlik: Yükseköğretim bağlamında akademisyenlerin disiplin alanları, meslektaşları ve kurum kültürü gibi etkenlere bağlı olarak geliştirdikleri benlik algısı ve değerler bütünüdür.



BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akademik liderliğin yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik oluşumu bağlamındaki işlevleri arasında gelişmek için uygun ortamı yaratmak, tartışma ve araştırma kültürünü canlandırmak, akademik kimlikleri destekleyen yapılar ve süreçler yaratmak veya gerektiğinde bu yapı veya süreçleri ortadan kaldırmak, topluluk duygusu oluşturmak, karara katılımı sağlayacak mekanizmalar geliştirmek, paylaşılan kimliği güçlendirerek performansı yönetmek ve uzmanlar olarak akademisyenlerle müzakere ve katılım ortamı oluşturmak bulunmaktadır (Bolden vd. 2012). Akademik liderliğin yönetsel ve akademik rolleri düşünüldüğünde öğretim elemanlarının akademik kimlik oluşumlarına ve içinde bulunulan akademik çevrenin kültürüne etki ederken aynı zamanda bu kavramlardan etkilendiği düşünülmektedir. Neden-sonuç ilişkilerinin birbirinden kesin olarak ayırmadığını öne süren sistem düşüncesine göre büyük resmi görmek önemlidir (Kim ve Senge, 1994). Bu bağlamda bu bölümde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramları hem ayrı ayrı hem de birlikte ele alınarak açıklanmıştır.

2.1. Akademik Liderlik

Liderlik hem tarihsel açıdan hem de günümüz araştırmalarında bir pozisyon olarak değil, karmaşık bir olgu olarak görülmektedir (Yukl, 2002). Liderlik çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte liderliğin genellenebilirliği birçok durum ve değişkene göre değişebilmektedir. Örneğin, şirketlerdeki liderlik algı ve uygulamaları ile kamu kurumlarındaki liderlik algı ve uygulamaları, iki bağlamın felsefeleri, amaçları, değerleri, ilkeleri ve yönetim şekilleri açısından farklılaştığı için benzer veya aynı olmamaktadır. Bu nedenle liderlik becerileri, yönetim yeterlikleri ve kurumların performanslarının etkililiği de değişkenlik gösterebilmektedir (Ghasemy, Hussin ve Daud, 2016).

2.1.1. Akademik Liderliğin Kavramsallaştırılması

Tüm liderlik kuramlarının lider odaklı oldukları ve liderliği liderlerin özellikleri ve davranışları açısından ele aldıkları görülmektedir. Tarihsel açıdan ilk liderlik kuramlarından olan Büyük Adam Kuramı veya Özellikler Kuramı gibi kuramlar, liderlerin doğuştan getirdikleri birtakım özellikler yoluyla liderlik rollerine uyum

sağladıklarını ve ihtiyaç duyulduğunda bu özellikleri sayesinde zorlukların üstesinden gelebildiklerini öne sürmektedir (Horner, 1997). Buna göre liderliği kişisel özellikler bakımından ele alan Özellikler Kuramında liderlerin önemli özelliklerinin zeka, girişkenlik ve özgüven olduğu düşünülmekteyken; Stil ve Olumsuzluk Kuramlarında liderlerin davranış stillerine, bu stillere etki eden değerler, inançlar, belirsizliğe gösterilen tolerans gibi etkenlere ve değişim sürecinin şekillendireceği liderlik stillerine odaklanılmaktadır. Benzer şekilde takipçilerin liderlik stilleri tercihleri de beklentilerinden, değerlerinden ve inançlarından etkilenebilmektedir (Rowley, 1997). Rowley ve Sherman (2003) ise dürüstlüğü temel özellik, karara katılımı sağlamayı ise temel liderlik stili olarak görmektedir. Buna karşın Davranışçı Kuramlar, liderlik yeterliklerinin başarılı liderlerin davranışları veya başarısızlığa neden olan davranışlar yoluyla öğrenilebilir olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte Durumsal Liderlik, Dönüşümcü Liderlik gibi kuramlar yine davranışlara odaklanmaktadır (Horner, 1997). Bu durum, liderliğin farklı şekillerde ele alınan bir kavram olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Yükseköğretim kurumları kendilerine özgü özellikleri olan benzersiz yapılardır (Bolman ve Gallos, 2011) ve günümüz koşulları bağlamında ele alındığında; karar verme sürecinin zorluğu, ortak fırsatlar oluşturmak üzere geliştirilen ilişki ağları ve hem değişime yönelik fırsat hem de tehdit oluşturan teknolojik gelişmeler olmak üzere üç durum öne çıkmaktadır (Iordache-Platis, 2016). Yükseköğretim kurumları, dünyanın her yerinde ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimin odak noktasında bulunmaktadır ve zaman içerisinde sürekli değişen çevresel ve toplumsal koşulların beklentilerine karşılık verme durumunda kalmıştır (Taylor ve Machado, 2006). Ekonomik ve toplumsal beklentiler ve yükseköğretim bağlamındaki değişen ilişkiler yükseköğretim kurumları için yeni sınırlılık ve özgürlükleri beraberinde getirmektedir. Böyle bir ortamda yükseköğretim kurumları kendi akademik değerlerini sürdürme çabasına girmektedir (Henkel, 2002). Bu noktada akademik değerlerin desteklenmesini ve sürekliliğini sağlayacak olan akademik liderlere (Bolden, Gosling, O'Brien, Peters, Ryan ve Haslam, 2012) ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

2.1.2. Liderlik, Akademik Liderlik ve Akademik Yönetim

Liderlik en genel anlamıyla “bir grup insanı belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirmek üzere etkileme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Gmelch ve Buller, 2015, s. 34) ve bu tanımda liderliğin; süreci, etkileme gücünü, bir topluluğu, ortak bir yönü, belli bir amaç doğrultusunda hareket ve vizyoner hedef bileşenlerini içerdiği görülmektedir (Gmelch ve Buller, 2015). Yükseköğretimde liderlik ise rektörlük, dekanlık, bölüm başkanlığı gibi pozisyonlarla ilişkilendirilmektedir (Green ve McDade, 1994; Rowley ve Sherman, 2003). Rowley (1997) liderliğin akademik kurumlar dahil olmak üzere tüm kurumlarda gerekli olmasına rağmen, akademik liderliğin yalnızca yükseköğretim kurumlarına yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Anthony ve Antony’ye (2017) göre ise liderlik ve akademik liderlik alanyazınında ayırt edici ve ortak özellikler bulunmaktadır. Liderliği akademik liderlikten ayıran özellikler duygusal zeka, olumsuz durumlarda da anlam arama, profesyonel istek ve beklentiler olmakla birlikte; akademik liderlik grubu teşvik etme, ağ oluşturma, uygulayıcı toplulukları destekleme, otonomi sağlama, akademik güvenilirlik ve karmaşık durumları yönetme boyutlarında geleneksel liderlikten ayrılmaktadır. Ortak olan özellikler ise; değişimi yönetme, uyum sağlama, sosyal beceriler, öz düzenleme, vizyon oluşturma, motivasyon sağlama, güven inşa etme, empati kurma ve farkındalık olarak belirtilmektedir.

Bolden ve diğerlerine (2012) göre akademik liderlik; öğretim, araştırma, akademik yönetim ve topluma hizmet gibi temel akademik işlevlerle ilişkilendirilerek, finansal ve stratejik planlama, pazarlama ve insan kaynakları yönetimi gibi yönetsel işlevleri yerine getirmeyi amaçlayan yönetim yaklaşımından ayrılmaktadır. Bu bağlamda akademik yönetim kurumsal bir odak çerçevesinde önceden belirlenen çıktılara ulaşabilmek için iş yükünün dağılımı, performans değerlendirme ve kaynakların kullanımı gibi akademik görev ve süreçleri düzenleme görevlerini yerine getirmekteyken; akademik liderlik yalnızca kurumsal rol ve sorumluluklara odaklanmayarak daha geniş bir çerçevede akademik değerleri ve kimlikleri etkileme potansiyelini kullanmaktadır. Bununla birlikte akademik yönetimle şekillenen görev ve süreçler, akademik liderlikle şekillenen değer ve kimliklerle uyumlu olduğunda akademisyenler için hedeflere ulaşmak üzere daha açık yollar sunulmaktayken, iki olgunun çatıştığı durumlarda hedeflere ulaşmak daha güç hale gelmektedir (Bolden vd., 2012). Ayrıca liderliğin temelde geleceği ön görme ve örgütsel

değişimi hayata geçirme kapasitesi nedeniyle yönetimden ayrıldığı görülmektedir (Bass ve Riggio, 2006).

Comer, Haden, Taylor ve Thomas (2002) liderliği değişimle başa çıkma, yön ve odak noktası oluşturma, motive etme ve ilham verme açılarından ele alırken, yönetimi karmaşıklıkla başa çıkma, planlama ve bütçe yönetimi, personel alımı, kontrol ve problem çözme açılarından ele almaktadır. Yields ve Codling (2004) ise akademik liderlik ve yönetsel liderlik arasındaki farklılıkları; liderliğin temelleri, liderlik bağlamları ve biçimsellik açısından ele almaktadır. Buna göre akademik liderliğin temelleri; disiplinler bilgi, akran ve profesyonel tanınırlık, kişisel özellikler, araştırma, öğretim ve program geliştirme alanlarında uzmanlık ve takım tarafından kabullenmeye dayanmaktayken; yönetsel liderliğin temelleri hiyerarşik pozisyon, finansal yönetim, insan kaynakları yönetimi ve planlama gibi mesleki sorumluluklar, bütçe ve kaynak kontrolü, otorite ve güce dayanmaktadır. Akademik liderliğin bağlamı mesleki bir bağlam iken yönetsel liderliğin bağlamını özel sektör veya şirket bağlamına benzemektedir. Biçimsellik açısından ise akademik liderlik meslektaşlar ve takipçiler tarafından liderlerin kişilik özellikleri ve algılanan uzmanlıkları nedeniyle kendilerine atfedilmekteyken, yönetsel liderlik yukarıdan yapılan bir atama aracılığıyla liderlik yeterliklerine sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın pozisyon olarak verilmektedir.

2.1.3. Akademik Liderlik: Tanımlar ve İşlevler

Üniversitelerin karmaşık yapısı ve hedef belirsizliği, belirsiz karar verme süreçleri, çevresel savunmasızlık gibi (Hendrickson, Lane, Harris ve Dorman, 2013) kendine özgü güçlüklerinin olması (Anthony ve Antony, 2017) farklı liderlik stilleri gereğini ortaya çıkarmaktadır (Gigliotti, 2017). Üniversitelerin sorumlulukları arasında öğretim ve araştırma sorumluluklarının yanı sıra toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına yanıt verme ve bilgi ve teknoloji transferi sağlama bulunmaktadır. Bu nedenle akademik liderlerin, üst yönetimden fakülte ve bölümlerin yönetimine uzanan karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Duderstadt, 2003). Jones'e (2011) göre ise akademik liderlik, rekabete dayalı bir bağlam çerçevesinde yeni bir üniversite yönetimi türü olarak ortaya çıkmaktadır. Marshall (2006) ise akademik liderliğin bireylerin gelişimine odaklanan çok boyutlu bir süreç olduğunu belirtmektedir. Buna göre akademik liderlik yalnızca en üst düzeyde yönetime odaklanmamalı; tüm üniversite

bünyesinde bölümlerde, araştırma gruplarında ve tüm yönetsel yapılarda kendini hissettirmelidir (Brătianu, 2008).

Akademik liderlik en genel anlamıyla; akademik değer ve kimliklerin oluşturulduğu, desteklendiği ve sürdürüldüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bolden vd. 2012; Joyce ve O'Boyle, 2013). Aynı zamanda akademik liderlik ortak değer ve ilkelere sahip akademik toplulukların destek ve adanmışlıklarına dayalı olan (Dima ve Ghinea, 2016) ve bireyleri veya grupları belirli amaçlara doğru yönlendiren sosyal bütünleşme süreci olarak görülmektedir (Askling ve Stensaker, 2002). Gmelch ve Buller (2015, s.43) akademik liderliği; "Belirli hedeflere ulaşmak, akademisyen toplulukları oluşturmak ve yüksek motivasyon düzeylerini sürdürmek üzere öğretim elemanlarıyla iş birliği yaparak onları güçlendirme eylemi" olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan Buller (2012) akademik liderliği; sorunlara sabitlenmek yerine güçlü yönlerin üzerine katkı yapıldığı, endişelere odaklanmak yerine umut ve iyimserliğin teşvik edildiği, hiyerarşik yapı yerine kapsayıcı yönetsel yapıların oluşturulduğu bir süreç olarak görmektedir.

Kekale'ye (2003) göre akademik liderler her şeyi kontrol etmek veya yönetmek yerine en önemli stratejik konulara odaklanmaktadır. Normal zamanlarda akademik liderler çalışma koşulları ve yaratıcı çalışma atmosferi sağlamak ve her şeyi dengede tutmaya çalışmaktayken; ciddi sorunları yaşandığı zamanlarda destek mekanizmaları, danışmanlık ve daha doğrudan liderlik hizmetleri sunarak süreci yönetmektedir. Astin ve Astin (2000) ise olumlu sosyal dönüşüm oluşturma, destekleyici bir ortam sunma, sürdürülebilirliği sağlama, ortak sorumlulukları güçlendirme ve ortak bir amaç doğrultusunda sosyal değişimi hedefleme gibi gerekçelerle akademik liderliğin değerini ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak akademik liderler bireylerin yeterliklerini geliştirme, bireylerin güçlü yönlerini en üst düzeye çıkarma, kurumsal yenilenmeyi teşvik etme, ortak hedefleri ve anlayışları güçlendirme ve iletişimi ve çoğulculuğu teşvik etme açılarından da önemli görülmektedir (Green ve McDade, 1994).

Ramsden'e (1998a) göre akademik liderliğin temel işlevi bireylerin içindeki en iyiyi ortaya çıkarmak ve onları geleceğe yönlendirmektir. Akademik liderliği değişim kavramıyla ilişkilendiren Anthony ve Antony (2017) ise akademik liderleri; yükseköğretim kurumları ve akademik bölümler içerisinde değişime olan ihtiyacı tanımlama, değişim için kaynakları yönetme, değişimi kolaylaştırma ve yönetme,

değişime güdüleme, değişimi uygulama ve izleme pozisyonunda olan bireyler olarak tarif etmektedir. Akademik liderler kendilerine özgü beceri, deneyim, öğretim ve araştırmalarını kullanarak doğrudan ya da dolaylı olarak akademi dünyasını etkilemektedir (Thompson ve Franz, 2016). Bu bağlamda akademik liderlik altı ilkeyi barındırmaktadır. Buna göre akademik liderlik (Ramsden, 1998a);

- Gelenek ve değişim, liderlik ve yönetim gibi ikilemlerle baş etmeyi sağlayan dinamik bir süreçtir.
- Girdileri ürüne dönüştürmeye odaklanan çıktı odaklı bir gündeme sahiptir.
- Yükseköğretim sistemi, üniversite, bölümler gibi birden farklı düzeyde işlev gösteren bir yapı sergilemektedir.
- Liderlerin özellik ve davranışlarıyla birlikte takipçilerinin özelliklerinden de etkilenen durumsal ve ilişkisel özellikler taşımaktadır.
- Liderlerin öğrenmelerine dayanmaktadır. Liderler takipçilerini geliştirmeden öğrenememekte, öğrenmeden de takipçilerini geliştirememektedir.
- Temelde dönüşümcü bir süreç olmakla birlikte girdi, süreç ve ürün aşamalarının dönüşümlü bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda her zaman bir üst düzeye ilerleme, performanslara yansıtma, yapma ve öğrenmeye dayanmaktadır.

Akademik mükemmelliğin ve yükseköğretim kurumlarının kurumsal başarısının temelinde akademik liderlik bulunmaktadır (Jones, 2011; Rowley, 1997; Rowley ve Sherman, 2003; Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011). Akademisyenliğin akademiye belli bir yolda kendine özgü yollarla ilerleme bağlamında kullanılması nedeniyle akademik liderlik, akademisyenlik mesleği içerisinde yönlendirme veya kontrol değil, bir kültürlenme süreci olarak görülmektedir (Bolden vd., 2012). Bu süreçte olumlu bir sosyal değişim, destekleyici bir ortam, sürdürülebilirlik ve ortak sorumluluklar ön plana çıkmaktadır (Astin ve Astin, 2000). Marshall, Adams, Cameron ve Sullivan'a (2000) göre ise akademik liderlik üniversitelerde resmi yönetim pozisyonlarında bulunan bireyler tarafından yerine getirilen görevler veya işlevlerdir. Ancak akademik liderlik ve yöneticilik arasındaki ayrım dikkate alındığında (Bolden vd. 2012), mikro ve makro düzeylerde akademik çalışmaları yönlendiren ve kontrol eden bir anlayış yerine (Joyce ve O'Boyle, 2013) akademik liderliğin, değerler ve kimlik (Bolden vd. 2012; Joyce ve

O'Boyle, 2013) gibi daha farklı ve karmaşık boyutları barındırdığını ve temel vurguları veya öncelikleriyle birbirlerinden ayrılan disiplin alanlarına göre farklı uygulamalar gerektirdiğini (Kekäle, 1999) söylemek mümkün görülmektedir.

Küreselleşmeyle birlikte akademik liderlerin ele almak durumunda kaldığı bir dizi eğilim ortaya çıkmıştır. Bu eğilimler; eğitimde sınırların ortadan kalkması, öğrencilerin dünyanın her yerindeki üniversitelerden ders alabiliyor olmaları, daha fazla öğrenme seçeneklerinin sunulması gibi durumlara dayanmaktadır (Anthony ve Antony, 2016, 2017). Böyle bir ortamda Murphy (2003) akademik liderlerin dışsal ve içsel motivasyonlarının akademik liderlik rollerini benimseme üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre dışsal motivasyon kaynakları arasında profesyonel statü elde etme, kariyerinde ilerleme, profesyonel alanda daha fazla tanınma yer alırken; akademik liderlik rollerini yerine getirme açısından oldukça önemli etkileri olan içsel motivasyon kaynakları ise kişinin eylemlerinden ve başarılarından duyduğu memnuniyeti temsil etmektedir. Soyut vizyonları somut uygulamalara dönüştürme sürecinde oluşturulan yeni yapılar akademik liderlerde üst düzey başarı duygusu uyandırmaktadır (Murphy, 2003). Bunun yanı sıra yeni beceriler öğrenmek, mesleki otonomi kazanmak ve değerli olma duygusunu hissetmek de akademik liderlerin motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır (Anthony ve Antony, 2017). Son olarak bireyin yeteneklerini olumlu amaçlar doğrultusunda kullanması ve süreçte kazanılan takdir de akademik liderliğin önemli ödülleri olarak görülmektedir (Murphy, 2003).

Dima ve Ghinea (2016) üniversitelerin amaç ve misyonlarına, yükseköğretimin iş dünyasıyla bağına, yükseköğretime yönelik yasal çerçevelere, lider profillerinde meydana gelen sürekli değişim ve liderlerin kişisel gelişimlerine dayalı olarak geliştirdikleri akademik liderlik modelinde üç hedefin birbirleriyle ilişkisini vurgulamıştır. Buna göre yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarının uluslararası iş dünyasının ihtiyaç ve beklentileriyle uyumlu olması, öğrencilerin çalışma alanlarında gerçek potansiyellerini kullanmalarına fırsat verilmesi ve nitelikli araştırma ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması hedefleri, modelin temel boyutlarını oluşturmaktadır. Sonuç olarak bu stratejik hedeflerin akademik liderliğe artı bir değer kattığı ifade edilmektedir. Ramsden (1998a) ise akademik liderliğin; liderlik, akademik çalışmalar, akademisyenler ve akademik yönetim olmak üzere dört alandan oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre akademik liderlik, değişim, gelecek ve belirsizlikle

ilişkilendirilmektedir. Akademik çalışmalar ise daha çok akademik görevleri temsil etmektedir. Akademisyenler akademik alanda çalışan bireyler; akademik yönetim ise tahmin edilebilir, düzenli işlevler olarak ele alınmaktadır.

Ramsden (1998a) akademik liderlik işlevlerini; akademik çalışma fırsatları sunma, yol gösterme ve öğretim olarak sınıflandırmaktadır. Marshall, Adams ve Cameron (2000) ise akademik liderlerin bazı rol ve görevlerini; öğrenci ve öğretim elemanlarını bilimsel araştırmalara yönlendirmek, öğretim elemanlarını belirli hedeflere ulaşmaları için teşvik etmek, eğitim programlarının etkili şekilde uygulanmasını sağlamak üzere programları koordine etmek, öğretim elemanları ve öğrencilere model olmak ve öğretim elemanlarının olumlu özelliklerini daha çok vurgulayarak onları desteklemek olarak ifade etmektedir. Akademik liderlik tanımı ve akademik liderlerin rollerini, akademik liderlik becerileri ile akademik liderlerin özellikleri bağlamında incelemek konunun daha iyi anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

2.1.3.1. Akademik Liderlik Becerileri

Akademik liderlik, bireyler arasındaki etkileşimden beslenmektedir. Bir akademik liderin temel kaynağı diğer akademisyenlerdir. Akademik liderlerin diğer akademisyenleri bir araya getirme ve fiziksel ve finansal kaynaklarla buluşturma yolları kendi başarısını belirlemektedir (Ramsden, 1998a). Scott, Coates ve Anderson (2008) akademik liderlik yetenekleri çerçevesine kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, bilişsel yetenekler, role özgü yeterlikler ve genel yeterlikler olmak üzere iç içe geçmiş boyutları dahil etmektedir ve akademik bağlamda etkili liderlik performansları için bu boyutların gerekli olduğunu belirtmektedir. Buna göre kişisel yetenekler öz düzenleme, kararlılık ve adanmışlığı; kişilerarası yetenekler başkalarını etkileme ve empati kurmayı; bilişsel yetenekler ise esneklik ve duyarlılığı, tanılamayı ve strateji oluşturmayı kapsamaktadır. Akademik bağlamlarda performansın temel bileşenleri bu boyutların sonuçları olan kişisel ve kişilerarası çıktılar, öğrenme ve öğretime dönük çıktılar, tanınırlık ve finansal performans olarak görülmektedir (Scott, Coates ve Anderson, 2008). Bu bağlamda akademik liderlerden; yükseköğretim kurumlarının yönünü tayin etmeleri, akademik ve öğretim faaliyetleri arasında denge oluşturmaları, akademik danışma mekanizmaları oluşturmaları, akademik gelişime yönelik kararlar almaları, akademik konular başta olmak üzere tüm konularda açık iletişimi teşvik etmeleri ve sorumluluklarının farkında

olarak bunları yerine getirmeleri beklenmektedir (Middlehurst ve Elton, 1992).

Çevresel değişikliklere uyum sağlanmasında güçlü ve stratejik akademik liderliğin önemi her geçen gün artmaktadır (Askling ve Stensaker, 2002). Hendrickson ve diğerleri (2013) akademik liderlerin çevresel değişimlere uyum sağlarken diğer yandan da yükseköğretim kurumlarının misyon odaklı kalmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Buna göre öncelikle bilgi ve teknolojiadaki hızlı ilerleme, akademik liderlerden politika ve eğitim programlarını planlama, koordine etme ve değerlendirme; bunun yanı sıra toplumun karşılaştığı karmaşık problemlerin disiplinlerarası anlayışla çözülebileceği inancına dayalı olarak akademik birimler arasındaki iş birliğini teşvik etme beklentilerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda akademik liderlerin sorumlulukları arasında eğitim programlarının koordinasyonu ve planlanması, araştırma politikalarının yönetimi ve geliştirilmesi ve disiplinlerarası iş birliğinin geliştirilmesi bulunmaktadır (Hendrickson vd., 2013).

Akademik liderlerin temel rolleri Dima ve Ghinea (2016) tarafından var olan değerlere sahip çıkma ve yeni değerleri paylaşma, ortak çalışmalarını destekleyecek sorumluluklar alma, akademisyenlerin ilgi alanlarını geliştirmelerini teşvik etme, girişimleri teşvik ederek akademik yaşama katılımını destekleme, örgüt vizyonu oluşturma, akademisyenler arasında saygı ve güveni destekleme, etkili performans dönük tutum ve davranışları etkileme, insan kaynağına değer verme, yeterliklere göre sorumlulukları paylaşma ve rekabet, sorumluluk ve performans arasında denge oluşturma olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Hendrickson ve diğerleri (2013) akademik liderler olarak bölüm başkanlarının rollerinin; uyum ve değişim kültürü oluşturma, ortak misyon ve vizyon geliştirme, problem çözme, akademik topluluklar oluşturma, profesyonel gelişimi sağlamak üzere olanaklar oluşturma ve stratejik planlar geliştirme olduğunu belirtmektedir. Bu rolleri yerine getirmek için akademik liderlik becerilerine ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

2.1.3.2. Akademik Liderlerin Özellikleri

Gücünü hiyerarşi, kontrol yetkisi veya otoritesinden değil; disiplin bilgisi, deneyim, kişisel özellikler ve yeterlilikler ile öğretim ve araştırma süreçlerindeki uzmanlığından alan akademik liderlere, liderlik özelliği kendi nitelikleri, uzmanlıkları ve deneyimleri nedeniyle atfedilmektedir (Yielder ve Codling, 2004). Bolden ve diğerleri (2012)

akademik liderliğin lider ve takipçileri arasında duygusal ve entelektüel bir ilişki kurduğunu vurgulayarak akademik liderlerin aslında hem gönülleri hem de zihinleri kazanan, topluluk duygusu oluşturan, akademisyenleri insan kaynağı olarak değil akademik toplulukların üyeleri olarak gören ve kurumsal vatandaşlığı teşvik eden kişiler olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda akademik liderler karar verme süreçlerinde büyük resmi görebilmektedir (Taylor, 2005). Bununla birlikte iletişim ve çatışma yönetimi becerilerinin yanı sıra vizyon oluşturmada, sistematik düşünebilmekte ve sonuç çıkarabilmektedir (Advisory Board, 2011). Asaari, Dwivedi, Lawton ve Desa (2016) akademik liderlerin zorlukları veya fırsatları öngörebilen, değişime uyum sağlayabilen karizmatik bireyler olduklarını belirtmektedir.

Henkel (2002) akademik liderlerin bireysel ve kolektif sorunlar, kontrol ve destek, değişim ve süreklilik arasında denge kuran bireyler olduğunu ifade etmektedir. Ramsden (1998a) ise akademik liderlerin sürekli öğrenen olma özelliğine vurgu yaparak bağımsızlık, iletişim, problem çözme, analitik beceriler, eleştirel düşünme, takım çalışmalarına yatkınlık ve kendini motive etme özelliklerinin olduğunu belirtmektedir. Spendlove (2007) akademik liderlerin özelliklerini tutum ve bilgi açısından ele almaktadır. Buna göre akademik liderlerin tutumları; öz farkındalık, esneklik, açıklık, dürüstlük ve başkalarının düşüncelerine duyarlılık olarak görülmektedir. Bilgi açısından ise üniversite yaşamına yönelik bilgi, üniversite sisteminin nasıl işlediğine yönelik bilgi ve akademik süreçler bilgisi akademik liderlik açısından önemli bilgilerdir.

Akademik liderler girişimci, risk alan, esnek (Anthony ve Antony, 2017), vizyoner, ilham verici, güvenilir (Ramsden, 1998a) bireyler olarak yeni uygulamalar yapmaktan ve kendilerini bireysel ve profesyonel anlamda daha güçlü kılacak çalışmalar yapmaktan kaçınmamakta (Thompson ve Franz, 2016) ve bunları karşılıklı güven ve karşılıklı saygı çerçevesinde gerçekleştirmektedir (Rowley ve Sherman, 2003). Hacıfazlıoğlu (2017) akademik liderlerin temel olarak eğitim programını, fakülteyi, planlamayı, personel alımını ve kurumu değerlendirme ve koordinasyon rollerini üstlendiğini belirtmektedir. Ayrıca akademik liderler; koordinatör ve girişimci bireyler olarak paradoksal durumlara anlam atfedebilmekte ve ikilem yaşanan durumları daha rahat aydınlayabilmektedir (Askling ve Stensaker, 2002). Juston ve Angell (2013) akademik liderlerin takipçileri tarafından en fazla önemsenen özelliklerinin iletişim olduğunu, bununla birlikte dürüstlük, güvenilirlik gibi ahlaki karakterin; vizyonerlik, dönüt alma, akademik uygulama

ve süreç bilgisine sahip olma gibi karar verme becerilerini etkileyen özelliklerin yanı sıra çalışma etiği ve cesaretlendirme, motivasyon, destekleme, saygı ve özen gibi güçlü ilişkilerin geliştirilmesini sağlayan özelliklerin de akademik liderlerde bulunması beklenen özellikler olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Iordache-Platis (2016) genel liderlik özelliklerinin akademik liderliğe yansımaları olduğunu belirtmektedir. Buna göre genel liderlik özellikleri; vizyonerlik, bütüncüllük, yeterlilik, sorumluluk, empati, heves ve istek, karizma ve güvenilirlik olarak görülmektedir. Bu özelliklerin akademik liderliğe yansımaları sonucu strateji, etik, profesyonellik, hedef odaklılık, deneyim, tutku, tanınırlık ve kendine güven özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerin davranışsal boyutları ise vizyon belirleme, etik ilkeler ve kodlar belirleme, kurum içi liderler yetiştirme, katılım sağlama, yaşantıları zenginleştirme, adanmışlık, liderlik imajına sahip olma ve karar verme olarak görülmektedir. Akhter ve Sharif (2012) akademik liderlerden beklentileri; iletişim, yeterlilik, dürüstlük ve güvenilirlik, insancılık, zekâ, motivasyon ve vizyonerlik boyutları altında toplamaktadır. Anthony ve Antony'e (2017) göre ise akademik liderler vizyoner bir yaklaşımla üniversite misyonunu izlemekte ve içsel ve dışsal odaklar arasında denge kurmaktadır. Aynı zamanda akademik liderler girişimci, risk alabilen ve esnek bir yapıya sahip bireyler olarak değişimi destekleyecek yapılar oluşturabilmekte ve yükseköğretim kurumlarının kültürünü ve değerlerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda akademik liderlerin kendilerine özgü beceri ve özelliklere sahip oldukları ve bu durumun uygulamalarını şekillendirdiği düşünülmektedir.

2.1.4. Akademik Liderlik Uygulamaları

Ramsden'e (1998a) göre akademik liderlerin sahip olduğu özelliklerden ziyade akademik bölümde veya bir araştırma grubunda ne yaptığı daha önemli görülmektedir. Akademik liderlerin gerçekleştirdiği uygulamalar; verimli akademik çalışmalara zemin oluşturacak bir ortam sağlamak (Afonja ve Ojeomogha, 2014; Bolden ve diğerleri, 2012; Ramsden, 1998b), ortak akademik değerler ve kimlik gelişimini desteklemek, yükseköğretim kurumları için ayrı bir önemi olan tartışma ve sorgulama kültürünü geliştirmek, paylaşılan kimlikleri güçlendirerek performans yönetimini sağlamak ve akademisyenlerin çalışma sınırlarını genişletmek (esnetmek) olarak belirtilmektedir (Bolden ve diğerleri, 2012). Bunlara ek olarak akademik gelişimi sağlamak da akademik

liderlerin en karmaşık ve zorlu uygulamalarından biri olarak görülmektedir (Taylor, 2005; Turnbull ve Edwards, 2005). Miller, Mamiseishvili ve Lee (2016) ise özellikle bölüm başkanlarının güçlü bir akademik liderlik aracılığıyla üretken davranışları teşvik ettiğini, diğer öğretim üyeleri için model olarak gelişim imkanları tanıyan kaynak olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Akademik bölümlerde liderlik hem akademik hem de yönetsel işlevler için gerekli görülmektedir (Rowley ve Sherman, 2003). Akademik liderler, fakültelerde veya bölümlerde davranış veya vizyon değişikliği meydana getirme sürecini yönetmekte (Turnbull ve Edwards, 2005); akademik ağlar oluşturmada, iletişim ve iş birliğini sağlamada ve performans yönetimini gerçekleştirmektedir (Ramsden, 1998b). Diğer bir ifadeyle yenilikçi politikaları uygulamaya dönüştürmektedir (Scott, Coates ve Anderson, 2008). Ayrıca akademik liderler üniversitenin misyonlarını izleyerek ulaşılmak istenen hedeflere dönük bir odak noktası sunan ve yönlendirme yapan vizyoner bir bakış açısı geliştirmektedir (Anthony ve Antony, 2017). Henkel'e (2002) göre ise akademik liderler, vizyoner bir bakış açısıyla değişen politikalar karşısında nitelikli öğretim ve nitelikli araştırma faaliyetlerini sürdürme gibi temel işlevleri sürdürmeye yönelik stratejiler geliştirerek birlikte çalışma motivasyonunu sağlayabilecek bir iklim oluşturmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumunun hedeflerine ulaşmak üzere akademisyenlerin bir araya getirilmelerinin sağlanmasında akademik liderler paylaşılan yaşantılar oluşturarak vizyonu eyleme dönüştürmektedir ve bu durum akademik liderlerin liderlik yaşantılarını zenginleştirmektedir (Murphy, 2003).

Rowley ve Sherman (2003) akademik liderliğin bölüm başkanlığı, dekanlık ve rektörlük düzeyinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre bölüm başkanları hem araştırma ve öğretim hem de yönetim faaliyetlerini yürütmektedir. Dekanlar ise çoğu zaman tam zamanlı yöneticiler olarak araştırma ve öğretim sorumluluklarını devam ettirmektedir. Son olarak rektörler veya rektör yardımcıları genellikle dekanlık düzeyinde göreve başlayıp yükseköğretim kurumunu geliştirme pozisyonunda daha fazla güç elde etme gibi gerekçelerle en üst düzeyde liderlik görevlerini yerine getirmektedir. Taylor (2005) ise tüm düzeylerde akademik liderlik stratejilerini, kişisel-kişilerarası stratejiler ve süreç stratejileri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Kişisel-kişilerarası stratejiler arasında liderliğe model olma, yeniliği teşvik etme ve akademik ağlara katılımı destekleme bulunmaktayken; süreç stratejileri öğretim ve araştırma rollerine yansıtma yapmayı teşvik

etme, iş birliğine dayalı problem çözme ve farklı çözüm önerilerini teşvik etme olarak belirtilmektedir.

Akademik liderliği bilgi ve tutumla birlikte davranış boyutunda da ele alan Spendlove (2007) etkili akademik liderlerin davranışlarının; akademik güvenilirlik ve saygıyı sürdürmeye çalışma, rol model olma, stratejik düşünme, insanlarla etkileşim halinde olma, başkalarını dinleme, başkalarına danışma, açık iletişim kurma, başkalarını motive etme, mentorluk yapma ve takımlar inşa etme olarak görmektedir. Bununla birlikte akademik liderlerden bireylerin yeterliklerini ve güçlü yönlerini geliştirmeleri, kurumsal yenilenmeyi sağlamaları, ortak hedef ve anlayışları güçlendirmeleri, çoğulculuğu teşvik etmeleri ve kurumsal değişimi kolaylaştırmaları beklenmektedir (Green ve McDade, 1994). İletişim aracılığıyla inşa edilen güven ve şeffaflık, akademik bağlamlarda paydaşlarla ilişkileri güçlendirmekte ve iletişim yükseköğretim kurumlarının karmaşık bağlamında tüm faaliyetlerin koordinasyonunda önemli görülmektedir. Akademik liderler etkili iletişimin sağlanmasında ve dolayısıyla güven ve şeffaflığın inşa edilmesinde temel bir rol oynamaktadır (Gigliotti, 2017).

Ramsden'e (1998a) göre etkili akademik liderler açık hedefler ve yeni fırsatlar sunmakta; birey ve kaynakları etkili şekilde yönetmekte; bireyleri motive etmekte ve kendilerine ilham vermekte; takipçilerini ortak bir hedef doğrultusunda bir araya getirmekte ve kendi performansını değerlendirmek için başkalarının görüşlerini dinlemekten kaçınmamaktadır. Cardno (2014) akademik liderlik rollerini örgütsel liderlik, eğitim programı liderliği, akademik yönetim ve akademik gelişim olmak üzere dört tema altında ele alarak bu roller kapsamındaki uygulamaları ortaya koymaktadır. Buna göre örgütsel liderlik, örgütün vizyon ve stratejisine uygun hedef belirleme ve planlama yapma, akademik karar verme sürecine katılma ve diğer bölümlerle iş birliği halinde olma uygulamalarını kapsamaktadır. Eğitim programı liderliği, programlar için hedef belirleme, akademik etkinliklerde sürekli gelişimi yönetme, araştırma kültürü oluşturma, program tasarımı gibi kalite kontrol süreçlerini yönetme ve mezun ve paydaş ilişkilerini yönetmeyi kapsamaktadır. Akademik yönetim, performans ve gelişimi yönetme, bütçe yönetme, araştırma ve danışma alanı oluşturma, öğretim ve araştırma ortamını yönetme ve önemli öğrenci sorunlarını yönetmeyi kapsamaktadır. Akademik gelişim ise öğretim ve araştırmaya katılımı sağlama ve benliği geliştirmeyi kapsamaktadır (Cordno, 2014).

Smother, Bing, White, Trocchia ve Absher (2011) akademik liderlerden beklenen özelliklerin ve uygulamaların bağlama dayalı olarak değişebileceğini belirtmektedir. Buna göre vakıf ve devlet üniversitelerinde ideal akademik liderlerin farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler akademik liderlerin yönetsel becerilere sahip olmalarını, paydaşların ihtiyaçlarını gözetmeleri, dışarıdan tanınırlığı artırmaları, akademisyenlerin araştırma verimliliğini artırmaları ve örneklerle öncülük etmeleri gerektiğinin altını çizmekteyken; devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler akademik liderlerin denge kurmalarını, eşitlikçi davranmalarını, stratejik şekilde motive etmelerini, araştırma verimliliğini artırmalarını önemsemektedir. Buna göre bir bağlamda etkili olan liderlik uygulamaları farklı bir bağlamda etkili olmayabilmektedir. Bu nedenle iki farklı bağlam arasındaki farklılıkların ve bu farklılıkların nedenlerinin anlaşılması etkili akademik liderlik uygulamaları ve akademik liderlik eğitimleri için bir bakış açısı sağlamaktadır.

2.1.5. Akademik Liderlik Gelişimi

Gmelch ve Buller'e (2015, s. 12) göre akademik liderlik gelişiminin sağlanması için "kavramsal anlayış, beceri geliştirme ve yansıtıcı uygulama" önemli görülmektedir. Buna göre akademik liderlikle ilişkili rol ve sorumluluklara yönelik kavramsal bir anlayış geliştirmek bu rol ve sorumlulukları etkili şekilde yerine getirmek için önemli bir adım oluşturmaktadır. Etkili lider olabilmek için öğretim elemanlarından öğrencilere ve diğer yöneticilerden farklı kuruluşlara kadar çok çeşitli paydaşlarla birlikte çalışma becerileri kullanmak da gerekli görülmektedir. Son olarak akademik liderlerin kendi yanlışlarından öğrenmelerini, kararlarını çekirdek değerlere dayandırmalarını ve şeffaflıklarını sağlayacak resmi bir yansıtma süreci etkili liderlik için önemsenmektedir (Gmelch, 2013; Gmelch ve Buller, 2015). Scott, Coates ve Anderson (2008) benzer şekilde akademik liderlik eğitimlerinin rol odaklı, uygulamaya dönük, akran desteği alma yoluyla, mentorluk aracılığıyla ve öz düzenleyerek öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilmesinin genel çalıştay türü eğitimlerden daha etkili olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Koch, Townsend ve Dooley (2005) ise geleneksel liderlik eğitimlerinin yanı sıra internet tabanlı interaktif eğitimlerin de bir seçenek olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir.

Scott, Coates ve Anderson (2008) akademik liderlik gelişimi programlarının radikal şekilde yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Gmelch ve Buller'e

(2015) göre akademik liderlere yeterli eğitim verilmediği takdirde akademik programlar, yükseköğretim kurumları ve paydaşlar bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Ancak başarılı bir öğretim üyeliğinden akademik liderliğe geçiş süreci, iki durum da birbirinden çok farklı beceri ve özellik gerektirdiğinden, kitap okuma veya seminere katılma yoluyla gerçekleştirilememektedir. Bu bağlamda liderlik gelişimi programları yalnızca bir eğitim programı olarak değil akademik toplulukların destek mekanizması olarak da işlev göstermekte; akademik liderlik gelişimi üç günlük bir program şeklinde değil, sürekli bir süreç olarak görülmekte; bu programlar destekleyici bir kültürle birlikte ahlaki ve etik boyutlar gerektirmektedir (Gmelch ve Buller, 2015; Wolverson, Ackerman ve Holt, 2005). 20 haftalık bir akademik liderlik gelişimi programının akademisyenler üzerindeki etkilerini inceleyen Ladyshevsy ve Flavell (2012) bu programın akademisyenlerin takipçileri üzerinde etki oluşturma, daha etkili iletişim kurma ve özgüveni geliştirmelerini olumlu yönde etkilediği; programın başarısında ise akran öğrenme ve koçluk yöntemlerinin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre iyi tasarlanmış akademik liderlik programlarının uzun vadeli etkileri olabilmektedir.

Ramsden (1998a) akademik liderliğin geliştirilmesi için girdi, süreç ve ürün olmak üzere üç aşamalı bir model önermektedir. Bu model doğrusal bir model olmaktan ziyade bir sistem gibi düşünüldüğünde daha etkili sonuçlar vermektedir. Buna göre ürünler veya çıktılar girdi ve süreç faktörlerini etkilemekte ve onlardan da etkilenmektedir. Böylelikle akademik liderliğin etkileşimli yapısı daha çok vurgulanmaktadır (Ramsden, 1998b). Bununla birlikte Ramsden (1998a) akademik liderliğin etkililiğini geliştirmek için aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Akademik çalışmalarla ilişkili temel değerleri düzenli olarak gözden geçirmek
- Çalışma ortamı ve meslektaşlarının üzerinde ne gibi farklılıklar yapılabileceğinin farkında olmak
- Akademik sistemlerin içerisinde bulunan ikilemlerin farkında olarak bu ikilemlerin barındırdıkları seçenekleri eleştirel bir gözle değerlendirmek
- Sonuca ulaşma yolları, meslektaşlarını motive etme yolları gibi konularda araştırmaya dayalı sistematik değerlendirmeler yapmak
- İş yüklerini etkili şekilde yöneterek çalışmalarını benimseme ve uygulamalarından keyif alma yollarını keşfetmek

- Meslektaşlarının algıladıkları ve gördükleri liderlik uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek
- Meslektaşlarının performansları ve değişen ihtiyaçlarını belirleyebilecek ortak tartışma alanları oluşturmak
- Kendileri ve kendilerinin sürekli gelişimleri için amaçlar belirlemek
- Vizyon oluşturma, performans değerlendirme ve liderlik etmeyi öğrenme sorumluluklarını uygulamak

Bu öneriler doğrultusunda düzenlenecek eğitimlerin akademik liderlik gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.6. Çevresel Koşulları ve Akademik Liderlik

Akademik liderlik çevresel koşullardan etkilenen bir yapı sergilemektedir. Gigliotti'ye (2017) göre üniversiteler değişim döngüsü içerisinde uyum, ulaşılabilirlik, değerlendirme ve hesapverebilirlik gibi içsel ve dışsal meselelerle karşı karşıya kalmakta ve bu koşullar geçmişin geleneklerini sürdürebilen, süreç içerisindeki uygulamaları yönetebilen ve yükseköğretimde gelecekteki eğilimleri öngörebilen akademik liderlere olan ihtiyacı artırmaktadır. Dima ve Ghinea'ya (2016) göre ise uluslararası öğrenci hareketliliği programlarının artması, üniversitelerin eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, iş yaşamıyla daha güçlü ortaklıkların kurulması gibi dış çevreyle ilgili gelişmeler akademik liderlik uygulamalarını olumlu etkileme potansiyeline sahip iken, üniversiteler düzeyinde karar mekanizmalarının merkezileştirilmesi, bölüm veya fakülte düzeyinde otonominin azaltılması gibi durumlar akademik liderlik uygulamalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Aynı zamanda akademik birimler, profesyonel çevre, ekonomik çevre, araştırma çevresi ve kurumsal çevreleriyle etkileşim içerisinde olduğundan akademik liderlerin uygulamaları çevresel faktörlere göre şekillenmektedir (Hendrickson vd., 2013).

2.1.7. Akademik Liderliğin Zorlukları

Üniversitelerin eğitim programlarını uluslararası standartlara uygun hale getirerek ihtiyaç ve beklentileri karşılayacak duruma getirmek akademik liderler için zorluk oluşturabilecek bir konu olarak görülmektedir (Dima ve Ghinea, 2016). Akademik liderler genellikle çatışma halinde olan çeşitli beklentilere karşılık verme durumunda kalmaktadır. Bu beklentiler; akademik ve yönetsel çalışmaların doğasında bulunan

çelişki, stratejik yönetim anlayışıyla rekabet halinde olan dış beklentiler, bölümün değişim ihtiyacına rağmen bireylerin gelişimini sağlama isteği (Henkel, 2002) ve hükümet politikalarının beklentileri (Jones, 2011) olarak görülmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim sistemine yönelik verimlilik, nitelik ve kalite, yenilik kapasitesi, esneklik ve hesapverebilirlik bağlamındaki beklentilerin (Askling ve Stensaker, 2002) ve yaratıcılık, stratejik liderlik, değişim yeteneği ile ikilemlere karşılık verilmesi, akademik niteliğin sürdürülmesi ve mali ve insan kaynaklarının yönetilmesine duyulan ihtiyacın (Drew, 2010) akademik liderler için zorluk oluşturduğu görülmektedir.

Üniversitelerin karşılaştığı finansal veya ideolojik ikilemler de akademik liderler için zorluk oluşturmaktadır (Gigliotti, 2017). Bununla birlikte ilişkilerin yönetimi, öğretim elemanlarına ilham verilmesi ve çatışma durumlarının yönetimi (Setati, 2017), günümüz koşullarıyla birlikte daha sınırlı kaynakların yönetimi, karmaşık değişim girişimleri ve kısa zamanda hızlı ve etkili karar verme zorunluluğu (Advisory Board, 2011) da akademik liderleri zorlayan durumlar olarak görülmektedir. Harman (2002) ise akademik liderler olarak dekan ve bölüm başkanlarının akademik çalışmalara yeteri kadar odaklanamadıklarını ve öğretim üyeleri ile dekan ve bölüm başkanları tarafından gerçekleştirilen akademik çalışmalar arasındaki makasın sürekli olarak açıldığını belirterek bu durumun akademik liderlerin uygulamaları için olumsuz etkileri olabileceğini öne sürmektedir. Ladyshevsky ve Flavell (2012) de benzer şekilde akademik liderlerin iş yüklerine ilişkin faktörlerin liderlik gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir.

Ramsden (1998a) akademik liderlerin karşılaştıkları sorunları çeşitli sorular aracılığıyla daha açık hale getirmektedir. Buna göre takipçilerin ulaşmak istedikleri hedeflerin ne olduğu ve buna yönelik sahip olunması gereken destek sistemleri ve kaynakların neler olduğu soruları vizyon, strateji ve planlama sorunları ile ilişkilendirilmektedir. Takipçilerin becerilerini geliştirmeye nasıl yardım edilebileceği sorusu ise performansı fark etme ve geliştirme sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir. Son olarak akademik liderlik gelişimi için neler yapılması gerektiği sorusu ise liderliği öğrenme ve geliştirme sorunuyla ilişkilendirilmektedir.

Akademik liderlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmenin karmaşık ve zor bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Scott, Coates ve Anderson (2008)

akademik liderlerin zorluklara karşı etkili çözümler bulabilmeleri için çeşitli stratejiler önermektedir. Bu stratejiler arasında; ilişkilendirmek ve yönetmek, herkesi dinlemekle birlikte özellikle direnç gösterenleri ve gerekçelerini dinleyebilmek, bir soruna yönelik mümkün olduğunca fazla bakış açısını elde ederek bunları gözden geçirmek, ulaşılabilir olmak, yolunda gitmeyen durumlarda sakinliğini koruyarak başkalarını suçlamaktan kaçınmak, sorunlar karşısında ne yapılması gerektiğine yönelik beklentilerden haberdar olmak, değişim sürecini öğrenme süreci olarak görmek, kültür ve bağlamı her kararda ve uygulamada göz önünde bulundurmamak, değerler ve yaklaşımlar konusunda model olmak bulunmaktadır. Bu stratejilerin akademik liderlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinde birer yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.8. Akademik Kimliğin Geliştirilmesinde Akademik Liderlerin Rolü

Bolden ve diğerleri (2012) akademik liderlik uygulamalarının ortak akademik değerler ve akademik kimlik duygusunu desteklediğini ve geliştirdiğini belirtmektedir. Buna göre mali planlama, insan kaynakları yönetimi gibi yönetsel rollerden ayrı olarak öğretim, araştırma ve hizmet işlevleriyle doğrudan ilişkili olan akademik liderlik, akademik kimlikleri önemli ölçüde etkilemekte; özellikle kimliğin sosyal boyutunda grup yararına çalışma, gruba yardımcı olma gibi işlevler akademik liderlik ve akademik kimlik etkileşimini güçlü kılmaktadır. Yönlendirme ve kontrol dışında kültürlenme süreçleriyle ilişkilendirilen akademik liderlik, anlamlı bir akademik kimlik oluşturma boyutunda yönetimden ayrılmaktadır (Bolden ve diğerleri, 2012). Akademik liderler, akademisyenlerin yalnızca akademiye uyumlarını değil; aynı zamanda yükseköğretim için dönüştürücü roller sağlayarak akademisyenlerin bu rolleri yansıtma ve kolaylaştırmaktadır (Blackmore, 2014).

Yükseköğretimde çoklu kimlik gelişimi ön plana çıktıkça akademik liderlerin örgütsel problemlere yönelik anlayış ve yorumları da çeşitlilik kazanmıştır (Winter, 2009). Akademik liderlerin akademik kimliğin geliştirilmesinde çeşitli rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Lee ve Boud (2003) bu rollerin bazılarının; akademisyenlerin birbirleriyle verimli ve üretken ilişkiler geliştirmelerini sağlamak, temel değer ve araştırma etkinlikleri belirlemek ve desteklemek, değişim karşısında yeni amaçlar belirlemek ve yeni akademik uygulamaları teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Winter (2009) ise akademik liderlerin söz ve işlevleriyle akademik değer sistemlerinin farkında

olması ve buna yönelik vizyon geliştirmesi beklendiğini ileri sũrerek bu sayede akademisyenleri ortak bir değer ve amaç sistemi etrafında toplamasının mũmkũn olduğunu belirtmektedir. Bu sayede akademik kimliğin değerler boyutu ˆn plana çıkmakta ve değer sistemleri anlaşılmadan akademik kimlik gelişimi ve değerisinin etkili şekilde gerçekleşmeyeceği anlaşılmaktadır.

Akademisyenlerin akademik kimliklerini benimsemelerinde akademik liderlerin disiplinler arasında akademisyenlerin ilke ve inançlarını bir araya getirmesi beklenmektedir (Winter ve O'Donohue, 2012). Akademisyenler birçok farklı gruba ve topluluğa mensup kişiler olduğundan akademik kimliğin, kendilerinin kimlerle (ˆđretmen, meslektaş, yˆnetici gibi) etkileşim halinde olduğu ile ilişkili olduğu gˆrũlmektedir. Akademik liderler, aynı zamanda performans yˆnetimini sağlayabilmek adına akademik kimliği gũclendirecek uygulamalar yapmaktadır. Akademisyenler de akademik liderlerden gˆrev dağılımı veya belirli sũrelerin uygulanması açısından değil kimlik gelişimi açısından liderliği ˆnemsemektedir (Bolden ve diğerleri, 2012). Handal (2008) yũksekˆđretim kũltũrũ ve uygulamalarının çeşitli boyutlarında meydana gelen değerliklere uyum konusunda aktif ve amaçlı şekilde katkıda bulunan akademik geliştiricilerin yũksekˆđretim kũltũrũnũn ũyeleri olan akademisyenlerin kimliklerini şekillendirerek kimlik gelişimini etkilediğini belirtmektedir.

Akademik kimlik aracılığıyla akademik liderler başkalarını yˆnlendirebilmektedir; ancak akademisyenlik karmaşık bir olgu olmakla birlikte ortak bir akademik kimlik algısı da tartışmaya açık bir konudur. Akademik liderlik toplulukçu kimlik yaklaşımını desteklemektedir. Akademik liderler grup adına çalışan, grup kimliğini çerçevelemeye yardımcı olan ve grubun çıkarlarını daha ileri gˆtũren yapı ve sũreleri yũrũten kişiler olarak algılanmadıka lider olarak kabul edilmeyeceklerdir (Bolden ve diğerleri, 2012). Akademik liderlik akademisyenliği kũltũrel dˆnũřũm sũreleriyle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda akademik liderlik, akademik değerlerin ve kimliklerin oluşturulması, desteklenmesi ve sũrdũrũlmesi için ˆnemli gˆrũlmektedir. Bˆylelikle akademik gˆrevleri ve sũreleri organize etmek için kurumlar ve sektˆr arasında daha geniş çapta faaliyet gˆsteren tũm faaliyetlerde akademik liderler rol oynayabilmektedir (Bolden ve diğerleri, 2012).

Akademisyenler liderlik rol ve sorumluluklarını üstlenmeleri için güdülenmeye ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyacın giderilmesi için ortak bir kimlik duygusunun inşa edilmesi önemli görülmektedir (Bolden, Gosling ve O'Brien, 2014). Özellikle akademik liderlik eğitimleri akademik kimliğin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Diallo ve Gerhardt, 2017). Miller, Mamiseishvili ve Lee (2016) akademik bölümlerin öğretim elemanları için en önemli topluluk olduğunu vurgulayarak bölüm başkanlarının bu topluluğun kimliğini şekillendirmekte önemli rol oynadığını belirtmektedir. Buna göre bölüm başkanları aynı zamanda öğretim elemanlarının gelişiminden, desteklenmesinden ve başarının elde edilmesi için gerekli olan kültürün inşa edilmesinden sorumlu olan akademik liderlik rollerini yerine getiren akademisyenler olarak görülmektedir.

2.1.9. Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik

Sporn'a (1996) göre kültüre duyarlı yönetim, kimlik oluşturma süreçleri gibi sembolik eylemlere de en az öğretim ve araştırma gibi somut eylemler kadar öncelik tanınmalıdır. Özellikle, zayıflayan kültürlerin ortaya çıkardığı yabancılaşma gibi sonuçlardan kaçınmak için yeni değer ve kimlikleri kabullenme yoluna da gidilmektedir (Ryan, 2012). Yükseköğretim kurumlarında profesyonel adanmışlık ve kimlik gelişimi değer yönelimli olma özellikleri ile paylaşılan inanç ve gelenekleri aracılığıyla desteklenebilmektedir (Dill, 1982). Yükseköğretim kurumları akademisyenlerin kimliğini konumlandırılmış (positioned) kimliğe dönüştürmektedir. Bu kimlik kurumun sağladığı mesleki unvanı ve profesyonel bilgilerini barındırmaktadır. Konumsal (positional) kimlik ise bireylerin pozisyonlarını nasıl algıladığı ile ilgilidir. Yükseköğretim kurumlarının çeşitli politikalar aracılığıyla bir gereklilik haline gelen uluslararasılaşmasıyla (Bartell, 2003) deniz aşırı ülkelerde edinilen akademik yaşantılar üniversite kültürüne dahil edilerek akademisyenlere konumlandırılmış kimlik kazandırılırken konumsal kimliğin kazandırıldığı tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Kim, 2005).

2.1.10. Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Liderlik

Yükseköğretim bağlamında gerçekleştirilen öğretim ve araştırma faaliyetlerinin etkililiğinde yönetimin rolünün anlaşılması yükseköğretim kültüründe de değişime yol açmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının yönetimi ve kültürleri liderlik süreçlerini şekillendirmektedir (Bratianu, Iordache-Platis ve Prelipcean, 2016). Liderliğin yönetimle

ilişkilendirilmesi örgütlerdeki değişim sürecinin yönetiminden kaynaklanmaktadır. Yükseköğretimde değişim sürecinin yönetimi kültürle ilişkilendirildiğinden (Kezar ve Eckel, 2000; Kotter ve Heskett, 1992; Sporn, 1996) akademik liderliğin güçlü ve destekleyici bir kültür olmadan gelişemeyeceği belirtilmektedir (Schein, 2004). Yükseköğretim kurumlarının geçmiş ve gelenekleri, yönetim anlayışından akademik liderlik anlayışına doğru yaşanan değişim sürecini etkileyebilmektedir. Bu durum akademik liderlik gelişiminde önemli rol oynamakta (Bratianu, Iordache-Platis ve Prelipcean, 2016) ve liderlik ve kültür arasında çeşitli dinamikler oluşmaktadır (Schein, 2004). Sonuç olarak örgüt kültürü akademik liderlikten etkilenmekte ve akademik liderlik gelişimini etkilemektedir (Bratianu, Iordache-Platis ve Prelipcean, 2016).

Liderlik herhangi bir akademik kurumda kritik rol oynamaktadır (Shattock, 2013). Öncelikle liderler akademik toplulukların birer üyesi olmakla birlikte akademik örgütleri yöneten kişilerdir (Dill, 1982). Liderler, ortak bir yükseköğretim kültürü inşa etmek için çeşitli özellikler sergilemektedir. Bu özelliklerden bazıları; paylaşılan vizyonu istişare etme, rol model olma, risk alma, stratejik yönelime sahip olma, dönüşüm için bir araya gelen takımları organize etme, kaynakları verimli kullanmak üzere içsel ve dışsal ağlar kurma, inovasyona yoğunlaşma ve hiyerarşik engelleri kaldırma olarak görülmektedir (Gibb, Haskins ve Robertson, 2013). Liderler, varolan yükseköğretim kültürünü beslemek için liderliğin yaratıcı boyutunun gereği olarak bazı değerleri seçmekte ve geliştirmektedir. Liderlerin seçimine dayalı olan bu değerler, akademik yaşamın koşulları olan öğretim ve araştırma gibi uygulamaları şekillendirmektedir (Dill, 1982).

Deem (1998) yükseköğretime yönelik yeni yönetim yaklaşımında maddi olanaklara verilen değer, akademik liderler tarafından maddi kaynaklarla birlikte personel, öğrenci, öğretim ve araştırma boyutlarının yönetimini etkilediğini belirtmektedir. Özellikle kadın liderlerin daha esnek olan yönetim becerileri hem akademisyenlerin performanslarının hem de örgüt kültürlerinin kontrol edilmesini sağlayarak örgüt yapılarını daha kolay değişebilir hale getirmektedir (Deem, 1998). Smart ve Hamm (1993) ise yükseköğretim kurumu kültürlerinin yönetiminin karmaşık bir süreç olduğunu ve yükseköğretim kurumlarının etkililiğinin doğrudan kendi baskın kültürleriyle ilişkili olduğunu belirterek akademik liderlerin temel sorumluluklarından birinin bu kültürlerin yönetilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Liderler kültürün boyutlarını ve dinamiklerini bilinç düzeyine getirerek yükseköğretim kurumlarının ihtiyaca cevap verebilirliğini ve

performanslarındaki farklılıkların nedenlerini değerlendirebilmektedir. Aynı zamanda liderler bir durumla ilgili harekete geçmeden önce kararlarının sonuçlarını da değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Tierney, 1988).

Güncel akademik liderlik araştırmaları bireysel ve örgütsel düzeylere odaklanarak sosyal ve kültürel bağlamları daha sınırlı şekilde ele almaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2008a). Bununla birlikte akademik liderlik, bireylerin ve örgütlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Afonja ve Ojeomogha, 2014). Bir örgütün üyeleri tarafından paylaşılan varsayım ve inançlar (Dill, 1982; Şahin ve Wright, 2004) olarak bilinen ve bir örgütün üyelerini diğerlerinden ayıran bir özelliğe sahip olan örgüt kültürü (Hofstede, 1998); akademik liderlik uygulamaları tarafından şekillendirilmekte ve bu sayede yeni örgüt kültürleri ortaya çıkmaktadır (Rowley, 1997). Aynı zamanda kültür, akademik liderlerin ve takipçilerinin beklentilerini de şekillendirmektedir (Rowley, 1997). Akademik örgütler olarak yükseköğretim kurumları diğer örgüt türlerine göre daha ayrı bir kültüre sahiptir (Gmelch ve Buller, 2015; Hendrickson vd., 2013) ve bu ayırt edici kültürel boyutlar temelde öğretim elemanlarının değer sistemlerine (Hendrickson vd., 2013), yükseköğretim kurumlarının kendine özgü hiyerarşik yapısına (Gmelch ve Buller, 2015) ve bakış açısı, uygulama ve görevler açısından oldukça farklılaşan disiplin alanlarının etkisine (Kekäle, 1999) dayanmaktadır. Bu nedenle etkili akademik liderlik en temel düzeyde bölüm kültürü ve iklimini anlamayı gerektirmektedir (Hendrickson vd., 2013).

Akademik liderlik yükseköğretim kurumlarının kültüründen hem etkilenmekte hem de bu kültürü etkileyebilmektedir. Aynı zamanda akademik liderlik içerisinde bulunduğu yükseköğretim kültürü bağlamında değerlendirilmektedir (Bass ve Bass, 2009). Her ne kadar ortak kültürel özellikler taşıyor gibi görünseler de bir üniversitenin kültürü ve iklimi öğretim elemanları ve yönetim arasındaki ilişkinin bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Bu kültürün değerlendirilme süreci yükseköğretim kurumlarının geçmişi, normları, ilişki ağları ve güç yapılarının derinlemesine anlaşılmasına bağlıdır (Hendrickson vd., 2013). Bununla birlikte gelenekler de akademik liderliğin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Tüm bu durumlar akademik liderlik ve yükseköğretim kültürü arasında dinamik ilişkiler olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Schein, 2004).

Liderlik çalışmaları kültürle ilişkilendirilmektedir; çünkü kültür hem liderin eylemleri hem de takipçilerinin tepkileri içinde bulunan topluluk için uygun ve meşru olan davranış biçimlerini yansıtmaktadır (Shahin ve Wright, 2004). Yeni kurulan üniversitelerde yönetim rolünü üstlenen akademisyenler genellikle birimin akademik gücünü geliştirme amacı taşımasına rağmen, daha köklü üniversitelerde akademisyenler araştırma alanında yeterli olmayan akademisyenleri öğretim hizmetine yönlendirebilmektedir (Henkel, 2002). Bu durumun üniversitelerin kültür oluşumunda etkili olan ‘geçmiş’ anlayışından (Deal ve Kennedy, 1982; Tierney, 1988) kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ayrıca Skorobohacz, Billot, Murray ve Khong (2016) akademik liderlerden söylemleri ve eylemlerinin tutarlılığı, lider ve takipçilerinin inanç, vizyon ve hedeflerinde ortaklık ve değerlerin uyumluluğu gibi beklentiler olduğunu belirtmektedir. Bu beklentilerin ise olumlu bir yükseköğretim kültürü içerisinde karşılanabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte yükseköğretim kültürü, özellikle değişim zamanlarında akademik liderliğin yükseköğretim kurumları için önemine yönelik farkındalığa dayanmaktadır (Bratianu, Iordache-Platis ve Prelipcean, 2016). Özellikle kültür, değer ve sistemlerde meydana gelen ancak yavaş ilerleyen değişim süreci, akademik liderleri yükseköğretim kurumu ve çevresinin sınırlılıkları içerisinde işlev göstermek durumunda bırakmaktadır (Rowley, 1997). Değişim sürecinde yükseköğretim kurumlarına yönelik beklentiler artmakta ve yükseköğretim kurumları; amaçlar ve misyonlar, gelenekler, değerler gibi kültürel öğeler (Henkel, 2002; Tierney, 1988) ile akademik kimlik ve akademik liderlik kavramlarını daha açık bir şekilde tanımlamak durumunda kalmaktadır (Henkel, 2002). Bu noktada akademik liderler değişimi destekleyecek yapılar oluşturmakta, örgüt kültürleri ve değerlerini etkilemekte (Anthony ve Antony, 2017; Rowley, 1997) ve örgütsel gelişim ve örgütsel öğrenme sürecini yönetmede rol oynamaktadır (Rowley ve Sherman, 2003). Bununla birlikte akademik bölümlerin kültürü de akademik liderlerin davranışlarını şekillendiren ve başarılı bir akademik liderlik için temel oluşturan faktörlerden biridir. Diğer bir ifadeyle kültür faktörü akademik liderliğin bir boyutu olarak görülmektedir. Akademik liderlik; yükseköğretim kültürünün olumsuz boyutlarını da göz önünde bulundurarak olumsuzlukları iş birliği, destek, vizyon ve ilham aracılığıyla daha nitelikli akademik çalışmaların yapılabilmesi için bir bağlama dönüştürebilecek aktif bir süreçtir (Ramsden, 1998a).

Akademik kurumlar olarak yükseköğretim kurumlarında ortak bir misyona ulaşmak anlamında kimi zaman zorluklarla karşılaşılabilir. Bu durumun nedeni, akademik kültürü şekillendiren bağımsız düşünce yapılarıdır. Böylelikle stratejik planlama süreci paydaşları bir hedef doğrultusunda bir araya getirme noktasında önemli bir fırsat oluşturmaktadır (Anthony ve Antony, 2017). Austin (1994) kültürel sistemlerin akademisyenler üzerinde etkili olduğunu; özellikle profesyonel, ekonomik, araştırma ve kurumsal çevrelerle birlikte bölümlerin bu çevrelerle etkileşimlerinin birbirleri üzerinde karşılıklı etkileri olduğunu belirtmektedir. Schein (2004) ise akademik liderlerin kültürün yönetimi sağlamak için kültürün nasıl değişime uğradığına yönelik farkındalıklarının olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre özellikle kültür değişimini başlatan mekanizma ve güçlerin farkında olunması akademik liderlerin kültürü şekillendirmelerinde etkili olan unsurlardan biri olarak görülmektedir. Biçimlendirme, olgunluk gibi farklı örgütsel düzeylerde farklı işlevler gösterebilen kültür, biçimlendirme aşamasında olumlu bir güç olarak görülerek geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi sağlanırken; olgunluk düzeyinde işlevsiz hale gelebilmekte ve yalnızca çok ciddi süreçlerle değiştirilebilmektedir (Schein, 2004). Bu durumda akademik liderlik uygulamalarının da kültürün yönetimi doğrultusunda şekillendirildiğini söylemek mümkündür.

2.2. Yükseköğretim Kültürü

Yükseköğretim kurumlarının sürekli değişim gösteren toplum ile birlikte kendisini de değiştirerek ve geliştirerek uyum sağlayabilmesinin ve diğer yükseköğretim kurumlarına karşı rekabet gücünü koruyabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. Kültür ve Akademik Kültür

Kültür, en genel anlamıyla paylaşılan inanç, değer, gelenek ve davranış sistemleri bütünüdür (Harvey ve Stensaker, 2008; Peterson ve Spencer, 1990; van Houtte, 2006) ve örgütsel davranış örüntülerini barındırmaktadır (Peterson ve Spencer, 1990). Bununla birlikte Rousseau (1990, s. 154) kültürü “bir toplumsal birimin üyeleri tarafından paylaşılan bilişsel yapı” olarak tanımlamaktadır. Bir yapı veya kavram olarak kültür; antropoloji, sosyoloji, dil bilim ve psikolojiden beslenmektedir (Peterson ve Spencer,

1990). Tüm sosyal varlıklar, farklı şekil ve düzeylerde sembolik bir anlama, diğer bir ifadeyle kültüre sahiptir (Clark, 1980). Buna göre kültür paylaşılan, öğrenilen ve sembolik bir anlam ve özellik taşımaktadır (Bodley, 1994).

Bodley'e (1994) göre kültür, biyolojik olarak aktarılan değil sosyal bağlam içerisinde öğrenilen bir olgudur. Kültür aynı zamanda nesilden nesile aktarılmakta ve uyum sağlanabilir bir yapı sergilemektedir. Bodley (1994) aynı zamanda kültüre ilişkin tanımları sekiz grupta toplamaktadır. Konuya göre kültür, konular listesinde bulunan ekonomi, din gibi kavramların tamamını kapsamaktadır. Tarihsel açıdan kültür, gelecek nesillere aktarılan sosyal miras veya geleneklerdir. Davranışsal açıdan kültür, öğrenilmiş insan davranışları ve yaşam tarzlarıdır. Normlar açıdan kültür, idealler, değerler ve yaşama dönük kurallardır. İşlevsel açıdan kültür, çevreye uyum sağlamak ve birlikte yaşamak için karşılaşılan problemleri çözme yöntemleridir. Zihinsel açıdan kültür, insanları diğer varlıklardan ayırt eden karmaşık fikirler ve öğrenilmiş alışkanlıklardır. Yapısal açıdan kültür birbirleriyle ilişkili fikir, sembol ve davranışları kapsamaktayken sembolik olarak kültür toplum tarafından paylaşılan anlamlardır (Bodley, 1994).

Sosyal bilimlerde kültür sıklıkla ele alınmakta ve mikro ve makro düzeylerde analiz edilmektedir (Smircich 1983). Ancak kültür ve kültür oluşumu farklı şekillerde tanımlandığından ve genel bir çerçeve sunduğundan bir araştırmada araç olarak kullanımında zorluklarla karşılaşmaktadır (Kuh ve Whitt, 1988). Harvey ve Stensaker'e (2008) göre ise kültürün anlamsal gelişimi üç boyutta gerçekleşmektedir. Öncelikle kültür uygarlığı ima eden soyut bir kavram olarak kullanılmaktadır. İkinci olarak kültür herhangi bir sanatsal girişimi simgeleyen sanat kültürü açısından ele alınmaktadır. Son olarak çeşitli kültür ve alt kültürler bir yaşam tarzıyla ve demokratik toplumla ilişkilendirilmektedir. Kültürlerin birbirlerine göre bir üstünlüğü bulunmamakla birlikte bilgi, doğru algısı ve ahlaki sorumluluklar da kültür ve alt kültürlerle göre göreceli bir yapı sunmaktadır (Harvey ve Stensaker, 2008). Kavramsal olarak çeşitlilik gösterse de zaman içerisinde aktarılan davranış ve değer örüntüleri kültürün bileşenleri olarak kalmaya devam etmektedir (Peterson ve Spencer, 1990).

Akademik kültür kavramı, sadece yükseköğretimde değil, K-12 açısından da irdelenen bir konu olarak görülmektedir (bkz. van Houtte, 2004; 2006). Akademik kültürün belirlenmesinde akademik öğretim hedefleri temel gösterge olarak kabul edilmektedir

(van Houtte, 2006). Yeteneğe göre gruplama gibi eğitimsel tabakalaşmanın sonuçları eğitim sosyolojisinde tartışılan bir konu olmakla birlikte okul türünün akademik kültürü etkilediğini göstermekte ve özellikle mesleki okullarda öğrenci ve öğretmen kültürünün genel okullara göre daha az akademik olması gibi bir durum ortaya çıkarmaktadır (van Houtte, 2006). Farklılaştırma (differentiation) ve kutuplaştırma (polarization) tezine dayandırılan bu durum, öğrencileri okul karşıtı ve okul yanlısı olarak kutuplaştırdığı gibi öğretmenlerin uygulamalarını da çok ve az akademik olma şeklinde etkilemektedir. Bu bağlamda bir kültürün kökenine ilişkin öncelikli koşul; ortak bir durumda ortak sorunlar yaşayan bir grup insan olarak belirtilmektedir (van Houtte, 2006). Böylelikle eğitimsel tabakalaşma ve kültürün birbirlerini etkilediğini söylemek mümkündür. Ayrıca akademik kültürün yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediğini inceleyen Richardson (1994) da öğrencilerin bilgiyi kavramaya odaklanan yüzeysel öğrenme ve bilgi üretmeye odaklanan derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının bir kültürden diğerine sistematik olarak değiştiğine dair kanıtlar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının büyük bir kısmında da akademik kültür odak noktası olarak görülmektedir (Juárez-Nájera, Dieleman ve Turpin-Marion, 2006).

2.2.2. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, en genel anlamıyla, üyelerini belirli davranışlara sevk eden ve davranışlarına anlam kazandıran ortak dogma, inanç ve ideoloji sistemleridir (Dill, 1982). Bununla birlikte örgüt kültürüne yönelik tanımlar çeşitlilik göstermesine rağmen davranış ve değer örüntülerinden oluştuğu kabul edilmektedir (Peterson ve Spencer, 1991). Bu davranış ve değer örüntüleri örgütlerin problem çözme (Schein, 2004; Tierney, 1988) ve karar verme süreçlerini (Tierney, 1988) etkilemektedir. Örgüt kültürü kavramı, 1980'lerde işletmelerin rekabet edebilirliğini artırmak ve işletmelerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için geliştirilen bir kavram olarak görülmektedir (Deal ve Kennedy, 1982; Tierney, 1988). Yükseköğretim bağlamında rekabet edebilirlik, akademik kurumların sınırlı kaynaklar, yetenekli öğrenci ve öğretim elemanları ve toplumsal prestij için rekabet etmeleri anlamına gelmektedir (Dill, 1982). Genel anlamıyla bir örgütün kültürü, mensubu olan bireylerin ortak varsayımlarına dayanmaktadır ve bu varsayımlar bireysel ve örgütsel davranışlarla ortaya çıkan örgütün

hikayeleri, kendine özgü dili, normları, ideolojileri ve tutumları aracılığıyla açığa çıkarılmaktadır (Tierney, 1988).

Tierney (1988) özellikle iş dünyasında oldukça dikkat çeken örgüt kültürüne yönelik tanımların, kültür araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemlerinin ve kültürü anlamak üzere ortaya konulan standartların araştırmacılara bir iç görü kazandırmakla birlikte bir kafa karışıklığına da neden olduğunu belirtmektedir. Bu kavramsal karışıklıklara rağmen örgüt iklimi ve kültürü hem akademik hem de uygulama bağlamında araştırmacıların ve uygulayıcıların en aktif olarak çalıştıkları alanlardan biri olmaya devam etmektedir. Örgüt kültürüne yönelik bu ilgi yalnızca paradigma değişikliklerini anlama arayışı veya yeni araştırma yaklaşımları ve modelleri oluşturma konusundaki meraktan değil, örgütsel işlevlerin karmaşıklığının anlaşılması için kullanılan anahtar kavramlardan biri olmasından da kaynaklanmaktadır (Peterson ve Spencer, 1990).

Kotter ve Heskett (1992) örgütlerin başarılarını çeşitli örgüt kültürü türleriyle ilişkilendirmekte ve güçlü kültür, stratejik olarak uygun kültür ve uyum sağlayan kültür arasında bir ayırım yapmaktadır. Buna göre tüm bu kültürler örgütlerin performanslarını büyük veya küçük ölçüde etkilemektedir. Örneğin, güçlü kültür, diğer bir ifadeyle performans geliştirici kültür, motivasyon düzeyleri yüksek olan çalışanların değerlerinin hedeflerle uyumlu olduğu ve informal kontrol mekanizmalarının işlediği bir bağlam sunmaktadır. Stratejik olarak uygun kültür bağlama uyum sağlayarak başarıyı artırmayı hedeflemektedir. Son olarak uyum sağlayan kültürler örgütlerin çevresel değişimleri ön görerek bunlara uyumlarını kolaylaştırmakta ve uzun vadede üstün başarı sergilenmesini sağlamaktadır (Kotter ve Heskett, 1992). Böylelikle örgütlerin çevresel değişimlere uyum sağlayarak hayatta kalması örgüt kültürü veya kültürleriyle doğrudan ilişkili görülmektedir (Sporn, 1996). Ancak Tierney'e (1988) göre kültürün yükseköğretim kurumlarının yönetim ve performansları üzerindeki rolünün yeterince anlaşılabilmesi yükseköğretimin sorunlarıyla baş etme durumunu engellemektedir.

Örgüt üzerinde yapılan araştırmalar en genel anlamda çevre kavramına odaklanmakta ve çevreyi örgütle ilişkili tüm içsel ve dışsal olgularla ele almaktadır. Bu olgular içerisinde kültür bir örgütün içsel çevresini betimleyen temel olgulardan biridir (Peterson ve Spencer, 1990). Kültür, nicelik olarak ortaya konulması zor olsa da örgütlerin süreklilik gösteren bir özelliğidir (Feldman ve Desrochers, 2004). Örgüt kültürü araştırmalarında

tek bir örgütün bir kültürden oluştuğu veya aynı örgütte farklı kültürlerin veya alt kültürlerin bir arada buldukları konusunda bir fikir birliğine varılamamaktadır. Bazı araştırmalarda örgüt kültürü tek boyutlu bir olgu olarak algılanmakta ve paydaşların kültürleri arasındaki ayırım uygun görülmemektedir. Bazı araştırmalarda ise paydaşların alt kültürlerinin ortaya çıkması mümkün görülmektedir (van Houtte, 2006). Bununla birlikte Trowler'e (1998) göre örgüt kültürleri örgütlerin farklı düzeylerinde farklı şekillerde işlev gösterebilmektedir. Bu nedenle örgüt kültürlerini analiz düzeyi örgüt içerisindeki kültürlere yönelik kişisel anlayışlarına göre değişebilmektedir. Çoğu örgüt kültürü çalışmaları kültüre tek boyutlu yaklaşarak karar alma, işleyişi düzenleme, güç dağılımı açılarından örgüt kültüründe görülen uygulamaları benimsemektedir. Ancak sürekli tekrarlanan uygulamalar, değerler ve tutumlar açısından düşünüldüğünde örgüt kültürlerinin çok boyutlu yapı sergilediği görülmektedir. Kısacası, açık sistemler olarak örgütlerin kültürel yapıları karmaşıklık ve değişkenlik göstermektedir (Trowler, 1998). Bu durumun örgüt kültürlerinin çok boyutlu olarak anlaşılmasını zorlaştırdığını ve karışıklığa neden olduğunu söylemek mümkündür.

Örgüt kültürlerinin tek boyutlu yapı yerine çok boyutlu yapıda olması, bu yapıların durağan değil dinamik yapılar olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Trowler, 1998). Bu çok boyutlu yapıyı Schein (2004) çekirdeğinde gömülü değer ve inançları, çevresinde ise benimsenen değer ve inançları, davranış örüntülerini ve süreçlerini, gelenek-mit ve sembolleri ve mekânsal özellikleri barındıran bir yapı olarak ele almaktadır. Bu anlayış yükseköğretim kültüründeki değişim sürecini anlamak açısından da önemli görülmektedir (Trowler, 1998). Akademik sistemler kısmen ideolojik olarak zengindir; çünkü çoğulculuğu barındırmaktadır (Clark, 1980). Yükseköğretim kurumları da bu ideoloji ve inanç sistemleri tarafından şekillen kültürel bağlama sahip örgütler olarak görülmektedir. Akademik kurumların değer yönelimi ve adanmışlık gibi ayırt edici özellikleri nedeniyle kültür bu kurumların işleyişinde önemli bir rol oynamaktadır (Dill, 1982). Bununla birlikte akademisyenlerin eleştirel yapıları, akademik özgürlük algıları, profesyonellik ve iş birliği ile destek sistemleri yükseköğretimde kültürün birer boyutu olarak görülmektedir (Davies, Douglas ve Douglas, 2007).

Peterson ve Spencer'e (1990) göre örgüt kültürü ve iklimi örgüt mensuplarının anlam ve amaç konusundaki bakış açılarına yansıtma yapmalarını, yeni üye seçimine yönelik mekanizma geliştirilmesini ve üyelerinin kültürel kimlik kazanmalarını sağlamakta

birlikte örgütlerin formal belgelerde yer almayan boyutları anlamaya yönelik bir çerçeve de sunmaktadır. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi olguları çoğu zaman benzer şekilde kullanılmasına rağmen iki olgu arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Örgüte bakış açısı bağlamında kültür örgüte bütüncül yaklaşmaktayken; iklim, psikolojik temellerin etkisiyle örgüte birey düzeyinde odaklanmaktadır. Temel amaçlar açısından kültür toplumsal olarak yorumlama, davranış kontrolü ve uyum süreci bakımından araçsal; anlam oluşturma bakımından yorumlayıcı bir olgu olarak görülmekteyken; iklim, üyelerin kontrolü yoluyla dışsal, üyelerin motivasyonu açısından içsel amaçlara hizmet etmektedir. Bununla birlikte kültür bir örgütün diğerlerine kıyasla biricikliğinin (eşsizliğinin) altını çizerken, iklim örgütler içerisinde ve zaman açısından kıyaslamalar yapılmasına fırsat vermektedir. Kültür aynı zamanda daha sürdürülebilir ve değiştirilmesi zor olan gömülü değer ve inançları vurgularken, iklim daha kolay değiştirilebilir bir yapı sergilemektedir. Son olarak kültür örgütsel değer; iklim ise atmosfer olarak görülmektedir, diğer bir ifadeyle, metaforik olarak kültür bireyin içinde yaşadığı meteorolojik alan (tropikal veya kutup), iklim ise günlük hava durumudur. Bu nedenle örgüt iklimi daha açık ve net örgütsel olgulara odaklanırken, örgüt kültürü daha karmaşık olguları barındırmaktadır (Peterson ve Spencer, 1990).

Sonuç olarak en genel anlamıyla örgüt kültürü uygulamaya dönük olarak aşağıdaki katkıları sunmaktadır (Tierney, 1988, s.6):

- Gerçek veya olası çatışmaları çok yönlü ve örgütsel yaşam bağlamında ele almak
- Örgütte gerilime veya çatışmalara yol açabilecek yapı veya işlevle ilgili fikir ayrılıklarının farkına varmak
- Rollerin farkında olarak kararları uygulamak ve değerlendirmek
- Alınan kararların örgüt kültürü üzerindeki etkisini değerlendirmek
- Karar ve eylemlerin sembolik anlamlarını anlamak
- Örgütün performansı konusunda çeşitlilik gösteren algıları dikkate almak

Örgüt kültürünün yükseköğretim bağlamında ele alınması, örgütlerin ve yükseköğretim kurumlarının karşılaştıkları benzer sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu sorunlardan bazılarını, rekabet edebilirlik, otonomi, finansman gibi başlıklar altında toplamak mümkündür (Dill ve Sporn, 1995). Ancak yükseköğretim kültürünü kavramsallaştırırken örgüt kültürüyle benzer ya da aynı anlamda kullanılmasının Vålinaa'ya (1998) göre bazı

yan etkileri bulunmaktadır. Örneğin, örgüt kültürü olgusu, akademik topluluklar için önemli olan disiplin kültürü kavramına odaklanmamaktadır. Ayrıca yükseköğretim kültürlerini analiz ederken toplumun dikkate alınması gerekmektedir; çünkü yükseköğretim kurumları toplumun kültürel bir parçası olarak görülmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kültürü örgüt kültüründen çeşitli boyutlarda farklılıklar doğrultusunda ele alınmaktadır.

2.2.3. Yükseköğretim Kültürü

Kültür araştırmalarına duyulan ilgi yükseköğretim dışında gelişmiş olsa da yükseköğretimde kültür çalışmalarına duyulan ilgi gün geçtikçe artmaktadır (Peterson ve Spencer, 1990). Yükseköğretimde öğrenci ve öğretim elemanlarına odaklanan kültürel çalışmalar 1950'li yıllara kadar dayansa da yükseköğretim kurumlarının kültürel bir yapı olarak görülmelerine duyulan ilgi özellikle 1980'li yıllarda artış göstermiştir (Välímaa, 1998). Dill ve Sporn (1995) yükseköğretim bağlamında kültüre duyulan ilginin artmasının nedenlerini ticari işletmelerin karşılaştıkları sorunlara benzer sorunları yaşamalarına bağlamaktadır. Buna göre daha rekabetçi bir ortam, daha az devlet desteği, üniversitelerin değişen rolleri, akademik yönetime duyulan ihtiyaç, hesapverebilirlik ve otonomi gibi durumlar üniversitelerin uyum, koordinasyon, iletişim ve etkililiğin değerlendirilmesi gibi sorunları ortaya çıkarmaktadır. Kültürün bu noktada sorunların anlaşılması ve çözümü için bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Peterson ve Spencer'e (1990) göre ise özellikle öğretim elemanları, yöneticiler ve politika yapıcılarının yükseköğretimde örgüt performansını değerlendirmeleri için alternatif çerçevelere ihtiyaç duymaları bu ilginin artmasında önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda kültür kavramı, yükseköğretim kurumunun işleyişine yönelik bütüncül bir bakış açısı kazandırmaya yönelik bir paradigmayı temsil etmektedir.

Antropoloji ve sosyoloji, yükseköğretim kültürü çalışmalarına kuramsal bir temel oluşturmaktadır; diğer bir ifadeyle antropolojik bakış açısı ve sosyolojik kavramsallaştırmanın bileşimi kültür çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Välímaa, 1998). Riesman ve Jencks (1963) yükseköğretim kurumlarını kendi gelenekleri olan birer alt kültür olarak görmektedir. Buna göre antropoloji araştırmacıları yükseköğretim kültürünü çalışırken tıpkı ilkel bir kabileyi veya modern bir topluluğu çalışıyormuş gibi konuyu ele almaktadır. Bu çalışmalarda yalnızca üniversitelerin birer ögesi olan öğretim

elemanları veya öğrenciler değil, öğretim elemanlarının kültürleri ve öğrenci kültürlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Tierney (1988) ise akademik bağlamlardaki kültür çalışmalarının zaman, mekân ve iletişim boyutlarında bireysel ve kurumsal düzeydeki kullanımlarına yönelik farkındalık geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kültürel yapılar olarak anlaşılmasında misyon, bilgi, strateji ve liderlik gibi temel işlevsel kavramlar ve sosyolojinin de etkisiyle ön plana çıkan sosyalleşme ve karar verme gibi süreçler önemli görülmektedir (Välimaa, 1998).

Yükseköğretim kurumları kendilerine özgü kültürlere sahip karmaşık sosyal örgütlerdir (Becher, 1981; Clark, 1983; Dill, 1982; Sporn, 1996) ve kendi geçmişleri, kurumsal gelenekleri, kurumsal özellikleri (Kuh ve Whitt, 1988) ve yönetim şekilleri (Holmes ve McElwee, 1995) bakımından diğer kurumlardan farklılaşmaktadır. Yükseköğretim kurumlarını diğer örgütlerden ayırt eden özellikleri ise değer odaklı olmaları, akademisyenlerin adanmışlıkları ve belirli ideolojilerde anlam arayışları olarak görülmektedir (Dill, 1982). Bu ayırt edici özellikler üniversitelerin kendilerine özgü bir kültür oluşturmalarına yol açmakta (Sporn, 1996) ve değer, inanç, tutum ve anlamlar yükseköğretim kültürünü oluşturan öğeler olarak görülmektedir (Peterson ve Spencer, 1990; Sporn, 1996). Dürüstlük gibi akademik değerlerin vurgulanması, merak duygusunun sürdürülmesi, bilginin istişare edilmesi ve entelektüel gelişimin devam ettirilmesi yükseköğretim kültürünün koşulları arasında yer almaktadır (Dill, 1982). Böylelikle yükseköğretim kültürü tüm bu öğeleri birbirine bağlayan bir ağ olarak görülmekte ve bu ağ yalnızca yapısı, doğal normları ve paydaşlarının yorumlamalarına dayalı olarak anlaşılabilir (Tierney, 1988).

Üniversiteler demografik, ekonomik ve politik koşullar gibi dışsal faktörlerden ve değer veya hedefler gibi kendi içsel dinamiklerinden etkilenmektedir. Özellikle içsel dinamikler üniversitelerin kendi geçmişlerine dayanmakta ve gücünü değer, süreç ve hedeflerinden almaktadır (Tierney, 1988). Dışsal dinamikler olarak ise değişen çevresel koşullar üniversitelerin temel işlevleri, diğer bir ifadeyle içsel durumları ve dışarıdan görünümüleri üzerinde güçlü bir etki bırakmaktadır (Kogan, 2000; Sporn, 1996). Bu koşullardan bazıları; siyasi ve sosyal değişimler, finansal baskılar, teknolojik ilerlemeler, akademisyenlerin değişen rolleri, çatışan değerler ve değişimin hızı ve sıklığı olarak görülmektedir (Bartell, 2003; Kezar ve Eckel, 2000; Sporn, 1996). Böylelikle üniversiteler ekonomik kalkınmayı destekleyecek araştırmalar, uluslararasılaşma,

toplumla ilişkiler ve kalite güvencesi gibi kurumsal rolleri yerine getirmektedir (Kogan, 2000). Kültür, bu noktada neyin, nasıl ve kim tarafından yapıldığını yansıtarak karar verme, kararları eyleme dönüştürme ve iletişime geçme yollarını şekillendirmektedir (Tierney, 1988). Böylelikle ortaya çıkan içe odaklanan kültürler yükseköğretim kurumunun içsel dinamiklerini vurgulayarak üniversite mensuplarının bürokratik süreçlere dahil edilmeleri, stratejik ve yapısal konuların tutarlılıkları, bölümlerin otonomisi gibi alanlara öncelik vermekte ve bu kültürler genellikle istikrarlı bir ortamda ve istikrarlı uygulamalara hizmet etmektedir (Denison, 1990). Bununla birlikte dışa odaklanan kültürler yükseköğretim kurumunun dışsal gelişimini vurgulayarak uyum sağlamayı hedefleyen durumlara hizmet etmektedir. Bu bağlamda dışa odaklanan kültürlerin değişken bir yapı sergileyen ortamlarda daha işlevsel olduğu varsayılmaktadır (Sporn, 1996).

Yükseköğretim kültürü, üniversitelerin üyelerinin tanımlanabilir eylemleriyle geliştirilmekte veya sürdürülmektedir (Dill, 1982). Böylelikle yükseköğretim kültürü de zaman içerisinde ve üniversiteden üniversiteye değişkenlik gösterebilen bir yapı sergilemektedir (Peterson ve Spencer, 1990; Tierney, 1988). Örneğin, bazılarında yükseköğretim kültürü birey ve grup çıkarlarına daha fazla önem verirken, bazıları yükseköğretim kurumunun çıkarlarına daha fazla vurgu yapmaktadır. Bazı yükseköğretim kurumları öğretim yerine araştırma ve dış dünya tarafından tanınmaya daha fazla önem verirken bazıları içsel yönetimlerine ve yönetici personeline daha fazla odaklanmaktadır (Kerr, 1994). Kültürün etkileri bölümden kuruma ve sisteme kadar uzanan geniş bir alana yayılmaktadır ve bu durum kültürlerin ciddi oranlarda farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kültürüne yönelik bir anlayış geliştirmenin asıl amacı kültürel çatışmaları hafifleterek paylaşılan hedeflerin geliştirilmesini ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Tierney, 1988). Aynı zamanda yükseköğretim kurumları arasında yaşanan rekabet döneminde olumlu bir kültürü yansıtan kurum imajı genellikle aranan bir özellik olarak görülmektedir (Peterson ve Spencer, 1990).

Kültürün yükseköğretim kurumları üzerindeki etkisi konusunda çoğu araştırmacı hemfikir olsa da üniversite kültürünün nasıl işlediği, hangi işlevleri yerine getirdiği hala tartışılmaktadır. Özellikle öğretim elemanlarının, yönetim yaklaşımlarının, disiplinlerin, yükseköğretim kurumunun yapısının ve çevresel faktörlerin kültürü etkileyebileceği

düşünülmektedir (Sporn, 1996). Deal ve Kennedy (1982) üniversite kültürünün üniversite paydaşlarının geçmişten beri geliştirilen ve dil veya bazı sembollerle aktarılan değer ve inançlarını vurguladığını belirtmektedir. Bartell (2003) kültürün gücünün fikir ve görüşlerde ortaklık değil, paylaşılan değer, varsayım, anlam ve anlayışlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. İşleyiş açısından ise yükseköğretim kültürünün anlaşılması ve incelenmesi için kültürel boyutların farkında olunması, yükseköğretim kültürünün önemli görülen boyutlarının tanımlanması, tek seferlik araştırmalar yerine boylamsal araştırmalar yapılması ve sistematik kültürel araştırmalara değer verilmesi önemli görülmektedir (Peterson ve Spencer, 1990).

Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarının değişen özelliklerinin kültürün işleyişini etkilediğini söylemek mümkündür. Geleneksel olarak üniversitelerin akademisyenlere biçtiği roller öğretim, araştırma ve yönetime odaklanmasına rağmen, özellikle bilgi toplumu içerisinde akademisyenler giderek daha zorlu bir ortamda daha karmaşık çalışmalar yürütür hale gelmişlerdir (Houston, Meyer ve Paewai, 2006; Kogan, 2000). Bu roller üniversitelerin kültürü ve misyonu tarafından şekillendirilmektedir (Ward, 1998). Bu bağlamda akademisyenler de yalnızca kültürel norm ve değerleri uygulamaya geçiren pasif roller üstlenmek yerine duruma yansıtma yaparak, bir bakış açısı geliştirerek ve bu doğrultuda harekete geçerek kültürün inşa edilmesi sürecine aktif katılım göstermekte (Trowler, 1998) ve kültür bu noktada bir düzenleyici görevi üstlenmektedir (Sporn, 1996). Ancak bununla birlikte yeni bir uygulamanın yapılması için bu uygulamanın yükseköğretim kurumunun kültürü ile uyumlu olması gerekmektedir (Dempster ve Blackmore, 2004). Bu bağlamda kültür ve yenilik arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim kültürü üniversiteden üniversiteye farklılık göstermekle birlikte (Peterson ve Spencer, 1990; Tierney, 1988) ülkeler bağlamında da değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Amerika bağlamında üniversiteler kendi doğal bağamları içerisinde değerlendirilirken Avrupa bağlamında homojen bir ulusal yükseköğretim sisteminin parçaları olarak görülmektedir. Amerikan anlayışına göre kültür araştırmalarında analiz birimi üniversitelerin kendisi iken Avrupa anlayışına hakim olan disiplin kültürleri bağlamında araştırmalarda analiz birimi olarak disiplinler görülmektedir (Välimaa, 1998). Son olarak Amerika bağlamında kültürel farklılıklar üniversite düzeyinde incelenmekteyken, Avrupa bağlamında yükseköğretim

politikalarının amacı farklılıkları ortadan kaldırmak olarak görülmektedir (Neave, 1996). Bu bağlamda yükseköğretim kültürünün yükseköğretim kurumlarının içerisinde buldukları ülke koşulları ve kültürlerinden doğrudan etkilendiğini söylemek mümkündür. Böylelikle yükseköğretim kültürünün boyutları da farklılaşmaktadır.

2.2.3.1. Yükseköğretim Kültürünün Boyutları

Välimala (1998) yükseköğretim bağlamında kültürel çalışmaların temelinde disiplin kültürü ve kurum kültürü olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim kültürlerinin analizinde akademik toplulukların işleyişi açısından önemli olan disiplin kültürlerinin ve sosyal bağlamda yükseköğretim kurumlarının etkileşim halinde olması açısından önemli görülen kurum kültürlerinin ihmal edildiği düşünülmektedir. Halbuki akademi toplulukların incelenmesinde toplumu ve toplumun yerel ve ulusal geleneklerini dikkate almak önemli görülmektedir; çünkü kültürel anlamda yükseköğretim kurumları toplumun bir parçasıdır (Weis, 1985).

Välimala'ya (1998) göre disiplin kültürü ve kurum kültürü çalışmalarındaki en önemli fark analiz birimidir. Disiplin kültürü çalışmaları kurumsal düzeyi atlayarak uluslararası disiplin kültürünü yeniden yapılandırmak için bireysel olarak akademisyenlere odaklanırken; kurum kültürü çalışmaları yükseköğretim kurumları tarafından yapılandırılmaktadır. Böylelikle, disiplin kültürü uluslararası epistemolojik geleneklere yönelik çalışmalar yoluyla kültürel etkilere odaklanmaktayken; kurum kültürü çalışmaları, kurumsal çıkarları yansıtmakta ve yerel olarak belirlenmiş akademik toplulukların kültürlerini yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Välimala (1998) aynı zamanda bu yaklaşımların her ikisini de belirli açılardan eleştirmektedir. Buna göre disiplin kültürleri, yalnızca akademisyenlere ve bunların küresel ve uluslararası disiplin kültürleriyle ilişkilerine odaklanırken; kurum kültürü akademik toplulukların kurumsal bağlamlarını vurgulamaktadır. Bu nedenle kurum kültürü ve disiplin kültürünün akademik dünyayı dünyanın geri kalanından ayırdığı görülmektedir.

Clark (1980) ve Dill (1982) ise akademik kültürün disiplin, meslek, girişim ve sistem kültürü olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmektedir. Disiplin kültürü açısından incelendiğinde akademik sistemler ne kadar gelişmişse yükseköğretim kurumunun temelinde olan disiplinler ve profesyonel alanlar da o kadar güç kazanmaktadır. Dünyada gittikçe artan uzmanlık eğilimi, genel çalışma alanlarını özel alanlara, özel alanları ise alt

özel alanlara ayırmaktadır. Disiplin akademisyenlere temel bir kültür sunmaktadır. Becher'e (1981) göre ise disiplin yükseköğretim kurumlarını diğer kurumlardan ayırt eden en önemli boyuttur. Meslek kültürü, akademisyenlik mesleğine özgü kültürdür ve akademisyenliğe özgü genel bir kimlik kazanılmasına da katkı sunmaktadır. Girişim kültürü üniversitelerle ilişkilidir ve kurum kültürü olarak da bilinmektedir. Son olarak sistem kültürü disiplin, meslek ve girişim kültürlerinden kaynaklanmayan akademik inanç ve davranış biçimlerini kapsamaktadır (Clark, 1980).

2.2.3.2. Yükseköğretim Kültürünün Bileşenleri

Yükseköğretim kültürünü yükseköğretimde örgüt kültürü şeklinde ele alan Tierney (1988) yükseköğretime uygun ve işlevsel bir kültür tanımının tam anlamıyla yapılamadığını ifade etmektedir. Halbuki yöneticilerin ve politika yapıcıların kendi bağlamları içerisinde daha etkili stratejiler uygulayabilmeleri için kültürün yapı ve bileşenlerini anlamaları ve kendi kültürlerini analiz ederek kurum ve sistem genelinde performansı daha etkili hale getirebilmeleri önemli görülmektedir (Tierney, 1988). Bununla birlikte güçlü bir yükseköğretim kültürü farklı görüşlerin tartışılmasını teşvik etmekte ve karar verme ve problem çözme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi için bu tartışmalara zemin hazırlamaktadır (Bartell, 2003).

Tablo 2.1'de yükseköğretim kültürü çalışmalarında analitik bir çerçeve sunacak olan bileşenlere ve her bileşenin anlaşılmasını sağlayacak önemli anahtar kelimelere yer verilmiştir (Tierney, 1988, s. 8):

Tablo 2.1. Yükseköğretim Kültürünün Bileşenleri

Boyut	Anahtar Kelimeler
<i>Çevre</i>	Örgütün çevre tanımı, çevreye yönelik tutum
<i>Misyon</i>	Misyon tanımı, misyon ifadeleri, kararlara misyonun etkisi
<i>Sosyalleşme</i>	Yeni üyelerin sosyalleşmesi, sosyalleşme göstergeleri, kurum bilgisi
<i>Bilgi</i>	Bilginin bileşenleri, bilginin sahibi, bilginin yaygınlaşması
<i>Strateji</i>	Karar verme stratejileri, karar vericiler, kötü kararların bedeli
<i>Liderlik</i>	Kurumun liderden beklentileri, liderlerin kimliği, formal ve informal liderler

Yükseköğretim kültürünün değerlendirilmesine ilişkin bu çerçevede yer alan anahtar kelimelerle sorulabilecek sorular, tüm yükseköğretim kurumlarının benzer olduğu fikrine dayanmamakta (Välimaa, 1998), aksine yükseköğretim kurumlarının hem birbirlerinden hem de diğer kurumlardan farklılıklarını ortaya koyan bileşenlere dikkat çekmektedir

(Tierney, 1988). Yükseköğretim kültürü araştırmacıları bu bileşenlerin vurguladığı noktalardan hareket ederek kültürü ve kültür oluşumunu anlayabilmekte ve inceleyebilmektedir. Örneğin, yeni akademisyenlerin sosyalleşme ve oryantasyon süreçlerinde kurum hikayeleri yükseköğretim kültürünü pekiştiren bir olgu olarak görölmektedir (Feldman ve Desrochers, 2004). Bu çerçeve aynı zamanda yöneticilerin yükseköğretim kültürüne yönelik anlayışlarını daha açık hale getirmelerini, kendi bağlamlarında yükseköğretim kültürünü analiz edebilmelerini ve kurumların performanslarının geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu sayede daha iyi anlaşılan kültür, karar alma mekanizmalarını uygulamaya, bunları değerlendirmeye ve örgüt içerisindeki farklı grupların örgütün performansı ile ilgili algılarında neden değişiklik olduğunu anlamaya teşvik etmektedir (Tierney, 1988; Välimaa, 1998).

2.2.4. Yükseköğretim Kültürü ve Kalite Yönetimi

Yükseköğretim kültürüne yönelik bazı çalışmalarda kültürün kaliteyi etkilediği belirtilmektedir (bkz. Davies, Douglas ve Douglas, 2007; Harvey ve Stensaker, 2008; Newby, 1999; Srikanthan ve Dalrymple, 2002). Yükseköğretim kurumlarının performansının geliştirilmesine yönelik artan baskılarla birlikte kalite yönetiminde ortak bir model arayışının sürekli devam etmesi bu yöndeki çabaları engelleyebilmektedir. İşletme alanından alınan birçok model yükseköğretim kurumlarının akademik işlevleri gibi özel durumlarından dolayı başarılı sonuç verememektedir. Özellikle akademik bağlamda gerçekteştirilen kalite çalışmaları ise bütüncül bir kalite modelinin geliştirilmesinin mümkün olduğunu ve bu modelin geliştirilmesinde ve uygulanmasında yükseköğretim kültürünün önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Srikanthan ve Dalrymple, 2002).

Davies, Douglas ve Douglas (2007) yükseköğretim kültürünün kalite yönetimi modeline etki ettiğini; yükseköğretim kurumlarının kültürel özelliklerinin modelle iyi uyum gösterebileceği gibi modelin uygulanmasına engel olabileceğini de öne sürmektedir. Bürokratik bir kültürün hâkim olduğu yükseköğretim kurumlarında kalite modellerinin uygulanmasında engellerle karşılaşılabilmekteyken, öğrenme kültürünün ve profesyonel öğrenme topluluklarının hâkim olduğu yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi modellerinin benimsenmesi kolaylaşabilmektedir (Srikanthan ve Dalrymple, 2002). Newby (1999) ise toplam kalite yönetimine yönelik stratejilerin yükseköğretimin

amaçlarıyla uyumlu olduğunu; ancak karşıt olabilecek geleneksel kültür, yönetim kültürü ve kurumun geçmişten getirdiği miras gibi kültürel etkenlerin bu stratejilerin uygulanmasını zorlaştırabileceğini vurgulamaktadır. Buna göre özellikle dış sistemlerin denetleme ve izleme-dönüt verme mekanizmaları, bu süreçlerin belirli aralıklarla gerçekleştirilmesi nedeniyle denetim ve izleme zamanlarında yolunda gitmeyen durumların üzerinin örtülmesini sağlayarak boyun eğme kültürüne yol açmaktadır. Buna karşılık işlevsel düzeye odaklanan iç sistemler, paydaş görüşlerini, eğitsel uygulamalara yönelik araştırmaları, hedefleri ve öğrenmenin ve değerlendirmenin değerlendirilmesini işaret ederek daha katılımcı bir kültüre zemin hazırlamaktadır.

Harvey ve Stensaker'e (2008) göre yükseköğretimde kalite kültürü analiz, sorgulama ve iletişim / etkileşim için gerekli bir araçtır ve yanıtlayıcı, tepkisel, yenileyici ve üretken olmak üzere dört tür kalite kültürü bulunmaktadır. Yanıtlayıcı kültür, dış talep ve beklentilere duyarlı iken tepkisel kültür, dış talep ve beklentilere tepki göstermektedir. Yenileyici kültür, içsel gelişmeleri vurgularken üretken kültür, statükonun korunmasını önemsemektedir. Bu kültürlerin farkında olunması, birçok yükseköğretim kurumunda bulunmakta ve kurumun yapısı ile kültürünün kaliteyle nasıl ilişkilendirilebileceğinin anlaşılması için bir başlangıç noktası oluşturmaktadır (Harvey ve Stensaker, 2008). Bunlara ek olarak yükseköğretim kurumlarının algılanan etkililiğinin baskın kültür türleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, içsel yönelime odaklanan klan kültüründe kişilerarası ilişkiler vurgulanarak öğretim elemanlarının ve yöneticilerin mesleki doyumlarına katkıda bulunmakta ve yaşanabilecek çatışmalar en aza indirgenmektedir (Smart ve Hamm, 1993). İçsel yönelim aynı zamanda kontrol, düzen, kurallar, politika ve süreçlerle istikrar gibi mekanik süreçleri yansıtan hiyerarşi kültürleriyle tutarlı bir yapı sergilemektedir (Bartell, 2003). Dışsal çevreleriyle etkileşimlerinde sorun yaşayan yükseköğretim kurumları ise bu durumun üstesinden gelebilmek için adokrasi (esneklik) kültürüne yönelebilmektedir (Smart ve Hamm, 1993).

2.2.5. Yükseköğretim Kültürünün Oluşumunda Çevrenin (Dış Odakların) Etkisi

Kültürün yükseköğretime etkisi fakülte, yönetim, disiplin veya tüm kurum üzerinde olabileceği gibi üniversitelerin değişen rol ve özellikleri göz önüne alındığında, eksik kalan boyutun belirli bir kültürün gelişmesi için gerekli olan çevrenin önemi olarak görülmektedir (Sporn, 1996). Akademisyenlerin ve yükseköğretim kurumlarının

toplumla ve çevreyle ilişkilerini tanımlamak kolay görünmemektedir (Kogan, 2000). Çevreyi daha çok üniversitelerin araştırma ve öğretim faaliyetleriyle topluma yönelik sorumluluk aldığı, dünya çapındaki yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yaptığı ve çeşitli sanayi kuruluşlarıyla projeler yürüttüğü dış paydaşlar olarak görmek mümkündür (Sporn, 1996). Dış paydaşların beklentileri ile yükseköğretim kurumlarının içsel dinamikleri ve paydaşlarının beklentileri uyumlu olmak durumundadır (Kogan, 2000). Paydaşların bu noktadaki pozisyonunun anlaşılması üniversitelerin her alanda kaliteyi artırma girişimlerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Newby, 1999). Üniversitelerin dış çevresi ve iç yapısı farklı yükseköğretim kültürünün gelişmesine yol açmaktadır. Bu kültürler, öğretim elemanlarının inançlarını, değerlerini ve tutumlarını kapsamaktadır (Sporn, 1996).

Sporn (1996) üniversiteler ile dış odaklar veya çevre arasındaki etkileşimi etkileyen dört tür üniversite kültürü olduğunu belirtmektedir:

- Zayıf ve içe dönük kültürler birbirlerinden farklı değer, inanç ve tutumları barındırmaktadır. Daha çok iç işlere odaklanan alt kültürlerin etkisinde kalmaktadır. Öğretim elemanları kendi çalışmalarına yoğunlaşmakta ve bir bütün olarak üniversiteyle özdeşleşmemektedir. Üniversite içerisinde yalnızca birkaç öğretim elemanı üniversiteyi çevredeki değişen koşullara uyarlamaya isteklidir.
- Zayıf ve dışa dönük kültürler farklı değerler ve inançları kapsayan alt kültürlerle sahip olmakla birlikte bu alt kültürler dış çevreye odaklanmaktadır. Fakat farklı alt kültürlerin faaliyetleri koordine edilmemektedir. Bu yönelimle, üniversite değişen koşullara uyum sağlayabilmektedir. Yine de başarılı olmak için, dışsal uyum sağlanırken güçlü bir üniversite kültürünün geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Güçlü ve içe dönük kültürlerde tekdüze değerler, inançlar ve tutumlar hakimdir. Öğretim elemanları genel olarak iç faaliyetlerle ilgili aynı davranış ve değerleri paylaşmaktadır. Dışsal değişikliklere örgütsel uyum, kültür tarafından yeterince desteklenmemektedir. Bu tip kültür, istikrarlı ortamlarda yeterli olmakla birlikte dışsal değişiklikler ortaya çıktığı anda problemlerle karşılaşmaktadır.
- Güçlü ve dışa dönük kültürlerin üyeleri aynı değerleri, inançları ve tutumları paylaşmaktadır. Faaliyetleri dışarıdan yönlendirilmekte ve aynı davranış kalıplarını göstermektedir. Öğretim elemanları değişime esnek bir şekilde tepki

verebilmektedir. Bu tür kültür, uyumu arttırmak için en uygun olan kültürdür. Bazı alt kültürlerden oluşabilmesine rağmen bu alt kültürler bir bütün olarak üniversiteyle bütünleşmektedir. Bu durumda üniversite, alt kültürlerin koordineli faaliyetleri ile hedeflerine daha etkili şekilde ulaşabilmektedir.

2.2.6. Yükseköğretim Kurumlarının ve Yükseköğretim Kültürünün Yönetimi

Akademik yönetim hedef belirleme, değerlendirme ve maliyet analizi gibi rasyonel süreçlerden oluşmaktadır (Dill, 1982). Yükseköğretim kurumlarının yönetim yaklaşımlarının çoğunlukla işletmecilik ve iş birliğine dayalı yöneticilik (collegialism) yaklaşımlarına odaklandığı görülmektedir (Davies, Douglas ve Douglas, 2007). Harvey (1995) yükseköğretimde işletmecilik ve iş birliğine dayalı yöneticilik yaklaşımlarını birbirinden ayırmaktadır. Buna göre yükseköğretimde işletmecilik yaklaşımında profesyonel yöneticiler karar verme süreçlerinde önemli rol oynamakta ve karar verme daha çok maddi ölçütler doğrultusunda gerçekleşmekteyken; iş birliğine dayalı yöneticilik yaklaşımında akademik konularda paydaşların karara katılımları sağlanmakta ve yöneticiler ve yönetilenler arasında karşılıklı destek mekanizmaları oluşturulmaktadır (Harvey, 1995). Bu yönetim yaklaşımlarının gelişiminde yükseköğretim kültürünün etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Kültür kavramı çok geniş bir olgu olmakla birlikte araştırmacılar ve uygulayıcılar çoğu zaman kültürü yalnızca çeşitli örgütsel hastalıkların tedavisi için değil, aynı zamanda bir örgütte gerçekleşen her olayı açıklamaya hizmet edecek yeni bir yönetim yaklaşımı olarak görmektedir. Böylelikle yöneticilerin kültürü yorumlama şekilleri otomatik olarak tüm sorunları çözmekle birlikte çözüme yönelik olası yolları sunarak yöneticilere seçim yapma fırsatı vermektedir (Tierney, 1988). Dill'e (1982) göre bu kültüre dayalı yönetim yaklaşımı anlamın yönetimi ve sosyal bütünleşmenin yönetimi olmak üzere farklı boyutları kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumunun temel değerlerine odaklanıldığında başarılı bir akademisyenin ödüllendirilmesi, kuruluş günlerinin kutlanması gibi üyeleri bir araya getiren semboller anlamın yönetilmesi olarak görülmekteyken; yükseköğretim kurumunun temel değerlerinin aktarılmasına odaklanıldığında farklı öğretim üyelerinin ortak görevleri yerine getirmeleri gibi yapısal bağların kurulması, sosyal bütünleşmenin yönetilmesi olarak görülmektedir. Bu boyutlar; kültürün yönetim modellerinin şekillendirilmesinde oynadığı rol, yükseköğretim

kurumlarını örgütlerden ayıran özellikler ve var olan kültürün devam ettirilmemesi (yok edilmesi) gerekçelerinden etkilenerek kültürün yönetiminin sürdürülmesini sağlamaktadır (Dill, 1982). Anlamın ve sosyal bütünleşmenin yönetilmesinde kullanılan stratejiler özellikle değer odaklı yükseköğretim kurumları için önemli görülmektedir; böylelikle ortaya çıkan ortak inanç ve gelenekler aracılığıyla yükseköğretim kurumları koordine edilebilmektedir (Dill, 1982).

Üniversitelerin hedeflerinin ve hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejilerinin temelini oluşturan akademik misyon, kültüre bağlı olarak şekillenmekte; zamanla akademik misyon da kültürü etkilemektedir. Örneğin, içe odaklanan kültürlerde misyon ve hedefler bölümlerin etkililiği ve otonomisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu hedef ve strateji kombinasyonu stratejik yönetimin bir parçası olmakla birlikte kültüre dayalı olarak belirli alternatiflerle de sınırlandırılabilir. Dolayısıyla kültüre duyarlı bir yönetim anlayışı meydana gelmektedir. Kültürü değerlendirerek sonuçlarını yönetim süreçlerine entegre etmek kültürel değişimin getirdiği olanakları da artırmaktadır. Bunun somut bir yansıması olarak değer ve inançlara göre şekillenen farklı alt kültürlerden mümkün olduğu kadar fazla öğretim elemanını stratejik planlama sürecine dahil etme yoluyla planlamanın etkililiğini artırma eğilimi gösterilebilmektedir (Sporn, 1996).

Kotter ve Heskett (1992) farklı kültür türlerinin özellikle değişim dönemlerinde üniversitelerin yönetimlerini kolaylaştırdığı üzerinde durmaktadır. Bu işlevlerin tamamı veya çoğunluğu kültür tarafından desteklendiğinde çevresel değişim ve yeniliklere daha kolay uyum sağlanabilmektedir. Bu bağlamda ideal bir kültürün aşağıdaki işlevleri kolaylaştırdığı görülmektedir (Kotter ve Heskett, 1992):

- Tanımlama (Biz kimiz?)
- Motivasyon (Neden çalışıyoruz?)
- İletişim (Kimlerle görüşüyoruz?)
- Koordinasyon (Kimlerle çalışıyoruz?)
- Gelişim (Farklı bakış açıları neler?)

Yöneticilerin yükseköğretim kültürüne yönelik bütüncül bir anlayış geliştirmelerinin bir diğer katkısı üniversitelerin değişen bağlamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır (Trowler, 1998). Değişime uyum örgütsel değişim ve yenilenme sürecinin bir parçası olarak görülmekte (Bartell, 2003) ve dışsal çevrenin etkisiyle meydana gelen değişime

odaklanmaktadır (Cameron, 1984). Çevresel değişikliklere uyumu kolaylaştıran ve inovasyon sürecini destekleyen bir yükseköğretim kültürünün geliştirilmesi var olan kültüre, misyona ve iletişim örüntülerine dayalı olarak yönlendirilen stratejik bir planlamayı gerektirmektedir (Bartell, 2003). Bu bağlamda kültür, yükseköğretim kurumlarına stratejik yönetim açısından destek sağlayarak uyum sürecini kolaylaştırmaktayken, aynı zamanda kültürün içsel ve dışsal yönelimine göre uyum stratejilerinin uygulanmasını etkilemektedir (Arnold ve Capella, 1985). Uyumla birlikte planlama açısından kültürün yönelimi ve gücü önemli değişkenler olarak görülmektedir (Keller, 1983).

Kültürel farkındalıkla alınan kararlar kurum kimliğine de katkı sağlayacaktır. Ancak yöneticiler genellikle günlük karar alma süreçlerini etkileyen kültürel koşulların farkına varamamakta ve yönetsel ve kurumsal performansın artırılmasında yükseköğretim kültürünün rolüne yönelik yeterli anlayış kazanmamaları karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini engelleyebilmektedir (Tierney, 1988). Sonuç olarak yükseköğretim kültürünün anlaşılması yapı ve süreçlerin yönetimi konusunu daha anlaşılır hale getirmektedir (Dill, 1982). Ayrıca özellikle planlama ve karar verme süreçleri daha geniş açıdan ele alınarak olası yönetsel güçlükler belirlenebilmektedir (Masland, 1985). Güçlü bir yükseköğretim kültüründe, yöneticiler ve öğretim elemanlarının görece tutarlı değerler ve uygulamaları paylaştıkları, hedef ve stratejiler arasında uyumun yakalandığı ve stratejilerin etkili şekilde uygulandığı görülmektedir (Kotter ve Heskett, 1992). Zayıf kültürler ise kendilerine özgü kültürleri olan veya kültürlerin birbirleriyle ters düştüğü alt birim veya gruplar arasında zayıf bir bağın kurulduğunu göstermektedir (Sporn, 1996). Aynı zamanda yükseköğretim kültürü zayıfladığında ortak inançlar için bir tehdit oluşmakta, öğretim elemanları arasında çatışmalar çıkmakta, motivasyon kaybı ve kuruma yabancılaşma yaşanmaktadır (Dill, 1982). Güçlü kültürler ise değişime uyum sürecinde de zayıf kültürlerle oranla daha başarılı görülmektedir (Sporn, 1996). Bu bağlamda güç; kültürel değerler, yapısal düzenlemeler ve stratejik planlar arasındaki uygunluğun derecesini ortaya koymaktadır (Kotter ve Heskett, 1992). Denison (1990) üniversitelerin kendi koşullarına göre zayıf veya güçlü kültürlerin daha etkili olabileceğini belirtmektedir.

Benzer üniversitelerde aynı liderlik stili farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceği gibi neredeyse aynı misyona sahip olan üniversiteler bile kurumsal kimlikleri ve üyelerinin

çeşitlilik gösteren bakış açıları sebebiyle farklı uygulamalar gerçekleştirebilmektedir (Tierney, 1988). Çünkü üniversitelerin misyonları eğitim programları ve sistemler aracılığıyla uygulamaya dönüştürülmektedir. Program ve sistemler ise öğretim elemanlarının önemli gördüğü ve üniversitenin değer verdiği eğitsel yaşantılardan oluşmaktadır (Ward, 1998). Örneğin, eğitim programlarının geliştirilmesi veya araştırma ve öğretim süreçlerinin yapılandırılması gibi durumlar akademisyenler arasında iş birliğine dayalı olarak veya izole bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Örgütsel politika ve süreçler bölümler arası etkileşimi destekleyebilmekte veya engelleyebilmektedir (Dill, 1982). Bu durumda kültürün, misyonun uygulamaya aktarılmasında etkili olan birey veya kurumların verdiği kararlarda yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

Üniversitelerin ülkenin sanayi kuruluşlarıyla ilişkileri, akademisyen yetiştirme sorumlulukları ve üniversite kaynaklarının kullanımı gibi konularda yönetsel birtakım sorunları olabilmektedir (Kerr, 1994). Bununla birlikte yöneticiler genellikle karar verme süreçlerini doğrudan etkileyen kültürel koşullara yönelik sezgisel bir anlayışa sahiptir ve zaman zaman kendilerine çeşitli sorular sorarak bu sorulara yanıt arama arayışına girebilmektedir. Bir üniversiteyi bir arada tutan şeyin ne olduğu (misyon mu, değer, kişilik, vb.), üniversitenin nasıl işlediği ve liderlerden ne beklediği soruları yanıt bulması zor sorulardır ve kültürden doğrudan etkilenmektedir (Tierney, 1988). Yükseköğretim kültürünün yönetimi bu tarz soru ve sorunlara çözüm getirilmesine katkı sağlayarak yükseköğretim kurumunu güçlendirmektedir (Dill, 1982). Ancak akademik kültürün yönetimi karmaşık bir süreçtir ve bu süreç yükseköğretim kurumlarının temelinde bulunan en önemli olgunun kültür olduğunun anlaşılmasıyla başlamaktadır (Sporn, 1996).

2.2.7. Yükseköğretim Kültürünü Etkileyen Etkenler

Dill (1982) yükseköğretim kültürünün bireysel, disiplin odaklı ve kariyer beklentisi yönelimlerinden olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Buna göre akademisyenlerin özellikle kendi kariyerlerine odaklanarak araştırma alanlarında fazla uzmanlaşmaları, kendilerinin öğretim, danışma ve yönetim gibi kurumsal gerekliliklere daha az dahil olmalarına ve disiplin alanı ve yükseköğretim kurumlarıyla daha az sosyal bağ kurmalarına yol açmaktadır. Sporn (1996) da yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, topluma hizmet ve yönetim boyutlarındaki uygulamalarının kurumsal

hedeflerini daha karmaşık bir hale getirdiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte hedeflere ulaşmak için kullanılan standartlar da uygulamadaki çeşitliliği karşılamada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca büyük ölçüde birey odaklı olan üniversiteler kültürel çeşitliliğe daha çok maruz kalmakta ve bu durum yükseköğretim yönetimi için zorluk oluşturabilmektedir (Sporn, 1996). Tüm bu durumlar da yükseköğretim kültürünün şekillenmesinde rol oynamaktadır.

2.3. Akademik Kimlik

Yükseköğretim alanında meydana gelen sürekli değişim ve gelişim ile birlikte yükseköğretimde kimlik oluşumu ve gelişimi de önem kazanmaktadır.

2.3.1. Kimlik Kuramları

Akademik kimliğin daha iyi anlaşılması için bazı kimlik kuramlarının gözden geçirilmesi önemli görülmektedir. Kimlik, en genel anlamda “bireyin kim olduğunu tanımlayan anlamlar bütünüdür” (Burke ve Stets, 2009, s. 3) ve toplumda veya belirli bir grupta üstlendiği rollerle birlikte bireyi eşsiz kılan özellikleri barındırmaktadır (Burke ve Stets, 2009). Kimlik kuramının kökenleri geleneksel sembolik etkileşim ve yapısal sembolik etkileşime dayanmaktadır. Geleneksel sembolik etkileşim; bireylerin oluşturdukları anlamlara odaklanarak sosyal yapıyı değişken olarak görmek ve benliklerin sürekli ve yeniden oluşturulmasını vurgulamaktadır (Burke ve Stets, 2009). Sembolik etkileşim, kimlik ve davranış arasındaki bağın, paylaştıkları anlamına dayanmakta olduğunu göstermektedir (Burke ve Reitzes, 1991). Yapısal sembolik etkileşim ise benzer şekilde bireylerin oluşturdukları anlamlara odaklanmakta; ancak sosyal yapıların durağan olduğunu ve dolayısıyla benliklerin de durağan ve sürekliliğini vurgulamaktadır (Burke ve Stets, 2009). Yapısal sembolik etkileşimin amacı; sosyal yapıların benliği, benliğin ise sosyal davranışları nasıl etkilediğini anlamak ve açıklamaktır. Sosyal davranışlar sosyal ilişki ağlarında şekillenmekte ve bireylerin belirli davranışları neden tercih ettiklerini açıklamaktadır (Mead, 1934; Stryker, 1980). Son zamanlarda kimlik kuramına yönelik vurgular ise etkileşimsel, yapısal ve algısal odaklıdır. McCall ve Simmons’un etkileşimsel vurgusu, kimliğin kişiye ve duruma özgü boyutları üzerinde durmaktadır.

Stryker'ın yapısal vurgusu, kimliğin geleneksel boyutu üzerinde dururken; Burke'nin algısal vurgusu kimliğin anlam boyutunu işaret etmektedir (Burke ve Stets, 2009, s. 53).

Burke'nin (1991) kimlik kuramına göre kimlik bir kontrol sistemidir. Kimlik oluşumu süreci; sürekli işleyen, kendini düzenleyen ve geri bildirim sağlayan bir döngüdür. Bu döngü, değişen zaman ve bağlama göre şekillenmektedir (Ylijoki, 2013). Bu süreç aynı zamanda bireysel, kolektif veya dönüşümsel özellikler taşımaktadır (Jenkins, 1996). Giddens (1991) da kimliği, soyut sistemler aracılığıyla filtrelenen ve bireysel ve çoklu seçimler tarafından yönlendirilen dönüşümsel olarak organize edilmiş bir proje olarak tanımlamakta ve kimliği kavramsallaştırırken kurum ve yapı, birey ve bağlam arasındaki ilişkileri vurgulamaktadır. Burke'nin (1991) belirttiği döngünün dört bileşeni bulunmaktadır: Standart bileşeni, bireyin kendi oluşturduğu anlamlardır. Girdi bileşeni, çevre veya sosyal ortamdan elde edilmektedir. Süreç bileşeni girdi ile standardı karşılaştırmaktadır. Çıktı ise bu karşılaştırmadan elde edilen anlamlı davranışlardır. Bu kimlik sistemi davranış anlamına gelen çıktıyı sosyal durumlara uyarlayarak içsel standartları karşılamak üzere girdiyi değiştirmeye çalışmaktadır. Bu değişikliklerle birlikte yeni çevresel girdi ve kimlik standartları arasında daha fazla tutarlılık gözleniyorsa kimlik yeniden şekillenmektedir. Böylelikle çevresel girdiler içsel standartlarla eşleştirilerek bir kontrol sistemi oluşturulmaktadır (Burke, 1991).

Bireyler sosyal yapılar bağlamında var olmakta; kimlikler ise bireylerin bir toplumdaki çeşitli pozisyonlarına göre şekillenmektedir (Burke ve Stets, 2009). Kimlik, bireyler kendi yaşam hikayelerinde aktif olduklarından dolayı kişisel özellikler taşımasına rağmen kimlik inşası kurumsal ve kültürel bağlama dayalı olarak gerçekleşmektedir (Ylijoki, 2013). Mead (1934) benliğin, diğer bir ifadeyle kimliğin, bireyin tutum ve değerleri ile toplumun tutum ve değerleri uyum sağladığında daha sağlıklı şekilde inşa edildiğini belirtmektedir. Değerler, bu bakış açısına göre kimliğin merkezinde bulunmaktadır. Kim olduğunu bilmek, birey için anlam ve önemin ne olduğu ve önemsiz ve ikincil olanın ne olduğu konusuna odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 1989). Stryker ve Burke (2000) kimlik kuramlarını kimliğin sosyal kaynakları ve kimlikler arası ilişkiler ile bilişsel kimlik süreçleri olmak üzere iki boyutta açıklamaktadır. Bu iki boyut genellikle etkileşim içerisinde olmakla birlikte ortak nokta olarak kimlikleri ifade eden davranışlara odaklanmaktadır. Bu bağlamda kimlik, genellikle rol kimlikleriyle ilişkilendirilmektedir. Rol kimliği ise iki yönlü bir anlam ifade etmektedir; rol dışsal bağlamda sosyal

durumlarla ilişkiliyken, kimlik içsel bağlamda rol ile ilişkili içselleştirilmiş anlam ve beklentileri içermektedir. Roller, herhangi bir rol ile ilgili anlam ve beklentilere yönelik bağlam oluşturan sınıf, akademi, örgüt gibi gruplar içerisinde kendini göstermektedir ve rol ve sosyal gruplaşma ilişkisi kimlikleri etkileyen sosyal yapılar oluşturmaktadır (Stryker, 1980; Stryker ve Burke, 2000). Roller başkalarının tepki ve davranışları aracılığıyla pekiştirilmektedir; böylelikle dinamik bir yapı kazanan rol kimlikleri, hem başkalarının beklenti, motivasyon ve eylemlerine göre yapılandırılan bağlam hem de bireylerin niyetlerini uygulama ve başkalarının etkileşim sürecine getirdiği durumlara tepki verme yollarına dayalı olarak oluşturulmaktadır. Davranışlar kimlikle tutarlı olduğunda devam ettirilmektedir; bu şekilde kimlikler belirli bir rol kimliğinin baskın olduğu toplumsal bağlamda onaylanma ihtiyacı duymaktadır (Jazvac-Martek, 2009).

Sosyal kimlik kuramında benlik, dönüşümlü bir yapı sergilemektedir. Bu durumda benlik diğer sosyal kategorilerle ilişkili olarak kendini bir sınıfa dahil edebilmektedir. Bu süreç benlik sınıflandırma olarak ifade edilmektedir (Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Wetherell, 1987). Sosyal kimlik kuramına göre kimlik, bireyin ait olduğu sosyal grubun bilgisini kapsamaktadır. Bireylerin kendilerini konumlandıkları sosyal kategoriler yapılandırılmış bir toplumun parçalarıdır ve karşıt kategorilerle doğrudan ilişkilidir. Bir toplumda bireyler kimliklerini veya benlik duygularını sosyal kategoriler aracılığıyla edinmektedir. Ancak her birey sosyal kategorilerin belirli bileşenlerine dahil olduklarından bireylerin sosyal kimlikleri de benzersiz bir özellik taşımaktadır (Hogg ve Abrams, 1988). Sosyal grup, sosyal olarak ortak özelliklere sahip veya kendilerini aynı grubun üyeleri olarak gören bireylerden oluşmaktadır. Bu durumda kendi benliği grubun özellikleriyle uyuşan bireyler gruba dahil edilmekteyken, uyuşmayan bireyler grup dışı bırakılmaktadır (Stets ve Burke, 2000). Sosyal kimlik kuramı, bireylerin belirli gruplara dahil olduklarında daha iyi bir imaj çizdiklerini iddia etmektedir (Tajfel, 1981). Kimlik, bir topluluk içerisindeki tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesiyle tam anlamıyla gelişmekte ve bireyler kendileri için önemli olan diğer bireylerin kendilerine yönelik algılarını içselleştirme yoluyla kimlik duygusu kazanmaktadır (Becher, 1989; Mead, 1934). Böylelikle kimlik, akademik çevrenin analizinde entelektüel bir araç olarak görülerek bireylerin etkileşimde bulunduğu farklı ve önemli kişileri tanımlamada da yardımcı olabilmektedir (Välimaa, 1998). Diğer taraftan Stryker ve Burke (2000) tarafından ifade edilen rol kimliğinde rolün gerektirdiği beklentilerin karşılanması, rol

ortaklarıyla iş birliği yapılması ve rolün sorumluluğunu yerine getirmek üzere ortamın düzenlenmesi önemli görülmekteyken, bireysel kimlik bir birey olarak benliği devam ettirme amacı gütmektedir (Stets ve Burke, 2000). Dinamik bir yapı sergileyen kimlik, kişisel, etnik ve ulusal bağlamdan doğmakta; zaman içerisinde ise sosyal bir yapı kazanmaktadır (Billot, 2010).

Kimlik kuramına dayalı bir diğer yaklaşım, bireyin kimliğine bağlanmasıyla (adanmasıyla) ilgilenmektedir. Bağlılık, bireylerin kimlik ve sosyal bağlam arasındaki uyumu devam ettirmelerini sağlayan güç, baskı veya motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Burke ve Reitzes, 1991). Bu bağlılığın sonucunda bireyler sosyal bağlam ve kimliği arasındaki uyumu sürdürme eğilimi göstermektedir. Bu durumda yüksek düzeyde adanmışlığı olan bireylerin kimliklerine yükledikleri anlamlar ile rollerinin gerektirdiği davranışlar arasında daha fazla uyum görülmektedir (Burke ve Reitzes, 1991). Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireylerin başkalarıyla ilişkilerinin belirli bir kimlik veya role bağlı olma düzeyini ifade etmektedir (Markus, 1977). Adanmışlık, birey ve sosyal yapı arasında ilişki kurmaktadır; bu nedenle toplumu ve bireyi birbirine bağlamaktadır (Burke ve Reitzes, 1991). Kimlikler, istikrarlı ve sabit topluluklar ve bu topluluklar içerisindeki sosyal süreçlerle şekillenmektedir (Henkel, 2005a) ve her zaman tek başına işlev gösterememekte; belirli durumlarda diğer kimliklerle etkileşim içerisine girmektedir (Burke ve Stets, 2009). Sonuç olarak bağlılık, kimlik ve kimlik tarafından doğrulanan davranışlar arasındaki ilişkiyi etkilemekte veya daha makul hale getirmektedir (Burke ve Reitzes, 1991).

Liberal ve esasici kimlik kuramlarında birey özgür ve rasyonel seçimlerin kaynağı ve çekirdek kimliğin sahibi olarak görülmektedir. Ancak 19. ve 20. yüzyıllarda bu kuramlar çeşitli sosyal ve politik kuramlar tarafından ciddi bir şekilde eleştirilmişlerdir. Bu kuramlar; kimlik, benzerlik ve farklılık, bireyleşme ve özdeşleşme ile ayırt edici olma ve olmama gibi fikirleri içerisinde barındıran belirsiz bir kavram olarak görülmektedir (Giddens 1991; Henkel, 2005b). Burke ve Reitzes (1981) ise kimliğin üç ayırt edici özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, kimliklerin etkileşim, aidiyet gibi çeşitli süreçler aracılığıyla oluşturulan, sürdürülen ve onaylanan sosyal ürünler olmasıdır. Kimliklerin bir diğer özelliği, rollerle ilişkili olarak birey tarafından oluşturulan anlamlar olmasıdır. Son olarak kimlikler, dönüşümsel ve semboliktir; diğer bir ifadeyle davranışların yorumlanmasında bir referans noktası olarak görülmektedir.

2.3.2. Kimlik Değişimi

Kimlik değişimi olgusu artık kabullenilen bir olgu olmakla birlikte kimliklerin nasıl değişime uğradığı ve değişim sürecinde hangi mekanizmaların etkin olduğu sorusu kuramsal bağlamda yanıtlanmaya çalışılan bir konudur (Burke ve Cast, 1997). Kimlik, bireylerin öznel yorumlarını kapsadığından değişime uğrayabilmekte ve öğrenilmekte veya yeniden öğrenilebilmektedir. Dinamik bir yapı olan kimlik, kişisel bağlamın yanı sıra etnik veya ulusal bağlamdan da etkilenebilmekte ve zaman içerisinde sosyal olarak da yapılandırılmaktadır (Billot, 2010).

Burke ve Stets'e (2009) göre kimlik girdi, kimlik standardı, karşılaştırmacı ve çıktı olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden her biri çevre ve benlik içerisindeki anlamlarla işleyen bir süreçtir. Kimliklerde oluşan gelişim tartışmasız bir konu olmakla birlikte bu değişim sürecinin temelindeki kuramsal mekanizmalar hakkında tartışmalar devam etmektedir. Kimlik değişimi dört kaynaktan beslenmektedir (Burke ve Stets, 2009): İlk olarak durumsal değişiklikler kimlik tarafından kontrol edilen anlamları değiştirebilmektedir. Kimlik karmaşası, bireylerin birbirleriyle ilişkili olan çoklu kimliklerinin benzer anlamları taşıdığından karşılaşılan bir değişim kaynağıdır. Genellikle çeşitlilik arz eden kültürlerde farklı kimliklere atfedilen anlamlar tam anlamıyla tutarlı olmayabilmektedir. Rol karmaşası ve statü tutarsızlığı kimlik karmaşasına neden olmaktadır. Kimlik standardı ve davranış arasındaki tutarsızlık da kimlik değişiminin bir diğer kaynağıdır. Bireyler genellikle anlamları kimlikleriyle tutarlı olan davranışlar sergilemektedir. Ancak durumsal nedenlerden dolayı kimlikle uyumlu olmayan davranışlar da ortaya çıkabilmekte; böylelikle kimlik standardının içerdiği anlam ve davranış arasında karmaşa yaşanabilmektedir. Kimlik değişiminin sonuncu kaynağı ise kimliklerin barındırdığı adaptif stratejinin bir parçasıdır. Diğer bir ifadeyle, karşılıklı doğrulama veya ortalama bağlamlarında kimlikler yalnızca kendilerini ortaya koymakla kalmayıp başkalarının kimliklerini de ortaya koymalarını sağlamaktadır. Kimlikler de kısmen başkalarının rollerini üstlenme süreciyle ilişkilendirilmektedir (Burke ve Stets, 2009). Bireylerin kendi kimliklerini ortaya koyabilmeleri başkalarının kimliğine bağlı olarak görülmektedir (Riley ve Burke, 1995).

Kimlik Kontrol Kuramı (Identity Control Theory) kimlik değişimi olgusuna kimlikleri hiyerarşik bir şekilde ele alarak yaklaşmaktadır. Grup, rol veya birey bazında kimlikleri

tanımlayan anlamlar olan standartlar, anlamların çeşitli düzeylerini göstermektedir. Bireyler uyarıcılara aynı tepkileri verdikçe ortak bir anlam oluşturmakta; bu anlam ortak anlayış, beklenti ve etkileşime yol açmaktadır. Bu nedenle kimlikler, tepkilerdeki değişime dayalı olarak değişebilmektedir. Bu bağlamda Kimlik Kontrol Kuramının anlaşılması önemli görülmektedir (Burke, 2006; Burke ve Stets, 2009).

Burke ve Stets'in (2009) ortaya koyduğu kimlik bileşenleri bir kontrol sistemi çerçevesinde düzenlenmektedir. Kimlik Kontrol Kuramında temel bir kimlik sistemi tanımlanmaktadır. Buna göre kimliği tanımlayan anlamlar (standart) kimlikle birlikte harekete geçen dinamik ve kendini düzenleyebilen kontrol sisteminin bir parçasıdır. Sosyal ortamlarda bu anlamlara yönelik algılar da sistemin bir parçası olarak görülmektedir. Algılar bir karşılaştırmacı mekanizması aracılığıyla kimlik standardıyla karşılaştırılmaktadır. Son olarak karşılaştırmacı mekanizmanın verdiği sonuca göre davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlardan oluşan değişim modeline göre kimlik standardı değişmemekte ve davranışlar durumsal anlamları değiştirmektedir. Böylelikle değişmeyen standartla eşleşmek için algılarda da değişim gerçekleşmektedir. Ancak üst düzey kimlik sistemi etkin hale gelince alt düzey kimlik sistemindeki standardın anlamını değiştirebilmektedir. Davranış bu duruma uyum sağlamak ve tüm düzeylerde standardın anlamına yönelik algıları değiştirmektedir (Burke, 2006; Burke ve Stets, 2009).

Kimlikte değişim meydana geldikçe ve bireyler kendi kimlik standartlarındaki anlamlarla durum içerisinde oluşan anlamları eşgüdümlü hale getirdikçe değişim için daha az sistematik baskı ortaya çıkmakta ve küçük bir değişim meydana gelmektedir. Bir kimliğe olan aidiyet diğerinden daha baskın ise baskın kimlik daha az değişime uğrayacaktır. Bu durumda sistematik kimlik değişimi; belirli bir kimliğin doğrulanmasında özellikle dışsal durumlardaki anlamlar noktasında karşılaşılan sorunlar ve iki kimlik arasında çatışmaya neden olan çoklu kimliklerden kaynaklanmaktadır (Burke, 2006; Burke ve Stets, 2009). Dent ve Whitehead (2002) de bireylerin tek bir kimliğe sahip olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla kimlik değişimi, Burke'e (2006) göre benliğe yüklenen grubun üyesi olma, rolün aktörü olma ve birey olma gibi anlamlardaki değişimi kapsamaktadır. Bu kimliklerin anlamları kimlik standartlarında sabit olarak yer almaktadır ve benlikle ilgili algıları durumsal olarak değerlendirmekte kullanılmaktadır. Sonuç olarak kimlik bir

durumu ve bu durumun içinde olmanın anlamını değiştiremedikçe duruma yavaş yavaş uyum sağlamaktadır (Burke, 2006).

Kimlik değişiminin bir diğer türü kimlik oluşturma veya yaratmadır. Kimlik oluşturma bir yerde var olmayan bir kimlik standardının değişimi ile ilişkilidir. Bir kimliği tanımlayan kaynaklar; sosyal öğrenme, doğrudan sosyalleşme ve yansıtılan değerlendirme olmak üzere üç mekanizmaya dayanmaktadır (Burke ve Stets, 2009). Sosyal öğrenme bireylerin yetiştikleri grubun genel kültürü içerisindeki rolleri gözlem veya model alma yoluyla öğrenmeleriyle ilgili iken; doğrudan sosyalleşme rol ve kimlik edinme sürecine eğitim, resmi toplantı veya danışma gibi daha resmi yollarla dahil olmayı gerektirmektedir. Yansıtılan değerlendirme ise bireylerin başkalarıyla ilgili nasıl düşündüğüyle ilgilenmekte ve özellikle bir rolün veya kimliğin yeni inşa edilmeye başlandığı süreçte kimliği şekillendirmektedir (Burke ve Stets, 2009).

2.3.3. Profesyonel Kimlik

Yükseköğretim alanında meydana gelen sürekli değişim ve yapılanmalarla birlikte yükseköğretimde kimlik oluşumu veya gelişimi daha fazla karmaşık bir boyut kazanmıştır. Profesyonel kimlik sabit bir yapı olmamakla birlikte, bağlamsal faktörlerle ilişkili ve bireylerin öznel yorumlarına dayanan karmaşık bir yapı sergilemektedir (Billot, 2010; Clarke, Hyde ve Drennan, 2013). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) da benzer şekilde profesyonel kimliği yaşantıları yorumlama ve yeniden yorumlama süreci olarak görmektedir. Henüz tam anlamıyla derinlemesine araştırılmamış bir alan olan profesyonel kimlik daha çok öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalarla açıklanmaktadır; ancak bu çalışmalar yükseköğretimde profesyonel kimliğin anlaşılması açısından önemli bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Clarke, Hyde ve Drennan, 2013). Yükseköğretimde profesyonel kimliğin bireysel ve sosyal boyutları bulunmaktadır. Bir taraftan bireyler uzmanlık alanı bilgileri ve değerleriyle kendilerini bireysel olarak güçlendirirken, diğer taraftan içerisinde buldukları toplulukların kendilerine biçtiği rolleri oynamayı ihmal etmemektedir (Büyükgöze ve Gün, 2017). Profesyonel kimlik oluşumu profesyonel uygulamaları için gerekli olan bilgi ve becerilerin edinimi ile birlikte tutum ve eğilimlerin içselleştirilmesini kapsayan bir sosyalleşme sürecidir (Hall, 1987). Bununla birlikte yükseköğretim bağlamında

profesyonel kimlik; öğretim, araştırma ve yönetim boyutları çerçevesinde şekillenmektedir (Cownie, 2004).

Kogan'a (2000) göre kimlik üç kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan ilki bireyin kendisi; diğeri kendi dilleri, geçmişleri, değerleri ve uygulamaları olan kurum ve topluluklar; sonuncusu ise profesyonel kimlikle ilişkilendirilmektedir. Whitchurch (2008a, 2008b) profesyonel kimlikleri sınırlandırılmış (bounded), sınır ötesi (cross-boundary) ve sınırlandırılmamış (unbounded) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Sınırlı kimlik, bireylerin bir iş veya örgütle sınırlandırılması yoluyla var olan süreç ve yapıların devamlılığını sağlamaktadır. Sınır ötesi kimlik, örgütlerin sınırlarını stratejik olarak kullanarak kurumsal kapasiteyi artırmayı sağlamaktadır. Sınırsız kimlik ise örgüt sınırlarını göz ardı ederek kurumsal gelişime odaklanmaktadır. Kurumlar bu tarz profesyonel kimliklere sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Whitchurch (2008b) bu kimliklere ek olarak harmanlanmış kimliğin profesyonel ve akademik boyutlarda kurumsal kapasiteyi artırmaya odaklandığını belirtmektedir. Sonuç olarak profesyonel kimlik oluşumu çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir ve kimlik; kişisel, sosyal ve çevresel faktörlerle şekillenerek zaman içerisinde sürekli değişime uğramaktadır (Borden, 2008). Tablo 2.2'de profesyonel kimlik tipolojilerine yer verilmiştir (Whitchurch, 2008a, b):

Tablo 2.2. Profesyonel Kimlik Tipolojileri

Kimlik Eğilimi	Özellikleri
<i>Sınırlandırılmış</i>	Açık bir şekilde belirlenmiş yapısal sınırlar içerisinde çalışmaktadır.
<i>Sınır ötesi</i>	Sınırları stratejik üstünlükleri ve kurumsal kapasiteyi geliştirmek için etkin bir şekilde kullanmaktadır.
<i>Sınırlandırılmamış</i>	Kapsamlı projelere ve kurumsal gelişime bütüncül olarak odaklanmak için sınırları göz ardı etmektedir.
<i>Harmanlanmış</i>	Mesleki ve akademik alanları bir araya getirmektedir.

2.3.4. Akademik Kimliğin Kavramsallaştırılması

Akademik kimlik yükseköğretim bağlamında gün geçtikçe daha fazla tartışılan bir konu olarak görülmektedir (Henkel, 2004; Henkel ve Vabø, 2006; Taylor, 2008). Öncelikle kimlik kavramı akademisyenler için hem bireysel anlamda hem de akademik çalışmalar açısından sembolik ve araçsal bir önem arz etmektedir (Henkel, 2004; Henkel ve Vabø, 2006). Henkel (2000) akademik kimliğin temel öğelerini kendine özgü bir geçmiş, kavramsal bir çerçeve veya altyapı ve topluluk veya kurum bağlamında; diğeri bir ifadeyle disiplin, kurum ve meslek duygusu açısından ele alarak bu üç öğenin akademisyeni

profesyonel hale getirdiğini savunmaktadır. Kogan (2000) ise bu öğelerin profesyonel eğitim ve deneyimle olgunlaştığını düşünmektedir. Birkaç kelimeyle tanımlanamamakla birlikte kişiden kişiye değişebilen bir olgu olarak görülen akademik kimliğin ontolojik ve epistemolojik boyutları bulunmaktadır. Ontolojik bağlamda akademik kimlik, akademisyenin varlığı ile ilgilenirken, epistemolojik bağlamda akademik kimlik akademisyenin bilgisiyle ilgilenmektedir (Quigley, 2011).

Toplulukçu (communitarian) bakış açısında kimliklerin toplum içerisinde toplum tarafından şekillendirildiği öne sürülmektedir (Henkel, 2004, 2005a). Bu bağlamda topluluğun işlevi; bireylerin kendilerini anlamalarını ve dünyalarını yorumlayacakları dili kullanmalarını sağlamaktır. Bu dil, topluluğu oluşturan ilişkiler ağında belirli bir rol veya statüye sahip kişiler arasında devam eden görüşmeleri sürdürmeyi gerektirmektedir (Taylor, 1989). Ayrıca topluluklar, bireylerin seçimlerine bağlı olarak kimliklerini oluşturacakları ve böylelikle topluluğa katkı sunacakları alanlar oluşturmaktadır. Birbirleriyle ilişkili bu topluluklar akademisyenlerin daha farklı ve sınırları belli olan bir dünyaya ait hissetmelerini sağlamaktadır (Henkel, 2004, 2005a). Waitere, Wright, Tremaine, Brown ve Pausé (2011) akademik kimliklerin topluluk içerisindeyken fark edildiğini, canlandırıldığını veya doğrulandığını öne sürmektedir. Benzer şekilde akademik kimlik, varoluşçu kimlik kuramlarında da sosyal kurumlar ve ilişkiler içerisinde şekillenen bir olgu olarak görülmektedir (Henkel, 2005a). Henkel'e (2000) göre kimlik geçmişi bugün ve gelecekle bir araya getirmektedir; akademik kimlik ise bireyin bir akademisyeni akademisyen yapan özelliklerin neler olduğuna dair algıları, geçmişteki deneyimleri ve var olan duruma yönelik anlayışlarıyla şekillenen bir benlik tasarımı geliştirme süreci sonunda ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırmalar yürütme, bilgi ve teknoloji üretme, toplumsal problemlere çözüm arayışında olma gibi misyonları yerine getiren ve bir ülkenin kalkınmasında önemli rol oynayan kurumlardır (Büyükgöze ve Gün, 2017). Küresel ve yerel faktörler temelinde iki şekilde yükseköğretim kurumlarına yansımaktadır. Öğrenme-öğretme uygulamaları genellikle yeni bilgi ve teknolojilerin kullanılması yoluyla kalite ve performansa vurgu yapılmasını sağlayarak akademisyenlerin uygulamalarını etkilemekteyken (Blackmore ve Sachs, 2000; D'Andrea ve Gosling, 2005); gün geçtikçe çeşitlilik kazanan hedef kitlenin beklentileri yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yol açmaktadır (Blackmore ve Sachs, 2000). Yükseköğretim

bağlamında öğretim elemanlarının sorumlulukları ise özellikle öğretim ve araştırma boyutlarıyla incelenmekteyken (Büyüköze ve Gün, 2017; Chalmers, 2011; Clegg, 2008; D'Andrea ve Gosling, 2005; Deem ve Lucas, 2007; Jawitz, 2009; Reybold ve Alamia, 2008), Macfarlane (2011a) bu sorumluluklara hizmeti; Malcolm ve Zukas (2009) ise yönetimi eklemektedir. Whitchurch ve Gordon (2010) çoğunlukla araştırma ve öğretim rollerini yerine getiren akademisyenlerin yönetim, öğretim ve araştırma rollerinin çeşitli kombinasyonlarını da yerine getirir hale geldiklerini belirtmektedir.

Bununla birlikte son yıllarda üniversitelerde öğretimin araştırmaya kıyasla yeteri kadar önemsenmediğine yönelik tartışmalar yaşanmakta ve öğretimin statüsünün artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Chalmers, 2011). Harris (2005) ise araştırma ve öğretimin birbirleriyle iç içe olması gerektiğini savunarak bu durumun üniversite içerisindeki pedagojik ilişkilerin daha eleştirel hale gelmesine ve öğrencilerle daha derin diyaloglar kurulmasına fırsat verdiğini belirtmektedir. Akademik kimlikler ise araştırma ve öğretim etkinlikleriyle sıklıkla ilişkilendirilmektedir (Henkel, 2000). Ancak Clegg (2008) karmaşık bir kavram olan akademik kimliğin yalnızca öğretim, araştırma ve yönetim rolleriyle açıklanamayacağını öne sürmektedir. Sabit bir yapı olmayan ve çoğulcu bir yapı sergileyen akademik kimlik (Clegg, 2008; Winter, 2009); meslektaşlarla ilişkilerden etkilenebilmekte, fakülte içerisindeki birimler olan bölümlerin bir parçası gibi görülebilmekte, akademisyenlikle ilişkili veya ilişkisiz olan çeşitli etkinlikleri kapsayabilmekte ve bireyin kendi benliğini ve dünyayı nasıl algıladığına göre de şekillenebilmektedir (Clegg, 2008). D'Andrea ve Gosling (2005) akademik kimliğin rol beklentileri ve disiplin kültürleriyle tanımlandığını belirterek bunların akademisyenlerin daha fazla araştırmaya odaklanmaları için motivasyon sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte akademisyenlerin rol, hak ve sorumlulukları ile yükseköğretim kurumunun yapısı ve amaçları da akademik kimliğin değişkenliği üzerinde etkili olabilmektedir (Winter, 2009).

D'Andrea ve Gosling (2005) bireylerin cinsiyet, etnik köken, kişisel değerler gibi sınıflamalara dayalı kimlik; fakülte, bölüm veya okul gibi kurumların üyesi olma ile ilgili kimlik ve akademik kimlik olmak üzere üç çeşit kimlik olduğunu öne sürmektedir. Bunlardan akademik kimlik bir disiplin veya alt disiplin alanında uzmanlaşmayı, profesyonel kimliği ve evrensel akademik kimliği kapsamaktadır. (D'Andrea ve Gosling, 2005). Kimlik kuramları içerisinde değerler, ilgi ve inançlar, benlik algıları ve itibar

kazanma özellikle vurgulanmaktadır. Bu kavramlar bireylerin geçmişleri, tercihleri ile disiplinleri, bölümleri ve kurumları arasındaki etkileşimin ürünü olarak görülmektedir. Akademisyenlik mesleğinin soyut ve genel yapısı içerisinde bu kavramlar akademik değer ve inançları pekiştirecek ve akademik kimliği inşa edecek süreç ve yapılar sunmaktadır (Henkel ve Vabø, 2006). Temelde birey, disiplin ve yükseköğretim kurumu arasındaki etkileşime dayanan akademik kimliği (Bauer ve diğerleri; 1999; Henkel, 2000, 2005a) etkileyen ve akademik kimliğin kavramsallaştırılmasında kullanılan çeşitli kavramlar bulunmaktadır:

2.3.4.1. Akademik Kimlik ve Disiplin

Disiplin akademisyenlerin akademik kimliklerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Becher, 1989; Blackmore ve Kandiko, 2011; Clegg, 2003; Geertz, 1983; Henkel, 2000; Quinn, 2012; Pratt, 1997). Başlangıçta akademik kimlikler, disiplinler aracılığıyla şekillenmektedir (Hegarty, 2008). Deem (2006) akademik kimliği, konu alanı veya disiplin temelli öğretim ve araştırma faaliyetleriyle ilişkilendirmektedir. Henkel (2005a) ise akademik anlamda disiplinin en fazla değer verilen olgulardan biri olduğunu; bireylerin disiplin içerisinde kendilerini ayırt edici katkılar sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca kimliğin, güçlü ve istikrarlı topluluklar tarafından şekillendirildiğini ifade ederek akademisyenler için disiplinin, akademik kimliğin merkezinde yer aldığını özellikle vurgulamaktadır. Neumann (2001) akademik kimlik çalışmalarında disiplinin önemini vurgulayarak disiplinlerin akademisyenlerin öğrenme ve öğretim konusundaki inançlarını büyük ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre yükseköğretim bağlamında gerçekleştirilen akademik uygulamaların anlaşılmasında disiplinler ayrı bir öneme sahiptir (Jawitz, 2009).

Geertz (1983) disiplinlerin akademik yaşamı düzenleyen kültürel çerçeve olduğunu vurgulayarak disiplinlerin temel bileşenlerinin genellikle öğrenme toplulukları, konferanslar gibi sosyal ve gelenekler, geçmiş gibi kültürel boyutlardan oluştuğunu belirtmektedir. Henkel (2000) ise disiplinlerin akademisyenlerin kendilerini anlamak ve akademik dünyayı yorumlamak için kullanılan ortak bir dil sunduğunu ifade etmektedir. Disiplin ile öğretim ve araştırma arasındaki ilişki aynı zamanda akademik çalışmanın doğasını ve dolayısıyla akademik kimliği de etkilemektedir (Neumann, 2001). Akademik çalışmaların maddi, kültürel ve mesleki boyutları ise akademik kimlikleri yeniden

şekillendirmektedir (Blackmore, 2002). Malcolm ve Zukas (2009) disiplinin çalışma sınırları ve kimliklerin sürekli bir değişim içerisinde olmasına rağmen akademik çalışmaların temel ilkesinin disiplin olduğunu ve disiplinin akademik yaşantılar ve akademik kimliğin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte akademik kurumlar da disiplinlerin etkisiyle fiziksel, örgütsel, kültürel ve yönetsel olarak yapılandırılmakta; akademisyenler kendi kültürlerini ve uygulamalarını şekillendiren ve belli bir disiplin alanında işlev gösteren bölümler çatısı altında uygulamalarını gerçekleştirmekte ve yönetmektedir (Malcolm ve Zukas, 2009).

Henkel'e (2005a) göre akademik kimlik, birey ile disiplin ve yükseköğretim kurumu arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Akademik kimliğin temelinde olan disiplin; ödül sistemleri, değer yargıları ve yerleşmiş araştırma anlayışıyla pekiştirilmektedir. Birleşik Krallık bağlamında gerçekleştirdiği çalışmalarında Henkel (2005a) disiplinin akademik kimliğin açıklanmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Buna göre akademisyenlerin belirli bir disiplin alanına ayırt edici katkılarda bulunmaları akademik kimlik ve disiplin ilişkisini güçlendirmektedir. Kogan'a (2000) göre de akademik kimlik içsel ve dışsal topluluklara ait olma ile ilişkilidir. İçsel topluluktan kastedilen disiplindir. Örgütsel ve ulusal sınırları aşan bir topluluk olarak görülen disiplin (Hanson, 2009), akademisyenler için araştırma ve öğretim faaliyetlerini yürütecekleri bir alan oluşturmaktadır (Winberg, 2008). Bununla birlikte akademisyenlerin kimlik algılarının temelinde bulunan disiplin, akademisyenlerin öğretim ve öğrenmeye yönelik anlayışlarını da şekillendirmektedir (D'Andrea ve Gosling, 2005).

Akademik gelişimi sağlayan güçlerden biri akademisyenlerin ait oldukları disiplinden kaynaklanan entelektüel özgüvendir. Bu durumda akademik kimliğin yeşerdiği bağlam disiplinle ilişkilendirilmektedir (Kogan, 2000). Bununla birlikte disiplin tek başına bilginin üretimi ve yayılması, akademik kültürün korunması ve akademik kimliğin beslenmesinde çeşitli zorlukları barındırmasına rağmen saygınlık ve değerli bilginin ne olduğu açılarından akademik kimlik üzerinde oldukça güçlü bir etki bırakmaya devam edecek gibi görünmektedir (Henkel, 2005a). Akademisyenler, bireysel olarak bağlı oldukları gruptan ayrı tutulamamakta (Blackmore ve Kandiko, 2011) ve geleneksel akademik kimlik, öğretim, araştırma ve meslek imajı açısından ortak değerlere sahip olan bir disiplin topluluğunun üyesi olmaktan geçmektedir (Rowlands, 2013). Örneğin bir akademisyen bireysel olarak tarih alanında çalışabilir; ancak akademik olarak tarihçi

sayılabilmesi için çalışmalarının tarihçi topluluklarında kabul görmesi gerekmektedir. Bu durum disiplinin akademik kimlikteki yerini göstermektedir (Blackmore ve Kandiko, 2011). Disiplin alanında öğretim ve araştırma yapmak çeşitli etkinlik, ideoloji, güç yapıları ve örgütsel hedeflerle ilişkili girişimlerden oluşan bir süreçtir ve akademik kimlik bu girişimlerin temelini oluşturmaktadır (Winberg, 2008). Akademik ödül sistemleri de kendi disiplin alanlarında özgün bir kimliğe sahip olan akademisyenlerin alandaki bilgi birikimini daha fazla geliştireceği varsayımına dayanmaktadır (Henkel, 2005b).

2.3.4.2. Akademik Kimlik ve Akademik Otonomi

Akademik kimliğin tartışılması, otonomi konusunu da beraberinde getirmektedir (Clark, 1987). Tierney (2001) ideal akademisyenin en önemli özelliklerinden birinin otonomi olduğunu savunmaktadır. Akademik otonomi, aktif olarak bilgi üretme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Akerlind ve Kayrooz, 2003). Bu özerklik akademik disiplinle doğrudan ilişkili bir özelliktir (Brennan ve Shah, 2000). Henkel (2005a, 2005b) disiplinle birlikte akademik otonominin de akademik yaşamda ve akademik kimliğin açıklanmasında önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Akademisyenlerin kendi araştırmalarının yönünü tayin ederek kendilerini diğerlerinden ayırt eden bir kimlik edinmeleri akademik kimlik ile otonomi ilişkisinin odak noktasını oluşturmaktadır. Akademik özgürlük profesyonel alandaki öğretim ve araştırma faaliyetlerinin bir işlevi olduğundan akademik kimlik bu koşulda temellendirilmektedir.

2.3.4.3. Akademik Kimlik ve Yükseköğretim Bağlamı (Örgütsel Bağlam)

Yükseköğretim alanı, diğer alanlarda olduğu gibi durağan değil, sürekli değişen ve gelişen bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla akademisyen olmanın anlamı da değişebilmektedir (Becher ve Trowler, 2001; Clegg, 2008). İlgü ve değerler açısından çeşitlilik içeren çok boyutlu yapılar olan yükseköğretim kurumları (D'Andrea ve Gosling, 2005) akademik kimliklerin oluşturulduğu bağlamlar sunmakta ve kimlik oluşumu için zemin hazırlamaktadır (Delanty, 2008). Toplulukçu kuram (communitarian theory) akademik kimlikleri güçlü kılan özelliğın topluluklara üye olma ile; diğer bir ifadeyle temelde disiplin ve üniversite ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Henkel, 2004, 2005a). Kogan'a (2000) göre dışsal topluluklar olarak yükseköğretim kurumu ve toplum akademik kimliğı etkilemektedir. Özellikle yükseköğretim kurumu ve akademisyenler

arasında karşılıklı bir ilişki bulunmakla birlikte bu ilişki akademik kimliği şekillendirmektedir. Üniversite ikliminin yarattığı olanak ve fırsatların akademik kimlik üzerinde etkisi bulunmaktadır (Harris, 2005). Yükseköğretim kurumlarının kolektif kimlik gelişimini desteklemek gibi bir özelliği bulunmaktadır (Henkel, 1997). Kolektif kimliğe yönelik farkındalığın yükseköğretimin niteliğine yapılan vurgunun bir sonucu olarak arttığı görülmektedir. Bununla birlikte görünürlük, tanınırlık ve disiplin içinde veya disiplinler arasında iş birliği gibi içsel ve dışsal faktörler araştırma alanında da kolektif kimliklerin ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Henkel ve Vabø, 2006). Bu durum toplulukçu kuramın etkisiyle yükseköğretim çatısı altında akademik kimliklerin şekillenebileceğini göstermektedir (Delanty, 2008).

Clegg (2003) farklı türdeki yükseköğretim kurumlarının akademik kimliği etkilediğini; özellikle araştırma üniversitelerinde disiplin ağırlıklı kimliğin daha baskın olduğunu ifade etmektedir. Clegg (2008) akademik kimliğin üniversite yapılarında meydana gelen değişikliklere karşılık olarak şekillendiğini belirtmektedir. Buna göre üniversitelerin araştırma ve öğretim hizmetleri toplumun talepleriyle ilişkili olarak yeniden yapılandırıldığından (Hegarty, 2008) geleneksel disiplinlerin yanı sıra yeni disiplin alanlarının ortaya çıkışıyla daha az geleneksel üniversiteler akademik kimlikle ilgili araştırmaların yapılabilmesi için daha uygun bağlamlar haline gelmektedir (Clegg, 2008).

Üniversiteler daha fazla işlevi yerine getirir hale geldikçe daha karmaşık iç yapılar geliştirmekte; kapsam açısından bireyler, bölümler ve üniversiteler arasındaki dinamikler farklılaşmakta ve üniversiteler dış paydaşlara daha açık hale gelmekteyken, derinlik açısından nitelikli araştırmalara yönelik beklenti artmaktadır (Blackmore, 2014; Clegg, 2008; Henkel, 2004; Whitchurch, 2006). Böylelikle ortaya çıkan çoklu ilişkiler farklı araştırma türlerinden, yeni araştırma alanlarından ve yeni akademik çevreden etkilenecek örgütsel bağlamda bir değişimi beraberinde getirmektedir (Henkel, 2005a). Bu değişimle birlikte üniversiteler, iş birliği ve teknoloji transferi konusundaki beklentileri karşılamak üzere farklı disiplinlerde çalışan araştırmacıları bir araya getirerek akademik kimlik gelişimini destekleme imkânı bulabilmektedir (Henkel, 2004). Diğer bir ifadeyle üniversitelerin toplum içerisindeki değişen rolleri kendileri için yeni yükümlülükleri, bireyler için ise yeni beklentileri beraberinde getirmektedir ve yeni akademik alanlar akademik benlik gelişimi için farklı alanlar yaratmaktadır (Churchman, 2006).

Yükseköğretim kurumları bağlamında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma ve değişim süreci gün geçtikçe etkisini daha fazla gösterir hale gelmekte ve üniversiteler daha fazla itibar kazanmak uğruna kendi sorumluluk alanlarını genişletmektedir (Henkel, 2005b; Whitchurch ve Gordon, 2010). Bu değişiklikler akademisyenlerin benlik algıları için hem fırsat hem de tehdit oluşturabilmektedir; dolayısıyla bu değişiklikler, akademisyenlerin kimlik algıları üzerinde önemli bir etki bırakmaktadır (Billot, 2010; Lee ve Boud, 2003; Whitchurch ve Gordon, 2010). Özellikle hükümet politikalarındaki değişikliklere yanıt olarak gerçekleşen dönüşümler akademisyenlerin rol ve sorumluluklarında değişime neden olmakta (Billot, 2010; Henkel, 2002) ve yeni kimlikleri beraberinde getirmektedir (Whitchurch, 2006). Değişen sınırlarıyla yükseköğretim kurumları, önceden belirlenmiş değil belirli bağlamlarda oluşturulan yeni kimlikler ortaya çıkarmaktadır (Delanty, 2008). Salt disiplinler bilginin ortaya konulması yerine akademisyenlerden ulusal sanayi ve ekonomiye de katkısı olan inovasyon geliştirmeleri, diğer bir ifadeyle proje tabanlı araştırma yapmaları beklenmektedir. Böylelikle akademisyenler daha karmaşık süreçlerle başa çıkmayı öğrenmekte ve akademik kimlik postmodernist bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Postmodernist bakış açısında akademik kimlik özneleri vurgulayarak akademisyenlerin kendi özellikleri ve inançları temelinde bağlama duyarlı bir yapı sergilemektedir (Taylor, 2008). Postmodernizm, aynı zamanda, sabit bir kimliği benimsemediği gibi postmodern kimlik problemini esasen “sabitleşmenin önlenmesi ve seçeneklerin açık tutulması” (Bauman, 1996) olarak görmektedir.

Akademisyenlerin temeldeki öğretim rolleri araştırmacı, bilim insanı, yönetici veya danışman rolleriyle zenginleşmektedir. Akademik kimlik bu rollerin yerine getirildiği bağlamlardan doğmaktadır (D’Andrea ve Gosling, 2005). Araştırma ve öğretim rollerine ek olarak ortaya çıkan yönetim rolüyle durağan kimliklerden, daha değişken ve çoklu kimliklere doğru bir dönüşüm yaşanmakta ve akademik kimlik gelişimi daha bireysel hale gelebilmektedir (Henkel, 2005b). Aynı üniversitede çalışan akademisyenlerde bile farklı akademik kimlikler gelişerek akademik özgürlük, sosyal ilişkiler gibi kavramlara farklı anlamlar atfedilebilmektedir (Whitchurch ve Gordon, 2010). Ayrıca bu değişikliklerle beraber akademik uygulamalarda da değişim meydana gelmektedir. Belirli araştırma alanlarında araştırma yapmaya yönelik baskılar ile öğretim ve yönetsel sorumluluklar, akademisyenlerin algıladıkları profesyonel kimlikleriyle sahip olmaları gereken ve kurum tarafından dayatılan kimlikleri arasında bir çatışma oluşmasına neden olmaktadır.

Bu durumu uzlaştırmak değişen kimliklerini anlamaya ve yönetmeye çalışan akademisyenler için bir zorluk teşkil etmektedir (Billot, 2010; Henkel, 2005b). Dolayısıyla akademik kimlik, akademisyenlerin kariyerleri boyunca örgütsel bağlamda değişime uğramakta (Büyüköze ve Gün, 2017); yükseköğretim kurumları ise farklı boyutlardaki değişimi yönetmek durumunda kalmaktadır (Whitchurch ve Gordon, 2010).

2.3.4.4. Akademik Kimlik ve Akademik Çevre (Network)

Akademik çevre akademisyenler ve üniversiteler tarafından gün geçtikçe daha fazla önemsenir hale gelmiştir. Akademisyenler kendi disiplinlerinde veya farklı disiplinlerdeki çevrelerini genişletebildikleri gibi üniversiteler de bu çevreyi veya etkileşim ağını inşa ederek kendi görünürlüklerini artıracak şekilde akademisyenlerinin farklı üniversite veya akademisyenlerle bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Böylelikle birey, üniversite, disiplin ve bölümler arasındaki dinamik daha değişken hale gelmekte; akademik kimlik ise buna göre şekillendirilmektedir. Başarılı akademisyenlerin özellikleri incelendiğinde kendi akademik çevrelerini geliştirdikleri görülmektedir (Henkel, 2004). Büyüköze ve Gün (2017) akademisyenlerin lisansüstü eğitim sürecinin akademik sosyal ağlar kurulmasına katkı sağladığını; bu durumun profesyonel kimlik gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Akademik topluluklar küresel ağlar oluşturmakta; akademisyenler ise araştırmacı rolleriyle bu ağlara dahil olmaktadır (Delanty, 2008).

2.3.4.5. Akademik Kimlik ve Uygulayıcı Toplulukları (Communities of Practice) – Meslek Birlikleri

Akademik kariyer, başlanması zor bir süreç olarak görüldüğünden yeni akademisyenlerin geniş bir vizyon ve yenilikçi bakış açısı kazanmalarında üniversitelerin desteği önemli görülmektedir (Clark, Healy, Jenkins, Wareham, Chalkley, Blumhof, Gravestock, Honeybone, King ve Thomas, 2002). Bu süreçte uygulayıcı toplulukları aracılığıyla akademisyenler, grubun bir parçası olmakta ve ortak bir amacı paylaşmaktadır (Andrew, Ferguson, Wilkie, Corcoran ve Simpson, 2009). Böylelikle ortaya çıkan sosyal etkileşim ve topluluklar içerisindeki etkinliklere katılım yoluyla gerçekleşen öğrenmeler akademik kimliğin şekillenmesine katkı sunmaktadır (Jawitz, 2009). Kimliğin şekillenmesinde sosyalleşmenin rolü göz önüne alındığında uygulayıcı topluluklarının ve meslek

birliklerinin bu duruma katkı sağlayan önemli bir etken olduğu görülmektedir. Akademisyenler dahil olacakları akademik ağları kendileri seçebilmekte; konferanslar veya çalıştaylar gibi ortamlarda kendi öğrenme ve yaşantılarını bu sayede zenginleştirebilmektedir (Borden, 2008). Uygulayıcı topluluklarına katılım sürecinde, yeni katılanların kimlikleri, bir uygulayıcı topluluğuna ait olma ve bu topluluğa katkıda bulunma bağlamında giderek şekillenmektedir (Wenger, 1998).

Wenger (1998) kimlik oluşumunun dört şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre ilk olarak belirli uygulayıcı topluluklarına tam anlamıyla üye olabilmek için yeni gelenlerin kimliklerini geliştirmeye yatırım yapılmaktadır. Bir diğer yolda yeni gelenler farklı uygulayıcı topluluklarına katılımı ve üyeliği sürdürmeyi amaçlamaktadır. Çevresel etkenler göz önüne alındığında ise yeni gelenler tam üyeliği hedeflememekte, ancak uygulayıcı topluluklarına sınırlı erişimin kimliklerine katkıda bulunacağını düşünmektedir. Son olarak bireyler uygulayıcı topluluğunun dışına yönlendirme sayesinde yeni ilişkiler geliştirmekte ve kendini ve dünyayı farklı şekillerde görmektedir.

2.3.4.6. Akademik Kimlik ve Kurum - Disiplin Kültürü

Taylor (1991) kimliğin doğası gereği diyaloğa dayalı bir süreç olduğunu vurgulamakta; Vålinaa (1998) ise akademik kimliği akademik toplumların kültürel bakış açılarını yansıtmak için bir araç olarak görmektedir. Kültür, akademik kimliği toplum açısından düşünürken ihmal edilmemesi gereken bir konu olarak görülmektedir. Toplum ve kültür bağlamında akademik kimlik, akademisyenlerin hedef, değer ve çıkarları açısından şekillenmektedir (Quigley, 2011). Günümüz koşullarında daha fazla değişkenlik gösterebilen ve seçeneklere daha fazla açık olan akademik çalışmaların (Henkel, 2004) kültürel ve profesyonel koşulları akademik kimlikleri farklı yollarla şekillendirmektedir (Blackmore, 2002).

Vålinaa (1998) akademik toplumları; disiplin kültürleri ve kurum kültürleri bağlamında ele almakta ve akademik kimliğin yükseköğretimde kültür araştırmaları için özgün bir perspektif sağladığını; bununla birlikte kültür kavramının çok çeşitli şekillerde tanımlandığından hem kavramsal hem de yöntemsel olarak araştırılması zor bir kavram olduğunu belirtmektedir. Disiplin kültürü ve kurum kültürü arasındaki en belirgin fark analiz birimidir. Amerikan geleneğinden gelen kurum kültürü çalışmalarında analiz kurumlardan başlarken; ulusal yükseköğretim politikalarının yükseköğretim kurumları

üzerinde bir hayli etkisi olan Avrupa geleneğinden gelen disiplin kültüründe analiz birimi disiplindir. Kurum kültürü yükseköğretim kurumları tarafından yapılandırılırken disiplin kültürü birey olarak akademisyene odaklanarak akademisyenlerin uluslararası disiplin kültürleriyle ilişkileri açısından konuya yaklaşmaktadır (Välimala, 1998). Disiplin kültürü ve akademik kimlikler arasındaki ilişkiler anlaşıldığında akademik yaşamın anlaşılması mümkün olmaktadır (Cownie, 2004). Sonuçta akademik çalışmaların kültürel ve profesyonel koşulları, akademik hayattaki ilişkileri değiştirerek akademik kimliklerin yeni şekillerde yapılandırılmasını sağlamaktadır (Blackmore, 2002).

Bölüm, kurum ve toplum gibi birey dışındaki etkenler çeşitli ölçülerde yükseköğretim kültürünü şekillendirdiğinden o kültür içerisinde var olan akademik kimlikler akademinin işleyişini anlamak açısından dikkat çekmektedir (Cownie, 2004). Akademik kimlik, akademik toplulukların kültürel bakış açılarını yansıtan bir araç olarak düşünüldüğünde; bu akademik toplulukların kimlerden oluştuğu önem kazanmaktadır. Bu bağlamda akademik kimlik, bireyin merkezinde olduğu ve disiplin toplulukları (ulusal ve uluslararası meslektaşlar), profesyonel topluluklar (kurum içerisindeki meslektaşlar ve profesyonel örgütler), kurumsal düzeyde topluluklar (diğer bölümlerden meslektaşlar) ve ulusal kültür (referans grupları, aile, arkadaşlar) arasındaki etkileşimsel süreçleri içerisinde barındırmaktadır (Välimala, 1998). Tierney ve Rhoads (1993) bu etkileşimin sembolik anlamların karmaşık etkileşimi üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Bu sembolik anlamlar, akademik kurumlar ve örgütler tarafından veya bireyler ve gruplar tarafından temsil edilebilmekte ve üretilebilmektedir. Dolayısıyla, bu durum akademik kimliğin durağan bir olgu olarak tanımlanması anlamına gelmemekte; aksine, akademik toplulukların dinamikleri ile ilgili sorular sormak ve farklılıklarını görmek için bir kontrol listesi olarak anlaşılmaktadır.

Bauman (1996) modern zamanların kimlik probleminin kimliğin nasıl inşa edilip sabit tutulduğunu anlamak olduğunu; postmodern zamanda kimlik probleminin ise bu sabitlikten nasıl uzaklaşıp farklı seçeneklere açık olunabileceğini anlamak olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan akademik kimlik akademik topluluklardan ayrı düşünülmemektedir. Aynı zamanda yükseköğretimde kurum kültürü bağlamında akademisyenler, kendilerini ve durumları anlatma, görüşme, şekillendirme ve yeniden oluşturma yoluyla anlamlandırmakta ve biriktirdikleri kültürel hikayelerle kendilerini yükseköğretim kurumları içerisinde konumlandırmaktadır (Delanty, 2008; Ylijoki ve

Ursin, 2013). Bu kültür değişime uğradıkça akademisyenler akademisyenliğin anlamını ve böyle bir bağlamda akademisyenliğin temel değer ve boyutlarını yeniden tanımlamaktadır (Ylijoki ve Ursin, 2013). Akademisyenlerin kendilerine yönelik algıları, motivasyonları ve rolleri üzerinde etkili olan akademik özgürlük, öz düzenleme, saygı gibi belirli akademik değerler akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarının yönlendirdiği disiplin kültürü içerisine dahil olmaları açısından açıklanabilmektedir (Henkel ve Vabø, 2006).

2.3.5. Akademik Kimlik Gelişimi

Akademik kimlik oluşumu sürecini analiz etmek üzere araştırmacılar genellikle ortamında öğrenme ve uygulayıcı toplulukları üzerinde durmaktadır (Hodkinson ve Hodkinson, 2004). Kimlik gelişiminin kaynağı olarak görülen uygulayıcı topluluklarına katılım (Wenger, 1998) aracılığıyla akademisyenlerin kimlik gelişimi desteklenmektedir (Lave ve Wenger, 1991). Dolayısıyla yerinde öğrenme kavramı, uygulayıcı topluluklarına yeni katılanların kimliklerinin gelişimi ve dönüşümünü açıklamaktadır (Wenger, 1998). Kimliğin sosyal katılımın etrafında oluşturulduğu dikkate alındığında bireylerin farklı katılım biçimlerini deneyimlemesiyle birlikte süreci sürekli olarak gözden geçirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve kimlik oluşturma süreci, yalnızca mevcut yapısal düzenlemeler tarafından sağlanan imkânlarla katılımın sonucu değil, aynı zamanda bireylerin çalıştıkları ortamda da şekillenmektedir. Dolayısıyla her bireyin deneyimi, çalışma ortamındaki normlar ve uygulamalar ile bireylerin öznellikleri ve kimlikleri arasındaki ilişkiler nedeniyle benzersiz olmaktadır (Billett, 2004).

Akademik kavramının bağlama özgü olması (Williams, 2008) nedeniyle, akademik kimliğin kendini tanımlama meselesi olarak düşünülmesi daha anlamlı olmaktadır (Clegg, 2008). Akademik kimlik, bireyin iç ve dış dünyası arasında bir ayrım yapmaktadır; diğer bir ifadeyle benlik, kendini bir başkasıyla ilişkisi açısından tanımaktadır (Delanty, 2008). Akademik gelişimin sağlanmasında temelde akademik kimliğin şekillendiği bağlam olan disiplinde özgüven geliştirmek (Kogan, 2000) ve akademik gelişimi üniversite genelinde olmakla birlikte bölüm düzeyindeki uygulamaları ve karşılıklı akran öğrenme sürecini de dikkate alarak değerlendirmek (Boud, 1999) önemli görülmektedir. Disiplin ve bölümler akademisyenlerin akademik kimliklerini inşa ettikleri temel topluluklardır; bir bölümün üyesi olma bireyin çalışma disiplinine yönelik

bireysel yönelimlerini etkilemektedir (Henkel ve Vabø, 2006). Bir kültürlenme süreci olarak görülebilecek akademik kimlik gelişimi akademisyenin üniversitenin, disiplin alanının ve bölümün kültürünü içselleştirmesini sağlamaktadır (Boud, 1999). Toplulukçu (communitarian) kuram akademik kimliklerin güçlendirilmesi ve sürdürülebilmesi için topluluklara üye olmayı, özellikle de disiplin ve üniversitelerin bir parçası olmayı vurgulamaktadır (Henkel, 2004). Akademik kimlikler, toplulukçu kuramlar, toplumun ahlak felsefesi ve sembolik etkileşimcilikten etkilenmektedir. Bununla birlikte kimlikler, güçlü ve istikrarlı topluluklar ve bunlar tarafından oluşturulan toplumsal süreçler tarafından şekillendirilmekte ve güçlendirilmektedir (Whitchurch, 2009).

Özellikle doktora eğitimi sürecinde yürütülen tezlerde disiplin alanına yapılan katkılar akademik kimliğin temellerini oluşturmaktadır (Henkel, 2004). Doktora eğitimi sürecinde öğretim elamanları doktora öğrencilerinin araştırma ve disiplin alanlarını tanımları sağlanmaktadır (Jazvac-Martek, 2009). Araştırma eğitimi akademik kimlik oluşumunda önemli rol oynayan olgulardan biridir (Henkel, 2004); çünkü akademik kimlik araştırma ve akademik etkinliklerle yakından ilişkilidir (Macfarlane, 2011b). Özellikle akademik yazma yoluyla edinilen akademik kimlikler hem yükseköğretime giren öğrencilerin hem de akademisyen ve araştırmacıların kimliklerinde yer alan değer ve algılarla şekillenmektedir (Williams, 2008). Akademisyenlerin öncelikli işlevi olarak görülen araştırma faaliyetlerinin getirileri arasında akademik topluluklar içerisinde tanınırlık, kimlik edinme ve otorite olma bulunmaktadır (Henkel, 2002). Araştırma eğitimi olarak görülebilecek lisansüstü eğitim süresince akademisyenler; danışmanlarıyla, diğer araştırmacılarla ve bölümdeki diğer akademisyenlerle etkileşimleri aracılığıyla disiplin kültürünü edinmektedir (Henkel ve Vabø, 2006). Ayrıca lisansüstü eğitim süreci öğretim üyelerini rol model alma yoluyla öğrenmeyi, alanında uzmanlaşmayı, mesleki disiplin edinmeyi, sorgulayıcı bir yapı kazanmayı, kendini keşfetmeyi ve sosyal ağlar kurmayı sağladığından kimlik inşa etme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte aynı zamanda örgüt kültürünün dinamiklerine de uyum sağlanmaktadır (Büyükgöze ve Gün, 2017). Bu bağlamda kimlik edinme sürecinin örgüt kültürüyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Kolsaker'e (2008) göre akademisyenler değişen koşullara göre kimliklerini şekillendirebilmektedir. Ancak Boyd ve Harris (2010) çalışmalarında üniversitede öğretmen eğitimcisi olarak kariyerlerine devam eden uzman öğretmenlerin somut

uygulamalara kıyasla soyut bilgilere verilen değer karşısında bir ikilem yaşadıklarını ve akademisyen olarak araştırmacı olmak gibi yeni kimlikler edinmek yerine var olan kimliklerini devam ettirme eğilimi sergilediklerini öne sürmektedir. Benzer şekilde Findlow (2012) da çalışmasında yeni bir akademik disiplin alanında çalışan öğretim görevlilerinin geleneksel profesyonel kimliklerini daha güvenli bulduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, üniversite bağlamında disiplinlerin veya akademik becerilerin akademik kimlik gelişiminde yeterince dikkate alınmadığı durumların var olan kimliği korumaya veya pekiştirmeye yol açması mümkün görünmektedir. Bu nedenle yeni bir kimlik edinme sürecinde yeni akademisyenlerin akademik kimliklerine, uygulayıcı olarak var olan bilgilerine, görev yaptıkları bölümde gerçekleştirilen uygulamalarla yeni rollerinin kurumsal, profesyonel ve sosyo-politik bağlamına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları önemli görülmektedir (Boyd ve Harris, 2010).

Akademik liderlik çeşitli yollarla, özellikle de sosyal açıdan yapılandırılmaktadır. Bu açıdan akademik kimlik; konumsallık (kendilerini başkalarına göre konumlandırma), edimsellik (kimlikleri farklı yollarla hayata geçirme), bağlam ve söylemsel yapılandırma boyutlarını barındırmaktadır (Delanty, 2008). Akademik söylem ve uygulamalarda ortaya çıkan akademik kimlik gelişimi (Henkel ve Vabø, 2006) zaman ve bağlam değişimine bağlı olarak sürekli bir yeniden yapılanma ve tanımlanma eğilimi göstermektedir. Temelde bireylerin süreçte aktif rol almaları dolayısıyla bireysel bir yapı sergileyen akademik kimlik, kurumsal ve kültürel bağlamlara özgü sosyal alanlar ve bilgi alanları açılarından da gelişime uğramaktadır (Ylijoki ve Ursin, 2013). Buna karşın akademik kimliklerin yükseköğretim kurum ve politikalarında meydana gelen değişikliklerden ne şekilde etkilendiği sorusu, disiplin, bölümler ve yükseköğretim kurumları arasındaki ilişkide meydana gelen değişime bağlı olarak yanıtlanabilmektedir (Henkel ve Vabø, 2006).

Taylor (1999) da akademik kimliğin yapılandırıldığı üç düzeyden bahsetmektedir. Bu düzeyler akademisyenin çalışma ortamı, akademisyenin çalışma alanı olarak disiplin ve akademisyen olmanın anlamını yapılandırmadır. Henkel'e (2005b) göre ise akademik kimlik geliştirme süreci iki yönlü amaca hizmet etmektedir. Buna göre kimlik oluşumu bireysel bir akademik kimlik kazandırmaya yönelik olmakla birlikte toplum nazarında iyi bir imaj ve ün kazanma amacıyla da önemsenmektedir. Bu iki amaç arasında karşılıklı bir etkileşim de bulunmakta; biri sorgulandığında diğeri pekiştirilebilmektedir. Bazı

akademisyenler için doğrusal bir süreç olarak görülen akademik kimlik gelişimi, bazıları için - özellikle bir disiplin içerisindeki paradigma değişiminin ardından - yeniden yapılandırmaya dönük karmaşık bir süreç olabilmektedir (Henkel, 2005b). Høstaker (2006) akademik kimliğin inşa edilmesinde akademisyen olma süreçlerini dikkate almaktadır. Buna göre akademik kariyer, üniversiteden mezun olan bireyin akademisyen olmak veya akademisyen kalmak için geçmesi gereken nispeten dar yollardan oluşan bir süreçtir. Bu süreçte entelektüel ve profesyonel anlamda sahip olunan deneyimler yükseköğretim kültürünün bir parçası olmanın yanı sıra akademisyen nitelikleri kazanmak adına yaşanan dönüşümleri de kapsamaktadır.

Genç akademisyenlerin kimlik oluşum süreci incelendiğinde Archer (2008) genç akademisyenlerin akademik kimliklerini meslektaşlarıyla benzer bir şekilde; diğer bir ifadeyle, akademik kimliklerini entelektüel çaba, kritiklik, etik ve profesyonellik temel değerlerine dayanan 'ilkeli' bir şekilde (Clegg, 2008) inşa ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda genç akademisyenlerin kimlik oluşumunda profesyonellik, iş ve çalışma ilişkileri için ilkeli, ahlaki ve sorumlu bir yaklaşımla hareket etmeleri ve iş birliğini benimsemeleri önemli görülmektedir (Archer, 2008). Genç akademisyenlerin kimlik oluşum sürecine ek olarak kadın akademisyenlerin kimlik oluşumu sürecini ayrıca inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Kadın akademisyenlere mesleki kimlik duygusuna yönelik öğretmen olarak, değişim ajanları olarak, nitelikli bilginin üretiminde rol üstlenen akademisyenler olarak farklı şekillerde zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda akademiye hiç katılmamış gibi hissedilen kararsız akademisyenler de bulunmaktadır (Rose, 1993). Fakat Gray (1994), bu kararsızlığı akademiye ayakta kalmanın bir aracı olarak görmektedir ve kararsızlığın kadınlara kendilerini akademisyen ve değişim ajanları olarak yeniden tanımlama imkanı sunduğunu belirtmektedir.

Komives, Owen, Longerbeam, Mainella ve Osteen (2005) liderlik kimliği gelişimini altı aşamada ele almaktadır. İlk aşama farkındalık aşamasıdır; burada liderler kendi benliklerinin farkına varmaktadır. İkinci aşama keşfetme aşamasıdır; burada akademisyen liderlik pozisyonunda olmasa dahi sorumluluk alma, isteyerek grup etkileşimlerine katılma gibi etkinlikleri yerine getirmektedir. Üçüncü aşamada lider belirlenmektedir; burada grupların liderler ve takipçilerden oluştuğu anlaşılmalı ve liderlerin liderlik yaptığını, diğer bir ifadeyle grubun sorumluluğunu aldığına inanılmaktadır. Dördüncü aşama olan liderliği farklılaştırmada, durumsal liderlik rolü

farklılaştırılarak liderliğin bireyler arasındaki etkileşime dayanan bir süreç olduğunun farkına varılmaktadır. Beşinci aşama üretkenliktir; burada daha büyük amaçlara, gruplara veya bireylere hizmet edilmektedir. Son olarak bütünleşme/sentez aşamasında liderlik, benliğin bir parçası olarak günlük süreçlerde sürdürülebilir hale gelmektedir. Sonuç olarak her bir aşama; grup etkileşimiyle benliğin gelişmesine, dolayısıyla benlik algısında değişime yol açarak liderlik algısının genişlemesine, diğer bir ifadeyle liderliğin bir süreç olarak görülmesine katkı sunmaktadır.

2.3.6. Akademik Kimlik Gelişimini Sınırlandıran Faktörler

Akademik kimlik gelişimini sınırlandıran faktörlere yönelik yapılan araştırmaların genellikle kurumsal ve bireysel faktörlere odaklandığını söylemek mümkündür. Henkel (2005a) özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen politik, ekonomik ve demografik değişimlerin akademik kimlikler için bir tehdit oluşturduğunu belirterek bu durumun nedenlerinden birinin akademik topluluklara ve kurumlara yönelik baskıların yeni politikaları yönetebilmek üzere kültürleri ile birlikte rol, ilişki ve çevrelerini de değişime uğratması olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde araştırma fonlarının yönetici akademisyenler tarafından seçici olarak kullanılması da akademik kimlik gelişimi için tehdit oluşturabilmektedir; çünkü böylelikle yöneticiler her araştırmaya aynı değeri vermeyerek akademisyenlerin araştırma yapmalarını bile engelleyebilmektedir (Harley, 2002). Blackmore ve Sachs (2000) ise radikal değişimlerin yalnızca yapıları değil kültür, sosyal ilişkiler ve değerleri de değiştirdiği için bu karmaşık durumun akademik kimlik gelişimi için bir zorluk oluşturduğunu öne sürmektedir. Özellikle akademisyenliğin öğretim boyutunun önemsenmesiyle disipline özgü araştırmaların öneminin azalacağı endişesi, akademisyenlerin varolan durumun değişimine karşı geliştirecekleri direnci işaret etmektedir. Disipliner boyutta tutumların değişiminde yaşanan güçlüğün (Chalmers, 2011) akademik kimlik gelişimde bir güçlük oluşturması mümkün görülmektedir.

Taylor (2008) üniversiteler içerisindeki olumsuz iklimin, bireylerin akademisyenlik taraflarının körelmesinin ve bilim kültüründen bilgiyi sermayeleştiren araştırma kültürüne geçişin akademik kimlik gelişiminde olumsuzluklara neden olduğunu belirtmektedir. Büyükgöze ve Gün (2017) araştırma görevlileriyle yürüttükleri çalışmada uygulamadan uzak kalmalarını kimlik gelişimi önündeki en büyük engellerden biri

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akademik kimlik gelişiminde karşılaşılan bir diğer zorluk, kurumların kendi resmi kolektif kimlikleri olmasına rağmen akademisyenlerin kendi kimliklerine yönelik belirsizlik yaşamalarıdır (Delanty, 2008). Churchman (2006) tarafından da ifade edilen çoklu akademik kimlikler, yükseköğretim düzeyinde zaman zaman olumlu karşılanamamaktadır; çünkü tutarlılığı sağlamak adına ortak uygulamalar yapılmasına gün geçtikçe daha fazla odaklanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle performans ve hesapverebilirlik vurgusu akademisyenleri disiplin kimlikleri yerine ortak kimlikler oluşturmaya zorlamaktadır (Hanson, 2009). Ancak akademik rol ve sorumluluklar çok boyutlu bir yapı sergilemektedir (Whitchurch, 2008a). Bu durumun akademisyenlerin çoklu kimlik gelişimini tehdit edebileceğini söylemek mümkündür.

Kimlik süreci, kimlik kontrol döngüsü normal akışında, sürekli ve otomatik uyum sürecinin engellendiği dışsal olaylar nedeniyle kırıldığında sınırlandırılmaktadır. Kimlik süreci girdi, çıktı ve yeniden girdiden oluşan durum veya sosyal çevreyle yapılandırılmış kapalı bir döngüdür. Bu döngü kırıldığında kimlik normal işleyişini durdurmaktadır. Bu durumun iki gerekçesi bulunmaktadır. İlk olarak bireyin bir durumdaki davranışı durumun kendisini etkileyememektedir; anlamlı bir etkileşim oluşmamaktadır; başkaları bireyin davranışlarını fark edememekte ve dolayısıyla dönüt verememektedir. Bu durum yabancılaşma veya yetersizlik duygularının oluşmasıyla birlikte kimlik kaybına da yol açabilmektedir (Burke, 1991). Benzer şekilde akademisyenlerin akademik alanda sergilediği davranışlar veya yaptığı çalışmalar diğer akademisyenler tarafından fark edilmediğinde veya herhangi bir şekilde davranış veya çalışmalarla ilgili dönüt alınmadığında akademik kimlik gelişiminin de sınırlandırıldığını söylemek mümkündür. Kimlik döngüsünü engelleyen bir diğer durum ise bireylerin bir ortamda veya durumdaki anlamları anlayamaması veya yanlış anlamasıdır. Bu durumda bireylerin davranışları durumu etkilemekte; ancak birey bu etkileri algılayamamakta veya yanlış anlayabilmektedir. Bu durum genellikle bireylerin aşına olmadıkları yeni bir kültürle veya alt kültürle karşılaştıklarında yaşanmaktadır (Burke, 1991). Benzer şekilde akademik kimlik gelişimi sürecinde akademisyenin farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışmaya başlaması yeni bir kültürle karşılaşması anlamına gelmektedir. Davranışlarının bu kültüre olan etkisinin farkında olmayan akademisyen bir uyum sürecine ihtiyaç duyabilmektedir. Uyum süreci sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediğinde ise akademik kimlik gelişiminin sınırlandırılması mümkün görülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Akademik Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Taylor (2005) akademik liderlik rollerinden biri olan akademik gelişime odaklandığı çalışmasında akademik gelişimi sağlayanların liderliği nasıl kavramsallaştırdıklarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre akademik gelişim bağlamında liderlik önceden belirlenmiş özellikler bütünü olarak değil, bireyin değişen özellikleri, akademik gelişim rolü, gelişim stratejileri ve kurumsal bağlam arasındaki sinerji olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca akademik gelişim uygulamaları ve liderlik rollerinin kimlik, bilme, öğretim ve öğrenme kavramlarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turnbull ve Edwards (2005) Birleşik Krallıkta bulunan yeni bir üniversitede altı aylık bir liderlik gelişimi programının rekabet edebilirliği artırmayı sağlayacak bir kültür değişimine etkisini inceledikleri çalışmalarında liderlik uygulamalarına yönelik deneysel müdahale, kültür, değişim, güç gibi olgulara yönelik kuramsal yapı ve izleme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda yönetici liderliği ve akademisyen liderliği, yöneticilik ve liderlik, örgütsel liderlik ve bölüm liderliği, akademisyenlerin otonomisi ve yönetim kontrolü gibi konularda çatışmalar yaşandığı ve bu çatışmaların temelde üniversitenin kültürel normlarına dayandığı görülmüştür.

Ramsden, Prosser, Trigwell ve Martin (2007) öğretim elemanlarının akademik liderlik deneyimleri, akademik bağlam algıları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında oluşturdukları yapısal eşitlik modelinin akademik liderlik deneyimleri, öğretim bağlamı algıları ve öğretim yaklaşımları arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretim yaklaşımlarındaki çeşitliliğin, akademik bağlama yönelik algılarla ortaya çıkmaktayken bu bağlamın akademik liderlik uygulamalarıyla şekillendiği görülmüştür.

Spendlove (2007) Birleşik Krallıkta bulunan on üniversitenin rektörlük düzeyindeki liderlerinin rolleri ve tutum, bilgi ve davranış açısından yeterliklerini incelediği çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda katılımcıların yükseköğretimde etkili liderlik uygulamaları için akademik güvenilirlik ve deneyimle birlikte yönetsel rollerin yanı sıra araştırma ve öğretim sorumluluklarını yerine getirmenin önemli rol oynadığını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca iletişim becerilerinin önemini vurgulayan katılımcıların görev yaptıkları yükseköğretim

kurumlarında akademik liderlik becerilerini tanımlayabilecek veya geliştirebilecek sistematik bir yaklaşımın bulunmadığı da görülmüştür.

Hacıfazlıoğlu (2010) Türkiye ve Arizona (ABD)'da kadın akademisyenlerin akademik liderliğe giriş ve geçiş sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları incelediği nitel çalışmasında kadın akademik liderlerin karşılaştıkları zorlukların iki ülkede de benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca geçiş sürecinin; akademik liderliğe giriş ve uyum, kuruma uyum ve dengeyi kurma ile dirençle başa çıkma ve kişilerarası ilişkiler temalarından oluştuğu; zorluklarla başa çıkmada ise uygulayıcı toplulukları, mentor ve rol modeller ile liderlik eğitimlerinin önemini vurgulandığı görülmüştür.

Siddique, Aslam, Khan ve Fatima (2011) akademik liderliğin öğretim elemanlarının motivasyonları ve yükseköğretim sisteminde örgütsel etkililik üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında üç kavram arasındaki ilişkiye dayalı olarak elde edilen kavramsal çerçevenin etkili bir yükseköğretim kurumunun öğrencilere katkılarının olduğunu ve etkili liderlik stratejilerinin nitelikli öğretim elemanlarının motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin akademik, kişisel ve profesyonel gelişimleri öğretim elemanlarının çabalarına dayalı olduğu için öğretim elemanlarının motivasyonlarının modelin merkezinde olduğu görülmüştür.

Xu (2011) Çin'de bulunan üniversitelerde akademik liderlik algılarını incelemek üzere gerçekleştirdiği ölçek geliştirme çalışmasında Çin kültürü ve Konfüçyüs prensiplerine uygun beş faktörlü bir yapıdan oluşan bir ölçek elde etmiştir. Faktörlerin Çin kültürüne uygun olarak ahlak, besleme, iletişim, adalet ve yönetsel yeterlilik şeklinde oluşturulduğu ve çağdaş Çin bakış açısında ele alınan akademik liderliğin Konfüçyüs'ün liderlik felsefesiyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bolden ve diğerleri (2012) Birleşik Krallık yükseköğretimi bağlamında akademisyenlerin akademik liderlik algı ve yaşantılarını inceledikleri çalışmalarında akademisyenlerin akademik liderliğe yönelik bakış açıları ile yaşantıları arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğunu ve kurum türü, disiplin, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin akademik liderlik algıları üzerinde çok az etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre akademik liderlik olarak algılanan faaliyetler formal yönetim rolleriyle örtüşmemekte ve doktora danışmanları, disiplin alanındaki çalışma arkadaşları ve tanınan akademisyenler akademik liderlik kaynakları olarak görülmektedir.

Katılımcılar, akademik lider olarak algılanan akademisyenlerin ortak bir hedef doğrultusunda çalışma arkadaşlarını bir araya getirdiğini, ilham sağladığını, örnek entelektüel ve profesyonel standartları temsil ettiğini ve kaynaklara erişim, bağlantı kurma veya kariyer fırsatları açısından mentor rolleri üstlendiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda elde edilen bulgular sosyal kimlik yaklaşımını destekleyerek akademik liderlerin grup lehine çalışmaları, grup kimliğini şekillendirmeleri ve yapı ve süreçleri grubun çıkarlarına uygun olarak yönetmeleri üzerinde durmaktadır. Son olarak akademisyenlerin liderliğe görev paylaşımı veya süreçlerin yönetilmesi yerine değer ve kimlik odaklı yaklaşımları görülmektedir.

Spence-Ariemma (2014) akademik liderliğin etkililiği ve davranışsal karmaşıklığı öğretim üyelerinin bakış açısıyla incelediği çalışmasında oluşturduğu Akademik Liderliğin Etkililiği modelinde görevler, bireyler ve istikrar kavramlarının davranışsal karmaşıklığı ve etkili liderliği etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Asaari, Dwivedi, Lawton ve Desa (2016) Malezya'da bulunan yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında akademik liderlikle ilişkili olarak ele alınan değişime uyum, dönüşüm ve karizma boyutlarının örgütsel adanmışlıkla pozitif yönde ilişkili olduğu ve bu boyutların öğretim elemanlarının örgütsel adanmışlığını artırmada önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca devlet üniversitelerinin üst yönetimlerinin değişim, dönüşüm ve karizma gibi akademik liderliği geliştiren eğitim ve derslerin verilmesini sağlamaları önerilmiştir.

Bratianu, Iordache-Platis ve Prelipcean (2016) yönetmeliklerin ve örgüt kültürünün akademik liderliğe etkisini inceledikleri çalışmalarında akademik liderlik gelişimini teşvik eden ve engelleyen etkenlerle birlikte öğretim elemanlarının akademik liderlik gelişimi konusundaki algılarını ele almışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yönetmelikler ve örgüt kültürü akademik liderlik gelişimini önemli ölçüde şekillendirmektedir. Ancak örgüt kültürüne uygun olmayan yönetmeliklerin akademik liderlik uygulamalarını sınırlandırabileceğini göstermektedir.

Dockery ve Okpala (2016) Afro-Amerikan erkek akademik liderlerin liderlik pozisyonundaki yaşantılarını inceledikleri çalışmalarında akademik liderlerin mentorluk ve yeterlikler üzerinde durdukları ve akademik liderlik pozisyonunda başarılı olmalarını

sağlayan hazırlıkları önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda akademik liderlerin aldıkları akademik liderlik eğitimi sayesinde liderlik rollerini başarıyla yerine getirdikleri de görülmüştür.

Ghasemy, Hussin ve Daud (2016) akademik liderlik yetenekleri çerçevesini temel alarak akademik liderliğin çekirdek bileşenlerini inceledikleri çalışmalarında Avustralya, Yeni Zelanda ve Malezya bağlamındaki üç çalışmayı karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları üç ülkedeki akademik liderler arasında benzerlik ve farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuş ve özellikle üç ülkenin akademik liderliğin bileşenlerine yönelik ortalama ve sıralamalar dikkate alınarak akademik liderlik programlarının gözden geçirilmesi ve güncellenmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Miller, Mamiseishvili ve Lee (2016) öğretim üyelerinin akademik liderlikten memnuniyetlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında araştırma üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bölüm düzeyindeki karara katılımı sağlama, çalışmaları adil değerlendirme gibi akademik liderlik uygulamalarından daha fazla memnun oldukları; yardımcı doçent öğretim üyelerinin ise doçent ve profesörlere göre akademik liderlik uygulamalarından daha fazla memnuniyet duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Skorobohacz, Billot, Murray ve Khong (2016) takipçilerin akademik liderliği nasıl yorumladıklarını anlamak için kullandıkları metaforları inceledikleri çalışmalarında takipçilerin ürettikleri metaforların liderlik yeterliğine yönelik anlayışları, liderlerle karşılaşmalarında verdikleri tepkiler ve üniversite ortamındaki karmaşık yapılar temaları altında toplandığı sonucuna ulaşmışlardır. Liderlik yeterliğine yönelik anlayışların liderlerin zaman ve kaynak paylaşımı, orada ve güvenilir olma, önceliği takipçilere verme gibi davranışları, genel liderlik yaklaşımları, kişilikleri ve öncelikleri bağlamında ele alındığı görülmüştür. Liderlere verilen tepkileri etkileyen faktörlerin ise yaş, deneyim gibi kişisel özellikler, iş güvenliği, tanınırlık gibi profesyonel durumlar, etkileşim stilleri gibi ilişki boyutları ve bağlam, başkalarının varlığı gibi çevresel konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yükseköğretim Kültürü ile İlgili Araştırmalar

Smart ve Hamm (1993) iki yıllık yükseköğretilerin baskın örgüt kültürü açısından etkililiğini belirlemeyi amaçladıkları ulusal çaptaki çalışmalarında yükseköğretilerin

etkililiğinin klan (kabile), esnek (adokrasi), hiyerarşi ve piyasa kültürleri arasında ciddi farklılıklar bulunduğunu ve bu farklılıkların kavramsal rasyonelle uyumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre esneklik kültürünün hâkim olduğu yükseköğretiler en çok etkili kurumlar olarak, klan veya piyasa kültürünün hakim olduğu yükseköğretiler orta düzeyde etkili kurumlar olarak ve hiyerarşi kültürünün hakim olduğu yükseköğretiler ise en az etkili kurumlar olarak algılandığı görülmüştür.

Hendricks (1998) Afro-Amerikan öğretim üyelerinin yükseköğretim kültürü ve iklimini entelektüel özgürlüklerini destekleyici bulup bulmadıklarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğretim üyelerinin profesyonel sosyalleşmelerinin yükseköğretim kültürü (disiplin kültürü, kurum kültürü ve meslek kültürü) ve entelektüel özgürlük algıları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Çalışma sonucunda kendilerine mentorluk yapılan öğretim üyelerinin daha kolay ve sorunsuz şekilde akademisyenlik mesleğine giriş yaptıkları ve sosyalleştikleri görülmüştür. Ayrıca akademik kariyerlerinde ilerlemeyi hedefleyen öğretim üyelerinin yükseköğretim kültürünü ve iklimini akademik ve entelektüel özgürlüklerinin destekleyicisi olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Kezar ve Eckel (2000) kurum kültürünün üniversitelerdeki değişim sürecine etkisini inceledikleri etnografik çalışmalarında değişim stratejilerinin kültürel yaklaşımla daha iyi keşfedilebileceği görüşünü destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmada ayrıca her bir kurumun kültürünün benzersiz yapısının dikkate alınması gerektiği ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda değişim süreci öncesinde her üniversitenin kültürünün gözden geçirilmesini sağlayan mekanizmalarını geliştirilmesi önerilmiştir.

Davies, A. Douglas ve J. Douglas (2007) yükseköğretim kültürünün Birleşik Krallıktaki üniversitelerdeki kalite yönetimi modeline etkisini inceledikleri çalışmalarında takım çalışması, profesyonel gelişim olanakları ve destekleyici bir çalışma ortamı sunan yükseköğretim kültürünün modelin uygulanmasını kolaylaştırdığı; akademisyenlerin yönetilmek algısının ise direnç ve şüphecilikle sonuçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bireysellik kültürünün modele yönelik bir tehdit olarak algılandığı ve iş birliği ve destek ortamının modelin uygulanmasını kolaylaştırdığı görülmüştür.

Shannon (2007) misafir öğretim üyelerinin bir yükseköğretim kurumunun kültürüne uyum sağlayarak sosyalleşme sürecini incelediği çalışmasında uyum sağlamalarını kolaylaştıracak yapılandırılmış profesyonel gelişim programlarının oluşturulduğu, ancak

misafir öğretim üyelerinin kendi programları nedeniyle bu olanaklardan yeteri kadar yararlanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca misafir öğretim üyelerinin akademik liderlerden destek gördükleri, ancak yine de kendilerinin daha fazla mentorluk ve diğer akademisyenlerle daha fazla etkileşim ihtiyacının bulunduğu görülmüştür.

Culcer (2008) uluslararası akademisyenler ve Amerikan üniversiteleri arasındaki iki yönlü kültürel etkiyi ve yükseköğretim kültürünün sürekli olarak nasıl şekillendiğini incelediği çalışmasında akademisyenlerin akademik kimliklerini tanımlamada yükseköğretim kültürünün etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik bölümlerde veya yükseköğretim kurumlarının çeşitli birimlerinde görev yapan uluslararası akademisyenlerin doğrudan veya dolaylı olarak çok kültürlülüğe yönelik duyarlılık geliştirilmesine katkıda buldukları görülmüştür. Son olarak araştırmada elde edilen kuramsal modelin kimliğin kültürel boyutunun gelişiminin anlaşılmasına katkıda bulunarak akademisyenlerin kültürel duyarlılıklarının değerlendirilmesine yönelik çerçeve sunduğu da görülmüştür.

Arp (2014) yükseköğretim kültürü ve çalışma ortamının iklimini karşılaştırdığı çalışmasında baskın yükseköğretim kültürünü belirleyerek öğrenmenin transferine odaklanmıştır. Buna göre yükseköğretim kültürü ile ödül ve teknik destek boyutları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heuvel (2014) akademik geçmişi olmayan rektörlerin yükseköğretim kültürüne uyumunda karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında bazı rektörlerin uyum sağlamada zorlanmadığı, bazılarının ise sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yükseköğretim kültürüne uyum sağlamayı zorlaştıran etkenlerin ise vizyon, yükseköğretim kurumuna bağlılık ve önceki akademik deneyimlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

2.4.3. Akademik Kimlik ile İlgili Araştırmalar

Büyükgöze ve Gün (2017) araştırma görevlilerinin profesyonel kimlik inşa etme sürecinde etkili olan faktörleri inceledikleri nitel çalışmalarında yedi araştırma görevlisiyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda araştırma görevlilerinin profesyonel kimlik gelişiminde fakültedeki öğretim üyelerini model aldıkları; kimlik gelişimi sürecini kendi alanlarında uzmanlaşarak kendilerini

geliştirme fırsatı olarak gördükleri; iyi bir üniversitede çalışmanın sorumluluklarını artırdığını düşündükleri ve kendilerini geliştirmeye istekli oldukları görülmüştür.

Jawitz (2009) akademik kimlik oluşumu sürecini incelediği çalışmasında Güney Afrika'daki bir üniversitede Tasarım bölümü düzeyinde incelediği çalışmasında dokuz çalışan ve bir emekli akademisyenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda kimlik oluşumu ile, profesyonel topluluklarla öğretim ve araştırma topluluklarına katılım arasında karmaşık bir ilişki olduğu, birden fazla kimliklerin açığa çıktığı ve profesyonel deneyimi olmayan yeni akademisyenlerin bölümde göreve başlamasının akademisyen algısını değiştirme olasılığı ortaya çıkardığı ortaya konulmuştur.

Komives ve diğerleri (2005) on üç katılımcıyla gerçekleştirdiği gömülü teori çalışmasında liderlik kimliğinin lider merkezli anlayıştan işbirlikçi ve görelî süreç algısına doğru evrildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada liderlik kimliğinin gelişimsel faktörlerden (yetişkin etkileri, akran etkileri, yansıtıcı öğrenme), benlik gelişiminden (öz farkındalığı derinleştirme, özgüven inşa etme, yeni becerileri uygulama, motivasyon geliştirme), grup etkileşimlerinden (gruba dahil olma, grup üyeliğinden öğrenme, grup algılarını değiştirme), benlik algısındaki değişimden (tek taraflı bağımlı, karşılıklı bağımlı ve bağımsız) ve daha kapsamlı liderlik algısından (başkası olarak görme, pozisyona göre değerlendirme, süreç olarak görme) etkilendiği ortaya konulmuştur.

Quinn (2012) akademisyenlerin disiplin alanlarındaki öğretim ve öğrenme etkinliklerine yönelik tutumlarını oluşturan söylemleri incelediği çalışmasında bazı temel söylemler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kimlik duygusunun yoğunlaştığı alan disipline yönelik bir girişim olarak akademik gelişim söylemi iken; disiplinden kaynaklanan bu kimliğin otonomi veya akademik özgürlük söylemine dayandığı görülmüştür.

Reybold ve Alamia (2008) kadın akademisyenlerin kariyer geçişleri ve bunların akademik kimlik gelişimine etkisini inceledikleri boylamsal çalışmalarında eğitim alanında çalışan 23 kadın akademisyenin her biriyle birden fazla görüşme gerçekleştirmiştir. Kariyer geçişlerinin profesyonel denge, profesyonel gelişim ve profesyonel bütünleşme temaları altında toplandığı çalışmada akademik kimlik gelişiminin tek seferde değil, birbirine bağılı süreçler şeklinde gerçekleştiği ve

akademisyenlerin kariyer geçişlerindeki yaşantılarının akademik kimlik gelişimleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda profesyonel denge bağlamında akademik kimliğin denge ve durağanlığa; profesyonel gelişim bağlamında akademik kimliğin kariyerde ilerleme amacına; profesyonel bütunleşme bağlamında ise akademik kimliğin kariyerde olgunluğa odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ylijoki ve Ursin (2013) akademisyenlerin yükseköğretimde dönüşümün yaşandığı bir dönemde akademik kimlik gelişimi sürecini inceledikleri çalışmalarında 42 Finli akademisyenle anlatı çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre direnç, kaybetme, yönetsel iş yükü ve iş güvencesi olmaması gibi faktörler kimlik oluşumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Böylelikle akademik kimlik oluşumu sürecinde akademisyenler kendilerini olumsuz bir açıdan değerlendirmektedir. Akademik kimlik oluşumu ise geleneksel yükseköğretim kültürüne dayanmaktadır. Öte yandan başarı, akademik kariyer imkanları ve değerimin aktörü olma gibi faktörler kimlik oluşumunu olumlu yönde etkilemektedir. Böylelikle akademik kimlik, akademisyenlerin hem yerel hem de genel akademik camiadaki öz güvenli duruşuna göre şekillenmekte; akademisyenlerin akademik çalışmaları ve yönetsel görevleri arasındaki dengeyi kapsayarak değerimi destekleme ve kolaylaştırma işlevi görmektedir. Bunlara ek olarak akademik yaşam ve günlük yaşam arasındaki denge de akademik kimlik oluşumunu etkilemektedir. Böylelikle akademisyenler akademisyenliğin hayatlarındaki tek kimlikleri olmadığının farkına vararak akademik kimliklerini şekillendirmektedir. Son olarak akademik kimliklerin yükseköğretimdeki yönetsel ve yapısal değerikliklerden dolayı gün geçtikçe çeşitlilik kazandığı ve disiplin ve yükseköğretim kurumu ile akademisyenler arasında da bir kutuplaşma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri, verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla karma yöntem araştırma deseninden faydalanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırma problemlerinin derinlemesine incelenmesi için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Tashakkori ve Teddlie (2010) ise karma araştırmayı; nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramların bir araştırma sürecinde birleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Çalışmada yöntem, strateji ve yaklaşımların farklı olmasının yanı sıra çoklu veri kaynaklarının kullanımının da önemli olduğu düşünülmektedir (Johnson ve Turner, 2003). Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006) nitel ve nicel yaklaşımlar yerine karma desenli çalışmaların tercih edilmesini şu şekilde gerekçelendirmektedir;

- a) Katılımcı sayısının artırılarak örneklemin ideal boyuta ulaşmasını sağlamak
- b) Veri toplama araçlarının uygunluk ve kullanılabilirliğini artırmak
- c) Uygulamanın yeterliliğinden emin olmak için nicel ve nitel teknikleri birlikte kullanmak
- d) Verinin yorumlama gücünü artırmak için nicel ve nitel teknikleri bir arada kullanmak

Bu gerekçelere ek olarak Creswell ve Plano Clark (2011) karma yöntem araştırmalarının olumlu yönlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- a) Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin ayrı ayrı sağlayacakları verilerden daha derin ve kapsamlı veri ve kanıt ortaya koymak.
- b) Araştırma sorularını nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birlikte kullanarak daha etkili bir şekilde cevaplandırmaya yardımcı olmak.
- c) Nitel ve nicel paradigmaları bir araya getirerek çoklu bakış açılarını ortaya koymayı teşvik etmek.

Son olarak Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma yöntem araştırmalarının kullanılma amaçlarını; çeşitleme, nicel ve nitel verilerin birbirlerini tamamlaması, sonuçları geliştirme, farklı bakış açılarını ortaya çıkarma ve araştırma alanını genişletme olmak üzere beş boyutta açıklamaktadır.

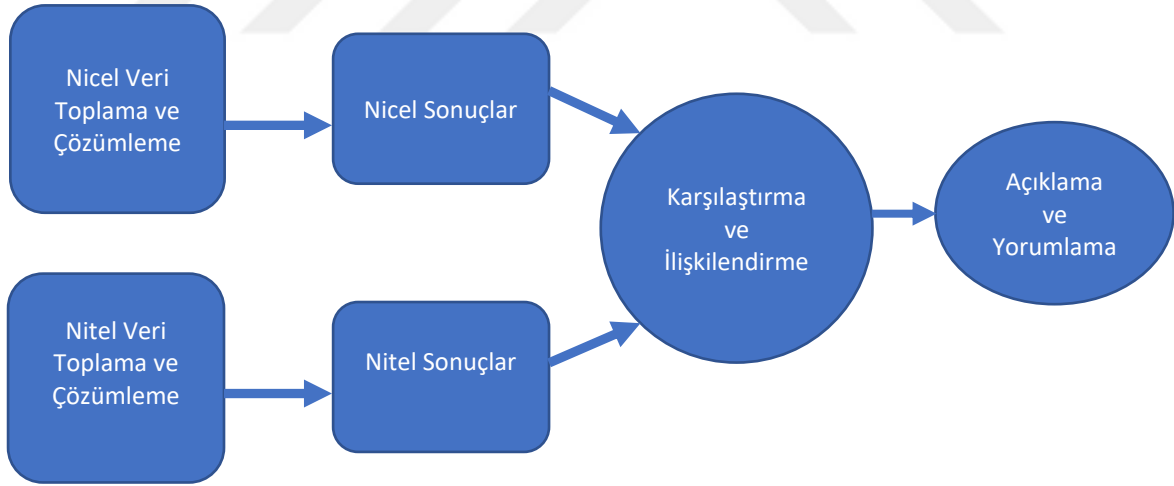
Karma yöntem araştırmalarında yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, içi ie karma desen, dnüşürücü desen ve çok aşamalı desen olmak üzere çeşitli desenler kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bunlara ek olarak Leech ve Onwuegbuzie (2009) karma yöntemi kullanan araştırmalarda sekiz farklı araştırma tasarımı ortaya koymuştur. Bunlar: kısmi karma eşzamanlı eşit statülü tasarım, kısmi karma eşzamanlı baskın statülü tasarım, kısmi karma sıralı eşit statülü tasarım, kısmi karma sıralı baskın statülü tasarım, tamamen karma eşzamanlı eşit statülü tasarım, tamamen karma eşzamanlı baskın statülü tasarım, tamamen karma sıralı eşit statülü tasarım, tamamen karma sıralı baskın statülü tasarımdır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel aşamalar eşzamanlı olarak uygulanır ve iki aşamaya da eşit öncelik verilir. Açımlayıcı sıralı desende önce nicel veriler ardından nitel veriler toplanır ve özömlenir. Keşfedici sıralı desende önce nitel veriler daha sonra nicel veriler toplanır ve özömlenir. İ ie karma desende nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama eklenir. Dönüşürücü desende kuramsal ereve içerisinde nicel ve nitel verilerin toplanması ile gerçekleştirilir. Son olarak çok aşamalı desende ise bir araştırmanın amacını incelemek üzere çoklu aşamalar kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Karma yöntem araştırmalarında desen belirlerken bazı kararların verilmesi beklenmektedir. Bu kararlar arasında nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim düzeyini belirleme, nicel ve nitel aşamaların önceliğini belirleme, zamanlamasını belirleme ve nicel ve nitel verilerin nerede ve nasıl birleştirileceğini belirleme bulunmaktadır. Nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim düzeyi bu aşamaların birbirlerinden bağımsız ve etkileşim içerisinde olması ile ilişkilendirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Mevcut araştırmanın verilerinin eş zamanlı olarak toplanması, elde edilen bulguların bir bütün olarak ele alınması, nicel ve nitel boyutların birbirleri ile olan yüksek düzeyde ilişkisi ve nicel ve nitel bulguların yorumlanması aşamasında birlikte ele alınması araştırmada kullanılan desenin yakınsayan paralel karma desen olarak belirlenmesini sağlamıştır.

Araştırmada nicel ve nitel aşamalar eşit önceliğe sahiptir. Nicel ve nitel aşamaların zamanlamasının belirlenmesi eşzamanlı tasarıma (Brannen, 2005) uygun şekilde hazırlanmıştır. Diğer bir ifade ile nitel ve nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi birlikte gerçekleştirilmiştir. Son olarak nicel ve nitel verilerin birleştirilmesinde verilerin çözümlenmesi sırasında birleştirme yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel aşamalarda veri toplama ve çözümlenmesinin ardından tartışma bölümünde bulguların karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile elde edilen çıkarımlar ve sonuçlar yansıtılmıştır.

Creswell ve Plano Clark (2011) araştırma verilerinin eşzamanlı olarak toplanmasının; bir veri türünü başka bir veri türü ile geçerli kılmada, verilerin karşılaştırılmasının yapılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmada da verilerin eşzamanlı olarak toplanması hem verilerin birbirlerini teyit etmesinde hem de ayrışılan noktaların belirlenmesinde bütüncül bir bakış açısı getirerek kolaylık sağlamıştır.

Yakınsayan paralel karma desende izlenecek aşamalar Creswell ve Plano Clark (2011) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir. Bu araştırmada da aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen (Creswell, 2014)

1. Birinci aşama: Araştırma sorularının cevaplanma aşamasının eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesini sağlayacak nicel ve nitel veriler aynı anda toplanır. Toplanan nicel ve nitel veriler arasında öncüllük veya ardıllık bulunmamaktadır.

2. İkinci aşama: Nicel ve nitel veriler birbirinden ayrı olacak şekilde analiz edilerek her iki boyutta da bağımsız bulgular elde edilir.
3. Üçüncü aşama: Nicel ve nitel bulgular birbirleri ile ilişkilendirilmek üzere raporlaştırılır.
4. Dördüncü aşama: Elde edilen sonuçların yorumlandığı aşamadır. Bu aşamada nicel ve nitel sonuçlar yorumlanır ve bulguların birbirlerini ne düzeyde desteklediği veya desteklemediği tartışılır.

Aşağıdaki bölümlerde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarının araştırma deseni ve modeli hakkında bilgi verilmektedir.

3.1.1. Nicel Boyutta Araştırma Modeli

Mcmillan ve Shumacher (1984) bilimsel araştırmayı, önceden belirlenen amaçlar ve süreçler ile verilerin toplanması ve analizi olarak tanımlamaktadır. Nicel araştırmalarda “neyin araştırılması gerektiği”, “neden araştırılması gerektiği” ve “nasıl araştırılması gerektiği” sorularına yanıt bulunmasını kolaylaştıracak adımlar şu şekilde belirtilmiştir (Bilgili, 2008);

1. Araştırmanın konusu belirlenmeli
2. Araştırmanın sınırları belirlenmeli
3. İlgili literatür taraması gerçekleştirilmeli
4. Veriler toplanmalı
5. Araştırma planı ortaya konmalı ve yazılı olarak sunulmalıdır.

Mevcut araştırmada da araştırma konusu ve sınırları belirlenmiş, ilgili alanyazın taranmış, veriler toplanmış ve araştırma süreci planlanmıştır.

Bu araştırma, yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkileri ve ilişkinin düzeyini belirlemeye yönelik korelasyonel bir araştırma niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek neden sonuç bağına kurmak amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Korelasyonel araştırmalar, Frankel, Wallen ve Hyun’a (2012) göre keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılır. Keşfedici korelasyonel çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlandırılmaya çalışılmakta ve neden-sonuç

ilişkilerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Yordayıcı korelasyonel çalışmalarda ise iki farklı değişken bulunmaktadır. Bunlar; yordayıcı değişken ve ölçüt değişkendir (Martella, Nelson ve Martella-Marchand, 1999). Yordayıcı korelasyonel çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmekte ve değişkenlerin birbirlerini yordama gücü belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Çok faktörlü yordayıcı korelasyonel çalışmalarda doğrulayıcı yaklaşım benimsenerek değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılır (Büyüköztürk vd., 2017). Korelasyonel çalışmalarda neden-sonuç ilişkilerini test etmek de mümkündür. Değişkenler arasındaki ilişkilerin test edilmesinde ulaşılan bulgular nedensel ilişkilerin varlığı için birer kanıt olarak görülmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu nedensel ilişkilerden yapısal eşitlik modellerinde de faydalanılmaktadır. Mevcut araştırmada da araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden faydalanılmıştır.

Yapısal eşitlik modelleri Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2010) tarafından üç türde ele alınmaktadır. Doğrulayıcı modelleme stratejisinde önceden belirlenmiş modelin toplanan veri aracılığıyla doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alternatif modelleme stratejisinde değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için üretilen modeller arasından verilerin en çok desteklediği modelin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak model geliştirme stratejisinde ise değişkenler arasındaki ilişkileri en iyi ortaya koyduğu varsayılan modelin test edilerek geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapısal eşitliğe dayalı araştırmalarda en sık kullanılan modelleme stratejisi olan alternatif modelleme stratejisinin tercih edilme nedenlerinden biri, farklı modeller geliştirilmesi yoluyla bilimsel gelişime katkı sağlama düşüncesi olarak görülmektedir (Şimşek, 2007). Mevcut çalışmada da alternatif modelleme stratejisinden yararlanılmıştır.

3.1.2. Nitel Boyutta Araştırma Deseni

Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme, doküman analizi, öyküsel analiz, eleştirel ve etnografik çalışmalar vs. gibi yöntemleri içeren ve incelenen algıları ve olguları olduğu biçimde bütüncül bir şekilde sunulmasına ilişkin araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002; Merriam, 2009). Merriam (2009) nitel araştırmaların

amacının bireylerin algıladığı gerçeği nasıl benimsedikleri ve inşa ettikleri üzerine odaklanması olduğu belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacılar; insanların kendi hayatlarını nasıl algıladıklarıyla, algılarını nasıl şekillendirdikleriyle ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenirler.

Çalışma, akademisyenlerin akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimliğe yönelik görüşlerini, karşılaştıkları durumları ve bu kavramlara yükledikleri anlamları ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının nitel boyutu için olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), araştırmacının belirli bir olguya yönelik algılarını, deneyimlerini ve tepkilerini ortaya koymayı amaçladığı nitel desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Olgubilim deseninde kullanılan veri kaynakları genellikle araştırılması beklenen olguyu tecrübe eden ve bu tecrübeyi nasıl anlamlandırdığıyla ilgilenilen kişiler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton (2002) olgubilim deseninin diğer nitel desenlerden farklarını şu şekilde belirtmektedir:

- a) Öğrenilmesi beklenen durum; insanların deneyimleri ve bu deneyimlerin kendi sosyal hayatlarında nasıl yorumlandığıdır.
- b) Olguyu en uygun şekilde incelemek üzere farklı veri toplama yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir.
- c) Kişilerin ortak tecrübelerine ilişkin temel olguları ortaya koymak için çeşitli veri kaynaklarından alınan veriler analiz edilerek benzer anlamlar ortaya çıkarılmakta ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilmektedir.

3.2. Örneklem

Sosyal ve davranış bilimlerinde örnekleme teknikleri (Teddlie ve Yu, 2007, s.78); olasılığa dayalı örnekleme, amaçlı örnekleme, uygun örnekleme ve karma yöntem örnekleme olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Olasılıklı örnekleme ve amaçlı örnekleme; genellenebilirlik, örneklem büyüklüğü, örneklemden elde edilen verilerin derinliği ve kapsamı, örneklemin çalışma içerisindeki seçilme zamanı ve yolları, vb. açılardan farklılaşmaktadır. Karma yöntem örnekleme stratejileri ise olasılıklı ve amaçlı örnekleme türlerinin birlikte kullanılması şeklinde uygulanmaktadır. Karma yöntem örnekleme teknikleri; temel karma yöntem örnekleme, sıralı karma yöntem örnekleme,

eşzamanlı karma yöntem örnekleme, çok düzeyli karma yöntem örnekleme ve karma yöntem örnekleme stratejilerinin kombinasyonu olmak üzere beş grupta sınıflanmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007).

Mevcut araştırmada eşzamanlı karma yöntem örnekleme tekniğinden yararlanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Eşzamanlı karma yöntem örnekleme tekniğinde çalışmanın nicel boyutu için olasılığa dayalı örnekleme teknikleri, nitel boyutu için ise amaçlı örnekleme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Örnekleme süreçleri ise birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmektedir (Teddlie ve Yu, 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2009; Creswell, 2014). Bu bölümde nicel boyutta evren ve örneklem ile nitel boyutta çalışma grubuna yönelik bilgiler yer almaktadır:

3.2.1. Nicel Boyutta Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 8281 öğretim elemanı oluşturmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2018). Örneklemin belirlenmesinde evrendeki her birimin örnekleme alınma şansının eşit olduğu küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren içerisinde benzer işlevleri olan kümelerden faydalanılarak örneklem belirlenebilir. Bu bağlamda evrendeki kümelerin eşit seçilme olasılığına sahip oldukları örnekleme yöntemine küme örnekleme denilmektedir (Karasar, 2016). Araştırmacının çeşitli sınırlılıklar nedeniyle evrenden örnekleme bireyler yerine kümeleri seçtiği olasılığa dayalı küme örnekleme tekniği, daha az zaman alması ve bireylerin tek tek seçiminin mümkün olmadığı durumlarda kolaylıkla kullanılabilmesi açısından tercih edilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda örnekleme belirlemek üzere öncelikle Türkiye genelindeki devlet üniversiteleri listelenmiştir. Daha sonra eğitim fakültesine sahip olan dokuz üniversite tesadüfi olarak seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere kullanılan formüle aşağıda yer verilmiştir (Büyüköztürk vd. 2017):

N : Evren büyüklüğü

n : Örneklem büyüklüğü

t : Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

s : Evren için tahmin edilen standart sapma

d : Tahmini tolerans (sapma) miktarı

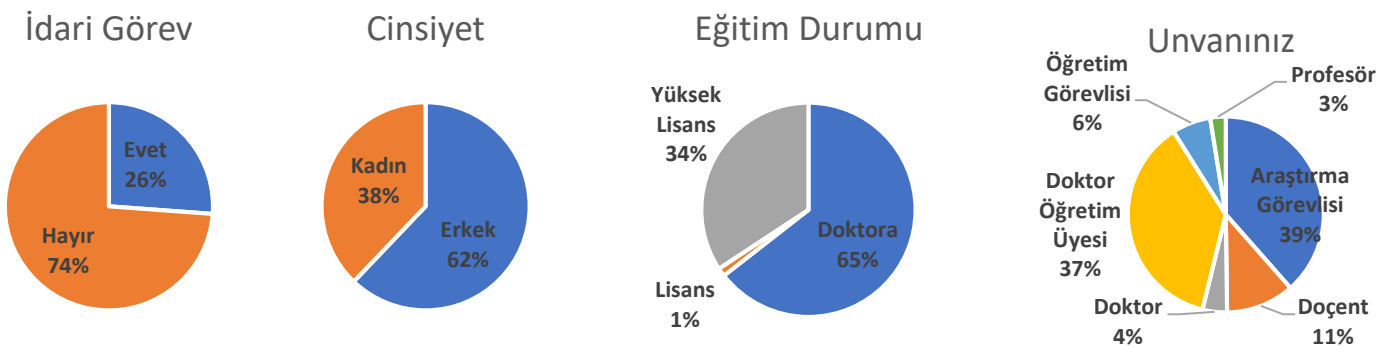
$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS)/d]^2$$

Çalışmada evren büyüklüğü olan N= 8281 olarak belirlenmiştir. Güven aralığı .95 olarak düşünüldüğünde t = 1.96 ve s = .5'tir. Çalışmada kullanılan ölçekler 5'li likert tipinde olduğundan d = .05 olarak alınmıştır. Bu değerler formüldeki yerlerine yerleştirildiğinde örneklem büyüklüğü aşağıdaki gibi hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd. 2017).

$$n_0 = \frac{1.96^2 \times 0.5^2}{0.05^2} = 384.16$$

$$n = \frac{384.16}{1 + 384.16/8281} = 367.26 \cong 368$$

Yukarıda belirtilen hesaplama göre araştırmacının en az 368 katılımcıya ulaşması beklenmektedir. Ancak çalışmada 492 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcılar arasından ölçekleri gelişigüzel veya eksik dolduranlar çıkarıldığında toplam 471 öğretim elemanı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Kline (2015) 100 bireyden oluşan örneklem büyüklüğünü yetersiz, 100-200 bireyden oluşan örneklem büyüklüğünü orta, 200'den büyük örneklem büyüklüğünü ise geniş örneklem olarak ifade etmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda örneklem büyüklüğünün yapısal eşitlik modelinin kullanılabilmesi için yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Örnekleme oluşturan öğretim elemanlarına ait demografik verilere şekil 3.2'de yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Şekil 3.2 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretim elemanlarının %38'si kadın, %62'si erkek; %1'i lisans, %34'ü yüksek lisans, %65'i doktora mezunu; %26'sı idari görevi bulunurken %74'ünün idari görevi bulunmamakta son olarak %39'u araştırma görevlisi, %6'sı öğretim görevlisi, %4'ü doktor, %37'si doktor öğretim üyesi, %11'i doçent ve %3'ü profesör unvanına sahiptir.

3.2.2. Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışma grubunun büyüklüğü konusunda genellikle kabul gören yaklaşım veri doygunluğudur (Guest, Bunce ve Johnson, 2006). Çalışma grubunun belirlenmesinde de bu husus göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın nitel boyutu fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütüldüğünden önemli olan nokta katılımcıların çalışma kapsamındaki olguları deneyimlemeleridir (Creswell, 1998). Bu doğrultuda deneyim çeşitliliğinin ortaya çıkarılması amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmış ve öğretim elemanlarının unvan ve kıdemleri çeşitlilik alanı olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde bir olgunun açıklanmasında çeşitlilik arz eden tüm durumların incelenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu İstanbul ili içerisindeki bir devlet üniversitesinde görev yapan 19 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 19 öğretim elemanına ait demografik bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Fakülte Sıra No	Anabilim Dalı	Cinsiyet	İdari Görev	Unvan	Eğitim Durumu	Mesleki Tecrübesi	Bulunduğu Kurumdaki Mesleki Tecrübesi
1	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	Anabilim Dalı Başkanı	Profesör	Doktora	21 yıl ve üstü	16 -20 yıl
2	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
3	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
4	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Profesör	Doktora	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü
5	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	6-10 yıl	1-5 yıl
6	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Doçent	Doktora	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü
7	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	Dekan Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	16 -20 yıl	16 -20 yıl
8	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Erkek	Bölüm Başkan Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	16 -20 yıl	16 -20 yıl
9	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
10	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	11-15 yıl	11-15 yıl
11	Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	16 -20 yıl	11-15 yıl
12	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Arş. Gör.	Doktora	6-10 yıl	1-5 yıl
13	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Arş. Gör.	Doktora	6-10 yıl	1-5 yıl
14	Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	11-15 yıl	11-15 yıl
15	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
16	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erkek	Bölüm Başkan Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	11-15 yıl	11-15 yıl
17	Coğrafya Öğretmenliği	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
18	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kadın	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Araştırma Görevlisi	Yüksek Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
19	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Erkek	İdari Görevi Bulunmamaktadır	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	16 -20 yıl	11-15 yıl

Araştırma kapsamında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapan 19 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan dört öğretim elemanı eğitim programları ve öğretim, yedi öğretim elemanı eğitim

yönetimi ve denetimi, dört öğretim elemanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık, üç öğretim elemanı ölçme ve değerlendirme ve bir öğretim elemanı ise coğrafya öğretmenliği anabilim dalında görev yapmaktadır. Katılımcıların idari görevleri incelendiğinde bir dekan yardımcılığı, iki bölüm başkan yardımcılığı ve bir anabilim dalı başkanlığı görevinin sürdürüldüğü görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturanların unvan dağılımı incelendiğinde ise; iki profesör, bir doçent, yedi doktor öğretim üyesi, iki araştırma görevlisi doktor ve yedi araştırma görevlisinin bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde; on iki öğretim elemanının doktora, yedi öğretim elemanının ise yüksek lisans mezunu olduğu belirtilmiştir. Mesleki tecrübelerle ilişkin bulgular ise araştırmaya katılan öğretim elemanlarının; üçünün 21 yıl ve üstü, dördünün 16 -20 yıl, üçünün 11-15 yıl ve 6-10 yıl, altısının ise 1-5 yıl arasında tecrübeye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bulunduğu kurumdaki mesleki tecrübesi incelendiğinde iki öğretim elemanının 21 yıl ve üstü, üç öğretim elemanının 16-20 yıl, beş öğretim elemanının 11-15 yıl, dokuz öğretim elemanının ise 1-5 yıl arası mevcut kurumunda mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.3.1. Nicel Boyutta Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılmak üzere akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik ölçekleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci

Balcı (2018) genel olarak ölçek geliştirme sürecinde izlenen adımları şu şekilde belirtmektedir:

1. Madde havuzu oluşturulması
2. Uzman görüşünün alınması
3. Pilot uygulamanın yapılması
4. Geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması

Ölçek geliştirme sürecinde izlenen adımların yanında ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliğinin belirlenmesi için kullanılan tekniklerden biri olan faktör analizi, ölçeğin kuramsal yapısını ortaya çıkaran bir işlemdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Diğer bir ifadeyle faktör analizi birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek kavramsal açıdan daha az sayıda yeni boyutlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için bazı işlemlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu işlemler; veri setinin incelenmesi, normalliğin test edilmesi, uç değerlerin tespit edilmesi ve çoklu bağlantının incelenmesi olarak sıralanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin açılımlayıcı faktör analizine (AFA) hazırlanması için aşağıdaki işlemler yerine getirilmiştir:

1. İlk olarak veri setinin normallik varsayımına uygunluğu kontrol edilmiş; uç değerler temizlenmiş ve çoklu bağlantı problemi kontrol edilmiştir. Buna göre nihai veri seti oluşturulmuştur.
2. SPSS analiz programına aktarılan verilerin faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının incelenmesi için KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir.
3. Varyans değerleri incelenerek özdeğerleri 1 ve üzeri olan faktörler seçilmiştir. Bu faktörler aynı zamanda yamaç birikinti grafikleri ile de karşılaştırılmış ve ölçeklerin faktör sayıları belirlenmeye çalışılmıştır.
4. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı anti image matrisleri aracılığıyla kontrol edilmiştir.
5. Son olarak Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılarak faktör yapısının daha anlamlı hale getirilmesi sağlanmıştır.

Bu bağlamda akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada veri toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Liderlik Ölçeği (ALÖ), Yükseköğretim Kültürü Ölçeği (YKÖ) ve Akademik Kimlik Ölçeği (AKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklerin geliştirilme sürecine aşağıda yer verilmiştir.

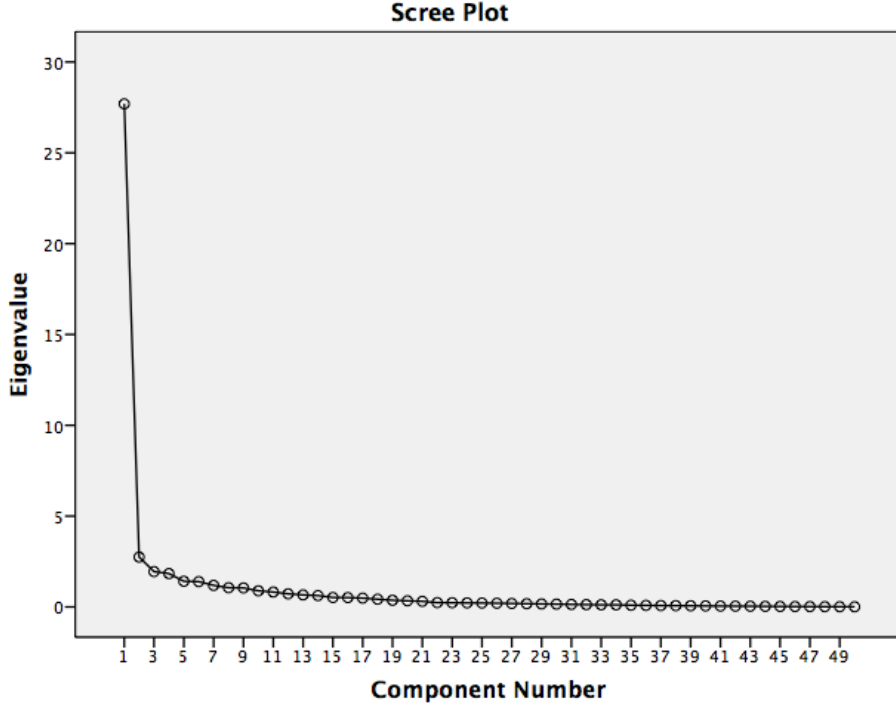
3.3.1.1.1. Akademik Liderlik Ölçeği

Akademik liderlik ölçeğinin geliştirilmesinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Ramsden (1998a, b), Schein (2004), Rowley ve Sherman (2003), Yelder ve Codling (2004), Çetin (2013), Bowen ve Shapiro (1998), Siddique, Aslam, Khan ve Fatima (2011), Middlehurst (1999), Gmelch ve Miskin (2010), Bryman (2007) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alınarak 50 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 50 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda dört madde değiştirilmiştir. 50 maddelik ölçek 503 kişiye uygulanmıştır. Dikkatsiz doldurulduğu tespit edilen 13 kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veriler için ise ortalama atama yoluyla değer atanmıştır. Böylelikle 490 kişiden elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmak üzere analize dahil edilmiştir.

Yapı geçerliğini sağlamak üzere verilerin AFA'nın varsayımlarına (normallik varsayımı, doğrusallık) uygunluğu test edilmiştir. İlk olarak tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tespit edilmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğunda tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2 ve +2 değerleri arasında olduğu görüldüğünden tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için ise Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucunun anlamlı çıkması (8428.71, $p < .01$) çok değişkenli normallik varsayımı ile birlikte doğrusallık varsayımının da karşılandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Son olarak örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığının tespit edilmesi için KMO testi uygulanmış ve test sonucu KMO değeri .90 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018) .80 ve .90 arasındaki KMO değerlerini iyi olduğunu belirttiğinden verinin faktörleştirme için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin AFA için uygunluğu test edildikten sonra verilere temel bileşenler analizi uygulanarak Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan dokuz faktör ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra

ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem olan yamaç birikinti grafiği (Şekil 3.3) incelenmiştir.



Şekil 3.3. Akademik Liderlik Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.3 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın 3. faktörden sonra azaldığı diğer bir ifade ile 3. faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıların azalarak birbirlerine yaklaştığı görülmüştür. Bununla birlikte döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde en yüksek faktör yüklerinin ilk üç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, döndürülmüş bileşen matrisi ve yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) maddelerin ait oldukları faktör içerisindeki yüklerinin en az .32 olması gerektiğini belirttiğinden mevcut çalışmada da bu ölçüt kabul edilerek faktör yük değerleri en az .32 olarak belirlenmiştir. Ayrıca .32'den yüksek faktör yük değerine sahip maddeler 1'den fazla faktör altında toplanıyor ve bu değerler arasında .01'den az bir fark oluşuyorsa maddelerin binişiklik sergilediği için ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bu durumda düşük faktör yükü ve binişiklikten dolayı 32 madde çıkarıldıktan sonra Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Akademik Liderlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Topamları								
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	10,170	56,502	56,502	10,170	56,502	56,502	6,894	38,298	38,298
2	1,672	9,291	65,793	1,672	9,291	65,793	3,840	21,332	59,630
3	1,395	7,749	73,542	1,395	7,749	73,542	2,504	13,912	73,542
4	,767	4,260	77,802						
5	,698	3,880	81,683						
6	,543	3,019	84,701						
7	,477	2,651	87,352						
8	,394	2,191	89,543						
9	,303	1,685	91,228						
10	,288	1,603	92,831						
11	,261	1,451	94,282						
12	,248	1,375	95,657						
13	,204	1,134	96,791						
14	,163	,908	97,699						
15	,128	,709	98,408						
16	,117	,652	99,060						
17	,098	,546	99,606						
18	,071	,394	100,000						

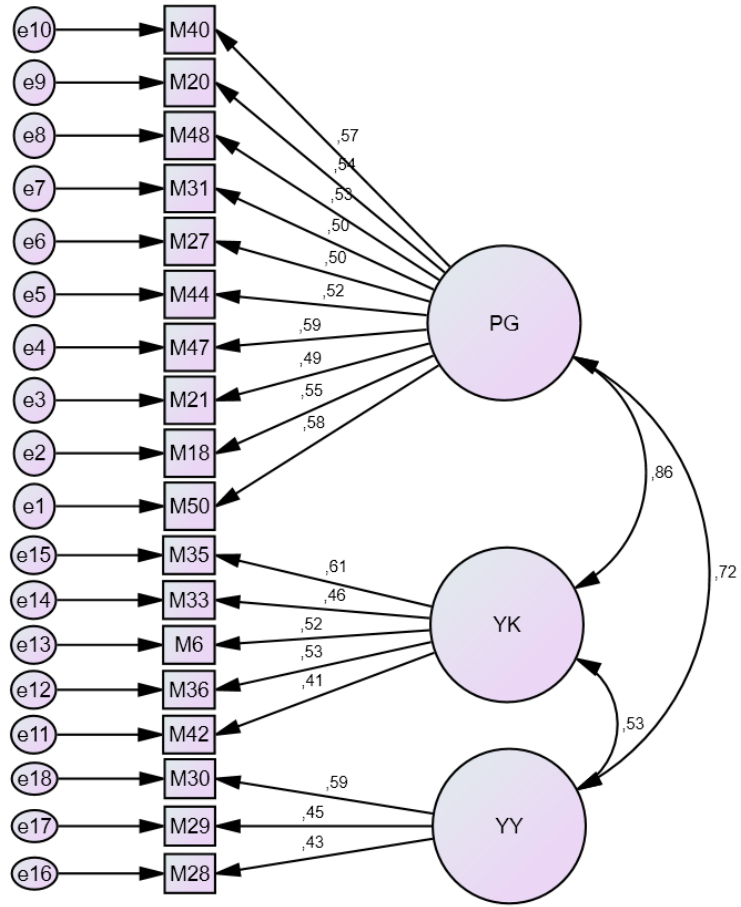
Tablo 3.2’de ALÖ’nün faktör yapısını gösteren üç faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yer almaktadır. Buna göre üç faktör ölçeğe ait varyansın toplam %73.5’ini açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile üç faktörün toplam varyansa katkısı %73.5’tir. Birinci faktör toplam varyansa %38.2 oranında; ikinci faktör toplam varyansa %21.3 oranında; üçüncü faktör ise toplam varyansa %13.9 oranında katkı sağlamaktadır. Scherer, Luther, Wiebe ve Adams (1988) faktör analizinde %40 - %60 arasında değişen varyansı ideal olarak kabul etmektedir. Bu durumda elde edilen varyans oranının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak tablo 3.3’de maddelerin hangi faktörler altında toplandığı yer almaktadır.

Tablo 3.3. Akademik Liderlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	Profesyonel Gelişim	Yükseköğretim Kültürü	Yükseköğretim Yönetimi
Madde 50	,851		
Madde 18	,828		
Madde 21	,822		
Madde 47	,780		
Madde 44	,777		
Madde 27	,774		
Madde 31	,773		
Madde 48	,766		
Madde 20	,725		
Madde 40	,712		
Madde 35		,863	
Madde 33		,757	
Madde 6		,741	
Madde 36		,721	
Madde 42		,646	
Madde 28			,847
Madde 29			,818
Madde 30			,704

Buna göre birinci faktörde toplanan M50, M18, M21, M47, M44, M27, M31, M48, M20 ve M40 profesyonel gelişim olarak; ikinci faktörde toplanan M35, M33, M6, M36 ve M42 yükseköğretim kültürü olarak; üçüncü faktörde toplanan M28, M29 ve M30 ise yükseköğretim yönetimi olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Akademik liderlik ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması için 18 maddeden oluşan ölçek 223 katılımcıya uygulanmıştır. Ancak veri setinin uç değer ve kayıp veri gibi unsurlardan ayıklanmasının ardından nihai sayı 200'e düşürülmüştür. 18 maddeden oluşan akademik liderlik ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen diyagrama şekil 3.4'te yer verilmiştir.



Şekil 3.4. Akademik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 3.4’de ise akademik liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere yer verilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000). Modelin uyumu bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 3.4. Akademik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	153,645		
sd	132		
p değeri	.096	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
χ^2 / sd	1.16	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	.029	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	.048	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	.80	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	.96	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	.96	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	.92	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	.90	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$

Tablo 3.4 incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olmaması model ile veri uyumunun sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ki-karenin serbestlik derecesine oranı 0 ve 2 değerleri arasında olduğundan dolayı bu durum mükemmel uyumu işaret etmektedir. RMSEA değeri .029 olduğundan bu değer mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değeri .048 olarak bulunduğu mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. NFI değeri .80 olarak hesaplanmıştır; ancak küçük örneklemelerde bu değer ölçüt değerlerden daha küçük çıkabilmektedir. Bu durumda NNFI uyum indeksi referans alınabilmektedir (Ullman, 2001). NNFI değerinin .96 olması kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. CFI değeri .96 olarak hesaplanmıştır; bu durum da kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer almaktadır. GFI değerinin .92 olması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir. Son olarak AGFI değerinin .90 olması mükemmel uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda akademik liderlik ölçeğinin; profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi boyutlarından oluşan 18 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. Akademik liderlik ölçeğine EK 2’de yer verilmiştir.

Akademik Liderlik Ölçeğinin Güvenirliği

ALÖ’nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmıştır. Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçüp

ölçemediğine dair kanıt sunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda ALÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .93, ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .00 - .40 arasında ise güvenilir olmadığı, .40 - .60 arasında ise düşük düzeyde güvenilir olduğu, .60 - .90 arasında ise oldukça güvenilir olduğu, .90 ile 1 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 1999). Bu durumda ölçeğin tamamının güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

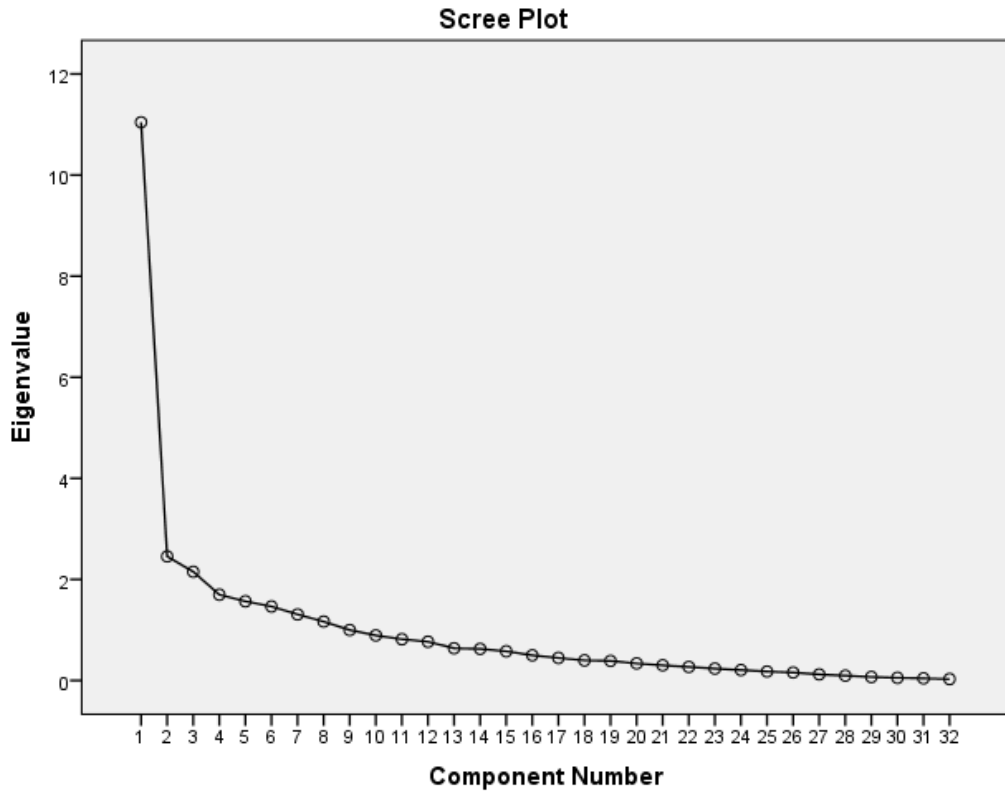
3.3.1.1.2. Akademik Kimlik Ölçeği

Akademik kimlik ölçeğinin (AKÖ) geliştirilmesinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Henkel (2000), Kogan (2000), Hall (1995), Tajfel (1982), Sweitzer (2009), Kaartinen- Koutaniemi ve Lindblom-Ylänne (2008) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alınarak 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 32 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda üç madde değiştirilmiştir. 32 maddelik ölçek 503 kişiye uygulanmıştır. Dikkatsiz doldurulduğu tespit edilen 13 kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veriler için ise ortalama atama yoluyla değer atanmıştır. Böylelikle 490 kişiden elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmak üzere analize dahil edilmiştir.

Yapı geçerliğini sağlamak üzere verilerin AFA'nın varsayımlarına (normallik varsayımı, doğrusallık) uygunluğu test edilmiştir. İlk olarak tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tespit edilmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğunda tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2 ve +2 değerleri arasında olduğu görüldüğünden tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için ise Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucunun anlamlı çıkması ($4003.01 p < .01$) çok değişkenli normallik varsayımı ile birlikte doğrusallık varsayımının da karşılandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Son olarak örneklem büyüklüğünün

faktörleştirmeye uygun olup olmadığının tespit edilmesi için KMO testi uygulanmış ve test sonucu KMO değeri .80 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018) .80 ve .90 arasındaki KMO değerlerini iyi olduğunu belirttiğinden verinin faktörleştirme için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin AFA için uygunluğu test edildikten sonra verilere temel bileşenler analizi uygulanarak Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem olan yamaç birikinti grafiği (Şekil 3.5) incelenmiştir.



Şekil 3.5. Akademik Kimlik Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.5 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın 3. faktörden sonra azaldığı diğer bir ifade ile 3. faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıların azalarak birbirlerine yaklaştığı görülmüştür. Bununla birlikte döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde en yüksek faktör yüklerinin ilk üç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, döndürülmüş bileşen matrisi ve yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) maddelerin

ait oldukları faktör içerisindeki yüklerinin en az .32 olması gerektiğini belirttiğinden mevcut çalışmada da bu ölçüt kabul edilerek faktör yük değerleri en az .32 olarak belirlenmiştir. Ayrıca .32'den yüksek faktör yük değerine sahip maddeler birden fazla faktör altında toplanıyor ve bu değerler arasında .01'den az bir fark oluşuyorsa maddelerin binişiklik sergilediği için ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bu durumda düşük faktör yükü ve binişiklikten dolayı 10 madde çıkarıldıktan sonra Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'de yer almaktadır.

Tablo 3.5 Akademik Kimlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktörler	Açıklanan Toplam Varyans								
	Başlangıç Özdeğerleri Toplamları			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8,811	40,052	40,052	8,811	40,052	40,052	5,354	24,335	24,335
2	1,617	7,350	47,402	1,617	7,350	47,402	3,914	17,791	42,126
3	1,496	6,802	54,204	1,496	6,802	54,204	2,657	12,078	54,204
4	1,309	5,952	60,156						
5	1,153	5,241	65,396						
6	1,031	4,687	70,083						
7	,939	4,267	74,350						
8	,728	3,310	77,660						
9	,655	2,979	80,640						
10	,598	2,716	83,356						
11	,561	2,551	85,907						
12	,512	2,328	88,235						
13	,488	2,220	90,455						
14	,407	1,850	92,306						
15	,388	1,764	94,069						
16	,336	1,529	95,598						
17	,275	1,250	96,848						
18	,197	,897	97,745						
19	,178	,810	98,555						
20	,153	,696	99,252						
21	,097	,440	99,692						
22	,068	,308	100,000						

Tablo 3.5'de AKÖ'nün faktör yapısını gösteren üç faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yer almaktadır. Buna göre üç faktör ölçeğe ait varyansın toplam % 54.2'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile üç faktörün toplam varyansa katkısı % 54.2'dir. Birinci faktör toplam varyansa % 24.3 oranında; ikinci faktör toplam varyansa %17.8 oranında;

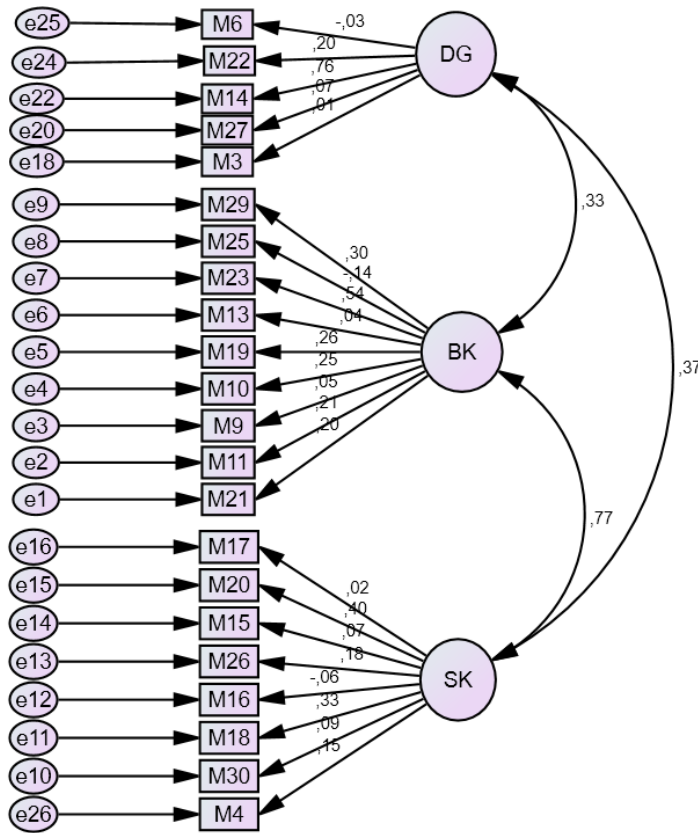
üçüncü faktör ise toplam varyansa % 12 oranında katkı sağlamaktadır. Scherer, Luther, Wiebe ve Adams (1988) faktör analizinde % 40 - %60 arasında değişen varyansı ideal olarak kabul etmektedir. Bu durumda elde edilen varyans oranının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak Tablo 3.6’da maddelerin hangi faktörler altında toplandığı yer almaktadır.

Tablo 3.6. Akademik Kimlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	Bireysel Kimlik	Sosyal Kimlik	Değerler
Madde 21	,778		
Madde 11	,771		
Madde 9	,758		
Madde 10	,712		
Madde 19	,672		
Madde 13	,661		
Madde 23	,656		
Madde 25	,535		
Madde 29	,524		
Madde 30		,676	
Madde 18		,646	
Madde 16		,633	
Madde 26		,626	
Madde 15		,623	
Madde 20		,522	
Madde 17		,516	
Madde 4		,410	
Madde 3			,740
Madde 22			,629
Madde 27			,595
Madde 14			,472
Madde 6			,347

Buna göre birinci faktörde toplanan M21, M11, M9, M10, M19, M13, M23, M25 ve M29 bireysel kimlik olarak; ikinci faktörde toplanan M30, M18, M16, M26, M15, M20, M17 ve M4 sosyal kimlik olarak; üçüncü faktörde toplanan M3, M22, M27, M14 ve M6 ise değerler olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Akademik kimlik ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması için 22 maddeden oluşan ölçek 245 katılımcıya uygulanmıştır. Ancak veri setinin uç değer ve kayıp veri gibi unsurlardan ayıklanmasının ardından nihai sayı 238'e düşürülmüştür. 22 maddeden oluşan akademik kimlik ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen diyagrama şekil 3.6'da yer verilmiştir.



Şekil 3.6. Akademik Kimlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 3.7'de ise akademik kimlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere yer verilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Çokluk ve diğerleri, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000). Modelin uyumu bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 3.7. Akademik Kimlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	206,812		
sd	206		
p değeri	.471	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
χ^2 / sd	1.004	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	.004	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	.037	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	.25	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	.98	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	.98	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	.93	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	.91	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$

Tablo 3.7 incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olmaması model ile veri uyumunun sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ki-karenin serbestlik derecesine oranı 0 ve 2 değerleri arasında olduğundan dolayı bu durum mükemmel uyumu işaret etmektedir. RMSEA değeri .004 olduğundan bu değer mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değeri .037 olarak bulunduğu mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. NFI değeri .25 olarak hesaplanmıştır; ancak küçük örneklemelerde bu değer ölçüt değerlerden daha küçük çıkabilmektedir. Bu durumda NNFI uyum indeksi referans alınabilmektedir (Ullman, 2001). NNFI değerinin .98 olması mükemmel uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. CFI değeri .98 olarak hesaplanmıştır; bu durum da mükemmel uyum değerleri içerisinde yer almaktadır. GFI değerinin .93 olması mükemmel uyumu işaret etmektedir. Son olarak AGFI değerinin .91 olması yine mükemmel uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda akademik kimlik ölçeğinin; bireysel kimlik, sosyal kimlik ve değerler boyutlarından oluşan 22 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. Akademik kimlik ölçeğine EK 3'te yer verilmiştir.

Akademik Kimlik Ölçeğinin Güvenirliği

AKÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmıştır. Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçüp

ölçemediğine dair kanıt sunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda AKÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör (bireysel kimlik) için .86, ikinci faktör (sosyal kimlik) için .80, üçüncü faktör (değerler) için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .00 - .40 arasında ise güvenilir olmadığı, .40 - .60 arasında ise düşük düzeyde güvenilir olduğu, .60 - .90 arasında ise oldukça güvenilir olduğu, .90 ile 1 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 1999). Bu durumda ölçeğin tamamının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

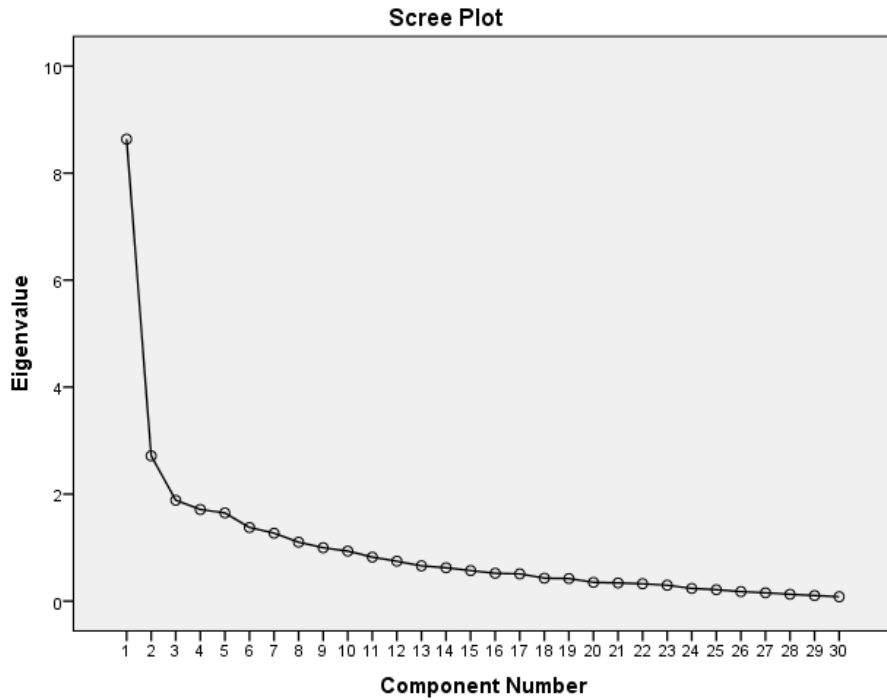
3.3.1.1.3. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği

Yükseköğretim kültürü ölçeğinin (YKÖ) geliştirilmesinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Argyris ve Schön (1974), Bass (1985), Deal ve Kennedy (1982), Hofstede (2001), Schein (2004), Smircich (1983) ve Senge, Roberts, Ross, Smith ve Kleiner (1994) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alınarak 30 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 30 madde eğitim yönetimi alanında dört, Türkçe öğretmenliği alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerini anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda beş madde değiştirilmiştir. 30 maddelik ölçek 338 kişiye uygulanmıştır. Dikkatsiz doldurulduğu tespit edilen altı kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veriler için ise ortalama atama yoluyla değer atanmıştır. Böylelikle 332 kişiden elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmak üzere analize dahil edilmiştir.

Yapı geçerliğini sağlamak üzere verilerin AFA'nın varsayımlarına (normallik varsayımı, doğrusallık) uygunluğu test edilmiştir. İlk olarak tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tespit edilmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğunda tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2 ve +2 değerleri arasında olduğu görüldüğünden tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için ise Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucunun anlamlı çıkması ($4003.01 p < .01$) çok değişkenli normallik varsayımı ile birlikte doğrusallık varsayımının da karşılandığını göstermektedir (Çokluk,

Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Son olarak örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığının tespit edilmesi için KMO testi uygulanmış ve test sonucu KMO değeri .79 olarak bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olarak değerlendirilmesi ve KMO değerinin .50'nin altında olması durumunda veri setinin faktörlenmesinin mümkün olmayacağı belirtilmektedir (Field, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Verilerin AFA için uygunluğu test edildikten sonra verilere temel bileşenler analizi uygulanarak Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem olan yamaç birikinti grafiği (Şekil 3.7) incelenmiştir.



Şekil 3.7. Yükseköğretim Kültürü Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.7 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın 3. faktörden sonra azaldığı diğer bir ifade ile 3. faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıların azalarak birbirlerine yaklaştığı görülmüştür. Bununla birlikte döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde en yüksek faktör yüklerinin ilk üç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, döndürülmüş bileşen matrisi ve yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde

ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) maddelerin ait oldukları faktör içerisindeki yüklerinin en az .32 olması gerektiğini belirttiğinden mevcut çalışmada da bu ölçüt kabul edilerek faktör yük değerleri en az .32 olarak belirlenmiştir. Ayrıca .32'den yüksek faktör yük değerine sahip maddeler birden fazla faktör altında toplanıyor ve bu değerler arasında .01'den az bir fark oluşuyorsa maddelerin binişiklik sergilediği için ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bu durumda düşük faktör yükü ve binişiklikten dolayı 6 madde çıkarıldıktan sonra Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.8'de yer almaktadır.



Tablo 3.8. Yükseköğretim Kültürü Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktörler	Açıklanan Toplam Varyans								
	Başlangıç Özdeğerleri Toplamları			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,398	30,824	30,824	7,398	30,824	30,824	5,697	23,737	23,737
2	2,646	11,027	41,851	2,646	11,027	41,851	3,639	15,164	38,901
3	1,807	7,531	49,382	1,807	7,531	49,382	2,515	10,481	49,382
4	1,573	6,555	55,937						
5	1,230	5,125	61,062						
6	1,088	4,532	65,594						
7	,939	3,914	69,509						
8	,904	3,765	73,273						
9	,783	3,262	76,536						
10	,721	3,006	79,542						
11	,620	2,583	82,124						
12	,564	2,350	84,474						
13	,543	2,262	86,737						
14	,521	2,170	88,907						
15	,460	1,917	90,824						
16	,409	1,705	92,529						
17	,373	1,554	94,083						
18	,314	1,308	95,391						
19	,262	1,091	96,482						
20	,219	,912	97,395						
21	,201	,839	98,234						
22	,167	,694	98,928						
23	,146	,608	99,536						
24	,111	,464	100,000						

Tablo 3.8’de YKÖ’nün faktör yapısını gösteren üç faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yer almaktadır. Buna göre üç faktör ölçeğe ait varyansın toplam % 49.4’ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile üç faktörün toplam varyansa katkısı % 49.4’tür. Birinci faktör toplam varyansa % 23.7 oranında; ikinci faktör toplam varyansa %15.2 oranında; üçüncü faktör ise toplam varyansa % 10.5 oranında katkı sağlamaktadır. Scherer, Luther, Wiebe ve Adams (1988) faktör analizinde % 40 - %60 arasında değişen varyansı ideal olarak kabul etmektedir. Bu durumda elde edilen varyans oranının yeterli düzeyde olduğu

görülmektedir. Son olarak tablo 3.9’da maddelerin hangi faktörler altında toplandığı yer almaktadır.

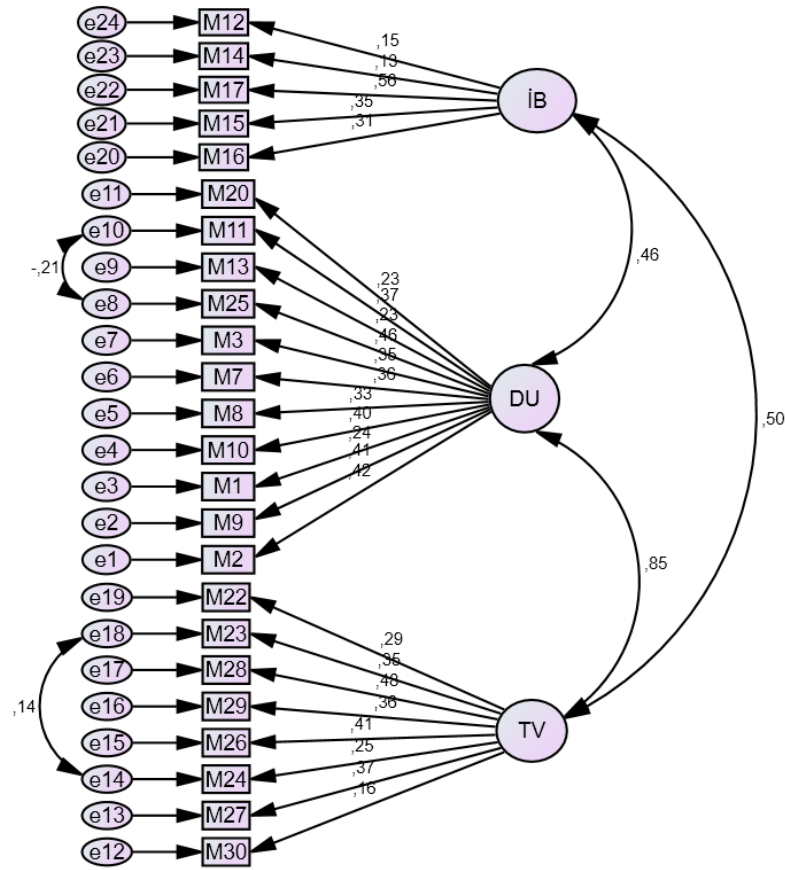
Tablo 3.9. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	Dışsal Uyum	Temel Varsayımlar	İçsel Bütünleşme
Madde 2	,820		
Madde 9	,725		
Madde 1	,718		
Madde 10	,715		
Madde 8	,705		
Madde 7	,678		
Madde 3	,674		
Madde 25	,617		
Madde 13	,582		
Madde 11	,555		
Madde 20	,537		
Madde 22		,698	
Madde 23		,663	
Madde 28		,661	
Madde 29		,623	
Madde 26		,608	
Madde 24		,595	
Madde 27		,553	
Madde 30		,390	
Madde 16			,826
Madde 15			,797
Madde 17			,583
Madde 14			,471
Madde 12			,409

Buna göre birinci faktörde toplanan M2, M9, M1, M10, M8, M7, M3, M25, M13, M11 ve M20 dışsal uyum olarak; ikinci faktörde toplanan M22, M23, M28, M29, M26, M24, M27 ve M30 temel varsayımlar olarak; üçüncü faktörde toplanan M16, M15, M17, M14 ve M12 ise içsel bütünleşme olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Yükseköğretim kültürü ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya

çıkan faktör yapısının doğrulanması için 24 maddeden oluşan ölçek 283 katılımcıya uygulanmıştır. Ancak veri setinin uç değer ve kayıp veri gibi unsurlardan ayıklanmasının ardından nihai sayı 277'e düşürülmüştür. 24 maddeden oluşan yükseköğretim kültürü ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen diyagrama şekil 3.8'de yer verilmiştir.



Şekil 3.8. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 3.10'da ise yükseköğretim kültürü ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere yer verilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Çokluk ve diğerleri, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000). Modelin uyumu bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 3.10. Yükseköğretim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	259.054		
sd	247		
p değeri	.286	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
X^2 / sd	1.049	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$
RMSEA	.013	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	.05	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	.57	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	.96	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	.96	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	.93	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	.91	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$

Tablo 3.10 incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olmaması model ile veri uyumunun sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ki-karenin serbestlik derecesine oranı 0 ve 2 değerleri arasında olduğundan dolayı bu durum mükemmel uyumu işaret etmektedir. RMSEA değeri .013 olduğundan bu değer mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değeri .05 olarak bulunduğu mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. NFI değeri .57 olarak hesaplanmıştır; ancak küçük örneklemelerde bu değer ölçüt değerlerden daha küçük çıkabilmektedir. Bu durumda NNFI uyum indeksi referans alınabilmektedir (Ullman, 2001). NNFI değerinin .96 olması kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. CFI değeri .96 olarak hesaplanmıştır; bu durum da kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer almaktadır. GFI değerinin .93 olması mükemmel uyumu işaret etmektedir. Son olarak AGFI değerinin .91 olması yine mükemmel uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda yükseköğretim kültürü ölçeğinin; dışsal uyum, içsel bütünleşme ve temel varsayımlar boyutlarından oluşan 24 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kültürü ölçeğine EK 4'te yer verilmiştir.

Yükseköğretim Kültürü Ölçeğinin Güvenirliliği

YKÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmıştır. Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçemediğine dair kanıt sunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda YKÖ'nün Cronbach Alfa

iç tutarlılık katsayısı birinci faktör (dışsal uyum) için .88, ikinci faktör (temel varsayımlar) için .80, üçüncü faktör (içsel bütünleşme) için ise .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .00 - .40 arasında ise güvenilir olmadığı, .40 - .60 arasında ise düşük düzeyde güvenilir olduğu, .60 - .90 arasında ise oldukça güvenilir olduğu, .90 ile 1 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 1999). Bu durumda ölçeğin tamamının oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3.2. Nitel Boyutta Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseninde bireylerin kendi deneyimlerinin detaylı olarak incelenmesi için görüşme temel veri toplama aracı olarak görülmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerin yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere çeşitli türleri bulunmaktadır (Merriam, 2009). Yapılandırılmış görüşmelerde soruların ifadelendirilmesi ve sıralaması önceden belirlenmiştir ve değiştirilmemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular, görüşme sürecindeki koşullara göre esnek şekilde kullanılabilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise açık uçlu sorular kullanılarak, görüşmeci ve görüşülen birey arasındaki iletişime dayalı olarak tamamen esnek bir süreç izlenmektedir (Merriam, 2009).

Bununla birlikte görüşmeler, bireysel ve odak grup görüşmeleri şeklinde de gerçekleştirilmektedir. Odak grup görüşmelerinde belirli bir konu hakkında fikirleri, deneyimleri ve bilgileri olan bir grup bireyle görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2009). Diğer bir ifade ile odak grup görüşmelerinde görüşmecilerin olgulara farklı bakış açılarından bakabilmeleri teşvik edilmektedir (Patton, 2002). 6-12 bireyin oluşturduğu odak gruplar, grup dinamikleri aracılığıyla daha zengin veri elde edilmesini sağlamaktadır (Greenbaum, 2003). Bireysel görüşmelerde ise görüşmecilerin kişisel düşünceleri, duyguları ve dünya görüşlerine yönelik daha derin bilgilere ulaşmak mümkün görülmektedir (Patton, 2002). Yüz yüze görüşmelerin yapıldığı ortamlarda görüşmeci, başka hiçbir bireyin etkisi altında kalmaksızın düşüncelerini ifade etme fırsatına sahip olmaktadır (Kaplowitz ve Hoehn, 2001).

Bu bağlamda bu araştırmada araştırma değişkenlerini ve değişkenler arasındaki ilişkileri yansıtan araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel

bilgi formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiş ve pilot görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorular eğitim yönetimi ve denetimi alanında üç uzmana ve ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmana anlaşılabilirlik ile odak ve kapsam açısından değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Daha sonra dört öğretim elemanı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu durumda elde edilen görüşme formu akademik liderlik, akademik kimlik ve yükseköğretim kültürü boyutlarında toplam 11 temel soru, 15 sonda sorudan oluşmaktadır. Son olarak katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla toplam yedi sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşme formu ve kişisel bilgi formuna EK 1’de yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Nicel Boyutta Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda ölçeklerin uygulanması için üniversitelerin ilgili birimlerinden izin alınmıştır. İzinlerin ardından ölçekler elektronik ortamda ve yüz yüze uygulama yolu ile uygulanmıştır. Nicel veriler Şubat 2018 – Temmuz 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması ortalama 15 dakika sürmüştür. Ölçeklerin uygulanması için alınan izinlere EK 5’te yer verilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyutta Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda verilerin toplanması için öncelikle katılımcılara çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiş ve ardından gönüllülük esas alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifade ile veriler yüz yüze görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretim elemanlarına etik ilkelere (isim gizliliği, vb.) uyulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yolu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel boyutuna ait veriler İstanbul ilinde Mart 2018 – Mayıs 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutundan verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkileri incelemek için AMOS programı aracılığıyla YEM (yapısal eşitlik modeli) kullanılmıştır. Çalışmada oluşturulan model “Maksimum Olabilirlik” yöntemi ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin kullanılabilmesi için elde edilen verilerin çeşitli özellikleri incelenmiştir. Bu bağlamda uç değerlerin veriden ayıklanması ve normallik testlerinin yapılması yoluyla veriler analize hazır hale getirilmiştir. Bu incelemenin yapılması için çok değişkenli çarpıklık (z_c) ve basıklığa (z_b) yönelik z değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için χ^2 değeri hesaplanmıştır. Bununla birlikte kayıp veriler ve uç değerlere sahip verilerden toplam 21 katılımcı veri setinden çıkarılarak analizler 471 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde model oluşturulurken kuramsal çerçeve ile birlikte program önerileri dikkate alınmıştır. Modelin tanımlanmasının ardından yapılan analiz sonuçları incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri dikkate alınarak model yeniden tanımlanmış ve buna göre test edilmiştir. χ^2 değeri (verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda S-B χ^2) örneklem büyüklüğünden etkilendiği için modelin veriye uyumunun bir göstergesi olarak ki-kare, CFI, RMSEA, GFI, AGFI ve NFI değerleri de dikkate alınmıştır. Bu ölçütlerle ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018):

- a) Ki-kare değerinin yapılan test sonucunda anlamlı olmaması model ile veri uyumunun sağlandığına işaret eder.
- b) CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi): Latent değişkenler arasındaki ilişkisizliği gösteren modelin kovaryans matrisi ile önerilen modelin kovaryans matrisinin karşılaştırıldığı uyum indeksidir.
- c) RMSEA (kestirim hatasının ortalama karekökü): Evren kovaryansları ve model parametreleri arasındaki uyumu gösterir.

- d) GFI (uyum iyiliği indeksi): Modelin açıkladığı örneklem varyansıdır.
- e) AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi): Serbestlik derecesi göz önünde bulundurularak düzeltilmiş GFI değeridir.
- f) NFI (normlaştırılmış uyum indeksi): Kuramsal model ve önerilen modelin ki-kare değerlerinin karşılaştırılmasıdır.

Uyum ve hata ölçütlerinin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerlerine tablo 3.10'da yer verilmiştir. Buna göre hata ölçütlerinin 0'a, uyum ölçütlerinin ise 1'e yaklaşması model uyumunun iyi olduğunu gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Son olarak verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz edilmesi; veri toplama, verilerin betimlenmesi, veri redaksiyonu ve sonuçlar olmak üzere sürekli devam eden bir süreçtir. Özellikle olgubilim çalışmalarında görüşmecinin vermiş olduğu bilgilerin özünün anlaşılması için yazılı ortama aktarılan görüşmeler dikkatlice okunmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut araştırmanın nitel boyutunda toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, anlamlı şekilde düzenlenmesi ve temaların oluşturulması sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda veri analizi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Verilerin analiz için düzenlenmesi: Öncelikle 19 görüşme kaydı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 327 sayfa görüşme dökümanı elde edilmiştir. 19 görüşme dökümanı katılımcı kodları ile (K1, K2, vb.) kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen dökümanlar MAXQDA yazılımına aktarılmıştır. Bu yazılım aracılığıyla elde edilen veriler kodlar ve temalar şeklinde kolaylıkla düzenlenebilmekte istenilen zamanda doğrudan alıntılara rahatlıkla ulaşılabilir. Bu nedenle verilerin yazılım aracılığıyla çözümlenmesi tercih edilmiştir.
2. Verilerin analizi: Verilerin analizi için dökümanlar tekrar tekrar okunarak ve her bir detaya dikkat edilerek araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Böylelikle araştırma soruları ile uyumlu en önemli bilgilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İncelenen verilerden kodlar ortaya çıkartılmıştır. Daha sonra

benzer kodlar ortak temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulguların yazımında kanıt sağlayacak doğrudan alıntılar bu süreçte belirlenmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Karma yöntem araştırmalarında diğer araştırmalara benzer şekilde geçerlik, güvenirlik ve uygulanan yöntemlerin açık bir şekilde belirtilmesi önemli görölmektedir. Bazeley (2003) karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda geçerlik ile ilgili önemli gördüğü noktaları şu şekilde belirtmektedir:

- a) Araştırma amacının ve alt amaçlarının açık ve net bir şekilde belirtilerek temellendirilmesi,
- b) Kullanılan diğer yöntemlerin karma yöntem araştırmalarında kullanılırken sınırlılıklarının farkında olunması,
- c) Nitel verilerden elde edilen yüzde ve frekans değerlerinin uygun bir şekilde yorumlanması,
- d) Hataların düzeltilmesinde farklı tekniklerin bilinmesi,
- e) Örneklem ve yöntem belirlenmesinde yeterince bilgi sahibi olma ve uygun bir şekilde genellemeye gidilmesi.

Bu bağlamda mevcut araştırmada amaç ve araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiş; nicel ve nitel yöntemlerin sınırlı yönlerinin farkında olunarak bu sınırlılıklar giderilmeye çalışılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulguların doğru bir şekilde yorumlanmasına dikkat edilmiş ve araştırma modeli belirlenmesinde araştırmanın amacına uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur.

Bununla birlikte Creswell ve Plano Clark (2011) yakınsayan paralel karma desene yönelik geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejiler; nicel ve nitel örneklemin aynı evrenden seçilmesi, veri toplama süreçlerinin ayrı ayrı sürdürülmesi, nitel ve nicel verilerin aynı araştırma sorularına hitap etmesi, bulgular ile ilgili alıntılara yer verilmesi ve nicel ve nitel veri setlerinden elde edilen bulguların aynı miktarda sunulmasıdır. Bu bağlamda mevcut araştırmada nicel örneklem ve nitel çalışma grubu aynı öğretim elemanlarından seçilmiş; nitel ve nicel veri toplama süreçleri aynı anda fakat birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca özellikle

nitel boyutta bulgular doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuş ve nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara eşit düzeyde yer verilmeye çalışılmıştır.

Creswell'e (2011) göre karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel boyutlarının geçerlik ve güvenilirliğinin ayrı ayrı sağlanması önemli görüldüğünden mevcut çalışmada da nicel ve nitel boyutların geçerlik ve güvenilirliklerini sağlamak için farklı stratejilerden yararlanılmıştır.

3.6.1. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği gibi durumlara dikkat edilmektedir. Kapsam geçerliği için kullanılan veri araçlarının maddelerinin ölçülmek istenen özelliği yeteri kadar yansıtması önemli görülmektedir. Görünüş geçerliği ise veri toplama araçlarının cevaplanması, amacı, adı, vb. özelliklerinin ifade edilmesi olarak bilinmektedir. Yapı geçerliğinde ise veri toplama araçlarının kuramsal dayanakları dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu bağlamda mevcut araştırmada veri toplama araçlarının kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşü alma ve pilot uygulama yapma yollarına başvurulmuştur. Görünüş geçerliğinin sağlanmasında veri toplama araçlarının isimleri, cevaplanma yolları, cevaplama süresi gibi yönergeler veri toplama formuna eklenmiştir. Son olarak veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğinin sağlanmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Yapı geçerliğinin sağlanmasına ilişkin detaylı bilgiler nicel veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

Nicel araştırmalarda güvenilirlik ise ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru ölçme derecesi olarak bilinmektedir. Güvenirliğin hesaplanmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, test tekrar test uygulaması veya eşdeğer form uygulaması gibi yöntemler kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Mevcut araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliğinin sağlanmasında ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve ilgili bilgiler nicel veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

3.6.2. Nitel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine geçerlik ve güvenirlik birlikte ele alınmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1997). Nitel araştırmalarda niteliğin arttırılmasına yönelik çeşitli önlemlerin alınmasının yanı sıra araştırmacı kendi araştırmasını nitelikli kılabilirler mümkün olan tüm yöntemleri kullanmalıdır (Creswell, 1998). Bu bağlamda Schwandt, Lincoln ve Guba (2007) “trustworthiness” kavramının nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine kullanabileceğini ve araştırma süreci boyunca bu kavrama dikkat edilerek tarafsızlığın sağlanabileceğini vurgulamaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında çeşitli yollar bulunmaktadır. Bunlardan Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenirliği inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlikle açıklamaktadır. İnandırıcılık için veri çeşitilmesi, uzun süreli etkileşim, uzman görüşü alma gibi stratejiler önerilmektedir. Mevcut araştırmada öğretim elemanları içerisinde çeşitli unvanlara sahip bireylerle çalışılmış; ve araştırma süreci boyunca araştırmacı ve danışmanı, çalışmayı birlikte yönlendirmişlerdir. Uzun süreli etkileşim için görüşmelerin mümkün olduğunca derinlemesine yapılması sağlanmıştır. Uzman görüşü alma açısından ise araştırmacı farklı araştırmacılarından farklı konularda (temalandırma, vb.) görüş alışverişinde bulunulmuştur. Diğer bir boyut olan aktarılabirliğin sağlanması için Lincoln ve Guba (1985) detaylı betimlemeler yapılmasını ve görüşmelerin kayıt altına alınmasını önermişlerdir. Bu bağlamda mevcut araştırmada izlenen tüm süreçler detaylı bir şekilde çalışmada yansıtılmış ve ses kayıtları tekrar tekrar incelenebilmesi için saklanmıştır. Lincoln ve Guba (1985) tutarlılık ve doğrulanabilirlik için bağımsız denetlemeci stratejisini önermektedir. Bu bağlamda araştırmada bağımsız denetlemeci olarak araştırmacının danışmanı ve bir çalışma arkadaşı süreç boyunca araştırmacıya destek olmuştur.

Bu stratejilerin yanında Creswell ve Plano Clark (2011) nitel araştırmalarda iç geçerlilik için uzman görüşü alma, detaylı betimleme ve yeterli kanıt sunma stratejilerini önermektedir. Mevcut çalışmada bu stratejilerden yararlanılarak veri toplama araçlarının geliştirilmesinden veri analizi süreci boyunca eğitim yönetimi ve denetimi alanında dört uzmandan görüş alınmış; çalışma sürecine ilişkin her ayrıntı açıklanmaya çalışılmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılar gibi kanıtlarla desteklenerek sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi de bir veri toplama aracı olarak görüldüğünden araştırma süreci boyunca nesnel bir yorumlayıcı olması ve temel veri kaynağı olarak inandırıcı olması önemli görülmektedir (Shenton, 2004). Bu bağlamda mevcut araştırmada araştırmacı veri toplama ve analizinde mümkün olduğunca tarafsız olmaya özen göstermiş ve etik ilkelere uymaya dikkat etmiştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal yapıya ve yöntem kısmına bağlı kalınarak araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda ilk olarak öğretim elemanlarının akademik liderlik, akademik kimlik ve yükseköğretim kültürü algılarına yönelik olarak kurulan yapısal modelden elde edilen bulgular sunulmuş; ardından görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Çalışmanın nicel boyutuna yönelik araştırma sorularının yanıtlanması için elde edilen verilerin analizinde kullanılan yapısal eşitlik modellemesi süreci Schumacker ve Lomax (2004) tarafından beş aşamadan oluşan bir süreç olarak ifade edilmektedir:

1. Modelin betimlenmesi (Model specification): Üzerinde çalışılan değişkenlere yönelik kuramsal çerçeve içerisinde ifade edilen ilişkiler betimlenmektedir.
2. Modelin tanımlanması (Model identification): Bu aşamada ölçüm modeli ve yapısal modele yer verilmektedir.
3. Modelin hesaplanması (Model estimation): Elde edilen veriler kullanılarak çeşitli programlar (AMOS, Lisrel vb.) aracılığıyla modele ilişkin parametreler hesaplanmaktadır.
4. Uyumu test etme (Testing fit): Model ve elde edilen verilerin uyumunun test edilmesi amacıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılarak modelin kabul edilebilir veya mükemmel uyum sergileyip sergilemediğine yönelik değerlendirme yapılmaktadır.
5. Yeniden betimleme (Respecification): Kurulan modelin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyden daha düşük çıkması durumunda modelin uyumunu iyileştirmek üzere model yeniden betimlenmektedir.

Bu bağlamda nicel bulguların elde edilmesinde izlenen aşamalara aşağıda yer verilmiştir:

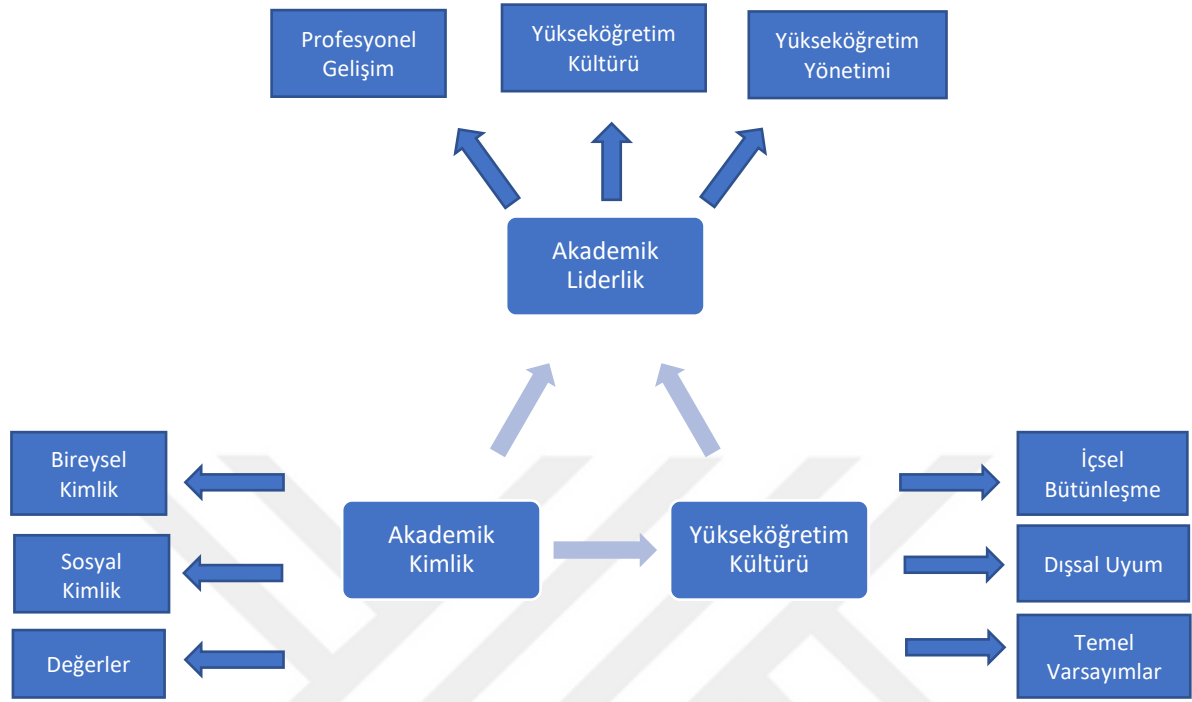
4.1.1. Modelin Betimlenmesi

Bu aşamada araştırmacı tarafından önerilen modeldeki örtük ve gözlenen değişkenler belirtilmiştir. Bu kapsamda test edilen modelin üç örtük, dokuz gözlenen değişkeni bulunmaktadır. Söz konusu değişkenlere tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Örtük ve Gözlenen Değişkenler

Örtük değişkenler	Gözlenen değişkenler
Akademik Liderlik	Profesyonel Gelişim
	Yükseköğretim Kültürü
	Yükseköğretim Yönetimi
Akademik Kimlik	Bireysel Kimlik
	Sosyal kimlik
	Değerler
Yükseköğretim Kültürü	Dışsal Uyum
	Temel Varsayımlar
	İçsel Bütünleşme

Araştırma kapsamında kurulan yapısal modelde üç değişken yer almaktadır. Bu değişkenlerden akademik liderlik bağımlı değişkeni, yükseköğretim kültürü aracı değişkeni, akademik kimlik ise bağımsız değişkeni ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algılarına yönelik test edilen model şekil 4.1’de sunulmuştur:



Şekil 4.1. Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik Algılarına Yönelik Test Edilen Model

Şekil 4.1’de sunulan modelde görüldüğü üzere öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının akademik liderlik algılarını doğrudan yordaması; yükseköğretim kültürü algılarının akademik liderlik algılarını doğrudan yordaması; akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algılarını doğrudan yordaması ve akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algısı aracılığıyla akademik liderlik algılarını yordaması beklenmektedir.

4.1.2. Modelin Tanımlanması

Bu aşamada değişkenler arasındaki ilişkiler ve değişkenlerin ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Örtük değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerlerine tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Örtük Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri İle İkili Korelasyonları

Örtük Değişkenler	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum	Akademik Kimlik	Yükseköğretim Kültürü
Akademik Liderlik	63,98	6,67193	28,00	85,00	.24**	.21**
Akademik Kimlik	85,54	6,03657	56,00	103,00	1	.16**
Yükseköğretim Kültürü	72,59	6,49584	33,00	97,00	.16**	1

** p<.01

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının akademik liderlik algıları ile yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre akademik liderlik ve yükseköğretim kültürü arasında .21 düzeyinde, akademik liderlik ve akademik kimlik arasında .24 düzeyinde, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasında ise .16 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Örtük değişkenlerle ilgili betimsel ve ilişkisel değerlerin yanı sıra gözlenen değişkenlerin betimsel ve ilişkisel değerleri de hesaplanmıştır. Tablo 4.3’te bu değerlere yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyonları

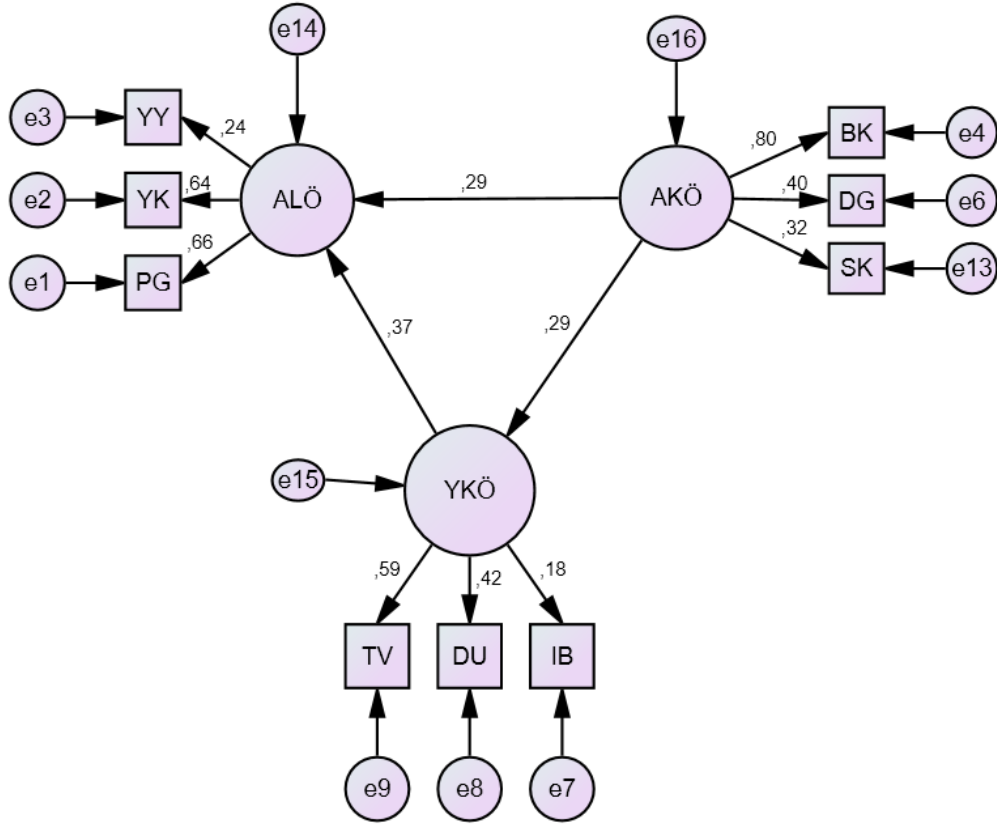
	\bar{X}	ss	PG	YK	YY	BK	SK	D	DU	TV	İB
Profesyonel Gelişim (PG)	37,65	4,71	1								
Yükseköğretim Kültürü (YK)	20,16	2,73	,429**	1							
Yükseköğretim Yönetimi (YY)	9,84	1,88	,150**	,125**	1						
Bireysel Kimlik (BK)	34,75	3,50	,211**	,179**	,092*	1					
Sosyal Kimlik (SK)	29,83	3,15	,038	,061	,115*	,267**	1				
Değerler (D)	20,96	1,87	,161**	,172**	,028	,319**	,061	1			
Dışsal Uyum (DU)	31,70	4,31	,128**	,160**	,101*	,060	,077	,027	1		
Temel Varsayımlar (TV)	25,26	2,97	,155**	,158**	,132**	,132**	,138**	,081	,253**	1	
İçsel Bütünleşme (İB)	15,62	2,38	-,010	,091*	,036	,107*	,067	,049	,052	,115*	1

**p<.01, * p<.05

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere profesyonel gelişim değişkeni ile sosyal kimlik ve içsel bütünleşme değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; yükseköğretim kültürü ve sosyal kimlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; yükseköğretim yönetimi ile değerler ve içsel bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; bireysel kimlik ve dışsal uyum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; sosyal kimlik ile değerler, dışsal uyum ve içsel bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; değerler ile dışsal uyum, temel varsayımlar ve içsel bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; dışsal uyum ve içsel bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte diğer değişkenler arasında ise anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

4.1.3. Modelin Hesaplanması

Modelin hesaplanması, analizin gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Kline, 2015). Bu bağlamda akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilere yönelik teorik model (Şekil 4.1) kurularak bu modeli test etmek üzere öğretim elemanlarından elde edilen verilere dayalı olarak yol analizi yapılmıştır. Elde edilen model sonuçlarına aşağıda sunulan şekil 4.2’de yer verilmiştir.



Chi- Square = 34.354, df = 24, p = .08, RMSEA = .03

Şekil 4.2. Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere akademik liderlik ile akademik kimlik ve yükseköğretim kültürü arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Bununla birlikte akademik liderlik ve akademik kimlik arasında yükseköğretim kültürünün aracılık etkisini içeren dolaylı bir ilişki modele eklenmiştir. Buna göre yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgular akademik kimliğin akademik liderlik algısını .29 düzeyinde, yükseköğretim kültürünün akademik liderlik algısını .37 düzeyinde, akademik kimlik algısının yükseköğretim kültürünü .29 düzeyinde etkilediğini göstermektedir. Kline (2015) standartlaştırılmış etki büyüklüklerinin değerlendirilmesi için kritik değerler öne sürmüştür. Bunlar; .10’dan küçük ise düşük düzeyde etki, .30 civarı ise orta düzeyde etki, .50 ve üzeri ise yüksek düzeyde etkidir. Sonuç olarak akademik kimlik ve yükseköğretim kültürü değişkenlerinin, akademik liderlik değişkeni üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sorularını yanıtlamak üzere yapılan analizler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	p
YKÖ <--- AKÖ	,289	,063	2,014	,044
ALÖ <--- AKÖ	,290	,294	3,033	,002
ALÖ <--- YKÖ	,372	1,179	2,233	,026
PG <--- ALÖ	,657	,293	6,006	***
YK <--- ALÖ	,644	,095	6,006	***
YY <--- ALÖ	,235	,038	3,788	***
BK <--- AKÖ	,800	,710	3,919	***
DG <--- AKÖ	,397	,159	4,663	***
IB <--- YKÖ	,184	,095	2,521	,012
DU <--- YKÖ	,424	1,658	2,521	,012
TV <--- YKÖ	,590	1,635	2,448	,014
SK <--- AKÖ	,319	,289	4,663	***

$$\chi^2 = 34,35; sd = 24; *** p < .01$$

Tablo 4.4'teki bulgular incelendiğinde belirlenen tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

4.1.4. Uyumu Test Etme

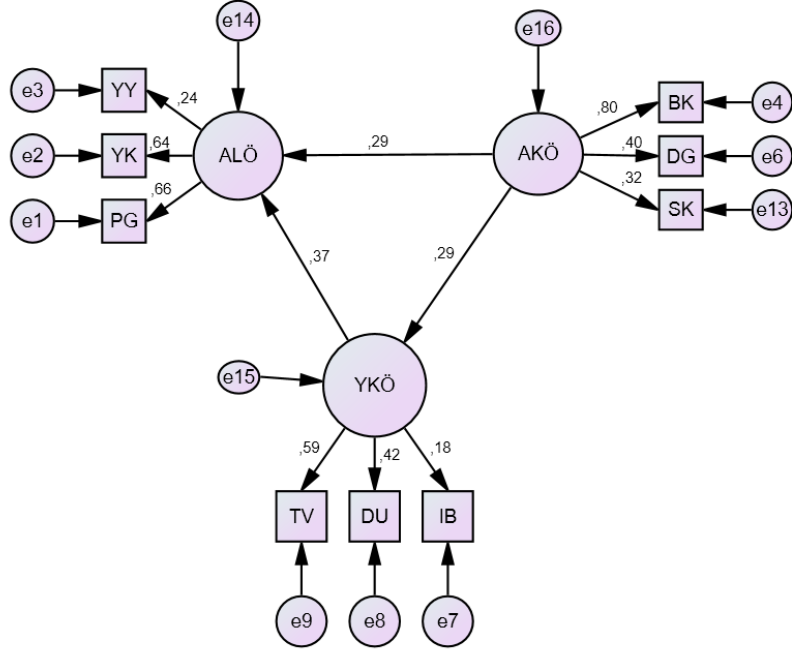
Kline (2015) yapısal eşitlik modellemesi yoluyla oluşturulan bir modelin test edilmesinin ardından modele yönelik bir yargıda bulunulabilmesi için uyum iyiliği indekslerinin ölçüt olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda modelin uyumunu test etmek üzere gerçekleştirilen analiz sonuçlarına tablo 4.5'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Modelin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçüsü	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Durum (Kabul edilebilir veya Mükemmel uyum)
χ^2	34,354			
sd	24			
p değeri	.08	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
χ^2 / sd	1.431	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.03	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Mükemmel Uyum
SRMR	.04	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	Mükemmel Uyum
NFI	.90	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	.95	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.96	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.98	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	Mükemmel Uyum
AGFI	.97	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	Mükemmel Uyum

Tablo 4.5'de modelin uyum iyiliği değerleri yer almaktadır. Buna göre; χ^2/sd (1.431), p (.08), RMSEA (.03), SRMR (.04), GFI (.98) ve AGFI (.97) mükemmel uyum sergilerken,

NFI (.90), NNFI (.95) ve CFI (.96) ise kabul edilebilir düzeyde uyum sergilemektedir. Elde edilen bulgular neticesinde doğrulanan model Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Chi- Square = 34.354, df = 24, p = .08, RMSEA = .03

Şekil 4.3. Bulgular Sonucunda Doğrulan Model

Modele yönelik doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 4.6'da yer almaktadır:

Tablo 4.6. Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	AKÖ			YKÖ			ALÖ		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
YKÖ	.289	-	.289	-	-	-	-	-	-
ALÖ	.290	.108	.398	.372		.372		-	-
Profesyonel Gelişme (PG)	-	.261	.261	-	.244	.244	.657	-	.657
Yükseköğretim Kültürü (YK)	-	.256	.256	-	.240	.240	.644	-	.644
Yükseköğretim Yönetimi (YY)	-	.094	.094	-	.088	.088	.235	-	.235
Bireysel Kimlik (BK)	.800	-	.800	-	-	-	-	-	-
Sosyal Kimlik (SK)	.319	-	.319	-	-	-	-	-	-
Değerler (D)	.397	-	.397	-	-	-	-	-	-
Dışsal Uyum (DU)	-	.123	.123	.424	-	.424	-	-	-
Temel Varsayımlar (TV)	-	.171	.171	.590	-	.590	-	-	-
İçsel Bütünleşme (İB)	-	.053	.053	.184	-	.184	-	-	-

Tablo 4.6’da belirtilen bulgular incelendiğinde akademik kimliğin; yükseköğretim kültürü üzerinde (.289), akademik liderlik üzerinde (.290), bireysel kimlik üzerinde (.800), sosyal kimlik üzerinde (.319), değerler üzerinde (.397) doğrudan etkiye; akademik liderlik üzerinde (.108), profesyonel gelişme üzerinde (.261), yükseköğretim kültürü üzerinde (.256), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.094), dışsal uyum üzerinde (.123), temel varsayımlar üzerinde (.171), içsel bütünleşme üzerinde (.053) dolaylı etkiye; yükseköğretim kültürü üzerinde (.289), akademik liderlik üzerinde (.398), profesyonel gelişme üzerinde (.261), yükseköğretim kültürü üzerinde (.256), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.094), bireysel kimlik üzerinde (.800), sosyal kimlik üzerinde (.319), değerler üzerinde (.397), dışsal uyum üzerinde (.123), temel varsayımlar üzerinde (.171), içsel bütünleşme üzerinde (.053) toplam etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6’da belirtilen bulgular incelendiğinde yükseköğretim kültürünün; akademik liderlik üzerinde (.372), dışsal uyum üzerinde (.424), temel varsayımlar üzerinde (.590) ve içsel bütünleşme üzerinde (.184) doğrudan etkiye; profesyonel gelişme üzerinde (.244), yükseköğretim kültürü üzerinde (.240), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.088) dolaylı etkiye; akademik liderlik üzerinde (.372), profesyonel gelişme üzerinde (.244), yükseköğretim kültürü üzerinde (.240), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.088), dışsal

uyum üzerinde (.424), temel varsayımlar üzerinde (.590) ve içsel bütünleşme üzerinde (.184) toplam etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6’da belirtilen bulgular incelendiğinde akademik liderliğin; profesyonel gelişme üzerinde (.657), yükseköğretim kültürü üzerinde (.644), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.235) doğrudan etkiye; profesyonel gelişme üzerinde (.657), yükseköğretim kültürü üzerinde (.644), yükseköğretim yönetimi üzerinde (.235) toplam etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6’da belirtilen bulgular akademik kimlik tarafından doğrudan en fazla etkilenen değişkenin bireysel kimlik olduğunu (.800); dolaylı olarak en fazla etkilenen değişkenin profesyonel gelişme olduğunu (.261); son olarak en fazla toplam etkiye sahip değişkenin ise bireysel kimlik olduğunu (.800) göstermektedir. Diğer yandan yükseköğretim kültürünün ise doğrudan en fazla etkilediği değişkenin temel varsayımlar değişkeni (.590); dolaylı olarak en fazla profesyonel gelişme değişkenini etkilediği (.244); toplamda ise en fazla temel varsayımlar değişkenini (.590) etkilediği görülmektedir. Son olarak akademik liderliğin ise doğrudan ve toplam etkiyi en fazla profesyonel gelişme (.657) değişkeni üzerinde gösterdiği belirlenmiştir.

4.1.5. Yeniden Betimleme

Modelin uyumuna yönelik değerler incelendiğinde anlamlılığı bozan ve modelden çıkarılması gereken herhangi bir değişken bulunmadığından modelin yeniden betimlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde;

1. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısının, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordadığı,
2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algısının, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordadığı,
3. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algısının, yükseköğretim kültürünü anlamlı şekilde yordadığı,
4. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algıları üzerinden akademik liderlik algılarını dolaylı olarak anlamlı şekilde yordadığı,

5. Öğretim elemanlarının akademik kimlik, yükseköğretim kültürü ve akademik liderlik algıları arasında kurulan modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

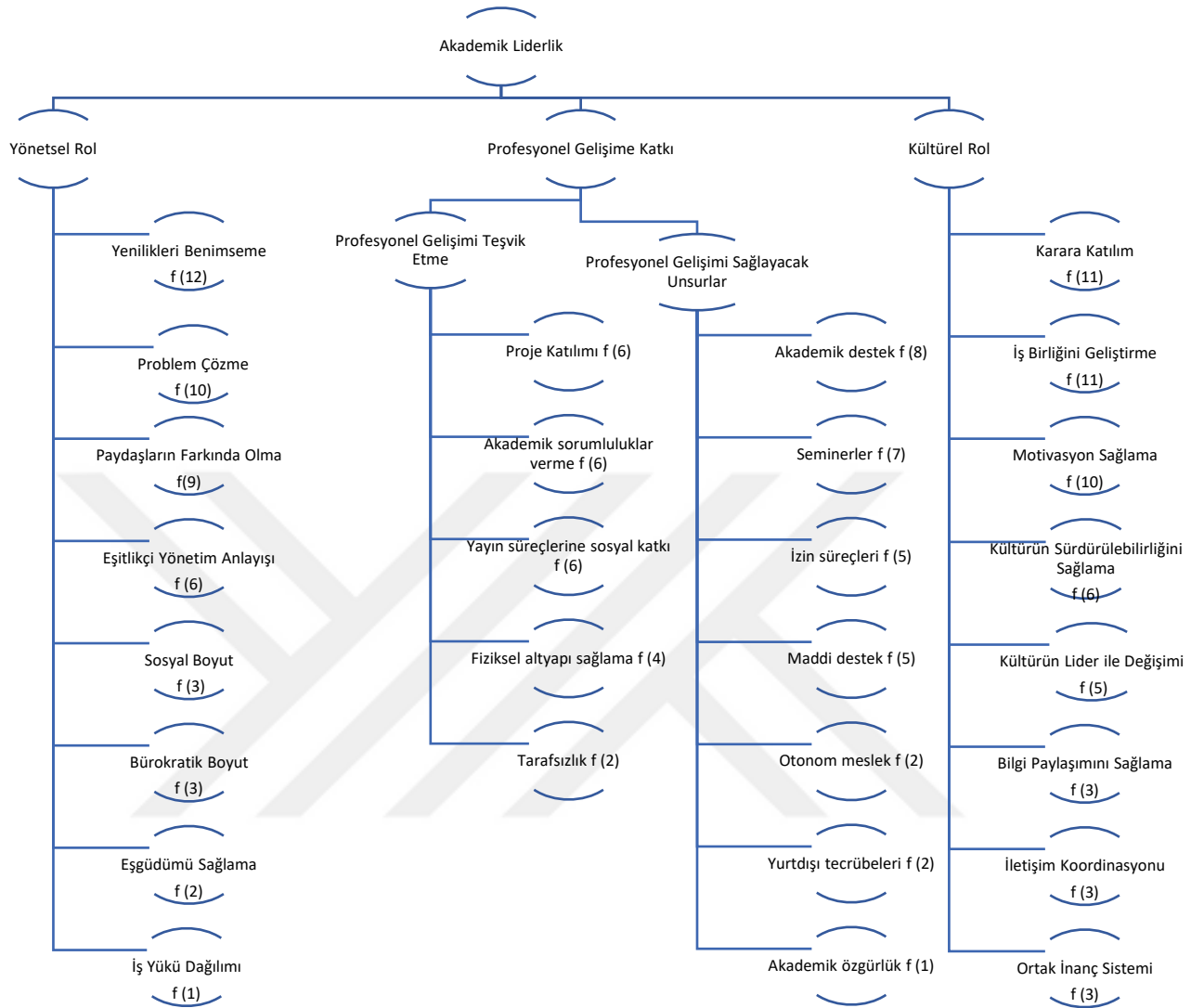
4.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular üç başlık halinde sunulmuştur. Bu başlıklar; akademik liderlik, akademik kimlik ve yükseköğretim kültürüdür. Akademik liderlik; yönetsel ve kültürel roller ile profesyonel gelişime katkısını kapsamaktadır. Akademik kimlik ise; mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesi, kimlik gelişiminin motivasyon kaynakları, unvanların getirdiği mesleki roller, kişisel tecrübeler, sosyal yaşam, meslektaş tutumları ve kurum kültürünü kapsamaktadır. Son olarak yükseköğretim kültürü; kültürün bileşenleri, problem çözüm süreçleri, profesyonel gelişime katkısı, yazılı ve yazılı olmayan kurallar, karara katılım, bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığını kapsamaktadır.

Yapılan nitel analiz sonucunda elde edilen bulgular temalar, alt temalar ve kodlar halinde sunulmuştur. Bulgularda belirtilen temalar, alt temalar ve kodların belirlenme süreci nitel verilerin analizi başlığı altında ele alınmıştır. Temalar alanyazından tümdengelimle dayalı olarak belirlenmişken, alt tema, kategori ve kodlar ise verilerden tümevarımsal olarak elde edilmiştir.

4.2.1. Akademik Liderlik

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre akademik liderliğin yönetsel rol, kültürel rol ve profesyonel gelişime yönelik katkılar boyutlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Şekil 4.4'te bu boyutlar yer almaktadır:



Şekil 4.4. Akademik Liderlik Bulguları

Görüşmeye katılan öğretim elemanları akademik liderlerin yönetsel rollerinin önemine değinmiştir. Bu kapsamda en fazla yeniliklerin benimsenmesi kavramına değinildiği görülmüştür. Konuya ilişkin K7, K9, K11, K12, K8, K6, K5, K4, K3, K2, K1 ve K10 görüşlerini belirtmiştir. Yeniliklerin benimsenmesine yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Süreçsel, metodolojik yeniliklerin benimsenmesi çok önemli. Bununla ilgili de ilgili literatürün, alanın... çünkü akademik lider dediğimiz kişi de sonuçta bir fakültede bir bölümde görev alan bir akademisyen aslında.

Kendi alanıyla ilgili, kendi çalışma alanıyla ilgili, ilgili araştırmaları okuyarak küresel bilgi birikimini arttırmaya devam ederek güncel yenilikleri takip ederek, bunları da kendi alanına ve kendi yönetsel sorumluluğun altında bulunan insanların hizmetine sunarak herkesin gelişimine katkıda bulunması beklenir bence. (K5, para. 17)

Öğretim elemanlarının görüşleri alınabilirdi uygulamalarla ilgili siz ne düşünüyorsunuz, eleştirileriniz neler diyebilirdi. Bu uygulamaları geliştirmek için daha neler yapılabilir diye görüşme ya da başka bir anket vs. gibi şeyler yapılabilirdi. (K4, para. 43)

Yenilikleri öncelikle kendisine ve hiyerarşik etki alanındakilere benimsetmeyi önemsemekte ve değişimi bu şekilde bölümün geneline yaymayı amaçlamaktadır. (K11, para. 40)

Şimdi lidere geldiğimizde yani liderin illa yönetici olması değil ama yönetim pozisyonundakilerin liderlik yapması daha tabii ki etkili oluyor ve ne olursa olsun bir yetkisi oluyor. Onu liderlikle donattığı zaman daha iyi oluyor. Daha etkili oluyor. Şimdi bu anlamda baktığımızda tek başına bir liderin ya da bir grup liderin, bu bir dekan ise tek başına kolay olduğunu düşünmüyorum. Bu bir üst yönetim anlayışı geliyorsa belki bir müddet sonra ufak ufak hani o kıpırdamaların, yeniliğin girmesi anlamında olabileceğini düşünüyorum. (K7, para. 53)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde akademik liderlerin yeniliklerin benimsenmesi için öncelikle kendisinin daha sonra meslektaşlarının aktif rol alması gerektiği görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretim elemanlarından K8, K7, K6, K5, K4, K3, K12, K11, 10, K1, akademik liderin problem çözüme yaklaşımları kapsamında çözüm odaklılığının, yazılı kuralların uygulanmasının, çıkarların gözetilmesinin, karara katılımın ve uzlaşmacı yaklaşımın önemine değinmişlerdir. Karara katılıma ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Problemlerin çözümünde katılımcılık önemli. Problemlere taraf olan kişilerine görüşlerini alarak problemlerin çözülmesi önemli ama problemler tespit edilmişse ve hakikaten sen bu çözümü ortaya koyduğunda farz edelim ki katılımcılığı çok sağlamadığında belli bir

problemin çözümünü gerçekleştirdiğinde kimse beni katmadın demeyecektir. Önemli olan problemin çözülmesidir. (K7, para. 23)

Zaten yönetim biçimi şeffaf olursa her şey paylaşılırsa herkes kararlara katılır. Herkesin kararı ve fikri önemsenirse katılır ama zaten buna inanmayınca birileri mutlaka katılıyor. Bazen tek başına bazen bir iki kişiyle kararları aldığı ve sonucu duyduğumuzu görüyoruz. (K6, para. 7)

Burada en çok fikir alışverişi işimize yarıyor. İşte tıkanığımız noktalarda bir araya gelip ne yapabiliriz, nasıl üstesinden gelebiliriz gibi karşılıklı fikir alışverişleri yapıyoruz. (K10, para. 19)

Bu bağlamda görüşmeye katılan öğretim elemanları problem çözüm süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi için karara katılımın önemine değinerek akademik liderlerin yönetim işlevlerini vurgulamaktadır. Diğer yandan katılımcılardan K8, K6, K3 ve K11 problem çözme sürecinin daha çok uzlaşmacı yaklaşım sergilemek olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin ifadeleri ise şu şekildedir:

Fakültemdeki sorunların çözüm süreçlerini gözlemlediğimde, sorunları kişilerin kendi aralarında çözmelerine bakıldığını görüyorum. (K8, para. 85)

Büyük ihtimalle görüşülen herkesle aynı biçimde iletişim kurulmuyordur ama herkesin o son hakkındaki durumu bilmesi ve onun hakkında ne düşündüğünün anlaşılması önemli görülüyor ve buna yönelik uzlaşmacı bir yaklaşım oluyor genellikle. (K3, para. 17)

Fakülteadaki sorunların çözümünde mümkün mertebe sorunların büyümemesi ve ikili diyalogla çözülmesinden yana tavır aldığımı biliyorum. (K11, para. 40)

Bu bağlamda görüşmeye katılan öğretim elemanları, uzlaşmacılığın akademik süreçlerdeki rolüne değinerek akademik liderlerin örgüt verimliliğini gözeterek aldığı yönetsel kararları değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan katılımcılardan K7 ve K5 ise problem çözme sürecinde çıkarların gözetilmesinin önemli olduğuna değinmişlerdir. K5 düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Bürokratik ya da yönetsel bir sorunsu burada işte akademik liderin kıvrak zekasını, hayal gücünü, esnekliğini pratikliğini dikkate alarak, bütün bunları kullanarak diyelim daha doğrusu olası muhtemel çözümler içerisinde en uygun ve en maliyetsiz külfetsiz olanı ve herkesin en çok işine yarayabilecek bir durumu ortaya koyması muhtemelen çözüm için ideal olan olur. (K5, para. 15)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının ve akademik yapının çıkarlarının korunması hem ortak çıkarlara hem de akademisyenlerin hedeflerine ulaşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Diğer yandan problemlerin çözümünde daha çok yazılı kurallara başvurulduğunu belirtenlerden K8 ise bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Eğer yine çözüme kavuşturamaz ise yönetmelikleri ön planda tutmaktadır. Göreve başladığında ve bir lider gibi hareket etmeye başladığı ilk zamanlarda bireysel yeti ve kanaat kullanmakta idi. Fakat bu durumun hem kuruma hem de çalışanlara zarar verdiğini gördükten sonra, toplumsal değerlere ve yönetmeliklere önem vermeye başladı. (K8, para. 46)

Bu bağlamda katılımcılar, akademik liderlerin, öğretim elemanlarının sorunlarının çözümünde yönetmeliklere uygun davranılmasını önemsedini belirtmektedir. Diğer yandan problem çözüme sürecinde başvuru olan diğer bir yolun da çözüm odaklı yönetim anlayışı olduğu belirtilmiştir. Bu durumu K7 şu şekilde ifade etmektedir:

Parametreleri göreceksin. Diyeceksin ki farz et ki yedi tane bölümün vardı. Altı tane bölümün elli tane araştırma çıkartıyor da o bir tane bölümün yirmi araştırma çıkartıyor. O zaman gir oraya yirmi araştırmadan fazla neden orada çıkamıyor sorununu al liderlik et onu götür ama gidip de siz yapamıyorsunuz bak herkes yaptı değil. O zaman sen sorunları anlayamıyorsan sorunları anlayacak kişiler olabilir. Sorunları anlayacak kişileri kanalize et. Onları yönet. (K7, para. 27)

Bu bağlamda yönetmeliklerin yanı sıra çözüm odaklılığın da önemine değinen katılımcılar akademik liderlerin sorunların çözümünde önemli rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretim elemanlarından K1, K7, K8 ve K12 paydaşların

farkında olunmasını akademik liderin yönetsel rollerinden biri olduğunu belirtmiştir. Bu konuda K1, K8 ve K7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani bir insanın iyi olmasıyla yönetimde gösterdiği performans ayrı oluyor. Yani kendisini çok ön plana çıkartan insanların iyi yönetici olduğu anlamına gelmiyor veya çok böyle sessiz veya sakin duran insanlar yönetimde beceriksiz gibi olmuyor. Buradaki mevzu şu, yönetim bir karakter meselesi yani. Kişilik meselesi. Bir dünya görüşü, bir vizyon ve aldığı kararların insanları hangi yönde nasıl etkileyeceğinin bilmesi gerekiyor. Bu olmayınca ben yaptım oldu diyor. (K1, para. 19)

Akademik lider ilk önce üniversitelerin içeriğini bilmesi gerekiyor. Öğrencilerin yaşam tarzlarını, yerleşke hayatını, akademik personellerin tutumlarını, davranışlarını iyi analiz etmesi gerekiyor. Lider dediğimiz kişi çevresindeki kişileri yönlendiren, hatta kitleleri arkasından sürükleyen kişidir. Bu yüzden akademik liderler fakültelerin kültürlerini, üniversite yaşamlarını anlamlandırdıkları ölçüde etkilerler. (K8, para. 26)

Şimdi adamın x konusunda kaygısı var seni mi dinleyecek? O zaman tabiri yerindeyse sen ayağına gideceksin. Yani liderlik ne istediniz de vermedim ya da ne istediniz de yapmadım değil, yani sen lider olarak tıkanan yeri göreceksin. (K7, para. 27)

Bu bağlamda akademik liderlerin paydaşların ihtiyacını farkederek onlara uygun yönetim anlayışını benimsemesinin yükseköğretim kültürünün de anlamlandırıldığı göstergesi olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan katılımcıların (K10, K8, K7, K6, K5, K4), akademik liderliğin yönetsel rollerine ilişkin eşitlikçi yönetim anlayışına sahip olmasına değindiği görülmektedir. Görüşmecilerden K8 ve K10 eşitlikçi yönetim anlayışının zaman kaybının önüne geçeceğini ifade etmektedir:

Kendisi farklı bir bölüm ve fakülteden kurumumuza atandığı için çok tanıdığı ve zaman geçirdiği öğretim elemanı yoktur. Bu yüzden yeni yeni fakülte sekreteri ve müdür yardımcıları ile iş yükünü paylaşmakta. Aslında bu durum kendi iş yükünü de azaltmakta. Tüm sorumluluğu kendi üstlenerek hem güvensizlik ortamı yaratıyor hem de zaman kaybını bir hayli üst seviyelere taşıyor. Aksine kurum içinde etkin ve görevini iyi

yapan öğretim elemanlarına idari ve akademik görevler pay edilebilir. Bu durumda güven ortamı sağlanmış olur. Aynı zamanda sadece müdür yardımcıları yönünde inisiyatif kullanma yetkisi de ortadan kalkar. (K8, para. 50)

Bir kere iş yükünde kişilerin uzmanlık alanları dikkate alınmalı. Yani daha yapabildikleri, daha pratik oldukları en azından daha öncesinde yapmış bu yüzden daha pratiklik kazanmış olduklarına göre bir iş yükü dağılımı olmalı. Tabi ki burada adil bir dağılım olması çok önemli. Çünkü bana az iş verildi ya da çok iş verildi davasının oluşması da sağlıklı bir durum olarak değerlendirilebilir. Yani bu adalet duygusunun oluşması iş dağılımında bir de verilen işin o kişi tarafından bilinen onunda uzmanlık alanına özgü işler olmasına dikkat edilmesi gerektiği düşünüyorum. (K10, para. 23)

Bu bağlamda eşitlikçi yönetim anlayışı ile verimliliğin de artacağını belirten katılımcılar böylece aidiyet duygusunun kazanılacağına ve güvensiz ortamın azalacağına değinmişlerdir. Diğer yandan iş yükü dağılımı yapılırken kişilerin yapmaktan mutluluk duymasının önemine değinen ve eşitlik ve adaletin bu şekilde sağlanabileceğini belirten K5, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir.

Yani şimdi buna herkes muhtemelen eşitlik, adalet diyecek [gülüyor] ama tabi şu da var, doğru işin doğru insana verilmesi, herkesin yapmaktan mutluluk duyacağı ya da yaparken o işin ona külfet olmayacağı bir iş türü olabilir. Yani sonuçta herkesi memnun etmek hiçbir zaman mümkün olmaz ama yine de mevcut işler dağıtılırken ya da görevler sorumluluklar dağıtılırken herkesin yaptığında mutlu olduğu kendisini mutlu hissettiği ve kendini işe kattığı durumlar muhtemelen o insanlar için daha uygun işler ifade ediyor olacak. Buna dikkat ederek iş paylaşımı yapılmasının daha olumlu olacağını düşünüyorum. (K5, para. 19)

Bu bağlamda katılımcılardan K5, K3 ve K2 akademik liderlerin yönetsel rollerinden olduğunu düşündükleri sosyallik boyutunun içinde bulunan kuruma motivasyon sağlayacağı ve araştırma heyecanını koruyacağını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Biraz ender bulunan türlerden olduğunu düşünüyorum. Bölüme ya da bulunduğu anabilim dalına heyecan, hareketlilik belki neşe ve akademik araştırma heyecanı katan insan olduğunu düşünüyorum. Bölümde motivasyonun ve işte hareketliliğin yani araştırma, seminer ne bileyim çeşitli gelişim toplantıları, profesyonel gelişim aktiviteleri şeklinde değerlendirebiliriz. Bu tarz aktivitelere ön ayak olan bunları teşvik eden, bunların gerçekleştirilmesi için kendisi aktif rol alan, insanlarla birebir ilgilenen, iletişimi ve sosyal yönü güçlü olan insanlar aklıma geliyor. (K5, para. 5)

İletişim ve insan ilişkileri boyutunun güçlü olması gerekiyor akademik lider dediğimiz insanların. (K2, para. 8)

Diğer açılardan mesela belirli aralıklarla toplanmamız, sosyal olarak toplansak bile fikir alışverişinde bulunmaya dönmesi bence önemli. Dolayısıyla informal bir ortamda informal bir lider gibi davranması bence güzel bir şey. (K3, para. 15)

Bu bağlamda akademik liderin paydaşlar ile iletişiminin önemine değinen katılımcılar böylelikle liderlik rolünü pekiştirerek kurum içi motivasyonu artıracaklarını belirtmektedir. Diğer yandan çalışmaya katılanlardan K6, K3 ve K2, akademik liderlerin yönetim sürecinde bürokratik yapıyı daha çok önemsediklerini belirtmektedir. Bu konuda K6 ve K2 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Tabi ki yasal zeminde yapıyorlar öyle olmasa o kararı da etkiliyor ama sonuçta bir lidersin. Onu yasal bir zemine oturtması lazım ki kalıcı olsun, etkili olsun diye. Bağlayıcı olsun diye. (K6, para. 35)

...gerçekleştirilmesi gereken sorumluluklar oluyor. Bunlar için mesela akademik lider tek başına koşmak zorunda kalıyor. Yeterli bürokratik memur desteği (güliyor) olmaması yüzünden, bu açıdan ben fazlasıyla yerine getirdiğini düşünüyorum bürokratik açıdan. (K2, para. 21)

Bu bağlamda katılımcılar sosyal yapının yanında bürokratik yapının da akademik liderler tarafından korunduğunu belirterek yönetim anlayışını iki farklı süreçte sürdürdüğünü ifade etmektedir. Diğer yandan akademik liderliğin sosyal boyutunun, kurum içinde

eşgüdümün sağlanmasına da katkıda bulunabileceğini belirten K5 ve K10 duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Akademik liderlik dediğimiz kavramın özünde diğer insanların eşgüdümlemesi var. Eşgüdümlemesi yapabilmek içinde insanlarla ilişkiler ve etkili ilişkiler kurmanız gerekiyor. Bunun için iletişimin güçlü olması gerektiğini gösteriyor durum olarak bölümde işte veya artık kişide. (K5, para. 13)

... çalışanların uyum içerisinde çalışması... (K10, para. 17)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının meslektaşları ile uyumlu bir şekilde çalışmasının akademik liderler tarafından süreç yönetimi ile sağlanabileceği belirtilmektedir. Diğer yandan akademik liderliğin iş yükü dağılımında birlikte çalıştığı kişilerin niteliklerinin farkında olmasının ve iş yükü dağılımında eşitlikçi bir anlayışa sahip olunması gerektiğini belirten K11 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

İş yükünün dağıtılması hususunda teknik ve yönetsel işlerde ve akademik nitelikli işlerde, işlerin yürümesini önlediği ve adaletli dağılım yapmak için daha fazla çaba ve gerilim gerektiği için bu maliyeti göze almayarak zaman zaman bazı eşitsizliklerin devam etmesine göz yumabilmektedir. Periyodik olarak iş bölümlerini eşitlik ve adalet açısından ele alsa da özellikle araştırma görevliliğinin meslek tanımının net olmamasından kaynaklı olarak zaman içinde bu iş bölümleri bile uygulanmamakta ve bir işi iyi yapan sorumluluk sahibi kişilere daha fazla iş yükü düşebilmektedir. Bu noktaların dışında temel iş sorumluluklarını (işe zamanında gelme ve iş yerinde bulunma gibi) denetim görevlerini yeterince yerine getirmeyerek elemanlar arasında önemli farklılıklar oluşmasına istemeden de olsa neden olmaktadır. (K11, para. 40)

Bu bağlamda kişiye uygun görevlerin dağıtılmasında akademik liderlere önemli roller düştüğünü belirten katılımcılar kurumun verimliliğinin de bu şekilde artabileceğini vurgulamaktadır. Diğer yandan akademik liderliğin profesyonel gelişime olan katkısını vurgulayan katılımcılar ise akademik liderlerin profesyonel gelişimi teşvik ettiğini (K12, K11, K10, K9, K8, K7, K6, K5, K4, K3, K2, K1) ve profesyonel gelişimi sağladığını (K12, K11, K10, K9, K8, K7, K6, K5, K3, K2, K1) belirtmişlerdir. Profesyonel gelişime

teşvik eden en önemli unsurun proje katılımı olduğunu belirten katılımcıların (K12, K11, K10, K5, K4, K3) bir kısmı düşüncelerin şu şekilde ifade etmişlerdir:

Herkesin anabilim dalındaki pozisyonuna göre, çalışma konularına göre farklı projeler üretilebilir. (K4, para. 25)

Araştırma fırsatları yani bahsettiğim aslında işte projelere katılmak yeni dergi çıkarılması için rol verilmesi ya da AB projelerine katılım için destek verilmesi bunlar bence araştırmayı destekliyor. (K3, para.13)

Yani şunu yapıyordu, kendi danışmanlığında olan öğrenciler arasında bir çalışma yapma isteğini hep söylerdi. Yani siz benim öğrencilerimsiniz ve dolayısıyla birbirinizle anlaşın ve birlikte çalışmalar yapın. Bunu çok söylüyordu mesela. O anlamda kendisinin de içerisinde olduğu ve hala da söyler mesela çok konuşma fırsatımız olmuyor ama her seferinde birlikte çalışmalar yapın, projeler yapalım diye söylüyor aslında ama bazıları faaliyete geçemiyor ne yazık ki. (K12, para. 17)

Bu bağlamda akademik liderlerin araştırma fırsatları sunmasının önemine değinen katılımcılar çeşitli projelerin tasarlanması ve yürütülmesinde meslektaşlarına yardımcı olmasının kendilerini teşvik ettiğini belirtmiştir. Diğer yandan profesyonel gelişimin teşvik edildiği ve vurgulandığı diğer nokta ise akademik sorumlulukların verilmesidir. Akademik sorumlulukların öğretim elemanlarının tecrübesini arttıracak ve profesyonel gelişimlerini sağlamada önemli katkı sunacağını belirten katılımcılardan K3 ve K10 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Öğretime teşvik etmek için bence derslere girmek, bunlar artık bir şey özellikle bizim ana bilim dalımız mesela lisansüstü düzeyde faaliyet gösteriyor. Lisansüstü faaliyet göstermiyor. Dolayısıyla bizim iç içe olduğumuz grup biraz daha farklı. O yüzden hocayla birlikte derse girmek, gerektiği zaman tek başımıza girmek bunlar bence öğretimi oldukça destekleyen, yani en azından grubu tanımaya, ilerde kendi dersimizi nasıl tasarlayacağımız ya da neler ekleyebileceğimizi düşünmemiz açısından güzel fırsatlar. (K3, para. 13)

Öğretimi kolaylaştırmada şöyle, bizim kendi uzmanlık alanlarımıza özgü dersler okutmamızı, kendimizi daha iyi yetiştirdiğimiz, geliştirdiğimiz ve

geliştirmeye de müsait olduğumuz alanlardaki derslerin bize verilmesi ders yükü olarak. Öğretim boyutundaki en kolaylaştırıcı faktör bence. (K10, para. 15)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına uygun ders dağılımı yapılmasının ve çeşitli akademik sorumluluklar verilmesinin hem alana hem de akademisyene katkı yapacağı belirtilmektedir. Diğer yandan yürütülen akademik çalışmalarda resmi veya resmi olmayan birtakım süreçlerin yönetilmesinde akademik liderin yapabileceği sosyal katkıları değerlendiren katılımcılardan K8, K2 ve K12 şunları vurgulamaktadır:

Kurumumda bulunan akademik liderler, yaptıkları toplantılar neticesinde bizlere yön gösterme gayreti içindedirler. Örneğin kitap bölümü yazımı, kongrelerin takibi, izin süreçlerinin ayarlanması gibi konularda bize yol göstermektedirler. (K8, para. 38)

Akademik lider izinle alakalı olarak bilmiyorum şu olabilir belki hani kendisi nispeten bize nazaran çok daha tecrübeli ve eş dost tanıdık anlamında geniş bir çevresi olduğundan dolayı örneklere ulaşma konusunda bize kolaylık sağlayabilir. (K2, para. 17)

Mesela şunu yaptığı oldu, bir konuyla alakalı takıldığımda başka bir hocayı arayıp yardım isteyebilen biri. Şunu diyebilen bir hoca aslında 'Ben bu konuda çok iyi değilim bak bu konuyla alakalı şöyle bir hoca var. Onu arayalım' dediği oldu. Hani seni onla bir tanıştırayım dediği oldu. Yani hem kendisinin tanıdığı hem de benim iletişim kurabileceğim kişilerle tanıştırma gibi bir durumu oldu. (K12, para. 31)

Bu bağlamda ortak çalışma alanlarına sahip akademisyenlerin birlikte çalışmasının sağlanmasında akademik liderlerin önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Diğer yandan akademik çalışmaların sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için gereken fiziksel alt yapının sağlanması ise belirtilen bir diğer husus olarak görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcılardan K7 ve K6'nın görüşleri şu şekildedir:

Yani sana somut olarak böyle bir teşvik sağlayabilir. Ya da kurumun araştırma alt yapısını sağlıklı bir optik okuyucudan program temin etmeye

kadar (lisanslı), birtakım teşvikleri sağlayabilir. Bunları tespit edebilir. (K7, para. 19).

Burada eğitimle ilgili gayet olumlu yönde daha etkili ve şey olsun diye bölmeler filan gayet güzel. Son yıllarda her türlü kolaylık ve ortam sağlanıyor. Bu ikinci ana işlevimiz olan kendimizi geliştirme konusunda daha önce söylediğimiz gibi yani diğerinde bir sorun yok. Orada da kısmi ayrımcı bir durum var ama eğitimle alakalı bir sorunumuz yok. Gayet güzel. Eğitimin yürütülmesine dahil olan ana işlevi de onun etkili yapılmasında gayet güzel işliyor yani. (K6, para. 29).

Bu bağlamda öğretim ve araştırma boyutlarının sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için ihtiyaç duyulan fiziksel altyapının akademik liderler tarafından sağlandığı ve daha verimli süreçler elde edildiği belirtilmektedir. Diğer yandan akademik liderlerin öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini teşvik eden son unsur olarak tarafsızlıkları vurgulanmaktadır. Bu düşünceye ilişkin katılımcılardan K1 ve K4'ün görüşleri şu şekildedir:

Burada profesyonel gelişim için en önemli şey bir defa özgürlük. Özgürlüğe olan bağlılık, düşünceye verilen önem, çalışmaya olan katkı anlamında olabilir yani. Üniversitenin doğasında bu. Yani özgürlük olması gerekiyor. Özgürlük bir de bu özgürlük içerisinde yeni fikirlerin oluşmasını sağlayacak bir düşünce dünyasını desteklemesi olabilirdi. (K1, para. 15)

Kolaylaştıracak bir şey de yapmadılar ama sıkıntı da çıkartmıyorlar. (K4, para. 29)

Bu bağlamda her bireyin kendi profesyonel gelişim alanlarını ve yollarını seçmeleri ve seçilen bu yol ve yöntemin akademik lider tarafından şartsız olarak desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Diğer yandan akademik liderlerin, öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini sağlayacak unsurlara ilişkin imkân ve fırsat oluşturabileceğini belirten katılımcıların (K1, K10, K11, K12, K2, K5, K6, K8) bir kısmı, akademik destek süreçlerinde akademik liderlerin önemli role sahip olduklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Ortak makale yazmak, beraber bildiri hazırlamak, projeler geliştirmek, ders kitabı yazmak olabilir. (K10, para. 9)

Öğretim ve araştırma açısından temel kriterler konusunda kendi uygulamalarında titiz davranmaya çalışmakta ve söz konusu normları fırsat oluştuğca hatırlatmaktadır. Bunlara ek olarak zaman zaman kulüp etkinlikleri veya bölüm etkinliklerine dışarıdan uzmanlar çağrıldığı etkinliklerin düzenlenmesini teşvik etmekte ve destek olmaktadır. (K11, para. 34)

En basitinden şunu söyleyeyim ben lisans öğrencisiydim ve yanına gittim. Sadece dışarıdan tanıyordum aslında hocayı. Henüz derslerini de hiç almamıştım ve kendimi tanıttım. Ben bu alana çok ilgi duyuyorum ne yapabilirim vs. diye. Ben o zaman 4. sınıf öğrencisi olmama rağmen hadi gel birlikte bildiri yapalım dedi. Ben bildiri nedir bilmiyorum. Makalenin nasıl yazıldığını bilmiyorum. Dolayısıyla o anlamda çok destekleyici bir yanı vardı. Kesinlikle çok vardı ve kaynaklara ulaşma noktasında da çok desteği vardı. Yani şöyle ki mesela odasına giderseniz bir konu söylersiniz 'hocam şu konuyla alakalı bir çalışma yapmak istiyorum.' O da 'bak o zaman şu şu kaynaklar var. Sana vereyim istersen bunlara bir göz at' derdi. (K12, para. 13)

Bu bağlamda katılımcıların, akademik liderlerin araştırma ve öğretim süreçlerinde akademik bağlamda rehber olmasının meslektaşlarının profesyonel gelişimlerine katkı yapacağı düşünülmektedir. Diğer yandan profesyonel gelişimi sağlayacak unsurlardan bir diğerinin ise seminerler olduğunu belirten katılımcılardan K8, K7 ve K5, akademik liderlerin birlikte çalıştığı öğretim elemanlarına da bu uygulama ile katkısı olabileceğini şu şekilde belirtmektedir:

Bununla beraber akademik liderler kurumda çalışan bireylerin kişisel gelişim seminerlerine katılmasını desteklemektedir. (K8, para. 36)

Diyebiliriz ki üniversitede çeşitli konferanslar, seminerler yapılıyor, sen de gidersen orada kendini geliştirebilirsin. Bunların bir kısmı zaten genel ortalama kıymetli konuşmalar. (K7, para. 19)

Akademik lider bana göre her şeyden önce dediğim gibi bir hareketlilik sağlar, birlikte herkesin üzerinde müşterek hem de ortak kararlar kabul ettiği kongre düzenleme olabilir ne bileyim bir araştırmaya ön ayak olma

ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesi olabilir, bir seminere katılım olabilir, yine bir kongreye birlikte katılım olabilir. (K5, para. 11)

Bu bağlamda akademisyenlerin ortak paydada buluşmasının önemine değinen katılımcılar seminerlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan akademik liderlerin profesyonel gelişime doğrudan katkılarının yanı sıra dolaylı olarak da katkısı olabileceğini belirten katılımcılar, bu duruma örnek olarak izin süreçlerinin kolaylaştırılmasını göstermişlerdir. Buna ilişkin katılımcılardan K8, K6, K3 ve K10'un görüşleri şunlardır:

Fakat kurumun imkân ve olanaklarından istifade etmemizi sağlamaktadırlar. Kongreler, çalıştaylar ve seminerler için bizlere gerekli izinleri verirler. (K8, para. 36)

Zaten bizim için yasal gereği de öyle. Bizim için tanımı öyle. Hiçbir yöneticide de kongre konusunda sıkıntı yaşamadım. Aslında kişinin kendisiyle ilgili bir de böyle destekleyici belki hani az önce bahsettiğimiz motivasyonla alakalı. Yoksa burada herkes kendi işini yapabilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip ama birlikten kuvvet doğar durumu olsa belki daha hızlı olur. Yoksa kongrelerde filan bunlarda hiçbir engel yok. Dersin iptal edilmesi başka bir zaman yapılması, kongrelerin öncesi ve sonrasında bile gittiğin yere göre birkaç günü kapsayan izinlerde hiçbir sorun yok. (K6, para. 23)

Bence izin süreçlerinde genel olarak esnek bir tavır sergileniyor. Bu mesela pozitif bir şey. (K3, para. 11)

Zamansal anlamda bir kere kolaylık sağlıyor. Yayın için araştırma yapabilmemiz için uygun olanaklar sağladığını ifade edebilirim. Zamandan kastım kütüphane çalışmaları veya sahada yapılması gereken çalışmalar varsa bu tür çalışmalarda izin verici bir rol üstlenmesi. En kolaylaştırıcı faktör olarak benim açımdan değerlendirilebilir. (K10, para. 13)

Bu bağlamda akademik liderlerin yasal zeminin korunmasında önemli role sahip olduğunu belirten katılımcılar, bu durumun öğretim elemanlarının profesyonel gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Diğer yandan profesyonel gelişimin sağlanmasında

maddi desteğin yadsınamaz bir durum olduğunu belirten katılımcılardan K11 ve K1 akademik liderin konuya ilişkin katkılarını şu şekilde açıklamaktadır:

Devlet üniversitesi olması hasebiyle YÖK sisteminin öngördüğü destek vb. imkanlar bulunmaktadır. Bunların yeterli olmamakla birlikte kayda değer olduğunu ifade etmek isterim. Özellikle yurtdışı desteği gibi kalemlerin önemli fırsatlar olduğunu düşünüyorum. (K11, para. 66)

Bunlar kişiden kişiye değişir tabii bu tür katkılar ama şu var kongre katılımlarının masrafinin büyük olduğunu, akademisyenler için önemli bir rakam tuttuğunu söyleyebiliriz ama bunu akademik lider kişisel olarak değil de bunu kurumsal desteklerle, yani mesela fakültenin ödenekleri üzerinden gibi gibi... (K1, para. 17)

Bu bağlamda özellikle araştırma süreçlerinde akademisyenlerin ihtiyaç duyduğu maddi desteğin sağlanmasında akademik liderlerin etkin rol aldığı belirtilmektedir. Diğer yandan akademik liderlerinin katkısının yanı sıra öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerine katkıda bulunacak kişilerin kendisi olduğunu düşünen katılımcılar akademisyenliği otonom bir meslek olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Çünkü kendi alanımızda otonom bir alan. Bence yani akademisyenlik otonom bir meslek. Bir anlamda kişinin neyi ne zaman yapacağını kendisinin düzenlemesi gereken bir meslek ve bu süreç içinde bir memur gibi bakılmaması bence profesyonel gelişmeyi olumlu etkileyecek bir tavır ve bizde de bu var. (K3, para. 11)

Tamam bunlar belki genel kültür belki bazı noktalarda alan bilgilerini kuvvetlendirecek şeyler de olabilir. Sen bunu zaten bugünkü imkanlarla herhangi bir kitapla ya da bir şeyle çok kısa sürede yine tamamlayabilirsin. (K7, para. 19)

Bu bağlamda mesleki otonominin profesyonel gelişimin sağlanmasındaki önemine değinen katılımcılar akademik liderlerin öğretim elemanlarına otonomi duygusunu benimsetmesinde önemli paya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan yurtdışı tecrübelerin akademik liderin de sağlayabileceği profesyonel gelişim fırsatlarından biri olduğunu belirten katılımcılardan K7 ve K10 şunları belirtmektedir:

Dolayısıyla bunların varlığını yani bu benzer ufak tefek ama planlı olmayan şeylerin varlığını kabul ederek konuşuyorum şimdi. Bunları kabul ederek, akademisyenlerin mesleki gelişimleri için planlı şeyler yapıldığını düşünmüyorum. Hiç demiyorum. Nedir işte Erasmus değişim programı var. Başvurursan şüphesiz ki bir gelişim sağlarsın yani gidersin bir Avrupa üniversitesine orada 1 hafta vaktini geçirirsin işte birkaç ders verirsin veya akademik kadroya bir seminer verirsin, sohbet edersin, görgün artar dönersin. Bu bir gelişme midir? Şüphesiz (K7, para. 19)

Yani uluslararası kongrelerle ilgili iş birliğimiz oldu bugüne kadar. Onun dışında olmadı. (K10, para. 11)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının vizyonlarının genişlemesinde önemli sorumluluklar üstlenen akademik liderlerin yurtdışı imkanlarının değerlendirilmesinde rehber olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan akademik liderlerin sağlayabileceği özgür akademik ortamların öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini sağlayacak diğer bir unsur olduğunu belirten katılımcılardan K1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Burada profesyonel gelişim için en önemli şey bir defa özgürlük. Özgürlüğe olan bağlılık, düşünceye verilen önem, çalışmaya olan katkı anlamında olabilir yani. Üniversitenin doğasında bu. Yani özgürlük olması gerekiyor. Özgürlük bir de bu özgürlük içerisinde yeni fikirlerin oluşmasını sağlayacak bir düşünce dünyasını desteklemesi olabilirdi. (K1, para. 15)

Bu bağlamda akademik özgürlüğü ve düşünceye verilen önemi vurgulayan katılımcı akademik kurumlardaki benzer yapıların oluşmasında akademik liderlerin önemli roller üstlendiğini belirtmektedir. Diğer yandan akademik liderlerin, bulunduğu kurumun kültürel yapısının şekillenmesinde oldukça etkili olduğunu belirten katılımcılar (K8, K7, K6, K5, K4, K3, K2, K12, K11, K10, K1) ortak inanç sistemi geliştirmesi, iletişimi koordine etmesi, bilgi paylaşımını sağlamayı, iş birliğini geliştirmeyi, motivasyonu sağlamayı, kültürün sürdürülebilirliğini sağlamayı ve karara katılımı kültürel rolün birer ögesi olarak görmektedir. Yapılan görüşmelerde en fazla karara katılımı vurgulayan katılımcılardan K4 karara katılımı sağlayacak unsurları şu şekilde ifade etmektedir:

Mesela en tepedeki profesörden en alttaki asistana kadar herkesin fikirlerini alabilmeli farklı bakış açıları geliştirebilmek için, farklı çözüm yolları üretebilmek için, geleneksel bakış açısının dışına çıkabilmek için, gençlerin yeni vizyonlarını fark edebilmek için bunları tecrübelerine uyarlayabilmek için, gençlerin daha deneyimli insanların tecrübelerinden faydalanabilmesi için diye düşünüyorum. (K4, para. 11)

Kurum içi değerlerin karara katılımı etkilediğini vurgulayan katılımcılardan K6, K11 ve K8 ise şunları belirtmektedir:

Yani şeffaflık, açıklık, iletişime açıklık, hedeflerinin net olması, beklentilerimiz ne, neyi yapacağız bunları belirlerken de işleri kontrol ederken de eğer birlikte belirlemişse zaten ondan sonra da birlikte gider. Herkes kararlara katılır. (K6, para. 7)

Kanaatimce karara katılım süreçlerinde genellikle kendi önceliklerine göre ve bölüm içerisindeki talep ve dengeleri gözeterak karar alıyor. (K11, para. 29)

Akademik olarak iş birliğine girecek olan bir akademik lider, dönem başlarında derslerin planlamasını görev paylaşımı yaparak gerçekleştirir. Aynı zaman tüm bireylerin ve akademisyenlerin görüşlerini alır. Kafasını kuma gömmez ve kaliteli bir fakülte ya da yükseköğretim kurumunu oluşturmak, aynı zamanda akademisyenlerin başarısını arttırmak adına ortak hareket eder. (K8, para. 33)

Karara katılımın sağlanması hususunda ne tür yöntemlere başvurulabileceğine değinen katılımcılar ise önemsenme ihtiyacına ve toplantılara vurgu yapmışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcılardan K8, K7, K6, K5 ve K4'ün düşünceleri şunlardır:

Genç akademisyenlerin aslında çalışma hayatında yaşadıkları en büyük sıkıntılardan biri de budur. Görüşlerimiz unvan sahibi olmadığımız için pek önemsenmiyor. Söylediklerimiz kulak arkası ediliyor. Aslında gelişim ve kalite odaklı bir sürü proje öne sürmemize rağmen, üstlerin kendi menfaatleri ile tutarlı olmamasından dolayı, görüşlerimiz çok fazla etkili olmamaktadır. Çalıştığımız kurumlarda kararları etkilememiz için bence kaliteli fikirler değil unvan sahibi bireyler olmamız gerekiyor. Bu yüzden

bu konudan şikayetçiyim. Nitelikli yönetimler, kararların hepsine saygılı olan yönetimlerdir. Fakat sadece uzun süre çalışmış insanların dinlenmesi ya da meslekte sadece yıl birikimi olanların dinlenmesi beni üzmektedir. (K8, para. 78)

Şu anlamda; birtakım alt grupları bu gruplar ünvanlarla alakalı olabilir başka süreçlerle yapılarla alakalı olabilir, birtakım gruplarda karara katılamadım duygusu uyandırmayacak önlemleri almalı. Yani ne bilim mesela araştırma görevlilerinin çok basit hani lafın gelişi söylüyorum araştırma görevlilerinin bir nöbetiyle ilgili bir şeyse belki bölümdeki profesörler ve toplayıp da onları katılıma sevk etmek çok anlamlı olmayabilir ama idari grubuyla birlikte alabilir. Hani basit belki liderlik değil idari bir şeyden bahsettim ama örneğimi açıklamak için söyledim. (K7, para. 9)

Zaten yönetim biçimi şeffaf olursa, her şey paylaşılırsa, herkes kararlara katılır. Herkesin kararı ve fikri önemsenirse katılır ama zaten buna inanmayınca birileri mutlaka katılıyor. Bazen tek başına bazen bir iki kişiyle kararları aldığı ve sonucu duyduğumuzu görüyoruz. (K6, para. 7)

Çünkü benim adıma kimsenin hedef belirlemesi ya da harekete geçmesi gibi bir durumun en azından akademisyen otonomisi için uygun olmadığını düşünüyorum, ama herkesin müşterek ortak amaçlar etrafında bir araya getirilmesi ve harekete geçirilmesi anlamında ve yine bu süreçlerin gerçekleştirilmesi için alınacak kararlara demokratik, aktif katılımın, şeffaf katılımın ve herkesin özgün düşüncelerini ifade edebileceği durumlarının oluşturulmasının uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum. (K5, para. 9)

Bir lider mutlaka bu konuda toplantılar yapmalı, farklı fikirlere açık olmalı. (K4, para. 11)

Bu bağlamda karara katılımın sağlanmasının ortak değerler ve davranışlar geliştireceğine inanan katılımcılar akademik liderlerin yükseköğretim kültürüne katkısının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan kurum içi iş birliğinin sağlanması ve geliştirilmesinin akademik liderin kültürel rollerinden biri olduğuna değinen katılımcılar

ise kurumlar arası iletişimi sağlama, değer verme, yönetsel destek sağlama, farklı yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği kurma, disiplinler arası çalışmalar yapma ve son olarak projelerin geliştirilmesi ile bu rolü gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. İşbirliğinin geliştirilmesine yönelik K7, K2, K8, K1, K4 ve K3 düşüncelerini şu şekilde açıklanmaktadır:

Şimdi bizde bazı şeyler kağıt üzerinde var, dediğimiz gibi akademik iş birlikleri başka iş birlikleri veya akademik değişimler vs. kağıt üzerinde var. Diyebilirsin ki kimsenin teşvikine de gerek yok aç oku şartların uyuyorsa başvur ama kurumsal yerlere baktığımızda belli göstergelerin daha yüksek olduğunu görüyoruz yani bu ne bilim işte bu iş birliği sayısı ise daha kurumsal bir yerde bu iş birliğinin daha nitelik ve nicelik açısından fazla olduğunu görüyoruz. Diyelim ki 5 tane dış kurumla iş birliği yapıyor da onu da 5 veya 10 senedir yapıyor farz et ki. Yani nitelik nicelikten kastım o. (K7, para. 17)

Ondan dolayı insanlar genel itibariyle nasıl kolaylarına geliyorsa bu yöntemi izleyebiliyorlar. İşte en kolayına gelen yöntemse ulaşılabilir biriktirmiş oldukları örnekler. Kimdir bunlar işte tanıdığının tanıdığı oluyor. Bir süre sonra baktığın zaman bu grubun, bir hocamızın hep aynı kişilerle çalıştığını görüyorsunuz. Sonuç olarak da çalışmasında hep benzer sonuçlar çıkıyor. Dolayısıyla burada birikmiş olan bilimsel bilginin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileniyor. Mesela bu soruna da bir çözüm bulunması gayet mantıklı olabilir. Milli eğitim bakanıyla üniversite arasında bir ilişkiye geçilmesi, protokol tarzında bir şey imzalanabilir. (K2, para. 9)

Akademik olarak iş birliğine girecek olan bir akademik lider, dönem başlarında derslerin planlamasını görev paylaşımı yaparak gerçekleştirir. Aynı zamanda tüm bireylerin ve akademisyenlerin görüşlerini alır. Kafasını kuma gömmez ve kaliteli bir fakülte ya da yüksekokul oluşturmak, aynı zamanda akademisyenlerin başarısını arttırmak adına ortak hareket eder. (K8, para. 33)

... bunun için bir çabanın, bunun için bir düzenlemenin, bir desteğin, bir yönetsel desteğin veya insanlar arasında akademik iletişim... (K1, para. 9)

Yani akademik lider dediğimiz kişinin bütün bölümü ya da fakülteyi sarmalaması gerekir diye düşünüyorum. Belli gruplar oluyor mesela, insanlar hep aynı gruplarda beraber çalışıyorlar ama diğerleriyle hiçbir şekilde irtibat yok. Yardımlaşma yok. Hiçbir şekilde iletişim söz konusu değil. Bu bana göre bir akademik liderlik değil. Yani akademik liderse herkese el uzatmalı diye düşünüyorum. (K4, para. 9)

Farklı sorumluluk alanları görüyoruz, farklı alanlardaki ve disiplinlerde ki bireylerle nasıl çalışabileceğimize ilişkin beyin fırtınası yapmamıza yardımcı oluyor bir anlamda. Bunun dışında kendi disiplinimiz içinde de yeni düşünce boyutlarını görmemizi sağlıyor ve normalde belki çalışmayacağımız kişilerle de aslında kendi disiplinimize olan katkısını görünce daha çok işbirlikçi, daha olanakları esnek kişiler olmamızı sağlıyor diye düşünüyorum. Mesela projelere ağırlık veriyor bölümümüz genel olarak. Bence bu iş birliğini arttıracak düzeyde. (K3, para. 9)

Bu bağlamda akademik liderlerin kurumlar ve kişiler arasındaki iş birliğinin sağlanmasında katalizör etkisi olduğu ve sürecin koordinasyonunda önemli role sahip olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan katılımcılardan K7, K1, K6, K5, K4, K8 ve K3 kültürel gelişimin ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında akademik liderin başka bir rolünün ise motivasyon sağlama olduğunu belirtmektedir. Motivasyon sağlamada belirtilen bu unsurlara ilişkin düşünceler şu şekildedir:

Güzel bir soru. Özellikle bizim eğitim yönetimindeki en büyük sıkıntı bizim kendi bölüm bağlamında değerlendirecek olursak, yapmış olduğumuz işlerin havanda su dövmek şeklinde olduğunu algılamaktayım. Yani kimin için yapıyoruz ya da bizim hitap ettiğimiz kitle kim diye sordüğümüzde bir cevap bulamıyorum. Körler sağırklar birbirini ağırlar tarzında bir görüntü var. Bu da ister istemez kişinin ya da bireyin motivasyonunu oldukça etkileyen negatif yönlü, aşağıya doğru indiren bir unsur. Okuyoruz tamam da ne için okuyoruz ne için çalışıyoruz bunu bilmiyoruz. Sadece belki bazı insanları şu motive edebilir, akademik anlamda bir kariyere sahip olmak

işte doktora bitirmek, öğretim üyesi olmak, daha fazla ekonomik getiriye sahip olmak gibi düşünceler motive edebilir fakat kendi şahsi düşüncem açısından baktığım zaman beni bu tarz şeyler motive etmiyor. Yapmış olduğum bir işin bir sürecin sonunda bir işi yaptığuma inanmam ya da ikna olmam gerekiyor. (K7, para. 7)

Sadece kavramsal olarak akademik lider olmakla olmuyor bu. Kişisel özellikleri var, duyguları var, düşünceleri var, karakteri var, vizyonu var, sosyal etkisi var, enerjisi var, sinerjisi var. Bütün bunların toplamıyla ancak devreye girdiğini söyleyebiliriz. (K1, para. 7)

Ben belki istisna olabilirim. Hem yaş gereği hem buraya bira zda sonradan gelen hani bunlar birlikte büyümüşler bir kısmı biraz (gülüştürmeler). Şahsi olarak motivasyonumu içsel kaynaklı olarak kendime sağlıyorum. (K6, para. 9)

Bölüme ya da bulunduğu anabilim dalına heyecan, hareketlilik belki neşe ve akademik araştırma heyecanı katan insan olduğunu düşünüyorum. Bölümde motivasyonun ve işte hareketliliğin yani araştırma, seminer ne bileyim çeşitli gelişim toplantıları, profesyonel gelişim aktiviteleri şeklinde değerlendirebiliriz. (K5, para. 5)

Gençlere, diğer arkadaşlara ne gibi tavsiyem olur? En azından bir kutlama ne bileyim arkadaşlarımızın da yayınları çıktı vs. gibi... Olabilirdi yani bu motivasyonu da arttıracak bir şeydi diye düşünüyorum. (K4, para. 15)

Açıkçası akademik performansımın artması için daha çok alan araştırmaları yapmam adına maddi destek sağlanması benim motivasyonumu üst seviyeye çeker. Fakat yönetim ve akademik liderler kaynaklı bu durumun engellenmesi hem benim hem de diğer birim çalışanlarının motivasyonunu düşürmektedir. (K8, para. 31)

Yeni bir kongre düzenlenmesi, bunun ana bilim dalına fakülteye ait olması mesela. Bunlar sahiplenmemiz için bence güzel, motive edici yöntemler. (K3, para. 7)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının motivasyonlarının sağlanmasında çalışmaların yaşama uygulanabilirliği, kişisel özellikler, içsel motivasyon, kurum içi toplantılar, meslektaşların akademik çalışmaların tanıtımı, maddi kazanç sağlama ve kongre düzenlemenin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Diğer yandan akademik liderliğin kültürel rollerinden birinin de kültürün sürdürülebilirliğinin sağlanması olduğuna değinen katılımcılar (K9, K7, K6, K3, K12, K10), kültürün gelişiminin önemine ve yeni üyelerin mevcut kültürü benimsemesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan K9, K3 ve K10'un görüşleri şu şekildedir:

Fakültemizin değerlerin devamı, fakülteye yeni gelen-katılan öğretim elemanlarına bu değerleri aktarabilmeye bağlı. Çünkü yeni gelenler bu değerleri benimsemezse bu değerlerin devamlılığı ve sürekliliği sağlanamaz. (K9, para. 27)

Bir demokratik ortam oluşmasını sağlamakta ve bunun da nesilden nesile aktarılması böylelikle sağlanmış oluyor diye düşünüyorum. (K3, para. 3)

Şöyle, lider ve liderlik davranışlarının alışkanlığa dönüştüğünü düşünüyorum. Alışkanlık olarak değerlendiriyorum ben bunu. Alışlageldik davranışların şekillenmesi kültürü oluşturur diye düşünüyorum. Dolayısıyla akademik lider dediğimiz kişinin yapmış olduğu bu liderliğe dair davranışlar bu fakültedeki kültürün oluşması, bunların alışkanlığa dönüşmesi ve bir sonraki lider olacak kişilerinde bu modele göre kendilerini şekillendirmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum. (K10, para. 3)

Bu bağlamda kurum kültürünün sürdürülmesinde akademik liderlerin etkili olduğunu belirten katılımcılar tüm paydaşlar tarafından benimsenen değerlerin kültürün sürdürülmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan kurumun kültürel yapısının akademik lider ile değişim gösterebileceğini belirten öğretim elemanlarının (K8, K6, K2, K12, K1) bir kısmı konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Yaklaşım tarzları fakültenin ya da yüksekokulun gelecekteki durumun etkiler. Örneğin; bölümü kendi içinde anlamlandırması, yorumlaması ve analiz etmesi doğal olarak etkilediği kişileri de değiştirecektir. Bu yüzden

akademik lider olarak algıladığımız kişiler fakültelerin gelecekteki tutum ve davranışlarına yön veren kültürel özelliklere sahiptirler. (K8, para. 26)

O hala devam ediyor yani o bir kök. O kesinlikle değişmiyor. Ama şöyle bir şey var tabi ki yine de akademik lider dediğimiz insanlar vardı ya, bu insanlar o anlamda çok etkili bence yani o kültürü değiştirebilme noktasında çok etkili. Mesela düşüncecek olursanız, burada bir bölüm başkanı değiştiği zaman bile yine de kültür ufak da olsa değişebiliyor. Çünkü ister istemez işte ne oluyor o lider olarak algıladığımız bireyin aslında görüşleri önemli oluyor. (K12, para.103)

Liderden lidere değişiyor ama hep bir kopuş var. Yani hep bir yeniden başlama var. Şimdiye kadar mesela bölüm başkanı anlamında bakarsak, 3-4 tane bölüm başkanı gördüm ama hepsi kendi hedefleri doğrultusunda... Bölümün ortak hedefi ve ortak kültürle hareket etme yani dediğin gibi bizde böyledir denilecek bir şey yaşamadım. (K6, para. 3)

Bu bağlamda yenilikçi kültürün benimsenmesinde öncelikle kurumun verimliliğini olumsuz yönde etkileyen mevcut kültürün değişmesi gerekliliğine inanan katılımcılar akademik liderin değişimi başlatabileceğini vurgulamaktadır. Diğer yandan bilgi paylaşımının öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini sağlayabileceğine ve onları motive edeceğine değinen katılımcıların (K5, K4, K10) bir kısmı konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Bölümde motivasyonun ve işte hareketliliğin yani araştırma, seminer ne bileyim çeşitli gelişim toplantıları, profesyonel gelişim aktiviteleri şeklinde değerlendirebiliriz. Bu tarz aktivitelere ön ayak olan bunları teşvik eden, bunların gerçekleştirilmesi için kendisi aktif rol alan, insanlarla birebir ilgilenen, iletişimi ve sosyal yönü güçlü olan insanlar aklıma geliyor. (K5, para. 5)

Mesela yapılabilecek çalışmalar hakkında seçenekler sunmak. Var olan katılabilecek akademik çalışmalar, etkinlikler hakkında bilgilendirmelerde bulunmak. Bilgi paylaşımında bulunmak. Kendi bilgi ve tecrübelerini, deneyimlerini aktarmak... (K10, para. 7)

Bu bağlamda kültürün sürdürülmesinde etkin role sahip akademik liderlerin bilginin paylaşımını sağlayarak motivasyonu artırabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan iletişimin koordine edilmesinin yükseköğretim kurumlarında verimliliği artıracak ve zaman kaybının önüne geçebileceğini düşünen katılımcıların (K5, K4, K1) bir kısmı ise düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Bu tarz aktivitelere ön ayak olan bunları teşvik eden, bunların gerçekleştirilmesi için kendisi aktif rol alan, insanlarla birebir ilgilenen, iletişimi ve sosyal yönü güçlü olan insanlar aklıma geliyor. (K5, para. 5)

Bunun için bir çabanın, bunun için bir düzenlemenin, bir desteğin, bir yönetsel desteğin veya insanlar arasında akademik iletişim olması gerekir. (K1, para. 9)

Bu bağlamda katılımcılar iletişim koordinasyonunun sağlanmasının akademik ve sosyal destek anlamına geleceğini belirtmektedir. Diğer yandan yükseköğretim kurumlarının vizyonları doğrultusunda ilerleyebilmesi için ortak bir inanç ve değerler sistemi olması gerektiğine değinen katılımcıların (K6, K12, K1) bir kısmı şunları vurgulamaktadır:

Ortak bir vizyon ve bu vizyonun aslında kişilere göre değil de bölüm ve bölümle birlikte ana bilim dallarının hepsini götürecek bir yaklaşımın ya da nasıl diyelim bir inancın mı olması diyelim ifade edersek ve her gelenin onu koruyup yeni bir şey ekleyebilir olması gerekir diye düşünüyorum. (K6, para. 5)

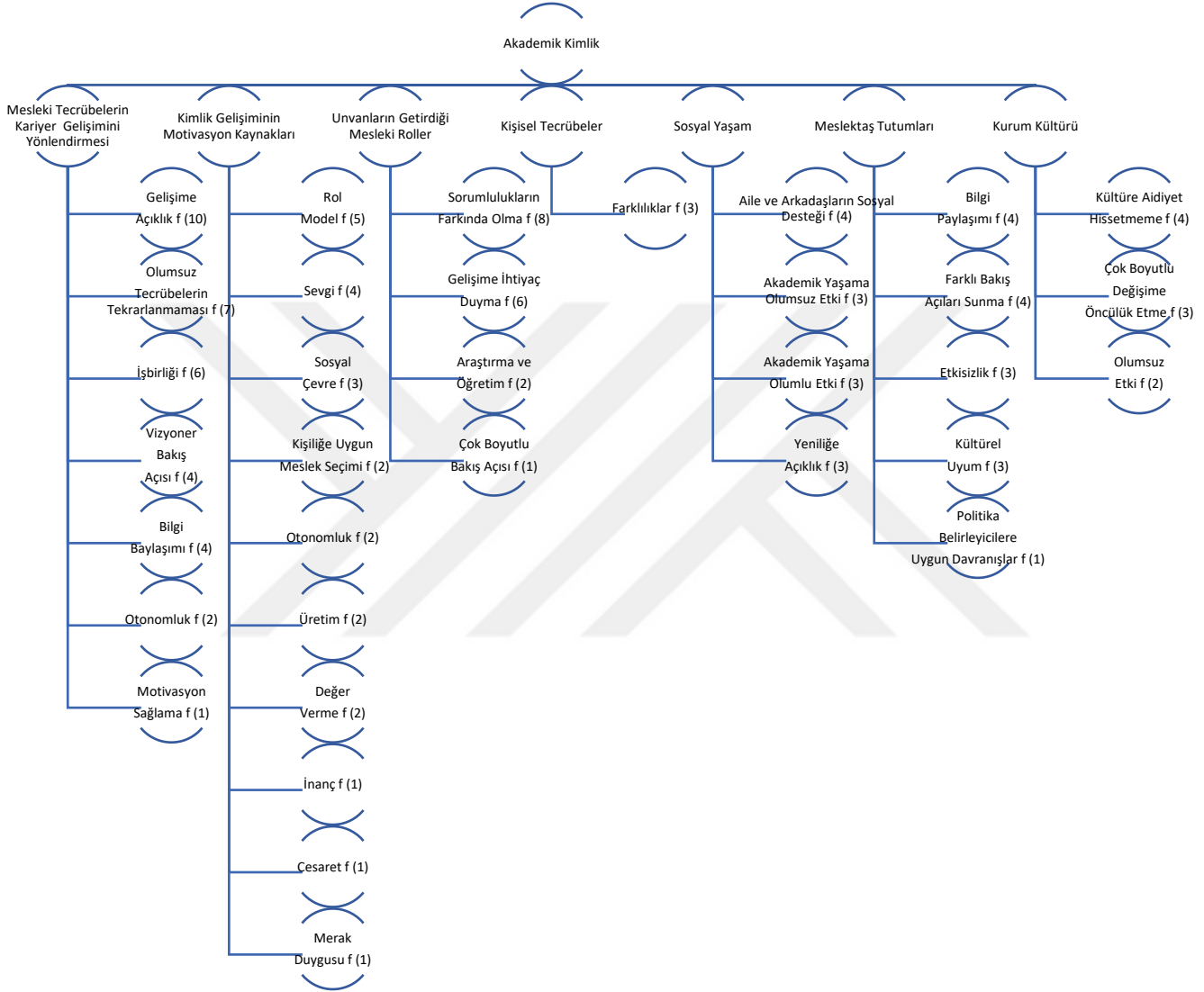
Olumlu yönde etkilerdi, yani bu akademik atmosferin, iklimin, kültürün oluşmasına katkı sağlardı. Akademik liderlerin özelliği budur genel anlamda. (K1, para. 3)

Bu bağlamda katılımcılar belirlenen stratejiler doğrultusunda hedeflere ulaşmak için ortak inanç ve değerlerin oluşumunu sağlamada akademik liderlerin rol ve sorumluluklarının bulunduğu belirtmektedir.

4.2.2. Akademik Kimlik

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarına göre akademik kimliğin; mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesi, kimlik gelişiminin motivasyon kaynakları,

unvanların getirdiği mesleki roller, kişisel tecrübeler, sosyal yaşam, meslektaş tutumları ve kurum kültürü ile ilişkili olduğu görülmektedir. Şekil 4.5'te bu bulgulara ilişkin boyutlar yer almaktadır:



Şekil 4.5. Akademik Kimlik Bulguları

Akademik kimlik oluşumunda mesleki tecrübelerin önemine değinen katılımcılar (K1, K10, K11, K12, K3, K4, K5, K6, K7, K18) kariyer gelişiminin de bu doğrultuda farklılaşabileceğini belirtmektedir. Yapılan görüşmeler mesleki tecrübelerin; motivasyon sağlama (K11), olumsuz tecrübeleri tekrarlamama (K4, K5, K1, K7, K8, K10, K11), vizyoner bakış açısı kazandırma (K4, K6, K7, K8), işbirliği yapma (K3, K4, K19, K10, K11, K12), otonomluk (K3, K6), bilgi paylaşımı (K3, K5, K11, K12) ve son olarak gelişime açık olma (K3, K4, K5, K6, K1, K7, K8, K10, K11, K12) yoluyla kariyer

gelişimini yönlendirebileceğini göstermektedir. Katılımcılardan K3, K5, K6 ve K12 mesleki tecrübelerine dayanarak gelişime açık olmanın kariyer gelişimini yönlendirmesine yönelik düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Aynı değil. Dediğim gibi daha önceden daha... Nasıl anlatabilirim bunu... Bence değişime açıklık açısından belki gelişme gösterdim diye düşünüyorum ben. Gerilemede gösterebilirdim de gelişme gösterdim. O da dediğim gibi mesleğin esnek yapısından kaynaklanıyor. Meslek içinde daha çok kaldıkça fark ediyorum ki ne kadar değişime açık olursam... Çünkü her ay çok fazla dergi var örnek vereyim ve her ay çok farklı makaleler ortaya çıkıyor ve ben mesela bunun eski bir konu olduğunu ya da ne bileyim bunun artık geliştirilemeyeceğine yönelik sabit bir fikrim olduğunda kendimi yeni gelişmelerden muaf tutmuş oluyorum. Bundan dolayı değişime daha açık bir yapı sergilemem gerektiğini fark edip buna mesela gelişmemi sağlıyor bu meslekte kalmam gerektiğini düşünebilirim. (K3, para. 39)

Farklı kavramlarla tanışmama, kavramları farklı şekilde yorumlamama, insanların herhangi bir kavrama olaya ya da duruma nasıl farklı açılardan bakabileceğine dair örnek durumlar yaşamama, örnek olması açısından bana bu tür deneyimler kazandırması açısından yararlı oldu. Artı her arkadaşımızın çalışma alanı ya da uzmanlık alanı farklı olduğu için yine zenginleştirici bir durum ortaya koyduğunu düşünüyorum. (K5, para. 23)

Araştırma sürecinin her basamağındaki her şeyse yani buna istatistikte dahil edelim misal ya da ders anlatmaysa iki ana fonksiyonun hepsi için bir kazançtır ve daha güçlü, farklı bir bakış açısıyla daha yeni ben olarak... Eğer bir insan değişime açıksa bence daha doğal bir şey olması gereken. Değişime açık değilse o hep aynı noktada olur kağıt üzerinde farklı olsa da. (K6, para. 67)

Hani ilk başladığımız zaman sanki bilgi yönünden yeterli bu kadar diye düşünüyorsunuz ama zaman geçtikçe o bilgilerin aslında ne kadar eksik

olduğunu hissediyorsunuz. Onu gördüm. Zaman geçtikçe aslında onu hissediyorum ben. (K12, para. 63)

Bu bağlamda öğretim elemanları, mesleki yaşamlarında karşılaştıkları durumların kendi yaşantılarını zenginleştirmesi için gelişime açık olmanın önemine değinmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar, mesleki tecrübelerinin olumlu ve olumsuz olabileceğini belirtirken olumsuz tecrübelerin tekrarlanmaması yönünde davranış sergilediklerini bu durumun ise kariyerlerinin şekillenmesinde önemli yere sahip olduğunu düşünen K4, K5, K7, K8 ve K11 görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

Ben hep olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Geçmişte yaşadığım olumlu ve olumsuz tecrübelerin hepsi benim olumsuzsa eğer yaşadığım onu yapmama yönünde her zaman. Ben böyle olmayayım. Her zaman bir otokontrol aracı olarak kullandım ben onu. (K4, para. 75)

Akademik camia içerisinde de işte akademik rol ve sorumluluklarını yerine getirme açısından hani bir rol model arz etme ya da işte nasıl yumuşatalım ki bunu? Yani olumsuz örneklerden de neler yapmamamız gerektiğini öğrendiğimiz, öğrenebileceğimiz çıkarımlar yapmak mümkün oluyor. Geçmişteki akademik tecrübelerimiz, akademik yaşantılarımızda da aldığımız derslerle olsun ya da etkileşimlerimizle olsun, bölüm içerisindeki ya da fakülte içerisindeki farklı bölümlerdeki hocalarla olsun bizi olumlu yönde etkileyebildiği gibi yani olumsuz yönde de bazı durumlar yaşantılar deneyimleyerek bunlardan geleceğe projeksiyonlar yaparak, çıkarımlarda bulunarak neler yapmamız gerektiğine dair de öğrenmeler, tecrübeler, deneyimler edinmiş olduk. (K5, para. 31)

Akademik kimlik oluşumuna nasıl katkısı oldu dersin ben daha fazla örneği olunmaması gereken durumlardan çıkararak akademik kimlik oluşumuma katkısı olduğunu söyleyebilirim. Net olarak... (K7, para. 35)

Akademisyenlikte çok değerli hayat tecrübeleri edindim. Akademik hayatta en önemli unsur güven duygusudur. Fakat bu camiada herkese güvenilmeyeceğini öğrenmek, akademik yaşantımı olumlu yönde etkiledi. İyi niyetli ve saf duygular ile kişisel bilgi paylaşımı yayın konusu tartışması, akademik gelişim unsurlarını paylaştığım her bireyin bunları

kendi çıkarları için kullandığını görmek beni üzdü. Bu yüzden artık attığım adımları daha dikkatli atıyorum. (K8, para. 70)

Ancak bu süreçte farklı bağlamlarda edindiğim tecrübeler ister istemez mesleki açıdan farkındalık kazandırabilmekte ve bakış açısını etkileyebilmektedir. Örneğin akademik kariyerde alt kademedeki olanın meziyet veya yeterliğini ifşa etmesinin onun hiyerarşik olarak yukarıdakiler tarafından sömürüye açık hale getirdiğine ilişkin acı örnekler yaşadım veya çevremdeki arkadaşlar üzerinde gözlemlerim. Bu tür gözlemler ciddi anlamda gündelik çalışma ve ilişki kurma biçimlerini kökten değiştirebilecek güçte etkiler yapabiliyorlar. (K11, para. 53)

Bu bağlamda katılımcılar akademik yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz tutumların kendileri için önemli bir yaşantı olduğunu belirterek kariyer gelişimlerinde bu konuya dikkat edeceklerini ifade etmektedir. Diğer yandan görüşmeye katılan öğretim elemanlarından K19, K11, K3 ve K4 yapılan işbirliklerinin akademik yaşantılarını zenginleştirdiğini ve akademik kimlik oluşumu ile akademik kariyerlerinin şekillenmesine katkıda bulunduğunu şu ifadeler ile aktarmaktadır:

Akademik camiada seçtiğim arkadaşları daha dikkatli seçiyorum, vizyon sahibi, geleceği düşünen ve yardımsever insanlarla çalışmak motivasyonumu artırıyor. (K19, para. 70)

Öğrendiklerim ve kişisel değerlerimi birlikte ele aldığımızda şuna benzer kurallara ulaştığımızı görüyorum. Kendime yetmeliyim, başkalarına, eğer beni sömürme niyeti taşıyorlarsa elimden gelen desteği verebilmeliyim. (K11, para. 55)

Yani bu meslek içinde kaldıkça bence ilginç bir tezatlık var hem daha otonom haline geliyorsunuz ama otonom hale geldikçe de farklı insanlarla bir arada bulunacağımız projelerde çalışmak istiyorsunuz. Yani iş birliği ve otonomi tezatlığı bence meslekte kaldıkça artıyor diye düşünüyorum. (K3, para. 39)

Onlarla evet çalışılıyor ediliyor ama onun dışında ben geçmiş dönemlerde çok denedim mesela kendi adıma. Dedim ki işte rehberlikle ya da ne

bileyim yönetimle şöyle bir çalışma yapsak disiplinler arası bir şey olsa filan... (K4, para. 57)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının işbirliğinin akademik kimlik oluşumunu etkilediğini belirten katılımcılar bu durumun aynı zamanda bir motivasyon kaynağı olduğunu da vurgulamaktadır. Diğer yandan vizyoner bakış açısının akademik kimlik gelişimlerini etkilediğini ve akademik kariyerlerini yönlendirdiğini ifade eden öğretim elemanlarından K6 ve K7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

O döneme göre öyleyim ama tabii yıllar içinde daha çok geliştirdim. O da doğal bir şey sonuçta büyük gelişme bakış açınızın ve daha faydalı olmanızı sağlayacak bir kazanım elde etmenize neden olur. (K6, para. 55)

Liderlikte şöyle bir şey de gerekir. Sen bölümünün diyelim, fakültenin de olabilir bu. Bölümünün beş on sene sonraki projeksiyonlarına göre eleman yetişmesine veya seçilmesine ön ayak oluyorsan bu senin on sene sonraki yükünün de kabul edilebilir, dengeli bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. (K7, para. 31)

Bu bağlamda katılımcılar vizyoner bir akademik kimlik yapısına sahip olmanın mesleki tecrübeler yolu ile sağlanabileceği belirtmektedir. Diğer yandan bilgi paylaşımının akademik kimlik oluşumunda etkili olduğunu vurgulayan öğretim elemanlarından K3 ve K5 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Bilgi paylaşımı açısından düşündüğümde... Şimdi meslek içinde kaldıkça mesela araştırma metotlarını daha çok öğreniyorsunuz. Yani nicel ve nitel araştırma metotlarını, tekniklerini daha iyi öğreniyorsunuz. (K3, para. 39)

Her arkadaşımızın çalışma alanı ya da uzmanlık alanı farklı olduğu için yine zenginleştirici bir durum ortaya koyduğunu düşünüyorum. (K5, para. 23)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının bilgi paylaşımının kariyer gelişimlerinde doğrudan etkili olduğunu belirten katılımcılar farklı örneklerin, akademik kararlarda önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan akademisyenlik mesleğinin sosyal deneyimlerin yanı sıra otonom deneyimler ile de geliştirilebileceğini ve akademik kimliğin otonom

yaşantılar ile şekillenebileceğini belirten öğretim elemanlarından K6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Tabi ama şimdi bildiğim her deneyim bir sonrakinde benim açımdan bir şeyi denemişsem öğrenmişimdir. O da sana bir sonraki için bir katkı sağlıyor. Ordaki kazanımlarla daha güçlü bir şekilde yeni bir karar, yeni bir eylem, bilgiyse de deneyimse de bir araştırma süreciyse de yani (K6, para. 67)

Bu bağlamda katılımcılar mesleki otonominin akademik kimlik gelişimini şekillendirdiğini belirtmektedir. Diğer yandan motivasyonun çeşitli şekillerde sağlanmasının akademik kimlik gelişimine katkı yapacağını savunan öğretim elemanı K11 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Geçmişte edindiğim akademik tecrübeler ve akademik yaşamımda güzel tecrübeler olduğu gibi olumsuz tecrübeler de oldu. Bunlardan olumsuz olanlar, daha karamsar ve umutsuz olmaya yönlendirirken olumlu deneyimler ve gördüğüm olumlu örnekler de motivasyon ve umudumu korumama katkı sağlıyor. (K11, para. 55)

Görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının (K15, K10, K11, K12, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9) akademik kimlik gelişiminde rol oynayan motivasyon kaynaklarının; rol modellik, sevgi, değer verme, cesaret, kişiliğe uygun meslek seçimi, merak duygusu, otonomluk, sosyal çevre, inanç ve üretim olduğu belirlenmiştir.

Rol model olarak görülen akademisyenlerin, öğretim elemanlarının kimlik gelişiminde önemli paya sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretim elemanlarından K15, K4 ve K7'nin görüşleri şunlardır:

Yani şu var, her akademisyenin belki de örnek aldığı, değer verdiği, olmak istediği birtakım profiller vardır. Benim meslek hayatımda gerçekten önemli olan, saygı duyulabilecek, akademik olarak örnek olabilecek 3-5 tane isim var. Onları modellemesi ve kendi kişiliğinin karışımıyla bir şey oluşturdu yani. Benim şansım Türkiye'deki önemli bazı 3-5 tane hocayı çok yakından tanımam, onlarla beraber çalışma fırsatını yakalamış olmamdır yani. Onların geleneği, onların birtakım geleneksel uygulamaları, kendi kişilik özellikleri ve benim böyle bir arayışta olmuş

olmam bana olumlu yönde yansımış olduğunu söyleyebilirim. (K15, para. 29)

Motivasyonum bizden önceki dönemlerde asistan olan arkadaşlardı. Onları görünce ben neden olmayayım diyerek bu işe başladım. Ki bizim dönemde çok da bilinen işler değildi. Yol bilmiyorduk, nasıl yapılacağını bilmiyorduk ama o örnekler bizim için aydınlatıcı bir yol açtı. (K4, para. 71)

Tabi ki rol model aldığım akademik biçimlenmemi şekillendiren kişiler var ama bunlar sistemin geneline baktığımda çok değil, yoksa var. Çok kıymetli kişiler. Hatta elli yıl daha çalışsam onların seviyesine gelemeyeceğim örnekler sayabilirim. (K7, para. 35)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının kimlik gelişimlerinde rol model aldıkları akademisyenlerin etkili oldukları görülmektedir. Diğer yandan katılımcılardan K15, K3 ve K5 ise akademik kimlik gelişiminde sevgi kavramının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu duruma ilişkin ifadeler ise şu şekildedir:

İnsan sevgisizliğinden kaynaklanıyor. İnsana düşmanca davranışlarından kaynaklanıyor. Ne bilgi var ne bilgilik sevgisi var ne de insanlık sevgisi var. Bilginin olmadığı yerde, bilgiyi sevmenin olmadığı yerde, insanlığın olmadığı yerde, insan sevgisinin olmadığı yerde neden bahsediyorsun sen? Orası hastanedir artık, klinikdir. Tedavi etmek lazım önce. Ondan sonra iş yapacaksın yani. Hastanedeki adama iş yapmadın diye fırça atılır mı yani? Üniversiteler şu anda klinikteki hastalar gibi zor durumdalar yani. Zorluğun nedeni hem sosyal hem zihinsel birçok etken... (K15, para. 64)

... ikincisi, işte buna yönelikte sevgi ortaya çıkıyor yani işini sevme. Çünkü merak duygunuz olduğunda bunun devamının da gelmesi lazım. Devamlılığını getiren de bence o işi sevme. Yani bu benim mesela... (K3, para. 35)

Araştırmalara bakış açım, yöneldiğim noktalar, geleneksel akademik alanımla ilgili araştırmaların dışına çıkıp farklı arayışlar içinde olmam. Bütün hepsi bu içsel motivasyonumla ilgili. İşimi seviyorum çünkü

sevdiğim işi yapıyorum. Hani ilk bu işe girdiğim zaman öğretmenlikte aldığım maaştan çok daha az bir maaş karşılığı çalışmaya başlamıştım. İşimi seviyorum. İşimi yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum yani. Bana dayatılmış bir görev yoksa ve sevdiğim işi yapıyorsam... (K5, para. 29)

Bu bağlamda motivasyon kaynağı olarak yapılan işi sevmenin önemine değinen katılımcılar sevgi kavramını akademik kimlik gelişiminin önemli bir unsuru olarak görmektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının içinde yaşadığı sosyal çevrenin akademik kimlik gelişiminde önemli rol oynadığını düşünen katılımcılardan K12 ve K6'nın görüşleri ise şu şekildedir:

Çünkü birlikte çalışıyorsunuz. Tek başına öğretmen olmak biraz daha farklı. Girersiniz dersinizi anlatırsınız belki çıkarırsınız ve zümreden zümreye konuşursunuz vs ama burada akademisyenlikte daha farklı. Çünkü sizin onlara öğreteceğiniz bir şey var onların size öğreteceği bir şey var. Dolayısıyla bu sürecin biraz daha keyifli hale gelmesi gerekiyor mutlu olabilmek için. Hepsi birlikte aslında. Hem eğitici olmak keyifli, hem yeni ürünler ortaya koymak keyifli, hem iş arkadaşlarından ötürü keyifli. Araştırma yapmak keyifli. (K12, para. 61)

Motivasyon kaynağım aslında biraz benim ailem. Çünkü ben hep başarılıydım ama onlar buradaki gereken unvanı almadığım için beni kırmak istemiyorlar ama bu beklentiden dolayı da hiçbir zaman açık bir şekilde söylemiyorlar ama bu beklentilerini karşılamamış olduğumu da hissediyorum bir şekilde. Çünkü bunun aile ve benim kendi ailemin işleyişi için bir sonuç olduğunu ama yine de bunu yapmam gerektiğini hissettiriyorlar ya da ben öyle düşünüyorum, çünkü bunlar ben her türlü desteği gördüm çok da başarılıydım niye böyle yani bu zor bir iş değil yani ama böyle oldu. Onun için ailem bir motivasyon kaynağı benim kendi büyük ailem. Küçük ailemde aslında, mesela eşim de kendisini sorumlu hissediyor. Yani ailem motivasyon kaynağım yoksa ben daha sade bir insan olduğum için bütün sosyal ortamlarda değer veren birisi olduğum için benim statü kullanmam gibi, onunla kendime yeni bir kimlik edinmeye

ihtiyacım yok. Her zaman çok ilgi gören, her zaman sözü dinlenen birisi olduğum için kendi sosyal hayatımda kiminle tanışırsak tanışalım hem sözlerime hem fikirlerime çok önem verildiği için bir kimlikle tanınmaya ihtiyacım yok. Öyle tanınmaya da ihtiyaç duymadım. Ama ailem aslında bir motivasyon kaynağı benim için evet. (K6, para. 61)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının etkileşim halinde olduğu sosyal çevrenin akademik kimliklerine olan katkısının olumlu veya olumsuz olabileceğini belirten katılımcılar bu durumun motivasyonlarını etkilediğini belirtmektedir. Diğer yandan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarından K11'in görüşlerine göre kişilik yapılarına uygun olarak meslek seçilmesinin kişinin akademik kimlik gelişiminde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşünceye ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Benim açımdan daha çok kendi kişisel gelişimim açısından bilinçli olarak seçtiğim bir kariyerdir. Bu açıdan daha çok kendi kişisel tercih ve önceliklerimin akademisyen kimliğimin şekillenmesinde etkili olduğunu düşünüyorum. ... Akademik kimlik gelişimimi destekleyen en önemli içsel kaynaklarımın başında bu işe yönelik kişisel değerlerim ve iyi ve faydalı bir akademisyen olma idealim yatmaktadır. Akademisyenliği sadece bir geçim kaynağı olarak değil, aynı zamanda kendi potansiyelimi gerçekleştirme yolu olarak da görüyorum. Buna ek olarak ait olduğum topluma ve bilime gerçek katkılar yapabilme imkanı beni heyecanlandırıyor. Kabaca gelebilir ancak şöyle bir motivasyonum da var: Toplumun bu zamana kadar bana yaptığı yatırımı nitelik ve nicelik açısından katbekat fazlasıyla döndürmek ve katkıya dönüştürmek gibi bir derdim olduğunu düşünüyorum. Muhtemelen bunlar birçok zorluğa katlanmamı daha kolay hale getiriyor. (K11, para. 47 ve 53)

Bu bağlamda kişilik yapılarına uygun mesleklerin seçilmesinin kişilerin akademik başarılarına katkıda bulunacağını belirten öğretim elemanları, motivasyonlarının da artacağını ve akademik kimlik yapılarının olumlu yönde gelişeceğini ifade etmektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarından K7'nin akademisyenliği otonom bir meslek olarak tanımlamasının akademik kimlik gelişimini etkilediğine ilişkin görüşler ise şu şekildedir:

Bizden unvan olarak daha aşağıda olan bir meslektaşımızdan da öğreneceğimiz kimlik tasarımı için çünkü ben bunu çok tamamladım bitti şeklinde düşünmüyorum. O açıdan ifade ediyorum ama bu sadece görmek değil. Bence bu bütün yaşantılarla, bütün okumalarla ortaya çıkan bir evrensel anlayış. Bunu da şey anlamında demiyorum, üniversitenin bütün orta çağdan başladın tarihini anlattın demiyorum, bunu kastetmiyorum yani; ama bu üniversitenin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini özümseyerek oradan kendine aslında roller biçmek. Şimdi bu roller bir akademik kimlik oluşumunda son bilimsel gelişmeler vs. hepsi de içinde olmak üzere fen bilimleri sosyal bilimler hepsini kastederek söylüyorum, senin akademik kimlik oluşumunda eğer bu verileri sen öğütebiliyorsan, ya da daha akademik söylersek sentezleyebiliyorsan, bu akademik kimlik oluşumunda an gelip bilimsel paradigmalarda değişiklikler olabiliyor. (K7, para. 41)

Bu bağlamda öğretim elemanları mesleki otonominin akademik kimlik yapılarını süreç içerisinde değişime uğrattığını belirtmektedir. Diğer yandan yapılan çalışmalar sonucunda bir ürün elde edilmesinin öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimini sağlayan motivasyon kaynaklarından biri olduğu K12 ve K8 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Birincisi eğitici olmak çok keyifli. Yeni şeyler üretmek çok keyifli. Bir makale yayınlandığı zaman onun verdiği keyif, bilmiyorum ben çok mutlu oluyorum, çok keyif alıyorum. O günüm mutlu geçebiliyor. Yani işte bak emek verdik, yayınlandı bu makalemiz. Yeni bir şey üretiyor olmak, o keyifli. (K12, para. 61)

Tabi ki mesleki gelişimim olumlu yönde etkilemektedir. Motivasyonumu arttırmaktadır. Aynı zamanda işte geçirdiğim vakti daha keyifli kılmaktadır. Mesleğin ve işin karşılığını alarak görevde yükselme ve kariyerimin geliştiğini fark etme beni olumlu yönde etkiler. Sürekli sabit kaldığım ve gelişim göstermediğim durağan bir meslekte çalışmak istemezdim. Çıkardığım yayınlar, gerçekleştirdiğim projeler her zaman

beni pozitif olarak etkilemektedir. Mesleğime karşı bağlanmamı sağlamaktadır. (K8, para. 61)

Bu bağlamda akademik süreçler sonucunda bir ürün elde edilmesinin motivasyon kaynağı olarak belirten katılımcılar akademik kimliğin oluşumunda sonuç odaklılığın önemine değinmişlerdir. Diğer yandan yapılan işe ve öğretim elemanına verilen değer akademik kimlik gelişiminin sürdürülebilirliğinde etkili olduğunu vurgulayan K7 ve K10 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Aslında gizli ya da açık verdiğin şeyler senin kimliğinin yansımaları oluyor. Bu kimliğini düşündüğünde sen aslında bir, sen aslında bir rol oynamıyorsun ve bir görev yapıyorsun. Tabi bu yaşam biçimine de dönüşebiliyor bir miktar ama sen burada yeni nesle örnek oluyorsun, yeni akademisyenler yetişmesini sağlıyorsun, yani bugün sen lisans, bir de ki birilerinin dersine giriyorsan bunların arasından birileri de akademisyen olacak, milli eğitim müdürü olacak, YÖK başkanı olacak bakış açısıyla hangisi olacak? Oradan mı olacak? Elbet birileri bir şey olacak. İstersen öğretmen ol yani küçümsemek amacıyla söylemiyorum. Herhangi bir statüde ol, ama o değeri vererek gitmeye çalışıyorsun, çünkü bir de o değeri o farkındalığı onların kazanması için çalışıyorsun. (K7, para. 41)

Bir kere yöneticinin tutumu, meslektaşların tutumu, iş yükünün azlığı-çokluğu motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. (K10, para. 39)

Bu bağlamda katılımcılar akademik kimliğin oluşum sürecinde öğretim elemanlarına verilen önemin oldukça önemli olduğu vurgulamaktadır. Diğer yandan inancın önemine değinen bir katılımcı olan K5 ise kendini şu şekilde ifade etmektedir:

Yani bir kere benim inandığım dinin beni motive ettiğine inanıyorum. Tabi herkes farklı şekilde yorumlayabilir. Dini bir ipe benzetiyor gibi düşünürler. O ipe aşağıda kuyuya da inebilirsiniz, gökyüzüne de çıkabilirsiniz. Yani ben inandığım dinin beni araştırmak, okumak, incelemek, yeni şeyler öğrenmek için motive ettiğine inanıyorum. Bunun için yapmıyorum ama bonus toplama metodu olduğunu düşünüyorum.

İnsanın içsel anlam arayışı, özel içsel anlam arayışının benim en büyük motivasyon kaynağı olduğunu düşünüyorum. (K5, para. 29)

Bu bağlamda manevi değerlerin ve inançların önemine değinen katılımcı akademik kimliğin gelişiminde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu değinmektedir. Diğer yandan görüşmeye katılan öğretim elemanları, planlanan akademik kariyer hedeflerinin tamamlanılmasına cesaret gösterilmesinin de akademik kimlik oluşumunda etkili olduğunu belirtmiştir. K4'ün bu düşüncesi aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

Hani şeydir son sınıfa gelirsin, bilirsin herkes yüksek lisans yapmayı ister. Herkesin dilinde bu vardır. Kurslara gidilir falan. Sonra sınavda bir bakarsın, o söyleyenlerin %90 ı gelmemiştir. Hani bunu yapacağım demek farklı bir şey, gerçekten ona cesaret etmek çok daha farklı bir şey diye düşünüyorum ben. (K4, para. 73)

Katılımcılarla (K9, K8, K17, K6, K5, K4, K3, K12, K11, K10, K1) yapılan görüşmeler sonucunda akademik kimlik gelişiminin, alınan unvanlar sonucunda edinilen birtakım mesleki rollere de bağlı olduğu belirtilmiştir. Bu mesleki rollerin sorumlulukların farkında olunması, gelişime ihtiyaç duyma, araştırma ve öğretim ve çok boyutlu bakış açısı olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretim elemanlarının sorumluluklarının farkında olmasının akademik kimlik gelişiminde etkili olduğunu belirten öğretim elemanlarından K17, K6, K12 ve K10 düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Çok unvana bağlı bir değişim olmuyor ama şunu dersek doğru, aldığın unvan sana biraz daha, eğer öyle hissediyorsan ben hissediyorum, biraz daha sorumluluk yüklüyor. (K17, para. 39)

Yani ben mesleği algı anlamında baktığımda ben zaten mesleğime karşı sorumlu bir bireyim. Aynı sorumlulukta devam ediyorum. Hatta bilgi hakimiyetim arttıkça ya da değişen koşullardan haberdar oldukça ya da onları da ilgi alanıma ya da uğraş alanıma dahil ediyorum ama sorumluluk dersin evet, çünkü çağ değişiyor, kural değişiyor, işleyiş değişiyor. (K6, para. 59)

Kesinlikle çok şey fark ettiriyor bu arada. Kadro anlamında bir yükselişimiz yok ama sonuçta bir unvan kazanıyor olmak çok şey değiştiriyor. Değiştirmesinin nedeni şu; çünkü burada rolümüz değişiyor esasında. Doktorayı bitirmeden önce araştırma görevlisiydik ama daha farklı bir rolümüz vardı. Öğrencilerimiz yoktu. Hoca değildik vs ama sonrasında doktora bittikten sonra artık hocayız. Öğrencilerimiz var. Yoksa sorumluluğumuz kesinlikle çok daha fazla. Çünkü yüzlerce öğrencimiz var. (K12, para. 55)

Tabi yani şöyle, bir öğretim görevlisiyken bir öğretim üyesi olduğunda rollerinde birtakım farklılıklar oluyor. Beklentiler değişiyor, artıyor. Yayın kalitenin daha iyi olması bekleniyor. (K10, para. 33)

Bu bağlamda unvanların farklılaşması ile mesleki rollerin değişebileceğini belirten katılımcılar akademik kimliğin de bu doğrultuda yeniden şekillenebileceğine değinmektedir. Diğer yandan akademik kimlik oluşumunda öğretim elemanlarının gelişime duyduğu ihtiyacın önemli bir rolü olduğunu belirten katılımcılardan K8, K5 ve K12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Akademisyenler, yeni meslek rolleri kazanırken aslında olmak istedikleri ya da olmaları gereken alanlara doğru kayarlar. Bu kimi zaman başarı ile kimi zamanda başarısızlıkla sonuçlanır. Bu yüzden bireyler başarılı oldukları alanlar onları motive eder. Orada tutunmak isterler, kendilerine yer edinmek isterler. O dalda kariyer sahibi olmak ve mesleki gelişim isterler. (K8, para. 66)

Ben sürekli gelişmeye sürekli yeni bir şey öğrenmeye odaklı yaşamın gerektiğine inanıyorum. Sürekli okumam, öğrenmem, araştırmam, yeni bir şeylerden yeni bir bakış açısı geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (K5, para. 27)

Tabi olmaz mı... Hala kendi adıma çok eksiğim var. Doktorayı bitirmiş olmak sadece bir aşama. Birinci aşama. Öğreneceğim o kadar çok şey var ki ve inanın derste bile bazen bir konuyla alakalı konuşurken ya bu konuyla alakalı şunları okuyayım aslında yani hala oluyor. Olması da gerekiyor bence. Her derse girmeden önce şöyle bir bakıyorum mesela

bugün şunları şunları anlatacağım ama bir eksiğim var mı diye. (K12, para. 57)

Bu bağlamda katılımcılar unvanların kendilerine yeni sorumluluklar yüklediğini belirtirken profesyonel gelişimin sürekliliğini de vurgulamaktadır. Diğer yandan akademik kimliğin şekillenmesinde yapılan araştırmalar ve öğretim faaliyetleri arasındaki dengelerin farklılaşmasının önemli olduğunu düşünen katılımcılardan K3 ve K10'un görüşleri şu şekildedir:

Mesela yardımcı doçentken bence öğretim boyutu daha ön plana çıkıyor diye gözlemliyorum ben. Ancak bu doçentlik statüsüne erişebilmek için araştırmaya da odaklanılması gerektiği için yardımcı doçentler öğretimle araştırmayı daha fazla bir arada götürmeye çalışıyorlar bence, ama bu doçentlik için düşündüğümde şöyle bir nokta var, doçentlik bence daha araştırmaya yönelik mesela. Yani bir doçent ve profesörün... Ben hatta doçentlikle profesörlük arasında ki farkın hani araştırma projelerinde ilk yürütücü olma konusunda olduğunu düşünüyorum ve yardımcı doçentlik ve doçentlik içinse bana göre doçentliğin daha araştırma bazlı olması yardımcı doçentliğinse öğretim ve araştırma ikisi birlikte baskın olması gerektiğini düşünüyorum. (K3, para. 33)

Yayın kalitenin daha iyi olması bekleniyor. Lisansüstü öğrencilere daha fazla zaman ayırmak gerekiyor. (K10, para. 33)

Bu bağlamda farklı kariyer dönemlerinde farklı sorumlulukların ve görevlerin bulunduğu değinen katılımcılar akademik kariyer süreci boyunca araştırma ve öğretim boyutlarının dengeli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan unvanlar sonucunda farklı bakış açılarının da kazanıldığını belirten katılımcı K7 bu duruma ilişkin şu ifadeyi kullanmaktadır:

Türkiye'deki şartları bildiğim için iyi kötü diyorum, hak ederek yani oradaki doktora girişinden doktora yeterliliğin, mezuniyetin, tez savunmana kadar. İşte oradaki bir doçentlik sürecine kadar. Bu süreçlerde kendine bir şeyler ekliyorsan zaten sen o unvanları almaya doğru gittiğinde almamış olsan bile o noktalara doğru giderken artık daha derinleşiyorsun. Bazen diyelim ki sınıfta sorular geldiği zaman hani belki

araştırma görevlisiyken daha rahat ama daha düz cevaplayacağın ama karşı tarafın da tatmin olacağı cevaplar verirken şu an verdiğin cevaplar bir kere çok boyutlu oluyor. Şu an bende hiçbir şeyin çözüm budur diye bir cevabı yok ama ne bileyim işte yirmi beş sene önce sorsan bunu böyle böyle yapmak lazım ama şu an olayın çok boyutluluğunu daha çok faktörü görüp cevabını ona göre şekillendiriyorum. (K7, para. 39)

Bu bağlamda sorumlulukların farklılaşmasını unvanların getirdiği bir sonuç olarak algılayan katılımcı bu durumun kendisine farklı bakış açıları kazandırdığını ve sorunlara veya durumlara çeşitli şekillerde bakış açısı geliştirdiğine değinmektedir. Diğer yandan tecrübe kazanımından sonra öğretim elemanları arasındaki farklılıkların farkına varılmasının da akademik kimlik gelişiminin bir parçası olduğuna değinen katılımcılardan K3'ün bu düşüncesine yönelik ifadesi şu şekildedir:

Yani mesela şey, belki şunu edinmiş olabilirim unvan konusunda eskisi kadar... yani ben mesela unvan konusunu bilgi birikimiyle paralel gittiğini düşünmüştüm şu noktada. Hani şöyle bir farkındalığım da gelişti, her unvanın kendine has farklı deneyimleri var. Yani şöyle bir durum var, artık eskisi kadar spesifik insan kitlesine yönelmiyorum. Farklı unvandakilere sormam gereken şeyler aynı olmuyor. Yani onların bilgi birikimlerinin farklı farklı alanlarda geliştiğini düşünüyorum ve buna yönelik sorularım oluyor öyle diyeyim. (K3, para. 29)

Bu bağlamda farklı akademik kimlikleri algılamamanın önemine değinen katılımcılar akademik kimliğin oluşumunda öğretim elemanları arasındaki farklılıkların önemszenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Akademik kimlik gelişiminde sosyal yaşamın önemli payı olduğunu düşünen katılımcılar (K1, K10, K11, K12, K3, K14, K5, K6, K7, K8) bu alanda; aile ve arkadaşların sosyal desteği, akademik yaşama olumsuz etkisi, akademik yaşama olumlu etkisi ve yeniliğe açıklığın da önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Aile ve arkadaşların sosyal desteğinin, akademik kimlik oluşumunda etkili olduğunu belirten katılımcılardan K1, K11, K12 ve K14 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Yani akademisyenlerin işi zor şundan dolayı, akademisyenlik yalnızlık mesleğidir. Yalnız olacaksın ki okuyup anlayacaksın. Okumaya zaman

ayırman gerekiyor. Yalnız olacaksın ki yazabilesin. Yalnız okumaya ayırdığın veya yalnız yazmaya ayırdığın veya yalnız araştırmaya ayırdığın zamanları ailene ayırman gereken zamanlarla nasıl dengelediğin... ailenin sana destek mi oluyor yoksa engelleyici faktör mü olduğu ortaya çıkartır. Yani çalışma stratejileri, problem çözme stratejileri, aile ilişkilerinde dengelerdeki öncelikleri dikkate aldığınızda sorun olmayabilir. Bu kişiden kişiye de değişir yani. (K1, para. 35)

Ailem ve eşim de benim akademisyenliği seçmem ve sonraki süreçlerde akademisyen kimliğimi besleyen bir kaynak işlevi görmektedir. (K11, para. 47)

Yani şöyle söyleyeyim. Ailemde zaten babam akademisyen olduğu için, ablam akademisyen olduğu için dolayısıyla bir araya geldiğimiz zaman bir bildiriler makaleler konuşuluyor (gülüşmeler). Yani o anlamda tabii sıkıcı olabiliyor ama olumlu anlamda çok etkiliyor çünkü kafamda soru işareti olduğu zaman alanlarımızın çok farklı olmasına rağmen sonuçta onların benden daha fazla görmüş geçirmişlikleri var. Daha doğrusu benim ne yaşadığımı anlayabilecek bir ailem olması benim için çok kıymetli. (K12, para. 47)

Benim aile hayatım iki taraftan da öğretmen çocuğuyuz biz yani onlar hep destek oluyor. Eşim en büyük destekçim o benim için büyük bir şans. Hiç o konuda bir sıkıntım olmadı. Her zaman destektir yani. (K14, para. 59)

Bu bağlamda akademik ve kişisel yaşamın birlikte sürdürülmesinin zorluğuna dikkat çeken öğretim elemanları akademik kimliğin gelişiminde aile ve arkadaşların desteğinin önemine değinmektedir. Diğer yandan sosyal yaşam ve akademik çalışmalar için zaman ayırmanın ve belirtilen bu durumlara anlayış gösterilmemesinin akademik kimlik gelişimine yönelik olumsuz etkisinden bahseden öğretim elemanlarından K1 ve K10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

... yani akademisyenin de engelleri vardır zorlukları vardır. Akademisyenin önündeki en büyük zorluklardan bir tanesi de aile ilişkilerini yönetebilmesidir. Birçok bekar akademisyen evlenemez. Evlense evliliğini sürdüremez. Sürdürse çocuklarına zaman ayıramaz.

Zaman ayırmış olsa yeterli gelmez. Dolayısıyla akademisyenler akademik faaliyetlerine ayırdıkları zamanı arttıkça yoğunlaştıkça aile ilişkilerinde bir zayıflık, bir problemle karşı karşıya kalabilir yani. Burada denge unsuru önemlidir. Yani burada biraz da yönetebilecek beceriye, bilgiye, donanıma sahip olmakta problem çözümündeki beceride veya önceliği nereye vereceksin ne kadar vereceksin, nasıl bir yol izleyeceksin, bunun denklemi herkeste farklı oluşur ama şunu söyleyeyim aile kesinlikle destekler diye bir şey yok. Aile sözde destekler ama özde desteklemeyebilir yani. Bir insanın senin akademisyen olmanı destekliyorum demesi destek değildir yani. (K1, para. 35)

Bunun da tabii motive edici bir yönü var ama tam tersi bir yönü de var. Yani bir akademisyenlik yoğun mesai gerektiren bir iş ve sosyal hayatımızın içindeki, aile hayatımızın içindeki kişiler bu yoğunluğu bazen anlayamayabiliyorlar. Dolayısıyla işte okul ve öğretim süreci olarak sandıkları için sadece, araştırma, proje vs. gibi ekstra mesai harcanması gereken işte hafta sonu veya akşamları mesai harcanması gereken durumlarda çok anlayamayabiliyorlar ve bu zorlayıcı bir durum olarak karşımıza çıkabiliyor. (K10, para. 29)

Bu bağlamda sosyal çevreye ayrılan zamanın ve emeğin akademik kariyere olumsuz etkisi olabileceğini vurgulayan katılımcılar önceliklerin dengeli bir şekilde belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan sosyal yaşamın ve çevrenin akademik kariyer gelişimine ve akademik kimlik oluşumuna olumlu etkisi olduğunu belirten katılımcılardan K11 ve K12 ise bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Ailem ve eşim de benim akademisyenliği seçmem ve sonraki süreçlerde akademisyen kimliğimi besleyen bir kaynak işlevi görmektedir. (K11, para. 47)

Olumlu anlamda çok etkiliyor çünkü kafamda soru işareti olduğu zaman alanlarımızın çok farklı olmasına rağmen sonuçta onların benden daha fazla görmüş geçirmişlikleri var. Daha doğrusu benim ne yaşadığımı anlayabilecek bir ailem olması benim için çok kıymetli. (K12, para. 47)

Bu bağlamda katılımcıların bir kısmı ise sosyal çevrenin kendilerine gösterdikleri desteğin akademik yaşama ve dolayısı ile akademik kimlik gelişimine olumlu yansıdığını belirtmektedir. Diğer yandan yenilikçi bakış açıları kazanmanın ve gelişimi sürdürülebilir kılabilmek için öğretim elemanlarının yeniliğe açık olmasının gerektiğine değinen katılımcılardan K3, K5 ve K7 kendilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Benim kurum dışındaki arkadaşlarımdan, hem başka yükseköğretim kurumlarında çalışan çok fazla sosyal çevrem var ve bunların çoğu da uluslararası yerlerde bulunuyorlar. Bundan dolayı şunu gözlemliyorum, mesela bir arkadaşım uluslararası bir programın koordinatörü gibi farklı ülkelerde öğretmenleri yetiştiriyor ve şunu gözlemliyorum ben. Yani ondan edindiğim uygulamaya yönelik bilgileri ya da farklı yerlerde olan bilgileri yeni araştırma konuları bulma konusunda ben çok kullanıyorum ve bu da benim akademik kimliğimi nasıl geliştiriyor, ya aslında daha uluslararası çapta kullanılacak araştırma konularına bakıyorum. Dolayısıyla öyle bir bakış açısı geliştirmemi sağlıyor diye düşünüyorum. (K3, para. 27)

Sürekli kendini geliştirmeye çalışan, hayata bakış açısını sürekli güncelleyen, kendini, diğer insanları ve evreni anlamaya çalışan sürekli anlamlandırmaya çalışan, dünya üzerindeki her bir bireyle empati yapabilecek şekilde kendi duygusal olgunluğunu geliştirmek için çaba gösteren bir özelliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum. (K5, para. 25)

Olaylara analitik bakmayı öğreniyorsun, olaylara daha çok boyutlu bakmayı öğreniyorsun, tek doğruyu akademik kimliğin olarak görmeye başlıyorsun. Bunu nereden görüyorsun? Bunu bilim tarihini okuduğunda görüyorsun, kuantum teorisini okuduğunda görüyorsun, sosyal olaylara baktığında görüyorsun, birçok şekilde görüyorsun. Dolayısıyla hani kavramsal olarak da dedin ya sen gerçekten bildikçe ama nasıl bildikçe... Sen bildikçe, anladıkça, anlama çabası gösterdiğinde, yeni şeyler öğrendiğinde eğer ideolojik olarak veya başka boyutlarda yani bu ideoloji illa politika anlamında demiyorum hani ideolojik olarak prangalarda değilsem körü körüne bağlı değilsem, bütün bunlar, bir at gözlüğü

takımıyorsan bütün bunlar akademik kimlik gelişimini sağlıyor. (K7, para. 41)

Bu bağlamda akademik ve sosyal yaşamında yenilikçi kimliğe sahip bir öğretim elemanı için bu durumun aynı zamanda akademik kimlik gelişimini de sağlayacağı belirtilmektedir.

Akademik kimlik gelişiminde meslektaş tutumlarının da etkili olduğunu belirten katılımcılar (K1, K11, K3, K4, K5, K16, K7, K8, K9) bu bağlamda bilgi paylaşımının, farklı bakış açıları sunmasının, etkisizliğin, kültürel uyuma katkısı olmasının ve politika belirleyicilerin belirlediği hedefler doğrultusunda çalışmalar yapılmasının akademik kimlik oluşumunu etkilediğini belirtmektedir.

Bilgi paylaşımının akademik kimlik oluşumunu olumlu yönde etkilediğini düşünen katılımcılardan K1, K5 ve K8 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Meslektaştan kastımız eğer bilimsel toplantılara gitmek bu bilimsel toplantılarda akademik olarak bir zemin oluşturmasıysa bu anlamda kongreler, sempozyumlar, paneller, tartışmalar, çalıştayların bir katkısı oluyor. (K1, para. 33)

Hepimiz birkaç yıllık akademisyeniz, araştırma görevlisiniz. Yeni okuduğumuz kitaplar, yeni yöntemler, yeni öğrendiğimiz istatistiksel bilgiler, derslerde yeni işlediğimiz konular üzerinde bir tartışıp üzerinde spekülasyon yapabileceğimiz ya da farklı düşünceleri provoke edebileceğimiz durumlar ortaya koyabiliyorduk. Bunun da akademik yaşamımı çok olumlu etkilediğini hatırlıyorum ve hissediyorum. (K5, para. 23)

Örneğin herkesin eğitim bilimi alanında çalıştığı bir bölümde genellikle akademik söylem ve konuşmalar bu yönde gerçekleşecek ve yapılacak çalışmalar, projeler ortak bir şekilde yürütülebilecektir. Bireylerin ve çalışanların birbirlerine destek olması kolaylaşacaktır. Meslektaşların çalışma ortamına duydukları ilgi ve alaka, akademik çalışmalara verdikleri destek, okulda geçirdikleri vakit; beni iş yaşantıma ve akademik hayata karşı koşullamaktadır. (K8, para. 56)

Bu bağlamda öğretim elemanlarının bilgi paylaşımının akademik kimliği geliştireceğine değinen katılımcılar olumlu tutum geliştirilmesinde de etkili olabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan akademik kimliğin şekillenmesinde katılımcıların değindiği diğer bir husus ise farklı bakış açılarının sunulmasıdır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan K11 ve K5 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

Bununla birlikte akademik kariyer esnasında iş birliği ve arkadaşlık yaptığım her bir akademisyen ile bizzat çalışırken ve onların deneyimlerinden edindiğim izlenimlerin de akademisyen kimliğimin şekillenmesinde önemli etkisinin olduğunu ifade edebilirim. ... Ancak bu süreçte farklı bağlamlarda edindiğim tecrübeler ister istemez mesleki açıdan farkındalık kazandırabilmekte ve bakış açısını etkileyebilmektedir. (K11, para. 47 ve 53)

Farklı kavramlarla tanışmama, kavramları farklı şekilde yorumlamama, insanların herhangi bir kavrama, olaya ya da duruma nasıl farklı açılardan bakabileceğine dair örnek durumlar yaşamama, örnek olması açısından bana bu tür deneyimler kazandırması açısından yararlı oldu. Artı her arkadaşımızın çalışma alanı ya da uzmanlık alanı farklı olduğu için yine zenginleştirici bir durum ortaya koyduğunu düşünüyorum. (K5, para. 23)

Bu bağlamda bir duruma farklı bakış açılarından bakabilmenin önemine değinen katılımcılar meslektaşların farklı akademik kimlik yapıları doğrultusunda kendilerini de geliştirebileceklerini belirtmektedir. Diğer yandan meslektaş tutumlarının akademik kimlik oluşumuna herhangi bir etkisinin bulunmadığını belirten katılımcılardan K1 ve K7 duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır:

Çok fazla bir etkisi ya da katkısı olduğunu söyleyemem yani. (K1, para. 31)

Eğitim fakülteleri özelinde konuşuyoruz. Zaten biz eğitim fakülteleriyle diğer fakülteler arasında baktığımızda toplumdaki sosyal statüsü açısından baktığımızda gittikçe değer kaybeden bir yapıda olduğunu görüyoruz. Değer kaybeden yapı konusunda hemfikir isek çeşitli göstergelerle bunun göstergeleri de var zaten. Varsa bu değer sadece

burayı seçen öğrenciden kaynaklanan bir değer değil. Dolayısıyla senin sorduğun sosyokültürel açıdan akademik gelişimine ne katkıda bulunuyor? Açıkçası sosyokültürel açıdan ben önemli bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. (K7, para. 35)

Diğer yandan meslektaş tutumlarının, öğretim elemanlarının bulunduğu yükseköğretim kurumuna yönelik adaptasyonlarına ve aidiyet duygusunun artmasına yönelik kültürel uyum sağlanmasında etkili olduğunu düşünen katılımcılardan K8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Berber çalışılan akademik personel her zaman akademik yaşantı üzerinde etki sahibidir. Aynı ortak alandan çalışılan akademik meslektaş grubu kişisel gelişimim ve mesleki ilerlemem için önemli bir etkiye sahiptir. (K8, para. 56)

Bu bağlamda katılımcılar öğretim elemanlarının bulunduğu kurum ile arasındaki kültürel uyumun akademik kimliğe doğrudan yansıdığını belirtmektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının akademik kimlik oluşumunda politika belirleyicilerinin hedefleri doğrultusunda çalışmalar yapmasının etkili olduğunu belirten katılımcılardan K3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Yani bence şöyle etkiliyor, çok büyük çapta fikirler ortaya sunmuyorum. Çünkü böyle fikirlerin geliştirilmesi genellikle 3-5 yıllık projelerle desteklenen bir şey. Hani üniversitemiz genel haliyle 1 ya da 2 yılda tamamlanabilecek projeler üretmeye ağırlık veriyor ya da daha kısa sürede tamamlanabilecek çalışmalara ağırlık verilmesi isteniyor. Mesela bundan dolayı ben çok geniş fikirli ya da çok geniş akademik fikirlerle öyle çalışmaları yapmıyorum. (K3, para. 25)

Bu bağlamda öğretim elemanı, yazılı kuralların yanı sıra akademik yöneticilerin belirlediği kurallar ve hedefler doğrultusunda çalışmanın akademik kimliğe olumlu veya olumsuz şekilde etkisi olabileceğini belirtmektedir.

Akademik kimlik oluşumunda kurum kültürünün etkili olduğunu belirten katılımcılar (K1, K12, K3, K4, K5, K6, K8, K9) kültüre ait hissetmeme, çok boyutlu değişime öncülük etme ve olumsuz etki boyutlarının kültürel bağlamda akademik kimlik oluşumunda önemli paya sahip olduğunu belirtmektedir.

Aidiyet duygusunun akademik kimlik oluşumuna olan etkisini vurgulayan katılımcılardan K5, K8 ve K4 kültürel aidiyet duygusunun akademik kimlik oluşumunu farklı yönlerde etkileyebileceğini şu şekilde belirtmektedir:

Şimdi insan içinde bulunduğu ortamdaki çok etkilenen bir yapıya sahip. Yaklaşık 7 yıldır bulunduğum üniversitede eğitim almaya devam ediyorum. Neticede bulunduğum üniversite ranking üniversite sıralamalarında çok başarılı ya da ne bilim dünyada ilk 500'e giren üniversiteler arasında yer almıyor ve herhangi bir şekilde bildiğim kadarıyla basında ya da çeşitli araştırmalarda da bu kültürel boyutuna ilişkin ön plana çıkan bir boyutun olduğunu da duymadım, görmedim, rastlamadım. Bu yönüyle çok ön plana çıkan bir durum olduğunu düşünmüyorum. Neticede bunun da üzerimde olumlu bir etkisi olduğunu iddia edemeyeceğim. (K5, para. 21)

Yükseköğretim kurumunun sosyokültürel yapısı benim akademisyen kimliğimi geliştirmeye müsait değil. Çünkü meslek grubu olarak çok karma bir yapıya sahibiz. Aramızda eğitim bilimci, okul öncesi eğitimi mensubu, çocuk gelişimi mensubu, tıp eğitimi mensubu, laboratuvar, fizyoterapi alanlarına dâhil birçok akademisyen var. Kendi alanında ilerlemek ve bu ölçüde akademik kimlik oluşturmak isteyen akademisyenler için uygun bir fakültede çalışmıyorum. Alanıma hitap eden, uygun kültür yapısına sahip bir akademik birimde çalışmak isterdim. (K8, para. 54)

Ben çok ağır olacak diye korkuyorum söylediklerimin (gülüyor) kültürel bir yapı görmüyorum. Öyle bir kurum kültürü yok bence burada. Fakülte olarak da bölüm olarak da bir kurum kültürümüz olduğunu düşünmüyorum. (K4, para. 45)

Bu bağlamda katılımcılar, kültüre aidiyet hissetmemenin ve kurumsal değerleri benimsememenin akademik kimlik yapısını farklı şekillerde etkileyebileceğini belirtmektedir. Diğer yandan kurum kültürünün akademik kimlik oluşumunu farklı şekillerde etkilediğini belirten katılımcılardan K9 ve K3 bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Akademik çevre akademisyen kimliği doğrudan etkiliyor, sonuçta ne görürsen onu yapmaya çalışıyorsun, bu konuda kendimi şanslı hissediyorum. (K9, para. 14)

Anladım. Şöyle şimdi bu mesela bu üniversite içinden konuşursak çok farklı sosyokültürel gelen, geçmişten gelen hocalarımız var. Üst olabilir, alt olabilir, orta olabilir. Gerçekten bu homojen bir şekilde dağılmış hani şey gibi değil ben tek bir sosyokültürel geçmişe sahip kişilerin üniversite de bulunduğunu düşünmüyorum. Hani bu beni nasıl etkiliyor? Bu aslında benim belki de normalde tanıyamayacağım ya da farkında olamayacağım sosyokültürel kimlikteki hocalarla çalışmamın nasıl çalışabileceğim yönünde kendimi modifiye etmemi sağlıyor diye düşünüyorum. (K3, para. 23).

Bu bağlamda katılımcılar çalıştıkları kurumun kültürel yapısının akademik kimlik gelişimlerini farklı şekillerde etkileyebileceğini belirtmektedir. Diğer yandan çalıştıkları yükseköğretim kurumunun kültürel yapısının akademik kimlik oluşumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirten öğretim elemanlarından K12 ve K1 ise kendilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Genel anlamda etkilediğini fark ediyorum. Şöyle düşünebiliriz aslında, daha önce çalıştığım kurumda farklı bir sosyokültürel düzey vardı. Düzey derken şu değil... Aslında yapı diyelim. Daha düşük ya da daha yüksek düzey gibi demiyorum kesinlikle. Daha farklı bir yapı vardı. Burada ise daha farklı bir yapı var. Dolayısıyla sizi de etkiliyor bu. Şöyle söyleyeyim en basitinden mesela eski çalıştığım kurumda var olan yapı biraz soğuk bir yapıydı. ... Orada da çok takım çalışması yaptım ve her yaptığım takım çalışmasında sıkıntı yaşadım mesela. Burada daha sıcak bir iklim var belki. Daha farklı bir yapı var. Dolayısıyla bu yapı o anlamda işleri daha da kolaylaştırıyor. Daha fazla teşvik ediyor ya da çalışırken sıkılmıyorsunuz. Kesinlikle etkiliyor. (K12, para. 43 ve 45)

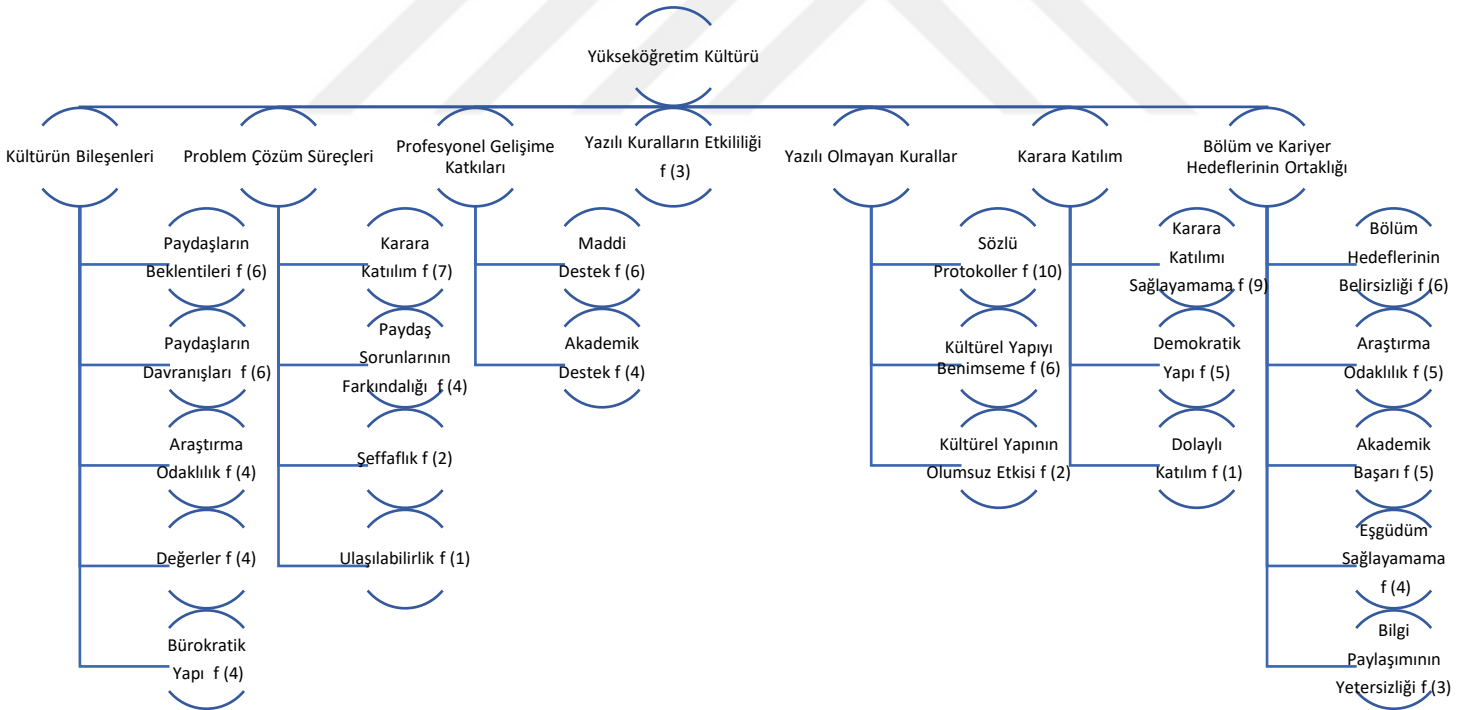
Birçok nedeni olabilir bilmiyorum yani. Şu var, kucaklayıcı ve insanları işini yapmaya motive edici bir motivasyonun olmaması, sevginin olmaması, desteğin olmaması. İnsanlar kendilerini çalışma istek ve

motivasyonunda göremedikleri için zorluğun nedeni ortaya çıkıyor. İnsanlarda bir isteksizlik var yani. Korkunç bir moralsizlik var. (K1, para. 66)

Bu bağlamda geleneksel yükseköğretim kültürü yapısına sahip kurumların değişime olan direncinden dolayı yenilikçi öğretim elemanlarının akademik kimlik yapılarının olumsuz şekilde etkilenebileceğinin belirtildiği görülmektedir.

4.2.3. Yükseköğretim Kültürü

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarına göre yükseköğretim kültürünün; kültürün bileşenleri, problem çözüm süreçleri, profesyonel gelişime katkısı, yazılı ve yazılı olmayan kurallar, karara katılım, bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Şekil 4.6'da bu bulgulara ilişkin boyutlar yer almaktadır:



Şekil 4.6. Yükseköğretim Kültürü Bulguları

Yükseköğretim kültürüne yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde katılımcılar kültürün bileşenlerine (K1, K10, K11, K12, K13, K4, K5, K6, K17), problem çözüm süreçlerine (K1, K10, K12, K3, K4, K5, K6, K7), profesyonel gelişime katkılarına (K10,

K11, K12, K3, K5, K7, K9), yazılı olmayan kurallara (K1, K10, K11, K12, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9), yazılı kurallara (K1, K6, K7), karara katılıma (K8, K7, K6, K5, K4, K3, K2, K12, K11, K10, K1) ve bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığına (K1, K10, K11, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9) bu başlık altında değinmişlerdir.

Katılımcıların kültürün bileşenlerine değinirken paydaşların beklentilerini ve sorumluluklarını, değerleri, bürokratik yapı ve araştırma odaklılığını vurguladığı görülmektedir. Kültürün bileşenlerinden biri olarak görülen paydaşların beklentilerine yönelik katılımcılardan K1, K10, K13 ve K8'in görüşleri şu şekildedir:

Yani bir insanın iyi olmasıyla yönetimde gösterdiği performans ayrı oluyor. Yani kendisini çok ön plana çıkartan insanların iyi yönetici olduğu anlamına gelmiyor veya çok böyle sessiz veya sakin duran insanlar yönetimde beceriksiz gibi olmuyor. Buradaki mevzu şu, yönetim bir karakter meselesi yani. Kişilik meselesi. Bir dünya görüşü, bir vizyon ve aldığı kararların insanları hangi yönde nasıl etkileyeceğinin bilmesi gerekiyor. (K1, para.19)

Bir taraftan bir öğretim işi yapıyoruz gelen öğrenci niteliği, öğrencinin niteliğinin de bu süreçte katkısı olduğunu düşünüyorum ve bizim kendi normlarımızı değerlerimizi oluştururken biraz da öğrenciye göre kendimizi şekillendirdiğimizi de söyleyebilirim. (K10, para. 55)

Yani bir kere bence anabilim dalları bazında baştan beklentilerin açık bir şekilde ortaya konması lazım. Yani özellikle genç arkadaşlara yani araştırma görevlisi olabilir, yardımcı doçent olabilir. Yani bunun bir tartışma içinde, anabilim dalları bazında görüşülmesi gerektiğini düşünüyorum ve bunun görüşülen, düşünülen, yapılması gereken... Tabi bunlar sözlü değil. Değerler dediğimizde mesela araştırmaya değer verme diyelim. Bu tip şeyler genellikle aktiviteler yoluyla yani bölüm, anabilim dalında yapılan aktiviteler yoluyla sizin edindiğiniz şeyler. Dolayısıyla bunların önce anabilim dalları bazında konuşulup ve bir şekilde nelerin kendilerinin benimsemesi için uygun olduğuna karar verilip daha sonra fakülte bazında görüşülmesi ve buna yakın aktiviteleri çoğaltarak benimsemesini sağlanmasını düşünüyorum. (K13, para. 53)

Fakültemin değerleri ve normlarını düşündüğümde, bu kavramların oluşumunu en çok etkileyecek durum öğrenci durumlarıdır. Yeni kurulan bir üniversite ve fakülte olduğundan dolayı, öğrencilerin istekleri ve arzuları fakültelerin değer ve normlarını şekillendirmektedir. (K8, para. 88)

Bu bağlamda katılımcılar yükseköğretim kurumu paydaşlarının beklentilerinin buldukları yükseköğretim kurumunun kültürünü doğrudan etkileyebileceğini belirtmektedir. Diğer yandan paydaşların beklentilerinin yanı sıra davranışlarının da oldukça önemli olduğunu vurgulayan katılımcılardan K5, K11 ve K12 yükseköğretim kültürünün bu davranışlarla etkileşim halinde olduğunu şu şekilde vurgulamaktadır:

Yani tabi buradan geçen her insan... Hepimiz birer su damlası gibiyiz. Bir araya geldiğimiz zaman, kimimiz daha küçük kimimiz daha büyük bir damla, bir araya geldiğimiz zaman birbirimizi hep etkiliyoruz. Daha berrak daha temiz olanlar kirli olanlardan etkilenecek kirleniyor. Daha kirli olanlar daha berrak olanlar sayesinde daha arınma ihtimaliyle karşılaşılıyor ama neticede buradan her geçen insan burayı etkileyerek geçip gidiyor. Hiçbirimiz kalıcı değiliz. Ben belki bir 6 ay sonra ya da 2 sene sonra buradan ayrılıp gideceğim. 5 yıl, 10 yıl, 15 yıl, 20 yıl sonra herkes bir şekilde emekli olacak ya da ölecek gidecek ama arkada bıraktığımız kültürel bir yapı olacak. Hepimiz burayı etkileyerek gidiyoruz ve bütün bunların hepsi yazılı olmayabiliyor. Yaptığımız eylemler, davranışlar, rol model olmamız, kendi sorumluluk ve işlerimizi başkalarına ne ölçüde devrettiğimiz ve bunun takibini ne şekilde yaptığımız, insanlarla ilişkilerimiz, bölümün kültürel iklim yapısı hepsini etkiliyoruz bireyler olarak. (K5, para. 43)

... oluşturan bireylerin kişisel özellikleri, akademik bakış açıları, personelin birbirleriyle ve kurumla ilgili yaşantı ve deneyimleri... (K11, para. 69)

Öğrenciler değiştirebiliyor bence kültürü. Siz de aslında öğrencilerden etkilenebiliyorsunuz. Öğrenciler akademisyenlerden etkileniyor, r hani

akademisyenler öğrencilerden etkileniyor bence. Bu karşılıklı bir etkileşim. (K12, para. 105)

Bu bağlamda yükseköğretim paydaşlarının, öğretim elemanlarının davranışlarından etkilendiğini belirten katılımcılar bu davranışları yükseköğretim kültürünü oluşturan bileşenlerden biri olarak görmektedir. Diğer yandan araştırma odaklı kültürel yapıya değinen katılımcılardan K1, K12 ve K13, paydaşların araştırma odaklılığı benimseyebilmesinin iletişim ve sevgiden geçtiğini vurgulamaktadır:

Sonra araştırma sevgisi katılması gerekiyor ve bunun sosyalleşmesi gerekir. (K1, para. 70)

Yani en önemlisi biz kendi aramızda da bunu konuşuyoruz. İşte kendi aramızda biz şu an 4 kişiyiz. Kendi aramızda bir grubumuz var. Bildiri hazırlıyoruz, makale yazıyoruz vs. Şimdi tek başınıza olduğunuz zaman erteleyebiliyorsunuz. Ben kendi adıma erteleyebilme lüksüm olabiliyor ama bu sefer gruba karşı sorumluluklarım oluyor. Hepimiz için geçerli bu. Dolayısıyla bir tarih var ortada ama ben gruptakilere söz verdim bitirmem gerekiyor gibi. Tabi ki olumlu olarak bu anlamda etkiliyor. (K12, para. 87)

Araştırmaya değer verme diyelim. Bu tip şeyler genellikle aktiviteler yoluyla, yani bölüm, anabilim dalında yapılan aktiviteler yoluyla sizin edindiğiniz şeyler. Dolayısıyla bunların önce anabilim dalları bazında konuşulup ve bir şekilde nelerin kendilerinin benimsemesi için uygun olduğuna karar verilip daha sonra fakülte bazında görüşülmesi ve buna yakın aktiviteleri çoğaltarak benimsenmesini sağlanmasını düşünüyorum. (K13, para. 53)

Bu bağlamda katılımcılar yükseköğretim kültüründe araştırma odaklılığın bu kültürün bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan bölüm içinde geliştirilen değerlerin yükseköğretim kültürünün temellerinden biri olduğuna değinen katılımcılardan K7, K6 ve K1 ise bu değerlerin yükseköğretimin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacağını şu şekilde belirtmektedir:

İşte buradaki ilişki yumağı senin bu değerlerini oluşturuyor ama muhtemelen belki biz, mecazi anlamda söylüyorum bunu bozmasak, bir başka yerden gelen kişi burayı çok aykırı ve yaşanmaz bulacak. Peki o

zaman o değerleri kim oluşturuyor? O değerleri biz oluşturuyoruz. O değerleri biz oluşturduğumuz için gelen yeni nesil dediğimiz öğrencide eğer bu değerler sağlam oturmuş değerler yani niye sağlam? Üniversite yaşama, akademik yaşama sağlam oturmuş değerler değilse o zaman bir sorun alanı değer olmayış hali çıkabiliyor. (K7, para. 51)

Değer denilen şey evrensel nitelikteki değerlerin bize özgü olanları da alarak kimsenin kötüleyemeyeceği. Yani biz olmak kötü bir şey mi? Değer odur. Dürüst olmak kötü bir şey mi? Şeffaf olmak kötü bir şey mi? Değer denilen şeyler bunlar zaten. Bunları da burada hayata geçirirseniz değer olur. (K6, para. 79)

İşte üniversitenin kimyasının alması gereken şeyler. Fikirlere özgürlük, fikirlere açıklık, katılım, iyi niyet, görevini doğru yapmak, eksiksiz yapma çabası, göreve bağlılık, göreve sadakat, bilim adamlarının getirdiği erdem, etiklik, ahlak, adanmışlık, bilimsel katkı için, yenilik arayışı için, sonu bitmez tükenmez uğraşı... Bütün bunlar. Bunları görmeden üniversite üniversite olmaz ki. (K1, para. 50)

Bu bağlamda katılımcılar, yükseköğretim kurumunun farklı değerleri benimsemesinin yükseköğretim kültürünün tekilliğini pekiştireceğini belirtmektedir. Diğer yandan bürokratik yapının yükseköğretim kültürünün değişimi ve gelişiminde önemli paya sahip olduğunu düşünen katılımcılardan K5, K10 ve K12 değerlerin belirlenmesinde de yönetim kademesinin etkili olabileceğini şu sözlerle açıklamaktadır:

Eğitim fakültesi zaten en çok müdahale edilen fakülte diye biliyorum. Çünkü bu fakülteden mezun olan öğretmenler Türkiye'nin geleceğini yetiştirecek insanlar. Dolayısıyla bu fakülte içerisindeki değerlerin normların belirlenmesi noktasında bürokratik makamların da çok etkili olduğunu, söz sahibi olduğunu düşünüyorum. (K5, para. 51)

Sadece akademik kadro değil idari kadronun da bu noktada önemli olduğunu düşünüyorum. (K10, para. 55)

Kültürü etkileyebilecek unsurlar bence çok genel. Düşünecek olursak Türkiye'deki yönetim sistemi bile üniversitelerin kültürünü etkiliyor. En

önemli olan şeylerden biri bu bence. Yönetim değiştiği anda üniversitelerin kültürü de değişiyor. (K12, para. 105)

Bu bağlamda akademik yapının önemine değinen katılımcılar bürokratik yapının da yükseköğretim kültürünün bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar, yükseköğretim kültürüne bağlı olarak değişiklik gösterebilen problem çözüm süreçlerini; karara katılım, paydaşların sorunlarının farkındalığı, ulaşılabilirlik ve şeffaflık başlıkları altında açıklamışlardır. En fazla değinilen problem çözüm süreci olarak karara katılım, katılımcılar tarafından aidiyet duygusunun hissedilmesi için oldukça önemli görülmektedir. Katılımcılardan K1, K12, K5 ve K7 bu durumu şu ifadeler ile açıklamaktadır:

Yoksa buradaki problem şu, metinlerde yazmayan, uygun alınamayan kararlar var. Metinde alınabilecek daha doğru, daha iyi kararlar varken bu kararların düşünmeden alındığı için, tek yönlü bakıldığı için, farklı açılardan paydaşların görüşleri alınmadığı için yani kararlar katılımı güçlendirmiyor, var olan bağı azalttığı için böyle bir sıkıntı oluşturuyor yani. (K1, para. 5)

Yani her anlamda bizim fikirlerimizi kesinlikle alırdı. Hatta şöyle bir örnek verim, mesela üniversitenin not sistemi değişecekti. Öğrenciyi değerlendirme sistemi. O alanda gerçekten çok iyi bir hocadır fakat ben o zaman daha yeterliliği bile almamıştım. Pek çoğumuz da öyleydi. Mesela o sürece bizi de dahil etti ve her aşamada hani 'Böyle olursa nasıl olur gençler?' diye fikrimizi alırdı. (K12, para. 11)

İlla ki sorunlar oluyordur fakülte içerisinde. Bunların çözümü adına ilgili kişilerin karara katılması ya da çözüm süreçlerinde rol almasının etkili stratejilerden birisi olduğunu düşünüyorum. (K5, para. 47)

Karara katılım süreçleri açısından örneğin ele alıyorsak burada alınacak karardan kimlerin etkileneceği düşünülüp, öncelikle o karardan etkileneceklerin de görüşleri alınarak karara katılımın sağlanması gerekir. Mesela kurumda katılımı arttıracak, akademik ortama yönelik bence saygıyı arttıracak, aynı zamanda beklentiyi yükseltecek olumlu bir kurumsal kültür oluşturacak bir girişim olur. (K7, para. 9)

Bu bağlamda katılımcılar yükseköğretim kültürünün bir parçası olarak gördükleri problem çözüm süreçlerinin karara katılım yolu ile de sağlanabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan katılımcılardan K3 ve K7 paydaşların sorunlarının farkında olunmasının sorunların ortaya çıkmamasını sağladığına değinirken, aynı zamanda yükseköğretim kurumuna olan bağlılığı da artırdığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

Yani aslında dekanın belirli aralıklarla gelip toplantı yaptığı oluyor. Yani bir tane dekan için konuşmuyorum. Dekanlar seçildiklerinde ya da işte 2 yıl gibi bir süreyi aştıklarında genelde gelip farklı bölümlerde görüş alırlar. Yani sorunlar genellikle çok somut şeylere dayalı sorunlar olduğu için yani çok teknik işte binayla alakalı sorunlar olabiliyor işte yeterli derslik bulunmaması ya da ne bileyim yani bizim sorunlarımız genelde çok teknik. (K3, para. 49)

Süreç başlamadan değil. Onun için gerekiyorsa iyi örnekler diyoruz ya ama bu örnekleri ben size şu salonda sunmuştum. Gelseydiniz anlardınız değil. Şimdi adamın x konusunda kaygısı var seni mi dinleyecek? O zaman tabiri yerindeyse sen ayağına gideceksin. Yani ... sen lider olarak tıkanan yeri göreceksin. (K7, para. 27)

Bu bağlamda kurumsal sorunlarından bir parçası haline gelen bireysel sorunların akademik yöneticiler tarafından doğru şekilde algılanmasının önemine değinen katılımcılar problem çözüm süreçlerinin işlenmesi için bu farkındalığın oluşması gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan yönetim süreçleriyle ilgili sorunların şeffaf olmaktan kaynaklanabildiğini belirten katılımcılardan K7 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Diyelim ki bana bu iş yükünü ders olarak kabul edelim. Diyelim ki ben maaşımın karşılığı on saat giriyorum da bana dediler ki ihtiyaç var yirmi saat gireceksin. Ben fakültenin bütün ders yükünü açıp bu kişiye on iki saat vermişsiniz niye bana yirmi saat verdiniz mi diyeyim? Bu şık da değil, güzel de değil ama durumlar şeffaf olsa mesela ders yükü o zaman bu ders yükü özel uzmanlık gerektiren başka durumlar yoksa, hani tamam ben halledeyim, ama bu benim uzmanlık alanım değilse ortada bir ihtiyaç varsa, bu istisnai durumları geçiyorum. O zaman birileri baktığında iş

yükünün makul, dengeli, eşit demiyorum eşit olmak zorunda değil. Vicdanen aklen mantıken dengeli olduğunu görmek. Burada söylediğim şeffaflık. Ana nokta şeffaflık... (K7, para. 31)

Bu bağlamda problem çözme süreçlerinde şeffaf olmanın kültürün benimsenmesini kolaylaştırabileceği belirtilmektedir. Diğer yandan sorunların çözümüne yönelik idari konumdaki akademisyenlerin ulaşılabilir olma durumlarının önemli olduğuna değinen katılımcılardan K3 düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Şimdi şöyle, fakültede aslında her birey yani fakülte yönetim kurulu, dekan yani bunlar ulaşılabilen bir konumdalar yani randevu alıyorsunuz, gidip konuşuyorsunuz, işte budur diyorsunuz. Onlar da size değerlendireceklerini söylüyorlar. ... Öyle diyelim yani o kişilere ulaştırıyorsunuz. Onlarda yapıp yapamayacaklarını kendi içlerinde değerlendiriyorlar. (K3, para. 49 ve 51)

Bu bağlamda akademik yöneticilerin sorunların çözümünde aktif rol almaları ve sürece yönelik bilgi sahibi olmaları için ulaşılabilir durumda olmasının yükseköğretim kültürü ile doğrudan ilgili olduğu belirtilmektedir.

Yükseköğretim kültürünün, öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini belirten katılımcılar, belirtilen katkıların akademik ve maddi destek olmak üzere iki alanda yapıldığını vurgulamaktadır. Profesyonel gelişim için ihtiyaç duyulan maddi desteğin idari pozisyondaki akademisyenler ve rektörlük tarafından sağlandığını belirten katılımcılardan K10, K11, K3 ve K7, kendilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Manevi katkı anlamında bir problem yok. Destekleniyor. Bugüne kadar herhangi bir engelle karşılaşmadım ama maddi destek konusunda bölümün tabi bir katkısı olamaz. Öyle bir kaynağı olmadığı için ama fakültenin katkısı kısıtlı. Devlet üniversitesindeyiz işte, kısıtlı ve bu yıl daha da kısıtlı bir hale geldi. Yani üniversitenin katkısını olumlu buluyorum. O desteklerini olumlu değerlendiriyorum. Belli bir miktarda da olsa akademik anlamda yapacağımız çalışmaların maddi boyutu destekleniyor. (K10, para. 53)

Devlet ünivesitesi olması hasebiyle YÖK sisteminin öngördüğü destek vb imkanlar bulunmaktadır. Bunların yeterli olmamakla birlikte kayda değer olduğunu ifade etmek isterim. Özellikle yurtdışı desteği gibi kalemlerin önemli fırsatlar olduğunu düşünüyorum. (K11, para. 66)

Yani fakültenin maddi olarak mesela verdiği tek destek kongre için belirli bir miktar ücret veriyor. (K3, para. 47)

Şimdi biz fakülte'deki lidere yani bu bölüm başkanı olabilir, anabilim dalı başkanı olabilir, fakülte çapında bakarsak bir yöneticilik vasfının da olması gerektiğini söyleyerek gidiyorum, ama an gelir akademik lider bir yönetici olmayabilir de. Akademik liderlik yapabilirsin de ama yöneticiye ait birtakım yetkiler de olursa muhtemelen liderlikle birleşirse daha rahat olacaktır. Şimdi burada gidip maaşına bir şey yapmak şeklinde olmayabilir ama bu diyelim ki çeşitli araştırma desteklerine teşvik anlamında olabilir. Çeşitli araştırma desteklerini, burslarını kullanırmak adına bunu kullanmak için gerekli eğitimi sağlamak anlamında liderlik yapmak olabilir. Bu bursları almaya yönelik veya araştırma teşviklerini almaya yönelik eksikleri ve engelleri tespit edip, bunları giderecek önlemleri alarak bir öncülük yapabilir. Bu şekillerde hani maddi kısmını halledebilir. (K7, para. 15)

Ayrıca katılımcılardan K11 ve K5, maddi desteğin yanı sıra akademik desteğin de önemli olduğuna değinerek profesyonel gelişimleri için bu boyutun yol gösterici role sahip olduğunu belirtmektedir:

Bununla birlikte geniş kadro olmasının iş birliği, kaynak kişilere ve bilgiye ulaşma ve bazı becerilerin aktarımı açısından eşsiz fırsatlar doğurduğunu ifade etmek isterim. (K11, para. 66)

Fakültenin akademik gelişimime yönelik katkısı... Bir kere insanlarla birlikte olmak, yani sürekli akademik bilgi ve yeni araştırma arayışında olan insanlarla birlikte olmanın insanları motive ettiğini düşünüyorum. Geçen öğretmenlere bir seminer vermeye gitmiştim. Hani ben, ben de öğretmenim aslında İngilizce öğretmenliği mezunuyum. Öğretmenlerin hani düşünce dünyalarının ne kadar sınırlı kalabildiğini deneyimleme ve

gözlemleme fırsatım oldu. Şimdi akademik camiada olunca biz de kendi küçük dar alanımızda hapsolmuş ve dışarıyı pek görmeyebiliyoruz. Kat ettiğimiz mesafeyi de göremeyebiliyoruz bazen, ama neticede bir gelişim bir etkileşim oluyor. Dolayısıyla akademik gelişimime yönelik olumlu bir özelliği olduğunu düşünüyorum üniversite ve fakülte içerisinde görev yapmanın. Bir kere akademik imkanlar olsun ya da işte bilimsel araştırma kongre organizasyonları olsun, küçük seminerler ya da toplantılar olsun, burada dile getirilen ifadeler olsun bütün bunların akademik gelişimimize küçük ya da büyük katkılar sunduğunu düşünüyorum. (K5, para. 45)

Diğer yandan yükseköğretim kültürünün etkili olmasında yazılı kuralların önemine değinen katılımcılardan K1, K6 ve K7, aynı zamanda çerçeve sınırlar çizdiğini şu ifadelerde belirtmektedir:

Yani buradaki asıl mevzu şu, yani üniversitelerde yasal bir hukuki metinler var, mevzuat var. Yönergeler var, yönetmenlikler var, sistemin ne olacağı var, bir de yazılı kurallar var. Bu yazılı kuralların bir de karar alma sürecinde farklı paydaşların görüşlerini dikkate almış olmak, demokrasi kültürünün gelişmesini sağlardı. (K1, para. 5)

Yazılı kurallar tabi ki uygulanıyor. Biz hem kuralcıyız hem de kurallar yöneticilere güç veriyor. Yazılı olan kuralları bir sopa olarak her zaman gösterirler. Bana gösterdiği için değil ama genel değerlendirme. Yazılı kurallar bizde iyi işler. O yöneticiler için bir güç kaynağıdır. İsteddiği zaman, istediği şekilde işletir. (K6, para. 75)

Çünkü şöyle bu yazılı kuralları yıkıp geçen bir şey olursa ki yazılı kurallarımız zaten yönetmenliklerimiz... Yönetmenliklerimizi hiçe saymak mümkün değil, o bir suçtur ama yönetmelikte yer almayan, yer alıp esnetilen de olabilir. (K7, para. 49)

Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında yönetmelik ve kurul kararları gibi yazılı kuralların etkili olduğunu belirten katılımcılar bu kurallar çerçevesinde yükseköğretim kültürünün şekillendiğini belirtmektedir.

Görüşmeye katılan öğretim elemanları yazılı olmayan kuralların yazılı olanlara göre yükseköğretim daha fazla yer aldığını belirterek bu kuralları sözlü protokoller, kültürel

yapının benimsenmesi ve kültürel yapının olumsuz etkisi başlıklarında tartışmaktadır. Sözlü protokollerin yükseköğretim kültüründe etkili olduğuna değinen katılımcılardan K10, K11, K12, K3 ve K8, yazılı kuralların paydaşların lehine olacak şekilde esnetildiği ve öğretim elemanlarına alan sağladığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

Büyük ölçüde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü yazılı kuralların dışında bir de alışlageldik ritüeller var. Üniversitenin kendine özgü. İşte şurada şöyledir gibi. Alışlageldik akademik disiplin içerisinde birtakım informal diye nitelendirebileceğimiz etkiler söz konusu. Bu da kültürün gelişmesinde etkili. ... (K10, para. 49)

Bence yazılı olmayan kurallar daha baskın kültür oluşumunda. Tabii yazılı olan kurallar uyulması gereken koşullar bunlar, ama bir şekilde yazılı olmayan kuralların daha çok kurum kültürünün oluşmasında etkili olduğunu düşünüyorum. (K11, para. 66)

Var olan şu an bölüm bazında düşünelim. Bölümün bir kültürü var. Bu kültürün oluşmasında yazılı kurallardan ziyade olmayan kurallar var. Kural değil de aslında kültür zaten. (K12, para. 81)

Yani bizim fakültemiz konuşulduğunda bence yazılıdan ziyade yazılı olmayan kurallar daha önemli. (K3, para. 45)

Fakültemde egemen kültürün oluşmasında yazılı kurallardan ziyade yazılı olmayan kurallar daha öneme sahiptir. Kişiler arası tutumlar, fakültenin eski değer yargıları, içselleştirilmiş yargılar, öğretim elemanları arasındaki ahlaki tutumlar, kurum kültürünün getirdiği kurallar daha önemlidir. Bu yüzden yeni işe başlamış bir akademisyenin fakültemde uyum süresi uzun sürmektedir. Yazılı kaynaklar kuralları oluştursa idi neyin doğru neyin yanlış olduğunu birbirinden ayırmak kolay olurdu. Fakat yazılı olmayan kuralların öğrenilmesi zaman ve yaşantı gerektiren bir durumdur. Bu durumlarda bireyler yaşayarak deneyim sahibi olur ve kuralları öğrenirler. (K8, para. 81)

Aynı zamanda sosyal boyuta sahip olan yükseköğretim kurumlarında yazılı kuralların yeterince kapsamlı olmayabileceğini belirten öğretim elemanları sözlü protokollerin de etkili olabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan görüşmeye katılan öğretim

elemanlarından K8, K10, ve K7 kültürel yapının benimsenmesinde yazılı olan kurallardan çok yazılı olmayan kuralların etkili olduğunu şu şekilde belirtmektedir:

Eğer çalıştığım fakültem ile kariyer hedeflerim ortak yönde olsa idi, kurum vizyon ve misyonunu kendi hayat felsefem gibi sahiplenir, kurumun kendini geliştirmesi ve yenilenmesi için canla başla çalışırdım. Bir balıkçı için teknesi hem geçim kaynağı hem de hayata tutunma aracıdır. Eğer tekne olmazsa geçinemezsin, ya da tekne hasar alırsa açık denizde hayatta kalamazsın. İyi bir balıkçı teknesini sağlam tutar, yeniler ve geçim kaynağı olan teknesini her daim baş üstünde tutar. Eğer çalıştığım fakültem de bana sadece geçim kaynağı değil, yeni ufuklar ve yollar açıyorsa ben de fakültemin vizyonunu benimser ve fakültemi geliştirmek adına canla başla çalışırım. (K8, para. 76)

Yani şunu anlıyorum, çalıştığım kurum benim aynı zamanda öğrenciliğimin de alt yapısı olan bir kurum olduğu için ve kendi sosyokültürel özelliklere benzer kişilerin de bulunduğu bir kurum olduğu için bu kolaylaştırıcı bir şey oldu. Çünkü daha çok benzeyen insanlar olarak bir aradayız ya da ben öyle yetiştim. Dolayısıyla bu işi kolaylaştırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir. (K10, para. 25)

İşleyişi kolaylaştırdığı için süregelmiş olabilir, o maddenin ortaya çıkardığı aksaklıkları gidermek için olabilir, kişilerin görevlerini yeterince iyi yerine getirmemelerinden esnemiş öyle gidiyor olabilir. Birçok sebebi olabilir ama bence her kurumda da olduğunu düşünürüm ama burada da birçok yazısız kuralın işlediğini söyleyebiliriz. (K7, para. 49)

Bu bağlamda katılımcılar, yazılı olmayan kuralların etkili olabilmesi için mevcut kültürel yapının öğretim elemanlarınca benimsenmesi gerektiği belirtmektedir. Diğer yandan kültürel yapının öğretim elemanları üzerinde olumsuz etkiye de sahip olabileceğini belirten katılımcılardan K6 ve K5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Yazılı olmayan kurallara baktığımızda da kültürel birikimlerden söz etmiştik, öyle olursa onlar işler ve devam eder, böyle bir şey yok ama

burada yazılı olmayan kurallar da yapıcı değil yıkıcı... Mesela dedikodu hat safhada, ispiyonculuk mesela... (K6, para. 75)

Geçmişten gelen birikim ve kültürel yapı çok önemli. Burada hiyerarşi kültürü çok baskın ama yazılı olmayan başka kurallar var. İşte nedir bunlar? Yani saygı sevginin ötesinde hocalarla iletişimde veya hocaların tutumlarında kıdemlerin artmasıyla beraber bir rahatlama, işte kendi işlerini daha alt kademedeki insanlara daha rahatça yıkmaya, kendi sorumluluklarını devretme anlamında bir rahatlama gözlemliyoruz. (K5, para. 41)

Bu bağlamda yazılı olmayan kuralların öğretim elemanlarının motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyerek zayıf kültürel yapıların oluşmasına neden olduğu belirtilmektedir.

Karara katılımın yükseköğretim kültüründe oldukça önemli olduğuna değinen katılımcılar, karara katılımın sağlanamamasının, demokratik yapının ve karara dolaylı yönden katılımın kültürel yapının değişmesi ve gelişmesinde farklı rollere sahip olduğunu belirtmektedir. Karara katılımın sağlanamadığını ifade eden katılımcılardan K3 ve K1 bu durumun sebep ve sonuçları ile yükseköğretim kültürüne etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

Biz kendi bölüm bazımızda konuştuğumuz konular o hocalar vasıtasıyla fakülte yönetim kuruluna gidiyor. Yani bu açıdan demokratik diyebilirim ama etkileme konusunda ben bireysel olarak yani en alttaki, en alt rütbede bulunan kişi olarak etkilediğimi düşünmüyorum. (K3, para. 43)

Bu soru küçük bir soru gibi gözüküyor olabilir ama burada birçok örnekler olabilir. Her durumda farklı farklı uygulamalar olabilir yani. Buna genel geçer bir cevap vermiş olmak doğru olmayabilir. Yani burada sorunlara yönelik görüş sorulması da çok güçlü görüşlerin ortaya çıktığını göstermez yani şu var, üniversitelerde yaşayan akademik kültür çok zayıf. Neden zayıf? Çünkü katılım kültürü zayıf, iletişimi zayıf. Herkes daha çok egoların, yetkilerin, makamların veya sosyal birtakım şeylerin etkisi altında kaldığı için, üniversiteler sahip olduğu potansiyelin çok altında bir katılım gerçekleştiriyor. Bu katılımlar da problemlere sınırlı bir çözümlerle gerçekleşmesini sağlıyor. Üniversitelerde kendi sorunlarını çözemiyor ki.

Kendi sorunlarını çözmek için de zaten bir fikri yok. İnsanlar da katılmak istemiyor yani. Yani şu var, o alınan karar sürecinde kendi paylarının olmasını, kendi sorumluluklarının olmasını istemedikleri için katılmama eyleminde yüksek bir rakam söz konusu. Burada çok karmaşık duygu ve düşünceler var yani. (K1, para. 23)

Bu bağlamda ortak vizyon ve hedeflerin oluşması için alınan kararların da ortak olması gerektiğine değinen katılımcılar güçlü katılımlı kültürel yapıların önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan yükseköğretim kültürünün oluşmasında demokratik yapının etkili olduğunu belirten katılımcılardan K3, K7 ve K10 karara katılımın da bu şekilde sağlanabildiğini şu şekilde açıklamaktadır:

Yani bence fakülte içinde o kadar demokratik bir karar alma mekanizması var mı çok emin değilim. Şu açıdan, bölümleri temsil eden hocalar genellikle fakülte yönetim kurulunda bulunuyorlar. Biz kendi bölüm bazımızda konuştuğumuz konular o hocalar vasıtasıyla fakülte yönetim kuruluna gidiyor. Yani bu açıdan demokratik diyebilirim. (K3, para. 43)

Akademik kültürün önemli bir parçasının demokratik bir yapı olması gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla akademik bir liderinde bu demokratik yapıyı sağlayıcı, besleyici, geliştirici önlemler alması ya da uygulamalar yapması gerekir. Bu birçok şekilde olabilir. (K7, para. 9)

Şöyle herkesin görüşlerini almak, farklı hiyerarşik süreçlerin içerisinde bulunan farklı kişilerin de karar süreçlerinde görüşlerinin alınması bazen formal bazen de informal bir şekilde çoğulculuğu, daha çok katılımı, daha çok bakış açısının karar süreçlerine girmesine ve sağlıklı kararın alınmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. (K10, para. 5)

Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında alınan kararların tüm paydaşların katılımı ile alınmasının önemine değinen katılımcılar bu bağlamda demokratik yapının korunmasının karara katılımı olumlu şekilde etkileyeceğini vurgulamaktadır. Diğer yandan yükseköğretim kültürünün oluşmasında karara katılımın önemli olmasının yanı sıra dolaylı bir şekilde karara katılımın da değerli olduğunu belirten katılımcılardan K5 düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

Biz genellikle bu halkanın en dibinde bulunan insanlar olarak pek bu kararları etkilememiz söz konusu olmaz; ama bölüm toplantısıdır ya da bölüm başkanı, anabilim dalı başkanımızla bireysel ilişkilerimizde ya da diyaloglarımızla ilginç, farklı, yeni bir öneri ile gidersek ve bu hocamız da eğer fakülte yönetim kurulundaysa ya da işte dekan hocamıza bir şekilde bu ulaşırsa, bu kararın benimsenmesi belki söz konusu olabilir ama doğrudan fakülte içerisinde alınan kararlara bir öğretim elemanı, bir araştırma görevlisi olarak bizim müdahale olma durumumuzun söz konusu olduğunu düşünmüyorum. (K5, para. 39)

Bu bağlamda karara katılımın yalnızca doğrudan değil, dolaylı şekilde de değerli olduğunu vurgulayan katılımcıların bu doğrultuda kararlarını birim yöneticilerine ileterek sürece dahil olabildiklerini belirttikleri görülmektedir.

Bölüm ve öğretim elemanlarının hedeflerinin ortak yönleri olmasının yükseköğretim kültürünün gelişmesi ve benimsenmesinde önemli olduğuna değinen katılımcılar; bölüm hedeflerinin belirsizliği, araştırma odaklılık, akademik başarı, eşgüdüm sağlanamaması ve bilgi paylaşımının yetersizliği başlıklarını tartışmaktadır. Görüşmeye katılan öğretim elemanlarından K3 ve K4, bağlı bulunduğu bölüm hedeflerinin belirgin olmamasının kültürel aidiyeti zayıflattığını ve kariyerleri için bu durumun belirsizliğe neden olduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

Bence fakülte hedefleri o kadar belirgin değil, yani üzerinde de çok konuştuğumuz fakülte içinde de bir araya gelip hedefler üzerinde konuştuğumuz bir ortam da açıkçası pek yok. Yani bizde daha çok anabilim dalı, bilim dalı, bölüm bazında bu hedefler belki toplantılarda konuşulabiliyor. (K3, para. 41)

Bu yine bireycilikle... İhtiyaç da belirlenmiyor. Yapılıyorsa da bizim haberimiz yok. Bize özgü bir çalışma var mı? Yapılıyorsa da haberimiz yok. Haksızlık etmek istemem kimseye ama bir bilgi paylaşımı yok. Bu hiç böyle bir şey olmuyor da olabilir ya da paylaşılmıyor da olabilir. (K4, para. 81)

Bu bağlamda bölüm hedeflerinin belirsiz olmasının öğretim elemanlarının bireysel hedeflerini belirlemede farklılıklara sebep olduğu vurgulanırken, bu durumun

yükseköğretim kurumunun verimliliğine de yansıdığı üzerinde durulmaktadır. Diğer yandan araştırma odaklılık, görüşmeye katılan öğretim elemanlarının önemli olduğunu düşündüğü başlıklardan biri olarak görülmektedir. Duruma ilişkin K3, K5 ve K7'nin görüşleri şunlardır:

Hani genel kendime göre fakültenin hedefleri şu an bence araştırma odaklı hedefleri var. Yani bu benim algım. Bu açıdan benimle uyuyor. Neden? Ben dediğim gibi otonom oldukça daha farklı projelerde daha çok insana ulaşabileceğim daha çok uygulamaya etki edebileceğim bir yerlerde bulunmak istiyorum. Hani bu açıdan hedeflerimin uyduğunu düşünüyorum. (K3, para. 41)

Kongrenin düzenlenmesi gibi durumlarda... Şimdi akademisyen olarak hedefimiz kaliteli yayınlar üretmek. Dolayısıyla fakültenin hedeflerine ulaşması bağlamında bizim üreteceğimiz yayınlar da olacak. Ürettiğimiz yayınlar aynı zamanda kişisel hedeflerimize ulaşmak için de birer adım olacak bizim için. Dolayısıyla ortak nokta oldukça çok. (K5, para. 35)

Şimdi tabii akademisyen sadece ders vermekle veya bu eğitim öğretim durumunu çeşitli şekillerde yürütmekle değil, bir de araştırma pozisyonu var. Şimdi araştırma süreçlerinde daha yelpaze genişliyor ama bu hedeflere yönelik olmadığı anlamında değil, daha geniş diyor çünkü sen yaptığımız araştırmalara bakıp doğrudan bunun öğretmen eğitimiyle ne alakası var diyebilirsin ama bilimsel araştırmalara o kadar dar bakamayız. Onu biraz biraz genişletmemiz gerekiyor. Araştırmaları daha geniş kapsamlı düşünüyoruz. Eğitim sorunları daha kuramsal boyutta ele alınabilir. Daha pratik boyutta alınabilir. Orada ben uyuşmadığını düşünmüyorum ama belki çok daha teknik, çok daha pragmatist bakarsan diyebilirsin ki araştırmalar çok daha uygulamanın kendisine, eğitim öğretimin kendisine yönelik ama an geliyor kavramsal boyutta da bir şeyler çalışıyorsun ya da an geliyor tarihsel boyutlarda bir şeyler çalışıyorsun. Yani değişik boyutlarda bakarsak. Yine de geniş anlamda tutarlı olduğunu düşünüyorum. (K7, para. 45)

Bu bağlamda pofesyonel gelişmenin önemine değinen öğretim elemanları yükseköğretim kurumu ve kariyer hedeflerinin araştırma odaklı olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının akademik başarılarının artmasının ortak hedef olarak değerlendirilmesine ilişkin katılımcılardan K6, K9 ve K10'un görüşleri şu şekildedir:

Ortak noktamız yani yine iki ana fonksiyonumuz üzerinde duracağız. Akademik anlamda daha çağa uygun hem mesleğinde yetkin hem de çağa uygun bilim dalında giden insanlar yetiştirmek. Çünkü onlar öncü olacak. Bugün Türkiye'de herkes üniversite okumuyor. Bugünlerde çoğalacak ya da çoğalmış gibi görünse de hem okumuyor hem zaten okuması gerekmiyor; ama okuyanların niteliğine baktığımızda her gün haberlere, eğitim değerlendirmelerine çok nitelikçi olursak ortak hedefimiz çağa uygun gençler yetiştirmek olmalı, bilim yolunda giden, düşünen ve diğerlerini aydınlatacak, yol gösterecek toplumun her kesimine. Bir de yeni mezun üstelik. Üniversite mezunu ama yeni mezun. Her şeyin yenisini bilmeli. (K6, para. 69)

Fakültemizin en önemli vizyonu Türk toplumuna kaliteli öğretmenler yetiştirmek. Bu vizyon benim hedeflerimle uyumlu, bu işimin topluma olan borcumun ödenmesi açısından değerli olduğunu düşünüyorum. (K9, para. 21)

Üniversitenin ve fakültenin misyonu ve vizyonunun daha nitelikli hale gelmesi, geliştirilmesiyle ilgili ortak noktalarda olduğumuzu düşünüyorum. Bir de öğrenim kalitesinin yükseltilmesi tabi, bunu da ortak bir amaç olarak değerlendirebiliriz. (K10, para. 43)

Bu bağlamda yükseköğretim kurumunun paydaşlarının akademik performanslarının artmasının hem kurum hem de bireysel çıkarlarla uyumlu olduğunu belirten katılımcılar bu durumun yükseköğretim kültürünün oluşumunu da etkilediğini belirtmektedir. Diğer yandan katılımcılardan K11, K10 ve K5 kurum içinde öğretim elemanları arasındaki eşgüdümün sağlanması ile kültürel uyumun daha hızlı gerçekleşeceğini şu şekilde belirtmektedir:

Bununla birlikte benim için önemli olan derinlikli çalışma, uzmanlaşma ve uygulamalı çalışmalara ilişkin farklılıklar olduğunu görüyorum. Yine de söz konusu ortak noktanın fakültenin vizyonunu kabullenme konusunda önemli etkisinin olduğunu düşünüyorum. (K11, para. 61)

Kolaylaştırıyor. Daha da motive ediyor. Hem de kolaylaştırıcı. Yaptığımız çalışmalarla ilgili önümüzü görme, belirsizliklerin ortadan kalkmasına yardımcı olmak gibi, bu gibi gürültülü çatışma durumlarında ortak hareket etmek zor olacak. (K10, para. 45)

Yani ben böyle bir durumla karşılaşmadım ama ne olabilir? İşte bir kongre düzenlenmesine ön ayak olunursa fakülte liderliği açısından, burada görev alacak insanlar neticede belli sorumluluklar paylaşacaklar. Bu kongre içinde sunulması için araştırmalar gerçekleştirilecek nitel ve nicel olarak. Farklı çalışmalar yapılacak. Dolayısıyla bir heyecan, bir hareketlilik, bir motivasyon, yeni bir enerji dalgası belki bir sinerji ortaya konma durumu ortaya çıkabilecek. (K5, para. 35)

Bu bağlamda katılımcılar, bölüm ve kariyer hedeflerinin uyuşmaması sonucunda eşgüdümün sağlanamamasının zayıf kültürün oluşumuna neden olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan eşgüdümün sağlanamamasından da kaynaklı olarak bilginin yeterince paylaşılmamasının yükseköğretim kültürünün oluşumunu ve gelişimini olumsuz etkilediğini görüşmeye katılan öğretim elemanlarından K4 ve K5 şu şekilde açıklamaktadır:

Mesela bizim üniversite araştırma üniversitesi olmak istiyor. Tam getirisi ya da götürüsü nedir bilmiyorum. Böyle bir toplantı, açıklama da yapılmadı. İstiyoruz denildi. Bilmiyoruz ki yani detay bilmiyoruz. Biz kendi okuduğumuz ettiğimiz kadarıyla araştırma üniversitesi ne yapar ne yapmaz onla ilgili kendimize özgü bilgiler var, ama onun dışında herhangi bir paylaşım bir ortak çaba vs. olduğunu düşünmüyorum. (K4, para. 77)

Hatta ortak olmayan noktalar muhtemelen daha az, yok gibi bir şey. Şimdi bunun da teşvik edici ya da demoralize edici bir durumu da yok. Çünkü yılda bir kez fakülte toplantısı ya oluyor ya olmuyor. Bu fakülte

toplantısının da insanları yeni araştırma yapmaya motive ettiğini söylemek mümkün mü? (K5, para. 35)

Bu bağlamda eşgüdümün sağlanamaması sonucunda öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini sağlayacak bilgi paylaşımının zayıflamasının hem yükseköğretim kurumunun gelişimine hem de öğretim elemanlarının gelişimine engel olacağı belirtilmektedir.



BÖLÜM V: SONUÇ

Yükseköğretim kurumları karmaşık yapıya sahip örgütler olarak düşünüldüğünde birçok farklı alandan değişkenin kurumu etkilediği düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının paydaşları dikkate alındığında araştırmada ele alınan akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramlarının buldukları kurumu etkileyen ve aynı zamanda kurumdan etkilenen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırma öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algılarının birbirleri ile ilişkili olduğunu ve yükseköğretim kültürünün akademik kimlik ve akademik liderlik arasında aracı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretim elemanlarının akademik kimliklerinin buldukları kurumun kültürünü etkilediğinin ve kültürel yapının farklılaşması ile akademik liderlik algılarının da etkilendiğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra akademik kimlik ve yükseköğretim kültürünün akademik liderlik algısının oluşumunda etkili olduğu da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırma sonuçları akademik kimliğin yükseköğretim kültürü ve akademik liderliğin yanı sıra bireysel kimliği, sosyal kimliği, değerleri doğrudan etkilediği; profesyonel gelişmeyi, yükseköğretim yönetimini, dışsal uyumu, temel varsayımları ve içsel bütünleşmeyi ise dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Diğer yandan yükseköğretim kültürünün; dışsal uyumu, temel varsayımları ve içsel bütünleşmeyi doğrudan etkilediği görülürken; profesyonel gelişmeyi, yükseköğretim yönetimini dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçları, akademik liderliğin profesyonel gelişmeyi, yükseköğretim kültürünü ve yükseköğretim yönetimini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarına göre akademik liderlik; yönetsel rol, kültürel rol ve profesyonel gelişime katkılar ile ilişkilidir. Akademik liderlerin yönetsel rolleri ise daha çok yeniliklerin benimsenmesi ve problem çözmeye yoğunlaşmaktadır. Diğer yandan kültürel roller öncelikle karara katılım olmak üzere işbirliğini geliştirme ve motivasyon sağlamayı kapsamaktadır. Son olarak profesyonel gelişime katkıları düşünüldüğünde proje katılımının yanı sıra akademik sorumlulukların verilmesi ve akademik desteğin öne çıktığı görülmektedir.

Mevcut araştırma öğretim elemanlarının akademik kimliğe yönelik görüşlerinin ise mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesini, kimlik gelişiminin motivasyon kaynaklarını, unvanların getirdiği mesleki rolleri, kişisel tecrübeleri, sosyal yaşamı, meslektaş tutumlarını ve kurum kültürünü yansıttığını göstermektedir. Son olarak mevcut araştırma yükseköğretim kültürünün; kültürün bileşenlerini, problem çözme süreçlerini, profesyonel gelişime katkıyı, yazılı ve yazılı olmayan kuralları, karara katılımı, bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığını kapsadığını göstermektedir. Son olarak araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında ulaşılan sonuçların birbirleri ile ilişkili olmasının yanı sıra nitel boyutta ulaşılan sonuçların nicel boyutu desteklediği ve derinlemesine bakış açısı kazandırdığı görülmektedir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Bilimsel araştırmalarda ve gelişmelerde önemli role sahip yükseköğretim kurumları, yenilikçi bakış açılarının yanı sıra sorunlara çözüm bulma ve ülkemizin gelişimine katkı sağlamada önemli role sahiptir. Yükseköğretim alanında yapılan küçük değişikliklerin geleneksel yükseköğretim algısını ve amaçlarını doğrudan etkilediğini düşünülmektedir. Bu değişimlerin sağlanmasında akademik liderlerin ve akademisyen yöneticilerin rolü önemli görülmektedir. Yaşanan değişimlerin liderlik veya yönetim ile sürdürülmesinin yükseköğretim kültüründe de değişime neden olabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda yükseköğretim kültürünün olumlu yönde gelişiminin sağlanmasının yükseköğretim yönetiminde ve öğretim elemanlarının kimlik algılarının şekillenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, çalışmanın nicel boyutuna katılan öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde akademik kimlik kavramının birçok farklı kavramla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kavramlardan bazıları ise yükseköğretim kültürü (Locke ve Bennion, 2010; Oakley ve Selwood, 2010) ve akademik liderliktir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2008a; Kouzes ve Posner, 2002). Akademik liderlik kavramına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde liderlik edilen alanın akademik çalışmaların yanı sıra yükseköğretim yönetimi olduğu görülmektedir (Macfarlane, 2011b; Middlehurst, 2008; Rayner, Fuller, Mcewen ve Roberts, 2010).

Akademik liderlerin meslektaşlarını etkilemesi ve yönlendirebilmesi de yükseköğretim yönetiminin bir parçası olarak vurgulanmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000). Öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının, profesyonel gelişim süreçlerinin bilinmesi ve alınan kararlarda bu ihtiyaçların ve süreçlerin gözetilmesi gibi akademik liderlik sorumluluklarının (Bolman ve Gallos, 2011) aynı zamanda öğretim elemanlarının kimlik oluşumlarını açıkladığı belirtilmektedir (Bolden vd. 2012). Taylor (2005) akademik liderliğin, toplumsal kimlik yaklaşımını da desteklediğini belirtirken akademik kimliğin çerçevelenmesine yardımcı olan ve akademik birimi daha ileriye götüren yapı ve süreçleri yürüten kişilerin akademik lider olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Akademik liderlik, bu bağlamda akademik değerlerin ve kimliklerin oluşturulması, desteklenmesi ve sürdürülmesine yönelik süreç olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 2005).

Akademik liderliğin yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik oluşumu bağlamındaki işlevleri arasında kalpleri ve zihinleri kazanmak; yeni nesli yetiştirmek ve akademik kariyer üzerine uzun vadeli görüş almak; gelişmek için uygun ortamı yaratmak; tartışma ve araştırma kültürünü canlandırmak; ilgili kimlikleri destekleyen yapılar ve süreçler yaratmak ve gerektiğinde bu yapı veya süreçleri ortadan kaldırmak; topluluk duygusu oluşturmak ve örgütsel vatandaşlığı teşvik etmek; katılımı sağlayacak mekanizmalar geliştirmek; paylaşılan kimliğini güçlendirerek performansı yönetmek; uzmanlar olarak akademisyenlerle müzakere ve katılım ortamı oluşturmak; ve akademik çevrenin üyeliğini koruma ve ortak bir ses için fırsatlar yaratmak bulunmaktadır (Bolden vd. 2012). Öğretim elemanlarının akademik kimlik oluşum süreci incelendiğinde ise entelektüel gelişim, etik, profesyonellik, insan ilişkileri ve sorumluluk değerleri çerçevesinde tamamlandığı belirtilmektedir (Archer, 2008; Clegg, 2008).

Alanyazında akademik kimlik çalışmalarının (Barnett and di Napoli, 2008; Becher and Trowler, 2001; Deem et al. 2007; Henkel, 2000; Kogan and Teichler, 2007; Locke, 2008) akademik liderlik üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Ellemers, De Gilder ve Haslam, 2004; Shaw, 2002; Stacey, 2003) da bulunmaktadır. Shaw (2002) öğretim elemanlarının birimlerinde gösterdikleri davranışların ve iletişim kurmalarının anlam yaratma ve kimlik oluşumu çabası olduğunu vurgulamaktadır. Stacey (2003) ise mevcut çalışmanın bulgularına benzer şekilde akademik liderlik ile iletişim kurma ve akademik kimlik oluşumu arasındaki ilişkiye değinmiştir. Griffin ve Stacey (2005) ve Klein (2004) çalışmalarında akademik liderliğin iletişim ve davranış örüntüleri ile ilgilendiğini

belirtmişlerdir. Akademik liderlerin davranış kalıplarını ve iletişim biçimlerini şekillendirdiğini gösteren bu çalışmalar da mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Mevcut araştırma incelendiğinde öğretim elemanlarının yükseköğretim kültürü algısının, akademik liderlik algılarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. “Bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan bilişsel yapı” olarak tanımlanan kültür kavramı (Rousseau, 1990, s. 154) örgütsel bağlamda ele alındığında örgüt kültürü kavramının, kurumların kendilerini daha iyi anlamak, ortak fikirler geliştirebilmek ve birbirleri arasındaki iletişimi geliştirmek amaçlarını taşıdığı görülmektedir (Hargreaves, 1992). Örgüt kültürü, çalışanların paylaştıkları işle ilgili inanç ve bilgi birikimi ile değerlerin ödüllendirilmesine dair inançları ve yapılan çalışmaları sürdürülebilir kılacak bilgiyle ilgilidir (Feiman-Nemser ve Floden, 1986). Kuruluşların uzun vadedeki başarısı için, belirli örgüt kültürü çeşitlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kotter ve Heskett, 1992). Kotter ve Heskett (1992), güçlü, stratejik olarak uygun ve uyarlanabilir kurumsal kültürleri diğerlerinden ayırmaktadır. Bu kültür çeşitleri, örgüt verimliliğini artırabildiği; aynı zamanda örgütün çevre değişimini öngören ve bu değişimlere uyum sağlamada yardımcı olan kültürlerin uzun süre boyunca uyumlu ve verimli örgütlerle ilişkili olduğu gözlemlenmektedir (Sporn, 1996).

Eğitim kurumlarında ise eğiticilerin uygulama becerileri ve gözlemlenebilen davranışları kurum kültürünün bir ögesi olarak tanımlanmaktadır (Schein, 2004). Kurum kültürünün ve öğretim elemanlarının sürekli etkileşim halinde olması hem kültürün hem de öğretim elemanlarının algılarının şekillenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Cohen (1955) bireylerin kendi yollarını izlemektense varolan kurum kültürünü izlediklerini vurgulamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının karmaşık yapıları olduğunu belirten Birnbaum (1988) bu kurumların karakteristik özelliklerinin anlaşılmasının önemine değinmektedir. Belirtilen bu özelliklerin anlaşılması ile kurumda baskın olan kültürün de anlaşılması sağlanacaktır (Baldrige, Curtis, Ecker ve Riley, 1978).

Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda kurumların birbirine benzemediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu hususlar, kurumlar arasındaki farklılıkları ortaya koyan boyutlara dikkat çekmektedir. Kuramsal açıdan Tierney (1988) yükseköğretimde örgüt kültürlerini incelemek için analitik bir çerçeve önermektedir. Çerçeve, kültürel bir

çalışma yaparken sorulacak soruları vurgulamaktadır. Tierney'ye (1988) göre kültür araştırmacıları şu hususlara dikkat etmelidirler:

- Çevre (Üniversite, çevreyi nasıl tanımlıyor? Çevreye karşı tutumu nasıldır?)
- Misyon (Nasıl tanımlanır? Kararların temeli olarak mı kullanılıyor? Ne kadar anlaşma var?)
- Toplumsallaşma (Yeni üyeler nasıl sosyalleşirler? Bu organizasyonda hayatta kalabilmek / mükemmelleşmek için bilmemiz gereken şey nedir?)
- Bilgi (Bilgi nedir? Nasıl dağıtılır?)
- Strateji (Kararlara nasıl ulaşılır? Hangi strateji kullanılır? Kimler karar verir? Kötü kararlar için ceza nedir?)
- Liderlik (Kuruluş liderlerinden ne bekliyor? Liderler kim? Resmi ve gayriresmi liderler var mı?)

Tierney'in (1988) önerdiği kültürel çerçeve analiz edildiğinde yükseköğretim kurumlarının kültürel anlayışının, çevre ve misyon yoluyla somutlaştırılan mekan ve zaman kavramları ile toplumsallaştırma ve bilgi yoluyla somutlaştıracak şekilde iletişimden yararlanan antropolojik anlayışa dayalı olduğu görülmekte ve bu sosyal yapıların işlevlerini açıklamak için sosyalleşme ve karar verme gibi kültürel süreçlere dikkat edilmektedir.

Ayrıca, örgüt kültürü kavramı yönetim, amaca ulaşma ve liderlik süreçleri için de önemli görülmektedir (Sporn, 1996). İşlevsel yaklaşımlar, örgüt kültürünü stratejik planlama için bir araç olarak görmektedir (Deal ve Kennedy, 1982). Bu bağlamda Sporn (1996) sosyal çevrenin çeşitli politikalar ile lider tarafından şekillendirilebildiğini ve liderlerin bu şekilde yükseköğretimdeki gerçeklik algılarını farklılaştırabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple kültürün, hiyerarşik yapının başarılı şekilde işlemesi ve yönetim için bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Sporn, 1996; Tierney, 1988). Benzer şekilde alınan kararların uygulanmasında da akademik liderlerin buldukları kurumun kültürünü benimsemelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Tierney, 1988).

Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulguları ile benzer şekilde, çalışmalarda akademik liderlerin buldukları yükseköğretim kurumunun kültürel yapısı ile etkileşim içinde olduğu ve bu durumun menfaatler çerçevesinde kullanıldığı belirtilmektedir (Tierney, 1988). Akademik liderlerin liderlik becerilerinin yükseköğretim kurumunun

akademik performansına ve verimliliğine yansımaları, kültürün boyutları ve değişkenliği ile açıklanabilmektedir (Chaffee ve Tierney, 1988; Dill 1982; Freedman, 1979; Tierney, 1988). Benzer şekilde Schein (2004) kültür ve liderliği “madalyonun iki yüzü” olarak açıklamakta ve liderlerin yerine getirdiği önemli görevlerden birinin kültürün oluşumunu ve yönetimini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan akademik liderlerin de bir kültür içerisinde yetiştiğini söylemek mümkündür.

Mevcut araştırmada öğretim elemanlarının akademik kimlik algısının, yükseköğretim kültürünü anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Taylor (1991) kimliğin temelde diyaloga dayalı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Mead'a (1934) göre, kimliğin gelişimi ve değişimi önemli kişilerle devamlı diyaloga dayalı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Doğal olarak bu önemli kişiler yaşam boyu değişebilmektedir. Böylece, "Ben kimim?", "Nereye aidim?" soruları da sürekli değişim gösterebilmektedir. Taylor'a (1991) göre kimlik doğası gereği hayatımız boyunca diyaloga dayalı bir olgu olarak kalmaktadır. Mead (1934) benliğin en iyi şekilde birey-toplum tutumlarını ve değerleri bütünleştirdiğinde geliştirildiğini ileri sürmektedir. Jenkins (1996), kimliğin oluşumunu bireysel, kolektif, sürekli ve reflektif bir süreç olarak, kendi iç tanımı ile başkaları tarafından sunulan dışsal tanımların bir sentezi olarak tanımlamaktadır. Bernstein (1996) ise kimliklerin; güçlü sınıflandırma, gruplar arası alan, disiplinler veya söylemler arasındaki güçlü sınırların korunması bağlamında en güçlü ve en istikrarlı kavram olduğunu belirtmektedir.

Taylor'ın (1989), kimlik inşasında bireysel seçime daha fazla ağırlık verdiği anlaşılmasına rağmen, süreç için tanımlayıcı bir topluluğun öneminden söz ettiği görülmektedir. Böyle bir toplumun işlevi, bireylerin kendilerini anlamalarını ve dünyalarını yorumlayacakları dili kullanmalarını sağlamaktır. Bu dil aracılığıyla iletişim kurma sayesinde, bireyler yalnızca bir dili değil, o dilde ifade edilen fikirler, bilişsel yapılar ve deneyimler yoluyla dünyayı anlamının bir yolunu öğrenmektedir (Bailey, 1977). Kimlik, akademik toplulukların kültürel perspektiflerini yansıtmak için entelektüel bir araç olarak görüldüğünde felsefi yansımalarından ziyade pratik sorulara doğru odak noktasının değiştirilmesi gerekmektedir. Bu pratik sorulardan bazıları “Akademisyenlerin kim olduğunu sormalarına neden olan kültürel olarak belirlenmiş referans grupları nelerdir?” sorusuna odaklanmaktadır (Välímáa, 1998).

Kimlik, bir birey ile çeşitli önemli unsurlar arasındaki etkileşimli süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, model, psikolojik bir kategori olarak değil aynı zamanda karşılıklı etkileşimin eş zamanlı kültürel süreçlerini somutlaştırmak için kullanılan yorumlayıcı bir model olarak anlaşılmalıdır (Välímáa, 1998). Tierney ve Rhoads (1993), bu etkileşimin sembolik anlamların karmaşık etkileşimi üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Bu sembolik anlamlar, akademik kurumlar ve organizasyonlar tarafından veya insanlar, kişiler ya da çeşitli gelenek grupları tarafından temsil edilebilmekte ve üretilebilmektedir. Dolayısıyla, bu durum akademik kimliğin durağan bir olgu olarak tanımlanması anlamına gelmemeli; aksine, akademik toplulukların dinamikleri ile ilgili sorular sormak ve farklılıklarını görmek için bir kontrol listesi olarak anlaşılmalıdır. Böylelikle kimlik, akademik çevrenin analizinde entelektüel bir araç olarak görülerek, bireylerin etkileşimde bulunduğu farklı ve önemli kişileri tanımlamada da yardımcı olabilmektedir. (Tierney ve Rhoads, 1993).

Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularını doğrulayan çok sayıda çalışma olduğu gözlemlenmektedir. Ibarra ve diğerleri (2005) çalışmalarında bireylerin sosyal çevrelerinin kimlik oluşumunda etkili olduğu belirtmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin profesyonel gelişimlerini sağlayan, içinde buldukları sosyal ve akademik yapının akademik kimlik oluşumunda önemli etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Dobrow ve Higgins, 2005; Sweitzer, 2009). Öğretim elemanlarının eğitim aldıkları yükseköğretim kurumlarına ait kültürel yapıların, akademik başarılarının, ailelerinin sosyoekonomik altyapılarının da akademik kimliklerini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kay ve Hagan 1998). Benzer şekilde Lin (1999) öğretim elemanlarının sosyal becerilerinin, kişiliklerinin ve meslektaşlarının yükseköğretim kültürüne uyum sağlamada etkili olduğunu belirtmektedir.

Clark ve diğerleri (2013) akademik kimlik kavramının dinamik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Rhoades (2007) ise akademik kimlik yapısının anlaşılmasında öncelikle yükseköğretim kurumlarının kültürel yapılarının ve bu yapılar arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bucher ve Stelling (1977) de akademik kimliğin yükseköğretim kültürünün bileşenleri olan bilgi, beceri, ilişki ve iletişimden etkilenecek şekilde şekillendiğini vurgulamaktadır. Cornwall ve Grimes (1987) yükseköğretim kültürüne uyum sağlanmasında öğretim elemanlarının içinde buldukları akademik yapıyı ve rollerini kapsayan akademik kimliklerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Davidson

(1996) ise akademik kimliği bireyin sosyal ilişkilerin matrisi olarak tanımlamaktadır. Buxton (2005) ise başarılı bir yükseköğretim kültürünün oluşumunda akademik kimliğin temel belirleyici unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Akademik kimlik ve yükseköğretim kültürünün birbirleri ile etkileşim halinde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Eisenhart ve Graue, 1993; Levinson ve Holland, 1996).

Mevcut çalışmada öğretim elemanlarının akademik kimlik, yükseköğretim kültürü ve akademik liderlik algıları arasında kurulan modelin anlamlı olduğu ve öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının yükseköğretim kültürü algıları üzerinden akademik liderlik algılarını dolaylı olarak anlamlı şekilde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının reform ve değişim süreçlerinin uzun bir süredir devam etmesi ve değişen çevre koşulları yönetim stratejilerinin değişimini sağlamaktadır (Stensaker ve Vabø, 2013). Çeşitli üniversiteler bu değişim sürecinin yönetilmesinde kendi ülkelerindeki hükümetler ile anlaşarak daha fazla hesap verebilirlik ile daha fazla otonomi sağlamışlardır (Huisman, 2009; Maassen ve Olsen, 2007; Musselin, 2005; Stensaker, 2011). Birnbaum (2004) ise geleneksel yönetim stratejilerinin, hızlı değişim gösteren çevresel koşullara uyum sağlayabilmesinin öğretim elemanlarının karara katılım süreçlerine daha hızlı dahil edilmesi ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Politika belirleyicilerinin yanı sıra yükseköğretim kurumlarının yönetim, kültür ve kimlik gibi iç dinamiklerinin de bu değişim sürecinden etkilendiği araştırmalarda yer almaktadır (Fumasoli ve Lepori, 2011; Tuchman, 2009). Akademik liderlerin ise değişim sürecine yönelik öğretim elemanlarının hazır bulunuşluklarını sağlamada yardımcı olduğu ve insan ilişkilerinin hem iç paydaş hem de dış paydaşlar arasında yönetilmesinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Etzkowitz vd., 2000).

Yükseköğretim kurumlarının değişim süreçlerinin akademik kurumların kültürel boyutunun yanı sıra öğretim elemanlarının kimlik boyutunu da etkilediği bilinmektedir. Bu etki makro düzeyde olabileceği gibi mikro düzeyde de kendini gösterebilmektedir. Bütüncül bakış açısına sahip örgütsel teorisyenler (Sporn, 1996) örgütsel kültürün etkileşimde olduğu alanları çevre, misyon, sosyalleşme, bilgi, strateji ve liderlik olarak belirlerken, Tierney (1988) akademik liderlerin belirtilen alanlarda ortaya çıkan çatışmaların çözümünde değişimi etkili ve verimli kılacak roller üstlendiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları akademik kimliğin yükseköğretim kültürünü ve dolayısıyla akademik liderlik algılarını etkilediği sonucunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde akademik kimliğin akademik liderlik üzerindeki dolaylı etkisini işaret eden az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Henkel (2000) akademik liderler ve yöneticilerin katılımı ile üç farklı ülkede sürdürdüğü çalışmada politika yapıcıların etkisi ile değişen yükseköğretim kültürünün akademik kimliği etkilediğini vurgulamaktadır. Yükseköğretim kültürünün bileşenlerinden biri olarak kabul edilen karar alma süreçlerinin de öğretim elemanları arasındaki iletişimle şekillendiğini belirten Hannan ve Silver (2000) akademik kimliğin oluşumunda da karar alma süreçlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Dill (1982) kültürün paylaşılan inançlardan, ideolojilerden ve bireyin hareketlerine anlam katan dogmalardan oluştuğunu belirterek ve ‘anlamlandırma sürecinin yönetimi’nin liderlerin rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Blackmore (2007) akademik kimliği öğretim elemanlarının düşünceleri, sözleri ve akademik temelleri olarak nitelendirmektedir. Hall (1996) ise akademik kimliğin kültürel benzerliklerden ziyade kültürel farklılıklarla şekillendiğini belirtmektedir. Etkileşimsel bir kültürel bakış açısı olarak akademik topluluklarda, kurumsal kültürün gelişmesinin lider-üye iletişiminden ve etkileşiminden kaynaklandığı söylenebilir. Akademik liderlerin, yükseköğretim kültürü ile etkileşim halinde olması aynı kültürel yapıda bulunan öğretim elemanlarının akademik kimliklerinin şekillenmesine etki edebileceği düşünülmektedir. Taylor (1991) akademik kimliğin bir diyalog süreci olduğunu belirterek yaşam boyu devam ettiğini ifade etmektedir. Tierney (1991) yükseköğretim kültürünün de kendini anlamlandıran akademik topluluklarla oluştuğunu belirtmektedir. Yükseköğretim kültürünün gelişmesi için kültürel farklılıklara odaklanmanın önemine değinen Tierney (1997) akademik kimlik oluşumunda kültürel öğelerin başlangıç noktası olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda kültürel öğelerin gelişiminin sağlanması için akademik liderlerin aktif rol almasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Diamond, 2005; MacDonald, 2002).

Akademik liderliğin, profesyonel gelişimin her alanında yer aldığı düşünülmektedir. Akademik liderler, meslektaşlarının kimliklerinin gelişimi, uyum süreçlerinin hızlanması ve profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında yardımcı olarak güvenilirlik, adalet, kültürel yapılar, bağlılık, yetkinlik, değerlere karşı duyarlılık, vizyonerlik ve açıklık

özelliklerini göstermektedir (Kotter, 1990; Ramsden, 1998a). Spendlove (2007) akademik kimlik oluşumunun en önemli liderlik becerilerinden biri olan öz farkındalığı artırdığını belirtmektedir.

Akademik kimliğin başkaları ile ilişkilerde kişilerin kendilerini nasıl tanımladıkları olduğunu belirten London (2002) yükseköğretim kültürüne uyumun akademik liderler tarafından daha sorunsuz bir şekilde gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Gee (2005) akademik kimliğin kurum içindeki etkileşim ve kültürel yapı ile şekillendiğini belirterek dinamik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu sürecin planlanması ve kaynakların doğru şekilde kullanımı ise akademik liderlerin sorumluluğundadır (Eddy ve diğerleri, 1998). Bu sorumluluk ise akademik kimlik kavramının içerdiği rolleri; sosyalleşmeyi, pozisyonlarına ne kadar süre devam edeceklerini ve iş yaşam tarzlarını kapsamaktadır (Gmelch, 2004). Akademik kimlik kültürel açıdan ele alındığında bireylerin kendilerini tanımlama biçimleri olarak kişisel, politik ve bu boyutların başkaları için ne anlama geldiğinin önemli olduğu belirtilmektedir (Calhoun, 1994; Holland ve diğerleri, 1998). Bu bağlamda yükseköğretim kültürünün dinamik bir yapıya sahip olması nedeniyle akademik kimliğin de nasıl anlaşıldığı ve anlamlarının yaşam boyunca değiştiği vurgulanmaktadır (Urrieta, 2007).

Akademik kimlik ve yükseköğretim kültürünün sürekli etkileşim halinde olduğunu gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır. Holland ve diğerleri (1998) akademik kimlik oluşumunun dinamik ve kültürel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretimin kültürel yapısının etkileşim halinde olduğu kavramlar ve kişiler göz önünde bulundurulduğunda akademik kimlik oluşumunun da bu kavram ve kişilerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Akademik liderlerin yükseköğretim kültürünün değişim ve gelişiminde önemli rol oynadığının belirtildiği çalışmalarla (Ramsden, 1998a; Shattock, 2003) akademik kimlik oluşumunda etkili olan süreçlerin de açıklanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda akademik liderliği kültürel bir bakış açısı ile incelemek mümkün görülmektedir. Kekale (1999) yükseköğretim kültürünün incelenmesi için liderlik ve yönetim algılarının incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Güç, otonomi ve karar alma kavramlarının yükseköğretim kültürünün oluşumunda akademik liderlerin yönetim tarzlarını açıklayan süreçler olduğu belirtilmektedir (Blackmore, 2007). Benzer şekilde Duke (2003) öğretim elemanları arasındaki ilişkinin ve yükseköğretim kültürünün desteklenmesinin akademik liderlik sorumluluklarından biri olduğunu belirterek iç ve dış

faktörlerin birbiri ile bağlantısının da yalnızca liderlik ile ilişkilendirilebileceği üzerinde durmaktadır. Bu iç ve dış faktörler akademik ve disiplinler kimlik yapılarını oluşturan bileşenler içermektedir (Hall, 2002). Akademik kimliğin yükseköğretim kültürünü oluşturan bileşenleri içerdiğini belirten Hegarty (2008) öğretim elemanlarının dahil olduğu tüm sürece belirtilen bu bileşenlerin dahil olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretim elemanlarının akademik kimlik, yükseköğretim kültürü ve akademik liderlik algıları arasında kurulan modelin anlamlı olduğu gösteren bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir.

5.2.Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma

5.2.1. Akademik Liderlik Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde akademik liderlik ile ilgili bulguların yönetsel rol, kültürel rol ve profesyonel gelişime katkı olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir. Yönetsel roller bulgusu ise yeniliklerin benimsenmesini, problem çözmeyi, paydaşların farkında olmayı, eşitlikçi yönetim anlayışını, sosyal boyutu, bürokratik boyutu, eşgüdüm sağlamayı ve iş yükü dağılımını içermektedir.

Akademik liderlerin birlikte çalıştıkları meslektaşlarının yeniliklere uyum sağlayabilmesi ve yenilikleri benimseyebilmesi için önemli role sahip olduğu çalışmanın bulguları arasındadır. Değişimin sürdürülebilir hale gelmesi için akademik liderlerin öğretim elemanlarının motivasyonunu sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda akademik liderlerin yükseköğretim kurumlarında yeniliklerin sürdürülebilir ve gelişime açık hale gelmesinde önemli role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Osterwalder, 2013). Ayrıca yükseköğretim kurumlarının buldukları ülke için yeniliklerin, keşfetmenin ve bilimsel araştırmaların öncü kurumları olduğu belirtilmektedir (Abari, Oyetola ve Adetayo, 2014). Hrabowski (2014) ise yeniliklerin sürdürülebilmesinde yeniliklerin getirildiği kurumda çalışanların hazır bulunuşluklarının önemine değinmiştir. Cameron ve Queen (2011) akademik liderlerin yeniliklere öncü olmasının, vizyoner olmasının beklendiğini ve yeniliklerin benimsenmesinde aktif rol oynadığını vurgulamaktadır. Winter (2009) ise çalışmasında akademik liderlerin meslektaşlarını yeniliklere teşvik etmesinin beklendiğini belirtmektedir.

Akademik liderlerin problem çözmeye ilişkin yönetsel rolü araştırmanın bir diğer bulgusu olarak görülmektedir. Benzer şekilde akademik liderlerin yükseköğretim kurumlarında değişime öncülük ettikleri ve karşılaşılan engellerin aşılmasında önemli paya sahip oldukları belirtilmektedir (Diamond, 2005; MacDonald, 2002). Schein (2004) ise akademik liderlerin problem çözme becerilerinin kullanılabilmesi için işbirlikçi ve meslektaşlarıyla etkileşim halinde olması gerektiğini belirtmektedir.

Akademik liderlerin buldukları kurumun paydaşlarının farkında olması ve onların değerlerinin farkında olarak ihtiyaç duydukları ve önemsedikleri şekilde davranmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Cashman, 2008). Benzer şekilde Wheeler (2012) akademik liderlerin görevlerinden birinin paydaşları yönetmek yerine ihtiyaç duydukları şekilde onlara hizmet sunma olduğunu belirtmektedir. Paydaşlara hizmet vermenin akademik lidere ve yükseköğretim kurumuna yönelik bağlılık ve güvenlerini artıracığı vurgulanmaktadır (George ve Sims, 2007). Eckel, Hill, Green ve Mallon (1999) ise değişimin başlatılması ve sürdürülebilir kılınması için paydaşların anlaşılması ve ikna edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde mevcut araştırmada da paydaşların ihtiyaçlarının akademik lider tarafından bilinmesi ve giderilmesi yükseköğretim kurumlarında yeniliklerin benimsenmesi ve öğretim elemanlarının bağlılıklarının artırılarak profesyonel gelişmelerinin sağlanmasında önemli görülmektedir.

Yukl (1994) akademik liderlerin öğretim elemanlarını; danışma, güç paylaşımı, yerleşme ve demokratik yönetim anlayışı açısından etkilediğini belirtmektedir. Hendrickson, Lane, Harris ve Dorman (2013) öğretim elemanlarının karara katılımda ve akademik birimlerinin yönetiminde demokratik anlayışa dayalı süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca akademik liderlerin demokratik ortaklıkların oluşturulmasını ve birimlerindeki değişimi bu şekilde gerçekleştirmesinin mümkün olduğu söylenmektedir. Mortimer ve Sathre (2007) ise bu ortaklıkların örgütün etkililiğini artırmada önemli olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada da eşitlikçi yönetim anlayışına sahip demokratik ortamların oluşturulmasının akademik liderlerin yönetsel rolleri arasında olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan eşgüdüm sağlamanın önemli olduğunu belirten Berdahl (1971) akademik liderlerin yönetsel rollerinin yanı sıra koordinasyon sağlamada önemli görevler üstlendiklerini ifade etmektedir.

Akademik liderlerin, öğretim elemanlarının sosyal çevreleri ile etkileşim kurmasına izin vermesi gerektiğini ve akademik toplulukların sosyal çevresini ayrı bir boyut olarak ele alan Becher (1989) yükseköğretim kültürünün de sosyal boyut üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bolden, Petrov ve Gosling (2008b) ise akademik liderlerin, öğretim elemanlarını hangi informal yolları kullanarak akademik çevre oluşturabileceğine yönelik bilgilendirmesi gerektiğini vurgulayarak ve sosyal çevrenin yalnızca yükseköğretim kurumundan değil yükseköğretim kurumu dışından da olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan bürokratik süreçlerin, akademik liderlerin yönetsel rolleri arasında olduğunu belirten mevcut çalışmaya benzer şekilde Mintzberg (1983) de yükseköğretim kurumlarını kontrol seviyeleri yüksek, profesyonel bürokrasinin hâkim olduğu kurumlar olarak işaret etmektedir. McNay (1995) ise dört farklı kültürel yapıdan bahsederek bürokrasinin bu kültürel yapılardan biri olduğunu belirtmektedir. Akademik liderlerin bürokratik yapının azaltılmasında yardımcı olması gerektiği bulgusuna ulaşan mevcut çalışmaya benzer olarak Reeves (2008) bürokrasinin profesyonel gelişim için bir engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Son olarak, akademik liderlerin iş yükü dağılımında roller üstlendiğini vurgulayan mevcut çalışmaya benzer şekilde McInnes (2000) işyükü dağılımının stres düzeyini artırmayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ve bu durumun iş tatmininin sağlanmasıyla da ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

Akademik liderlerin öğretim elemanlarının profesyonel gelişimine katkılarını, profesyonel gelişimin teşvik edilmesi ve profesyonel gelişimi sağlayan unsurlar olarak açıklayan mevcut araştırma bulguları; proje katılımı, akademik sorumlulukların verilmesi, yayın süreçlerine sosyal katkı, fiziksel altyapının sağlanması ve tarafsızlığı profesyonel gelişimin teşvik edilmesi başlığı altında; akademik destek, seminerler, izin süreçleri, maddi destek, otonom meslek, yurtdışı tecrübeleri ve akademik özgürlüğü ise profesyonel gelişimi sağlayacak unsurlar başlığı altında göstermektedir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde Gmelch ve Buller (2015) uygulama alanının iyileştirilmesi için akademik liderlerden araştırma projelerinin yürütülmesinin beklendiğini ve denetim ile finansman sağlamada önemli role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut araştırmanın diğer bulgusu ise akademik liderlerin öğretim elemanlarına akademik sorumluluklar vererek profesyonel gelişimlerini teşvik etmesidir. Gilbert (2000) profesyonel gelişimin sağlanmasında sorumlulukların paylaşılmasının bilgiyi ve tecrübeyi artıracığını belirtmektedir. Mintzberg'in (1983) profesyonel

bürokrasi modelinde de liderlerin sorumluluklarını paylaşmalarının örgütsel bağlılığı artıracığı vurgulanmaktadır. Mevcut araştırma yayın süreçlerindeki sosyal katkının önemine değinmektedir. Clarke, Hyde ve Drennan (2013) da öğretim elemanlarının profesyonel gelişimleri için sosyal ve profesyonel çevrenin önemli olduğunu belirtmektedir. Podolny ve Barron (1997) ise örgütsel sosyalleşmenin ve sosyal çevrenin iş tatminini artırdığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra Sweitzer (2009) de kariyer gelişiminde sosyal katkının önemini vurgulamaktadır. Fiziksel altyapının sağlanmasını akademik liderlerin öğretim elemanlarının profesyonel gelişimine katkısı olarak belirten mevcut çalışmayı destekleyen McKenzie ve diğerleri (2005) akademik liderlerin öğrenme ve öğretme fırsatları sunmasının yanı sıra ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanmasında da yardımcı olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan akademik liderlerin tarafsızlığının önemine değinen Karp ve Helgo (2008) ise kurum içerisindeki durumlara uygun şekilde müdahale etmeyi objektif liderlerin görevleri arasında olduğunu belirtmektedir.

Profesyonel gelişimin teşvik edilmesinde önemli roller üstlenen akademik liderlerin mevcut çalışmada en çok değinilen rolü akademik destektir. Yapılan çalışmalara dönütler verilmesinde ve öğretim elemanlarına yayınlar konusunda rehberlik yapılması çalışmanın bulguları arasında gösterilmektedir. Benzer şekilde Bolden ve diğerleri (2012) akademik liderlerin, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarına profesyonel katkıda bulunmasının yükseköğretimin üreticiliğini korumak olduğunu belirtmektedir. Bryman (2007) da akademik liderlerin kurumun verimliliğini artırabilmek için öğretim elemanlarının akademik performanslarına dönütler vermesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan kurum içinde veya dışında düzenlenen seminerlere katılım konusunda akademik liderlerin öğretim elemanlarına yardımcı olduğunun belirtilmesi alanyazın ile örtüşmektedir. Hall ve Du Gay (1966) kurum içindeki çalışanların bir seminerde buluşmasının kurumsal aidiyeti artıracığını ve bu durumun örgüt kültürü ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Deem ve Lucas (2006) akademik liderlerin seminer ve benzeri etkinliklere katılımı teşvik etmesinin akademik sermayeyi artırdığını belirtmektedir.

Gmelch ve Buller (2015) öğretim elemanları ve akademik liderlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanması için izin kullanabileceklerini belirtmektedir. Mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde Drucker (2011) de vizyoner ve geniş perspektiften bakabilen akademik liderlerin yetişmesi için öğretim elemanlarının kampüs dışına çıkması

gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın diğer bulgusu ise akademik liderlerin öğretim elemanlarına profesyonel gelişimleri için maddi destek fırsatlarından yararlanmada yardımcı olmasıdır. Bolden, Petrov ve Gosling (2009) de yükseköğretim kurumunun yapısal boyutuna ilişkin çeşitli akademik lider profilleri belirlemiştir. Bu liderlerin görevlerinden birinin de araştırma konusunda öğretim elemanlarına maddi destek sunacak fırsatlar oluşturması olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Bolden ve diğerleri (2012) akademik liderlerin yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin profesyonel gelişimlerini sağlayacak finansal yardımı bulmada yardımcı olmasına ilginin giderek arttığını vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları akademisyenliğin otonom bir meslek olduğunu ve akademik liderlerin otonom sürecin sürdürülebilir kılınmasında yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Ramsden (1998b) profesyonel otonominin akademik kimlik gelişiminin bir parçası olduğunu vurgularken akademik liderliğin profesyonel otonominin önemini sürdürülmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak Kolsaker (2008) çalışmasında akademik otonomiye akademik liderlerin yönetim süreçleri ile farkındalık kazandırabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise akademik liderlerin yurtdışı tecrübelerine verdiği destek ve önemdir. Pickert ve Turlington (1992) uluslararası bilgi, yabancı dil yeterliliği ve yurtdışı tecrübelerin akademik liderler de dahil olmak üzere yükseköğretimdeki tüm paydaşlar için önemli olduğunu ifade etmektedir. Richardson ve McKenna (2003) ise öğretim elemanlarının yurtdışı tecrübelerinin kendilerini diğer tüm paydaşlar için daha değerli hale dönüştürdüğünü belirtmektedir. Son olarak akademik liderler tarafından akademik özgürlüğün teşvik edilmesinin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünen öğretim elemanlarını destekler nitelikte Gmelch ve Buller (2015) akademik özgürlüğü kısıtlayan yöneticilerin bulunduğu kurumların yine akademik bağlamda zarar görebileceğini belirtmektedir. Diğer yandan Hendrickson, Lane, Harris ve Dorman (2013) akademik liderlerin ve yöneticilerin buldukları kurumdaki akademik özgürlüğü doğru şekilde korumanın rollerinden biri olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırma bulguları akademik liderlerin kültürel rollere sahip olduğunu ve bu rollerin; karara katılımı, iş birliğini geliştirmeyi, motivasyon sağlamayı, kültürün sürdürülebilirliğini sağlamayı, kültürün lider ile değişim göstermesini, bilgi paylaşımını sağlamayı, iletişim koordinasyonunu ve ortak inanç sistemi geliştirmeyi kapsadığını

göstermektedir. Karara katılım sağlamanın yükseköğretim kültürünün gelişimini olumlu yönde etkilediğini gösteren mevcut araştırma bulguları ile benzer şekilde Hendrickson, Lane, Harris ve Dorman (2013) da akademik liderlerin, öğretim elemanlarının karara katılımını sağlamanın kurumun niteliğini, şeffaflığını ve öğretim elemanlarının aidiyetini artıracaklarını belirtmektedir. Mintzberg (2004) ise liderliğin yalnızca akıllıca kararlar almak değil, birlikte çalıştığı bireylerin iyi kararlar alması konusunda motive etmek olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları, iş birliğinin akademik liderliğin kültürel rollerinden biri olduğunu göstermektedir. Liderliğin iş birliği ve değişim yoluyla yapılandırılan ve üretilen bir sosyal etki olduğunu belirten Uhl-Bien (2006) aynı zamanda liderliğe ilişkisel bir bakış açısı getirmektedir. Akademik liderlerin kültürel rollerinden birinin de motivasyon sağlama olduğunu gösteren mevcut araştırmaya benzer şekilde Adair (2006) da akademik liderlerin işlevsel rollerinden birinin de öğretim elemanlarının motivasyonlarını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Whitchurch ve Gordon (2010) ise öğretim elemanlarına yönelik bireysel olarak hazırlanan planların onları motive etmeye yardımcı olacağını ifade etmektedir. Diğer yandan kültürün sürdürülebilirliğinin sağlanmasının akademik liderlerin rollerinden biri olduğunu ifade eden mevcut çalışmaya benzer şekilde Middlehurst (2004) de yükseköğretim kurumlarının iç yapılarının ve rollerinin değişiminin sürdürülebilmesinde akademik liderlerin ve yöneticilerin önemli rolleri olduğunu belirtmektedir. Van Wart (2013) ise etkili liderlerin fedakarlık ve sürdürülebilirlik yoluyla nasıl liderlik edeceğini bildiklerini vurgulamaktadır.

Yükseköğretim kültürünün akademik lider ile değişim gösterebileceğini belirten mevcut çalışmayı destekleyen Schein (2004) akademik liderlerin değişimi sağlayan elçiler olduğunu vurgulayarak kurumsallaşmış akademik birimlerde ise liderlerin kültürü etkilemesinin daha zor olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak Reed (2002) çağdaş yönetim anlayışının örgütsel, yönetsel ve kültürel değişim ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Mevcut çalışmanın bulgularından biri de liderlerin bilgi paylaşımını sağlamasıdır. Fullan (2003) olumlu yönde değişimi sağlayacak beş liderlik bileşeninden bahsetmektedir. Bunlar; etik amaçlar doğrultusunda hareket etmek, bilgi paylaşımını sağlamak, yapıcı ilişkiler kurmak, değişim süreci ve kültürü anlamak ve bütünlüğü korumak ve sürdürmektir. Creswell ve Brown (1992) da akademik liderin araştırma faaliyetlerinde bir model olduğunu ifade ederek bilgi paylaşımını sağlamanın akademik liderlik rollerinden olduğunu belirtmektedir. İletişimin önemine değinen mevcut

çalışmada akademik liderlerin iletişim koordinasyonunu sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Ruben ve Gigliotti (2016) liderlerin iletişim yolu ile sosyal etkiye sahip olabileceğini belirtmektedir. Orton ve Weick (2011) ‘zayıf ilişkilere’ sahip örgüt kültürünün akademik lider tarafından en iyi şekilde yönlendirilmesinin yolu olarak iletişimi işaret etmektedir. Araştırmanın diğer bulgusu ise akademik liderin kurum içerisinde ortak bir inanç sistemi geliştirmesidir. Wilkins (1983) ve Schein (2004) ortak inançların ve değerlerin örgüt üyelerini bir arada tutmada önemli paya sahip olduğunu belirtmektedir. Bolden ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen araştırma bulgularında akademik liderlerin kuruma ait ortak inançları dönüt vermede ve görev dağılımında kullandığını göstermektedir.

5.2.2. Akademik Kimlik Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde akademik kimlik ile ilgili bulguların mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesi, kimlik gelişiminin motivasyon kaynakları, unvanların getirdiği mesleki roller, kişisel tecrübeler, sosyal yaşam, meslektaş tutumları, kurum kültürü olmak üzere yedi başlıkta incelendiği görülmektedir. Mesleki tecrübelerin kariyer gelişimini yönlendirmesi bulgusu ise gelişime açıklık, olumsuz tecrübelerin tekrarlanmaması, iş birliği, vizyoner bakış açısı, bilgi paylaşımı, otonomluk ve motivasyon sağlamayı içermektedir. Akademik liderlerde olduğu gibi öğretim elemanlarının tümünde kişisel farkındalık ve gelişime açık olmanın akademik sürecin bir parçası olduğunu belirten Gmelch ve Buller (2015) öğretim elemanlarına yönelik verilen dönütlerin de değerli olduğunu ifade etmektedir. Taylor (2005) de çalışmasında çeşitli akademik kimliği oluşturan kişisel yeterliliklerden bahsetmektedir. Bunlar: öğretme, öğrenme, empati, adanmışlık, dürüstlük, saygı, açık fikirlilik ve gelişime açıklıktır. Araştırmanın diğer bulgusu ise olumsuz tecrübelerin tekrarlanmamasıdır. Öğretim elemanları olumsuz tecrübelerin akademik kimliklerinin gelişiminde önemli role sahip olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Rhoades (2007) yükseköğretim kültürünün karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirterek akademik kimlik oluşumunun anlaşılması için öğretim elemanlarının tecrübelerinin de incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) ve Day (1999) ise akademik kimlik oluşumunun yaşantıların yorumlanmasına bağlı bir süreç olduğunu ve tecrübelerin tekrarlı bir şekilde yorumlanması ve incelenmesi ile tanımlanabileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada

farklı alanlarda iş birliği yapılmasının da kimlik oluşumunu etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Kerr (1995) liderlerin meslektaşlarını iş birliği konusunda cesaretlendirmesinin kurumun etkililiğini artırmanın yanı sıra akademik kimlik oluşumuna da katkıda bulunacağını belirtmektedir. Clegg, Rowland, Mann, Davidson ve Clifford (2004) de akademik kimliğin meslektaşlar ile iş birliği sonucu yeniden şekillenerek kurum için üretici etkinlikler sağlayacağını ifade etmektedir. Mevcut çalışmada akademik kimliğin tecrübeler sonucu şekillendiği ve öğretim elemanlarına vizyoner bakış açısı kazandırdığını belirtilmektedir. Benzer şekilde Umpstead, Hoffman ve Pehrsson (2015) akademik lider olarak alınan eğitim ve edinilen tecrübelerin kimlik oluşumunu etkilediğini ve öğretim elemanlarına daha geniş bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. Diğer yandan araştırmada bilgi paylaşımının da akademik kimlik oluşumunu etkileyen süreçlerden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Poyas ve Smith (2007) çalışmalarında bilgi paylaşımının katılımcıların akademik kimliklerinin gelişimine katkısı olduğunu ve öğretim süreçlerini yeniden yapılandırmaları için düşünme fırsatları sunduğunu belirtmektedir. Gannon-Leary, Fontinha ve Bent (2011) ise bilgi paylaşımının ve sağlıklı iletişimin akademik kimliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmanın diğer bulgusu ise öğretim elemanlarının akademik kimlik oluşumu ile akademik otonomiye ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Neave (1988) akademik otonomiye yükseköğretimde bulunan öğretim elemanlarının yapılan işi tanımlama hakkı şeklinde ifade etmektedir. Henkel (2005) otonomi ile akademik kimliğin birbiri ile doğrudan ilişkili kavramlar olduğunu ileri sürmektedir. Motivasyonun akademik kimlik oluşumunda önemli olduğunu belirten mevcut araştırmaya benzer şekilde Blackmore ve Kandiko (2010) disiplinler toplulukların akademik kimlik gelişiminde önemli etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Motivasyonun ise disiplinler toplumlarda akademik kimliğin merkezinde yer aldığı ve dinamik bir süreci içerdiği ifade edilmektedir (Blackmore ve Kandiko, 2011).

Mevcut araştırmanın kimlik gelişiminin motivasyonel kaynakları bulgusu ise rol model, sevgi, sosyal çevre, kişiliğe uygun meslek seçimi, otonomluk, üretim, değer verme, inanç, cesaret, merak duygusunu içermektedir. Kimlik oluşumu süreci düşünüldüğünde çeşitli rollerin kazanılması ve etkileşim içinde olunan kurumdaki rollerin geçişine yönelik kaynaklar alanyazında yer almaktadır (Dickie, 2003). Bu bağlamda öğretim elemanlarının rol model aldığı kişilerin kimlik oluşumunda etkili olduğu belirtilmektedir

(Ibarra, 1999). Mevcut araştırmada öğretim elemanlarının mesleklerine karşı duydukları sevginin kimlik oluşumlarını etkilediği belirtilmektedir. Benzer şekilde Kısa (2013) da yaptığı işi seven ve profesyonelliğe değer veren öğretim elemanlarının kendilerini her zaman güncel tutabileceğini ve gelişimini sürdürebileceğini belirtmektedir. Burke ve Stets (2009) ise dikkat, hayranlık, saygı, inanç ve sevgi gibi duyguların kimlik oluşumunda etkili olduğunu belirtmektedir. Sosyal çevrenin akademik kimlik oluşumunda etkili olduğunu belirten mevcut araştırmaya benzer şekilde Burke ve Stets (2009) kimlik oluşumu sürecinde arkadaşlarımızın sayısını artırmanın, akademik çevremizi genişletmenin ve akademik faaliyetlerin önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan Ibarra, Kilduff ve Tsai (2005) de sosyal çevrenin kimlik oluşumu sürecinde önemli bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır. Seçilen mesleğin kişiliğe uygun olmasının önemini gösteren mevcut araştırmaya benzer bulgulara ulaşan Lee ve Boud (2003) da profesyonel yeterlilikler ile birlikte davranış ve meslek seçiminin de kimlik oluşumunda etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Reid, Dahlgren, Petocz ve Dahlgren (2008) çalışmasında kimlik ve profesyonelliğin oluşumunda meslek seçiminin önemine değinmektedir. Meslek seçiminin yanı sıra otonomluğun da kimlik gelişiminde motivasyon kaynağı olduğunu belirten bulgulara benzer şekilde Ramsden (1998b) ve Henkel (2005) de mesleki otonominin akademik kimlik gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Diğer yandan üretmenin de akademik kimlik gelişiminde motivasyon sağladığı görülmektedir. Kuh ve Whitt (1988) akademisyenliğin ortak değerler içerdini belirterek bilgi üretiminin bu değerlerden biri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Blackmore (2002) yükseköğretim kurumlarının bilgi üretiminde öncü olduğunu belirterek bu durumun sürdürülebilirliği sağlayan unsurlardan biri olarak görmektedir. Öğretim elemanlarının kendilerini değerli hissetmelerinin akademik kimlik gelişimlerinde etkili olduğunu gösteren mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte; Billot ve Smith (2007) çalışmalarında öğretim elemanlarının kimliklerinin oluşumunda buldukları yükseköğretim kurumlarının kendilerini ifade etmede önemli yere sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Billot (2010) yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarına kendilerini ifade etmeye yardımcı olabilmesi için öncelikle onlara değer vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Diğer yandan cesaretli olmanın da akademik kimliğin gelişiminde motivasyon kaynaklarından biri olduğunu belirten mevcut araştırma bulguları Pipere'nin (2007) akademik kimliğin bir boyutu olan kişisel özellikler başlığı

altında deęerlendirdiđi cesaret duygusunu desteklediđi görülmektedir. Barnett (2000) de benzer Őekilde merhamet, alćakgnlllk, cömertlik ve cesaretin kimlik oluŐumunda etkili olduđunu belirtmektedir. Mevcut araŐtırmada merak duygusunun akademik kimliđin oluŐmasında motivasyon kaynađı olarak görülmektedir. Ramsden (1998b) entelektüel merak duygusunun uygulama, hesap verebilirlik ve otonomi ile akademik kimliđin oluŐmasında ideolojik bir ödül olduđunu belirtmektedir. Benzer Őekilde Kuyper, van der Werf ve Lubbers (2000) merak duygusu gibi pozitif duyguların düŐünme bićimlerini etkileyebileceđini belirtmektedir.

Unvanların getirdiđi mesleki roller bulgusu ise sorumlulukların farkında olma, geliŐime ihtiyać duyma, araŐtırma ve đretim, ćok boyutlu bakıŐ aćısını ićermektedir. Winter ve Sarros (2002) đretim elemanlarının akademik veya idari pozisyonlardan etkilenerak farklı rollere sahip kimlikler geliŐtirebileceklerini belirtmektedir. Benzer Őekilde Henkel (2000) de mesleki rollerin ćeŐitli kimlik paradigmaları ile farklılaŐabileceđini vurgulamaktadır. Bu bađlamda đretim elemanlarının sorumluluklarının bilincinde olması ve davranıŐlarını belirtilen roller ćerćevesinde yeniden düzenlemesi beklenmektedir. Diđer yandan Tajfel ve Turner (1979) akademik kimlik boyutlarından biri olan sosyal (toplulukću) kimlik kavramının gruplar arası karŐılaŐtırmayı ve profesyonel geliŐime yönelik motivasyonu ićerdiđini ifade etmektedir. Benzer Őekilde Turner (1982) sosyal (toplulukću) kimlik geliŐim sürecine profesyonel geliŐim sürecinin liderlik ettiđini belirtmektedir. Gardner (2009) ve Renner (2001) kimlik geliŐiminin araŐtırma ve uygulama rollerini etkileyebileceđini ve bu rollerin zaman ićerisinde farklı Őekilde sıralanabileceđini belirtmektedir. Diđer yandan kültürel ve ićinde bulunan topluluklar arasındaki farklılıkların önemine deđinen Archer (2008) bu durumun kimlik geliŐimine kanıt olduđunu belirtmektedir.

Mevcut araŐtırmadan elde edilen sosyal yaŐam bulgusu ise aile ve arkadaŐların sosyal desteđini, akademik yaŐama olumsuz etkisini, akademik yaŐama olumlu etkisini ve yeniliđe aćıklıđı ićermektedir. Berry, Parasuraman ve Zeithaml (1994) sosyal desteđin ćalıŐanlarda motive edici ve ilham verici izler bıraktıđını vurgulamaktadır. Bu bađlamda đretim elemanlarının sosyal yaŐamlarının akademik yaŐamlarına olan olumlu etki sunduđunu söylemek mümkündür. Kouzes ve Posner (2003) akademik liderlerin de đretim elemanları ićin sosyal destek sunduđunu belirtmektedir. Benzer Őekilde Meyer ve Evans (2005) sosyal desteđin tecrübe edilen sorunların üstesinden gelme ve stresli

durumlarla başa çıkmada önemli olduğunu belirtmektedir. Sternberg (1981) kariyer sürecinde ailenin ve arkadaşların, kişilerin içinde buldukları durumu anlayamamasından kaynaklı olarak ortaya çıkan olumsuz sosyal desteğin yansımalarının kariyer sürecinde başarısızlıklarla sonuçlanabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak Taylor (2005) akademik kimlik gelişiminde yeniliğe açıklığın kişisel yeterliliklerden biri olarak vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmanın meslektaş tutumları bulgusunda akademik kimliğe meslektaşların etkide bulunmasının yanı sıra etkisiz de kalabildikleri de görülmektedir. Akademik kimlik bireysel ve sosyal olarak iki boyutta düşünülürse bireysel boyutun sosyal boyut kadar etkilenmeyebileceği belirtilmektedir (Burke ve Stets, 2009). Diğer yandan mevcut araştırma öğretim elemanlarının meslektaş olarak gördükleri akademik yöneticilerin ve liderlerin politik düşüncelerine uygun davranışlar sergilemesinin de akademik kimliğe etki edeceğine değinmektedir. Benzer şekilde Dill (1984) akademik yöneticilerin çeşitli grupları ve çıkarları politik bağlamda etkileyebildiğini belirtmektedir. Buna ek olarak Tierney ve Rhoades (1993) kurum kültürünü benimsemenin bir öğrenme süreci olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının kültürel aidiyetten yoksun olmalarının bu öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil olamadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür.

5.2.3. Yükseköğretim Kültürü Bulgularına Yönelik Tartışma

Yükseköğretim kültürü ile ilgili bulguların kültürün bileşenleri, problem çözüm süreçleri, profesyonel gelişime katkıları, yazılı kuralların etkili olması, yazılı olmayan kurallar, karara katılım, bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığı olmak üzere yedi başlıkta incelendiği görülmektedir. Kültürün bileşenleri bulgusu ise paydaşların beklentileri, paydaşların davranışları, araştırma odaklılık, değerler, bürokratik yapı başlıklarını içermektedir. Freed (1998) güven ve destek hissedilen kurum kültürünün önemine değinerek yükseköğretim kurumlarının, paydaşların beklenti düzeylerini sürekli olarak izlemesinin kültürün geliştirilmesi için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Cornell ve Shapiro (1987) kurumların çevrelerine ve sosyal etkilere dikkat etmesi gerektiğini belirterek paydaşların beklentilerinin karşılanmaması durumunda kurumun verimliliğinin azalacağını vurgulamaktadır. Araştırmada paydaşların davranışlarının kültürün bileşenleri başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Silver (2003) yükseköğretim

kurumlarının akademik değerlere, profesyonel davranışlara ve belirli tutumlara sahip topluluklardan oluştuğunu belirtmektedir. Valimaa (1998) ise kültürel yapının akademik davranışların yanı sıra mikro ve makro kimlik yapıları ile de ilişkili olduğunu savunmaktadır. Mevcut araştırma, araştırma odaklılığın kültürel bileşenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Massy ve Zemsky (1994) çalışmalarında öğretim elemanlarındaki öğretim yükünün hafifletilmesi ile zamanlarını araştırmaya ayırabileceklerini belirtmektedir. Milem ve diğerleri (2000) ise yükseköğretim kültürünün öğretim elemanları üzerinde araştırmaya ve öğretime ayırdıkları zamanın belirlenmesinde önemli rol oynadığından bahsetmektedir. Ataştırmanın bulguları arasında bürokratik yapının kültürün bileşenleri arasında yer aldığı görülmektedir. Jones ve diğerleri (2004) hiyerarşik ve bürokratik yapının yükseköğretim yönetiminde yer aldığını ve bu durumun paydaşlar arasındaki kültürel boşlukların oluşmasında önemli paya sahip olduğunu belirtmektedir. Bolman ve Deal (1984) bürokratik yapıların kurum hedeflerinin oluşumunda etkili kapalı sistemler olduğunu belirtmektedir.

Problem çözme süreçleri bulgusu ise karara katılım, paydaş sorunlarının farkındalığı, şeffaflık, ulaşılabilirlik başlıklarını içermektedir. Stensaker ve Vabø (2013) yükseköğretimde yetki devrinin sağlanması için karara katılımı en üst düzeye çıkarmak gerektiğini belirtmektedir. Tierney ve Minor (2003) ise karara katılımı; öğretim elemanlarının danışman olduğu ve karar almada aktif rol aldığı şeklinde ikiye ayırmaktadır. Mevcut araştırmanın diğer bulgusu ise paydaş sorunlarının farkındalığının sağlanarak problem çözme süreçlerine dahil edilmesidir. Paydaşların yönetime istedikleri zaman ulaşması ve diyalogun artırılmasının paydaşların sorunlarının çözümüne katkı sağlamasının yanı sıra beklenti ve ihtiyaçlarını da karşılayarak şeffaflığı artıracığı belirtilmektedir (Burchell ve Cook, 2008; Columbine, 2009; Steinmann and Zerfaß, 1993).

Profesyonel gelişime katkı bulgusu ise maddi destek ve akademik destek başlıklarını içermektedir. de Lourdes Machado, Soares, Brites, Ferreira ve Gouveia (2011) yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirlik, yönetim ve finansal destek gibi farklılıklarının akademisyenliğin, yönetilmesi beklenen unsurları olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Schaefer ve diğerleri (1981) akademik desteğin de önemli olduğunu vurgulayarak eksikliğinde özellikle depresyon ve düşük motivasyona neden olduğunu ifade etmektedir.

Mevcut araştırmada yükseköğretim kültürünün bir diğerk boyutları ise yazılı kuralların etkililiği ve yazılı olmayan kurallar bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır. Barberis (1997) yükseköğretim kurumlarının kurumsal otonomi ve profesyonel özdüzenleme ile kimlik geliştirirken ğretim elemanları dışındaki çalışanların yazılı kurallar ile entegrasyonunun ve tarafsızlığının sağlandığını belirtmektedir. Bass ve Avolio (2006) ise kolektif kültüre sahip kurumların yönetimini sağlayan unsurların yazılı kurallardan daha çok grup normları ve sosyal değerler olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan Ouchi (1981) yazılı kuralları politik ve ideolojik prensipler olarak nitelendirmekte ve bunların paydaşlara, çalışanlara, kamuya yönelik grup davranışlarını belirleyen kurallar olduğunu belirtmektedir. Schein (1978) ise kurum içerisindeki huzuru ve barışı koruyan kuralların örtük veya yazılı olmayan kurallar olduğunu belirtmektedir. Ritti ve Funkhouser (1987) ise kuruma yeni katılan bir bireyin ‘işlerin nasıl sürdürüldüğünü’ öğrenmesi ve kabul görmesi için yazılı olmayan kuralları öğrenmesi ve kurallara uygun davranması gerektiğini belirtmektedir.

Karar katılım bulgusu, karara katılımı sağlayamama, demokratik yapı ve dolaylı katılım boyutlarını kapsamaktadır. Akademik liderler hiyerarşik yapıyı geleneksel şekilde uygulamak yerine kurumun sürdürülebilirliğini artırmak için sorumlulukların paylaşılmasını ve kararların ortak şekilde alınmasını sağlamalıdır. Mintzberg (1989) demokratik ve yerleştirilmiş karar alma mekanizmalarının otokratik yapıyı azaltacağını belirtmektedir. Diğer yandan karara katılımın sağlanmasının önemli olduğuna vurgu yapan Lammers (2016) dolaylı katılımın sağlanabilmesi için kurum içindeki hiyerarşik yapıda bulunan yardımcı idari çalışanın, kurum çalışanlarının istek ve şikayetlerini üst pozisyonadaki yöneticilere iletmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bölüm ve kariyer hedeflerinin ortaklığı bulgusu ise bölüm hedeflerinin belirsizliği, araştırma odaklılık, akademik başarı, eşgüdüm sağlayamama ve bilgi paylaşımının yetersizliğini kapsamaktadır. Akademik liderlerin birlikte çalıştığı ğretim elemanlarının motivasyonunu yüksek tutmasının yanı sıra fakülte ve kariyer hedeflerinin ortaklığını sağlamada da önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Gmelch ve Buller, 2015). Diğer yandan Hendrickson, Lane, Harris ve Dorman (2013) kurumun belirsiz hedef ve amaçlarının çeşitli i ve dış problemlere yol açabileceğini ifade etmektedir. Cohen ve March (1986) yükseköğretim kurumlarını ‘düzenlenmiş karmaşık yapılar’ olarak

tanımlamaktadır. Profesyonel bir kurum olan yükseköğretimin belirsiz hedeflere sahip olması bu karmaşık yapıların düzenlenmesini zorlaştırmaktadır.

5.3.Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara şu önerilerin getirilmesi uygun görülmüştür:

- Mevcut çalışmada devlet üniversitelerindeki akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algıları incelenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının belirtilen kavramlara ilişkin algıları çeşitli değişkenler ele alınarak incelenmesi önerilmektedir.
- Gerçekleştirilecek çalışmalarda ele alınan kavramlarla ilgili deneysel çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- Gerçekleştirilen çalışmada demografik değişkenler ele alınmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda demografik değişkenler işe koşularak benzer çalışmaların tekrarlanması önerilmektedir.
- Gerçekleştirilen çalışmanın örnekleme ve çalışma grubu eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Farklı örnekleme ve çalışma grubu ile benzer çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada ele alınan değişkenlere yönelik ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin her biri kullanılarak elde edilecek nicel veriler, nitel çalışmalarla desteklenerek derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışma Türkiye genelinde en az on yıldır faaliyet gösteren devlet üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar vakıf üniversiteleri veya araştırma üniversitelerinde de gerçekleştirilebilir. Ayrıca karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik kavramlarının birbirlerinden etkilendiği görülmektedir. Yükseköğretimde

kalitenin artırılması için politika yapıcı ve yöneticilerin bu kavramlara yönelik farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Araştırma bulguları karara katılımın sağlanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda doğrudan veya dolaylı olarak karara katılımı sağlayacak gerekli yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Araştırmada öğretim elemanlarının akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik algılarının şekillenmesinde tecrübelerin paylaşılması ve aktarılmasının önemli olduğu görülmektedir. Tecrübe paylaşımlarına olanak sağlayan akademik yapıların oluşturulmasına yönelik formal ve informal düzenlemelerin uygulanması önerilmektedir.
- Araştırmada akademik kimlik gelişimi için kurum kültürüne ait hissetmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kurum kültürünün paydaşlarca benimsenmesi için gereken değişim sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları akademik liderlerin yönetsel rollerinden biri de yeniliklerin benimsenmesini kolaylaştırmak olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları tarafından yeniliklerin benimsenmesini kolaylaştıracak, eğitsel faaliyetler ve uygulamaların planlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abari, A. O., Oyetola, I. O., & Adetayo, O. A. (2014). Institutional leadership effectiveness and higher education for innovation and development. *Journal of Educational Review*, 7(1), 1-9.
- Adair, J. E. (2006). *Leadership and motivation: The fifty-fifty rule and the eight key principles of motivating others*. London: Kogan Page Publishers.
- Advisory Board. (2011). *Developing academic leaders: Cultivating the skills of chairs, deans, and other faculty administrators*. Washington, DC: Advisory Board.
- Afonja, D., & Ojeomogha, O. (2014). Research productivity and academic leadership among faculty members in Nigerian universities. *The Journal of the World Universities Forum*, 7, 1-13.
- Akerlind, G. S., & Kayrooz, C. (2003). Understanding academic freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research and Development*, 22(3), 327–344.
- Akhter, I., & Haque, S. M. (2012). In search of academic excellence by becoming an effective leader: A study of academic leadership in higher education. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(10), 5-12.
- Andrew, N., Ferguson, D., Wilkie, G., Corcoran, T., & Simpson, L. (2009). Developing professional identity in nursing academics: The role of communities of practice. *Nurse Education Today*, 29, 607-611.
- Anthony, S. G., & Antony, J. (2017). Academic leadership – special or simple. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 630-637.
- Anthony, S., & Antony, J. (2016). Academic leadership and Lean Six Sigma: A novel approach to systematic literature review using design of experiments. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 33(7), 1002-1018.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arnold, R. A., & Capella, L. M. (1985). Corporate culture and the marketing concept: A diagnostic instrument for utilities. *Public Utilities Fortnightly*, 116(8), 32-38.
- Arp, V. P. (2014). *Comparison between academic culture and transfer of learning at institutions of higher education*. (Doctoral Dissertation). Gannon University. UMI Number: 3631262.
- Asaari, M. H. A. H., Dwivedi, A., Lawton, A., & Desa, N. M. (2016). Academic leadership and organizational commitment in public universities of Malaysia. *European Scientific Journal*, 12(16), 329-344. doi: 10.19044/esj.2016.v12n16p329
- Askling, B., & Stensaker, B. (2002). Academic leadership: Prescriptions, practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8(2), 113-125.

- Astin, A., & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New Directions for Institutional Research*, 68, 61-74.
- Austin, A. E. (1994). Understanding and assessing faculty cultures and climates. *New Directions for Institutional Research*, 84, 47–63. doi:10.1002/ir.37019948406
- Bailey, F. (1977). *Morality and expediency*. Oxford: Blackwell.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barberis, P. (Ed.). (1997). *The civil service in an era of change*. Brookfield: Dartmouth Publishing Company.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Barnett, R., & di Napoli, R. (Eds.) (2008). *Changing identities in higher education: Voicing perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer, M., Marton, S., Askling, B., & Marton, F. (1999). *Transforming universities: Patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education at the millennial turn*. London: Jessica Kingsley.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist - or a short history of identity. In S. Hall, & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). London: Sage.
- Bazeley, P. (2003). Computerized data analysis for mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 385-422). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 109-122
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher

Education & Open University Press.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berdahl, R. O. (1971). *Statewide coordination of higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor Francis.
- Berry, L. L., Parasuraman, A., & Zeithaml, V. A. (1994). Improving service quality in America: Lessons learned. *Academy of Management Executive*, 8(2), 32-45.
- Bilgili, S. A. (2008). Paradigmalar ışığında bilimsel araştırma anlayışları. O. Kılıç, & M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 51-58). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Billett, S. (2004). Learning through work: Workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 109-125). London: Routledge.
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721.
- Billot, J., & Smith, R. (2007). Research in progress: Mapping the terrain of two applied institutional research cultures. In *Australian Association for Institutional Research (AAIR) Conference Proceedings*. (27-30 November 2007). Sydney, Australia.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New Directions for Higher Education*, 127, 5-22.
- Blackmore, J. (2002). Globalisation and the restructuring of higher education for new knowledge economies: new dangers or old habits troubling gender equity work in universities?. *Higher Education Quarterly*, 56(4), 419-441.
- Blackmore, J. (2002). Globalisation and the restructuring of higher education for new knowledge economies: New dangers or old habits troubling gender equity work in universities? *Higher Education Quarterly*, 54, 419-441.
- Blackmore, J. (2014). 'Wasting talent'? Gender and the problematics of academic disenchantment and disengagement with leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 86-99. doi: 10.1080/07294360.2013.864616
- Blackmore, J., & Sachs, J. (2000). Paradoxes of leadership and management in higher education in times of change: some Australian reflections. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 1-16. doi: 10.1080/136031200292830
- Blackmore, P. (2007). Disciplinary difference in academic leadership and management and its development: A significant factor?. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 225-239.

- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (2010). Interdisciplinary leadership and learning. In M. Davies, M. Devlin, & M. Tight (Eds.), *Interdisciplinary higher education: International perspectives on higher education research* (pp. 55-74). Amsterdam/New York: JAI Elsevier Press.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (2011). Motivation in academic life: A prestige economy. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(4), 399-411.
- Bodley, J. H. (1994). *Cultural Anthropology: Tribes, states, and the global system*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bolden, R., Gosling, J., & O'Brien, A. (2014). Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 754-770. doi: 10.1080/03075079.2012.754855
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M. K., Haslam, S. A., Longworth, L., Davidovic, A., & Winkleman, K. (2012). *Academic leadership: Changing conceptions, identities and experiences in UK higher education*. (Series 3: Publication 4). London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008a). *Developing collective leadership in higher education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008b). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borden, V. M. H. (2008). The role of professional associations in the formation of professional identity: The US experience. In R. Barnett, & R. D. Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education voicing perspectives* (pp. 145-158). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3-10.
- Bowen, W. G., & Shapiro, H. T. (Eds.). (1998). *Universities and their leadership* (Vol. 29). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 9-24.

- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184.
- Brătianu, C. (2008). Leadership and management in the transition Romanian Higher education system. *Management & Marketing Journal*, 3(2), 21-36.
- Bratianu, C., Iordache-Platis, M., & Prelipcean, G. (2016). The role of legislation and organizational culture in shaping academic leadership. In *proceedings of the 12th European Conference on Management, Leadership and Governance*, (pp. 17-23). (10-11 November 2016). Bucharest, Romania.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). Territorial disputes: The impact of quality assurance on relationships between academic and institutional values. In I. McNay (Ed.), *Higher education and its communities* (pp. 85-94). Buckingham: SRHE Press, OUP.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Bucher, R., & Stelling, J. (1997). *Becoming professional*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Buller, J. L. (2012). The deceptive allure of negative academic leadership. *Department Chair*, 22(4), 19-21. doi: 10.1002/dch
- Burchell, J., & Cook, J. (2008). Stakeholder dialogue and organisational learning: Changing relationships between companies and NGOs. *Business Ethics: A European Review*, 17(1), 35-46.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836-849.
- Burke, P. J. (2006). Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96.
- Burke, P. J., & Reitzes D. C. (1981). The link between identity and role performance. *Social Psychology Quarterly*, 44, 83-92. [SEP]
- Burke, P. J., & Reitzes D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239-251.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Buxton, C. A. (2005). Creating a culture of academic success in an urban science and math magnet high school. *Science Education*, 89(3), 392-417.
- Büyüköze, H., & Gün, F. (2017). Building the professional identity of research assistants: A phenomenological research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 237-263.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 231-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Calhoun C. (1994). *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cameron, K. S. (1984). Organizational adaptation and higher education. *Journal of Higher Education*, 55(2), 122-144.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3rd Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cardno, C. (2014). The functions, attributes and challenges of academic leadership in New Zealand polytechnics. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 352-364.
- Cashman, K. (2008). *Leadership from the inside out*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Çetin, M. (2013). *Yükseköğretim yönetimi ve liderliği*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Chaffee, E. E., & Tierney, W. G. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies*. New York: Macmillan.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25-38. doi: 10.1080/07294360.2011.536970
- Churchman, D. (2006). Institutional commitments, individual compromises: Identity-related responses to compromise in an Australian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(1), 3-15. doi: 10.1080/13600800500283676
- Clark, B. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. NJ: Princeton NJ Press. [1]
[SEP]
- Clark, B. R. (1980). *Academic culture*. Yale Higher Education Research Group Working Paper. ERIC Number: ED187186.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, G., Healy, M., Jenkins, A., Wareham, T., Chalkley, B., Blumhof, J., Gravestock, P., Honeybone, A., King, H., Thomas, N. (2002). Developing new lecturers. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 128-144.
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In B. M. Kehm, U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Clegg, S. (2003). Learning and teaching policies in higher education: Mediations and contradictions of practice. *British Educational Research Journal*, 29(6), 803-819.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345.
- Clegg, S., Rowland, S., Mann, S., Davidson, M., & Clifford, V. (2004). Reconceptualising academic development: Reconciling pleasure and critique in

- safe spaces. In E. Elvidge (Ed.), with K. Fraser, R. Land, C. Mason, & B. Matthew, *Exploring academic development in higher education: Issues of engagement* (pp. 29-39). Cambridge: Jill Rogers Associates.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Glencoe, IL: Free Press.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1986). Leadership in an organized anarchy. *Organization and Governance in Higher Education*, 5, 16-35.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.
- Columbine, N. (2009). Towards elevating the role of corporate communication to improve stakeholder engagement: Communication. *Management Today*, 25(10), 62-64.
- Comer, R. W., Haden, N. K., Taylor, R. L., & Thomas, D. D. (2002). Leadership strategies for department chairs and program directors: A case study approach. *Journal of Dental Education*, 66(4), 514-519.
- Cornell, B., & Shapiro, A. C. (1987). Corporate stakeholders and corporate finance. *Financial Management*, 16(1), 5-14.
- Cornwall, J. R., & Grimes, A. J. (1987). Cosmopolitan-local: A cross-lagged correlation analysis of the relationship between professional role orientations and behaviors in an academic organization. *Human Relations*, 40(5), 281-297.
- Cownie, F. (2004). *Legal academics: Culture and identities*. Oregon: Hart Publishing.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Brown, M. L. (1992). How chairpersons enhance faculty research: A grounded theory study. *Review of Higher Education*, 16(11), 41-62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Culcer, C. M. (2008). *Reciprocal transformative interactions between American academic culture and international scholars*. (Doctoral Dissertation). The University of Toledo. UMI Number: 3313374.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. New York, NY: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dalton, D., & Okpala, C. O. (2016). The experiences of African-American males in academic leadership positions at public predominantly white institutions in North Carolina. *Journal of Research Initiatives*, 2(2), 1-6.

- Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, J., Douglas, A., & Douglas, J. (2007). The effect of academic culture on the implementation of the EFQM Excellence Model in UK universities. *Quality Assurance in Education, 15*(4), 382-401.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer.
- de Lourdes Machado, M., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). A look to academics job satisfaction and motivation in Portuguese higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1715-1724.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate culture: The rites and rituals of corporate life*. Reading: Addison-Wesley.
- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education, 8*(1), 47-70. doi: 10.1080/0962021980020014.
- Deem, R. (2006). Changing research perspectives on the management of higher education: can research permeate the activities of manager-academics?. *Higher Education Quarterly, 60*(3), 203-228.
- Deem, R., & Lucas, L. (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish universities. *Higher Education, 54*, 115-133. doi: 10.1007/s10734-006-9010-z
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Delanty, G. (2008). Academic identities and institutional change. In R. Barnett, & R. Di Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education: Voicing perspectives* (pp. 124-133). Oxon, OX: Routledge.
- Dempster, J. A., & Blackmore, P. (2004). Developing research based learning using ICT in higher education curricula: the role of research and evaluation. In R. Macdonald, & J. Wisdo (Eds.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (pp. 129-151). London: Kogan Page Limited.
- Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: Wiley.
- Dent, M., & Whitehead, S. (2002). Introduction: Configuring the 'new' professional. In M. Dent, & S. Whitehead (Eds.), *Managing professional identities: Knowledge, performativity and the 'new' professional* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Diallo, L., & Gerhardt, K. (2017). Designing academic leadership minor programs: Emerging models. *Journal of Leadership Education, 16*(2), 92-108. doi:

- Diamond, R. M. (2005). The institutional change agency: The expanding role of academic support centers. In S. Chadwick-Blossey, & D. R. Robertson (Eds.), *To improve the academy* (Vol. 23, pp. 24-37). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Dickie, V. A. (2003). The role of learning in quilt making. *Journal of Occupational Science, 10*(3), 120-129.
- Dill, D. D. (1982). The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education, 11*, 303-320.
- Dill, D. D. (1984). The nature of administrative behavior in higher education. *Educational Administration Quarterly, 20*(3), 69-99.
- Dill, D.D., & Sporn, B. (1995a). The implications of a postindustrial environment for the university: An introduction. In D. D. Dill, & B. Sporn (Eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly* (pp. 1-19). Oxford: Pergamon.
- Dima, A. M., & Ghinea, V. (2016). A model of academic leadership. In *proceedings of the 12th European Conference on Management, Leadership and Governance*, (pp. 61-70). (10-11 November 2016). Bucharest, Romania.
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International, 10*(6/7), 567-583.
- Drew, G. (2010). Issues and challenges in higher education leadership: Engaging for change. *The Australian Educational Researcher, 37*(3), 57-76.
- Drucker, P. F. (2011). *The effective executive: The definitive guide to getting the right things done* (Rev. ed.). New York, NY: Routledge.
- Duderstadt, J. J. (2003). *A university for the 21st century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Eckel, P., Hill, B., Green, M., & Mallon, B. (1999). *On change*. Washington, DC: American Council on Education.
- Eddy, J., Spaulding, D., Richards, T., Morris, A., Murphy, S., Malmberg, E., & Brubaker, T. (1998). Retaining quality students and faculty: The need for refined higher education leadership policies and procedures. *College Student Journal, 3*(2), 222-227.
- Eisenhart, M., & Graue, M. (1993). Constructing cultural difference and educational achievement in schools. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspective* (pp. 165– 179). Norwood, NJ: Ablex.
- Ellemers, N., de Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review, 29*, 459-478.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy, 29*(3), 313-330.

- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3d Edition, pp. 505-526). London: Collier-Macmillan.
- Feldman, M., & Desrochers, P. (2004). Truth for its own sake: Academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University. *Minerva*, 42(2), 105-126.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Findlow, S. (2012). Higher education change and professional-academic identity in newly 'academic' disciplines: The case of nurse education. *Higher Education*, 63, 117-133. doi: 10.1007/s10734-011-9449-4
- Frankel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Freed, J. E. (1998). The challenge of change: Creating a quality culture. *ASHE Annual Meeting Paper*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427583.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Freedman, M. (1979). *Academic culture and faculty development*. Berkeley, CA: Montaigne, Inc.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fumasoli, T., & Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61(2), 157-178.
- Gannon-Leary, P., Fontainha, E., & Bent, M. (2011). The loneliness of the long-distance researcher. *Library Hi Tech*, 29(3), 455-469.
- Gardner, S. K. (2009). *The development of doctoral students: Phases of challenge and support*. ASHE Higher Education Report, 34(6). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis* (2nd Edition). New York, NY: Routledge.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- George, B., & Sims, P. (2007). *True north: Discover your authentic leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Ghasemy, M., Hussin, S., & Daud, M.A.K.M. (2016). Academic leadership capability framework: A comparison of its compatibility and applicability in Australia, New Zealand, and Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 217-233. doi: 10.1007/s12564-016-9425-x
- Gibb, A., Haskins, G., & Robertson, I. (2013). Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In A. Altmann, & B. Ebersberger (Eds.), *Universities in change: Managing higher education institutions in the age of globalization* (pp. 9-58). New York, NY: Springer Science+Business Media.

- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gigliotti, R. A. (2017). An exploratory study of academic leadership education within the Association of American Universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(2), 196-210.
- Gilbert, A. D. (2000). The idea of a university beyond. *Policy*, 31-36.
- Gmelch, W. H. (2002). The call for department leaders. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. (23-26 February 2002). New York.
- Gmelch, W. H. (2004). The department chair's balancing acts. *New Directions for Higher Education*, 126, 69-84.
- Gmelch, W. H. (2013). The development of campus academic leaders. *International Journal of Leadership and Change*, 1(1), 26-35.
- Gmelch, W. H., & Buller, J. L. (2015). Building academic leadership capacity: A guide to best practices. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (2010). Call for leadership. In W. H. Gmelch, & V. D. Miskin (Eds.), *Department chair leadership skills* (2nd Edition, pp. 5-22.). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Gray, B. (1994). Women in higher education: What are we doing to ourselves? In S. Davies, C. Lubelska, & J. Quinn (Eds.), *Changing the subject: Women in higher education*. London: Taylor & Francis.
- Green, M., & McDade, S. (1994). *Investing in higher education: A handbook of leadership development*. Phoenix: Oryx Press.
- Greenbaum, T. L. (2003). Focus group research: Why the traditional research methodology works so effectively and why it deserves to be the most respected of all qualitative research tools. *Quirk's Marketing Research Review*, 1-5.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Griffin, D., & Stacey, R. (2005). *Complexity and the experience of leading organizations*. London: Routledge.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Entry and transition to academic leadership: Experiences of women leaders from Turkey and the U. S.. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2257-2273.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2017). Yükseköğretimde akademik liderlik ve profesyonel gelişme. Çetin, M. (Ed.), *Güncel liderlik kuramları* (ss. 181-203). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hall, D. (1995). Unplanned executive transitions and the dance of sub-identities. *Human Resource Management, 34*(1), 71-92.
- Hall, D. T. (1987). Careers and socialization. *Journal of Management, 13*, 301-321.
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Handal, G. (2008). Identities of academic developers: Critical friends in the academy?. In R. Barnett, & R. Di Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education: Voicing perspectives* (pp.55-68). Oxon, OX: Routledge.
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Hanson, J. (2009). Displaced but not replaced: The impact of e-learning on academic identities in higher education. *Teaching in Higher Education, 14*(5), 553-564.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves, & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Harley, S. (2002). The impact of research selectivity on academic work and identity in UK universities. *Studies in Higher Education, 27*(2), 187-206.
- Harman, G. (2002). Academic leaders or corporate managers: Deans and heads in Australian higher education: 1977 to 1997. *Higher Education Management and Policy, 14*(2), 53-69.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education, 10*(4), 421-433. doi: 10.1080/13562510500238986
- Harvey, L. (1995), *Quality assurance systems, TQM and the new collegialism*. Birmingham.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education, 43*(4), 427-442.
- Haslam, S. A., & Platow, M. J. (2001). The link between leadership and followership: how affirming social identity translates vision into action. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27* (11), 1469-1479.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. New York: Psychology Press.
- Hegarty, K. (2008). Shaping the self to sustain the other: mapping impacts of academic identity in education for sustainability. *Environmental Education Research, 14*(6), 681-692.
- Hendricks, H. D. (1998). *The influence of professional socialization on African American faculty perceptions of academic culture and intellectual freedom*. (Doctoral Dissertation). Graduate School University of Missouri-Columbia.
- Hendrickson, R. M., Lane, J. E., Harris, J. T., & Dorman, R. H. (2013). *Academic leadership and governance of higher education: A guide for trustees, leaders, and aspiring leaders of two- and four-year institutions*. Virginia: Stylus Publishing.

- Henkel, M. (1997). Academic values and the university as corporate enterprise. *Higher Education Quarterly*, 51(2), 134-143.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Henkel, M. (2002). Academic identity in transformation? The case of the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 14(3), 137-147.
- Henkel, M. (2002). Emerging concepts of academic leadership and their implications for intra-institutional roles and relationships in higher education. *European Journal of Education*, 37(1), 29-41.
- Henkel, M. (2004). Current science policies and their implications for the formation and maintenance of academic identity. *Higher Education Policy*, 17, 167-182.
- Henkel, M. (2005a). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155-176.
- Henkel, M. (2005b). Academic identity and autonomy revisited. In I. Bleiklie, & M. Henkel (Eds.), *Governing knowledge: A study of continuity and change in higher education* (pp. 145-165). Dordrecht: Springer.
- Henkel, M., & Vabø, A. (2006). Academic identities. In M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, & M. Henkel (Eds.), *Transforming higher education: A comparative study* (2nd edition) (pp. 127-160). The Netherlands: Springer.
- Heuvel, S. M. (2014). *Culture clash: A case study of the issues that non-traditional college presidents face in adjusting to academic culture*. (Doctoral Dissertation). The College of William and Mary in Virginia. UMI Number: 3582031.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477-685.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hogg, M. A., & Abrams D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Holland D., Lachicotte W. Jr., Skinner D., & Cain C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holmes, G., & McElwee, G. (1995). Total quality management in higher education: How to approach human resource management. *The TQM Magazine*, 7(6), 5-10.
- Horner, M. (1997). Leadership theory: Past, present and future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287.
- Høstaker, R. (2006). Policy change and the academic profession. In M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, & M. Henkel (Eds.), *Transforming higher education: A comparative study* (2nd Edition) (pp. 103-126). The Netherlands: Springer.

- House, R. J. (2004). *Culture, leadership, and organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Houston, D., Meyer, L. H., & Paewai, S. (2006). Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(1), 17-30. doi: 10.1080/13600800500283734
- Hrabowski III, F. A. (2014). Institutional change in higher education: Innovation and collaboration. *Peabody Journal of Education*, 89(3), 291-304.
- Huisman, J. (Ed.) (2009). *International perspectives on the governance of higher education: Alternative frameworks for coordination*. New York: Routledge.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Ibarra, H., Kilduff, M., & Tsai, W. (2005). Zooming in and out: Connecting individuals and collectivities at the frontiers of organizational network research. *Organization Science*, 16(4), 359-371.
- Iordache-Platis, M. (2016). Higher education leadership and institutional development: stakeholders' perceptions. In *proceedings of the 12th European Conference on Management, Leadership and Governance*, (pp. 99-108). (10-11 November 2016). Bucharest, Romania.
- Jawitz, J. 2009. Academic identities and communities of practice in a professional discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(3): 241-251. doi: 10.1080/13562510902898817
- Jazvac-Martek, M. (2009). Oscillating role identities: The academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 253-264. doi: 10.1080/14703290903068862
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Higher Education*, 1(1), 50-62.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge. [1]
[SEP]
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. A. Tashakkori, & C. Teddlie, (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Jones, D. G. (2011). Academic leadership and departmental headship in turbulent times. *Tertiary Education and Management*, 17(4), 279-288. doi: 10.1080/13583883.2011.605906
- Jones, G.A., Shanahan, T., & Goyan, P. (2004). The academic senate and university governance in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(2), 35-68.
- Joyce, P., & O'Boyle, C. (2013). Sustaining academic leadership in higher education. In C. O'Farrell, & A. Farrell (Eds.) *Emerging issues in higher education* (pp. 69-81). Athlone: EDIN.
- Juárez-Nájera, M., Dieleman, H., & Turpin-Marion, S. (2006). Sustainability in Mexican higher education: Towards a new academic and professional culture. *Journal of*

Cleaner Production, 14, 1028-1038.

- Juston C. P., & Angell, L. R. (2013). Factors community college faculty consider important to academic leadership. *Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice*, 2(1), 1-13.
- Kaartinen-Koutaniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Personal epistemology of psychology, theology and pharmacy students: a comparative study. *Studies in Higher Education*, 33(2), 179-191.
- Kaplowitz, M. D., & Hoehn, J. P. (2001). Do focus groups and individual interviews reveal the same information for natural resource valuation?. *Ecological Economics*, 36(2), 237-247.
- Karasar, N., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karp, T., & Helgø, T. I. (2009). Leadership as identity construction: The act of leading people in organisations: A perspective from the complexity sciences. *Journal of Management Development*, 28(10), 880-896.
- Kay, F. M., & Hagan, J. (1998). Raising the bar: The sex stratification of law-firm capital. *American Sociological Review*, 63, 728-743.
- Kekäle, J. (1999). Preferred' patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures. *Higher Education*, 37, 217-238.
- Kekäle, J. (2003). Academic leaders as thermostats. *Tertiary Education and Management*, 9(4), 281-298.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(1), 9-15. doi: 10.1080/00091383.1994.9938486
- Kerr, C. (1995). *The uses of the university* (4th Edition). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2000). *The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington, DC. ERIC Number: ED446719.
- Kim, D. H., & Senge, P. M. (1994). Putting systems thinking into practice. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 277-290.
- Kim, T. (2005). Internationalisation of higher education in South Korea: Reality, rhetoric, and disparity in academic culture and identities. *Australian Journal of Education*, 49(1), 89-103.
- Kısa, N. (2013). Araştırma görevlilerinin metaforik algıları: Kim onlar? Kim olmalılar? [Metaphorical images of research assistants: Who are they? Who they should be?]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 47-66.
- Klein, K. J. (2004). Teamwork in a shock trauma unit: New lessons in leadership. <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/teamwork-in-a-shock-trauma-unit-new-lessons-in-leadership/> adresinden erişilmiştir.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Publications.
- Koch, S., Townsend, C. D., & Dooley, K. E. (2005). A case study comparison between web-based and traditional graduate level academic leadership instruction. *Journal of Agricultural Education, 46*(4), 72-82. doi: 10.5032/jae.2005.04072
- Kogan, M. (2000) Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly, 54*(3), 207-216.
- Kogan, M., & Teichler, M. (2007). *Key challenges to the academic profession*. Paris and Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education, 33*(5), 513-525. doi: 10.1080/03075070802372885
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development, 46*(6), 593-611.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Culture and performance*. New York: Free Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002) *The leadership challenge* (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Jossey-Bass academic administrator's guide to exemplary leadership* (Vol. 131). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry. Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1, Association for the Study of Higher Education, Washington, DC.
- Kuyper, H., van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long-term educational attainment. *Educational Research and Evaluation, 6*(3), 181-206.
- Ladyshevsky, R. K., & Flavell, H. (2012). Transfer of training in an academic leadership development program for program coordinators. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(1), 127-147.
- Lammers, C. J. (1967). Power and participation in decision-making in formal organizations. *American Journal of Sociology, 73*(2), 201-216.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education, 28*(2), 187-200.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*(2), 265-275.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Levinson, B. A., & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Locke, E. A., & Bennion, A. (2010). *Supplementary report to the HEFCE Higher education workforce framework*. London: Centre for Higher Education Research and Information.
- Locke, W. (2008). *The academic profession in England: Still stratified after all these years?*. Hiroshima: Research Institute of Higher Education.
- London, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. New York, NY: Psychology Press.
- Maassen, P. (1995). The concept of culture and higher education. Paper presented at the 17th Annual EAIR Forum. Zurich.
- Maassen, P. A. M., & Olsen, J. P. (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- MacDonald, R. (2002). Academic development: Research, evaluation and changing practice in higher education. In R. MacDonald, & J. Wisdom (Eds.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (pp. 3-13). London: Kogan Page.
- Macfarlane, B. (2011a). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73.
- Macfarlane, B. (2011b). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59-73. doi: 10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x
- Macfarlane, B. (2012). *Intellectual leadership in higher education: Renewing the role of the university professor*. London: Routledge.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (2009) Making a mess of academic work: Experience, purpose and identity. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 495-506.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing of information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Marshall, S. J. (2006). Issues in the development of leadership for learning and teaching in higher education. In *Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program additional reading* Canberra, ACT: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.

- Marshall, S. J., Adam, M. J., Cameron, A., & Sullivan, G. (2000). Academics' perceptions of their professional development needs related to leadership and management: What can we learn?. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 42-53.
- Martella, R.C., Nelson, R., & Martella-Marchand, N. E. (1999). *Research methods: Learning to become a critical research consumer*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *Review of Higher Education*, 8(2), 157-168.
- Massey, W. F., & Zemsky, R. (1994). Faculty discretionary time: Departments and the “academic ratchet”. *The Journal of Higher Education*, 65, 1-22.
- McInnes, C. (2000). Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality teaching. *Quality in Higher Education*, 6, 143-152.
- McKenzie, J., Alexander, S., Harper, C., & Anderson, S. (2005). Dissemination, adoption and adaptation of project innovations in higher education. A report for the Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/12236/1/2006006624OK.pdf> adresinden erişilmiştir.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction*. Boston: Little, Brown.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- McNay, I. (1995) From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities. In T. Schuller (Ed.), *The changing university?* (pp. 105-115). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Mead G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (2005). Supporting academic staff: Meeting new expectations in higher education without compromising traditional faculty values. *Higher Education Policy*, 18(3), 243-255.
- Middlehurst, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education?. *Tertiary Education & Management*, 5(4), 307-329.
- Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: A discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), 258-279.
- Middlehurst, R. (2008). Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership theory and practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 322-339.
- Middlehurst, R., & Elton, L. (1992). Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264.

- Milem, J. F., Berger, J. B., & Dey, E. L. (2000). Faculty time allocation: A student of change over twenty years. *Journal of Higher Education*, 71(4), 454-475.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Miller, M. T., Mamiseishvili, K., & Lee, D. (2016). Administrative hierarchy and faculty work: Examining faculty satisfaction with academic leadership. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 12(1), 1-7.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York and London: Free Press/Collier Macmillan.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs—A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mortimer, K. P., & Sathre, C. O. (2007). *The art and politics of academic governance: Relations among boards, presidents, and faculty*. Westport, CT: Praeger.
- Murphy, C. (2003). The rewards of academic leadership. *New Directions for Higher Education*, 124, 87-93.
- Musselin, C. (2005). Change and continuity in higher education governance? Lessons drawn from twenty years of national reforms in European countries. In I. Bleiklie, & M. Henkel (Eds.), *Governing knowledge* (pp. 65-80): Dordrecht: Springer.
- Musselin, C. (2007). *The transformation of academic work: Facts and analysis*. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 4.07. University of California, Berkeley.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.
- Neave, G. (1996). Homogenization, integration and convergence: The Cheshire cats of higher education analysis. In L. V. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne (Eds.), *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 26-41). Guilford: Pergamon and IAU Press.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.
- Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12, 261-275.
- Oakley, K., & Selwood, S. (2010). *Conversations and collaborations: The leadership of collaborative projects between higher education and the arts and cultural sector* (Final Report). London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (2011). Loosely coupled systems: A reconceptualization. In S. R. Harper, & J. F. L. Jackson (Eds.), *Introduction to American higher education* (pp. 315-335). New York, NY: Routledge.

- Osterwalder, K. (2013). The Role of higher education institutions in promoting sustainable development. http://archive.ias.unu.edu/sub_page.aspx?catID=35&ddlid=887 adresinden erişilmiştir.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Parker, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, 68, 3-18.
- Pickert, S., & Turlington, B. (1992). *Internationalizing the undergraduate curriculum: A handbook for campus leaders*. Washington, DC.: American Council on Education.
- Pipere, A. (2007). Mapping the researcher's identity in the university context: Dimensions of personal constructs. *Baltic Journal of Psychology*, 8(1, 2), 21-36.
- Podolny, J. M., & Barron, J. N. (1997). Relationships and resources: Social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 16, 18-21.
- Poyas, Y., & Smith, K. (2007). Becoming a community of practice—the blurred identity of clinical faculty teacher educators. *Teacher Development*, 11(3), 313-334.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34(1), 23-44. doi: 10.1023/A:1003046127941.
- Quigley, S. A. (2011). Academic identity: A modern perspective. *Educate*, 11(1), 20-30.
- Quinn, L. (2012) Understanding resistance: An analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69-83. doi: 10.1080/03075079.2010.497837
- Ramsden, P. (1998a). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (1998b). Managing the effective university. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 347-370.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- Rayner, S., Fuller, M., McEwen, L., & Roberts, H. (2010). Managing leadership in the UK university: A case for researching the missing professoriate?. *Studies in Higher Education*, 35(6), 617-631.
- Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: A review and assessment. In A. Amaral, G. Jones, & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (pp. 163-186). Dordrecht: Springer.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD.

- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education, 33*(6), 729-742.
- Renner, P. G. (2001). Evocative narrative as educational research. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. East Lansing, Michigan: Michigan State University.
<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2330&context=aerc> adresinden erişilmiştir.
- Reybold, L. E., & Alamia, J. J. (2008). Academic transitions in education: A developmental perspective of women faculty experiences. *Journal of Career Development, 35*(2), 107-128.
- Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 113-146). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education, 27*(4), 449-468.
- Richardson, J., & McKenna, S. (2003). International experience and academic careers: What do academics have to say? *Personnel Review, 32*(6), 774-795.
- Riesman, D., & Jencks, C. (1963). The viability of the American college. In N. Sanford (Ed.), *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning* (pp. 74-192). New York: John Wiley.
- Ritti, R. R., & Funkhouser, G. R. (1987). *The ropes to skip and the ropes to know*. Columbus, OH: Grid.
- Rose, G. (1993). Some notes towards thinking about spaces for the future. In J. Bird, B. Curtis, T. Putnam, G. Robertson, & L. Ticker (Eds.), *Mapping the future: Local cultures, global change* (PP. 71-86). London: Routledge.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153-192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowlands, J. (2013). Academic boards: Less intellectual and more academic capital in higher education governance?. *Studies in Higher Education, 38*(9), 1274-1289. doi: 10.1080/03075079.2011.619655
- Rowley, D. J., & Sherman, H. (2003). The special challenges of academic leadership. *Management Decision, 41*(10), 1058-1063.
- Rowley, J. (1997). Academic leaders: Made or born?. *Industrial and Commercial Training, 29*(3), 78-84.
- Ruben, B. D., & Gigliotti, R. A. (2016). Leadership as social influence: An expanded view of leadership communication theory and practice. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 23*(4), 467-479.
- Ryan, S. (2012). Academic zombies A failure of resistance or a means of survival?. *Australian Universities' Review, 54*(2), 3-11.
- Sathye, M. (2004). Leadership in higher education: a qualitative study. *Qualitative Social Research, 5*(3), 1-11.

- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd Edition). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114, 11-25.
- Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. Sydney: University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. M., Kleiner A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Setati, M. E. (2017). *Exploring the role of coaching in academic leadership development at Stellenbosch University (SU)*. (Master Thesis). Stellenbosch University.
- Shahin, A. I., & Wright, P. L. (2004). Leadership in the context of culture: An Egyptian perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 499-511.
- Shannon, D. A. (2007). *The socialization of adjunct faculty into the academic culture of a public community college campus*. (Doctoral Dissertation). Florida International University. UMI Number: 3298597.
- Shattock, M. (2013). University governance, leadership and management in a decade of diversification and uncertainty. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 217-233.
- Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change*. London: Routledge.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation, and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 184-191.
- Silver, H. (2003). Does a university have a culture?. *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Skorobohacz, C., Billot, J., Murray, S., & Khong, Y. L. Y. (2016). Metaphors as expressions of followers' experiences with academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 1053-1067. doi: 10.1080/07294360.2016.1138451
- Smart, J. C., & Hamm, R. E. (1993). Organizational culture and effectiveness in two-year colleges. *Research in Higher Education*, 34(1), 95-106.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Smothers, J., Bing, M. N., White, D., Trocchia, P. J., & Absher, K. (2011). From the follower's viewpoint: A configurational approach to the ideal academic leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(3), 293-307.
- Spence-Ariemma, M. (2014). *Academic leadership in higher education: Using generalizability theory and structural equation modeling approaches to examine academic leadership effectiveness and behavioral complexity^[1] in a Canadian college from a faculty perspective*. (Doctoral Dissertation). Niagara University, New York. UMI Number: 3633474
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002) Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224. doi: 10.1080/1353832022000031656
- Stacey, R.D. (2003). *Strategic management and organizational dynamics: The challenge of complexity*. Harlow: Pearson Education.
- Steinmann, H., & Zerfa, A. (1993). Corporate dialogue - A new perspective for public relations. *Business Ethics: A European Review*, 2(2), 58-63.
- Stensaker, B. (2011). Accreditation of higher education in Europe - Moving towards the US model?. *Journal of Education Policy*, 26(6), 757-769.

- Stensaker, B., & Vabø, A. (2013). Re-inventing shared governance: Implications for organisational culture and institutional leadership. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 256-274.
- Sternberg, D. (1981). *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sweitzer, V. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 2-30.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (Ed.) (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, J., & Machado, M. L. (2006). Higher education leadership and management: From conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12, 137-160. doi: 10.1007/s11233-006-0003-3
- Taylor, K. L. (2005). Academic development as institutional leadership: An interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 31-46.
- Taylor, P. (2008). Being an academic today. In R. Barnett, & R. Di Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education: Voicing perspectives* (pp. 27-39). Oxon, OX: Routledge.
- Taylor, P.G. (1999) *Making sense of academic life: Academics, universities and change*. Buckingham: SRHE/Open University Press. [1]
[SEP]

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Thompson, N., & Franz, N. (2016). Decision points in academic leadership development as an engaged scholar: To lead or not to lead. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(2), 74-80.
- Thornton, B., Peltier, G., & Perreault, G. (2004). Systems thinking: A skill to improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 222-227.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Tierney, W. G. (2001). Academic freedom and organisational identity. *Australian Universities' Review*, 44(1-2), 7-14.
- Tierney, W. G., & Minor, J. T. (2003) *Challenges for governance: A national report*. Center for Higher Education Policy Analysis. Los Angeles, CA: University of Southern California.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing promotion, tenure and beyond: Faculty socialization as a cultural process*. Washington: The George Washington University.
- Tierney, W.G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-12.
- Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change new higher education frameworks and academic cultures*. Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Tuchman, G. (2009). *Wannabe U: Inside the corporate university*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Turnbull, S., & Edwards, G. (2005). Leadership development for organizational change in a new U.K. university. *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 396-413. doi: 10.1177/1523422305277178
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.
- Uhl-Bien, M. (2006) Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17, 654-676.

- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th Edition, pp. 653-771). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Umpstead, R., Hoffman, H., & Pehrsson, D. E. (2015). Building leadership from within the ranks: Leadership fellow initiative. *Advancing Women in Leadership, 35*, 144-152.
- Urrieta, L. (2007). Identity production in figured worlds: How some Mexican Americans become Chicana/o activist educators. *The Urban Review, 39*(2), 117-144.
- Välilmaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education, 36*(2), 119-138.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education, 110*(4), 354-388.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of Curriculum Studies, 38*(3), 273-292. doi: 10.1080/00220270500363661
- Van Wart, M. (2013). Lessons from leadership theory and the contemporary challenges of leaders. *Public Administration Review, 73*(4), 553-565.
- Waitere, H. J., Wright, J., Tremaine, M., Brown, S., & Pausé, C. J. (2011). Choosing whether to resist or reinforce the new managerialism: The impact of performance-based research funding on academic identity. *Higher Education Research & Development, 30*(2), 205-217.
- Ward, K. (1998). Addressing academic culture: Service learning, organizations, and faculty work. *New Directions for Teaching and Learning, 73*, 73-80.
- Weis, L. (1985). *Between two worlds - black students in an urban community college*. Padstow: Routledge & Kegan Paul.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, D. W. (2012). *Servant leadership for higher education: Principles and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 28*(2), 159-171.
- Whitchurch, C. (2008a). Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 30*(4), 375-386.
- Whitchurch, C. (2008b). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of *third space* professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly, 62*(4), 377-396.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education, 58*(3), 407-418.

- Whitchurch, C., & Gordon, G. (2010). Diversifying academic and professional identities in higher education: Some management challenges. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 129-144.
- Wilkins, A. L. (1983). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, 12(2), 24-38.
- Williams, K. (2008). Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st century higher education. *Higher Education*, 56(5), 533-544.
- Winberg, C. (2008). Teaching engineering/engineering teaching: interdisciplinary collaboration and the construction of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 353-367. doi: 10.1080/13562510802045394
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121-131.
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573. doi: 10.1080/1360080X.2012.716005
- Winter, R., & Sarros, J. (2002). The academic work environment in Australian universities: A motivating place to work?. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 241-258.
- Wolverton, M., Ackerman, R. & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238. doi: 10.1080/13600800500120126
- Xu, K. (2011). An empirical study of Confucianism: Measuring Chinese academic leadership. *Management Communication Quarterly*, 25(4), 644-662. doi: 10.1177/0893318911405621
- Yielder, J., & Codling A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315-328. doi: 10.1080/1360080042000290177
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. doi: 10.1080/03075079.2013.833036
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in organizations* (5th Edition.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2018). Öğretim elemanı istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme formu akademik liderlik, akademik kimlik ve yükseköğretim kültürüne yönelik görüşlerinizi belirlemek üzere tasarlanmıştır. Görüşmenin ortalama 20 dakika sürmesi beklenmektedir. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

2. Unvanınız :

Profesör () Doçent () Dr. Öğr. Üyesi ()

Doktor () Araştırma Görevlisi ()

3. İdari bir göreviniz bulunmakta mıdır?

Evet ()

Lütfen görevinizi belirtiniz (Dekan / Müdür / Müdür Yrd. / Böl. Bşk / Böl. Bşk Yrd.vb):
.....

Hayır ()

4. Eğitim durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20yıl()

21 yıl ve üstü ()

6. Kaç yıldır bu üniversitede çalışıyorsunuz?

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20yıl()

21 yıl ve üstü ()

Akademik Liderlik

Yükseköğretim Kültürü Boyutu

1. Akademik lider olarak algıladığınız kişi fakültenizin kültürünü sizce ne şekilde etkilemektedir?
 - a. Sonda 1: Karara katılım sürecinde neler yapmaktadır? (Hedef belirleme, vb.)
 - b. Sonda 2: Akademik performansınızın geliştirilmesi için motivasyonunuzu artıracak ne tür çalışmalar yapmaktadır?
 - c. Sonda 3: Akademik bağlamda iş birliğini geliştirecek ne tür uygulamalar yapmaktadır?

Profesyonel Gelişim Boyutu

2. Akademik lider olarak algıladığınız kişi profesyonel gelişiminizi sağlayacak ne tür uygulamalar yapmaktadır? (Maddi destek, izin süreçleri, seminerler, yayın teşvik, vb.)
 - a. Sonda 1: Profesyonel gelişimi sağlayacak ne tür olanaklar (fırsatlar) sunmaktadır?
 - b. Sonda 2: Öğretim ve araştırmayı teşvik etmek üzere neler yapmaktadır?

Yükseköğretim Yönetimi

3. Akademik lider olarak algıladığınız kişinin yönetsel sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiğini düşünüyorsunuz?
 - a. Sonda 1: Fakülte'deki sorunların çözümünde nasıl bir yol izlemektedir?
 - b. Sonda 2: Fakültenin yenilikleri benimsemesinde nasıl bir yol izlemektedir?
 - c. Sonda 3: İş yükünün paylaşılmasında ne tür hususları dikkate almaktadır? (Eşitlik, adalet, vb.)

Akademik Kimlik

Sosyal Boyut

1. Yükseköğretim kurumunuzun sosyokültürel yapısı akademisyen kimliğinizin gelişmesini ne şekilde etkilemektedir?
 - a. Sonda 1: Meslektaşlarınız akademik yaşamınızı ne şekilde etkilemektedir?
 - b. Sonda 2: Yükseköğretim kurumunuz dışındaki sosyal yaşamınız ve çevrenizdeki bireyler, akademisyen kimliğinizin gelişimini ne yönde etkilemektedir?

Bireysel Boyut

2. Akademik kariyerinizdeki gelişimler ve yükselmeler mesleki bakış açınızı ne yönde etkilemektedir?
 - a. Sonda 1: Mesleki farkındalıklarınızı ne yönde etkilemektedir?
 - b. Sonda 2: Yeni mesleki rollerin kazanılmasını bu bağlamda nasıl açıklarsınız?
 - c. Sonda 3: Akademik kimlik gelişiminizi sağlayan içsel motivasyon kaynaklarınız nelerdir? (kişilik, işini sevme, vb.)
3. Geçmişte edindiğiniz akademik tecrübelerinizi ve akademik yaşamınızı göz önünde bulundurduğunuzda bunların mesleki yaşamınızı ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz? (Bilgi paylaşımı, Değişime açıklık, Vizyon, Motivasyon, performans, vb.)

Yükseköğretim Kültürü

Dışsal Uyum Boyutu

1. Fakültenizin hedeflerini, akademik kariyer hedefleriniz ile karşılaştırdığımızda ortak noktalara ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Sonda 1: Ortak hedeflerinizin bulunması fakültenizin vizyonunu benimsemeyi ne ölçüde kolaylaştırmıştır?
 - b. Sonda 2: Fakültenizin gelişimine yönelik alınan kararları ne ölçüde etkilediğinizi düşünüyorsunuz?

İçsel Bütünleşme

2. Fakültenizdeki egemen kültürün oluşmasında yazılı olmayan kuralların ne ölçüde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Fakültenizin akademik gelişiminize yönelik katkılarını nasıl değerlendirmektesiniz? (Meslektaş dönütleri, finansal destek, vs.)
4. Fakültenizdeki sorunların ele alınış biçimini düşündüğünüzde çözüme yönelik süreçleri nasıl değerlendirirsiniz?

Temel Varsayımlar Boyutu

5. Fakültenizin değerler ve normlarını ele aldığımızda bu kavramların oluşumunu etkileyecek unsurlar sizce nelerdir?

Ek 2: Akademik Liderlik Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek akademik liderlik algılarınızı belirlemek üzere tasarlanmıştır. Lütfen kurumunuzda lider olarak algıladığınız yöneticilerinizi göz önünde bulundurarak ölçek maddelerini yanıtlayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

2. Üniversite kadronuz:

Öğretim Üyesi () Araştırma Görevlisi ()
Öğretim Görevlisi ()

Unvanınız :

Profesör () Doçent () Doktor Öğretim Üyesi ()
Doktor () Öğretim Görevlisi () Araştırma Görevlisi ()

3. İdari bir göreviniz bulunmakta mıdır?

Evet ()

Lütfen görevinizi belirtiniz (Dekan / Müdür / Müdür Yrd. / Böl. Bşk / Böl. Bşk Yrd.vb):
.....

Hayır ()

4. Eğitim durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()
21 yıl ve üstü ()

Sıra	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurum içinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler üretir.					
2	Akademik lider olarak algıladığım kişi, öğrenen örgüt olma yolunda öğrenme takımları oluşturur.					
3	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumun hedefleri doğrultusunda farklı kurumlarla da iş birliği yapar.					
4	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumun başarılarını çeşitli yollar ile duyurarak yeni başarılar kazanılması için ilham verir.					
5	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumsal iş birliğini geliştirmek için disiplinlerarası konularda diğer bölüm veya kurumlarla iş birliği yapar.					
6	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumda görev alacak akademisyen adaylarının belirlenmesinde rol alır.					
7	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumun gelişimine yönelik meslektaşlarının akademik faaliyetlerini denetler.					
8	Akademik lider olarak algıladığım kişi, akademik faaliyetler için gereken kaynakları temin eder.					
9	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumun stratejik vizyonunun açık bir şekilde algılanmasını sağlar.					
10	Akademik lider olarak algıladığım kişi, karara katılım sürecinde meslektaşlarına adil bir şekilde davranır.					
11	Akademik lider olarak algıladığım kişi, akademik bağlamda kendisine danışılması hususunda iletişim kanallarını her zaman açık tutar.					
12	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumun gelişimini yakından takip etmek için meslektaşları ile sürekli iletişim içerisinde dir.					
13	Akademik lider olarak algıladığım kişi, yurt içi ve yurt dışı yenilikleri takip ederek kurumunu akademik anlamda her zaman güncel kılar.					
14	Akademik lider olarak algıladığım kişi, karşılaşılan sorunların çözümünde tüm yollara başvurur.					
15	Akademik lider olarak algıladığım kişi, meslektaşlarına daha geniş bir vizyon kazandırır.					
16	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurum içerisinde ortaya çıkan çatışmaları yöneterek meslektaşlarının gelişimine katkı sağlar.					
17	Akademik lider olarak algıladığım kişi, kurumunun yeniliklere uyum sağlaması yoluyla meslektaşlarını değişime hazırlar.					
18	Akademik lider olarak algıladığım kişi, meslektaşlarının profesyonel gelişimlerinin sağlanması için çeşitli faaliyetler düzenler.					

Ek 3: Akademik Kimlik Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek akademik kimlik gelişimi algılarınızı belirlemek üzere tasarlanmıştır. Lütfen her bir madde için kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

2. Üniversite kadronuz:

Öğretim Üyesi () Araştırma Görevlisi ()
Öğretim Görevlisi ()

Unvanınız :

Profesör () Doçent () Doktor Öğretim Üyesi ()
Doktor () Öğretim Görevlisi () Araştırma Görevlisi ()

3. İdari bir göreviniz bulunmakta mıdır?

Evet ()

Lütfen görevinizi belirtiniz (Dekan / Müdür / Müdür Yrd. / Böl. Bşk / Böl. Bşk Yrd.vb):
.....

Hayır ()

4. Eğitim durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()

21 yıl ve üstü ()

Sıra	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Akademik yaşamımda aldığım kararlar kendi içerisinde tutarlıdır.					
2	Toplumun kültürel yapısı akademik yaşamımda aldığım kararları etkiler.					
3	Rol model olarak benimsediğim akademisyenler, akademik yaşamımı etkiler.					
4	Akademik kariyerimdeki ilerlemeler mesleki algılarımı değiştirir.					
5	Akademik kariyerimdeki gelişim, yeni mesleki roller benimsememi sağlar.					
6	Akademik kariyerimdeki gelişim, mesleki farkındalıklarımı artırır.					
7	Meslektaşlarımla rehberliği akademik gelişimime katkı sağlar.					
8	İyi bir eğitim almış olmam mesleki gereklilikleri yerine getirmemde önemli bir yer tutar.					
9	Farklı yükseköğretim kurumlarında çalışmak mesleki anlayışımı değiştirir.					
10	Meslektaşlarımdan aldığım dönütler akademik yaşamımda aldığım kararları etkiler.					
11	Deneme yanılma yolu ile edindiğim akademik tecrübeler mesleki davranışlarımı şekillendirir.					
12	Yükseköğretim kurumumun kültürü mesleki aidiyet duygumu etkiler.					
13	Yükseköğretim kurumunda bilgi paylaşımı araştırmacı rolümü etkiler.					
14	Yükseköğretim kurumumun yenilikçi yapısı değişime açık olmamı sağlar.					
15	Meslektaşlarımla iş birliği içerisinde çalışmak mesleki aidiyetimi güçlendirir.					
16	Akademik kariyerimdeki yükselmeler hedeflerime ulaşmaya teşvik eder.					
17	Yükseköğretim kurumumun sunduğu akademik olanaklar vizyonumu etkiler.					
18	Yükseköğretim kurumumun finansal desteği mesleki motivasyonumu etkiler.					
19	Yükseköğretim kurumumun iklimi sorgulayıcı yapımı pekiştirir.					
20	Kişisel özelliklerimi geliştirmek akademik anlamda katkı sağlar.					
21	Yükseköğretim kurumumun disiplinli yapısı akademik gelişimime katkı sağlar.					
22	Yükseköğretim kurumumdaki iş yükü fazlalığı akademik rollerimi yerine getirmemi etkiler.					

Ek 4: Yükseköğretim Kültürü Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek yükseköğretim kültürüne ait algılarınızı belirlemek üzere tasarlanmıştır. Lütfen her bir madde için kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

2. Üniversite kadronuz:

Öğretim Üyesi () Araştırma Görevlisi ()
Öğretim Görevlisi ()

Unvanınız :

Profesör () Doçent () Doktor Öğretim Üyesi ()
Doktor () Öğretim Görevlisi () Araştırma Görevlisi ()

3. İdari bir göreviniz bulunmakta mıdır?

Evet ()

Lütfen görevinizi belirtiniz (Dekan / Müdür / Müdür Yrd. / Böl. Bşk / Böl. Bşk Yrd.vb):
.....

Hayır ()

4. Eğitim durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()



21 yıl ve üstü ()

Sıra	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Yükseköğretim kurumunun vizyonu öğretim elemanları tarafından benimsenir.					
2	Yükseköğretim kurumunun hedefleri açık bir şekilde belirtilmiştir.					
3	Yükseköğretim kurumundaki hiyerarşik yapı belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.					
4	Yükseköğretim kurumunun gelişimini değerlendirecek ölçütler önceden belirlenmiştir.					
5	Yükseköğretim kurumunun hedeflere ulaşmasında hangi ölçütlerin ele alınacağı öğretim elemanlarınca bilinmektedir.					
6	Yükseköğretim kurumunun karar alma sürecine tüm öğretim elemanlarının katılımı sağlanır.					
7	Yükseköğretim kurumunun bütçe dağılımı eşit bir şekilde yapılmaktadır.					
8	Yükseköğretim kurumunun gelişimine yönelik kullanılan dil tüm öğretim elemanları tarafından aynı şekilde anlaşılmaktadır.					
9	Yükseköğretim kurumunda kimlerin aynı grupta veya grubun dışında kaldığı grubun keskin sınırları ile belirlenmiştir.					
10	Yükseköğretim kurumunun öğretim elemanlarının yetki dağılımı belirgin şekilde yapılmıştır.					
11	Yükseköğretim kurumunun resmi hiyerarşik yapısı ile algılanan hiyerarşik yapısı arasındaki fark belirgin şekilde hissedilmektedir.					
12	Yükseköğretim kurumunun öğretim elemanları arasındaki uyumu sağlayan yazılı olmayan kurallar bulunmaktadır.					
13	Yükseköğretim kurumunda otoriteye karşı davranışları belirleyen normlar bulunmaktadır.					
14	Yükseköğretim kurumunun yapısına uygun olmayacak şekilde davranış sergileyen öğretim elemanlarına gösterilecek tepkiler ortak bir bilincin ürünüdür.					
15	Yükseköğretim kurumunda karşılaşılan sorunları çözmeye ortak bir bilimsel düşünce izlenmektedir.					
16	Yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanlarının sosyal yapıları benzerlik gösterir.					
17	Yükseköğretim kurumunda ortaya çıkan sorunlar, öğretim elemanları tarafından benzer şekilde anlaşılır.					
18	Yükseköğretim kurumunda normlar, içinde yaşadığımız toplumun değer yargılarına göre belirlenmiştir.					
19	Yükseköğretim kurumunda hedeflere aşamalı bir şekilde ulaşılır.					
20	Yükseköğretim kurumunda hedeflere ulaşılması için belirlenen süre tüm öğretim elemanları için uygundur.					
21	Yükseköğretim kurumundaki diğer öğretim elemanları kişisel alanına saygı gösterir.					
22	Yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanları kurumun hedeflerine uygun şekilde hareket eder.					
23	Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanlarının rolleri diğerleri tarafından bilinir.					
24	Yükseköğretim kurumunda profesyonelliğin yanı sıra kısmi duygusallığa da yer verilir.					

Ek 5: İzin Yazıları

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2018-257713

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :88076204/044/
Konu :Uygulama İzni (İsmail KARSANTIK)

GENEL SEKRETERLİĞE

İlgi :27/03/2018 tarihli, 255394 sayılı ve "Uygulama İzni (İsmail KARSANTIK)" konulu yazı

İlgi sayılı yazınız gereğince, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Değerlendirme Doktora Programı öğrencisi İsmail KARSANTIK "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu çalışmasını Fakültemizde yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Erol ASİLTÜRK
Dekan

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel. 0 (424) 237 00 00 / faks: 0 424 2122717
E-Posta : Elektronik ad: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iribab :Hacı Mehmet CANPOLAT

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/04/2018-E.7790



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı 87841438/302.08.01/E.7790
Konu :İzin talebi/İsmail KARSANTIK

24/04/2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına
34722 Kadıköy/İSTANBUL

İlgi :14.03.2018 tarih ve E.1800082657 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi (T.C. Kimlik Num. ██████████) İsmail KARSANTIK'ın "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu Prof.Dr.Münevver ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü tezinin uygulama çalışmasını Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr.Şehmus DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Öğr. İşl. D. Bşk
02.05.18
M.B.



BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
22.04.2018

Gülten ERDOĞAN
Bilgi İşleri Uzmanı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.gantep.edu.tr/enVision/Dogrula/8V48JTF>
Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülten ERDOĞAN
Tel: : 0 (342) 360 43 72 Faks: 0 (342) 360 72 68
E-Posta: : Elektronik ağ:www.gantep.edu.tr
egtakdek@gantep.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Personel İşleri Birimi
02/04/2018 16:20 - 65975908-605.01-E.1779
01666994

Sayı : 65975908-605.01-E.1779
Konu : Araştırma İzni (İsmail KARSANTIK)

02/04/2018

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/03/2018 tarihli ve 44710342-605.01-E.4198 sayılı yazı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi (TC: [REDACTED] İsmail KARSANTIK "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu çalışmasını yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ
Dekan

61080 – Trabzon / TÜRKİYE

Tel: 462 3777013

Faks: 462 2487344

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Orhan ZORLA
fatih@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidinde <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:65975908-605.01-E.1779 ve Barkod Num.:1666994 bilgileriyle erişebilirsiniz.



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1800092084
Konu : İsmail KARSANTIK'ın Anket İzni

26.03.2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.03.2018 tarihli 1800082363 sayılı yazınız.

Biriminiz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi (T.C. ██████████) İsmail KARSANTIK "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu çalışmasını Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesinde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK: Yazı Sureti



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/41B2FB8090DA4405>



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00-788/301
Konu: İzin İşleri


11/04/2018

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 06.04.2018 tarihli ve 14988706-302.08.00-105 sayılı yazısı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi (T.C. ██████████ İsmail KARSANTIK' ın "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu anket'in bilimselliği incelenmiş olup uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama Kodu: 939302-732099 <http://bks.mu.edu.tr>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 48000 Kötekli/MUĞLA
Tel: 0(252)2111000- 0(252)2111761 Faks: 0(252)2111762 E-posta: egitimf@mu.edu.tr www.egitim.mu.edu.tr/

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/04/2018-E.1593



T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 79236777-605.99
Konu : Çalışma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Marmara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 14/03/2018 tarihli ve 16110545-302.08.01-1800082657 sayılı yazısı.

İlgi tarihli ve sayılı yazınıza istinaden, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi İsmail KARSANTIK'ın, "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu araştırma yapması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kararı doğrultusunda Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Yaşar KARADAĞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	27-04-2018
Sayı:	1800/21067
Dünya:	302.08.01

Öğrenci İşleri Daire Başkanı
27.04.18
M.B.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebys.alparslan.edu.tr/Dogrula/KRR9R2>

Adres: Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi 49250- MUŞ
Telefon: (0436) 249 49 49 Faks: (0436) 249 10 22
e-Posta: genel.sekreterlik@alparslan.edu.tr Elektronik Ağ: www.alparslan.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mehmet Fatih EKİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: (436) 249 49-1058



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 87374136-302.08.01-E.623
Konu : Tez Çalışması İzni (İsmail
KARSANTIK).

03.04.2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14.03.2018 tarih ve 16110545-302.08.01-E.1800082657 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi 16213220388 TC kimlik numaralı İsmail KARSANTIK'ın, "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna Etkisi" konulu tezinin uygulama çalışmalarını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İstiklal Yaşar VURAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih.	09 - 04 - 2018
Sayı.	1800106134
Bürosu.	302-0801

Öğr. İşl. Daire Başkanlığı
09.04.18
M.B.

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE

oidb@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 81 07 Fax : +90 (464) 223 31 66

Bilgi : MURAT ERBAY Dahili: 4206

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 91653760-ADCA-4097-BE23-4FC467F1F379 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>



(KEP)

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/03/2018-E.1642



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 57467356-302.08.01-
Konu : Tez Çalışma İzni (İsmail
KARSANTIK) Hk.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İSTANBUL

İlgi : 14/03/2018 tarihli, 82657 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi İsmail KARSANTIK'ın Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında yürütüceği "Yükseköğretimdeki Akademik Liderlik Uygulamalarının Akademik Kültürü ve Kimlik Oluşumuna etkisi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr.Cemalettin ERDEMCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

TC MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	04-04-2018
Sayı	1800101512
Bürosu	30208-01

29/03/2018 Bilg.İşlt.
29/03/2018 Dai. Bşk. V.
29/03/2018 Gen. Sek. Yrd. V.
30/03/2018 Gen. Sek. V.

: Y.S.İÇİN
: E.ÇİFTÇİ
: A.İŞİK
: Dr. Öğretim Üyesi A.MEMDUHOĞLU

05. İst. Dai. Bşk.
05.04.18
M.B.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://evrak.sirt.edu.tr/envision/Dogrula/KAMSZS>

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: siu@sirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Yavuz Selim İçin
Faks: +90 (484) 212 11 11
Elektronik ağı: www.sirt.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. (KEP)