

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN  
YAPILANMASI VE KURUMSALLAŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serpil SEZER KALAYCI**

**ÇANAKKALE 2006**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANMASI VE**  
**KURUMSALLAŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Serpil SEZER KALAYCI**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Ahmet AYPAY**

**Çanakkale - 2006**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Serpil SEZER KALAYCI'ya ait "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Kurumsallaşma" isimli çalışma Jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: .....

Doç. Dr. Salih UŞUN

Üye:.....

Doç. Dr. Ahmet AYPAY (Danışman)

Üye:.....

Doç. Dr. Halil IŞIK

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Akif SÖZER

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Selçuk UYGUN

## ÖZET

Bu araştırma, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, 1998 yılında YÖK tarafından uygulamaya geçirilen yeniden yapılanma çalışmalarını ve bunların kurumsallaşma düzeylerini, Yeni Kurumsalcılık Kuramının getirdiği kurumsal baskı alanlarına ve fakültelerde görülen örgütsel davranışlara göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu araştırma ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sonrası ortaya çıkan sorun alanları ve gözlenen örgütsel davranış modelleri; eğitim fakültelerine, eğitim fakültelerinin eski-yeni oluşuna, öğretim elemanlarının cinsiyetine, kıdemlerine, görev unvanlarına, yöneticilik görevi bulunup bulunmamasına, verdikleri derslere ve diğer bireysel ve mesleki özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca, fakültelerde benimsenen örgütsel modeller ile oluşan kurumsal baskı türleri arasında korelasyon olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2005–2006 öğretim yılında, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, örneklem ise 8 eğitim fakültesinin öğretim elemanlarıdır. Birinci ve ikinci bölümleri araştırmacı tarafından geliştirilen 750 anket, örneklemdeki eğitim fakültelerine gönderilmiş ve 8 eğitim fakültesinden (gönderilen 640 anketten) toplanabilen 230 anket ile (%36) analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS kullanılmıştır.

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin istatistiksel analizleri sonucunda, tüm öğretim elemanlarının yeniden yapılanmayla ilgili alanlarda görüş ortalamalarının “katılmıyorum” ve “kararsızım” derecesinde olduğu bulunmuştur. Düzenleyici ve bilişsel kurumsal baskı alanlarında ve sistem, politik ve bürokratik örgütsel modellerini algılarında görev yaptıkları fakültele göre farklılık olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının yöneticilik görevlerinin olması, değerlendirilen hiçbir alanı algılamalarında fark yaratmamıştır. Düzenleyici kurumsal baskılardan örgütsel yapı alanı, yeniden yapılanma çalışmalarında görev

alıp alınmadığına ve yeniden yapılanma çerçevesinde eğitim almak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediğine göre farklı algılanmaktadır. Düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği alanı, en düşük genel ortalamaya sahipken, MEB-YÖK işbirliği alanı en yüksek genel ortalamaya sahiptir. İki alan da, birçok bireysel ve mesleki özelliklere göre farklı algılanmakta iken, bilişsel ve normatif kurumsal baskılar yalnızca verilen derslere göre farklı algılanmaktadır. Tüm kurumsal baskı çeşitlerinin sembolik model, insan kaynakları modeli ve kendi aralarında orta düzeyde ilişkili oldukları, ancak örgütsel modellerin sadece bir kısmının kendi aralarında korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

## ABSTRACT

This study aims to determine the institutionalization level of the re-structuring attempt implemented in 1998 by The Council of Higher Education (CHE), according to the institutional pressure of the New Institutionalism Theory and organizational models observed in the faculties, depending on the points of view of the schooling staff. Moreover, with this study, problematic areas arisen after the re-structuring of the faculties of education and observed organizational models were evaluated according to; faculties of education, being an old or new faculty of education, gender, seniority, title, having a supervisory duty or not, lectures and other personal and professional features of schooling staff. Additionally, correlations between organizational models adopted by the faculties and institutional pressures arisen were also investigated.

The study was conducted using the scanning model. The population consists of the schooling staff on duty during the educational year 2005-2006 and the sample consists of schooling staff of 8 faculty of education chosen randomly. 750 questionnaires, the first and second part of which were prepared by the researcher, were sent to the sample faculties of education and 230 (out of 640) returning questionnaires were analyzed using SPSS.

As a result of the statistical analysis of the sample schooling staff's opinions, it has been found that their average contributions to all the investigated areas are "not agree" and "uncertain". Coercive and cognitive institutional pressures and cybernetic, political and structural organizational models perceptions showed differences according to the faculty of education they belong to. Having a supervisory duty or not caused no difference in perceiving any field researched. Perception of organizational structure field of coercive pressure showed differences according to have participated in re-structuring and having been send abroad for education within the re-structuring frame. Program change field of coercive pressures

has the least sample mean and MEB-YÖK (Ministry of Education-Council of Higher Education) Cooperation field of the coercive pressures has the highest sample mean. Whereas both fields are perceived differently according to many personal and professional features, cognitive and normative institutional pressures are perceived differently only according to lectures given. It has been found that all institutional pressures have a medium relationship with symbolic and human resources models and within themselves but that only a portion of the organizational models have a correlation among themselves.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b>	v
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b>	ix
<b>TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	x
<b>ÖNSÖZ</b>	xiii
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğretmen Yetiştirme	3
1.1.2. Yeniden Yapılanmanın Gerekçeleri	6
1.1.3. Yeniden Yapılanma (1998)	10
1.1.4. Yeniden Yapılanma İle İlgili Görüşler	16
1.2. Problem Cümlesi	27
1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar	27
1.4. Araştırmanın Önemi	28
1.5. Sınırlılıklar	29
1.6. Tanımlar	30
1.7. İlgili Ampirik Araştırmalar	31
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>2. YENİDEN YAPILANMA, KURUMSALLAŞMA, YENİ KURUMSALCILIK VE ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ MODELLERİ</b>	53
2.1. Yeniden Yapılanma	53
2.2. Kurumsallaşma ve Yeni Kurumsalcılık	59
2.3. Örgütsel Davranış Modelleri	69



### **BÖLÜM III**

<b>3. YÖNTEM</b>	73
3.1. Araştırma Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3 Verilerin Toplanması	75
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	77

### **BÖLÜM IV**

<b>4. BULGULAR VE YORUM</b>	81
4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Bireysel ve Mesleki Özellikler	81
4.2. Gruplar Arası Karşılaştırmalar	87
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerine Göre Değerlendirilmesi	88
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Değerlendirilmesi	99
4.2.3. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	101
4.2.4. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Kıdem Açısından Değerlendirilmesi	103
4.2.5. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Unvan Açısından Değerlendirilmesi	104
4.2.6 Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yöneticilik Görevi Olup Olmaması Açısından Değerlendirilmesi	107

4.2.7. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Verdikleri Derslere Göre Değerlendirilmesi	108
4.2.8. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Doktora Eğitimlerini Yurtiçi – Yurtdışında Yapmalarına Göre Değerlendirilmesi	113
4.2.9. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Yüksek Lisans – Doktora Yapmak Üzere Yurtdışına Gönderilip Gönderilmediklerine Göre Değerlendirilmesi	115
4.2.10. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Çalışmalarının Herhangi Bir Aşamasında Görev Alıp Almadıklarına Göre Değerlendirilmesi	117
4.2.11. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Gereği Fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmemesine Göre Değerlendirilmesi	118
4.3. Korelasyonlar	120

## **BÖLÜM V**

<b>5. ÖZET, SONUÇLAR ve ÖNERİLER</b>	126
5.1. Özet	126
5.2. Sonuçlar	128
5.2.1. Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerine Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	128
5.2.2. Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	132

5.2.3. Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	133
5.2.4. Korelasyonlarla İlgili Sonuçlar	137
5.3. Öneriler	140
<b>KAYNAKÇA</b>	142
<b>EKLER</b>	152
EK 1. Anket Formu	153

## SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

<b>N</b>	: Eleman Sayısı
<b>%</b>	: İstatistikî Yüzde
<b>S</b>	: Standart Sapma
<b>x</b>	: Aritmetik Ortalama
<b>X</b>	: Aritmetik Ortalamaların Ortalaması
<b>t</b>	: t değeri
<b>p</b>	: p değeri
<b>Sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>f</b>	: frekans
<b>F</b>	: Varyans
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurulu
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖYMK</b>	: Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi
<b>PDR</b>	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
<b>ZKÜ</b>	: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi
<b>DEÜ</b>	: Dokuz Eylül Üniversitesi
<b>OÖFMA</b>	: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları
<b>AİBÜ</b>	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
<b>KTÜ</b>	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
<b>ÇOMÜ</b>	: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
<b>1 Nolu Fakülte</b>	: Ç.O.M.Ü. Eğt. Fak.
<b>2 Nolu Fakülte</b>	: 100. Yıl Üni. Eğt. Fak.
<b>3 Nolu Fakülte</b>	: S.D.Ü. Burdur Eğt. Fak.
<b>4 Nolu Fakülte</b>	: Atatürk Üni. K. K. Eğt. Fak.
<b>5 Nolu Fakülte</b>	: O.M.Ü. Samsun Eğt. Fak.
<b>6 Nolu Fakülte</b>	: Osmangazi Eğt. Fak.
<b>7 Nolu Fakülte</b>	: D.E.Ü. Buca Eğt. Fak.
<b>8 Nolu Fakülte</b>	: Balıkesir Üni. Necatibey Eğt. Fak.

## TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. İlköğretimde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Öğretim Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin, Sayı ve Kredilerinin Yeniden Yapılanma Öncesiyle Karşılaştırılması	13
2. Öğretmenlik Formasyon (Meslek) Derslerinin Yeniden Yapılanma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılması.	14
3. Yeni Kurumsalcılık Kuramının, Klasik ve Neoklasik Örgüt Teorileri ile Karşılaştırılması	62
4. Örnekleme Alınan Üniversiteler, Eğitim Fakülteleri, Öğretim Elemanı Sayıları	74
5. Anketin Uygulanmasına İlişkin Sayısal Bilgiler	75
6. Örneklem Grubundaki Öğretim Elemanlarının Fakültelelere Göre Dağılımı	81
7. Örneklem Grubunun Cinsiyet Özellikleri	82
8. Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Dağılımı	82
9. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı	83
10. Öğretim Elemanlarının Yöneticilik Görevlerine Göre Dağılımı	83
11. Öğretim Elemanlarının Verdikleri Derslere Göre Dağılımı	84
12. Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimlerini Yaptıkları Yere Göre Dağılımı	84
13. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında Görev Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları	85
14. Örneklemden Fakültelelerden Yeniden Yapılanma Gereği “Alan Eğitimi”nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmediğine Dair Dağılım	85
15. Yeniden Yapılanmaya İlişkin Kurumsal Baskı Çeşitlerinin Eğitim Fakültelerine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	88
16. Fakültelelerde Gözlenen Örgütsel Modellerin Örneklemden Eğitim Fakültelerine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	89

17. Öğretim Elemanlarının Fakültelerde Örgütsel Davranışla İlgili İfadelere (Örgütsel Modellere) Katılım Ortalamaları	97
18. Örneklemdeki Fakültelerde En Çok ve En Az Görülen Örgütsel Modeller	98
19. Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Yapılan T-Testi Sonuçları	100
20. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre yapılan T-Testi Sonuçları	102
21. Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	103
22. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	105
23. Öğretim Elemanlarının Yöneticilik Görevi Olup Olmamasına Göre Yapılan T-Testi Sonuçları	107
24. Öğretim Elemanlarının Verdikleri Derslere Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	109
25. Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimlerini Yurtiçi – Yurtdışında Yapmalarına Göre Yapılan T-Testi Sonuçları	114
26. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Yüksek Lisans – Doktora Yapmak Üzere Yurtdışına Gönderilip Gönderilmediklerine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları	115
27. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çalışmalarının Herhangi Bir Aşamasında Görev Alıp Almadıklarına Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	117
28. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Gereği Fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmemesine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları	119
29. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modeller Ve Yeni Kurumsalcılık Kuramına Göre Yeniden Yapılanma Üzerindeki Baskıların Korelasyonları	121

30. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modellerin Kendi Aralarındaki Korelasyonları	123
31. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modellerin Kurumsal Baskı Türleriyle Aralarındaki Korelasyonları	124
<b>Şekil No</b>	
1. Kurumsallaşma Süreci Modeli	67
2. Bu Çalışma Sonucu Önerilen Kurumsallaşma Süreci Modeli	122

## ÖNSÖZ

Hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda öğretmenlerin rolleri de değişmekle birlikte öğretmenlik mesleğinin önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle tüm ülkeler eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme düzenlerini sürekli sorgulayarak değişime ayak uydurmak zorundadır. Son yıllarda pek çok ülke öğretmen yetiştirme sisteminde yeniden yapılanmaya gitmiştir. Ülkemizde de, geleceğimiz olarak görülen gençlerin yetiştirilmesine ve dolayısıyla ülke kalkınmasına en çok yardımcı olacak kişiler olan öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu, en son 1998 yılında YÖK tarafından uygulamaya geçirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ve program değişikliği ile giderilmeye çalışılmıştır. Ülkemizin ihtiyaç duyduğu çağdaş nitelikte öğretmen yetiştirme sorunu 1998 yılından beri uygulanmakta olan yeni yapılanma ve programlarla çözülebilmekte midir? Öğretmen yetiştirme ve yeniden yapılanma süreci, bugüne kadar birçok araştırmacı, bilim adamı ve yazar tarafından ele alınmış olmasına rağmen bugün güncelliğini ve önemini yitirmemiştir. İşleyişin takip edilmesine, bugünkü sorunlarının tartışılmasına ve bunların çözümlerine yönelik öneriler geliştirilmesine, kısaca bir geri bildirim mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, araştırma, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak yeniden yapılanma çalışmalarını ve bunların kurumsallaşma düzeylerini, Yeni Kurumsalcılık Teorisinin getirdiği kurumsal baskı alanlarına ve fakültelerde görülen örgütsel davranışlara göre belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve yapılan ilgili ampirik araştırmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde; yeniden yapılanma ve kurumsallaşma hakkında bilgiler verilmiş, yeni kurumsalcılık teorisi ve üniversitelerde gözlenen örgütsel modellerden bazıları tanıtılmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem hakkında bilgiler, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması hakkında yöntem bilgisi sunulmuştur. Dördüncü bölümde; örneklem grubu hakkında kişisel ve mesleki bilgiler, bulgular ve alt amaçlara yönelik bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise,



özeti, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Üzerinde keyifle çalıştığım araştırmada, başta konunun oluşum aşamasındaki fikirleri, daha sonra da sonsuz hoşgörüsü, engin bilgisi ve tecrübesi ile bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet AYPAY'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmalarım esnasında, özellikle anket geliştirme aşamasında değerli zamanlarını ayırarak verdikleri geri bildirimlerle araştırmanın gelişmesine yardımcı olan Doç. Dr. Salih UŞUN, Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY, Yrd. Doç. Dr. Halil IŞIK, Öğr. Gör. Dr. Mustafa Aydın BAŐAR ve diğer değerli hocalarıma teşekkür ediyorum. Anketlerin uygulanma aşamasında çok büyük yardımları olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ, yüksek lisans dönem arkadaşlarım sevgili Betül TİMUR ve Serkan TİMUR ve diğer fakültelerde kıymetli vakitlerini ayırarak anketlerin uygulanmasına yardımcı olan öğretim elemanlarına şükranlarımı sunuyorum. Uygulama yaptığım bütün eğitim fakültelerinde anketleri içtenlikle dolduran bütün öğretim elemanlarına teşekkür ediyorum. Meslek seçimim de dâhil bütün hayatım boyunca kendime örnek aldığım sevgili babam Cemal SEZER'e, araştırma boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve üzerimde büyük emekleri olan sevgili annem Gülten SEZER, kardeşlerim Sevi ve Emel SEZER'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın her aşamasında, özellikle tercüme ve teknik konularda fedakârlıkla yardım eden, hayata bakışı birlikte oluşturduğumuz, hayatımın neredeyse yarısını paylaştığım sevgili eşim Ömer Faruk KALAYCI'ya gönülden teşekkür ediyorum.

Serpil SEZER KALAYCI

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçlar, önemi, sınırlılıkları, ilgili tanımlar ve ilgili ampirik araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, küreselleşme sürecinin yaşandığı çağımızda, toplumların öğretmenlere yüklediği roller de değişmekte, öğretmenlerden beklenenler farklılaşmaktadır. Hızlı değişim sürecinde, öğretmenlik mesleğinin önemi azalmak yerine gün geçtikçe artmaktadır. Bu sebeptir ki dünya ülkeleri eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme düzenlerini sürekli sorgulayarak geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Son 10 yılda ABD başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülke öğretmen yetiştirme sisteminde reform ve yeniden yapılanma çalışmalarına girişmiştir (Baskan, 2001; Şimşek ve Yıldırım, 2001). “Bu girişimlerden bazıları ülkelerin kendine özgü iç koşullarından kaynaklanırken, pek çoğunun da bilgi toplumu, küreselleşme, ortak pazarlar gibi yeni oluşumların yanı sıra eğitim alanında yeni kuram, kavram ve uygulamalardan güç aldığını görmek mümkündür” (YÖK, 1998a: 1)

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde de, kalkınmaya öncelikle yardımcı olması gereken öğretmenlik mesleği, değişen zamana ve gelişmelere uyarak yapılanması gereği hep güncelliğini korumuştur. Çünkü “Okullarda terbiyeyi gelişmenin temeli, öğretmenin yetiştirilmesine dayanır. Bu kaziye doğrudur. Öğretmenler iyi yetiştirilecek olursa kısa bir zamanda öğretim ve eğitim ıslah edilebilir. Dinamik ve demokratik bir cemiyet, okulları için üstün kalitede öğretmen yetiştirmeyi hedef tutarak bütün ümitlerini buraya bağlar” (Maaske, J. Roben; Aktaran: Öztürk, 2005: 31).

Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde 1970–2000 yılları arasında, bilgi toplumunun gereklilikleri doğrultusunda eğitim sisteminden istenilen etkililiğin ve verimliliğin sağlanabilmesi için, öncelikle öğretmen eğitiminde niteliğin yükseltilmesi amacıyla öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen yapısal reformların genel bir değerlendirmesi yapılacak olursa, özet olarak şunlar söylenebilir: Hemen tüm ülkelerde öğretmenlik eğitimi yüksek öğretim düzeyine alınmış ve süresi uzatılmış, öğretmen eğitiminde bilimsel araştırmalar ve araştırmacılık ön plana çıkarılmıştır. Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitiminde kaynaşık model (alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birlikte verildiği model), ortaöğretim alan öğretmenliğinde de ardışık model (önce ilgili alan fakültesinde alan bilgisi öğreniminin, daha sonra da öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin alındığı model) uygulanırken ikisinde de öğretmenlik meslek bilgisi öğreniminin oranı artırılmış, alan öğretmenliğinde eğitim düzeyinin lisansüstü düzeye yükseltilmesi çabaları yoğunluk kazanmıştır. Öğretmen eğitiminde istenilen niteliğin sağlanması için, standart geliştirme ve akreditasyon uygulamasına dönük çalışmalara giderek daha fazla önem verilmiştir (Sağlam ve Kurum, 2005). Şimşek ve Yıldırım (2001), bu reform hareketlerini daha fazla merkezi kontrol, teori-pratik, nitelik, nicelik ve eğitim süresi şeklinde beş ortak desen altında toplanabileceğini belirtmektedir.

Ülkemizin ihtiyaç duyduğu çağdaş nitelikte öğretmen yetiştirme sorunu 1998 yılından beri uygulanmakta olan yeniden yapılanma ve programlarla çözülebilmekte midir? Bu soruya; yaklaşık 165 yıldır sahip olduğumuz öğretmen yetiştirme deneyimimize, yeniden yapılanma çalışmalarına, konuyla ilgili literatürde var olan görüşlere ve diğer araştırma sonuçlarına bakarak cevap verilebilir. Aşağıda 1998 yılı öncesi öğretmen yetiştirme, yeniden yapılanmanın gerekçeleri, yeniden yapılanmanın getirdikleri ve yeniden yapılanma ile ilgili literatürde yer alan bazı görüşler alt başlıklar halinde verilmiştir.

### 1.1.1. Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabaları 1842’den itibaren yaklaşık olarak 165 yıldır sürdürülmektedir. Tarihimize baktığımızda yaşanan dönemin özelliklerine göre öğretmenlerin toplumda üstlendiği görevler değişmiş ve bu da öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikleri kapsayan eğitim programlarının, gerek amaçlar bakımından gerekse nitelik ve nicelik bakımından sürekli olarak bir değişim içerisine girmesine, değişik öğretmen yetiştirme politikalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ada, 2001a: 1; Arsal, 2004). Bu bölümde, 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına kadar geçen sürede gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmıştır.

Osmanlı döneminde eğitici, geleneksel, dini değerlerin aktarıcısıdır. Öğretmen yetiştirme politikası, kurumu yoktur. Türkiye’de ilk öğretmen okulu, Tanzimat döneminde, 16 Mart 1848’de, yeni açılmakta olan sivil okullara öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimin adıyla açılmıştır. “Böylece ilk kez, öğretmenliğin bir meslek olduğu ve öğretmenlerin meslek okullarında yetişmeleri gerektiği fikri eğitim düşüncemize girmiştir” (Akyüz, 2000: 2).

Cumhuriyet Dönemi'nde; tarihi, fikri, siyasi ve sosyo-ekonomik vb. faktörler öğretmen yetiştirme politikalarını ve bunlara paralel olarak bu alanda uygulanan modelleri biçimlendirmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'ndan geriye kalan çok kötü eğitim mirası, mali olanaksızlıklar ve kontrol altına alınamayan nüfus artışı yüzünden eğitim alanındaki sayısal gelişmeler ve sanayileşmeye paralel olarak yaşanan köyden kente göç hareketi, eğitim üzerinde ve öğretmen yetiştirmede etkili olmuştur. 1908 Jön Türk İhtilali'nden sonra niteliğe öncelik veren eğitim politikalarından ödün verilerek, 1930'larda, niceliğin ön plana çıktığı uygulamalara yer vermeye başlanmıştır (Öztürk, 2005: 29–32).

Osmanlı İmparatorluğu'nda XVIII. Yüzyıl sonlarında ortaya çıkan fikir akımlarından etkilenen modern eğitim kurumları, Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi için uygun bir zemin oluşturmuştur. Ancak, Osmanlıdan Cumhuriyete geçerken yaşanan köklü ideolojik değişim, Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkeleri, 1937 sonrası izlenen eğitim politikalarının en önemli belirleyicidir. Eğitim Şuraları; ülkenin değişen sosyal, ekonomik, kültürel, siyasi vb. koşulları, mevcut politika ve uygulamaların sorgulandığı, geleceğe dönük tavsiye kararların alındığı kurumsal bir zemin olarak izlenen eğitim politikalarına etki etmiştir. Ayrıca farklı siyasi partilerin hükümet programları ve basın yayın ve/veya kamuoyu da eğitim politikaları üzerinde etkili olmuştur. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde oluşturulan “Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Program” son yıllarda, ülkedeki eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren partiler ve hükümetler üstü bir etkendir. Belirtilen faktörlere ek olarak yaşanan çağdaş gelişmeler; bilişim ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler, küreselleşme olgusu, serbest piyasa ekonomisine geçilmesi, köylü toplumların yerini kentli toplumların alması vb. de eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme üzerinde etkili olmaktadır (Öztürk, 2005: 32–36).

Öğretmen yetiştirmede yapılan reformlar ve izlenen farklı modeller şu şekilde özetlenebilir:

Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme 1924 yılından itibaren sürekli üzerinde reformlar yapılan bir proje olarak devreye sokulmuş, bunu 1936'da planlama aşamasıyla devreye girip 1940'da yasalaşan Köy Enstitüleri modeli izlemiştir. Köy Enstitüleri ülke çapında yaygınlaştırılmış, 1947'den sonra programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve 1954'te İlköğretmen Okulları'yla birleştirilmiştir. Köy Enstitüleri kuruluş amacından, program ve işleyişinden çıktısına kadar her alanda farklı özelliklere, kendine özgü bir okul kültürüne sahip olan kurumlardır (Uygun, 2004a: 8). Bu kurumlar, İkinci Dünya savaşı sonrası bazı yazarlar tarafından iddia edildiği gibi sosyalist sistemin geliştirdiği Üretim Okulu'nun değil, İş Eğitimi ve İş Okulu'nun (J. H. Pestalozzi ve Kerschensteiner) etkisi altında ve Türk köyü ve köylüsünün içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartların zorlamaları ile kurulmuş, ancak yabancı bir ülkenin eğitim kurumunun taklidi olmayan kurumlardır (Taşdemirci, 1998: 79-81).

Başka bir öğretmen yetiştirme modeli, kökü Darülmüallimin-i Aliye dayanan 1924'te İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu adını alan 1956'da İzmir'de, 1959'da Ankara'da açılan ve 1978-79 yılında son bulan Yüksek Öğretmen Okulu modelidir. Bu model Türk eğitim sisteminde yer alan üniversitelerin fen bilimlerindeki akademisyenlerini yetiştirmiştir (Ültanır, 2005). Bu okullarda belli düzeyde bir nitelik yakalanmışsa da bu modelin ömrü pek uzun sürmemiştir. Okulun öğrenci kaynağı olan ilköğretmen okulları 1974'ten itibaren liseye dönüştürülmüş ve mezunlarına tüm üniversitelere girme hakkı verilmiş, bu yıllarda üniversiteler “öğretmenlik formasyonu” vermeye başlamış, ideolojik çatışmalar bu okullara gerek kalmadığının düşünülmesine yol açmıştır. Böylece 1978-1979 yılında “Eğitim Enstitüleri” 4 yıla çıkarılıp ortaokuldan başka liseye de öğretmen yetiştirecek şekilde düzenlenmiş ve bu okullara “yüksek öğretmen okulu” adı verilmiştir (Uygun, 2004b).

Diğer bir öğretmen yetiştirme modeli ise, eğitim programları daha çok okul içi uygulamalara dayanan ve ilk örneği 1926–27 yılında Konya'da kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü olan Avrupa'dakinin benzeri pedagoji enstitüleridir. Bu model yalnızca ortaokullara değil, ilkokullara da öğretmen yetiştirme işlevini üstlenip, tüm ülkeye dağılmış, 1982 yılında yayımlanan 2547 sayılı yasayla görevleri üniversitelere devredilmiştir. Pedagoji enstitüleri modelinin oluşturulmasında İkinci Dünya Savaşında Hitler dönemindeki baskılardan kaçan ve Türkiye'ye gelen bilim adamlarının etkisi olmuştur (Ültanır, 2005).

Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının 1982 yılında üniversiteye devredilmesiyle, yüksek öğretmen okullarından bazıları eğitim fakülteleri, bazıları da eğitim yüksek okulları haline dönüştürülmüştür. Ancak bu sürede üniversiteler, diğer fakültelerin öğrencilerine de pedagojik formasyon dersleri (toplam 21 kredi ve uygulama) vererek onlara da öğretmenlik yolunu açmış, eğitim fakülteleri işlevsiz hale gelmiştir. Bakanlık ve üniversiteler arasında oluşan kopukluk sonrası ilk ciddi işbirliği, Bakanlık Müsteşarlığı ve eğitim fakülteleri dekanlarının katıldığı 1987 yılındaki bir toplantıdır. Bu toplantıda kurulan bir komisyon eğitim fakültelerini geliştirecek önerilerini 1988'de YÖK Başkanlığına sunmuş, daha sonra 1989 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumların öğretmenlik süreleri eşitlenerek 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında eğitim fakülteleri adı altında toplanmıştır (Uygun, 2004b). Daha sonraki reform ve bugün de uygulanan öğretmen yetiştirme modeli 1998 yılında uygulamaya konulan yeniden yapılanmadır.

### **1.1.2. Yeniden Yapılanmanın Gerekçeleri**

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na dayalı olarak 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak Üniversite çatısı altına verilen öğretmen eğitimi programları, bu tarihten itibaren eğitim

fakültelerince gerçekleştirilmektedir. 1990'lara gelindiğinde, eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma ve temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada her bakımdan yetersiz kaldığı görülmüş, Yükseköğretim Kurulu tarafından 1996 yılında bir yenileşme çalışması başlatılmıştır. 1994 yılında YÖK/Dünya Bankası tarafından yürütülmeye başlanan Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'nin amaçları gözden geçirilerek, öğretmen yetiştirme sistemimizde bir yenileşmeyi kapsayacak şekilde genişletilmiştir. MEB, YÖK ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile yapılan bu çalışmalar 1998 yılında bir rapor haline getirilmiştir (YÖK, 1998a). Aşağıda, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine temel teşkil eden sorun ve ihtiyaçlara ilişkin önemli noktalar bu rapora dayalı olarak verilmektedir.

1. Eğitim fakülteleri 1982'de üniversitelere devredildiği tarihten başlayarak Yükseköğretim Kurulunun belirlediği çerçeve programı kendi koşullarına göre uygulamaya koymuş ve bu durum öğretmen eğitimi programlarındaki aynı branşlarda dahi farklı uygulamalara neden olmuştur. Eğitim fakültelerinin kuruluş amaçlarından bazılarının öne çıktığı bazılarının ise geri planda kaldığı, bazı öğretmenlik alanları dışında öğretmen yetiştirme işinin ihmal edilmeye başlandığı gözlenmiştir. Özellikle köklü ve büyük eğitim fakülteleri, ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana almak yerine ihtiyaç fazlası olan ama prestijli gibi görünen orta öğretim alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri alanlarında büyümeyi tercih etmişler, bunun sonucunda ise okul öncesi, sınıf ve ortaokul (6–8.sınıf) öğretmenliği gibi önemli alanlarda kısa sürede kapanması olanaksız öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır. Bu açığı kapatmak amacıyla MEB, öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi öğretmen olarak atamak zorunda kalmıştır (YÖK, 1998a). Sadece 1998 yılında, eğitim fakültesi mezunları dışında 41 bin öğretmen atanmıştır (Baskan, 2001: 19). Sınıf öğretmenliği açığını kapatmak içinse bu güne kadar 433 çeşit kaynaktan atama yapılmıştır (Akyüz, 2000: 3; Ada, 2001: 9).



2. Eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliğinin gerçekleştirilememesi, işleyişlerinde tekrarlar ve amaçlarında kaymalara neden olmuştur. Eğitim fakülteleri, fen-edebiyat fakültelerine benzemeye başlamış ve kaynak israfları ortaya çıkmıştır. Yeni yapılanmayla aynı zamanda, eğitimde gereksiz tekrarı önlemek ve kaynakların birleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sorunun, alan öğretmenliklerinin çoğunluğunu mezuniyet sonrasında çekerek çözülmesi hedeflenmektedir” (YÖK, 1998a; Erol ve diğerleri, 2000: 481).

3. Eğitim fakültelerinde, alan öğretimine ilişkin uzmanlaşma, bu konudaki araştırma ve gelişme çalışmaları oldukça zayıf kalmış, fen-edebiyat fakültelerinden gelen personel tarafından yürütülmek zorunda kalan özel öğretim yöntemleri dersleri içerik olarak alan bilgisi öğretimine kaymıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın elindeki yurt dışı burs imkânlarını çoğunlukla öğretmenlik alanları dışında kullanması, eğitim fakültelerinin çok ihtiyaç duyduğu alan öğretim uzmanlarının yurt dışında yetiştirilmesini engellemiştir. Alan öğretimi ciddi bir uğraş alanı olduğundan, yeni düzenleme alan öğretiminin öne çıkarılmasına özel bir önem vermektedir. “Yeni düzenlemenin önemli bir halkası olarak, Yükseköğretim Kurulu ve MEB ortak bir kararla, 1416 sayılı yasaya göre verilen doktora burslarından 750 tanesini öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayırmıştır. Bu şekilde 4–5 yıl sonra eğitim fakülteleri ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacaktır” (YÖK, 1998a: 19).

4. YÖK ile MEB ve eğitim fakülteleri ile okullar arasında sağlıklı ve verimli bir iletişim ve işbirliği kurulamamış, dolayısıyla öğretmen yetiştirmede teori-pratik dengesi teori lehine aşırı derecede bozulmuştur. Uygulamaya ayrılan zaman oldukça yetersizken, dünyanın pek çok gelişmiş ülkesindeki öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişikliklerde uygulama boyutu önemli ölçüde artırılmaktadır (YÖK, 1998a).

5. Eğitim fakültesi dışından mezun olanlara yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifika programları içerik ve süreç açılarından yetersizdir. Son zamanlarda bu programlar eğitim fakülteleri için sadece bir para kazanma yolu olarak

görülmekte, bazen ise, Milli Eğitim Bakanlığının sertifika programlarına alınmamasını istediği alan fakültesi mezunlarına dahi sertifika verilmektedir (YÖK, 1998a).

6. Eğitim fakültelerinin ilköğretim II. kademe öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmesi sonucu MEB, lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri bu düzeyde de işe almak zorunda kalmıştır. Bu durum uygulamada çeşitli problemlerle karşılaşılmasına neden olmuştur. Ayrıca tek alanda yetişen branş öğretmenlerinin başka bir derse girememesi, özellikle küçük ilköğretim okullarında her branş için bir öğretmen bulundurmaya gerektirmiştir. “Yeni düzenleme eğitim fakültelerindeki bölüm yapılanmasını, milli eğitim sistemimizdeki okul yapılanmasına paralel hale getirerek yan alan uygulamasına yer vermekte ve öğretmenlerin birden fazla alanın derslerini öğretebilecek şekilde yetiştirilmesini öngörmektedir” (YÖK, 1998a). Programların yeniden düzenlenmesi zorunluluğundaki temel gerekçe, 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasıyla gereken sınıf öğretmeni ve branş öğretmenin ihtiyacının karşılanabilmesidir (YÖK, 1998c:4; Durukan, 2000: 693).

7. Eğitim fakültelerinde, son yıllarda çoğalan eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanlarının olmaması, bu bölümlerdeki öğretim elemanlarının verimsiz bir şekilde kullanılmasına sebep olmaktadır. Bu alanlar, öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilip, lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlar olarak görülmektedir. Var olan kapasite ile lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri alanında yapılacak bilimsel çalışmaların bulgularının öğretmen yetiştirmeyi iyileştirme yönünde kullanılması önerilmektedir (YÖK, 1998a).

8. Eğitim fakültelerindeki yanlış yönlendirmeler, gereksiz iş tekrarlarının yanı sıra ciddi bir kaynak israfı olarak görülmekte; yeni düzenleme, alan öğretmenliklerinin önemli bir kısmını mezuniyet sonrasına çekerek fakültelerin asli görevleri ile uğraşmalarını ve kıt ulusal kaynakların etkili ve verimli kullanımını sağlamayı amaçlamaktadır (YÖK, 1998a).

Yıldırım (1998), eğitim fakültelerinin programlarında yer alan, alan bilgisi ve genel kültür ders ve içeriklerinin ön plana çıkarılarak öğretmenlik formasyonunu

sağlayan derslerin, özellikle okullarda uygulamaların, teoride kaldığını, böylelikle fakülte-okul işbirliğinin ve koordinasyonunun zayıfladığını ve dolayısıyla uygulama boyutunun giderek ihmal edildiğini; ayrıca, uygulama konusunda, fakülteler, okullar ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından uyulması gereken bir uygulama programının olmaması, Milli Eğitime bağlı okulların uygulama amacıyla kullanılmasında bir süreklilik ve yasal çerçevenin olmaması ve yönlendirecek bir yönergenin bulunmaması nedeniyle, nitelikli öğretmen yetiştirme ve okullarda uygulama konusunda, başta eğitim fakülteleri ve sonra da okullarda yaşanan sorunları gidermek amacıyla fakülte-okul işbirliği programının başlatıldığı görüşündedir (Akt. Tutkun, 2000: 175).

Globalleşmenin söz konusu olduğu bir dünyada tüm ülkelerde öğretmenlik yapabilecek bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitimine işlerlik kazandırma amacına dayalı olarak tüm eğitim fakültelerinde 1998–1999 öğretim yılından itibaren teori ve uygulama bütünlüğü içinde fakat uygulamaya ağırlık verecek biçimde uygulanmaya başlanmıştır (Gürbüzürk, 2000: 168–169; Gürşimşek ve diğerleri, 2000: 179).

### **1.1.3. Yeniden Yapılanma (1998)**

Öğretmen eğitiminde MEB ve YÖK özellikle 1990 yılı Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile artan bir işbirliğine gitmişlerdir. Bu projenin ilk önemli sonuçlarından biri işbirliğini sağlamak ve koordinasyon yetersizliğini ortadan kaldırmak amacıyla, MEB ve YÖK temsilcilerini aynı çatı altında toplayan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin kurulmasını sağlamış olmasıdır. 1992–93 öğretim yılında eğitim yüksek okulları, eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve 1994–99 yılları arasında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü” uygulamaya konularak okullardaki uygulama çalışmalarının geliştirilmesine çalışılmış, “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında

Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” (1998 Temmuz) çıkarılmıştır. Bu yapısal düzenlemelerin yanında, eğitim fakültelerinde de köklü bir yeniden yapılanma (örgütlenme ve programlarda yeni düzenlemeler) süreci başlatılmıştır. Yine aynı öğretim yılında “Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” çalışmalarına başlanmıştır (Kavak, 1999:314; Öztürk, 2005: 55). Yeniden yapılanmanın getirdikleri kısaca şunlardır;

- 1.Uygulamalar artırılmıştır.
2. Öğretmen olabilmek için gereken süre artırılmıştır.
3. Yan alan uygulamasını getirmiştir.
4. Bazı bölümler ve anabilim dalları kapatılmış bazı yeni bölümler açılmış, bazı programlar lisansüstü düzeye kaydırılmıştır.
5. Bazı bölümler yeniden yapılanmıştır.
6. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme işi fen-edebiyat fakültelerine devredilmiştir.
7. Nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK işbirliğinin verimli ve etkili bir şekilde sürdürülmesi amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK)” kurulmuştur (YÖK, 1998a; Dönmez, 2000; Tutkun, 2000).

Eğitim fakültelerinde 1998–1999 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni düzenleme aşağıdaki değişiklikleri içermektedir.

1. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiştir. Ortaöğretim sosyal, fen ve matematik alanlara öğretmen yetiştiren programlar, fen-edebiyat fakültelerinin ilgili programları ile birlikte yürütülmeye başlanmıştır. Öğrenciler, 3,5 yıl boyunca, alan derslerini fen edebiyat fakültelerindeki ilgili programlardan alacak, daha sonra eğitim fakültesinde 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans programına devam ederek, öğretmenlik formasyonu edinecektir ( Öztürk, 2005: 55–59).

2. Eğitim fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmalar, öğretmen yetiştirme ve öğretimin geliştirilmesi konularına yöneltilmiştir. Temel bilimler araştırmalarının ise fen-edebiyat fakültelerinde yürütülmesi öngörülmüştür. Bu bağlamda, alan öğretiminin geliştirilmesine özel önem verilmiştir (Baskan, 2001: 19). Mevcut kaynakları daha etkin kullanmak için, eğitim fakültelerinde alan üzerine uzmanlaşmış, ancak eğitim üzerine araştırma yapmayan öğretmen elemanları fen- edebiyat fakültelerine aktarılmıştır. Bazı fakültelerde, doğrudan öğretmen eğitimi ile ilgili olmayan öğretim materyal ve teknolojileri de fen-edebiyat fakültelerine verilmiştir (Öztürk, 2005: 55–59).

3. Ülkede, 1997’de zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitime geçilmesine paralel olarak, ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiştir. Fakültelerde birer ilköğretim bölümü kurularak, sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik öğretmeni yetiştiren anabilim dalları/programlar açılmıştır. Türkçe öğretmenliği anabilim dalı/programı ise, ayrı bölüm haline getirilmiştir (Öztürk, 2005: 55–59).

4. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerinde özel öğretim dersleri veren/verecek öğretmen elemanları yetiştirilmiştir. Mevcut öğretim elemanları hizmet içi eğitim seminerlerine alınarak bu alanda eğitilmiştir. Bu alanlara öğretim elemanı yetiştirmek için yurt dışına lisansüstü ve doktora eğitim görmek üzere öğrenci gönderilmiştir (Öztürk, 2005: 55–59).

5. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları, orta öğretime öğretmen yetiştirenler hariç, standart hale getirilmiştir. Programdaki bazı dersler, eğitim felsefesi vb. kaldırılıp, bunlara ilişkin konular öğretmenlik mesleğine giriş dersine konulmuştur (Öztürk, 2005: 55–59).

6. Öğretmenlik uygulaması konusunda, 1998 yılına kadar ayrıntılı bir yönerge ya da çalışma planına rastlanmamasına rağmen, 1998–99 öğretim yılından geçerli olmak üzere yürürlüğe konulan, “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ile öğretmenlik uygulaması çalışmalarında da bir standardizasyonun

sağlanması ve işveren konumunda olan MEB ile YÖK arasında bir işbirliğinin sağlanması öngörülmüştür (Ada, 2001: 7–8). Programda yer alan öğretmenlik uygulaması saatleri artırılmıştır.

7. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programları kapatılarak fakülte, normal eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Eğitim bilimlerinin değişik alanlarına uzman yetiştirme, lisansüstü programlara bırakılmıştır (Öztürk, 2005: 55–59). Ayrıca, ayrı ayrı bölüm olan Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bir bölüm altına toplanmıştır.

8. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirmeye dönük yerli ve yabancı yayınlar ile öğretim materyal ve teknolojilerinin sağlanması yolunda adımlar atılmıştır (Öztürk, 2005: 55–59).

Yeniden yapılanmayla birlikte, öğretmenlik meslek derslerinin isimleri ve içerikleri oldukça değişmiştir. İlköğretimde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların öğretim programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayı ve kredilerinin, yeniden yapılanma öncesiyle karşılaştırılması Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. İlköğretimde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Öğretim Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Sayı ve Kredilerinin, Yeniden Yapılanma Öncesiyle Karşılaştırılması**

Okullar	Genel Mezuniyet Kredisi	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kredisi	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Oranı	Genel Ders Sayısı	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Sayısı
Eğitim Yüksekokulu (1989–1990) 4 Yıl	191	52	%27	61	18
Eğitim Fakültesi (1998–1999) 4 Yıl	152	30	%20	48	9

(Ada, 2001a'nın çalışmasından yeniden düzenlenmiştir) .

“Eğitime Giriş”, “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitim Felsefesi” ve “Türk Eğitim Sistemi” dersleri yeni programda bu isimler ile kaldırılmış, fakat derslerin içeriği “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi kapsamına alınmıştır. “Eğitim programları ve Öğretim Yöntemleri” ve “Ölçme ve Değerlendirme” adlarında okutulan dersler, “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” adlı dersin içeriğinde tanımlanmış ve bu isimle okutulmaktadır. “Eğitim Psikolojisi” ve bir ara “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” isimleriyle okutulan ders ise yeni programda “Gelişim ve Öğrenme” dersi içeriğinde tanımlanmıştır. “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” ve “Araştırma Teknikleri” dersleri kaldırılmış, “Rehberlik” zorunlu meslek dersi olarak programa alınmıştır. “Eğitim Teknolojisi” dersi, “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme”; “Rehberlik ve Ruh Sağlığı” dersi, “Rehberlik” olarak okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca “Okullarda Gözlem” dersi “Okul Deneyimi I-II” olarak, “Okullarda Uygulama” dersi ise “Öğretmenlik Uygulaması” olarak yine iki ayrı şekilde ele alınmıştır. “Okul Deneyimi I-II” toplam 140 saat ve “Öğretmenlik Uygulaması” toplam 112 saat teorik ve uygulama olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik formasyon derslerinin yeniden yapılanma öncesi ve sonrası bir karşılaştırılması Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Öğretmenlik Formasyon (Meslek) Derslerinin Yeniden Yapılanma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılması.**

ÖNCEKİ PROGRAMDAKİLER	T	U	K	MEVCUT PROGRAMDAKİLER	T	U	K	S-D
1. Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	1-1
2. Eğitim Psikolojisi	3	0	3	2. Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	1-2
3. Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3. Okul Deneyimi I	1	4	3	2-1
4. Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4	2-2
5. Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3	3-1
6. Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	6. Sınıf Yönetimi	2	2	3	3-2
7. Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	7. Özel Öğretim Yöntemleri I	2	3	3	3-2
8. Seçmeli Ders	3	0	3	8. Okul Deneyi II	1	3	3	4-1
				9. Özel Öğretim Yöntemleri II	2	3	3	4-1
				10. Rehberlik	3	3	3	4-2
				11. Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	4-2
<b>TOPLAM</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	

(Ünsal, 2000: 226)

**T: Teorik U: Uygulama K: Kredi S: Sınıf D: Dönem**

Yukarda bahsedilen derslerin dışında “Sınıf Yönetimi” dersi daha önce hiçbir okulun programında yer almayan bir derstir. Aslında “Rehberlik” dersi dışındaki tüm derslerin isimleri tamamen değişmişse de köklü olarak değişen ders “Sınıf Yönetimi”dir. Diğer dersler eski derslerin bir ya da birkaçının birleştirilmesi ile oluşmuş derslerdir (Ada, 2001: 4–7). “Sınıf Yönetimi” dersi yeniden yapılanmanın getirdiği önemli ve olumlu yeniliklerden biridir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının devamı niteliğinde aynı öğretim yılında eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmalarına başlanmıştır. Akreditasyon, Latince kökenli Fransızca bir sözcüktür ve güvenilir ve inanılır olma halidir. Yine Fransızcada akredite eylemi ile güvenilir olma halinin izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğu belirtilir. Buradan yola çıkılarak akreditasyon, “bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre bir *gönüllü ve resmi olmayan* akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir” (Kells, 1988). Eğitimde akreditasyon deyimini Türkiye’de ilk kez 1996 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması çevresinde YÖK ve ilgili birimlerce güncelleştirilen bir deyim olmuş, YÖK tarafından, öğretmen yetiştirme sistemindeki düzenleme ve değişikliğin ikinci ve önemli bir aşaması olarak hayata geçirilmiştir. Bu konuda bir otorite birimi olarak “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur (Doğan, 1999: 512)

Akreditasyon; belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanma sürecidir (YÖK, 1998). Akreditasyon sisteminin temelini standartlar seti oluşturur. Türkiye’deki öğretmen eğitimi standartları, özellikle İngiltere ve ABD akreditasyon sistemlerini inceleme gezileri ve uluslar arası çalışmalar da dikkate alınarak yapılan hazırlık çalışmaları sonucunda 7 alanda geliştirilmiştir (Kavak, 1999: 318). Akreditasyonun temelini oluşturan standartlar:

— Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi



- Öğretim elemanları
- Öğretmen adayları
- Fakülte-okul işbirliği
- Tesisler, kütüphane ve donanım
- Yönetim
- Kalite güvencesidir (YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1999, Ankara).

1994’de 34 olan eğitim fakültesi sayısı 1999’da 51’e yükselirken niteliğin yeterince dikkate alınmamış olabileceği, nitelik ve kalitenin artırılmasının hedeflenmesi, her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi gerekliliği eğitim fakültelerinde standartlaşma ve akreditasyon çalışmalarının başlatılması gerekçeleridir (Koroğlu, Başer, Yavuz, 2000: 86). Ancak Doğan (1999) YÖK’ün, terminolojik tanımında kalitenin geliştirilmesi ve değerlendirilmesini esas alan, devletle ilgisi olmayan ve gönüllülük esasına göre işleyen bir süreç olarak vurgulanan akreditasyonu, bürokratik bir profil olarak görmek ve ele almak suretiyle gönüllülük esasının dışına taşıdığını, ayrıca bu proje ve icraatlar için örnek alınan modellerin ülke ve kültüre uyarlanmasında yeteri kadar titiz ve seçici olunmadığını, akreditasyondan önce kalite ve verimliliği yaşam biçimine dönüştürecek insanlara ihtiyaç olduğunun göz ardı edildiğini belirtmektedir.

#### **1.1.4. Yeniden Yapılanma ile İlgili Görüşler**

Yeniden yapılanma bazı gruplar tarafından desteklenirken bazı gruplar tarafından desteklenmemekte, bazıları tarafından ise bir kısım uygulamaları desteklenmektedir.

Hemen hemen bütün öğretim elemanları konunun daha geniş bir platformda tartışılması, birdenbire uygulanması yerine pilot bir uygulama ile işe başlanması ve bu arada diğer fakültelerin bu yapılanmaya hazırlanması gerektiği, hazırlanırken öğretmen yetiştirme deneyimizin dikkate alınmadığı görüşlerinde birleşmektedir.

Yeniden yapılanmanın olumlu yönleri:

1. Orta öğretime öğretmen yetiştiren programlarda eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi işbirliğine gidilmesiyle, aynı üniversitede aşağı yukarı aynı işi yapan iki program bulunması durumuna son verilmiş, böylece hem öğretim üyesi, hem de maddi kaynakların daha verimli kullanılması sağlanmıştır (Öztürk, 2005: 55–60).

2. Eğitim fakülteleri, fen-edebiyat fakültelerinin etkisinden kurtularak, yeniden öğretmen yetiştiren tek kurum haline gelmiş ve öğrencilere öğretmen kimliği daha fazla kazandırılabilmeye başlanmıştır (Öztürk, 2005: 55–60).

3. Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanları, eğitimle ilgili çalışmalarını artırarak, alan öğretim/özel öğretim alanlarında geçmiş yıllarla kıyaslanamayacak kadar ciddi bir artışla kitap, makale ve bildiri yayınlamaktadırlar (Öztürk, 2005: 55–60).

4. 1978 yılından bu yana ihmal edilen, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır (Öztürk, 2005: 55–60; Kavcar, 2002: 1–14; Kıran, 2002: 87–95; Uygun, 2004b).

5. “Özel öğretim yöntemleri” konusuna önem verilmesi, bu konuda öğretim elemanı yetiştirmek için yurt dışına öğrenci gönderilmesi ve özel öğretim alanlarında verilen hizmet içi seminerler, eğitimde niteliğin artırılmasına katkı sağlamaya başlamıştır (Öztürk, 2005: 55–60; Kavcar, 2002: 1–14).

6. Yeniden yapılanma sürecinde, eğitim fakülteleri genel ve özel öğretimle ilgili daha fazla yerli ve yabancı yeni yayınlara kavuşmaya başlamıştır (Öztürk, 2005: 55–60).

7. Akreditasyon çalışmaları ile eğitim fakültelerinin nitelik yönünden denetim ve standardizasyonu sağlanmaya çalışılmış, ancak bu boyut kâğıt üzerinde kalmıştır.

Eğitim fakültelerinde, programlar arasında standardizasyona gidilmesi, eğitim fakültelerinde daha önce görülen asli fonksiyonlarından uzaklaşmanın yeniden yaşanmasını önleyebilir (ztrk, 2005: 55–60). Programlarda bütünlük sağlanması olumlu bir gelişmedir (Kıran, 2002: 87–95). Ancak, Kavcar’a (2002) göre, standart program yaklaşımlarında fakültelere yaklaşık %20’lik bir esneklik sağlanmalıdır.

8. “Sınıf Yönetimi” dersinin konması olumlu bir yeniliktir.

9. Yeniden yapılanma konusunda en haklı gerekçe, azalan uygulama ve öğretmenlik formasyon derslerinin artırılması, öğretmenlik uygulamasına gereken önemin verilmesi ve bu konuda işbirliği projesi ve uygulamaya ilişkin yönerge hazırlanarak uygulama çalışmalarına düzen ve işlevsellik kazandırılmasıdır (Dönmez, 2000: 337–341; Kavcar, 2002: 1–14).

10. İhmal edilen sınıf ğretmenliği sorununa el atması ve yan alan uygulaması da yeni yapılanmanın olumlu yanlarındanır (Kavcar, 2002: 1–14).

11. İşlevsel olmayan bazı dersler programdan kaldırılmıştır (Kıran, 2002: 87–95).

Yeniden yapılanmanın olumsuz yönleri:

1. Program değişikliklerinin nedeni ve nasıl yapıldığı konusunda yeterince bilimsel incelemenin yapılmaması, her yeni uygulamanın hem eskiyi yok sayma anlayışına gitmesi hem de yeni programın dayanacağı temeller konusunda bir araştırma yapılmaması, istenilen başarıya ulaşma konusunda endişeler doğurmaktadır (Ada, 2001b: 5). Derslerin düzenlenmesinde sistematik hatalar, ders içeriklerinde örtüşmeler ve genel kültür derslerinde ihmal vardır. Araştırma Teknikleri, Sınıf ğretmenlikleri bölümünde Halk Eğitimi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi gibi derslerin olmaması bir noksanlık olarak görülmektedir. Kendimizi, tarihimizi, ihtiyaçlarımızı ve dünyanın gidişini bilerek, bunları araştırarak, istikrarlı bir ğretmen yetiştirme ve atama planlaması ve politikası izleyerek sorunlarımızı ancak biz çözebiliriz. Bu programla ğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, sınıf

ve okul ortamının özellikleri, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal ve tarihi temelleri ve Türk eğitim sisteminin tarihi gelişimi yanında eğitimin felsefi temelleri ile felsefi bir bakış kazandırmak olanaksızdır (Uygun, 2004b; Akyüz, 2000; Çotuksöken, 2000; Kafadar, 2000).

2. Yeni öğretmen yetiştirme programları, öğretmeni neredeyse yalnız mesleki bilgi ve beceriler edinerek bunları uygulamada kullanan, düşünmekten çok “verilenler”i uygulayan bir “makine” konumuna indirgeyen bir yaklaşımla hazırlanmıştır (Kafadar, 2000). Yeniden yapılanma öncesi uygulanan program teorik ağırlıklı denilerek iptal edilirken, yeni programda da uygulamaya ağırlık verilip denge kurulamamıştır. Eğitim; eğitimin toplumsal, felsefi, psikolojik ve ekonomik yönleri olmak üzere dört temel üzerine bina edilmiştir. Öğretmenlerin, hem insanı bio-psiko yönleriyle hem de sosyal yönleriyle tanıyanlar olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Töre (2000). Batı ülkelerinde eğitimde teori çok önemlidir ve eğitimin güçlü felsefi ve teorik temellerle orantılı olmasına dikkat edilmektedir. “Eğitim “kuram” ile “eylem”in bir aradalığıdır” (Uygun, 1996; Akt: Çotuksöken, 2000; 710). Eskiden uygulama yok denecek kadar azken, yeni yapılanma ile denge bu kez teori aleyhine bozulmuş görünmektedir Okul deneyimi I ve II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri için (teorik ve uygulama olarak toplam 252 saat) gereğinden fazla zaman ayrılmıştır (Ada, 2001: 8). Öğretmen düşünen, karar veren ve uygulayan bir meslek adamıdır (Uygun, 2004b).

3. Programda öğretmenlik uygulamasından önce yer alan uygulama dersleri çoğunlukla pasif gözleme dayanmaktadır ve öğretmenlik hakkında yeterli altyapıya sahip olamayan öğrencileri, birinci sınıfta okullara göndermek, hem gittikleri okul için hem de kendileri için büyük sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle Okul Deneyimi I dersinin etkinlikler listesinde bulunan bazı etkinliklerin öğrencilerin teorik bilgisine göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Uygulama öğretmenleri kendilerini aday öğretmen tarafından gözetlendiği duygusuna kapılmanın endişesi içinde tedirgin olmaktadır (Karataş, 2000: 805–807; Güngördü, 1999: 457).

4. Kavcar (2002) modelin olumsuz yanlarını; hazırlanma aşamasında kendi ulusal deneyim ve birikimlerimize dayanmayan, kendi eğitimcilerimizle, akademik

kurullarda tartışılmadan, tepeden inme bir biçimde dışarıdan alınan bir model görüntüsünde olması, pilot uygulamaya gerek duyulmadan birden uygulanması, derslerin düzenlenmesindeki sistematik hatalar, öğretmenlik için gerekli olan “genel kültür” boyutunun ihmal edilmesi olarak görmektedir.

5. Tezsiz yüksek lisans ve okullarda uygulama boyutlarının ülke gerçekleriyle örtüşmemesi, yine tezsiz yüksek lisans programının bilim uzmanı diploması vermeye yeterli olmayışı, bazı dallarda 4 yıllık lisans programı bazılarında ise tezsiz lisans programı uygulaması çarpıklığının yaratacağı mesleki adaletsizlik ve sürtüşmeler, öğretmen adayının seçimine hiç değinilmemesi, tezsiz yüksek lisans programıyla öğretmenlik mesleğine adaptasyon ve meslek sevgisi kazandırılmayacağı gibi modelin bu olumsuz yanlarının çoğu ülke gerçekleri ve koşulları ile ilgilidir (Kavcar, 2002; Uygun, 2004).

6. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla fen-edebiyat fakültelerinin eğitim fakültelerine karşı daha da prestij kazandıkları, çünkü fen-edebiyat fakülteleri ortaöğretime öğretmen yetiştirirken, eğitim fakültelerine ilköğretime öğretmen yetiştirme görevi verildiği söylenebilir. YÖK, fen-edebiyat fakültelerinin misyonunun öğretmen yetiştirme olmayacağını söylemesine karşın yeni yapılanma ile bu fakülteler öğretmen yetiştirmede bir adım daha öne gitmiştir. Öğretmen yetiştirmede bütünlük sağlanamadığı gibi, tezsiz yüksek lisans programlarıyla hem öğretmen olmak için süre kısaltılmış hem de öğretmenlik eğitiminde çeşitli kargaşalara yol açabilecek eşitsizlikler artmıştır (Kıran, 2002: 87–95; Uygun, 2004b).

Yeniden yapılanma ile ilgili literatürde rastlanan diğer görüşlere de aşağıda kısaca yer verilmektedir.

Yeniden yapılanmanın temel nedeni 1997–1998 yılında uygulamaya başlanan sekiz yıllık zorunlu eğitim için gerekli olan öğretmen ihtiyacının karşılanması olarak gösterilmiştir. Yakın gelecekte öğretmen ihtiyacının (sayısal olarak) çözülemeyeceği öne sürülmektedir. “Bu savın kanıtları henüz açıklanmış da değildir. Sistemdeki

öğrenci öğretmen oranı sayısal bir öğretmen açığının varlığını kanıtlamamaktadır” (Açıkalın, 1998: 257). Bu olgu, sistemin değişme nedeni olduğu kadar sistemin olanca sorununu sayısal boyuta indirgeyen bir gelişme haline dönüşmesinin de nedeni olmuştur. Kavak (1999), önümüzdeki 25 yıl içinde genç nüfustaki sabitleşme eğiliminin öğretmen gereksinimini azaltacağı görüşündedir. Yeni düzenlemenin temel felsefesi, programda yer alan derslerin ve içeriklerinin yeniden belirlenmesi gerekçesinde gizlidir. Beceri bilgiye tercih edilip, öğretmenlik bir bilgi işi olmaktan çok bir beceri işi olarak kabul edilerek, “öğretmene inisiyatif hakkı vermeyerek yalnızca belli bir döneme özgü durağan, mesleki kalıp davranışlar...” öğreterek, “...bilgi toplumunun ortalama insana ön gördüğü özellikler..” öğretmenden esirgenmek istenmektedir. Üstelik eğitim bilimleri tarihin dışına itilirken sosyal bilimlerden koparılarak, eğitim bilimleri ile sosyal bilimler farklılaşmasına da yol açılmaktadır (Doğan, 1999: 505–510).

Dönmez (2000), “Yeniden yapılanma” modelinin hazırlanma ve kabul edilme aşamalarında (rektör ya da dekan değilse) eğitim bilimcilerin, alan uzmanlarının katılma şansının hemen hemen hiç olmadığını belirtmektedir. Ona göre: Belki bu nedenle, kabul edilen model uygulamaya girmeden revizyona girmiş, örneğin ilgili çevrelerden gelen tepkiler sonucu kapatılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı lisans programı, Eğitim Bilimleri Bölümleri içinde tek anabilim dalı olarak yeniden açılmıştır. YÖK’ün kararlarını yeterli araştırmalara ve uzman görüşlerine dayandırması, üniversitelerle salt yönetsel anlamda değil, bilimsel anlamda da işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışarak alması gerekmektedir. Yeniden yapılanma konusunda en haklı gerekçe, eğitim fakültelerinin amacından saptırılmaya çalışılması sonucu azalan uygulama ve öğretmenlik formasyon derslerinin artırılmasıdır. Ancak, bu konuda altyapı olanakları dikkate alınmamıştır. 1998 verilerine göre, uygulamalarda rehberlik yapacak öğretmenlerin yaklaşık yarısı özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi almamış üniversite mezunlarıdır. Yan branş uygulaması, niteliği ikinci plana atan, öğretmen açığını kapatmak ve öğretmeni daha ucuza sağlamak mantığına dayalı geçici bir önlemdir. Yeni model, YÖK’ün kuruluşundan günümüze kadar (YÖK’ün de

katkıları ile) biriken sorunların çözümüne yönelik, mantığı ve bazı gerekçeleri haklı, uygulama biçimi yanlış olan, eğitim çevrelerinin beklentilerini yeterince karşılamayan, hatta bazı noktalarda ciddi şekilde tepkilere yol açan bir girişim olarak değerlendirilebilir. Ataman (1998) da, yeni yapılanmanın felsefesini ve temel ilkelerini desteklemekle birlikte, uygulama biçiminin ve yapılanma tarzının çağdaş oluşumları dikkate almadığını belirtmektedir (Ataman, 1998: 263).

Durukan (2000), genel olarak, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını ve programdaki değişiklikleri önemli ve yerinde görmektedir. Yeniden yapılanma sürecinde program öncesi YÖK tarafından yapılan çalışmalardan; kaynak öğretim materyalleri hazırlanmasını, üniversitelerin alt yapılarını güçlendirmek amacıyla eğitim araçları gönderilmesini ve Fakülte-Uygulama Okul İşbirliği Programının hazırlanmasını olumlu bulmaktadır. Ancak, program hazırlanırken eğitim fakülteleri yöneticileriyle yapılan toplantılara uygulamadan etkileneceklerin tam katılımının sağlanmadığını, demokratik bir ortamda görüş alışverişi yerine YÖK çalışmaları doğrultusunda bilgilendirme çalışmalarının yapıldığını ve ayrıca yurt dışına eğitim için gönderilen yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sağlıklı bir seçimle yapılmadığını düşünmektedir. Yeni programın uygulama aşamasında ise; “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi altında birleştirilen derslerin önemi ve farklı alanlar olduğu düşünülerek yeniden ayrılmasını, uygulama derslerinin aynı dönemde olmasının uygulama okullarında yığılmalara neden olduğu düşünülerek fakülte bölümlerine göre farklı yıllara dağıtılmasını, programın sürekli değerlendirilmesini, ortaya çıkan sorunların, fakültelerden gelen öneriler doğrultusunda giderilmesini ve YÖK’ün bu aşamada daha esnek olmasını önermektedir (Durukan, 2000; 693–695).

Bu düzenlemenin olumlu yanları bulunduğu gibi, Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uyma bakımından tartışma götürür yanları da bulunmaktadır. Özellikle nitelikli öğretmen ve uygun sayıda öğretmen yetiştirme bakımından bu düzenlemenin

yeterli, gerçekçi ve doyurucu olduğunu söylemek güçtür. Yeni düzenleme ile ilgili başlıca güncel sorunlar: yeniden yapılanma ilkelerinde belirtildiği gibi tezsiz lisans programlarına öğrenci alımının ÖYS ile yapılmaması, sertifika ile öğretmen yetiştirmeye son verilmesi kararına rağmen zaman zaman bu uygulamaya gidilmesi ve niteliksiz öğretmenler yetiştirilmesidir. Tezsiz yüksek lisans gerçekte bir çeşit öğretmenlik sertifikası sayılabilecekken, bir uzmanlık diploması olarak verilip doktora yolunun da açılmasının getirdiği yozlaşma ve mesleki kargaşalık devam etmektedir. Fakültelerde öğretmenlik uygulaması derslerinin ders yükü hakkındaki sürtüşmeler ve uygulamada yaşanan diğer sıkıntılar, MEB ve YÖK arasındaki ilişki ve iletişim kopukluğunun devam etmesi (özellikle öğretmen ihtiyacının nicel boyutu ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili) ve en önemlisi tezsiz yüksek lisansla dal öğretmeni yetiştirmenin sağlıklı bir işlerlik kazanmaması, bu yolla ülkenin dal öğretmeni ihtiyacının karşılanamayacağı gerçeği de diğer güncel sorunlar olarak görülmektedir (Kavcar, 2002: 1–14).

Model ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda olumlu yenilikler getirmektedir. Ancak, “Modelin getirdiği olumsuzluklar, gelişmişlik düzeyine ve bugünkü yapısına bakılmadan tüm eğitim fakültelerinin aynı şablona yerleştirilmek istenmesinden kaynaklanmaktadır” (Eşme, 1998: 362). Orta öğretime branş öğretmeni yetiştirme ve öğretmenlik mesleğine statü farkı getirecek olan tezsiz yüksek lisans programlarının uygulamasından vazgeçilmesi önerilmektedir.

“Öğretmen yetiştirme anlayışının özünde gerekli değişiklik ve program geliştirme yaklaşımları ne yazık ki ne kuramda, ne de uygulamada yansıtılmamıştır” (Kocabaş, 2005). Özellikle ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı hemen hemen her üniversitenin eğitim fakültelerinde açılmış; her yıl fiziksel koşulların ve öğretim elemanı kapasitesinin çok üzerinde öğrenci alınmakta; hiçbir ders için en asgarî ölçütlerde bile özel öğretim yöntemleri derslikleri, araç, gereç, materyal vb. olanakları



sağlanmamaktadır. “Bunun yanı sıra derslerin başka anabilim dallarına kodlu olması derslerin dağılımında ortak bir içerik ve anlayışla sınıf öğretmeni yetiştirilmesinde, sınıf öğretmeni kimliğinin oluşturulmasında ve mesleğe yönlendirilmesinde çok önemli sorunlar ortaya koymaktadır” (Kocabaş, 2005).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin taslak yayınlandığında, tasarı modelini; yeterli bir araştırma ve tartışma yapılmadan hazırlanan, yeterli bir süre belirli bir okulda denemeden uygulanan, özerk üniversite kavram ve uygulamasına karşıt, eğitim fakültelerine hiçbir inisiyatif tanımadan ve ilgili alan uzmanlarının görüşlerini alma gereği bile duyulmadan karar verilen, eğitim fakültelerini ve öğretmen eğitimini yapısal olarak 1980’lerin eğitim enstitülerinin çok gerisinde bir düzey ve kaliteye götürecek, öğretmenlik meslek ve ruhunu tümünden dışlayan, sistemin eğitim, yönetim ve denetim boyutunu içermediğinden uygulamada önemli sıkıntılar yaratabilecek, bir tür “acil kurtarma operasyonu” bir model olarak gören yayınlar vardır (Yılman, 1999: 225–226; Dönmez, 2000: 337–341; Ada, 2001: 8; Açıkalin, 1998: 258; Ataman, 1998: 269 ). “Bu model, geliştirilme ve uygulamaya konma biçimiyle benimsenemediği gibi eğitimcilerle Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) beklentilerine, ülke koşullarına ve gereksinimlerine uymaması nedeniyle de benimsenmemektedir”. Öğrencilere çağdaş ve demokratik değerler kazandıracak, insan haklarının yerleşmesine yardımcı olacak, ülkenin bağımsızlığını koruyacak, genel kültür düzeyi yüksek, Palmer (1998)’a göre öğretim tekniğinden çok öğretmenin kişisel özelliklerine ve yetkinliğine bağlı olan eksiksiz öğretimi gerçekleştirebilecek, Biller (1997)’a göre “felsefi toplumsal işçi” diye tanımlanabilecek yeni tip öğretmeni yetiştirecek içerikte bir model değildir (Okçabol, 2000: 419). Özdemir (2000), yeni modelin, Milli Eğitim Temel Kanunu’na da aykırı olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu model, ona göre, öğretmenin alanda güçlü olması temel ilkesini yok etmektedir. Yeniden yapılanma gerekçelerinden biri olarak gösterilen gerekli alanlarda yeterli öğretmenin yetiştirilememesi eğitim fakültelerinin bir kusuru değil, YÖK ve MEB koordinasyon eksikliğinin bir sonucudur. Eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirmek için yurt dışına doktora yapmak için öğrenci

gönderilmesi de yanlış bir uygulamadır. Bir alan eğitimcisi olmak için önce o alanda en azından doktora yapmış olmak ve o alan öğretimi uygulaması deneyimine sahip olmak gerekir.

Dönmezer (2000), eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının olumlu yönlerinin yanında eksikliklerinin de bulunduğunu ancak önemli olanın bu kurumların çeşitli nedenlerle ortadan kaldırılmaları ve yerlerine yenilerinin konması değil, günün koşullarına ve gereksinimlerine göre uyarlanabilmeleri olduğunu belirtmektedir. Yeni yapılanmanın gereksinim duyduğu öğretim elemanı, fiziksel kapasite, finansman, teknoloji gibi önemli sorunların çözülmesi gerekmektedir. Ortaöğretim alan öğretmenliklerinin bazı bölümlerde yalnız lisans diğerlerinde yüksek lisans şeklinde olması; alan bilgisi derslerini, hem fen-edebiyat hem de eğitim fakültesi öğrencilerinin fen-edebiyat fakültesinden almalarına karşın, lisans sürelerinin farklı olması ve yüksek lisansa başlamak için yalnız fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin sınava girmeleri; tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adaylarının akademik çalışmalara başlayıp başlamamaları; ülkedeki ekonomik koşullar, toplumda öğretmene verilen değer ve düşük ücret uygulaması göz önüne alındığında öğretmenlik mesleği için gereken eğitim süresinin uzun olması birer sorun olarak görülmektedir (Dönmezer, 2000: 671; Kırbıyık, 1998: 272). Alan bilgisi dersleri ile özel öğretim yöntemleri derslerinin farklı kişiler hatta fakülteler tarafından verilmesi; fen-edebiyat fakültelerinde okutulan alan derslerinin ortaöğretim programlarına uygun olmaması, alan dersleri nedeniyle bu fakültelerin ders yükünün artması; eğitim fakültesi öğrencilerinin ikinci plana itilebileceği endişesi çözülmesi gereken sorunlar olarak görülmektedir (Dönmezer, 2000: 671). Benzer şekilde pek çok bilim adamına göre, uygulanan program sürekli değerlendirilmeli, ortaya çıkan sorunlar, fakültelerden gelen öneriler doğrultusunda giderilmelidir.

Aydın (1998), yeni yapının gereksindiği öğretim elemanı, fiziki kapasite, finansman, teknoloji vb. gibi önemli sorunlar çözülmedikçe yapısal düzenlemelerin beklenen yararı sağlamayacağını düşünmektedir. Bütün eğitim fakültelerinde aynı bölüm ve anabilim dallarının bulunmasının, fakülteleri gereksiz ölçülerde genişleteceğini, farklı olanaklara sahip kurumların prototipleşmesi ile ancak görünüşte benzer, gerçekte işlevsiz yeni birimlerle donatılan yapıların ortaya çıkmasına neden olacağını belirtmektedir.

Başta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Elemanları olmak üzere çoğu bilim adamı, eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılıp öğretmenlik programlarına dönüştürülmesini her açıdan kaygı verici bulmaktadır (Aydın, 1998: 280; Doğan, 1998: 372–373; Adem, 1998b: 370; Uygun, 2004b). “Eğitimin geleneksel ve güncel konularını akademik inceleme ve araştırmanın ve tarihin dışına itmenin sorumluluğunu yirmi yıl sonra kimler üstlenecektir?” (Doğan, 1998: 372–373). Ancak en çarpıcı açıklamalardan biri aşağıdaki şekildedir:

“Nasıl temel bilimler olmadan mühendislik olmazsa, eğitim bilimleri olmadan da öğretmenlik olmaz, bilimsel eğitim olmaz...Lisansız olmayan bir tezsiz yüksek lisans ile bilim uzmanlığı verilmesi, yüksek lisans programının içeriğini boşaltmaktır...tüm üniversitelerde açılması planlanan eğitim bilimleri enstitüleri için öğretim elemanı nasıl ve hangi kurumlarda yetişecek? ...Üyelerinin hiçbirinin uğraş alanı eğitim bilimleri olmayan YÖK’ten daha iyisi beklenebilir mi?...” (Adem, 1998a: 364).

Yukarıda ayrıntısıyla belirtildiği gibi ilköğretimdeki sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının gerekçelerinden biri olarak gösterilmektedir. Ancak ilköğretim, 2005–2006 eğitim öğretim yılında yıllardır uygulanan ‘davranışçı’ yaklaşımdan ‘yapılanmacı’ yaklaşıma geçmiştir. Yaşanılan bu değişiklikten önce, eğitim fakültelerinde de bazı program değişikliklerinin yapılmış olması gerektiği söylenebilir (Kocabaş, 2005).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili tüm bu olumlu ve olumsuz düşüncelerin yanında, eğitim sistemimizde yaşanılan değişikliklere göre ğretmen yetiştirme programlarının da sürekli gözden geçirilmesi ve geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

### **1.2. Problem Cümlesi**

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ve yapılan reformların kurumsallaşma düzeyi nedir?

### **1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar**

Bu araştırmanın temel amacı, 1998–1999 ğretim yılında uygulamaya konulan ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla yaşanılan değişikliklerin, ğretim elemanlarının görüşlerine göre, ne derece kurumsallaştığının belirlenmesidir.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yeniden yapılanma sonrası beliren ortak sorun alanları nelerdir?
2. Eğitim fakültelerinde gözlenen örgütsel davranış modelleri nelerdir?
3. Ortaya çıkan sorun alanları ve gözlenen örgütsel davranış modelleri;
  - a. Eğitim fakültelerine
  - b. Eğitim fakültelerinin eski-yeni oluşuna
  - c. Öğretim elemanlarının cinsiyetine
  - d. Öğretim elemanlarının kıdemlerine
  - e. Öğretim elemanlarının görev unvanlarına
  - f. Öğretim elemanlarının yöneticilik görevi bulunup bulunmamasına
  - g. Öğretim elemanlarının verdikleri derslere

- h. Öğretim elemanlarının yeniden yapılanma çalışmalarında görev alıp almadıklarına
  - i. Öğretim elemanlarının diğer bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yeniden yapılanma ile yaşanan değişiklikler, seçilen eğitim fakültelerinde ne derece kurumsallaşmıştır?
5. Fakültelerde benimsenen örgütsel modellerin
- a. kendi aralarında ve
  - b. oluşan kurumsal baskı türleri arasında korelasyon var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimde pek çok reform yapılmaktadır. İlköğretimden başlayarak üniversite giriş sistemine kadar pek çok reform yapılırken eğitim fakültelerinde de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 1998 yılında yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir. Ancak işleyişin takip edilmesi ve var olan sorunların giderilmesi için bir geri bildirim mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenler bütün eğitim işlerinin en önemli ögesidir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, kişilik özellikleri ve davranışları, öğrencilerin bilgilerinin yanında davranış biçimlerini ve kişiliklerini de etkilemektedir. Öğretmenlerin nitelikli yetişmesinde, nitelikli bir eğitim süreci çok önemlidir. Öğretmen yetiştirme sistemimiz bugüne kadar çok tartışılmış, üzerinde pek çok reform yapılmış, öğretmen yetiştirme programları değişikliğe uğramıştır. Hızlı değişikliklerin yaşandığı çağımızın gereği olarak, ihtiyacı karşılayacak nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminde bundan sonra da reformların yapılacağı açıktır. Son olarak 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma süreci, bugüne kadar birçok araştırmacı, bilim adamı ve yazar tarafından ele alınmış olmasına rağmen bugün güncelliğini ve

önemini yitirmemiştir. Yeniden yapılanmanın bugünkü sorunlarının tartışılması ve bunların çözümlerine yönelik öneriler geliştirilmesi, eğitim fakültelerinin, ülkemizin kalkınmasında en çok ihtiyaç duyulan nitelikli ve çağdaş öğretmenleri yetiştirme görevini yerine getiren kurumlar olmaları yönünden büyük önem taşımaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde aradan geçen sekiz yıllık gibi bir sürede Türkiye’de eğitim fakültesi bulunan tüm üniversitelerde kurumsallaşma düzeyini belirleyecek, var olan aksaklıkları belirleyip ortak sorun alanlarına ulaşarak aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayabilecek yeterli araştırma olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek verilerin, bu konudaki literatüre ve bundan sonraki uygulamalara ve bir geri bildirim mekanizması oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1- Araştırmaya mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar ile özel üniversitelerin eğitim fakülteleri dâhil edilmemiştir.
- 2-. Araştırmada toplanan veriler 2005- 2006 eğitim öğretim yılında seçilen 8 eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.
- 3- Bu araştırma, veri toplama araçları açısından;
  - a) problemin ortaya konmasında ve anket sorularının hazırlanmasında literatür taraması
  - b) öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasında ise kullanılan anket ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Çalışmanın temel kavramları şöyle tanımlanabilir:

**Eğitim Fakülteleri:** Normal fakat istenmedik insan davranışını istendik yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işinin en verimli ve nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayacak disiplinleri, eğitim bilimlerini (ön şartlarıyla birlikte) öğreten kuruluşlardır (Ertürk, 1998: 9–10).

**Yeniden Yapılanma (Re-structuring):** Schlechty'e göre, "bir sistemdeki zamanın, insanların, yerin, bilginin ve ilişkilerin meydana getirdiği örüntünün değişimi"dir (Brant, 1993, s.8). "Yeniden yapılanma" kavramı yerine, "sistemik reform" ya da "sistemik değişim" kavramları da kullanılabilir. (Saban, 1999: 394).

**Kurumsallaşma:** Meyer ve Rowan'a (1991) göre "sosyal süreçlerin, yükümlülüklerin veya hareketlerin sosyal düşünce ve eylemlerde kural benzeri bir konuma ulaştıkları bir süreç" olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyimle, kurumsallaşma politik bir sürecin tüm katılımcılarının bu sürecin kurallarını anlamış ve kabullenmiş olmalarını ve politikanın yer alacağı çerçeve hakkındaki çabaların tamamlanmış olmasını gerektirir (Gorges, 2001: 137–138).

**Yeni Kurumsallaşma:** Yeni Kurumsalcı Yaklaşım (New Institutional Theory) göre, bir değerler dizgesinin ortaya konması, bu değerlerin kendilerince bir yaşam süreci olduğu ve bazı bireylerin bu değerlere tarihsel olarak bağlanmasını ifade etmektedir (Aypay, Şahin, Işık: 2003). Yeni Kurumsalcılık, örgütsel alanlarda oluşan, düzenleyici/zorlayıcı (regulative/coercive) kurumsal, normatif (normative) kurumsal ve

bilişsel (cognitive/mimetic) kurumsal baskılar olarak adlandırılan kurumsal baskılar olduğunu ileri sürer (Aypay, Şahin, Işık: 2003).

**Akreditasyon:** Latince kökenli Fransızca bir sözcüktür ve güvenilir ve inanılır olma halidir. Kells'e göre, "bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre bir *gönüllü ve resmi olmayan* akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme süreci"dir (Doğan, 1999: 512). Belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun, belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanma sürecidir (YÖK, 1998b).

### 1.7. İlgili Ampirik Araştırmalar

Yurt dışında öğretmen yetiştiren kurumların son yıllardaki yenileşme çabalarının değerlendirilmesine yönelik ve bu araştırmada kullanılan Yeni Kurumsalcılık Kuramı ile ilgili yapılan ampirik çalışmalardan bazıları ile ilgili bilgiler ve ulaştıkları bulgular aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Gates (1997), 1992 yılında Eyalet Üniversitesi, İnsan Gelişimi Fakültesi bölümlerinden birisi üzerinde odaklanarak yaptığı yeni kurumsalcılık açısından uygulamaya konan tasarruf değişikliklerinin etkileri incelemesinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

Gates, araştırmasının temelinde;

- a. Üniversitede tasarruf uygulaması sırasında hangi baskılar açığa çıktı?
- b. Üniversitenin tasarruf uygulamasında rasyonellik hangi rolü oynamaktadır?



sorularını sormuştur. Temsili olabilmesi açısından, kurumun üç düzeyini (üniversite – fakülte – bölüm) tanımlamak ve değerlendirmek için beş kaynak kullanmıştır. Uygulamanın devreye sokulduğu Kasım 1992’den itibaren sekiz aylık bir sürede, üniversite yönetimi toplantı tutanaklarını, fakülte tasarruf komisyonu tutanaklarını, bölüm toplantı tutanaklarını, raporları ve ikili görüşmeleri toplamış, konu üzerinde oldukça ciddi bir bilgi depolamıştır.

Aynı konu üzerinde Slaughter (1993) tarafından çoklu fakülteler üzerinde yapılan bir araştırmanın rasyonellik boyutunu yeterince irdelemediğini ileri süren Gates, şu sonuçlara ulaşmıştır: Eyalet Üniversitesi tasarruf uygulaması birçok yönden literatürde tanımlı diğer üniversitelerin uygulamalarını andırmaktadır. Mali destek yetersizliğinden üniversite yönetimi güçlü, zor ve rasyonel tedbirlere yönelme kararı almıştır. Süreçte her üç izomorfik baskı (düzenleyici, normatif, bilişsel) etkin olmuştur. Üniversitenin uygulamasının rehberi olan belge (Birimlerin Tasarrufu Poliçesi, The Policy of Retrenchment of Units, PRU), yerleşke dâhilindeki birimleri örgüt, bölge ve ulus düzeyinde benzer birimleri karşılaştırmaya itmiştir. Bu da bilişsel izomorfizmi beslemiştir. Tek bir üniversite ile sınırlı olmasından dolayı bu izomorfik değişimin ne düzeyde bir homojenliğe yol açtığı kesin olarak belirtilemese de, bölümün uygulama sonunda, merkezi yönetime verdiği kanıtların yeterli düzeyde homojenliği ve benzerliği içerdiği kabul edilmiş olacak ki, endişe duyulan kesintilerin hiç biri yapılmamıştır.

Düzenleyici baskılar teorik olarak bir örgüt meşruluğu ile ilgili sorunlar yaşadığında ortaya çıkmaktadır. Uygulamanın başlangıcında İnsan Gelişimi bölümünün meşruluğunun sorgulanabilir olduğunu tespit etmiştir. Dönem sonunda bölümün yeniden düzenlenmesi sonucu merkezi yönetim bölümün yerleşkedeki diğer birimlere örnek olarak verilmesi kararını almıştır. Herhangi bir yaptırım uygulanmamış, sadece yaptırım tehditleri var olmuştur. Bilişsel olarak yeniden yapılanmayla birim meşruluğunu kazanmıştır.

“Akreditasyona maruz birimlerin düzenleyici faaliyetlere başvurabileceği görüşü tasarruf kararlarını da etkilemiştir. Ancak fakülte, akreditasyon standardı olarak öğrencilere en iyi eğitim deneyimini sunmak olarak belirlemiştir. Yani akreditasyon, en iyi bölüm düzeyinde kanıtlanabilen normatif izomorfik bir etki uygulamıştır. Bu üç baskı türü, bu üniversitenin diğerlerine benzer şekilde davranmasına yol açtığı hakkında, daha derin bilgilere ulaşmamızı sağlamaktadır”.

Wong ve Chuan (2002), Singapur’da devreye sokulan yeni bir öğretmen yetiştirme programının (Ortaklık Modeli; Partnership Model) etkinlik düzeyi ve sonuçları üzerine yaptıkları araştırmalarında olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma yeni modelin uygulamaya konulmasında kullanılan ilk iki grup öğretmen adayları üzerine odaklanmıştır. Ulusal Eğitim Enstitüsünün (National Institute of Education), Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education) ile ortak çalışmalarının sonucunda artan kalifiye öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, yeni bir işbirliği modelinin uygulamaya konması kararına varılmıştır. UEE, Singapur’da öğreten eğiten tek kurumdur. 1991’de oluşturulmasından beri bu kurum öğretmen eğitiminin hemen her noktasını tespit ve kontrol etmekteyken, okulların sorumluluğu, uygulama amaçlı gönderilen öğretmenlere yol gösterici olacak işbirliği öğretmenlerinin (cooperating teachers) tahsis edilmesi ile sınırlı kalmıştır. Her okulda, eğitimin uygunluğunun kontrolü amacıyla UEE tarafından atanan denetleyici danışmanlar bulunmaktadır ve bu görevi alan uzmanları yürütmektedir. Yeni modelde, anahtar roller, okullarda müdür yardımcısı, bölüm başkanı veya başöğretmen tarafından yürütülecek Okul Koordinasyon Danışmanı (School Coordinating Mentor) ve UEE’de eşleniği olan UEE Danışmanlık Koordinatörü (NIE Supervision Coordinator) olmaktadır. Denetleyici danışmanların ortadan kaldırılması ve her alana bir uzman denetleyici yerine tümü için tek bir OKD atanması okul idareleri ile UEE arasındaki etkileşimi olumlu yönde geliştirmiştir. Ortaklık Modeli, 1999 ve 2000 Ocak grubunun 7 haftalık Okul Deneyimi ve 8 haftalık stajları ile 1998 ve 1999 Temmuz grubunun 9 haftalık stajlarını ve her iki grubun da tüm programları (tüm yılı kapsayan) iki dönemlerini kapsamaktadır.

İlk grup, bir haftalık öğretmen hazırlama programına katılmış ve 7 haftalık okul deneyimi için gönderilmişlerdir. Bu yedi haftalık süre 2 hafta gözlem, 2 hafta ortak ders verme ve 3 hafta bağımsız ders verme olarak ayrılmıştır. Daha sonra UEE'ye dönen adaylar 14 haftalık tam zamanlı derslere katılmış ve kalan 10 haftalık son derslere girmeden önce 8 haftalık stajlarını gerçekleştirmişlerdir. İkinci grup, arada, mezuniyetlerinden sonra kalma ihtimallerinin yüksek olduğu okullardaki bir haftalık okul deneyimi olmak üzere, UEE'de toplam 23 haftalık ders programını tamamlamış ve yine aynı okullara 9 haftalık stajları için dönmüşlerdir. Kalma ihtimallerinin yüksek olduğu okulların seçilmesi Eğitim Bakanlığı'nın okulların adayları benimseme ve sahiplenmeleri, dolayısı ile kendileri için daha nitelikli olarak yetiştirilmesi için mümkün olan her şeyi yapmalarını sağlamıştır.

Programın tamamlanmasının ardından mezun olan her iki grupla, süreç içerisinde görev alan İÖ, OKD, UDK ve okul yönetimleri ile görüşmeler yapılmış ve analiz için veri toplanmıştır. Sonuçlar, ilk grubun her ne kadar öğrenmeye azimli, hırslı ve iyi niyetli olsalar da, yeni modele uygun yetiştirilip okullara gönderilen ikinci grup kadar hazır ve nitelikli olarak gelmediklerini ortaya koymaktadır. Ortaklık Modeli uygulamaya alınırken, bazı hedefler konmuştur:

1. Öğretmen adaylarını, 'gerçek' sınıfın meydan okumalarına, okulların öğretmen yetiştirme ve hazırlamaya daha etkin katılımını sağlayarak, daha iyi hazırlayabilme.
2. Öğretmen adayı tarafından ulaşılan teorik bilgiler ile uygulama deneyimi arasında daha iyi bir denge sağlama.
3. UEE'nin, Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen öğretmen kıtlığına, personel ve tesis kısıtlamaları standartlarına ters düşmeden, daha fazla öğretmen yetiştirmesini sağlama.

Yapılan analiz sonucunda tüm hedeflere başarı ile ulaşılmış olduğu ortaya çıkmıştır.

Tarrou, Opdal ve Holmesland (1999), Norveç'te gerçekleşen iki önemli değişimin ardından öğretmen eğitiminde (teacher education) yaşanan gelişmeleri ve bu değişimlerin özellikle bu kurumlardaki ve önceki kurumlardaki yöneticilerin, öğretmen eğitimi örgütünde meydana gelen değişimleri nasıl karşıladıkları ve bu değişim ile gelen yeni meydan okumalara nasıl yaklaştıkları konularına eğilmişlerdir. 90'lı yıllarda Norveç'te bulunan 98 bölgesel üniversitenin 26 eyalet üniversitesi olarak birleşmesi ve 1995'te yasalaşan, Ocak 1996'da devreye giren tek bir yasanın etkileri, öğretmen eğitimine meydan okumuştur. Çalışmalarında aşağıdaki hipotezler için destek sonuçlar aramışlardır:

1. Öğretmen eğitimi kalitesi, değerlendirme ile gelişebilir;
2. Öğretmen eğitimine, daha öncesine göre daha büyük bir bütünün parçasını oluştururken meydan okunmuştur;
3. Öğretmen eğitimine, hem toplum hem de kullanıcılar tarafından öğrenim yaklaşımlarında yeni talepler ile meydan okunmuştur;
4. Öğretmen eğitimi, araştırma açısından hem dâhili hem de harici meydan okumalarla karşı karşıyadır.

1996'dan 1998'e kadar yapılmış olan 164 görüşmeden elde edilen bilgilere dayanılarak yapılan analizde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tekil üniversitelerden daha büyük birimlerin parçalarına: 1994 öncesi ayrı birer kurum olarak faaliyet gösteren öğretmen eğitimi (ÖE) kurumları değişimle beraber farklı profesyonellik yönelimli birimlerle beraber bir bütün parçası konumuna gelmişlerdir. Bu değişime yönelik yeni sistemde yönetsel konumlara gelenlerin olumlu tavır takındığı, buna karşın eski sistem yöneticilerinin hoşnutsuzluklarını dile

getirdiği gözlenmiştir. Hoşnutsuzluğun ana sebeplerinden birisi ‘kimlik’lerini yitirmiş oldukları duygusudur.

Farklı örgütsel modellerin özellikleri: araştırma konusu iki üniversiteden, Adger College (AC) daha öğreti yönelimli bir model seçmiştir. AC birleşimden benzer birimler ile bir araya gelmesi ve akademik personelin daha geniş bir akademik ortama ulaşması şeklinde fayda sağlamıştır. Üniversite, ÖE’ni tek bir birim olarak ayırmış ve sorumluluğunu tüm öğreti fakültelerinden temsilcilerin oluşturduğu bir komiteye vermiştir. Daha mesleki yönelimli Oslo College (OC), birleşmeden, daha bürokratik bir yönetimleri olması ve daha az otonomiye sahip olmalarının dışında, pek değişiklik olmadan çıkmıştır. Merkezi yönetime varlıklarını haklı çıkararak bütçe ve imkânlar için diğer mesleki yönelimli fakültelerle savaşmak zorunluluğu doğmuştur.

İkili yönetim sistemi: yeni yasa ile Norveç yüksek öğretiminin her iki sektörüne de ikili yönetim sistemi getirilmiştir. Akademik ve İdari yönetim olarak ayrılan bu sistemde, akademik işlerden seçimli olan başkan sorumlu olurken, atanmış bir üniversite yöneticisi hem merkezdeki hem de diğer alt düzeydeki tüm idari işlerden sorumlu olmuştur. Analizde oluşan gerginliklerin aynı düzeydeki akademik ve idari yöneticilerden çok, kurumun farklı düzeyleri arasında gözlenmiştir.

Mesleki yönelimli eğitim ve profesyonel idare: yeni yasa ile birlikte idari sorumluluklar artmıştır. İdareciler daha profesyonel olurken aynı zamanda daha da güçlenmişlerdir. Akademik ve idari yönetim ile karşı karşıya kalan ÖE kurumları yeni örgütsel zorluklarla karşılaşmıştır. Profesyonel idareciler kavramına, kimlik kaybı, ÖE mesleğinde kontrol yitimi ve ÖE mesleği ile yetişmemiş idarecilerin kapasitesi hakkında şüpheleri içeren birçok görüş belirtilmiştir.

Kültür çatışması: önceki durumlarında kültür oluşturan ve kültürlerini yaşatan bağımsız ÖE üniversiteleri, birleşmeden sonra bir bütünün parçaları olmuş ve mesleki yönelimli birçok farklı fakülte ile kültürel bir ortamı paylaşmak zorunda kalmıştır. Mesleki yönelimli bir yönetim sistemi benimseyen OC bünyesinde, daha önce üniversite statüsünde bulunan iki kurum, araştırma merkezine dönüştürülmüştür. Doğal bir sonuç olarak hem kimlik hem de güç kaybı hissi yoğun olarak yaşanmış ve tepkilere neden olmuştur. Dahası genel bütçe dağılımlarında artık akademik personel ile öğrenciler arası öğretim bağlantıları imkânsız hale gelmiş ve ÖE'nin merkezi bir kavramı olan okul uygulamaları zora girmiştir.

Hayes (2002), Amerika'da, alan tabanlı bir programa dönüştürülmüş bir Öğretmen Eğitme Programı'nın, hedeflerine ulaşp ulaşmadığı ile ilgili bir anketi, katılımcılara, üniversite fakültesine, öğrencilere, danışman öğretmenlere ve okul idarecilerine uygulayarak analiz etmiştir. Programın özü, yaklaşık 25 kişiden oluşan grupların beraberce ders görmeleri ve alan deneyimi için ortak okullara yerleştirilmeleridir. Toplam 74 soruluk ankette, alan temelli programın başarısının temelinde yatan değerleri temsil eden dört hedef kullanılmıştır. Gruplar arasında iletişim, derslerin kalite ve uygulanabilirliği, alan deneyimlerinin kalite ve uygulanabilirliği ve eyaletin Eğitim Departmanı tarafından belirlenmiş on öğretmen standartlarının analizleri sonucunda, anketi cevaplayan tarafların neredeyse tümünün programdan memnun oldukları ve hedeflerin yakalandığı sonucu çıksa da, üniversite öğrencilerinin müfredat ve alan beklentileri ile K-6 (ilkokul) fakültesi arasında iletişimsizlikten kaynaklanan sorunlardan hoşnut olmamaları dikkat çekmiştir. Gruplar arası iletişim ve üniversiteden geri besleme ve destek konularında da yeterli ilgiyi görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hayes, genel anlamda alan tabanlı bu programın tüm katılımcılarca uygun bulunmuş olması ancak öne çıkan bazı konuların da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Ciascai (2001), Romanya’da ortaokullara öğretmen yetiştirme amaçlı olarak eğitilen öğretmen adaylarının danışman öğretmenleri üzerine yaptığı bir çalışmada, danışmanların öğretmen adayı eğitimlerine olan katkılarının azalmasının, eğitim programının verimliliğini tersine etkilediğini ortaya koymuştur. Üniversitesinin, alan metodolojisi eğitiminde farklı bir yaklaşım deneyerek, ders saatlerini %50 kısarak, seminerlerin ve seminer sonrası uygulamanın geri getirildiğini ifade eden Ciascai, sonuçta anaokulu eğitimi müfredatının geliştirildiğini ve bu müfredata göre, 224 saatlik toplam programın 126 ders ve seminer saatinin psiko-pedagojik eğitime giderken, metodolojinin sadece 42 saat ders ve seminer saatine sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının, 56 saatlik öğretmenlik uygulamasının 25 saatinde danışman öğretmene yardımcı olduklarını, 21 saatinde tartışma ve meslektaşlar tarafından verilen derslerin analizinin yapıldığını ve sadece 5 saatinde uygulama yapabildiklerini söylemektedir. Danışman öğretmenlerin normal görevlerinden azledilmeden görev tahsis edildiğini ve ortalama olarak toplam ders saatlerinin 188 saatini öğretmen adaylarına ayırmaları gerektiğini hesaplamıştır. Babes-Bolyai üniversitesinin uygulamaya koyduğu ve bir öğretim yılı süren ancak devamının çeşitli sebeplerle getirilemediği bir işbirliğinin sonuçlarını analiz edebilmek için, 98 danışman öğretmen ve öğretmen adayları ile iki yıldır çalışan 682 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Aşağıda listelenen maddelerin gerçekleşmesi durumunda, geliştirilmiş bir İlk Öğretmen Yetiştirme (Initial Teacher Training) sağlanacağını belirtmektedir:

1. Öğrencinin bilimsel bilgisini arttıracak bir akademik müfredat değişimi.
2. Alan metodolojisi, seminer ve öğretmenlik uygulamalarının sayı ve saatlerinde bir artış.
3. Öğretmenlik için öğrenci yetiştiren tüm üniversitelerde ikili rekabet (metodolojist-danışman) modellerinin adaptasyonu ve/veya danışman öğretmenin resmi zaman çizelgesinin yükümlülüklerinde bir indirim.

4. Danışman eğitimciliğin bağımsız profesyonel bir yetenek olduğunun ve danışmanlık için belirli ulusal değerlendirme standartlarının geliştirilmesi gerektiğinin kabullenilmesi.

5. Tüm konularda öğrencinin öğretme uygulamalarının geliştirilmesi için ülkenin tüm üniversitelerince benimsenecek bir danışman programının adaptasyonu.

6. Diğer üniversite kentlerinde danışman eğitim sisteminin genişletilmesi ve böylece danışmanların birimsel eğitimden faydalanmaları.

Zanting ve Verloop (2001), danışmanlık üzerine öğretmen eğitimcileri tarafından birçok görüş bildirilmiş olmasına rağmen, öğretmen adaylarının bakış açılarının eksik kaldığını, bu yüzden danışmanlardan beklentileri ve kendi öğrenme süreçlerine, bir danışman tarafından gözetlenirken kendi katkıları hakkında bir araştırma yapmışlardır. Hollanda'daki Leiden Üniversitesinde bir yıllık öğretmen eğitim programına katılmış farklı akademik öğretilerden mezun öğretmen adaylarından bir denek grubu oluşturmuşlardır. Adayların danışmanlık hakkında ve öğretmeyi öğrenme hakkındaki inançlarını araştırarak, yüksek öğrenim öğrencilerinin, öğrenme kavramları üzerine araştırmalarla, danışmanlık üzerine araştırmalar arasında bir köprü kurmak; bu inançları danışmanlarınkilerle ve danışmanlık ile öğrenme üzerine güncel görüşlerle karşılaştırarak, öğretmeyi öğrenmenin geliştirilmesine öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin derlenmesi, sınıflandırılması, dikkat noktalarına göre ayrıştırılması ve en son homojenlik analizi (HOMALS) ile tamamlanmıştır. Araştırmada, toplam altı maddeye odaklanılmıştır: 1) öğretmeyi öğrenmenin duygusal bakış açıları; 2) danışmanların öğretme tarzları; 3) öğretmen adaylarının performans değerlendirmesi; 4) öğrenci derslerine yansımaya; 5) okul şart ve çevresi; 6) öğrenmenin öznel ayarlanması.

Analizler sonucunda, adayların danışmanlarından, aynı anda birkaç farklı rolü üstlenmeleri yönündeki beklentilerinin, danışmanlarının uyguladıkları danışmanlık



rollerine karşılık geldiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, danışmanların pratik bilgilerini izah etmeleri, hiçbir öğretmen adayı tarafından danışman rolü olarak belirtilmemiştir. Zanting ve Verloop, danışmanların derslerinin izlenmesinde, bu pratik bilgilerin izah edilmesinin artı değer katacağını ifade etmektedirler.

Yurt içinde ise, 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya geçildikten sonra programı; öğrenci, uygulama öğretmenleri, uygulama okulları yöneticileri, uygulama okulları koordinatörleri ve öğretim elemanları açılarından değerlendiren çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Ültanır (2005) tarafından, eğitim fakültelerinde başlatılan yeniden yapılanma aktivitesinin bu tür araştırmalara gereksinimi olduğu düşünülerek yapılan “Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İşlevselliği” isimli niteliksel bir mukayeseli eğitim bilimi araştırmasında, Türkiye’deki eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları ile Avusturya’daki öğretmen yetiştirme programları, kuramsal ve uygulama çalışmaları da ele alınarak karşılaştırılmıştır. Avusturya’daki eğitim fakültesi öğrencilerinin daha çok kendi istekleriyle programa katılmış olduklarından, başlangıç aşamasında başarı alanında anlamlı düzeyde farklılık yapabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlik eğitimindeki süre ve kaynakları bakımından her iki ülkede de benzerlik bulunmaktadır. Ancak, Avusturya’da eğitim enstitüleri, yükseköğretim programı sunmakta olan geleneksel kurumlar olarak yerlerini korumaktadır. Ders isimleri ve haftalık ders saatleri açısından bakıldığında iki ülke arasında büyük farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kur tanımlarına bakıldığında, Avusturya’da daha çok okullardaki öğretmenlik uygulamasına hazırlık biçiminde eğitim dersleri verildiği ve özel eğitim bir uygulama alanı olarak düşünülüp, kuramsal anlatımların uygulama alanında ve uygulama öğretmeni – üniversite öğretim üyesinin birlikte çalışmasıyla yapıldığı görülmüştür. Okullarda yapılan uygulama çalışmaları ülkemizde yapılanlara göre daha ağırlıklıdır. Uygulamaya giriş aşamasında,

dört yarıyıldan sonra staja giden adaylar sınıf içi aktivitelerle daha çok ilgilenmektedir. Sonuç olarak, Avusturya’da analitik bir düşünce geliştirilirken, Türkiye’de öğrenciden öğretmenlik becerisi kazanması ve ders işlenmesi beklendiği görülmüştür.

Baskan (2001) “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma” isimli çalışmasında, 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması doğrultusunda uygulamaya giren yeni düzenlemelerin olumlu ve olumsuz yanlarını, eğitim fakülteleri dekanlarının görüşlerini saptayıp bu görüşlere dayalı olarak değerlendirmiştir. Bu durum saptama ve değerlendirme: Kurumlar arası işbirliği ve eşgüdüm, öğretmen eğitiminde planlama, eğitim fakültelerinin örgütlenmesi, eğitim fakülteleri-fen/edebiyat fakülteleri ilişkileri, program geliştirme, eğitim fakülteleri-uygulama okulları ilişkileri ve çağdaş deneyimlerden yararlanma boyutlarını içermektedir. Araştırmaya, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri dışındaki tüm 42 eğitim fakültelerinin (Mart-Nisan, 2000) dekanları katılmıştır. Araştırma sonunda, dekanların MEB-YÖK arasındaki işbirliği ve eşgüdümün geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin planlanması, eğitim fakültelerinin örgütlenmesi, eğitim fakülteleri ile fen/edebiyat fakültelerinin işlevlerinin belirginleşmesi, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve MEB programları ile tutarlı hale gelmesi, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve tüm bu yeni düzenlemede çağdaş deneyimlerden yararlanıldığı konusunda yeni dönemden daha umutlu oldukları bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır;

1. MEB-YÖK işbirliği ve eşgüdüm ortamının ve bunun planlama üzerindeki olumlu etkilerinin sürdürülmesi gereklidir.
2. Eğitim fakülteleri ile fen/edebiyat fakülteleri arasındaki işbirliği bağlamında ele alınan “alan derslerini yürütme” konusundaki işlev farklılığı henüz yeterince uygulamaya dönüştürülemediğinden bu

konuda ilgili fakülte yöneticileri ortak anlayışa ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirler.

3. “Alan öğretimi” konusunda başarılı olabilmek için yurt dışında öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik girişim çok iyi izlenmeli ve bursiyerlerin geri dönüşlerinin en üst düzeyde olmasına özel önem verilmelidir. Ayrıca bu konudaki yayınların gelişmesi özel olarak teşvik edilebilir.
4. Eğitim bilimleri alanında uzman yetiştirmeye yönelik lisans eğitiminin kaldırılması konusu yeniden değerlendirilmelidir.
5. Öğretmen yetiştirme sistemi kendini sürekli yenileyebilen bir sistem mantığına kavuşmalıdır.

Aypay, Şahin ve Işık'ın (2003) yaptıkları nitel bir araştırmada, 1992 yılında kurulan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerini alarak, yeni yapılanmanın getirdiği eğitim reformlarının bu eğitim fakültesindeki kurumsallaşma düzeyini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmada, öğretim elemanlarının görüşleri, yeni kurumsalcılık kuramının getirdiği yeni kavramlarla açıklanmaya ve var olan sorun alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bazı bulguları şu şekildedir: Öğretim elemanları, uygulamaya konulan yeni dersler ve içeriklerinde bir takım eksiklikler olduğunu ve MEB'in öğretmen yetiştirmede aktif rol alması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde becerilerden daha çok öğretmenlerin sahip olması gereken değer yargıları ve sosyalleşmeleri üzerinde durmaları, YÖK'ün öngördüğü becerilerin vurgulanması amacıyla çelişiyor olarak yorumlanmıştır. “Okul Deneyimi I –II” dersleri yapılanmanın olumlu bir yanı olarak görülürken, uygulamada birtakım eksiklikler yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının yeniden yapılanma çalışmalarını bilinçli bir şekilde analiz etmedikleri sonucuna ulaşmış ve bu sonuçların yapılacak nicel çalışmalarla tüm ülke çapında genellemelere ulaşılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz (1998), yeniden yapılanma modeli ile ilgili 100 öğretim elemanı üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretim elemanlarının % 46.4'ünün modelin şimdiden başarısız olduğuna inanırken, başarılı olacağına inananların oranını sadece %8.3 olarak bulmuştur (Akt. Dönmez, 2000: 340).

Erol ve arkadaşları (1999) tarafından aynı konu hakkında daha önce yapılan başka bir çalışma, Türkiye genelinde eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yeniden yapılanmayı benimsemediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda öğrenciler ile öğretim elemanları arasında net bir görüş ayrılığının olduğu görülmektedir (Akt. Erol ve diğerleri, 2000: 482).

Ünsal'ın (2000), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli öğretim elemanlarının, yeniden yapılanma sonrası öğretmenlik formasyon derslerine ilişkin (içerik, ders kredisi, okutulduğu sınıf ve dönem gibi konularda) görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmasında bulduğu sonuçlar:

1. Öğretim elemanları, öğretmenlik formasyon derslerinden, “Öğretmenlik Uygulaması” (x=3.67), “Özel Öğretim Yöntemleri I” (x=3.61), “Okul Deneyimi II” (x=3.59), “Gelişim ve Öğrenme” (x=3.59), “Rehberlik” (x=3.53), “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” (x=3.49), “Okul Deneyimi I” (x=3.45), “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” (x=3.43) ve “Sınıf Yönetimi” (x=3.41) derslerinin içerik yeterliğini “oldukça yeterli” bulmaktadır. Bunun yanında “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” (x=3.08) ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” (x=3.29) derslerinin içerik yeterliği ise “orta düzeyde yeterli” derecesinde bulunmuştur.

2. Öğretim elemanlarının çoğu tarafından, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Rehberlik” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” derslerinin hem teorik hem de uygulama saatleri diğer derslere göre daha düşük yüzde ile uygun bulunmuştur. Öğretim elemanları tarafından, “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersinin 3 saat teorik, 3

saat de uygulama olması önerilirken, teorik saati uygun bulunan ve uygulaması olmayan “Rehberlik” dersine 2 saat uygulama konması önerisinde bulunmaktadır.

3. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ve “Okul Deneyimi I” derslerinin okutulduğu sınıfı ve dönemi diğer derslere göre daha düşük bir yüzde puanı ile (%66.7 ve %49.0) uygun bulmaktadırlar.

4. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin, “Program Geliştirme”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersleri olarak ayrılmasını istemektedirler. Öğretmenlik formasyon derslerinin, diğer alan derslerini desteklemesinin ve program içindeki oranının öğretmenlik mesleği açısından yeterlilik düzeyinin, “orta düzeyde yeterli” olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlik formasyon derslerinin öğretmenlik bilincini geliştirecek temel derslerden oluştuğu ifadesine de orta düzeyde katılmaktadırlar.

5. Öğretmenlik formasyon dersleri arasında öncelikle “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinin ilave edilmesini istemektedirler.

Gürşimşek ve arkadaşları (2000), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi-İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü Fakülte- Okul İşbirliği Programı'nın gelişimini değerlendirmeye dönük bir izleme çalışması yapmışlardır. Daha önce, 1998–1999 öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilen fakülte-okul işbirliği çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla, çalışmalara katılan 319 okul müdürü, uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanına bir değerlendirme anketi uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler, fakülte ve İl Milli Eğitim Uygulama Koordinatörü Başkanlığı tarafından oluşturulan komisyonca değerlendirilerek temel sorun alanları belirlenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Aynı öğretim yılı bahar yarıyılı başında, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Uygulama Koordinatörü Başkanlığı'nda, Bölüm-Anabilim Daları Uygulama Koordinatörleri, işbirliğini geliştirici bazı uygulama ilkelerini belirlemiş ve alınan kararlar tüm tarafların katılımı ile tartışılıp karara bağlanmıştır. 1998–1999 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda düzenlenen Fakülte-Okul İşbirliği Değerlendirme Toplantısında, yapılan düzenlemelerin etkililiği

görüşülmüş ve değerlendirmek için ikinci kez veri toplanmıştır. Çalışma ağırlıklı olarak, “Okul Deneyimi II” ve “İlköğretim/Alan Öğretmenliği Uygulaması” derslerinde görev alan tarafların karşılaştığı problemleri ortaya koymak, programı daha etkin hale getirmek için geliştirilen önerilerin katkısını değerlendirmek, sorunlara çözüm oluşturabilecek öneriler üretmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan 273 kişinin çoğu daha önceki işbirliği programında da görev almıştır.

Araştırma sonunda: Uygulamada görev alan tarafların, programın katkılarını önemli görmekle birlikte uygulanmasında halen bazı eksiklikler algıladıkları, ders gözlem formlarının bazı branşlarda (PDR, Resim-İş, Müzik vb.) alanın gereksinimlerine göre yapılandırılması gerekliliği, ders planı hazırlama konularındaki fakülte ve okullar arasında bazı farklılıklar bulunduğu, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, iletişim becerileri, alan eğitimi bilgisi ve öğretim sürecinin düzenlenmesi konularında bazı eksikliklerinin olduğu, uygulama dosyasının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmen adaylarına daha fazla rehberlik yapılması gerekliliği, sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, işbirliği programının kendilerini meslekte geliştirici bir niteliğe sahip olarak algılayıp artan oranda bilgilenme ve etkileşim gereksinimlerini dile getirmişlerdir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan; uygulama öğretmenleri için yıl içinde özellikle özel öğretim yöntemleri konularında hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi, uygulama öğretmenlerinin çalışmalara katkısının artması açısından ders saati ve ücreti konularının tekrar gözden geçirilmesi, uygulama öğretim elemanlarının uygulama okullarına daha düzenli gelmeleri gerekliliği gibi tepkilere de ulaşılmıştır.

Harmandar ve arkadaşları (2000), Erzurum ili merkezinde, 850 eğitim fakültesi öğrencisinin uygulamaya gittiği 40 lise ve ilköğretim okulunda koordinatör öğretmenler ve uygulama öğretmenleriyle, 9. hafta sonunda uygulama sürecini değerlendirmek için görüşmüştür. Daha sonra öğrencilerle süreç değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının,

okul deneyimi uygulaması hakkındaki görüşlerinin birçok bakımdan; koordinatör öğretmen ve uygulama rehber öğretmenlerin görüşleriyle önemli ölçüde örtüştüğünü bulmuşlardır. Her iki kesim de, bazı aksaklıklara dikkat çekmekle birlikte, bu uygulamanın öğretmenlik bilgi ve becerisinin kazandırılması açısından son derece yararlı olduğu noktasında birleşmektedirler. Uygulama ile ilgili olarak her iki kesimin de üzerinde birleştikleri problemler:

“Okul deneyimi uygulaması süresince fakülte-Okul İşbirliği Projesi kapsamında, “Okul Deneyimi I-II” ve “Alan Öğretimi I-II” derslerini alan OÖFMA Matematik Anabilim Dalı öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerini alıp değerlendirmek, sorunlara çözüm aramak ve öneriler sunmak amacıyla yapılan “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma sonuçlarına göre;

Azar’ın (2003) ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileriyle, okul deneyimi ve uygulama dersleri ile ilgili yaptığı çalışma sonuçları da Harmandar ve arkadaşlarının (2000) araştırma sonuçlarına çok benzemektedir.

Koroğlu, Başer ve Yavuz (2000) tarafından, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi’nde, 1998–1999 öğretim yılı sonunda, Fakülte-Okul İşbirliği Projesi kapsamında, “Okul Deneyimi I-II” ve “Alan Öğretimi I-II” derslerini alan OÖFMA Matematik Anabilim Dalı öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerini alıp değerlendirmek, sorunlara çözüm aramak ve öneriler sunmak amacıyla yapılan “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğretmen adaylarının %35 kadarı, Fakülte- Okul-Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinin düzenli yürüdüğünü söylerken, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları bu kurumların arasındaki iletişimin daha düzenli olması görüşündedirler.

2. Öğretmen adaylarının %93'ü uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapmadan önce hizmet içi eğitim, seminer gibi etkinliklerle niteliklerinin artırılmaları gerektiğini söylerken, uygulama öğretim elemanları da bunun son derece önemli olduğu görüşündedirler. Uygulama öğretmenleri ise buna gerek olmadığını düşünmektedirler.
3. Her üç grup da uygulamanın ard arda günlerde, daha çok saat yapılmasının mesleğe hazırlıkta daha etkin katkıda bulunacağı düşüncesindedirler.
4. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları, uygulamada uygulama öğretmenine düşen öğrenci sayısını çok bulurken, uygulama öğretim elemanları uygulama okullarının sayıca artmasının denetleme gücü getireceğini söylemektedirler.
5. Her üç grup da, öğretmen adaylarının her dönem farklı uygulama okuluna gönderilmesinin yararlı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.
6. Okul öğrencilerinin öğretmen adaylarına karşı olumlu düşüncede oldukları yine üç grup tarafından da gözlenmektedir.
7. Öğretmen adaylarının % 80'i ve üzeri, okul deneyimi derslerinde; iletişim kurma, sınıf yönetimi ve temel öğretmenlik becerileri, öğrenciyi etkin kılma, derslere program ve plan yaparak gelmenin önemi gibi konuları kavradıklarını ve deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir.
8. Öğretmen adayları kendilerini değerlendirmede mikro öğretim yöntemini kullanmayı istemektedirler.
9. Uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları aktif öğrenme gibi alternatif öğretim yöntemlerinin uygulanamadığı görüşündedirler. Yan branşta öğretim yöntemlerini gözleme olanağı da elde edilememektedir.
10. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları, okul deneyimi ve alan öğretimi derslerini her fakülte öğretim elemanının veremeyeceği görüşündedirler.
11. Öğretmen adayları kendilerinin diğer iki grup tarafından da objektif bir biçimde değerlendirildiklerini söylerken, uygulama öğretim elemanları



uygulama öğretmenlerinin her öğrenciyi yüksek notla değerlendirdiği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, etkinlik planlarının uygulama öğretmenlerince zamanında hazırlanması, eğitim fakültelerince, uygulama öğretmenlerine mikro öğretim, aktif yöntem gibi yeni öğretim stratejileri ve yöntemleri hakkında doyurucu bilgiler aktarılması gerekliliği gibi önerilere ulaşılmıştır.

Saban (2002), uygulama öğretmenliğinin bazı kilit noktalarını, uygulamalı öğretimin rasyonelini ve etkilerini araştırmak ve sonunda da uygulamalı eğitimin öğretmen eğitimi açısından bulgularını ortaya koymak amacıyla Mayıs 2000'de Konya Esentepe İlköğretim Okulu'nda bir araştırma yapmıştır. Elde ettiği bulgular röportaj, informal diyalog ve gözlem yoluyla elde edilmiş olup, araştırma sonunda uygulamalı öğretimin öğrenci eğitimi ve sınıf içi arasında öğretmenlik mesleği ve personel yetiştirmede güçlü bir araç olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur. Uygulamalı öğretim, eğer hiyerarşik uzmanlık ve okuldan çıkıp işbirlikçi deneyimlere dayandırılırsa, öğretmenlikte güçlü mesleki bağlar kurulabileceği belirtilmektedir.

Işık (2004), okullardaki uygulama çalışmalarının, okul ve öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek için 2002 yılı bahar döneminde Çanakkale'deki 13 ilköğretim okulunda çalışan uygulama öğretmenleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma, okullardaki uygulama çalışmalarının etkilerini; öğretim ve öğrenme, öğrenci davranışları ve disiplin, sınıfta zaman yönetimi ve aday öğretmenler ile uygulama öğretmenlerinin psikolojik rahatlıkları alanlarında sınırlandırmıştır. Genel olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının aday öğretmen-uygulama öğretmeni-öğrenci-okul için farklı açılardan yararlı olduğu; okul iklimi yaratmaya yardım ettiği; öğretme kalitesini, öğrencilerin anlamalarını ve başarısını olumlu etkilediği; öğrenci davranışı ve disiplin ile zaman yönetimi konularında büyük oranda bir sorun olmadığı; uygulama

öğretmenleri üzerinde bir strese neden olmadığı aksine uygulama öğretmenleri arasında işbirliğine yol açtığı gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak uygulama çalışmalarının okullara yeni öğretim teknolojileri ve materyalleri sağlama ve sınıflarda öğrenci motivasyonunu arttırmada yetersiz kaldığı, uygulama öğretmenlerine düşen aday öğrenci sayısının fazla olduğu, bazı aday öğretmenlerin öğretmen psikolojisinde olmadığı, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine yardımcı olmadığı, bazen okul programını aksatabildiği, uygulama öğretim elemanı-uygulama öğretmeni ilişkisinin yeterince sağlanamadığı gibi eksiklikler de belirtilmiştir. Uygulama öğretmeni seçiminde bir standart olmaması, MEB-YÖK arasındaki ilişkinin zayıflığı genel sorun alanları olarak bulunmuştur.

Arsal'ın (2004), “Ülkemizi 21. Yüzyıla Hazırlayacak ve Kalkındıracak Öğretmen Tipinin Özellikleri” adlı, öğretmen tipinin özelliklerini belirlemeye yönelik AİBÜ Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencileri ile Bolu merkezinde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre 21. yüzyıl öğretmeni;

1. Alan bilgisi yanında geniş genel kültüre sahip olmalıdır.
2. Düşünen, araştıran, bilgi üreten, yeniliklere ve gelişmeye açık olmalıdır.
3. Sevgi ve hoşgörünün temsili olmalıdır.
4. Mesleğinde çağdaş, bilimsel bilgileri kullanmalı ve bilgiye ulaşmada rehber olmalıdır...

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarının; alan bilgisi yanında öğretmenlerin genel kültürünü, iletişim kurma becerilerini, bilgisayar, internet vb. bilgi teknolojilerini kullanabilme yeterliklerini, düşünme, araştırma yapma ve bilimsel süreci kullanma becerilerini geliştirici nitelikte olması ve bilimsel gelişmelere göre sürekli yenilenmesi önerilmiştir.

İmer (2000) yaptığı çalışmada Türkiye'deki eğitim fakültelerinin lisans programlarında teknolojinin eğitimle bütünleştirilebilmesi için gerekli olan derslerin sayısının ve saatinin az olduğunu ve bunun artırılması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Yeniden yapılanmayı öğrenci boyutu açısından değerlendiren çalışmalara bakıldığında:

Ekiz'in, (2003) KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinin, öğretmen eğitimindeki modeller (Beceri, Uygulanmış Bilim ve Reflektif Modelleri) hakkındaki düşüncelerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

“Öğretmen adayları, beceri modelinin sadece uygulamaya ve deneyimli öğretmene dayandığından... taklit seviyesinde kalacağını... ve dolayısıyla oldukça kısıtlı bir model olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanmış bilim modelinin, bugünkü öğretmen eğitimi sistemimizde olduğunu fark eden öğrenciler, bu modelden hiç memnun olmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bazıları da şu anda yetersiz olduklarını düşünmüşlerdir. Onların bu düşüncelerinin büyük bir kısmı, uluslararası literatürde belirtilenlerle paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının düşüncelerinden görüldüğü üzere... yanıtları, reflektif öğretmen yetiştirme modelinde olduğu açıktır. Bu model için ortaya koydukları düşünceleri aynı zamanda, bugün uluslararası öğretmen eğitimi literatüründe pek çok eğitimcinin savundukları ile benzer olduğu ve bu modelin çağdaş, yeniliğe ve gelişmeye açıkça bir olanak verdiğidir.“

Araştırmacıya göre, öğretmen yetiştirmede sadece akademisyen, eğitimci, filozof, program geliştirmeci uzmanlarının düşünceleri alınmamalı, aynı zamanda öğretmen adaylarının da düşüncelerine yer verilmelidir.

Nakiboğlu ve Sağesen (2002), “Eğitim Fakültelerinin Yeni Yapılanmasının ğrenci Boyutu Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya, Fizik ve Biyoloji ğretmenliğine kayıt olan 1. sınıf öğrencilerine anket uygulayarak, ğrenci boyutu açısından yeni yapılanma değerlendirilmiştir. Ayrıca bir yıl önce aynı anketin uygulandığı Kimya Anabilim Dalı 2. sınıf öğrencilerine aynı anket uygulanarak, daha önce belirlenen problemlerde bir yıllık süre içinde ne gibi değişmelerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin fakülteye kayıt olmadan programları ile ilgili yeterli bilgileri olmadığı gibi, daha sonra da bu konuda bilgilenemedikleri, öğrencilerin tamamına yakınının programlarındaki ğretim elemanlarını tanımadıkları ve tanımak istedikleri, gerçek anlamda kimlik kargaşası yaşadıkları, hala buldukları programı tanımadıklarını ve benimsemediklerini göstermiştir. Ayrıca yazarlara göre, yeni yapılanma öncesi ğretmen yetiştirme programları incelendiğinde alan dersleri açısından bir standart getirilmediği ve daha öncekilerden çok farklı bir programın hazırlanmadığı görülmektedir. 1.5 yıllık dönemde alan eğitimi verecek eğitim fakültesi elemanları ile bu öğrenciler arasında bir iletişimin ilk günden sağlanması, en azında danışmanlarının kendi ana bilim dallarından seçilmesi, öğrencilerin psikolojik olarak öğretmenliğe hazırlanmalarında önemli bir çözüm yolu olarak önerilmiştir.

Erol ve arkadaşları’nın (2000), “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın ğrenciler Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışmaları için Buca Eğitim Fakültesi’nin tüm ana bilim dallarının 2. ve 4. sınıf öğrencileri içinden rastgele seçilen yaklaşık 900 öğrenciye uyguladıkları anket sonucuna göre; ğrencilerin “Yeniden Yapılanmayı” destekledikleri, programın yürütülmesinde ğretim elemanlarının yeterli olmadığı, öğrencilerin nereye ait oldukları konusunda sorun yaşadıkları ve bu nedenle modelin mevcut koşullar altında en ideal model olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak; amaçlanan yapılanmaya en az 10 yıl gibi bir geçiş süresi tanındıktan sonra tam olarak uygulanabilir kanısına varılmıştır.

Gürbüzürk (2000), “Eğitim Fakülteleri Programlarında Yer Alan Okul Deneyimi I Çalışmalarının Değerlendirilmesi” adlı betimsel nitelikteki bir alan araştırmasında, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerine, “Okullarda Uygulama Çalışmaları-İlköğretim” adlı yönergenin “Okul Deneyimi I” için öngördüğü çalışmalarla ilgili olarak geliştirdiği anketi uygulamıştır. Ankette “Okul Deneyimi I” için yapılan etkinlikler maddeler halinde yazılarak gerçekleştirip gerçekleştirmediği, programın uygulanması için düşündükleri yarıyıl ve süre, etkinlikleri gerçekleştirilememe nedenleri ve beklentileri sorulmuştur. Araştırma sonucuna göre, sınıf ortamındaki etkinlikleri öğretmen adaylarının çoğunluğunun tam olarak gerçekleştirdiği, okulun genel yapısı ile ilgili etkinlikleri kısmen ya da hiç gerçekleştiremedikleri bulunmuştur. Söz konusu etkinlikleri tam olarak gerçekleştirilememe nedenleri olarak; okulların fiziksel yetersizlikleri, yönetici ve öğretmenlerin ilgisizlikleri, “Okul Deneyimi I” çalışmalarının haftada bir yarım günle sınırlandırılması, uygulama okullarında sürekli sınıflarda bulunmaları ve öğretmen adaylarının uygulamaya önkoşul oluşturacak temel bilgileri fakültede almadan okullara gitmeleri bulunmuştur. Öğretmen adayları bu dersin, üçüncü yarıyıldan önce olmamak üzere haftada iki gün yapılması görüşündedirler. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerden kendileriyle daha fazla ilgilenilmesini ve fakülte ile uygulama okulları arasında daha sağlıklı iletişim kurulmasını beklemektedirler.

Yukarıda kısaca değinilen çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, başlangıçta gerekliliği-olumsuzluğu ve bunların değerlendirilmesine yönelik yapılan birçok tartışmaya ek olarak, uygulamaya konulmasından sonraki yıllarda; değerlendirme-sorunların tespiti-iyileştirmeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Ancak üzerinden yedi yıl gibi bir süre geçtikten sonra geniş kapsamlı olarak eğitim fakültelerindeki kurumsallaşma düzeyinin ortaya çıkarılmasına ve esas uygulayıcılar olan öğretmen elemanlarının görüşlerinin alınmasına ihtiyaç vardır.

## BÖLÜM II

### YENİDEN YAPILANMA, KURUMSALLAŞMA, YENİ KURUMSALCILIK VE ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ MODELLERİ

Araştırmanın bu bölümünde, yeniden yapılanma hakkında bilgiler verilmiş, kurumsallaşma ve yeni kurumsalcılık kuramı ile üniversitelerde gözlenen örgütsel modellerden bazıları tanıtılmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Yeniden Yapılanma

Yeniden yapılanma ile (re-structuring), "...Schlechty'e göre, "bir sistemdeki zamanın, insanların, yerin, bilginin ve ilişkilerin meydana getirdiği örüntünün değişimi" (Brant, 1993, s.8) kastedilmektedir..."(Saban, 1999: 394).

"Değişim, bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesidir... İletişim ve etkileşim halinde olunan çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında, mevcut durumun artık çaresiz ve yetersiz kalması halinde, örgütleri yeniden yapılandıracak ve ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ve örgütsel anlamda yeni fikirlerin üretilmesi, karar verme ve bu kararların uygulanması sürecidir" (Çalık, 2003: 538).

Örgütsel değişim, özellikle dış çevredeki değişimler nedeniyle örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarıdır ve iş yapma teknik ve yöntemlerinde, kullanılan teknolojide, organizasyon yapı ve süreçlerinde, organizasyonun tümü veya belirli bölümlerinde olabilir. Değişimin amaçları: etkinliği, verimliliği, motivasyon ve

tatmin düzeyini artırma, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği geliştirme, sorunlara çözüm getirme, iletişimi geliştirme, sinerji etkisi yaratma gibidir. Yasal, toplumsal, teknolojik, ekonomik ve doğal koşullar bir örgütü değişime zorlayan çevresel koşullardır. Büyüme, gerileme, tepe yöneticilerin değişmesi ve görülen örgütsel eksiklikler gibi güçler ise örgütleri içsel olarak değişime zorlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 207–223). Balcı (1995), örgütlerin karşılıklı olarak birbirine bağlı ve bağımlı alt sistemlerin meydana getirdiği bütünsel yapılar olduğunu, alt sistemlerindeki değişimin diğer alt sistemler ve bütünde değişime meydana getireceğini söylemektedir (Akt. Çalık, 2003: 539).

Şimşek ve Aytemiz (1998), “Anomali Tabanlı Değişim Modeli”nde değişimi, içsel ve dışsal örgüt koşullarının neden olduğu anomalilere örgütsel tepki olarak tanımlamışlardır. Anomali, örgütsel değişim literatüründe ilk kez Şimşek ve Lois (1994) tarafından, paradigma değişimi şeklinde örgütsel değişim olarak tanımlanmıştır. Örgütsel değişim, kısa dönemli devrimci aralıklarla (paradigma değişimi) karışıklık içine itilen uzun dönemli evrimsel adaptasyonu içerir. Anomaliler, herhangi bir örgütün yaşadığı büyük değişikliklerde örgütün nereden gelip nereye gitmesi gerektiğini belirten önemli kimlik kartlarıdır.

Stein (1997), kurum ve kurumsal değişimleri karakterize etmek amacıyla bir sosyo-bilişsel (socio-cognitive) çerçeve oluşturmuştur. İnsan düşüncesinin ve davranışlarının sosyo-kültürel şartlanma ve biriktirilmiş bilgilerin karmaşıklığından ileri geldiğini temel almaktadır. Sosyo-bilişsel çerçevede, kurumlar bir şeylerin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiğine dair bütünsel inanç sistemlerinin yapısal prensipleri olarak değerlendirilir. Sosyo-bilişsel çerçevenin, bir diğer merkezi kavramı ise, kurumların değer aşılınmış inanışlarının bir sonucu olan çeşitli sosyal manifestoların yapısal özellikleridir. Beraberce hem prensipler ve özellikler, hem de insanın bilgi gelişimi birbirlerini etkilemekte ve etkilenmektedirler. Bir kurumun yapısal

prensiplerine ve buna bağlı özelliklerine katkıda bulunan *çizgisel öğrenme* ile bu tür bir yön bağımlılığını yok sayan *devrimsel öğrenme* ve yine, kurumun değer katkılı inançlarını koruyan *birincil düzey öğrenme* ve bu inançları yok sayan *ikincil düzey öğrenme* arasında ayırım öngörölmüştür. Öğrenmenin ve kurumsal değişikliğin açıklanmasında farkındalık düzeyini arttıran gerilimin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu tür bir gerilim kurumlar arasında birey vasıtası ile etkileşimden dolayı oluşabileceğinden, kurumların şekillendirilmesinde insan etkeninin önemi vurgulanmaktadır.

Hage ve Aiken örgütlerde değişimin oranı ile ilgili yedi etmen ortaya koymaktadırlar. Biçimsellik ne kadar yüksekse, yetkiler ne kadar merkezde toplanmışsa, örgütte ne kadar fazla düzey varsa, üretim hızı ne kadar fazla ise ve verimlilik ne kadar fazla vurgulanırsa örgütsel değişim oranı o kadar düşüktür. Oysa örgütsel değişim oranı, örgütte profesyonelleşme ve iş doyumunu ile doğru orantılıdır. Rogers ve Schoemaker (1971) ise; yenileşmenin gözlenebilir olması, denenebilirliği ve görelilik olarak mevcut olandan daha iyi olarak algılanması ile kabul edilme oranı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu bulmuşlardır. Onlara göre, yeni düşüncenin var olan değerler, geçmiş deneyimler ve değişime tabi olanın ihtiyacı olması ile değişmenin kabul edilme hızı arasında pozitif bir ilişki varken, yenileşmenin karmaşık olmasının kabul edilme hızı ile bir ilişkisi yoktur (Akt: Aypay, 2003: 207–208).

Eğitim örgütleri, bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmek sorumluluğu ile yükümlü olduklarından, değişimin hem nedeni hem de bir sonucudurlar. Bu kurumlarda değişim süreci, bilgi ve deneyim gerektiren, isteklilik ve gönüllülük esasına dayanan kolay olmayan bir süreçtir (Çalık, 2003: 538).



Aypay (2003), Türkiye’deki üniversitelerin, toplumdaki sosyal, ekonomik ve politik etmenlerin ya da değişmelerin önünde bulunamadıklarından toplumdaki değişmelere bağlı olarak değiştiklerini ve geçmişte olduğu gibi bu gün de toplumda dinamik ve değişmeyi yönlendiren kurumlar olamadıklarını belirtmektedir. Bu, ülkemizde yaklaşık her on yılda bir yükseköğretim yasa değişikliğine gereksinim duyulmasının temel nedenidir. “Oysa eğitim alanında ortaya çıkan en yeni yaklaşımlardan yeni kurumsalcılık, eğitim kurumlarının yalnızca çevrelerinden etkilenmediklerini, çevreyi değiştirerek aktif bir durumda olabildiklerini ileri sürmektedir (Aypay, 2002)” (Akt: Aypay, 2003: 196).

Kamens (1977), okulların insanları sembolik olarak yeniden tanımlarken, belirli haklar tanınmış sosyal sınıflara nitelikli hale getirdikleri, gerçekleşmiş sosyalleşmelerin ana göstergelerden biri olan okulların sosyal örgütünün bu özel hakların verilmesini meşrulaştırdığını, örgütsel karakteristiklerin bu sebeple tesadüfi olarak üniversiteye gitmekle ilişkilendirildiğini öne sürdüğü makalesinde, okulların birey ve toplumu;

- 1) Üyelik sınıfları yaratmak
- 2) Bu sınıflara ait sosyal hak ve anlamları meşrulaştırmak
- 3) Bireyleri törenlerle üye olarak onaylamak

şeklinde etkilediklerini söylemektedir.

“Yeniden yapılanma” kavramı yerine, “sistemik reform” ya da “sistemik değişim” kavramları da kullanılabilir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda, toplumdaki değişmeleri, gelişmeleri ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde sürekli bir değişim ve yapılanma sürecinden bahsedilebilir. “... denilebilir ki, yeniden yapılanma süreci, okullarda yeni tür uygulamaların mümkün olabilmesi ve dolayısıyla da yeni ve daha etkili sonuçların elde edilebilmesi için var olan okul sistemlerinin gelişimsel olarak değişmesini

amaçlar". Yeniden yapılanma süreci dinamik bir yapıya sahiptir ve sürekli dir (Saban, 1999: 394).

Sistemik değişimde, bir sistemin herhangi bir parçasında meydana gelen bir değişim bütün parçaları etkileyeceğinden, sistemi oluşturan tüm alt-sistemlerin aynı ortak amaca yönelik olarak ve sürekli geliştirilmesi esastır. Sistemik değişim çabucak geliştirilmiş ve tek bir defaya mahsus bir çözüm değildir. Sistemik Okul Değişimi Modelleri: Adams ve Spencer'in, Anderson'un ve Donaldson'un olmak üzere üç grupta kısaca özetlenmiştir.

1. Adams ve Spencer'in (1988) Sistemik Okul Değişimi Modeli'nde; yeniden yapılanma çabaları ile başlıca yedi evrede okul değişimi gerçekleştirilebilir. Bunlar: Mevcut dengenin bozulması ve belirsizlik, bu belirsizliğin kişide yarattığı etkinin azaltılması (eski uygulamalara devam gibi), öz-değeri sorgulama (belirsizlik etkisi azalmaya başlar), geçmişin gitmesine izin verme (değişimi kabullenme), yeni durumu değerlendirme, anlam kurma (değişimin etkisini anlamaya çalışma) ve yeni deneyimin entegrasyonudur. Değişimde yeni olmak, beklentilerin açıklığı, içinde bulunulan hayat evresi, yaşanan diğer geçişlerin sayısı, kendini tanıma gibi faktörler bir kişinin sistemik değişim sürecinde yaşadıklarının yoğunluğunu ve süresini etkiler.

2. Anderson'un (1993) Sistemik Okul Değişimi Modeli'nde; sürecin altı evresi vardır ve bu evreler birbirinde bağımsız doğrusal bir şekilde gerçekleşmez. Bunlar: eski sistemin korunması, farkına varmak (ancak bir vizyon yoktur), araştırma-inceleme-keşif, geçiş, yeni yapının belirlenmesi ve yeni sistemin egemenliğidir. Sürecin başarılı olabilmesi için vizyonun değişmesi, eğitim düzeyindeki tüm liderlerin ve halkın destek vermesi (toplumsal ve siyasal destek), insanlar arası ilişki ve iletişim ağlarının kurulması (ancak var olan sistemin bürokratik yapısı üzerinde değil), öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişim (yeni sistemin esası), yönetimsel rollerin ve

sorumlulukların değişmesi (birlikte karar verme gibi) ve eğitim politikasının tek ve aynı amaca yönelik olarak yeniden dzenlenmesi gereklidir.

3. Donaldson'un (1993) Sistemik Okul Değişimi Modeli'nde; her biri bir "ihtimal" (potansiyel gelişme ve olumlu sonuçlar) ve bir "tehlike" ( yeni çabaların okuldaki depolanmış kaynakları tüketmesi halinde neler olabileceği) ile karakterize edilen beş evre vardır. Bunlar: tenkit, kendini sınaama, amaç belirleme, yeni çabalar ve birleştirme evreleridir (Saban, 1999: 396–402).

Değişim, hem bir süreç hem de koşul olarak algılanabilir. Koşul olarak değişim insanların dışında gerçekteşirken, süreç halindeki değişim bireyi de içine alan aktif bir eylemdir ve örgütlerin dönüştürölmesi amacıyla yapılan liderlik ve yöneticilik eylemlerini gösterir (alık, 2003: 539).

Evans'a (1993) göre birçok eğitimci genellikle değişimin kişisel boyutunu önemsemeyerek, değişimi bir ürün olarak algılayıp, değişim sürecinin örgütsel veya yapısal boyutuna ağırlık verirler. Ancak yeniden yapılanmanın başarısı o sistemdeki her okulun ve öğretmenin bireysel başarısını gerektirir. Schlechty (1993), yeniden yapılanma sürecinde kâşifler, öncüler, göçebeler, statükocular ve sabotajcılar olmak üzere temelde beş farklı tutum sergileyen insan tipi olduğunu ve sürece öncülük edecek liderlerin bu insan tiplerine farklı türde beceriler ve yönetsel desteklerle yaklaşmaları gerektiğini belirtmektedir (Saban, 1999: 403).

Werner (1993), eğitimde değişimin etkili şekilde yönetilebilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt: alık, 2003: 553):

1. Değişim mümkün olduğu kadar örgüt güçleri üzerine inşa edilmelidir.
2. Değişimle amaçlanan hedeflere ulaşmak için, nelerin yapılması gerektiği belirlenmeli ve yalnızca gerekli değişimler yapılmalıdır.

3. Değişimin kabul edilmesi için insanlara baskı yapılmamalı ve acele edilmemelidir.
4. Değişimin uygulama aşamaları, büyük bir özenle planlanmalıdır.
5. Değişim sürecinde, bir parça esnek olunmalı, beklenmeyen sonuçlara göre değişiklikler uyarlanabilmelidir.
6. Değişimin içselleştirilmesi için çaba harcanmalıdır.
7. Değişim süreci, yakından izlenmeli, etkili ve sistematik bir değerlendirme yapılmalıdır.

Benzer şekilde, Clark'a göre (Akt: Aypay, 2003: 207):

“Yükseköğretimde değişim için gerekenler mevcuttur. Ayrıca yükseköğretimde genelde değişimler küçük ayarlamalar biçiminde gerçekleşir ve büyük reformlar genellikle çok yaygın değildir. Yükseköğretimde yönetim ve programla ilgili kapsamlı reformlar genellikle başarısızlıkla sonuçlanır... Tabanı ağır bir kurumda, alttan gelen yenileşme değişimin önemli bir biçimidir”.

Kurumsal değişim üzerine Yeni Kurumsalcı araştırmalar, kurumların neden ve nasıl evrildiklerine, kurumsal yeniden oluşum süreçlerine ve kurumsallaşmaya odaklanmaktadır (Gorges, 2001: 137–138).

## 2.2. Kurumsallaşma ve Yeni Kurumsalcılık

**Kurumsallaşma**; Yeni Kurumsalcı Yaklaşım (New Institutional Theory) göre bir değerler dizgesinin ortaya konması, bu değerlerin kendilerince bir yaşam süreci olduğu ve bazı bireylerin bu değerlere tarihsel olarak bağlanmasını ifade etmektedir (Aypay, Şahin, Işık: 2003).

“Bir kurum, güçlü bireylerin bazı çıkar ve değerlere kendilerini adadıkları bir yapı olarak tanımlanabilir. Kurumsallaşmanın derecesi ise,

gücün belli bir değere inanan insanların elinde toplanmasına bağlıdır” (Stinchcombe, 1968 ve Selznick, 1949; Akt: Aypay, 2001a: 503).

Meyer ve Rowan’a (1991) göre kurumsallaşma, “sosyal süreçlerin, yükümlülüklerin veya hareketlerin sosyal düşünce ve eylemlerde kural benzeri bir konuma ulaştıkları bir süreç” olarak tanımlanabilir. Powell (1991), kurumsallaşma gerçekleşirse, uygulamalar ve yapılar garanti olarak algılanır; sorgulanmaz ve alternatifleri ile karşılaştırılmazlar demektir. Zucker (1983), “kurumsallaşma neyin uygun ve temelde anlamlı davranış olduğuna genel bir anlayış oluşturmak üzere işlemektedir” iddiasındadır. Diğer bir deyimle, kurumsallaşma politik bir sürecin tüm katılımcılarının bu sürecin kurallarını anlamış ve kabullenmiş olmalarını ve politikanın yer alacağı çerçeve hakkındaki çabaların tamamlanmış olmasını gerektirir (Gorges, 2001: 137–138).

**Yeni Kurumsalcılık**, kökleri kurumsal kurama (Selznick, 1949) dayanan, ilk olarak 1977’de (Meyer & Rowan, 1977) ortaya atılmasına karşın 1990’larda önemli bir yer tutmaya başlayan bir kuramdır. “1970’lerin sonlarına doğru adeta bir kuram yağmuru ile karşılaşmış ve 1975 ile 1978 arasında dört yeni örgütsel ekoloji perspektifi doğmuştur (Balci, 2003: 32). Meyer ve Rowan’ın kurumsallaşmış örgütler üzerine yazdıkları makale de bunlardan biridir. Kuramın genel geçerliliği en yüksek ve en güçlü tanımını DiMaggio ve Powell (1983) yapmışlardır. Örgütsel formlar ve uygulamalarında neden bu denli homojenlik olduğu sorusuna cevap arayarak, değişkenlikten çok homojenliği açıklamaya çalışırlar. Araştırmalarında; “örgütsel bir alanın başlangıçta, yaklaşım ve form açısından büyük farklılıklar gösterirken, örgütsel alanın iyice yerleşmesini takiben homojenliğe doğru amansız bir itiş olduğu”nu söylerler (DiMaggio ve Powell, 1983: 148). *Örgütsel alan* ile tanımlanan, kurumsal hayatın tanınan bir bölümünü oluşturan örgütler, diğer bir deyişle, benzer ürün ve hizmetler sunan örgütler veya örgütlerin etkileşimli ağıdır. Örgütsel bir alanın yapısı

ancak deneye dayalı araştırmalar ile belirlenebilir ve kurumsal olarak tanımlandıkları ölçüde alanlar var olabilir.

“Kurumsal tanımlamanın (yapısallaştırma) dört bölümü vardır: alandaki örgütler arası etkileşim düzeyinde artış; baskınlığın örgütler arası yapısının kesin tanımlarının ve işbirliği modellerinin ortaya çıkması; bir alandaki örgütlerin mücadele etmeleri gereken bilgi yükünde artış ve ortak bir tekelde etkileşim halinde olan bir dizi örgütün karşılıklı farkındalıklarının gelişmesi” (DiMaggio, 1982; Akt: DiMaggio ve Powell, 1983: 148).

Aynı kulvardaki örgütlerin gerçek bir alana yapısallaşmaları sonucu, birbirlerine benzemelerine (homojenlik) sebep olan güçler meydana çıkmaktadır. Homojenliği en iyi kapsayan kavram izomorfizmdir. DiMaggio ve Powell (1983), iki çeşit izomorfizm olduğunu söylemektedir: Rekabetsel ve Kurumsal. Hannan ve Freeman (1977) tarafından, piyasa rekabetinin, tekel değişimlerinin ve uygunluk önlemlerinin vurgulandığı bir sistem mantığının varsayıldığı rekabetçi izomorfizme, güncel örgütsel dünyayı tam olarak yansıtmaması açısından Kanter’in (1972) tanıttığı türden kurumsal izomorfizmin de katılması gerektiğini ifade etmektedirler (Akt: DiMaggio ve Powell; 1983).

Yeni kurumsalcılık kuramı, klasik ve neoklasik teorilerle karşılaştırıldığında aralarındaki en temel fark; klasikler örgütlerdeki durağanlığı esas alırken ve neoklasikler örgütlerdeki değişmeye önem verirken yeni kurumsalcılığın örgütlerin varlığını sürdürebilme yeteneklerini *direnme güçlerine* (persistence) vurgu yaparak açıklamasıdır. Yeni kurumsalcılar, örgütlerin sürekli başarısız olduğu halde yaşamlarını sürdürebilmelerini direnme güçlerine bağlar. İkinci önemli farklılık olarak rasyonel olmayan davranışı formal yapının içine yerleştirerek *formal örgüt yapılarının* sembolik önemini vurgularlar. Örgütlerde bazı kurallar işlevsel oldukları için değil örgütsel alanlara uyum için geliştirilir. Oysa klasik yaklaşımlarda hiyerarşik yapı ve bürokratik teorinin varsayımları çok önemliken neoklasik yaklaşımlar informal yapıların daha

önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Üçüncü farklılık otoriteye bakışlarında görülür. Klasikler otoriteye ve örgüt çıkarlarına her şeyden çok önem verir. Neoklasikler yönetimde ve grupların oluşmasında bireysel çıkarların otoriteden daha güçlü bir değişken olduğunu kabul ederken, yeni kurumsalcılar örgütsel davranışın *meşruiyetinin* önemini vurgular. Kurumsal güçler, toplumda var olan rasyonellik hakkındaki mitleri kullanarak sistemin entegrasyonuna meşruiyet ve toplumsal destek sağlar. Dördüncü fark, örgüt ve çevre ilişkilerine bakışlarındadır. Klasikler örgütün çevreyi kontrol etmesi gerektiğini savunurken neoklasikler örgüt ve çevre arasında çıkara dayalı ilişkilere dikkat çeker. Yeni kurumsalcılar bu konuyu daha geniş bir çerçevede ele alırken hem örgütün hem de çevrenin *birbirini düzenlediğini* savunur, örgütsel çevreler yerine daha çok *örgütsel alanlara* odaklaşırlar. Beşinci farklılık, birey ve grup aktivitelerine bakışlarındadır. Klasikler bireyin davranışının rasyonel olacağını, neoklasikler bu konuda çok önemli beklenmedik sonuçlar olabileceğini, yeni kurumsalcılar ise insan çıkarını ve aktörlerini “rutin” ve alışılmış davranışlar olarak kurumların belirlediğini savunurlar. Bu yaklaşımlar arasındaki altıncı fark, işgörenlerin örgüte sosyalleşmeleri konusundadır. Klasikler iş analizini verimlilik artırmada en önemli etken olarak görürken neoklasikler sosyalleşme, örgütsel değerler ve bunların içselleştirilmesi, örgütle özdeşleşme ve örgüte bağlılığa vurgu yaparlar. Yeni kurumsalcılar, moral bir değere bağlı sosyalleşmeyi reddederek kurumsallaşmanın bilişsel bir süreç olduğunu savunurlar. Atfetme teorisi (attribution theory), bireylerin güdülerini, olaylardan sonraki içsel hesaplaşmaları sonucu ortaya koyduğunu ileri sürmektedir (Aypay, 2001a: 504–508). Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan farklılıklar aşağıda tablolaştırılmıştır.

**Tablo 3. Yeni Kurumsalcılık Kuramının Klasik ve Neoklasik Örgüt Teorileri ile Karşılaştırılması.**

Klasik Yaklaşımlar	Neoklasik Yaklaşımlar	Yeni Kurumsalcılık Kuramı
Durağanlık	Değişme	Direnme/süreklilik
Hiyerarşik yapı	İnformal yapı	Formal yapı
Otorite	Çıkar çekişmeleri	Meşruiyet
Kontrol edilen çevreler	İşbirliğine dayalı çevre	Birbirini düzenleyen (constitutive) çevreler
Rasyonel olarak beklenen aktiviteler	Beklenmeyen sonuçlar	Üzerinde düşünülmemiş (unreflective) aktiviteler
İş Teorisi	Sosyalleşme Teorisi	Atfetme (Attribution) Teorisi
Kurallar	Normlar	Düzen (order)

(Aypay, 2001a: 504)

Yeni Kurumsalcılar, örgütsel analiz terminolojisine yeni kavramlar getirmişlerdir. Bunlar, örgütsel alan, izomorfizm, zorlayıcı (düzenleyici, coercive) kurumsal baskılar, normatif (normative) kurumsal baskılar, bilişsel kurumsal baskılar (taklitçi, benzeşimci, mimetic processes) gibi kavramlardır (Aypay, 2001a: 508). Bu kavramlardan bazıları yukarıda açıklanmıştır. Bazıları ise yeri geldikçe açıklanacaktır.

DiMaggio (1998) yeni bir makalesinde sosyal bilimlerde yeni kurumsalcılık alanında araştırma yapmada ve kurumsalcı yaklaşımlar arasında gelecekteki işbirliğini sağlamada bir ajanda oluşturabilmek için ilginç bir sınıflama yapmıştır (Akt: Nielsen, 2001). Yeni kurumsalcılık kuramı üç ana okuldan oluşmaktadır. Bunlar; 1- Tarihi Kurumsalcılık 2- Sosyolojik Kurumsalcılık ve 3- Rasyonel Seçim Kurumsalcılığıdır (Gorges, 2001).

1- Tarihi Kurumsalcılık: Kriz zamanları ağırlıkta olmak üzere meydana gelen kurumsal değişikliklerle ilgilenmektedir. Bazı tarihi kurumsalcılar kurum içi değişikliklerin daha geniş sosyo-ekonomik veya politik değişimlere bağlı olarak ortaya çıkabileceğini savunmaktadırlar. Yine diğer bazıları ise kurum kurucularının ortak fikirleri konusunda kurumları oluşturduklarını ve öğrenebilen ‘seçkin’lerin, ya hedefleri uğruna araçlarını, ya da ürün ve hedeflerin kendilerini değiştirebileceklerini ifade ederler.

2- Sosyolojik Kurumsalcılık: Kurumsallaşmayı aktörleri veya örgütleri ‘aynı çevre etkilerine maruz diğer birimlere benzemeye’ (DiMaggio ve Powell, 1991; Akt. Gorges, 2001: 139) zorlayan bir süreç olarak ele almaktadır. Bu sürece *kurumsal izomorfizm* denmektedir. Kurumsal izomorfizm üç mekanizmadan oluşmaktadır: Düzenleyici, bilişsel ve normatif baskılar.

3- Rasyonel Seçim Kurumsalcılığı: Kurumların, bireylerin piyasa hatalarının ve katı mantıksallıktan kaynaklanan sorunların üstesinden gelmek ve beklentilerin istikrarını arttırabilecek kurallar, uygulamalar ve zorlayıcı mekanizmalar sağlayarak,



ortak hareketlerin bazı sorunlarını çözmekte yardımcı olmaya çalışmak üzere var olduğunu savunurlar.

Bu üç okulun savunuları içerisinde sosyolojik kurumsalcılık okulu tarafından benimsenmiş izomorfizmin mekanizmalarını şu şekilde betimlemek mümkündür (Gorges, 2001):

1- Düzenleyici Baskılar (coersive isomorphism): Örgütler üzerinde, bağımlı oldukları veya aynı alanda var oldukları diğer örgütler tarafından uygulanan, güç, ikna veya birleşme daveti şeklinde görülebilen resmi veya gayri resmi baskılardır. Bu baskılar bazen hükümetin yaptırımlarına doğrudan tepki olarak da oluşabilmektedir. Vergi yasasında yapılan bir düzenlemeye karşı, muhasebe bölümüne sahip alandaki diğer şirketlere benzemek adına, şirketlerin muhasebe bölümü kurması gibi (Gorges, 2001). YÖK tarafından, Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması da bu tür baskılara örnek olabilir.

2- Bilişsel Süreç (mimetic processes): Örgütlerin değişimleri sadece yaptırımlar veya düzenlemelerle değil bazen belirsizliklere de dayalı olabilmektedir. İçinde bulunulan durum, elde edilecek sonuçlar veya hedeflerin belirsiz olması durumunda örgütler kendilerini başarılı olarak gördükleri veya sorunun çözümünü bulmuş diğer örgütlere benzetelebilmektedirler. En iyi örneği Japonya'nın 19. yüzyılda modernleşme çabaları esnasında güncel bir hükümet oluşturabilmek için ordu, güvenlik güçleri, postane işleri, bankacılık ve hatta sanat için batılı ülkeleri model alması ve buna karşılık batı dünyasının, şirketlerine üretkenlik ve personel sorunları için Japon modellerini uygulamaları verilebilir (Gorges, 2001). "Eğer bu tür uygulamalara herhangi bir eleştiri gelirse eleştirilere başarılı örgütlere göndermeler yaparak kolayca karşı konulabilir" (Aypay, 2001a: 509). Nitekim eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla ilgili yapılan eleştirilere, bazı bilim adamları ve çevreler tarafından, model için örnek alınan İngiliz ve Amerikan Üniversiteleri ve son yıllarda

tüm dünyada gerçekleştirilen öğretmen yetiştirmede yenileşme çabaları örnek gösterilerek karşı konulmaktadır.

3- Normatif Baskılar (normative pressures): Profesyonelleşme olarak da görülebilecek bu tür baskılar, örgütün veya birimlerin içerisindeki konumlarına göre bireylerin diğer birim ve örgütlerdeki eşleniklerine olan benzerliğine dayanmaktadır. Üniversitelerce üretilen resmi eğitim ve meşruluk tabanlı dayanışma ile, örgütleri kapsayan ve yeni modellerin yayılmasında rol alan profesyonellerden oluşan ağ, önemli izomorfizm kaynaklarıdır. Normatif baskıların mekanizmalarından birisi, aynı alanda faaliyet gösteren örgütlerden personel transferleri, yani personel filtreleridir. Özellikle işlerinde uzmanlaşmış olan bireylerin, örgüt değiştirmeleri örgütlerin de değişmelerine sebep olabilmektedir (Gorges, 2001). Üniversitelerde çalışan öğretim elemanları buna örnek olarak verilebilir.

Kısaca: **Düzenleyici baskılar** bize; yasa ve yönetmelikler gibi, eğitim fakültelerinin YÖK tarafından getirilen tüm düzenlemeleri yerine getirmek zorunda olması gibi, biçimsel kural koymayı, izlemeyi ve kuralların uygulanmasında yaptırımların söz konusu olabileceğini bildirir. **Normatif baskılar**; genellikle profesyonelleşme sonucu ortaya çıkan, kolektif olarak neyin uygun olduğuna ilişkin bir düşüncüyü ve bireysel düzeyde kural izlemeyi (hem moral değer hem de yasal açıdan uygunluk) ifade eder. **Bilişsel baskılar** ise; yaygın olarak var olan ve kabul edilen uygulama ve aktiviteleri işaret eder (Aypay, Şahin, Işık, 2003).

Meyer ve Rowan (1992), ulus-devletlerinin büyümeleri sonucunda, eğitimin toplum ile değiş tokuşa başladığını söylerler. Eğitim – ritüel sınıflandırmaların bürokratik standartlaştırılmaları – yükselerek egemen eğitimsel organizasyon olmaktadır. Okullar bu ritüel kategoriler ile ilişkilerinde, destek ve meşruluk kazanmak için, örgütlenir. Eğitimin resmi sınıflandırılmaları, toplum bakış açıları altında oluşturulmuş olsalar da, gerçek faaliyetlerden koparılmıştır ve kendi içlerinde önemli

ölçüde tutarsızlığı zarar görmeden barındırabilirler. Amerikan okulları pratikte, her biri değişik dâhili veya harici baskılara dayanan çoğul gerçeklikler içermektedir. Bu çoğul gerçeklikler birbirlerinden sistemde var olan güven mantığı ile ayrıldıklarından çok az çatışmaktadır. Bu sayede Amerikan toplumunun standardize edilmiş sınıflandırma ve tabaka sistemleri korunurken, hem yerel toplumun pratik dilekleri oluşturulmakta ve işlerinden memnun öğretmenlerin istekleri de gözetilmektedir. Yeni bileşenler ortaya çıkıp taleplerde bulunduğu, sistemin diğer kısımlarına asgari düzeyde zararla uygun bir kısma dâhil edilebilmektedir. Gerçek faaliyetleri bozmadan büyük ölçüde adaptasyon ve değişiklik gerçekleştirilebilmektedir.

Meyer (1977), okulların daha yüksek sosyal konumlara insan tahsis etmelerinden dolayı, rasyonelleştirilmiş modern sosyal yapıyı genişlettiklerini öne sürer. Okulların tahsis gücünün, personel sınıfları yaratma ve meşru kılma olarak gerçekleştiğini ifade ederken, eğitimin, bir kurum olarak incelenmesini ve sınıf, hedef, grup veya bir örgüt olarak okulun ötesinde etkenlerin göz önünde tutulması gerektiğini de söylemektedir.

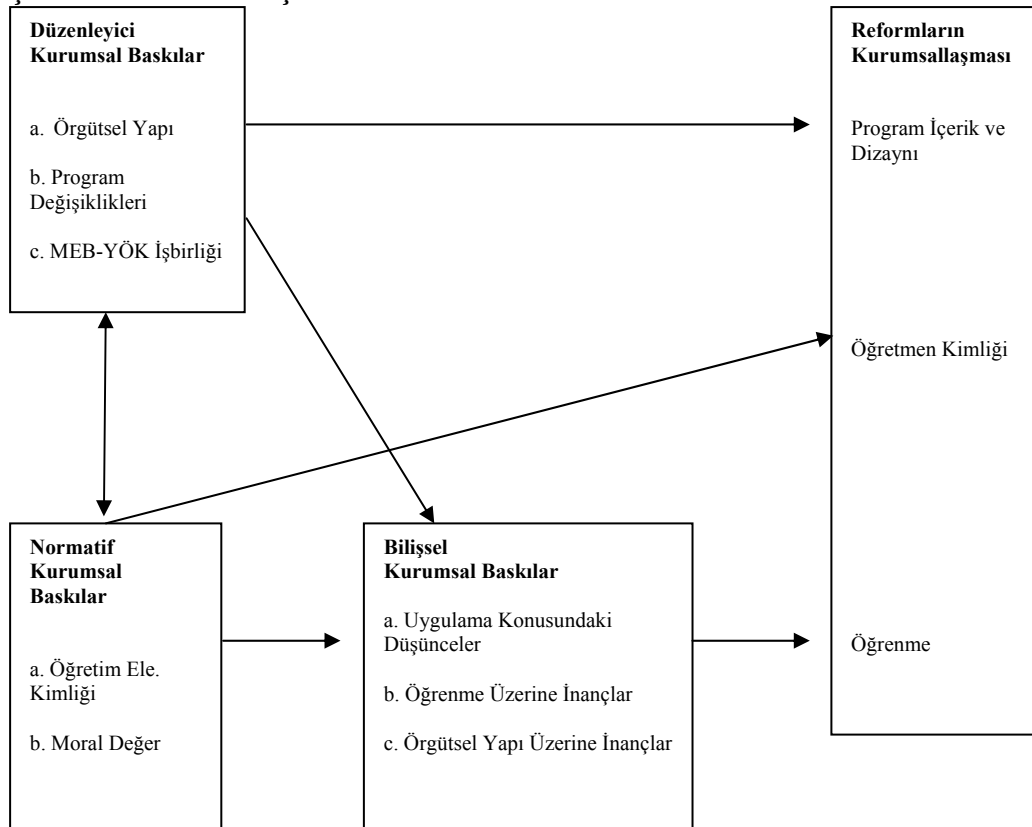
Yeni Kurumsalcılık kuramı, günümüzde örgütsel alanları devlet ve meslek örgütlerinin biçimlendirdiğini ve bu alanlardaki belirsizlik ve sınırlılıkların ortaya çıkardığı sorunların çözümüne yönelik getirilen kuralların, toplamda yapı ve kültürü oluşturduğunu ileri sürer. Bunun sonucunda ürünlerde homojenlik sağlanır ve bu öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Homojenliği sağlamada etkili olan düzenleyici etkiler, politik etki ve meşruiyet sorunlarını ortaya çıkarırken; bilişsel etkiler, belirsizliği azaltmak için verilen ortak tepkiler (standartlaşma) ile ortaya çıkan sonuçlardır. Normatif etkiler ise profesyonelleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Profesyonelleşme ve bilişsel etkiler örgütlerce gönüllü olarak kabul edilip kurumsallaşmanın oluşmasına yardım ederken, düzenleyici etkiler bunları ortaya koyan örgütler tarafından zorlayıcı olarak algılanmasa da etki altında kalan örgütler tarafından

zorlayıcı olarak algılanabilir. Cury (1992), kurumsallaşmayı aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“Eğitim ve program reformları fakülte ve üniversite düzeyinde öğretim elemanları tarafından örgütsel işleyiş için gerekli olan bütünü bir parçası gibi algılandığı zaman kurumsallaşma gerçekleşmiş anlamına gelmektedir”. (Akt: Aypay, Şahin, Işık, 2003: 302).

Aypay, Şahin ve Işık (2003), çalışma bulgularına göre, kurumsallaşma sürecinin Colbeck’in ileri sürdüğü gibi doğrusal bir süreç olmadığını, normatif ve düzenleyici kurumsal baskıların birbirlerine ve bilişsel kurumsallaşmaya etki ederek en sonunda reformların kurumsallaşmasına yol açabileceklerini ileri sürmektedirler. Çalışma sonucunda kurumsallaşma sürecini açıklayan bir model (Şekil 1) öne sürmüştür.

**Şekil 1. Kurumsallaşma Süreci Modeli.**



Gorges (2001) ise, çalışmasında kurumsal değişimlerin açıklanmasında yeni kurumsal hipotezlerin yetersiz kaldıklarını vurgulayarak Yeni Kurumsalcılık Kuramı'na eleştirel bir yaklaşım getirmiştir. Kritik kesişmeler, yön bağımlılığı, liderlik veya fikirlerin rolü gibi değişkenleri ele alarak kurumları geride bıraktığını ve her hangi bir kuramın mensuplarınca kullanılabilecek açıklamalara yöneldiklerini söylemektedir. İlk olarak yeni kurumsalcıların belirli örgütsel formların, resmi yapıların veya idarenin kural ve normlarının oluşma ve direnmelerine fazla eğildiklerini ve ender olarak bir kurumun çözülme ve bozulmalarıyla ilgilendiklerini söylemektedir. İkinci olarak Hall ve Taylor'dan (1996), yeni kurumsalcıların, 'kurumları başka etkenlerin yerine geçen tesadüfi zincirlere yerleştirme' çabalarını alıntılıyarak, bu tip çalışmalar sonucunda öne sürülen görüşlerin çürütülemeyeceğini çünkü sonuçları etkileyen kurumsal ve kurumsal olmayan değişkenlerin ayrıştırılamayacağını iletmektedir. Ardından, yeni kurumsalcıların değişimi açıklamak için, ağırlıklı olarak, genel sosyo-ekonomik değişimler, liderlik veya fikirler gibi harici, kurumsal olmayan veya sistemsel etkenlere dayandıklarını ve bunları birer "deus ex machina" veya 'gerekli' olarak kullandıklarını söylemektedir. Seçimlerinin mantıksal olmadığını ve davadan davaya değiştiğini iddia etmektedir. Devamında sosyal, ekonomik ve tarihi sebeplerden ortaya çıkan fikirlerin, belirli bir anda, belirli bir kurumsal forma nasıl dönüştüğünü açıklamayan yeni kurumsalcıların meşruluk üzerine odaklanmalarının da yeni bir şey olmadığını savunmaktadır. Son olarak yeni kurumsalcı yaklaşımlarda kurumun kendisinin genellikle göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Önce bir kritik bir kesişme veya sosyo-ekonomik veya fikirselsel bir değişim veya aktörlerde veya onlara haiz yetkilerde bir değişim oluşur, ardından kurum ortaya çıkar ve bazı öngörölmüş etkileri ile kendi 'politik sonuçlar üzerinde iz'lerini (Thelen ve Steinmo, 1992; Akt: Gorges, 2001) bırakırlar. Bu yüzden sadece ortaya çıktıklarında bağımsız bir değişken olabilen kurumlar hem başlangıçta hem de sonuçta sahnedeki çekilmektedir. Genel sosyo-ekonomide veya politik çerçevede değişim, liderlik ile fikirler ve bu değişkenlerle kurumsal değişimler arasındaki belirsiz ilişkilerin, yeni kurumsalcı araştırmalardan elde edilen katma değerlere gölge düşürdüğünü söylemektedir.

Greenwood ve Higgins'e (1996: 1023) göre de, yeni kurumsalcılık genellikle bir örgütsel değişim teorisi olarak dikkate alınmaz. Örgütsel alanlardaki ya da örgütsel topluluklardaki örgütsel düzenlemelerin istikrarı ya da benzerliğini (izomorfizm) açıklamada dikkate alınır. "Örgütsel değişimin içsel dinamiklerini analiz etmede zayıftır ve aynı kurumsal uğramalarına karşın bazı örgütler radikal değişimlere adaptasyon sağlarken, bazılarının niye adapte olamadığını açıklamada sessiz kalır".

### 2.3. Örgütsel Davranış Modelleri

Bu alt bölümde, örgütsel davranış alanındaki kuramlardan yola çıkılarak üniversitelerde gözleendiğı bulunan bazı modeller tanıtılmaktadır.

Literatürde, üniversite örgütlerinin, örgütsel büyüklük, örgütsel yapı, zaman, kaynaklar ve çevrenin etkisi gibi farklılıklarla belirgin bir biçimde karmaşık bir yapıya sahip olduklarını belirtilmektedir. Birnbaum (1988), Bolman ve Deal'in (1997) örgütsel davranış literatürüne ilişkin geliştirdikleri yaklaşımlarını, üniversite örgütlerine uyarlayarak üniversitelerin karmaşık örgüt yapılarını ölçebilecek modeller oluşturmuştur. Birnbaum, Bolman ve Deal 'in dörütlü modelini yeniden isimlendirip, sistem modelini de ekleyerek üniversitelerin örgütsel işleyişini açıklayabilecek beşli bir model öne sürmüştür. Bu modeller bürokratik (structural), insan kaynakları (human resources), politik (political), sembolik (symbolic) ve sistem (sybernetic) modelleridir (Aypay 2002).

Bürokratik model, üniversitelerde biçimsel yapıları yansıtır. Misyon gibi biçimsel olarak oluşturulan amaçlara vurgu yaparak, örgütsel yapının bir bütün olarak aynı amaçları, merkezi kontrol, birimler arası koordinasyon ve örgüt içi iletişimle Gerçekleştirmeye çalışıldığını varsayar. Bürokratik örgütler, üniversitelerin üst

yönetimlerinin ve YÖK tarafından oluşturulan değerleri örgütsel işleyiş yolu ile gerçekleştirmeye çalışır (Aypay, 2002). Buna göre, yeniden yapılanma çalışmalarının bürokratik yolla yapıldığı düşünülürse, bürokratik örgütsel davranışın olduğu fakültelerde yeniden yapılanmanın iyi bir şekilde algılanması ve kurumsallaşmış olması beklenebilir.

İnsan kaynakları ya da birlikçi (collegial) model, karar katılmaya, birlikte yönetime, örgütsel politika ve kararlarda ortak sorumluluğa vurgu yaparak, üyelerinin örgüte çok güçlü normatif bağlarla bağlı olduğunu ve örgütsel aktivitelere katılımın gerekliliğini savunur. Bu modelin baskın olduğu üniversitelerde, öğretim elemanlarının kurumsal etkinliklere katılması, bazı ortak değerler çerçevesinde ve yüksek düzeyde olur. Örgüt üyelerinin örgütsel amaçların ne olduğu konusunda anlaşmaları, onlara bir yön belirtir ve davranışlarında başarı için ölçme ve değerlendirme kriterleri sağlar. Bu tür üniversitelerin uzun bir geçmişi, köklü gelenekleri, eski binaları vardır. Genellikle küçük kampüsler ve öğretim elemanlarının tanıyabileceği kadar az sayıda öğrenci vardır. Parson bu modelin varsayımlarının öğretim üyelerinin rollerine en uygun model olduğunu dolayısıyla üniversiteler için en iyi model olduğunu ileri sürmektedir (Aypay, 2002). Eğitim fakültelerinin amaçları gereği bu fakültelerde insan kaynakları modelinin daha yüksek oranda görülmesi, özellikle normatif bilişsel baskılarla bu model arasında yüksek oranda ilişki bulunması beklenir.

Politik model, örgütsel amaçların yerine temel ünitelerin amaçlarına odaklanıldığı, bölümlerin amaçlarının birbirinden farklı olduğu, genelde orta düzeydeki bölgesel potansiyeli olan devlet üniversitelerde görülür. Örgütsel karar verme süreçleri bir bakıma uzlaşma ve pazarlığa, var olan kıt kaynakların kontrolüne, güce sahip olmak ve çıkarları korumak için mücadeleye dayanır. Bireysel çıkarlar gelişimin itici gücü olarak görülür. Kontrol edilen kaynak miktarı gücün kullanımı ile doğru orantılıdır. Bu modelin güçlü yönü, davranışı hem birey hem de grup düzeyinde açıklayabilmesidir.

Diğer modeller, bölüm düzeyinde etkinlikleri açıklamakta zorlanırlar. Politik modelin zayıf yönleri ise birey ve grup aktivitelerine aşırı odaklaşarak bireysel otonomi gibi örgütsel boyutları görmezden gelmesinde ve değerlerin önemini azımsamasındadır. Bireyler her zaman çıkar peşinde değildir ve üniversitelerde öğretim elemanları profesyonelce davranarak topluma hizmet etmeye yönelik etkinliklerde bulunurlar. Astin ve Scherreri (1984) üniversitelerde politik model ile öğretim üyelerinin memnuniyet düzeyleri arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki bulmuştur. Bu modelin genelde kaotik ya da anarşik model olarak da isimlendirildiği düşünülürse bu ilginç bir bulgudur (Aypay, 2002). Bu model, çok sayıda bölüm içeren eğitim fakültelerinde yüksek oranda görülebilir. “Her şeye rağmen politik modeller, okullarda işgören davranışlarının anlaşılmasında zengin tanımlar ve ikna edici çözümler sunmaktadır” (Sarpkaya, 2003: 22).

Sembolik model daha çok iyi bir eğitim vermeleriyle ünlene, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitim veren, karmaşık örgüt yapısına sahip, amaçları açık, hızlı teknolojik değişmeye ayak uyduran ve katı bir örgüt yapısı olmayan üniversitelerde görülür. Öğretim üyeleri, kurumsal ve profesyonel gereksinimlerin yarattığı belirsizlik ve düzensizliklerden anlam çıkararak, ortak inançlar çerçevesinde paylaşılan ortak değerlere, varsayımlara, inanç ve sembollere sahip olurlar. Bu kurumlarda, araştırmanın ve meslektaşlar arası değer ve ödüllerin sembolik değerleri çok yüksektir. Diğer modellerde, öğretim üyelerine örgütsel yapı aracılığı ile yol gösterilirken, sembolik modelde semboller ve ritüeller yol gösterir. Bu modelin güçlü yönü, örgüt üyelerinin değer ve inançlarını yansıtması, örgüt yaşamının biçimsel olmayan yönlerini göstermesidir. Bireyler arası etkileşim kültürel normların ve anlamların, normlar da örgüt kültürünün oluşmasına yardım eder. Kültür, seremoni, tören ve ayinlerle anlamını bulurken, bunlar da kültürel normların daha güçlenmesine yol açar. Ancak, teknik süreçlerle ilgili sorunlar çıktığında ve örgütsel davranışın rasyonel yönlerini kullanmak gerektiğinde bu modelin eksiklik ve sınırlılıkları ortaya çıkabilir (Aypay, 2002). Yine eğitim fakültelerinin amaçları gereği, bu fakültede görev yapan öğretim elemanlarının



belli sembollere ve ortak inançlara sahip olacağı ve dolayısıyla yüksek oranda sembolik modele uygun davranacakları söylenebilir.

Sistem modeli, örgüt ve çevre ilişkilerinin baskın olarak algılandığı ve örgütsel yapı ile teknolojiye kaynaklanan dönüşüm sürecinin iyi işlemesi durumunda örgütlerin daha sağlıklı ve üretken olduklarını varsayan bir modeldir. Örgütsel yapı çevre ve teknoloji uyumlu ise örgütler etkili bir işleve sahip olur. Bir arada tutmayı sağlayan etkenler uyum ve birliktir. Model, birlikte iş yapma, kural, kurul ve jürilerle işlerin yürütülmesine vurgu yapar. Sistem modelinin, benzer şekilde örgütsel amaçların önemini vurgulayan bürokratik modelden farkı, açık sistem yaklaşımını izlemesindedir. Zayıf yönü, üniversite içinde uyumlu ve koordineli aynı amacı gerçekleştirmeye yönelik çalışan birimlerin olmadığını varsaymasıdır (Aypay, 2002).

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın kurumsallaşma düzeyine, yukarıda açıklanan Yeni Kurumsalcılık Kuramının getirdiği baskı türleri; düzenleyici, normatif ve bilişsel kurumsal baskılar ile örgütsel davranışın üniversitelerde görülebileceğini öne sürdüğü örgütsel modeller; bürokratik, insan kaynakları, politik, sembolik ve sistem modelleri temel alınarak bakılmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması alt bölümlerinden oluşmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bir neden–sonuç ilişkisinden çok, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak var olan durumun ortaya konması amaçlanmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

YÖK (2005) verilerine göre, ülkemizde 86 resmi ve özel üniversite bulunduğu ve bu üniversitelerin 50 tanesinde, toplam 66 eğitim fakültesi var olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitim fakültelerinin beş tanesi özel, bir tanesi de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesidir. Araştırmanın veri toplama aracı, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın kurumsallaşma düzeyini belirlemek üzere örgütsel yapıya ilişkin

maddeler içerdiğinden, çoğu az sayıda öğrenciye sahip oldukları, yeniden yapılanma sonrası kuruldukları ve farklı özelliklere sahip oldukları için özel üniversitelerin eğitim fakülteleri örneklem dışı bırakılmışlardır. Araştırmada, öğretim elemanı sayısının fazla oluşu sebebi ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem oluşturulurken her coğrafi bölgeden en az bir eğitim fakültesi belirlenmeye ve belirlenen eğitim fakültelerinin yarısının, köklerinin, 1982 yılı ve öncesine dayanmasına çalışılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda seçilen eğitim fakülteleri aşağıdaki Tablo 4’de gösterilmektedir. Tablo 4’teki bilgilere, ilgili eğitim fakültelerinin web sayfalarından ulaşılmıştır.

**Tablo 4. Örneklem Alınan Üniversiteler, Eğitim Fakülteleri, Öğretim Elemanı Sayıları**

Coğrafi Bölge	Üniversite	Eğitim Fakültesi	Kurulduğu Yıl
Marmara	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ)	Eğitim Fakültesi	1992 (9 bölüm, 131 öğretim elemanı, 4304 öğrenci)
Marmara	Balıkesir Üniversitesi (BÜ)	Necatibey Eğitim Fakültesi	1982 (8 bölüm, 4507 öğrenci)
Marmara	Kocaeli Üniversitesi (KÜ)	Eğitim fakültesi	1999 (4 bölüm, 43 öğretim elemanı, 1405 öğrenci)
Ege	Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ)	Buca Eğitim Fakültesi	1982 (9 bölüm, 232 öğretim elemanı, 7726 öğrenci)
Akdeniz	Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ)	Burdur Eğitim Fakültesi	1992 (7 bölüm, 87 öğretim elemanı)
İç Anadolu	Osmangazi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	1999 ( öğrenci alan 5 bölüm)
İç Anadolu	Ankara Üniversitesi (AÜ)	Eğitim Bilimleri Fakültesi	1964 (122 öğretim elemanı)
Karadeniz	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	1982 (9 bölüm)
Doğu Anadolu	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	1982 (9 bölüm, 265 öğretim elemanı, 10400 öğrenci)
Güneydoğu Anadolu	Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ)	Eğitim Fakültesi	1993 (9 bölüm, 119 öğretim elemanı, 2949 öğrenci)

Anketin uygulanmasına ilişkin sayısal bilgiler ise Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Anketin Uygulanmasına İlişkin Sayısal Bilgiler**

Fakülte	Gönderilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Yüzdesi (%)
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi	60	46	76,7
Necatibey Eğitim Fakültesi	60	21	35,0
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi	50	0	0,0
Buca Eğitim Fakültesi	150	30	20,0
Burdur Eğitim Fakültesi	60	15	25,0
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	50	19	38,0
AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi	60	0	0,0
OMÜ Eğitim Fakültesi	60	30	50,0
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	150	48	32,0
YYÜ Eğitim Fakültesi	50	21	42,0
<b>Toplam</b>	<b>750</b>	<b>230</b>	<b>30,7</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi, on üniversiteye gönderilen 750 adet anketten, sekiz üniversiteden % 30,7 oranında toplam 230 adet geri dönmüştür. Anket geri dönüşü bulunmayan iki üniversitenin örneklem dışında bırakılmasıyla, geçerli yüzde olarak % 36,0 oranında bir katılım sağlanmıştır. Ayrıca tek tek tüm üniversitelerden anketlerin geriye dönüş oranı %20’nin üzerindedir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, yeni kurumsalcılık kuramı, bu kuramın getirdiği kavramlar ve kurumsal baskı çeşitleri ile üniversitelerde gözlenen örgütsel modeller, yeniden yapılanma ve öğretmen eğitimine ilişkin kuramsal temel, literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Literatür taraması ve kuramdan elde edilen verilere göre öğretim elemanlarına uygulanan anket geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır.

Anket formu geliştirilirken; anketin birinci ve ikinci bölümünün taslağı, araştırmacı tarafından, yeniden yapılanma ile ilgili yapılan araştırmalar ve literatür taraması sonucu ortaya çıkan sorun alanlarına yönelik maddelerle hazırlanmıştır. Anket

taslağının değerlendirilmesi ve yüz geçerliğinin sağlanması için, iki üniversiteden toplam sekiz uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve anket ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ankete üçüncü bölüm olarak, üniversitelerin eğitim fakültelerinde gözlenen örgütsel davranışı ölçmek amacıyla daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “örgütsel boyut” anketi eklenmiştir (Aypay, 2001b). Anketin pilot uygulaması, ÇOMÜ Eğitim Fakültesinde görev yapan 30 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Uygulama sonunda SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programından yararlanılarak geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör bulunmuştur. Anketin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ankette güvenilirlik katsayısı düşük olan maddeler, pilot uygulama yapılan öğretim elemanlarının görüş ve önerileri de dikkate alınarak ya çıkarılmış ya da gerekli şekilde düzeltilmiştir.

Anketin birinci bölümünde; öğretim elemanlarının bireysel ve mesleki özellikleri ile ilgili 10 soru bulunmaktadır. Bu bölümde bulunan sorular, araştırmanın amacına uygun olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanma ve etkilerinin kurumsallaşma düzeyine ilişkin görüşlerine etki edebileceği düşünülen değişkenleri içerecek biçimde hazırlanmıştır.

Anketin ikinci bölümde; eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma ile ilgili 40 ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerin her biri için 5’li likert tipi ölçek kullanılmış ve öğretim elemanlarının belirtilen görüşe katılma dereceleri; **Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)** biçiminde sıralanmıştır.

Anketin üçüncü bölümü; daha önce bir çalışmada (Aypay, 2001b) kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği yapılmış ve üniversitelerde örgütsel davranışı ölçen 30 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için kullanılan ölçek 4’lü likert tipi dereceleme ölçeğidir.

**Kesinlikle Hayır (1), Hayır (2), Evet (3) ve Kesinlikle Evet (4)** şeklinde dört eşit aralıklıdır.

Anketin hazırlanma aşamasından sonra, anket formu (Ek:1) düzenlenmiş ve çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama aşamasında, örneklem dâhilindeki fakültelerin öğretim elemanlarının bilgilerine üniversitelerin web sitelerinden ulaşıp, bilgilere göre zarflanarak öğretim elemanlarına postalanmıştır. Uygulama sürecinde dağıtılan anket sayısı 750 olmasına karşın, 230 tanesi geri dönmüştür.

### **3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Anket yolu ile toplanan veriler (230 adet) anket değerlendirilmeye alınmış ve verilerin çözümlenmesinde SPSS kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistiğin şu yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikli olarak frekanslar (f); istatistikî yüzdeler (%); grupların görüşlerini bulmak için aritmetik ortalamalar (x); ölçüt dağılımını ve görüş birliği düzeyini bulmak için standart sapmalar (S); gruplar arası farklar için t-testi ve varyans analizi; ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda anlamlı çıkan görüşler arasında anlamlılığın hangi maddelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Verilerin çözümü, araştırmanın amacına uygun şekilde şu sırayla yapılmıştır:

Anketin birinci bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ait bilgiler (f) frekans ve (%) yüzde dağılımları belirlenerek tablolaştırılmış ve bu tablolara ait uygun yorumlar yapılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde ise öğretim elemanlarının görüşlerini belirten Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) değerlerini içeren puanlar verilerek istatistiksel çözümler yapılmıştır. Bu çözümler yapılırken, eşit aralıklarla bölünmüş 5’li ölçekte dört aralık bulunmuştur. Buna dayanarak, aralık sayısı (4), seçenek sayısı (5) ile oranlanarak 0,80 değeri elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin alabileceği minimum değer 1, maksimum değer ise 5’tir. Derecelendirme ölçeğindeki her seçeneğin kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst sınırlarını belirleme işlemlerinde bu 0,80 değeri kullanılmıştır. Bunun için minimum değer olan 1’e 0,80 değeri eklenmiş ve Hiç Katılmıyorum seçeneğinin alt sınırı 1,00 ve üst sınırı 1,80 puan olmuştur. Bu işlem maksimum değer olan 5’e ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür. Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler dikkate alınarak, aritmetik ortalamalarda çıkan;

(1.00–1.80) arası görüşler “Hiç Katılmıyorum”

(1.81–2.60) arası görüşler “Katılmıyorum”

(2.61–3.40) arası görüşler “Kararsızım”

(3.41–4.20) arası görüşler “Katılıyorum”

(4.21–5.00) arası görüşler “Tamamen Katılıyorum” derecesinde kabul gösteren değerler olarak kullanılmış ve bu çerçevede yorumlamalara gidilmiştir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan ifadeler için, yukarıda anlatılan yöntemle hesaplama yapılarak;

(1.00–1.75) arası görüşler “Kesinlikle Hayır”

(1.76–2.50) arası görüşler “Hayır”

(2.51–3.25) arası görüşler “Evet”

(3.26–4.00) arası görüşler “Kesinlikle Evet” derecesinde kabul gösteren değerler olarak kullanılmış ve bu çerçevede yorumlamalara gidilmiştir.

Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinin istatistiksel çözümlenmeleri ve ilgili yorumlar yapılırken aşağıda belirtilen yol izlenmiştir. İkinci bölümde yer alan “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin İfadeler”, araştırmanın “Yeni Kurumsalcılık Kuramı” başlığı altında tanımlanan kurumsal baskı çeşitlerine göre (düzenleyici kurumsal baskılar, normatif kurumsal baskılar ve bilişsel kurumsal baskılar olarak) gruplandırılmıştır. Ancak eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması daha çok düzenleyici kurumsal baskı çeşidi sayılabileceğinden ve daha önce belirtildiği gibi YÖK tarafından bir yaptırım şeklinde uygulamaya konduğundan, düzenleyici kurumsal baskılar daha çok madde içermektedir. Bu nedenle bu baskı türü üç alt başlıkla gruplandırılmıştır. Kurumsal baskı çeşitleri ve ilgili anket maddeleri;

**Düzenleyici Örgütsel Yapı** (örgütsel yapıya ilişkin ifadeler): **1–11**

**Düzenleyici Program Değişikliği** (program içeriği ve tasarımı, eğitim fakültelerinin görevlerinin yeniden belirlenmesi, fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi işbirliğine ilişkin ifadeler): **12–16**

**Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği** (MEB-YÖK işbirliği, Okul Deneyimi ve Uygulama derslerine ilişkin ifadeler): **17–28**

**Normatif** (öğretim elemanı kimliği, moral değerler ve öğretmenlerin sosyalleşmesine ilişkin ifadeler): **29–36**

**Bilişsel:** **37–40** numaralı ifadeler şeklinde gruplandırılmış ve çözümlemede beş değişken şeklinde kullanılmıştır.

Üçüncü bölümde yer alan 30 adet “Fakültelerde Örgütsel Davranış Konusunda İfadeler” ise, araştırmanın “Üniversitelerde Gözlenen Örgüt Teorileri” başlığı altında tanımlanan örgüt modelleriyle ilişkilendirilerek gruplanmış ve yine beş değişken olarak çözümlemede kullanılmıştır. Bu modeller ve ilgili ifadeler;

**İnsan Kaynakları Modeli:** 2, 4, 8, 16, 17, 27

**Bürokratik:** 3, 6, 9, 18, 24, 25



**Sembolik:** 7, 11, 14, 20, 22, 30

**Sistem:** 1, 10, 12, 19, 23, 26

**Politik:** 5, 13, 15, 21, 28, 29 numaralı ifadeler şeklindedir.

Yukarıda belirtilen on değişkene ait öğretim elemanlarının görüşlerinin; fakülte, fakültenin eski veya yeni olması (köklerinin 1982 öncesi veya sonrasına dayanması), cinsiyet, kıdem, unvan, yöneticilik görevi bulunup bulunmaması, verdikleri dersler, doktora eğitimini yaptıkları yer (yurtiçi-yurtdışı), yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilip-gönderilmeme, yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev alıp-almama ve fakültelerinden yeniden yapılanma gereği “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere yurt dışına personel gönderilip-gönderilmemesine göre farklılıkları t-testi ve varyans analizi kullanılarak belirlenmiştir. Varyans analizi sonucunda anlamlı çıkan görüşler arasında anlamlılığın hangi maddelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Son olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolarda sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Bireysel ve Mesleki Özellikler

Anketin birinci bölümünde yer alan, örneklem grubu ile ilgili kişisel ve mesleki bilgiler değerlendirilerek tablolaştırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 6. Örneklem Grubundaki Öğretim Elemanlarının Fakültelere Göre Dağılımı**

Üni. No	Üniversite Adı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
1	Ç.O.M.Ü. Eğt. Fak.	46	20,0	20,0	20,0
2	100. Yıl Üni. Eğt. Fak.	21	9,1	9,1	29,1
3	S.D.Ü. Burdur Eğt. Fak.	15	6,5	6,5	35,7
4	Atatürk Üni. K. K. Eğt. Fak.	48	20,9	20,9	56,5
5	O.M.Ü. Samsun Eğt. Fak.	30	13,0	13,0	69,6
6	Osmangazi Eğt. Fak.	19	8,3	8,3	77,8
7	D.E.Ü. Buca Eğt. Fak.	30	13,0	13,0	90,9
8	Balıkesir Üni. Necatibey Eğt. Fak.	21	9,1	9,1	100,0
Toplam		230	100,0	100,0	

Anket gönderilmiş olan on üniversitenin sadece sekizinden, toplam 230 adet anket geri gelmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde değinildiği gibi, Tablo 6’da yer alan eğitim fakültelerinin her birinden anketlerin geri dönüş % 20’nin üzerindedir. Toplamda anket geri dönüş oranı ise % 36’dır.

**Tablo 7. Örneklem Grubunun Cinsiyet Özellikleri**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçerli Yüzde</b>	<b>Toplamlı Yüzde</b>
Bayan	67	29,1	29,3	29,3
Erkek	162	70,4	70,7	100
Belirtilmemiş	1	0,4		
Toplam	230	130		

Örneklem grubunu oluşturan öğretim elemanlarının % 70,4’ünü 162 kişiyle erkek, % 29,1’ini ise 67 kişiyle bayan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu bulgu Türkiye’de kadınların öğretim üyeleri içerisinde 1/3 oranında olduğu genel bulgusu ile uyumludur. Dolayısı ile cinsiyet açısından bir grubu dışarıda bırakmak söz konusu değildir.

**Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçerli Yüzde</b>	<b>Toplamlı Yüzde</b>
1–5	31	13,5	13,5	13,5
6–10	49	21,3	21,4	34,9
11–15	57	24,8	24,9	59,8
16–20	44	19,1	19,2	79,0
21–25	19	8,3	8,3	87,3
26 ve üstü	29	12,6	12,7	100,0
Toplam	229	99,6	100,0	
Belirtilmemiş	1	0,04		
Toplam	230	100,0		

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 11 – 15 kıdem grubundaki 57 kişinin % 24,8 ile en yüksek, 21 – 25 kıdem grubundaki 19 kişinin ise % 8,3 ile en düşük orana sahip oldukları bulunmuştur.

**Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Prof. Dr.	14	6,1	6,1	6,1
Doç. Dr.	10	4,3	4,3	10,4
Yard. Doç. Dr.	109	47,4	47,4	57,8
Öğr. Gör. Dr.	11	4,8	4,8	62,6
Öğr. Gör.	62	27,0	27,0	89,6
Diğer	24	10,4	10,4	100,0
Toplam	230	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 47,4 ile yaklaşık yarısı Yard. Doç. Dr. unvanına sahipken, Öğr. Gör. unvanına sahip olanlar % 27,0 ile yaklaşık  $\frac{1}{4}$  oranına sahiptir. Geriye kalan  $\frac{1}{4}$  ise Prof. Dr., Doç. Dr., Öğr. Gör. Dr. ve diğer kadrolarda bulunan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

**Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Yöneticilik Görevlerine Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Yön. Gör. Var	63	27,4	30,1	30,1
Yön. Gör. Yok	146	63,5	69,9	100,0
Toplam	209	90,9	100,0	
Belirtilmemiş	21	9,1		
Toplam	230	100,0		

Tablo 10’da, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık  $\frac{2}{3}$ ’ünün yöneticilik görevleri bulunmuyorken, yaklaşık  $\frac{1}{4}$ ’ünün bu görevlerini sürdürdükleri ve yaklaşık  $\frac{1}{10}$ ’unun, konumlarını belirtmedikleri görülmektedir.

Öğretim elemanlarının verdikleri derslere göre dağılımı Tablo 11’de gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık  $\frac{1}{5}$ ’i sadece öğretmenlik formasyon dersleri verirken, yaklaşık  $\frac{1}{2}$ ’si sadece öğretmenlik alan dersi vermektedir. Toplamda öğretmenlik formasyon ve diğer dersleri verenlerin oranı % 36,9 ve öğretmenlik alan ve diğer dersleri verenlerin oranı % 70,4’tür.

**Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Verdikleri Derslere Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçerli Yüzde</b>	<b>Toplamlı Yüzde</b>
Öğretmenlik Formasyon Dersleri	42	18,3	19,3	19,3
Genel Kültür	10	4,3	4,6	23,9
Öğretmenlik Alan Dersleri	109	47,4	50,0	7,39
Öğrt. Form. + Öğrt. Alan	38	16,5	17,4	91,3
Gnl. Kült. + Öğr. Alan + Diğer	9	3,9	4,1	94,4
Öğr. Form. + Gnl. Kült.	4	1,7	1,8	97,2
Öğr. Alan + Diğer	5	2,2	2,3	99,5
Öğrt. Form. + Öğrt. Alan + Gnl. Kült.	1	0,4	,05	100,0
Toplam	218	94,8	100,0	
Belirtilmemiş	12	5,2		
Toplam	230	100,0		

**Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimlerini Yaptıkları Yere Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçerli Yüzde</b>	<b>Toplamlı Yüzde</b>
Yurtiçi	126	54,8	88,7	88,7
Yurtdışı	16	7,0	11,3	100,0
Toplam	142	61,7	100,0	
Belirtilmemiş	88	38,3		
Toplam	230	100,0		

Tablo 12’de, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, % 37,4’ünün doktora eğitimlerini yapmadıkları göz önünde bulundurulduğunda yalnızca % 0,9’unun bu soru hakkında bilgi vermedikleri görülmektedir. Doktora eğitimlerini tamamlamış öğretim elemanlarının 1/9’u eğitimlerini yurtdışında yapmıştır.

**Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında Görev Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Görev alanlar	17	7,4	7,7	7,7
Görev almayanlar	188	81,7	85,1	92,8
Kısmen görev alanlar	16	7,0	7,2	100,0
Toplam	221	96,1	100,0	
Belirtilmemiş	9	3,9		
Toplam	230	100,0		

Tablo 13'te, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, yaklaşık olarak 4/5'inin yeniden yapılanma çalışmalarında görev almamışken, sadece % 14,4'ü kısmen ya da tamamen görev aldığı görülmektedir.

**Tablo 14. Örneklemdaki Fakültelerden Yeniden Yapılanma Gereği "Alan Eğitimi"nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmediğine Dair Dağılım**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Gönderildi	71	30,9	32,1	32,1
Gönderilmedi	56	24,3	25,3	57,5
Bilgim Yok	94	40,9	42,5	100,0
Toplam	221	96,1	100,0	
Belirtilmemiş	9	3,9		
Toplam	230	100,0		

Tablo 14'den, öğretim elemanlarının 2/5 oranında bu madde ile ilgili bilgileri olmadığı anlaşılmaktadır.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının üzerinden yaklaşık sekiz yıl geçmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde değinildiği gibi, yeniden yapılanmayla beraber uygulamaya konulan değişikliklerden bazıları, yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurtdışına öğrenci gönderilmesi, programlarda "alan derslerine" ağırlık verilmesi ve özel alan öğretimi derslerini verecek öğretim elemanları yetiştirmeye çalışılmasıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, Tablo 11’de öğretmenlik alan derslerini veren öğretim elemanı yüzdesi % 70,4, yalnızca öğretmenlik alan dersleri verenlerin ise % 47,4’tür. Bu bulgu tutarlı görünmektedir.

Tablo 9’da, araştırmaya katılanların % 62,6’sı Öğr. Gör. Dr. ve üstü kadrolara sahip doktora yapmış öğretim elemanlarıdır. Tablo 12’de doktora çalışmalarını yurtiçinde yapanlar % 54,8, yurtdışında yapanlar % 7 ve toplamda % 61,7 olarak görülmektedir. Bu iki tablodaki bulgular karşılaştırıldığında bulgular yine tutarlıdır. Aradaki %0,9’luk fark bu soruya yanıt verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Doktora çalışmalarını yurt içinde tamamlamış olan öğretim elemanlarının yurt dışında tamamlamış olanlara oranı 8/1’dir. Başka bir deyişle, her 9 öğretim elemanından 8’i yurt içinde, 1’i yurt dışında doktora yapmıştır.

Tablo 14’de, öğretim elemanlarının % 41 oranıyla çalıştıkları eğitim fakültelerinden yeniden yapılanma gereği yurtdışına “alan eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere personel gönderilip gönderilmediğini bilmedikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının % 4’ü bu soruya cevap vermemiştir. Bu ilginç bir bulgudur. Tablo 8’de, öğretim elemanlarının kıdemlerine bakıldığında yalnızca % 34,8’inin 10 yıl ve altında kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yeniden yapılanma çalışmaları da 10 yılın altında bir geçmişe sahip olduğuna göre, öğretim elemanlarının, fakültelerinden yurtdışına “alan eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere personel gönderilip gönderilmediğini bilmeme oranının da % 35 civarında olması beklenirdi. Buradan hareketle, öğretim elemanlarının bir kısmının, yeniden yapılanmayla ilgili değişikliklerden haberdar olmadığı ya da fakültelerde öğretim elemanlarının kendi aralarında ve yönetimle yeterli iletişim, işbirliği ve eşgüdümle çalışmadıkları söylenebilir.

Tablo 13’ten, öğretim elemanlarının % 81,7’sinin yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev almadığını belirttiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde belirtildiği gibi, yeniden yapılanma çalışmalarının en çok eleştirilen yanlarından bir tanesi YÖK tarafından tepeden inme bir şekilde, bir dayatmacılıkla uygulamaya geçirilmesi; eğitim bilimcilerin, alan uzmanlarının ve programı uygulayacak olan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmadan hazırlanmasıdır. Bu oran bize, yeniden yapılanma çalışmalarının, onun gerçek uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının 4/5'inden fazlasının, hiçbir aşamada katkısı olmadan ve görüşleri alınmadan hazırlandığını göstermektedir. Literatürle uyumlu bir bulgudur (Dönmez, 2000; Ataman, 1998; Durukan, 2000; Yılmaz, 1999; Ada, 2001; Açıkalin, 1998; Okçabol, 2000).

#### **4.2. Gruplar Arası Karşılaştırmalar**

Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan ifadelerin, kurumsal baskılar ve örgütsel modeller olarak gruplandırılmasıyla elde edilen on değişkene ait öğretim elemanları görüşleri, sırasıyla; fakülte, fakültenin eski veya yeni olması (köklerinin 1982 öncesi veya sonrasına dayanması), cinsiyet, kıdem, unvan, yöneticilik görevi bulunup bulunmaması, verdikleri dersler, doktora eğitimini yaptıkları yer (yurtiçi-yurtdışı), yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilip-gönderilmeme, yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev alıp-almama ve fakültelerinden yeniden yapılanma gereği “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere yurt dışına personel gönderilip-gönderilmemesine göre araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Ayrıca bulgular ile ilgili belirlemelere ve yorumlara da yer verilmiştir.



#### 4.2.1. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerine Göre Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, görev yaptıkları fakülteler bakımından tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının bağlı oldukları eğitim fakültelerine göre vermiş oldukları cevapların; kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 15 ve Tablo 16’da sunulmuştur. Tablolarda ayrıca, anlamlı bulunan farklılıkların hangi fakültelerden kaynaklandığına Scheffe testi sonuçlarına bakılarak yer verilmiştir.

**Tablo 15. Yeniden Yapılanmaya İlişkin Kurumsal Baskı Çeşitlerinin Eğitim Fakültelerine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gruplar arası	6,991	7	,999	2,554	,015*	1-7, 1-8,
	Gruplar içi	86,812	222	,391			2-7, 3-8, 4-7, 4-8, 5-8, 6-8, 7-8
	Toplam	93,802	229				
Düzenleyici Program Değişikliği	Gruplar arası	24,669	7	3,524	7,922	,000*	1-7, 2-4,
	Gruplar içi	98,760	222	,445			2-7, 3-7, 4-5, 4-7, 5-7, 6-7, 7-8
	Toplam	123,430	229				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gruplar arası	7,164	7	1,023	2,695	,011*	1-5, 1-7,
	Gruplar içi	83,930	221	,380			1-8, 2-5, 2-7, 2-8, 4-5, 4-7, 4-8
	Toplam	91,094	228				
Normatif	Gruplar arası	8,223	7	1,175	1,583	,142	
	Gruplar içi	163,250	220	,742			
	Toplam	171,473	227				
Bilişsel	Gruplar arası	24,392	7	3,485	6,008	,000*	1-7, 2-7,
	Gruplar içi	128,187	221	,580			3-7, 4-5, 4-7, 5-6, 5-7, 6-7, 7-8
	Toplam	152,579	228				

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerine göre; düzenleyici kurumsal baskılar ve bilişsel baskılar ile ilgili görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Normatif baskılar ile ilgili ifadeler hakkındaki görüşlerinde ise anlamlı fark yoktur. Bu bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin farklı olmasının onların düzenleyici ve bilişsel baskıları algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştururken normatif bilişsel baskıları algılamalarında fark oluşturmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, yeniden yapılanmayla ilgili normatif kurumsal baskıların algılanması, örneklem içindeki tüm eğitim fakültelerinde benzer şekildedir.

**Tablo 16. Fakültelerde Gözlenen Örgütsel Modellerin Örneklemdeki Eğitim Fakültelerine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İnsan Kaynakları	Gruplar arası	,873	7	,125	1,120	,353	
	Gruplar içi	19,705	177	,111			
	Toplam	20,578	184				
Bürokratik	Gruplar arası	6,176	7	,882	2,966	,006*	1-2, 2-3,
	Gruplar içi	55,326	186	,297			2-4, 2-5, 2-6, 2-7, 4-8
	Toplam	61,501	193				
Sembolik	Gruplar arası	4,883	7	,698	3,526	,001*	1-2, 1-3,
	Gruplar içi	36,595	185	,198			2-3, 2-4, 3-5, 3-6 3-7, 3-8, 4-5, 4-6, 4-7
	Toplam	41,478	197				
Sistem	Gruplar arası	9,401	7	,343	7,745	,000*	1-2, 1-5,
	Gruplar içi	30,690	177	,173			1-6, 1-7, 2-7, 3-7, 4-7, 5-7, 6-7, 6-8, 7-8
	Toplam	40,091	184				
Politik	Gruplar arası	1,468	7	,210	1,192	,309	
	Gruplar içi	32,026	182	,176			
	Toplam	33,495	189				

\* ,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerine göre; bürokratik model, sembolik model ve sistem modeli ile ilgili ifadeler hakkındaki görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İnsan kaynakları modeli ve politik model ile ilgili ifadeler hakkındaki görüşlerinde ise anlamlı fark yoktur. Bu bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin farklı olmasının onların sistem, sembolik ve bürokratik modellerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu ancak politik ve insan kaynakları modellerini algılamalarında fark oluşturmadığı söylenebilir. Örgütsel davranışın insan kaynakları ve politik modellerinin algılanması, örneklem içindeki tüm eğitim fakültelerinde benzer şekilde algılanmaktadır.

Öğretim elemanlarının düzenleyici baskılardan örgütsel yapıya ilişkin görüşlerinde görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark vardır [ $F_{(7-222)}=2,56$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1 (ÇOMÜ Eğitim Fakültesi,  $x=2,81$ ), 3 (SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi,  $x=3,10$ ), 4 (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,  $x=2,83$ ), 5 (Samsun Eğitim Fakültesi  $x=2,85$ ), 6 (Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  $x=2,98$ ) ve 7 (Buca Eğitim Fakültesi,  $x=3,16$ ) numaralı fakülteler ile 8 (Necatibey Eğitim Fakültesi,  $x=2,49$ ) numaralı fakülte arasında anlamlı bir şekilde fark bulunmuştur. 8 numaralı fakülte bu bölümdeki ifadelere en az katılan fakültedir. Ayrıca 7 numaralı fakülte ile 4, 2 (Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi,  $x=2,77$ ) ve 1 numaralı fakülteler arasında da farklılık vardır. 7 numaralı fakülte ilgili maddelere en yüksek ortalama ile katılan fakültedir. Ancak hiçbir fakülte, ilgili maddelere “Kesinlikle Katılıyorum” ( $x=4,21$  ve  $5,00$  arası) ve “Katılıyorum” ( $x=3,41$  ve  $4,20$  arası) derecesinde görüş bildirmemiştir. Yalnızca 8 numaralı fakülte ilgili ifadelere “Katılmıyorum” ( $x=1,81$  ve  $2,60$  arası) diye görüş bildirirken diğer tüm fakülteler “Kararsızım” ( $x=2,61$  ve  $3,40$  arası) derecesinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, 8 numaralı fakültede görev yapan öğretim elemanları, yeniden yapılanma ile ilgili düzenleyici kurumsal baskılardan örgütsel yapıya ilişkin 11

ifadeye “Katılmıyorum” derecesinde, diğerleriye “Kararsızım” derecesinde katılmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması adı altında toplanan; program içeriği ve tasarımı, eğitim fakültelerinin görevlerinin yeniden belirlenmesi, fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi işbirliğine ait 5 ifadeye ilişkin görüşlerinde, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark vardır [ $F_{(7-222)}=7,92$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ilgili ifadelere en az katılan fakülte 7 numaralı ( $x=1,88$ ), en çok katılan fakülte ise 2 numaralı ( $x=3,00$ ) olmaktadır. Tüm fakültelerin 7 numaralı fakülte ile aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 4 numaralı fakülte ( $x=2,60$ ) ile 5 ( $x=2,91$ ) ve 2 numaralı fakülteler arasında da anlamlı bir fark vardır. Buradan, hiçbir fakültenin, ilgili maddelere “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” derecesinde görüş bildirmediği görülmektedir. İlgili maddelere “Katılmıyorum” ( $x=1,81$  ve  $2,60$  arası) şeklinde görüş bildiren iki fakülte 4 ve 7 numaralı fakültelerdir. Ayrıca 7 numaralı fakültenin bu değişkenle ilgili ortalaması tüm diğer değişkenler içinde en düşük ve  $X \leq 2,00$ 'ın altında olan tek ortalamadır. Diğer fakülteler ise “Kararsızım” derecesinde katılmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının, düzenleyici baskılardan MEB-YÖK işbirliği adı altında toplanan; MEB-YÖK işbirliği, Okul Deneyimi ve Uygulama derslerine ait 12 ifadeye ilişkin görüşlerinde, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark vardır [ $F_{(7-221)}=2,69$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5 ( $x=2,93$ ), 7 ( $x=2,92$ ) ve 8 ( $x=2,90$ ) numaralı fakültelerin, 1 ( $x=3,30$ ), 2 ( $x=3,36$ ) ve 4 ( $x=3,28$ ) numaralı fakülteler ile aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlgili ifadelere en çok katılan fakülte 2, en az katılan ise 8 numaralı fakülte olmuştur. Buradan, hiçbir fakültenin, düzenleyici baskılardan MEB-YÖK işbirliği adı altında toplanan maddelere “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”,

“Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” derecesinde görüş bildirmediği görülmektedir. Tüm fakülteler “Kararsızım” ( $x=2,61$  ve  $3,40$ ) derecesinde görüş bildirmektedir. Ancak 1, 2, 3, 4 ve 6 numaralı fakültelerin bu derecenin üst sınırına yakın ( $x \geq 3,15$ ) ortalamayla görüş bildirerek “Katılıyorum” derecesine yaklaştıkları görülmektedir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili düzenleyici kurumsal baskı türleri genel anlamda değerlendirildiğinde; örneklem dâhilindeki bütün fakültelerde, öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalamaları “Katılmıyorum” ve “Kararsızım” derecesindedir.

Öğretim elemanları, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere en düşük genel ortalama ( $X=2,65$ ) ile katılırlarken, 4 ve 7 numaralı iki fakültede (Kazım Karabekir ve Buca Eğitim Fakültelerinde) görev yapanların görüşleri “Katılmıyorum” derecesindedir. Buradan, yeniden yapılanma ile ilgili en sorunlu alanın düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması olduğu söylenebilir. Bu bulgu; Aypay, Şahin ve Işık’ın (2003) araştırmalarında ulaştıkları “Öğretim elemanları, uygulamaya konulan yeni dersler ve içeriklerinde bir takım eksiklikler olduğunu ve MEB’in öğretmen yetiştirmede aktif rol alması gerektiğini düşünmektedirler” bulgusuyla tutarlıdır. Ancak Ünsal’ın (2000), eğitim bilimleri bölümlerinde görevli öğretim elemanlarının, yeniden yapılanma sonrası öğretmenlik formasyon derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmasında ulaştığı “Öğretim elemanları, öğretmenlik formasyon derslerinden, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Öğretim Yöntemleri I, Okul Deneyimi II, Gelişim ve Öğrenme, Rehberlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Sınıf Yönetimi derslerinin içerik yeterliğini “oldukça yeterli”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Özel Öğretim Yöntemleri

II derslerinin içerik yeterliği ise “orta düzeyde yeterli” derecesinde bulmaktadırlar” bulgusuyla bir miktar çelişiyor görünmektedir.

Öğretim elemanları, düzenleyici baskılardan örgütsel yapıya ilişkin ifadelerle, program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere göre daha yüksek bir genel ortalama ( $X=2,87$ ) ile katılırlarken yalnızca Necatibey Eğitim Fakültesinde (8 numaralı fakülte) “Katılmıyorum” derecesinde görüş ortalaması bulunmuştur. Buradan, yeniden yapılanma ile ilgili örgütsel yapıya ilişkin değişikliklerin, program değişikliği ve uygulanmasından daha sorunsuz bir alan olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları, düzenleyici baskılardan MEB-YÖK işbirliğine ait ifadeleri düzenleyici baskılar içinde en yüksek genel ortalama ( $X=3,15$ ) ile ve tüm fakültelerde “Kararsızım” derecesinde cevaplamışlardır. Buradan, bu alanın düzenleyici kurumsal baskılar içinde en sorunsuz alan olduğu söylenebilir. Başkan’ın (2001) eğitim fakülteleri dekanlarının görüşlerini saptayıp değerlendirdiği çalışmasındaki “dekanların MEB-YÖK arasındaki işbirliği ve eşgüdümün geliştirilmesi, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve tüm bu yeni düzenlemede çağdaş deneyimlerden yararlandığı konusunda yeni dönemden daha umutlu oldukları” bulgusu, bu araştırmanın sonucunda elde edilen yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Aypay, Şahin ve Işık’ın (2003) ve Gürşimşek ve arkadaşlarının (2000) çalışmalarında ulaştıkları “öğretim elemanları, Okul Deneyimi I –II derslerini yapılanmanın olumlu bir yanı olarak görürken, uygulamada birtakım eksiklikler yaşandığını belirtmektedirler” sonuçları ve Köroğlu, Başer ve Yavuz’un (2000) ulaştıkları “Öğretmen adaylarının %35 kadarı, Fakülte-Okul-Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinin düzenli yürüdüğünü söylerken, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları bu kurumların arasındaki iletişimin daha düzenli olması görüşündedirler” sonucu da bu bulguyla tutarlı görünmektedir.

Öğretim elemanlarının normatif kurumsal baskılar (öğretim elemanı kimliği, moral değerler ve öğretmenlerin sosyalleşmesi) ile ilgili 8 adet ifadeye ilişkin görüşlerinde, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm öğretim elemanlarının genel görüş ortalaması ( $X=2,98$ ) “Kararsızım” derecesini işaret etmektedir.

Öğretim elemanlarının bilişsel kurumsal baskılar ile ilgili 4 adet ifadeye ilişkin görüşlerinde görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark vardır [ $F_{(7-221)}=6,00$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 7 numaralı ( $x=2,21$ ) fakülte ile diğer tüm fakülteler arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca 4 ( $x=3,25$ ) ve 6 ( $x=3,17$ ) numaralı fakülteler ile 5 ( $x=2,70$ ) numaralı fakülte arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bilişsel baskılarla ilgili ifadelerle en az katılan fakülte 7 numaralı iken, en çok katılan 4 numaralı fakülte olmuştur. Tüm öğretim elemanlarının ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalaması ( $X=2,94$ ) “Kararsızım” derecesini işaret etmektedir. Buradan, yalnızca 7 numaralı fakültede görüşlerin ortalaması “Katılmıyorum” derecesinde, diğer tüm fakültelerde ise ilgili ifadelerle katılım “Kararsızım” düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca 1, 3, 4, 6 ve 8 numaralı üniversitelerde ortalamaların  $x\geq 3,00$  ile “Kararsızım” derecesinin üst bölümünde ve dolayısıyla katılıyorum derecesine daha yakın olduğu söylenebilir.

Yeniden yapılanma ile ilgili Yeni Kurumsalcılık Kuramına göre öğretim elemanlarının görüşleri değerlendirilerek bir genelleme yapılırsa; en sorunlu alanın düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması alanı ( $X=2,65$ ) olduğu görülür. İkinci olarak yine düzenleyici baskılardan örgütsel yapı alanı ( $X=2,87$ ), üçüncü olarak bilişsel baskılar ( $X=2,94$ ) ve dördüncü olarak normatif baskılar ( $X=2,98$ ) alanlarının olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre en sorunsuz alan düzenleyici kurumsal baskılardan MEB-YÖK işbirliğidir

( $X=3,15$ ). Ancak, bu alana ait genel görüş ortalaması da “Kararsızım” derecesindedir. Buradan hareketle, yeniden yapılanma ile yaşanan değişikliklerin örneklem içerisindeki hiçbir eğitim fakültesinde “Katılıyorum” veya “Tamamen Katılıyorum” derecesinde kabul görmediği, dolayısıyla kurumsallaşmanın henüz gerçekleşmediği söylenebilir. Çünkü Georges (2001), kurumsallaşmayı, politik bir sürecin tüm katılımcılarının bu sürecin kurallarını anlaması ve kabullenmesi olarak tanımlamaktadır. Korkmaz’ın (1998) araştırmasında “öğretim elemanlarının % 46,4’ünün modelin şimdiden başarısız olduğuna inanırken, başarılı olacağına inananların oranını sadece % 8,3’tür” bulgusuyla, Erol ve arkadaşları (1999) tarafından aynı konu hakkında daha önce yapılan başka bir çalışmada ulaşılan “Türkiye genelinde eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yeniden yapılanmayı benimsemedikleri” bulgusu, bu araştırmanın sonucunda saptanan ve yukarıda sözü edilen “kurumsallaşmanın gerçekleşmediği” bulgusunu destekler niteliktedir.

Fakültelerde gözlenen örgütsel davranışla ilgili modellerden bürokratik model ile ilgili ifadeler öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F_{(7-186)}=2,97, p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 2 numaralı ( $x=2,76$ ) fakültenin, 8 numaralı hariç tüm fakülteler ile arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 4 numaralı fakülte ( $x=2,10$ ) ile 8 numaralı ( $x=2,45$ ) fakülte arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretim elemanları bu ifadelerle, 2 numaralı fakültede en yüksek ortalamayla, 8 numaralı fakültede ise en yüksek ikinci ortalama ile katılmışlardır. En az katılan fakülteler 4 ( $x=2,10$ ) ve 3 ( $x=2,14$ ) numaralı fakülteler olmuştur. Tüm öğretim elemanlarının ilgili ifadelerle verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,30$ ) genel katılımın “Hayır” derecesinde ( $x=1,76$  ve  $2,50$  arası) olduğunu gösterirken, yalnızca 2 numaralı fakültede “Evet” derecesinde ( $x=2,51$  ve  $3,25$  arası) bir ortalama bulunmuştur. Buradan 2 numaralı Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde örgütsel davranışın daha bürokratik olduğu söylenebilir.



Sembolik model ile ilgili ifadelerle öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F_{(7-185)}=3,52$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 3 numaralı ( $x=2,90$ ) fakültenin, 4 numaralı ( $x=2,68$ ) fakülte hariç, diğer tüm fakülteler ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca 4 numaralı fakülte ile 2 ( $x=2,27$ ), 5 ( $x=2,37$ ), 6 ( $x=2,37$ ) ve 7 ( $x=2,41$ ) numaralı fakülteler arasında ve 1 ( $x=2,58$ ) numaralı fakülte ile 2 numaralı fakülte arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu modele ait ifadelerle verilen yanıtların genel ortalaması ( $X=2,52$ ) “Evet” derecesine denk düşerken; 1, 3, 4 ve 8 numaralı fakültelerin ortalamaları da bu düzeydedir. Başka bir deyişle sembolik modele en uygun davranışın görüldüğü fakülteler 3 ve 4 numaralı, Burdur ve Kazım Karabekir Eğitim Fakülteleridir. En az yakın olan ise 2 numaralı, Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesidir.

Sistem modeli ile ilgili ifadelerle öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F_{(7-177)}=7,74$ ,  $p<,05$ ]. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya ( $x=2,95$ ) sahip olan 7 numaralı Buca Eğitim Fakültesi ile tüm diğer fakülteler arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca 6 ( $x=2,21$ ) numaralı fakülte ile 1 ( $x=2,53$ ) ve 8 ( $x=2,51$ ) numaralı fakülteler arasında ve 1 numaralı ile 2 ( $x=2,23$ ) numaralı fakülte arasında da anlamlı bir fark mevcuttur. Tüm öğretim elemanlarının bu model ile ilgili ifadelerle verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,48$ ) “Hayır” derecesine denk düşmektedir. Ancak fakülteler bazında bakıldığında; 1, 7 ve 8 numaralı fakültelerin ortalamalarının “Evet” derecesinde bulunduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, sistem yaklaşımına uygun örgütsel davranış en çok 7 numaralı Buca Eğitim Fakültesinde bulunurken 1 ve 8 numaralı ÇOMÜ ve Necatibey Eğitim Fakültelerinde de vardır. Bu modele en az uygun fakülte 6 numaralı Osmangazi Eğitim Fakültesi olarak görülmektedir.

Örgütsel davranışla ilgili ifadelerden insan kaynakları modeli ve politik model ile ilgili olanlara öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. İnsan kaynakları modeline ilişkin ifadelere tüm öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,52$ ) “Evet” derecesine denk düşmektedir. 1, 3, 4, 5, 6 ve 8 numaralı eğitim fakültelerinde ( $x \geq 2,51$ ) insan kaynakları modeline uygun örgütsel davranışların görüldüğü söylenebilir. İnsan kaynakları modeline göreceli olarak en az katılanlar 2 ( $x=2,36$ ) ve 7 ( $x=2,47$ ); en çok katılanlar 3 ( $x=2,67$ ) ve 6 ( $x=2,59$ ) numaralı fakültelerdir. Politik modele ait ifadeler tüm öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,70$ ) “Evet” derecesine denk düşmektedir. Eğitim fakültelerinin hepsinde ( $x \geq 2,51$ ) politik modele uygun örgütsel davranışlar görülmektedir. Bu modele göreceli olarak en az katılan fakülteler 2,62 ortalamayla 2 ve 6 numaralı fakülteler olurken, en çok katılanlar 3 ( $x=2,87$ ) ve 7 ( $x=2,86$ ) numaralı fakültelerdir.

Yukarıdaki bulgulara göre, öğretim elemanlarının örnekleme alınan fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtların ortalamaları aşağıda Tablo 17’de gösterilmektedir. Böylece fakültelerde ne ölçüde hangi modele uygun örgütsel davranışların görüldüğü daha rahat anlaşılabilir.

**Tablo 17. Öğretim Elemanlarının Fakültelerde Örgütsel Davranışla İlgili İfadelere (Örgütsel Modellere) Katılım Ortalamaları**

Fakülte Adı / No	İnsan Kaynakları (x)	Bürokratik (x)	Sembolik (x)	Sistem (x)	Politik (x)
ÇOMÜ Eğitim Fak. / 1	2,52*	2,34	2,58*	2,53*	2,63*
100. Yıl Üni. Eğt. Fak. / 2	2,36	2,76*	2,27	2,23	2,62*
SDÜ. Burdur Eğt. Fak. / 3	2,67*	2,14	2,90*	2,37	2,87*
Atatürk Üni. K.K. Eğt. Fak. / 4	2,57*	2,10	2,68*	2,43	2,67*
OMÜ. Samsun Eğt. Fak. / 5	2,52*	2,31	2,37	2,28	2,73*
Osmangazi Eğt. Fak. / 6	2,59*	2,27	2,37	2,21	2,62*
DEÜ. Buca Eğt. Fak. / 7	2,47	2,25	2,41	2,95*	2,86*
Balıkesir Üni. Necatibey Eğt.Fak. / 8	2,52*	2,45	2,54*	2,51*	2,66*
X (x)	2,52	2,30	2,52	2,48	2,70

\* Ortalamaları ( $x=2,51$  ve  $3,25$  arası) “Evet” derecesinde kabul gösteren değerler

Tablo 17’de görüldüğü gibi eğitim fakültelerinde birden fazla örgütsel modele ait davranışlar görülebilmektedir. Bürokratik modele ait davranışlar yalnızca 2 numaralı fakültede “Evet” derecesinde görülürken, diğer tüm modellere ait davranışlar birden fazla fakültede “Evet” derecesinde vardır. Politik modele ait davranışlar tüm fakültelerde bu derecede görülürken, fakültelerde en çok görülen ikinci model insan kaynakları modelidir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının örgütsel davranışlara ait ifadelerine verdikleri yanıtların fakültelere göre niye sadece bu iki model için anlamlı bir fark yaratmadığını da açıklamaktadır.

Fakültelerde göreceli olarak en az ve en baskın görülen modellerin ortalamaları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18. Örneklemdeki Fakültelerde En Çok ve En Az Görülen Örgütsel Modeller**

Fakülte Adı / No	İnsan Kaynakları	Bürokratik	Sembolik	Sistem	Politik
ÇOMÜ Eğitim Fak. / 1	2,52	2,34*	2,58	2,53	<b><u>2,63</u></b>
100. Yıl Üni. Eğt. Fak. / 2	2,36	<b><u>2,76</u></b>	2,27	2,23*	2,62
SDÜ. Burdur Eğt. Fak. / 3	2,67	2,14*	<b><u>2,90</u></b>	2,37	2,87
Atatürk Üni. K.K. Eğt. Fak. / 4	2,57	2,10*	<b><u>2,68</u></b>	2,43	2,67
OMÜ. Samsun Eğt. Fak. / 5	2,52	2,31	2,37	2,28*	<b><u>2,73</u></b>
Osmangazi Eğt. Fak. / 6	2,59	2,27	2,37	2,21*	<b><u>2,62</u></b>
DEÜ. Buca Eğt. Fak. / 7	2,47	2,25*	2,41	<b><u>2,95</u></b>	2,86
Balıkesir Üni. Necatibey Eğt.Fak. / 8	2,52	2,45*	2,54	2,51	<b><u>2,66</u></b>
X(x)	2,52	2,30	2,52	2,48	2,70

\* Fakültelerde en az görülen örgütsel model ortalaması

Tablo 18’den, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, fakültelerde en az görülen örgütsel modelin bürokratik model olduğu, ikinci olarak sistem modelinin geldiği anlaşılmaktadır. Sembolik model iki fakültede en

çok görülürken (3 ve 4 numaralı fakülteler), aynı fakültelerde en az görülen model bürokratik model olmuştur. Buradan, sembolik model ile bürokratik modelin birbiriyle ters ilişkili olduğu söylenebilir. Sistem modelinin en çok görüldüğü fakültede (7 numaralı fakülte), en az bürokratik model, bürokratik modelin en çok görüldüğü fakültede (2 numaralı fakülte), en az sistem modeli görülmektedir. Buradan, bürokratik modelin sistem modeli ile de ters ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Dikkat çekici bir diğer ilişki yine politik model ile bürokratik ve sistem modelleri arasında görülmektedir. Politik model dört fakültede (1, 5, 6 ve 8 numaralı fakülteler) en çok görülürken, bu fakültelerin ikisinde (1 ve 8 numaralı fakülteler) en az görülen model bürokratik model, diğer ikisinde (5 ve 6 numaralı fakülteler) ise sistem modeli olmuştur. Buradan, politik modelin hem sistem modeli hem de bürokratik model ile ters ilişkili oluşu söylenebilir. Sonuç olarak bürokratik model; sembolik, sistem ve politik modellerle ters orantılı, ayrıca sistem modeli ve politik model kendi aralarında yine ters orantılıdır denebilir.

İnsan kaynakları ve sembolik modeller hiçbir fakültede en az gözlenen modeller olmamıştır. Ayrıca bu iki modelin tüm fakültelerde görülen genel ortalaması ( $X=2,52$ ) eşit ve “Evet” derecesindedir. Bu iki model arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve tüm üniversitelerde göreceli olarak yüksek oranlarda görüldükleri söylenebilir.

#### **4.2.2. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Değerlendirilmesi**

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, görev yaptıkları fakültelerin eski (4, 5, 7 ve 8 numaralı fakülteler) ya da yeni (1, 2, 3 ve 6 numaralı fakülteler) oluşu bakımından t-testi ile

araştırılmıştır. Öğretim elemanlarının bağlı oldukları eğitim fakültelerinin eski/yeni oluşuna göre vermiş oldukları cevapların; aritmetik ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Yapılan T-Testi Sonuçları**

Değişken	Eski / Yeni	N	X	S	Sd	t	P (çift yönlü)
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Eski	129	2,86	,68	228	-,27	,784
	Yeni	101	2,88	,57			
Düzenleyici Program Değişikliği	Eski	129	2,53	,77	228	-2,72	,007*
	Yeni	101	2,80	,64			
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Eski	129	3,05	,68	227	-2,67	,008*
	Yeni	100	3,28	,53			
Normatif	Eski	129	2,87	,86	226	-1,93	,054
	Yeni	99	3,10	,86			
Bilişsel	Eski	129	2,85	,87	227	-1,74	,083
	Yeni	100	3,04	,72			
İnsan Kaynakları	Eski	106	2,53	,32	183	,18	,852
	Yeni	79	2,52	,34			
Bürokratik	Eski	110	2,24	,54	192	-1,66	,098
	Yeni	84	2,38	,58			
Sembolik	Eski	114	2,52	,44	191	,10	,915
	Yeni	79	2,51	,49			
Sistem	Eski	105	2,55	,47	183	2,47	,014*
	Yeni	80	2,39	,43			
Politik	Eski	108	2,73	,42	188	1,10	,272
	Yeni	82	2,66	,41			

Tablo 19’da öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin eski ya da yeni oluşu faktörüne göre, fakültelerde gözlenen örgütsel modeller ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili beliren kurumsal baskı çeşitleri konularındaki görüşleri verilmiştir. Buna göre, eski ve yeni eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları arasında düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ( $t_{(228)}=2.72$ ,  $p<.05$ ) ve uygulanması ile MEB-YÖK işbirliği ( $t_{(227)}=2.67$ ,

$p<.05$ ) alanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eski eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının ilgili ifadelerle katılma ortalamaları ( $x=2,53$  ve  $3,05$ ), yeni kurulan fakültelerde görev yapanlarınkinden ( $x=2,80$  ve  $3,28$ ) daha düşüktür. Bu bulgu beklenen bir bulgudur. Eski eğitim fakültelerinde kurumsallaşmanın daha fazla olması, yeniliklerin daha çok dirençle karşılaşmasını ve değişimin daha uzun süre almasını gerektirebilir. Bu noktadan hareketle, yeniden yapılanma ile gelen değişikliklerin yeni kurulan eğitim fakültelerinde daha büyük oranda ve daha hızlı kabul gördüğü söylenebilir.

Fakültelerde örgütsel davranışın algılanmasında yalnızca sistem modeli için anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(183)}=2.47$ ,  $p<.05$ ). Eski eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sistem modeline yönelik algılamaları ( $x=2,55$ ), yeni kurulan fakültelerde görev yapanlardan ( $x=2,39$ ) daha olumludur. Bu bulgu, sistem modelinin algılanmasıyla fakültelerin eski ya da yeni olması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu model, örgüt ve çevre ilişkisinin daha çok algılandığı ve bürokratik modelden farklı olarak açık sistem yaklaşımını izleyen bir modeldir. Eski fakültelerde yapı ve teknolojinin çevre ile daha uyumlu olacağı düşünüldüğünde, fakültelerin eski olmasının modelin algılanmasında yüksek oranda etkili olacağı açıktır.

#### **4.2.3. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi**

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, cinsiyete göre t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyete göre vermiş oldukları cevapların; aritmetik ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre yapılan T-Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P (çift yönlü)
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Kadın	67	2,96	.58	227	1,44	,150
	Erkek	162	2,83	.66			
Düzenleyici Program Değişikliği	Kadın	67	2,64	.73	227	-,17	,865
	Erkek	162	2,66	.73			
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Kadın	67	3,11	.59	226	-,66	,508
	Erkek	161	3,17	.64			
Normatif	Kadın	67	3,10	1.03	225	1,41	,157
	Erkek	160	2,92	.79			
Bilişsel	Kadın	67	2,97	.80	226	,29	,767
	Erkek	161	2,93	.82			
İnsan Kaynakları	Kadın	51	2,51	.29	182	-,31	,751
	Erkek	133	2,53	.35			
Bürokratik	Kadın	54	2,27	.55	191	-,46	,640
	Erkek	139	2,31	.57			
Sembolik	Kadın	48	2,50	.42	190	-,29	,766
	Erkek	144	2,53	.48			
Sistem	Kadın	50	2,60	.44	182	2,09	,037*
	Erkek	134	2,44	.47			
Politik	Kadın	51	2,64	.35	187	-1,28	,199
	Erkek	138	2,72	.44			

Tablo 20’de öğretim elemanlarının cinsiyete göre, fakültelerde gözlenen örgütsel modeller ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili beliren kurumsal baskı çeşitleri konularındaki görüşleri verilmiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili değişkenleri algılarında bir görüş farklılığı yoktur. Gruplar arasında, fakültelerde örgütsel davranışın algılanmasında yalnızca sistem modeli için anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(182)}=2.09$ ,  $p<.05$ ). Kadın öğretim elemanlarının sistem modeline yönelik algılamaları ( $x=2.60$ ), erkek öğretim elemanlarına göre ( $x=2.44$ ) daha olumludur. Bu bulgu, sistem modelinin algılanması ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

#### 4.2.4. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Kıdem Açısından Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, kıdemleri bakımından tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının meslekteki kıdemlerine göre vermiş oldukları cevapların; kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 21’de sunulmuştur. Tabloda ayrıca, anlamlı bulunan farklılıkların hangi fakültelerden kaynaklandığına da Scheffe testi sonuçlarına bakılarak yer verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gruplararası	2,195	5	,439	1,069	,379	
	Gruplarıçi	91,605	223	,411			
	Toplam	93,800	228				
Düzenleyici Program Değişikliği	Gruplararası	6,046	5	1,209	2,299	,046*	1-2, 1-4 1-5, 3-5
	Gruplarıçi	117,264	223	,526			
	Toplam	123,310	228				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gruplararası	1,173	5	,235	,583	,713	
	Gruplarıçi	89,339	222	,402			
	Toplam	90,511	227				
Normatif	Gruplararası	3,148	5	,630	,828	,531	
	Gruplarıçi	168,096	221	,761			
	Toplam	171,244	226				
Bilişsel	Gruplararası	4,897	5	,979	1,472	,200	
	Gruplarıçi	147,679	222	,665			
	Toplam	152,576	227				
İnsan Kaynakları	Gruplararası	,353	5	,071	,625	,681	
	Gruplarıçi	20,225	179	,113			
	Toplam	20,578	184				
Bürokratik	Gruplararası	,258	5	,072	,219	,954	
	Gruplarıçi	61,050	187	,326			
	Toplam	61,408	192				
Sembolik	Gruplararası	1,251	5	,250	1,164	,329	
	Gruplarıçi	39,999	186	,215			
	Toplam	41,250	191				
Sistem	Gruplararası	1,999	5	,400	1,880	,100	
	Gruplarıçi	37,854	178	,213			
	Toplam	39,853	183				
Politik	Gruplararası	,951	5	,190	1,072	,277	
	Gruplarıçi	32,456	183	,177			
	Toplam	33,407	188				



Tablo 21’de görüldüğü gibi, kıdemlerine göre öğretim üyelerinin kurumsal baskıları ve örgütsel modelleri algılamaları konusunda varyans analizi sonuçları, yalnızca düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili konuda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $F_{(5-223)} = 2,30, p < ,05$ ). Kıdemler arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 5 numaralı kıdem grubunda (21–25 yıl) olan öğretim üyeleri ilgili ifadelerle en az katılırken ( $x=2,30$ ), 1 numaralı kıdem grubundakilerin (1–5 yıl) ve 3 numaralı gruptakilerin (11–15 yıl) en olumlu görüş bildiren gruplar olduğu (sırasıyla  $x=2,94$  ve  $x=2,74$  ortalamalarla) belirlenmiştir. Yine en olumlu görüş bildiren 1 numaralı kıdem grubundaki öğretim elemanlarının ortalaması ( $x=2,94$ ), 2 (6–10 yıl) ve 4 (16–20 yıl) numaralı kıdem grubundakilerin ortalamalarından ( $x=2,57$  ve  $x=2,55$ ) anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Öğretim elemanlarının görüşlerinde kıdemlere göre farklılık olması beklenen bir bulgudur. Ancak, düzenleyici baskılardan program değişikliği ile ilgili bölüm dışındaki diğer değişkenlerde böyle bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğretim elemanlarının meslekteki kıdemleri, onların örgüt modelleri ve yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerinde genel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

#### **4.2.5. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Unvan Açısından Değerlendirilmesi**

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, onların görev unvanlarına göre tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının görev unvanlarına göre vermiş oldukları cevapların; kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 22’de sunulmuştur. Tabloda ayrıca, anlamlı bulunan

farklılıkların hangi fakültelerden kaynaklandığına da Scheffe testi sonuçlarına bakılarak yer verilmiştir.

**Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gruplar arası	1,119	5	,224	,541	,745	
	Gruplar içi	92,684	224	,414			
	Toplam	93,802	229				
Düzenleyici Program Değişikliği	Gruplar arası	7,261	5	1,452	2,800	,018*	1-4, 2-4
	Gruplar içi	116,169	224	,519			
	Toplam	123,430	229				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gruplar arası	,905	5	,182	,449	,814	
	Gruplar içi	90,186	223	,404			
	Toplam	91,094	228,896				
Normatif	Gruplar arası	4,480	5	,896	1,191	,314	
	Gruplar içi	166,993	222	,752			
	Toplam	171,473	227				
Bilişsel	Gruplar arası	2,046	5	,409	,606	,695	
	Gruplar içi	150,533	223	,675			
	Toplam	152,579	228				
İnsan Kaynakları	Gruplar arası	,719	5	,144	1,296	,268	
	Gruplar içi	19,859	179	,111			
	Toplam	20,578	184				
Bürokratik	Gruplar arası	4,363	5	,873	2,871	,016*	2-5, 3-5
	Gruplar içi	57,138	188	,304			
	Toplam	61,501	193				
Sembolik	Gruplar arası	2,811	5	,562	2,719	,021*	6-1, 6-3
	Gruplar içi	38,668	187	,207			
	Toplam	41,478	192				
Sistem	Gruplar arası	1,303	5	,261	1,203	,310	
	Gruplar içi	38,788	179	,217			
	Toplam	40,091	184				
Politik	Gruplar arası	1,408	5	,282	1,615	,158	
	Gruplar içi	32,087	184	,174			
	Toplam	33,495	189				

Tablo 22'den anlaşıldığı gibi öğretim üyelerinin görev unvanlarına göre kurumsal baskıları ve örgütsel modelleri algılamaları konusunda varyans analizi sonuçları, düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği alanında ( $F_{(5-224)} = 2,80$ ,  $p < ,05$ ), örgütsel modellerden bürokratik ( $F_{(5-188)} = 2,87$ ,  $p < ,05$ ) ve sembolik ( $F_{(5-187)} = 2,72$ ,  $p < ,05$ ) modellerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Kıdemler arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre;

Prof. Dr. (1), Doç. Dr. (2) ve Yard. Doç. Dr. (3) unvanlarına sahip olan öğretim elemanlarının, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların (sırasıyla  $x=2,30$ ;  $x=2,24$  ve  $x=2,62$ ), Öğr. Gör.(4) unvanına sahip olanlara göre ( $x=2,87$ ) daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

Bürokratik Model konusunda en olumlu görüşe sahip olan gruplar Öğr. Gör. Dr. (5) ( $x=2,66$ ) ve Öğr. Gör.(4) ( $x=2,46$ ) olan öğretim elemanlarıdır. En olumsuz görüşe ise sırasıyla Diğer (Arş Gör ve Uzm) ( $x=2,07$ ), Doç. Dr. ( $x=2,11$ ) ve Yard. Doç.Dr. ( $x=2,23$ ) olan öğretim elemanları sahiptir. Başka bir deyişle, Öğr. Gör. Dr. ve Öğr. Gör. kadrolarında bulunan öğretim elemanları ile Doç. Dr., Yard. Doç. Dr. ve diğer kadrolardakilerin bürokratik model ile ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık vardır. Öğr. Gör. Dr. ve Öğr. Gör.'nin bürokratik modele daha yakın oldukları söylenebilir. Düzey yükseldikçe bürokratik modelden uzaklaşıyor olabilirler. Özellikle öğretim görevlileri akademiye sosyalleşmemiş olabilirler.

Öğretim elemanlarının sembolik model ile ilgili görüş farklılıkları ise en çok Öğr. Gör. Dr. ( $x=2,13$ ) ve Diğer (Araş. Gör. ve Uzman) ( $x=2,76$ ) grupları arasındadır. Yard. Doç. Dr. ( $x=2,52$ ) ve Öğr. Gör. ( $x=2,52$ ) gruplarının ise hem Diğer hem de Öğr. Gör. Dr. grupları arasında anlamlı farklılığı bulunmaktadır. Bu bulguların elde edilmesinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kıdem frekanslarının oldukça

farklı olması ve daha önce ifade edilen akademiye sosyalleşme oranları bir etken olabilir. Ayrıca, Doç. ve Prof. tarafından sembolik baskın olarak algılanmaması onların daha çok yönetim kademelerinde olmaları ya da işlerinin garanti olması olabilir.

#### 4.2.6. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yöneticilik Görevi Olup Olmaması Açısından Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, yöneticilik görevleri bulunup bulunmamasına göre t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının yöneticilik görevleri bulunup bulunmamasına göre vermiş oldukları cevapların; aritmetik ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Yöneticilik Görevi Olup Olmamasına Göre Yapılan T-Testi Sonuçları**

Değişken	Yöneticilik Görevi	N	X	S	Sd	t	P (çift yönlü)
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Var	63	2,85	,72	207	-,09	,932
	Yok	146	2,86	,60			
Düzenleyici Program Değişikliği	Var	63	2,61	,69	207	-,60	,555
	Yok	146	2,67	,72			
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Var	63	3,19	,63	206	,32	,745
	Yok	145	3,16	,64			
Normatif	Var	63	2,96	,77	205	-,12	,904
	Yok	144	2,98	,92			
Bilişsel	Var	63	3,00	,77	206	,45	,650
	Yok	145	2,94	,83			
İnsan Kaynakları	Var	53	2,54	,34	168	-,38	,702
	Yok	117	2,52	,34			
Bürokratik	Var	53	2,28	,51	174	-,10	,918
	Yok	123	2,29	,59			
Sembolik	Var	53	2,47	,47	172	-,80	,423
	Yok	121	2,53	,46			
Sistem	Var	50	2,49	,51	165	,37	,709
	Yok	117	2,46	,43			
Politik	Var	53	2,73	,45	171	,64	,518
	Yok	120	2,69	,39			

Tablo 23'te öğretim elemanlarının yöneticilik görevleri bulunup bulunmamasına göre, fakültelerde gözlenen örgütsel modeller ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili beliren kurumsal baskı çeşitleri konularındaki görüşleri verilmiştir. Yöneticilik görevinin bulunup bulunmamasına göre öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya dayanarak, öğretim elemanlarının yöneticilik görevi bulunması, onların fakültelerdeki örgütsel davranışı ve yeniden yapılanma sonrası oluşan kurumsal baskıları algılamalarında fark oluşturmadığı sonucuna varılabilir.

#### **4.2.7. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Verdikleri Derslere Göre Değerlendirilmesi**

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, verdikleri derslere göre tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri derslere göre görüşleri; kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 24'te sunulmuştur. Tabloda ayrıca, anlamlı bulunan farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığına Scheffe testi sonuçlarına bakılarak yer verilmiştir

Tablo 24'te öğretim elemanlarının verdikleri derslere göre görüşleri değerlendirildiğinde dört değişkende gruplar arasında farklılık gözlenmektedir. Bu değişkenler, düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması ( $F_{(7-210)} = 2,60$ ,  $p < ,05$ ), normatif baskılar ( $F_{(7-208)} = 2,06$ ,  $p < ,05$ ), bilişsel baskılar ( $F_{(7-209)} = 2,96$ ,  $p < ,05$ ) ve son olarak da örgüt modellerinden sistem modelidir ( $F_{(7-166)} = 2,60$ ,  $p < ,05$ ).

**Tablo 24. Öğretim Elemanlarının Verdikleri Derslere Göre Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Grupllararası	5,400	7	,771	1,899	,071	
	Gruplariçi	85,307	210	,406			
	Toplam	90,707	217				
Düzenleyici Program Değişikliği	Grupllararası	9,332	7	1,333	2,603	,014*	1-2, 1-3 1-4, 1-5 1-7, 2-3 2-4, 2-6 2-7, 3-6 3-7, 4-6 4-7,5-6 5-7, 6-7
	Gruplariçi	107,560	210	,512			
	Toplam	116,892	217				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Grupllararası	3,419	7	,488	1,240	,282	
	Gruplariçi	82,330	209	,394			
	Toplam	85,749	216				
Normatif	Grupllararası	10,473	7	1,496	2,056	,050*	1-2, 1-3 1-4, 1-5 1-6, 1-7 2-4, 2-6 2-7, 3-7 4-5, 4-7 5-6, 5-7 6-7
	Gruplariçi	151,373	208	,728			
	Toplam	161,846	215				
Bilişsel	Grupllararası	13,289	7	1,898	2,964	,006*	1-2, 1-3 1-4, 1-5 1-7, 1-6 2-5, 2-6 2-7, 3-5 3-6, 3-7 4-5, 4-6 4-7,5-6 5-7, 6-7
	Gruplariçi	133,866	209	,641			
	Toplam	147,155	216				
İnsan Kaynakları	Grupllararası	1,320	7	,189	1,717	,108	
	Gruplariçi	18,452	168	,110			
	Toplam	19,772	175				
Bürokratik	Grupllararası	4,361	7	,623	2,040	,053	
	Gruplariçi	53,442	175	,305			
	Toplam	57,803	182				
Sembolik	Grupllararası	1,377	6	,230	1,038	,403	
	Gruplariçi	38,715	175	,221			
	Toplam	40,093	185				
Sistem	Grupllararası	3,729	7	,533	2,604	,014*	1-3, 1-4 1-6, 1-7 2-3, 2-4 2-6, 2-7 3-5, 3-6 3-7, 4-5 4-6, 4-7 5-6, 5-7
	Gruplariçi	33,958	166	,205			
	Toplam	37,687	173				
Politik	Grupllararası	,803	6	,134	,745	,614	
	Gruplariçi	30,725	171	,180			
	Toplam	31,528	177				

Öğretim elemanlarından verdiklere derslere göre 1. (öğretmenlik formasyon) grupta yer alanlar ( $x=2,37$ ) ve 6. (öğretmenlik formasyon + genel kültür) grupta yer alanlar ( $x=2,30$ ), program değişikliği ve uygulanması ile ilgili ifadeler diğer tüm gruplardan anlamlı bir farkla ve düşük ortalama ile yanıt vermişlerdir. Bu bölümle ilgili en yüksek ortalamalar sırasıyla: 7. (öğretmenlik alan + diğer) grup ( $x=3,16$ ); 2. (genel kültür) grup ( $x=2,84$ ); 5. (genel kültür + öğretmenlik alan + diğer) grup ( $x=2,77$ ); 4. (öğretmenlik formasyon + öğretmenlik alan) grup ( $x=2,68$ ) ve 3. (öğretmenlik alan) grup ( $x=2,67$ ) olarak bulunmuştur. Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının verdikleri derslere göre frekansları oldukça farklıdır. Bu farklılık göz önünde bulundurularak yeni bir gruplamaya gidilip yorumlanmaya çalışıldığında; herhangi bir grupta öğretmenlik formasyon dersleri verenlerin yeniden yapılanmayla birlikte uygulamaya konulan program değişikliği ve uygulanma şekline en az katılan grup (1., 2. ve 4. en düşük ortalama sıralamasıyla) olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının uzmanlaştıkları dersler ve sosyalleştikleri anabilim dallarının ortadan kalkması olabilir. İlgili ifadeler katılma düzeyleri “Katılmıyorum” derecesindedir ( $x \leq 2,60$ ). Genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanları ise program değişikliği ve uygulanmasına dair en olumlu görüş belirten gruplardır. İlgili ifadeler katılma düzeyleri “Kararsızım” derecesindedir ( $x \geq 2,61$ ).

Normatif bilişsel baskılarla ilgili en anlamlı fark en yüksek ortalamalı 7. grup (öğretmenlik alan + diğer) ( $x=3,52$  ve “Katılıyorum” derecesi) ile tüm diğer gruplar arasındadır. Bunun sebebi, fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirilmesine ortak edilmesi gibi, öğretmen yetiştirilmesine ilişkin yaklaşımın değişmesi olabilir. Diğer en yüksek grup ortalamaları sırası ile: 5 ( $x=3,15$ ), 2 ( $x=3,10$ ), 3 ( $x=3,07$ ), 6 ( $x=2,90$ ), 4 ( $x=2,90$ ) ve 1 ( $x=2,67$ ) olarak ve “Kararsızım” derecesinde bulunmuştur. Buradan, yalnızca öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarının (1. grup), tüm diğer gruplardan anlamlı bir şekilde farklı ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan üç grubun hepsinde öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanları bulunmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip üç grupta

(öğretmenlik alan + diğer, genel kültür + öğretmenlik alan, genel kültür) ise ilgili ifadelerle katılım, genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanlarından kaynaklanmış olabilir. Başka bir deyişle, normatif kurumsal baskılarla ilgili ifadelerle en yüksek katılım genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanlarında, en düşük katılım ise öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarında görülmektedir. Bu bulgu, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili bulguya benzemektedir.

Bilişsel baskılarla ilgili ifadelerde en anlamlı fark, en düşük ortalama ile 1. grubun ( $x=2,60$ ) tüm diğer gruplarla arasında görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları yükseklik sırası ile: 7 (öğretmenlik alan + diğer) ( $x=3,70$ ), 5 ( $x=3,38$ ), 6 ( $x=3,12$ ), 3 ( $x=2,99$ ), 2 ( $x=2,92$ ) ve 4 ( $x=2,90$ ) olarak bulunmuştur. En yüksek ortalamaya sahip 7, 5 ve 6 numaralı gruplar ile, tüm diğer grupların aralarında anlamlı bir görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Bilişsel baskılarla ilgili ifadelerle de en az katılan öğretim elemanları öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarıdır (1. ve 4. gruplar). Düzenleyici baskılardan program değişikliği ve normatif baskılarla ilgili ifadelerde olduğu gibi bilişsel baskılarla ilgili ifadelerle de en yüksek katılım oranı, genel kültür ve diğer derslerle birlikte aynı zamanda öğretmenlik alan derslerini de veren öğretim elemanlarında (7., 5. ve 6. gruplarda) görülmektedir. Bunun nedeni, farklı dersler ve genel kültür derslerini birlikte verdiklerinden bakış açılarının daha geniş ve esnek olması olabilir.

Öğretim elemanlarının verdikleri dersler bakımından örgüt modellerinden yalnızca sistem modeli ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlarda gruplar arası farklılık bulunmaktadır. En yüksek ortalamalara sahip 3. ( $x=2,59$ ) ve 4. ( $x=2,58$ ) grupların tüm diğer gruplarla aralarında anlamlı bir farklılık vardır. 1. grup ( $x=2,36$ ), 5. grup ( $x=2,33$ ), 2. grup ( $x=2,24$ ), 6. grup ( $x=2,12$ ) ve 7. grup ( $x=2,08$ ) azalan ortalamalara sahiptir. Böylece en az ortalamalara sahip olan 7. ve 6. grupların 5. ve 1 gruplarla da aralarında



anlamli farklılıklar olduğu gör÷lmektedir. Öğretmenlik alan ve öğretmenlik alanla birlikte öğretmenlik formasyon derslerini de veren öğretim elemanlarının, genel kültür ve diğer derslerle birlikte öğretmenlik alan veya öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarına göre, anlamli bir farklılıkla ve daha yüksek oranda sistem modeline yakın oldukları söylenebilir. Öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarının eğitimleri sırasında aldıkları derslerin sistem yaklaşımını kullanması, eğitim sürecinin sistem yaklaşımı ile formüle edilmesi ve bu öğretim elemanlarının tüm eğitim fakültesi ile iletişim içinde olması/olması gerekliliği onların diğer öğretim elemanlarına göre sistem modeline niye daha yakın olduklarını açıklayabilir.

Yukarıdaki bulgulara dayanarak, herhangi bir grupta öğretmenlik formasyon dersleri veren öğretim elemanlarının, yeniden yapılanmayla ilgili en olumsuz görüş bildiren grup olduğu ve aynı zamanda sistem yaklaşımını diğer gruplardan daha yakın algıladıkları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç, öğretmenlik formasyon derslerinin verenlerin çoğunlukla eğitim bilimleri fakültesi mezunları olduğu düşünülürse, ilgili literatürle tutarlı görünmektedir. Yeniden yapılanma en çok eğitim bilimciler tarafından eleştirilmektedir (Akyüz, 2000; Kafadar, 2000; Töre, 2000; Çotuksöken, 2000; Doğan, 1999; Dönmez, 2000; Yılman, 1999; Açıkalm, 1998; Ataman, 1998; Okçabol, 2000; Aydın, 1998; Doğan, 1998; Adem, 1998a; Adem, 1998b).

Literatürde, yeniden yapılanmayla birlikte öğretmen yetiştirme programında öğretmenlik için gerekli olan “genel kültür” boyutunun ihmal edildiğini belirten görüşler vardır (Kavcar, 2002). Ancak araştırma bulguları, yeniden yapılanmayla ilgili ifadelere öğretim elemanları arasında en yüksek ortalama ile (“Katılıyorum” ve “Kararsızım derecelerinde) katılan grupların genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanlarından oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgu literatür ile çelişmektedir.

#### 4.2.8. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Doktora Eğitimlerini Yurtiçi – Yurtdışında Yapmalarına Göre Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, doktora eğitimlerini yurtiçi ya da yurtdışında yapmalarına göre t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının doktora eğitimlerini yurtiçi ya da yurtdışında yapmalarına göre vermiş oldukları cevapların; aritmetik ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25'te öğretim elemanlarının doktora eğitimlerini yurtiçi ya da yurtdışında yapmalarına göre, fakültelerde gözlenen örgütsel modeller ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili beliren kurumsal baskı çeşitleri konularındaki görüşleri verilmiştir. Buna göre doktora eğitimlerini yurtiçi ya da yurtdışında yapan öğretim elemanları arasında; düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili bölümde ( $t_{(140)}=2,21$ ,  $p<.05$ ) ve örgütsel modellerden insan kaynakları modelinin algılanmasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(116)}=2.05$ ,  $p<.05$ ). Doktora eğitimlerini yurtiçinde yapan öğretim elemanları ( $x=2.59$ ), yurtdışında yapanlara ( $x=2.16$ ) göre program değişikliği ve uygulanmasını daha yüksek oranda olumlu bulmaktadırlar. Benzer şekilde insan kaynakları modeline de daha yakın olan öğretim elemanları  $x=2,54$  ortalama ile doktorasını yurtiçinde yapanlardır. Doktorasını yurtdışında yapanların ortalaması  $x=2,34$ 'tür. Bu bulgu, insan kaynakları modelinin algılanması ile doktora eğitimini yurtiçi veya yurtdışında yapma arasında anlamlı bir farkın olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu ilginç bir bulgudur. Bu modelin, örgüt üyeleri arasında birliğe, örgütsel amaçlarda anlaşmaya, örgütsel politika ve kararlarda ortak sorumluluğa, örgüte güçlü normatif bağlarla bağlı olmaya ve örgütsel aktivitelere

katılıma vurgu yaptığı düşünülürse doktora eğitimini yurtdışında yapanların tüm yukarıda belirtilen etkinliklere katılmada daha az başarılı oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, doktora eğitimini yurtdışında yapan öğretim elemanları görev yaptıkları fakültelerde daha çok uyum sorunu yaşıyor olabilirler. Ayrıca alanlarında aşırı sosyalleşmeleri bu sonucu doğuruyor olabilir. Alana aşırı sosyalleşme, aşırı uzmanlaşmayı ve bu da bireyseliği körüklemektedir.

**Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimlerini Yurtiçi – Yurtdışında Yapmalarına Göre Yapılan T-Testi Sonuçları**

Değişken	Yurtiçi / Yurtdışı	N	X	S	Sd	T	p (çift yönlü)
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Yurtiçi	126	2,81	,63	140	-1,48	,139
	Yurtdışı	16	3,06	,71			
Düzenleyici Program Değişikliği	Yurtiçi	126	2,59	,76	140	2,21	,029*
	Yurtdışı	16	2,16	,46			
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Yurtiçi	126	3,17	,64	140	-,13	,891
	Yurtdışı	16	3,19	,40			
Normatif	Yurtiçi	125	2,92	,81	139	,44	,655
	Yurtdışı	16	2,82	,72			
Bilişsel	Yurtiçi	126	2,92	,85	140	,28	,775
	Yurtdışı	16	2,85	,88			
İnsan Kaynakları	Yurtiçi	104	2,54	,34	116	2,05	,042*
	Yurtdışı	14	2,34	,30			
Bürokratik	Yurtiçi	107	2,28	,55	119	,59	,551
	Yurtdışı	14	2,19	,60			
Sembolik	Yurtiçi	108	2,50	,47	121	,59	,550
	Yurtdışı	15	2,42	,40			
Sistem	Yurtiçi	104	2,48	,48	115	-1,05	,292
	Yurtdışı	13	2,63	,56			
Politik	Yurtiçi	107	2,73	,40	118	-,47	,634
	Yurtdışı	13	2,79	,42			

#### 4.2.9. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Yüksek Lisans – Doktora Yapmak Üzere Yurtdışına Gönderilip Gönderilmediklerine Göre Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediklerine göre t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının vermiş oldukları cevapların; aritmetik ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 26’da sunulmuştur.

**Tablo 26. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Yüksek Lisans – Doktora Yapmak Üzere Yurtdışına Gönderilip Gönderilmediklerine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları**

Değişken		N	X	S	Sd	t	P (çift yönlü)
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gönderildi	9	3,35	,72	216	2,32	,021*
	Gönderilmedi	209	2,84	,64			
Düzenleyici Program Değişikliği	Gönderildi	9	2,17	,47	216	-1,97	,049*
	Gönderilmedi	209	2,67	,74			
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gönderildi	9	3,25	,62	215	,50	,615
	Gönderilmedi	208	3,14	,63			
Normatif	Gönderildi	9	3,19	,88	214	,80	,424
	Gönderilmedi	207	2,95	,87			
Bilişsel	Gönderildi	9	3,08	1,23	215	,58	,558
	Gönderilmedi	208	2,91	,80			
İnsan Kaynakları	Gönderildi	8	2,53	,19	176	,02	,983
	Gönderilmedi	170	2,52	,34			
Bürokratik	Gönderildi	8	2,04	,62	182	-1,31	,192
	Gönderilmedi	176	2,31	,56			
Sembolik	Gönderildi	9	2,59	,32	182	,46	,645
	Gönderilmedi	175	2,51	,47			
Sistem	Gönderildi	8	2,93	,25	175	2,82	,005*
	Gönderilmedi	169	2,46	,46			
Politik	Gönderildi	7	2,71	,35	180	,01	,990
	Gönderilmedi	175	2,71	,41			

Tablo 26'daki bulgulara, öğretim elemanlarının yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediklerine göre; düzenleyici baskılardan örgütsel yapı ( $t_{(216)}=2,32$ ,  $p<.05$ ) ve program değişikliği ( $t_{(216)}=1,97$ ,  $p<.05$ ) ile ilgili bölümlerde ve örgütsel modellerden sistem modelinin algılanmasında ( $t_{(175)}=2,82$ ,  $p<.05$ ) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilenlerin, yeniden yapılanma sonrası örgütsel yapı ( $x=3,35$ ) ve sistem modeline ( $x=2,93$ ) yönelik algılarının gönderilmeyenlere göre (sırasıyla  $x=2,84$  ve  $x=2,46$ ) daha olumlu olduğu söylenebilir. Program değişikliği ve uygulanmasına yönelik algıları ise ( $x=2,17$ ) yurtdışına gönderilmeyenlere göre daha olumsuzdur ( $x=2,67$ ). Sistem modelinde, örgütlerin etkili olması için örgütsel yapının teknoloji ve çevreyle uyumlu olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktadan hareketle, araştırma bulgularının tutarlı olduğu söylenebilir. Yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilenlerin gönderilmeyenlere göre teknoloji ve açık sistem yaklaşımına daha olumlu bakacağı açıktır.

Tablo 25 ve tablo 26'daki bulgulardan çıkan ortak bir sonuç; ister yeniden yapılanma çerçevesinde olsun ister olmasın yurt dışında doktora ya da yüksek lisans eğitimi alan öğretim elemanlarının program değişikliğine daha olumsuz bakmalarıdır. Yeniden yapılanma çalışmalarının yoğun olarak eleştirildiği bir nokta kendi öğretmen yetiştirme deneyimimizi katmadan ve daha çok yabancı ülkelerin programlarının taklitle gerçekleştirilmiş olmasıdır (Kavcar, 2002). Bu noktada, program değişikliğini daha olumsuz algılayanların yurtdışında eğitim alan öğretim elemanları olması ilginç bir bulgudur. Bunun nedeni, yurtdışında farklı programlar ve seçmeli dersler gördükleri için daha geniş bakış açısına sahip ve daha zor beğenir olmaları olabilir. Bizdeki programların konu merkezli olması, yurt dışından belli derslere sosyalleşerek gelmeleri ancak görev yaparken sosyalleştikleri derslerden farklı dersler vermek zorunda kalmaları ve buna uyumda yurtdışında bulunmayanlara göre daha şanssız olmaları da olabilir.

#### 4.2.10. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Çalışmalarının Herhangi Bir Aşamasında Görev Alıp Almadıklarına Göre Değerlendirilmesi

Bu alt başlığın değerlendirilmesinde, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev alıp almadıklarına göre tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve görüşlerinin kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 27’de sunulmuştur. Tabloda ayrıca, Scheffe testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 27. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Çalışmalarının Herhangi Bir Aşamasında Görev Alıp Almadıklarına Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gruplararası	3,526	2	1,763	4,353	,014*	1-2
	Gruplarıçi	88,276	218	,405			
	Toplam	91,802	220				
Düzenleyici Program Değişikliği	Gruplararası	,911	2	,455	,843	,432	
	Gruplar içi	117,787	218	,540			
	Toplam	118,698	220				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gruplar arası	,788	2	,394	,980	,377	
	Gruplar içi	87,226	217	,402			
	Toplam	88,014	219				
Normatif	Gruplar arası	,798	2	,399	,523	,593	
	Gruplar içi	164,578	216	,762			
	Toplam	164,376	218				
Bilişsel	Gruplar arası	,146	2	,073	,107	,898	
	Gruplar içi	147,369	217	,679			
	Toplam	147,514	219				
İnsan Kaynakları	Gruplar arası	,125	2	,062	,562	,571	
	Gruplar içi	19,518	176	,111			
	Toplam	19,643	178				
Bürokratik	Gruplar arası	,046	2	,023	,071	,932	
	Gruplar içi	59,305	183	,324			
	Toplam	59,351	185				
Sembolik	Gruplar arası	,204	2	,102	,459	,633	
	Gruplar içi	40,668	183	,222			
	Toplam	40,872	185				
Sistem	Gruplar arası	,363	2	,181	,839	,434	
	Gruplar içi	38,066	176	,216			
	Toplam	38,429	178				
Politik	Gruplar arası	,874	2	,437	2,632	,075*	1-3, 2-3
	Gruplar içi	30,062	181	,166			
	Toplam	30,937	183				

Örgütsel modellere ilişkin varyans analizi sonuçları, gruplar arasında yalnızca politik model ile ilgili anlamlı bir farka işaret etmektedir ( $F_{(2-181)} = 2,63$ ,  $p < ,05$ ). Yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında kısmen görev aldığını belirten öğretim elemanları ile ( $x=2.97$ ), görev almayan ( $x=2.70$ ) ve görev alan ( $x=2,64$ ) öğretim elemanlarının bu modeli algılamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Kısmen görev alanların, politik örgüt yapısına daha yakın oldukları bulunmuştur. Politik modele uygun örgütsel davranışların görüldüğü üniversitelerin orta düzeydeki bölgesel devlet üniversiteleri olduğu göz önünde bulundurulursa, yeniden yapılanma çalışmalarında kısmen görev alan öğretim elemanları bu üniversitelerden olabilir. Ayrıca, politik modelin varsayımı olarak, kıt kaynaklar için yarışma ve bölgesel devlet üniversitelerinde birey ve gruplar arası ittifakların daha önemli olduğu söylenebilir. Politik model, literatüre uygun olarak, bu üniversiteleri temsil eden en iyi modeldir.

#### **4.2.11. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerinin Yeniden Yapılanma Gereği Fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmemesine Göre Değerlendirilmesi**

Bu alt başlığın değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin kurumsal baskılar ve fakültelerde gözlenen örgütsel davranışa ilişkin görüşleri, yeniden yapılanma gereği fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderilip gönderilmemesine göre tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri; kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, F değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 28’de sunulmuştur. Tabloda ayrıca, anlamlı bulunan farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığına Scheffe testi sonuçlarına bakılarak yer verilmiştir

**Tablo 28. Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma Gereği Fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde Uzmanlaşmak Üzere Yurtdışına Personel Gönderilip Gönderilmemesine Göre Yapılan Varyans Analizi (Tek Yönlü) Sonuçları**

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düzenleyici Örgütsel Yapı	Gruplar arası	,323	2	,161	,384	,681	
	Gruplar içi	91,539	218	,420			
	Toplam	91,861	220				
Düzenleyici Program Değişikliği	Gruplar arası	5,411	2	2,706	5,138	,007*	1-2, 1-3
	Gruplar içi	114,799	218	,527			
	Toplam	120,210	220				
Düzenleyici MEB-YÖK İşbirliği	Gruplar arası	,616	2	,308	,762	,468	
	Gruplar içi	87,676	217	,404			
	Toplam	88,292	219				
Normatif	Gruplar arası	2,270	2	1,135	1,481	,230	
	Gruplar içi	165,504	216	,766			
	Toplam	167,774	218				
Bilişsel	Gruplar arası	,791	2	,395	,587	,557	
	Gruplar içi	146,222	217	,674			
	Toplam	147,013	219				
İnsan Kaynakları	Gruplar arası	,320	2	,160	1,406	,248	
	Gruplar içi	19,900	175	,114			
	Toplam	20,220	177				
Bürokratik	Gruplar arası	,350	2	,175	,530	,590	
	Gruplar içi	60,435	183	,330			
	Toplam	60,784	185				
Sembolik	Gruplar arası	,194	2	,097	,544	,642	
	Gruplar içi	40,209	184	,219			
	Toplam	40,403	186				
Sistem	Gruplar arası	1,866	2	,933	4,365	,014*	1-2, 2-3
	Gruplar içi	37,612	176	,214			
	Toplam	39,478	178				
Politik	Gruplar arası	,148	2	,074	,409	,665	
	Gruplar içi	32,616	181	,180			
	Toplam	32,763	183				

Tablo 28’de görüldüğü gibi, yeniden yapılanma gereği öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderilip gönderilmemesine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; öğretim elemanlarının düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ( $F_{(2-218)} = 5,14$ ,  $p < ,05$ ) ve örgütsel modellerden sistem yaklaşımını ( $F_{(2-176)} = 4,35$ ,  $p < ,05$ )



algılamalarında gruplar arası anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; fakültelerinden yeniden yapılanma gereği alan eğitiminde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderildiğini belirten öğretim elemanları (x=2,43), gönderilmediğini (x=2,82) ya da bilgisi olmadığını (x=2,71) belirten öğretim elemanlarına göre düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere daha az katılmaktadırlar.

Fakültelerinden yeniden yapılanma gereği alan eğitiminde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderilmediğini belirtenler (x=2,33), gönderildiğini belirten (x=2,58) ya da bilgisi olmadığını belirtenlere (x=2,52) göre, sistem modeli ile ilgili maddelere daha olumsuz yanıt vermişlerdir.

### 4.3. Korelasyonlar

Bu bölümde, yeniden yapılanmayla ilgili ifadelerin Yeni Kurumsalcılık Kuramının öne sürdüğü kurumsal baskı türleri kullanılarak gruplanması ile elde edilen beş değişken ve fakültelerde görülen örgütsel davranışa ait beş örgütsel model arasındaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Eğitim fakültelerinde görülen örgütsel modeller ve Yeni Kurumsalcılık Kuramına göre yeniden yapılanma üzerindeki baskıların korelasyonları Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29’daki, araştırma örneklemindeki eğitim fakültelerinde görülen örgütsel modeller ve öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların, Yeni Kurumsalcılık Kuramına göre sınıflandırılan baskı türleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; tüm baskı türlerinin kendi aralarında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Normatif baskılar ile hem bilişsel, hem de düzenleyici baskılardan MEB-

YÖK işbirliği ile ilgili maddeler arasında en yüksek olumlu yönde ilişki (,650) vardır. Yine normatif baskılar ile diğer düzenleyici baskılar arasında (örgütsel yapı ve program değişikliği) olumlu ilişkiler (,601 ve ,527) bulunmuştur. Araştırmalar, kurumsallaşma sürecinin Colbeck'in ileri sürdüğü gibi doğrusal bir süreç olmadığını, normatif ve düzenleyici kurumsal baskıların birbirlerine ve bilişsel kurumsallaşmaya etki ederek en sonunda reformların kurumsallaşmasına yol açabileceklerini ileri sürmektedir (Aypay, Şahin ve Işık; 2003).

**Tablo 29. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modeller Ve Yeni Kurumsalcılık Kuramına Göre Yeniden Yapılanma Üzerindeki Baskıların Korelasyonları**

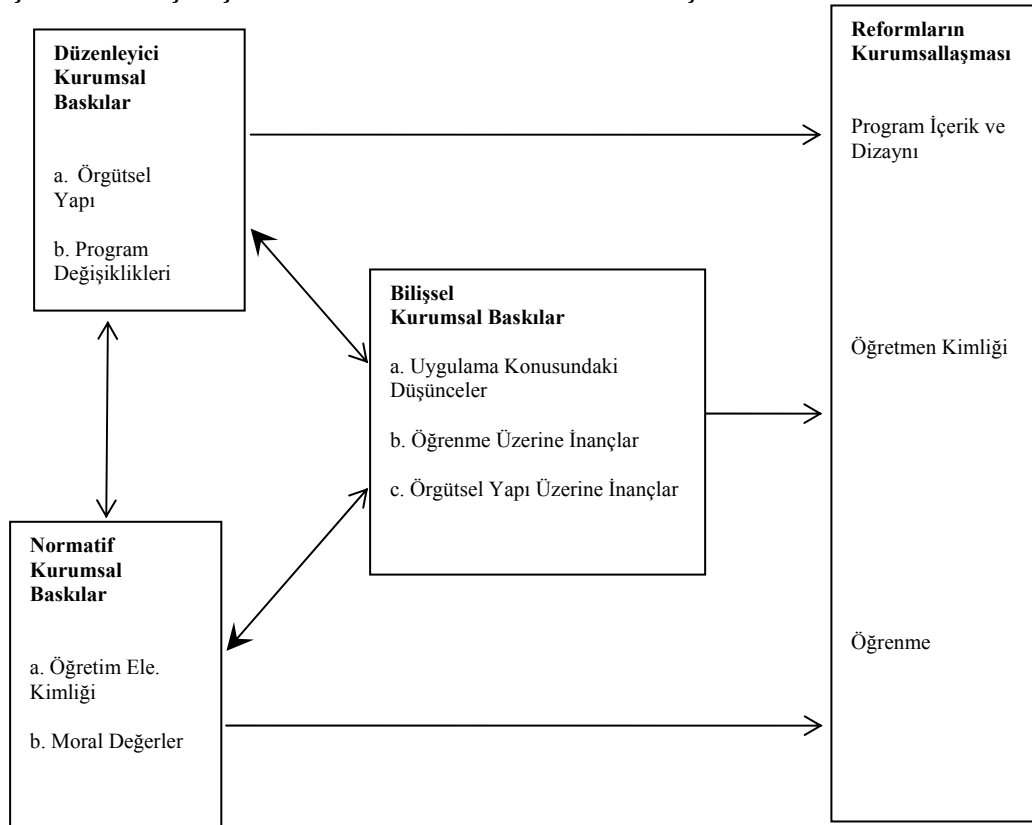
	Düz. Örg. Yapı	Düz. Prog. Değiş.	Düz. MEB-YÖK İşb.	Normatif	Bilişsel	İnsan Kaynakları	Bürokratik	Sembolik	Sistem	Politik
Düzenleyici Örgütsel Yapı	1,000									
Düzenleyici Prog. Değiş.	,369**	1,000								
Düzenleyici MEB-YÖK İşb.	,555**	,440**	1,000							
Normatif	,601**	,527**	,650**	1,000						
Bilişsel	,428**	,511**	,633**	,650**	1,000					
Kaynakları	,422**	,347**	,525**	,464**	,408**	1,000				
Bürokratik	-,251**	-,081	-,374**	-,276**	-,261**	-,420**	1,000			
Sembolik	,230**	,171*	,317**	,286**	,316**	,265**	-,243**	1,000		
Sistem	,243**	-,122	,048	,072	-,022	,261**	-,069	,233**	1,000	
Politik	,048	,093	,018	,041	-,022	,085	-,120	,051	,250**	1,000

\*\* Korelasyon ,01 düzeyinde anlamlı. \* Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlı.

Bu araştırmanın bulguları, Aypay, Şahin ve Işık'ın bulgularını desteklemektedir. Ancak, farklı olarak, bilişsel baskıların da normatif ve düzenleyici kurumsal baskılara etki ettiği bulunmuştur. Tüm baskı türleri kendi aralarında ve birbirlerine etki ediyor görünmektedir. Aypay, Şahin ve Işık (2003), çalışmaları sonucunda kurumsallaşma sürecini açıklayan bir model (Şekil 1) öne sürmüşlerdir. Bu araştırma, bu modele, bilişsel kurumsal baskıların da normatif ve düzenleyici kurumsal baskılara etki ettiğini ekleyerek Şekil 2'deki modeli, kurumsallaşma sürecini açıklayan model olarak

sunmaktadır. Normatif, düzenleyici ve bilişsel kurumsal baskılar birbirlerine etki ederek reformların kurumsallaşmasına yol açabilirler.

**Şekil 2. Bu Çalışma Sonucu Önerilen Kurumsallaşma Süreci Modeli**



Örgütsel modellerin kendi aralarındaki korelasyonlara bakıldığında; insan kaynakları modelinin, bürokratik model ile orta düzeyli olumsuz bir ilişkisi olduğu görülürken, sembolik ve sistem modelleri ile düşük düzeyde olumlu bir ilişkisi olduğu ancak politik modelle ilişkisi bulunmadığı görülmektedir. Bürokratik modelin sembolik model ile düşük düzeyli olumsuz bir ilişkisi bulunmaktayken, sistem ve politik modellerle ilişkisi yoktur. Sembolik model ile sistem modeli ve sistem modeli ile politik model arasında düşük düzeyli olumlu bir ilişki bulunmaktayken, diğerleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Örgütsel modellerin kendi aralarındaki korelasyonları ve düzeyleri Tablo 30'da gösterilmiştir.

**Tablo 30. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modellerin Kendi Aralarındaki Korelasyonları**

Modeller	İnsan Kaynakları	Bürokratik	Sembolik	Sistem	Politik
İnsan Kaynakları		—*	+	+	
Bürokratik	—*		—		
Sembolik	+	—		+	
Sistem	+		+		+
Politik				+	

— Düşük düzeyde olumsuz yönde ilişki + Düşük düzeyde olumlu yönde ilişki

—\* Orta düzeyde olumsuz ilişki

Tablo 30’da görüldüğü gibi bu araştırma, bürokratik modelin diğer modellerle olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Başka bir deyişle, öğretim elemanları bürokratik model dışındaki modelleri orta ya da düşük düzeyde de olsa, birbiri ile olumlu yönde ilişkili olarak algılamaktadır. Bu literatürle uyumludur. Ancak, literatüre aykırı olarak, bürokratik modeli diğerleri ile olumsuz yönde ilişkili olarak algılamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının bürokratik model ile ilgili algılamalarının olumsuz yönde olması, bürokratik modelin üniversiteler için ve özellikle insanların eğitilmesi ile uğraşan eğitim fakülteleri için uygun olmadığını göstermektedir. Bu öğretim elemanlarının, Türkiye’nin geleceği olarak görülen çocukları ve gençleri yetiştirecek olan ve ülkemizin kalkınmasında belki de en önemli role sahip meslek grubu olarak görülen öğretmenleri yetiştiren kişiler olmaları, ayrıca sevindirici bir bulgudur.

Yeni Kurumsalcılık Kuramına göre sınıflandırılan kurumsal baskılar ile örgütsel modeller arasındaki korelasyonlara bakıldığında; insan kaynakları modeli ile tüm baskı türleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu görülür. Bürokratik modelin, düzenleyici baskılardan program değişikliği ile bir ilişkisi bulunmazken, tümü olumsuz olmak üzere, düzenleyici örgütsel yapı, normatif ve bilişsel baskılarla düşük düzeyde ve düzenleyici MEB-YÖK işbirliği baskısı ile orta düzeyde ilişkileri olduğu

görülmektedir. Düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması, bürokratik bir dayatma olarak algılandığı için bu modelle bir ilişkisi bulunmayabilir. Sembolik modelin, düzenleyici örgütsel yapı ve normatif baskılarla düşük düzeyde ve düzenleyici MEB-YÖK işbirliği ile bilişsel baskılarla orta düzeyde olumlu bir ilişkisi vardır. Sembolik modelin ayrıca düzenleyici baskılardan program değişikliği ile (,05 düzeyinde) düşük düzeyde olumlu bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Sistem modelinin, yalnızca düzenleyici örgütsel yapı baskısı ile düşük düzeyde olumlu bir ilişkisi vardır. Politik model ise herhangi bir baskı ile ilişki göstermemektedir. Bu bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31. Eğitim Fakültelerinde Görülen Örgütsel Modellerin Kurumsal Baskı Türleriyle Aralarındaki Korelasyonları**

	İnsan Kaynakları	Bürokratik	Sembolik	Sistem	Politik
Düz. Örg. Yapı	+*	—	+	+	
Düz. Prog. Değişikliği	+*		+		
Düz. MEB-YÖK İşb.	+*	* —	+*		
Normatif	+*	—	+		
Bilişsel	+*	—	+*		

— Düşük düzeyde olumsuz yönde ilişki  
 \* Orta düzeyde olumsuz ilişki  
 + Düşük düzeyde olumlu yönde ilişki  
 +\* Orta düzeyde olumlu yönde ilişki

Tablo 31’de düzenleyici program değişikliği dışındaki kurumsal baskı türlerinin hepsinin, bürokratik model ile olumsuz yönde ilişkilendirilmesi ilginç bir bulgudur. Bürokratik modele göre, bu tür örgütler üst yönetimlerce oluşturulan değerleri örgütsel işleyiş yoluyla gerçekleştirmeye çalışır. Yeniden yapılanma çalışmalarının, karar sürecine katılmadan eğitim fakültelerine YÖK tarafından adeta bir yaptırımla uygulanması bürokratik bir davranış olmasına rağmen, öğretim elemanlarınca bu modelle olumsuz yönde ilişkilendirilmeleri, öğretim elemanlarının ve dolayısıyla eğitim fakültelerinin bürokratik davranışa sıcak bakmadıkları ve bürokratik davranmadıklarını

gösterdiği söylenebilir. Üst yönetimin bürokratik olmasının, örgütlerde çalışanların da bürokratik davranmasını gerektirmediği görülmektedir. Buradan üst yönetimler bürokratik olsa bile, öğretim elemanlarının rollerine en az uygun olan modelin bürokratik model olduğu söylenebilir. Araştırmada, örneklem dâhilindeki eğitim fakültelerinde, yalnızca 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının bürokratik davranışa yönelik algıları diğer tüm fakültelerde görevli olanlardan yüksek olarak bulunmuştur (Tablo 17). Bu fakültenin kenarda yer alması dolayısıyla diğer üniversitelerle iletişiminin az olabileceğinden, grubun içinde bulunduğu yapının yansımından ya da diğer bir deyişle fakültenin yönetim anlayışının bürokratik olmasından olabilir.

İnsan kaynakları modeli ve sembolik modelin, tüm kurumsal baskı türleriyle aralarında ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 17 ve Tablo 18’de görüldüğü gibi insan kaynakları ve sembolik modeller hiçbir fakültede en az gözlenen modeller olmamıştır. Daha önce araştırmacı tarafından belirtildiği gibi, bu iki modelin tüm fakültelerde görülen genel ortalaması ( $x=2,52$ ) eşit ve “Evet” derecesindedir. Bu iki model arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve tüm üniversitelerde göreceli olarak yüksek oranlarda görüldükleri söylenebilir. Bu noktadan hareketle, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmayla ilgili düzenleyici, normatif ve bilişsel kurumsal baskıları örgütsel davranışlardan insan kaynakları ve sembolik olanlarla olumlu yönde ilişkili olarak algılamaları şaşırtıcı bir bulgu değildir.

## BÖLÜM V

### ÖZET, SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, özet, elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Özet

1998 yılında YÖK tarafından uygulamaya geçirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ve program değişikliği ile ilgili, işleyişin takip edilmesine, bugünkü sorunlarının tartışılmasına ve bunların çözümlerine yönelik öneriler geliştirilmesine, kısaca bir geri bildirim mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, araştırma, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak yeniden yapılanma çalışmalarını ve bunların kurumsallaşma düzeylerini, Yeni Kurumsalcılık Kuramının getirdiği kurumsal baskı alanlarına ve fakültelerde görülen örgütsel davranışlara göre belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın amaçları, yeniden yapılanma sonrası beliren ortak sorun alanlarını ve eğitim fakültelerinde gözlenen örgütsel davranış modellerini belirlemek, ortaya çıkan sorun alanları ile gözlenen örgütsel davranış modellerini, eğitim fakültelerine, eğitim fakültelerinin eski-yeni oluşuna, öğretim elemanlarının cinsiyetine, kıdemlerine, görev unvanlarına, yöneticilik görevi bulunup bulunmamasına, verdikleri derslere ve diğer bireysel ve mesleki özelliklerine göre değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca, fakültelerde benimsenen örgütsel modeller ile oluşan kurumsal baskı türleri arasında korelasyon olup olmadığına bakılmıştır.

Genel tarama modeli ile yapılan araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, örnekleme ise 8 eğitim fakültesinin öğretim elemanlarıdır. Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar dahil edilmemiştir. Çoğu az sayıda öğrenciye sahip oldukları, yeniden yapılanma sonrası kuruldukları ve farklı özelliklere sahip oldukları için özel üniversitelerin eğitim fakülteleri örneklem dışı bırakılmıştır. Araştırmada öğretim elemanı sayısının fazla oluşu nedeniyle, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem oluşturulurken her coğrafi bölgeden en az bir eğitim fakültesi belirlenmeye ve belirlenen eğitim fakültelerinin yarısının köklerinin 1982 yılı ve öncesine dayanmasına çalışılmıştır. On üniversiteye, 750 adet olmak üzere, birinci ve ikinci bölümleri araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği (güvenirlik katsayısı  $\alpha = .93$ ) hesaplanan, üçüncü bölümü ise daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “örgütsel boyut” anketi eklenerek oluşturulan anket gönderilmiştir. 8 eğitim fakültesinden (gönderilen 640 anketten) toplanabilen 230 anket ile (%36) analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS kullanılmıştır.

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının görüşlerinin istatistiksel analizleri sonucunda, düzenleyici ve bilişsel kurumsal baskı alanlarında ve sistem, politik ve bürokratik örgütsel modellerini algılarında görev yaptıkları fakültele göre farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının yöneticilik görevlerinin olması değerlendirilen hiçbir alanı algılamalarında fark yaratmamıştır. Düzenleyici kurumsal baskılardan örgütsel yapı alanı, yeniden yapılanma çalışmalarında görev alıp alınmadığına ve yeniden yapılanma çerçevesinde eğitim almak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediğine göre farklı algılanmaktadır. Düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği alanı, görev yapılan fakültenin eski-yeni oluşuna, kıdeme, unvana,



verilen derslere, doktora eğitiminin yapıldığı yere, yeniden yapılanma çerçevesinde eğitim almak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediğine, fakülteden “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak için yurtdışına personel gönderilip gönderilmediğine göre farklı algılanmaktadır. Düzenleyici kurumsal baskılardan MEB-YÖK işbirliği alanı, görev yapılan fakültenin eski-yeni oluşuna göre farklı algılanırken; bilişsel ve normatif kurumsal baskılar yalnızca verilen derslere göre farklı algılanmaktadır. Sistem modelinin algılanmasında, görev yapılan fakültenin eski-yeni oluşu, cinsiyet, verilen dersler, yeniden yapılanma çerçevesinde eğitim almak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmeme ve fakülteden “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak için yurtdışına personel gönderilip gönderilmemesi etkili faktörler olarak bulunmuştur. Unvan bürokratik ve sembolik modellerin algılanmasında fark yaratan bir faktörken, yeniden yapılanma çalışmalarında görev alınıp alınmaması politik modelin algılanmasında, doktora eğitiminin yurtiçi-yurtdışında yapılması ise insan kaynakları modelinin algılanmasında fark yaratmaktadır. Tüm kurumsal baskı çeşitlerinin sembolik model, insan kaynakları modeli ve kendi aralarında orta düzeyde ilişkili oldukları bulunurken, örgütsel modellerin bir kısmının kendi aralarında korelasyon bulunmamıştır.

## **5.2. Sonuçlar**

Aşağıda elde edilen bulguların sonuçlarına ve literatür karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

### **5.2.1. Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerine Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin farklı olması onların düzenleyici ve bilişsel baskılar ile sistem, politik ve bürokratik modellerini

algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Yeniden yapılanmayla ilgili normatif kurumsal baskılar ve örgütsel davranışın insan kaynakları ve politik modelleri, örneklem dâhilindeki tüm eğitim fakültelerinde benzer şekilde algılanmaktadır.

Necatibey Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları yeniden yapılanma ile ilgili düzenleyici kurumsal baskılardan örgütsel yapıya ilişkin 11 ifadeye “Katılmıyorum” derecesinde, diğerleri ise “Kararsızım” derecesinde katılmaktadır. Öğretim elemanlarının, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanmasına “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren iki fakülte Kazım Karabekir ve Buca Eğitim Fakülteleridir. Ayrıca, Buca Eğitim Fakültesinin bu değişkenle ilgili ortalaması tüm diğer değişkenler içinde en düşük ve  $x \leq 2,00$ 'ın altında olan tek ortalamadır. Diğer fakülteler ise “Kararsızım” derecesinde katılmaktadır. Düzenleyici baskılardan MEB-YÖK işbirliğine, tüm fakülteler “Kararsızım” derecesinde katılmaktadır. Düzenleyici kurumsal baskı türleri genel anlamda değerlendirildiğinde; örneklem dâhilindeki bütün fakültelerde, öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalamaları “Katılmıyorum” ve “Kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir. Ancak, yeniden yapılanma ile ilgili en sorunlu alanın düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması olduğu söylenebilir. Düzenleyici baskılardan MEB-YÖK işbirliği alanı en sorunsuz alandır.

Bilişsel baskılarla ilgili ifadelere en az katılan fakülte Buca Eğitim Fakültesi (“Katılmıyorum” derecesinde) iken, en çok katılan Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi olmuştur. Buca Eğitim Fakültesi dışındaki tüm fakültelerde, ilgili ifadelere katılım “Kararsızım” düzeyinde bulunmuştur.

Yeni Kurumsalcılık Kuramının getirdiği baskı türlerine göre, yeniden yapılanma ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri değerlendirilerek bir genelleme yapılırsa; en

sorunlu alanın düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması alanı ( $x=2,65$ ) olduğu görülür. İkinci olarak yine düzenleyici baskılardan örgütsel yapı alanı ( $x=2,87$ ), üçüncü olarak bilişsel baskılar ( $x=2,94$ ) ve dördüncü olarak normatif baskılar ( $x=2,98$ ) alanlarının olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre en sorunsuz alan düzenleyici kurumsal baskılardan MEB-YÖK işbirliğidir ( $x=3,15$ ). Ancak, hiçbir alanda “kararsızım” derecesinin üzerinde bir katılım yoktur. Aradan 8 yıl geçmesine rağmen yeniden yapılanmanın kurumsallaşması konusunda bir çıkarsamada bulunmak güçtür. Yine de araştırma bulgularına dayanarak, yeniden yapılanmanın öğretim elemanları tarafından tam olarak kabul görmediği ya da öğretim elemanlarının görüşlerine göre kurumsallaşmanın henüz tam olarak gerçekleşmediği söylenebilir.

Öğretim elemanları, bürokratik model ile ilgili ifadelere, Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde en yüksek ortalamayla, Necatibey Eğitim Fakültesinde ise en yüksek ikinci ortalama ile katılmışlardır. En az katılan fakülteler Kazım Karabekir ve Burdur Eğitim Fakülteleri olmuştur. Tüm öğretim elemanlarının ilgili ifadelere verdikleri yanıtların genel ortalaması, genel katılımın “Hayır” derecesinde olduğunu gösterirken, yalnızca Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde “Evet” derecesinde bir ortalama bulunmuştur.

Sembolik model ile ilgili ifadelere öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,52$ ) “Evet” derecesine denk düşmektedir. Sembolik modele en uygun davranışın görüldüğü fakülteler Kazım Karabekir ve Burdur Eğitim Fakülteleridir. En az yakın olan ise Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesidir. Buradan sembolik modelin, bürokratik model ile ters yönde ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Tüm öğretim elemanlarının sistem modeli ile ilgili ifadelere verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,48$ ) “Hayır” derecesine denk düşmektedir. Ancak fakülteler

bazında bakıldığında; ÇOMÜ, Buca ve Necatibey Eğitim Fakültelerinin ortalamalarının “Evet” derecesinde bulunduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, sistem yaklaşımına uygun örgütsel davranış en çok Buca Eğitim Fakültesinde bulunurken bu modele en az uygun fakülte Osmangazi Eğitim Fakültesi olarak görülmektedir.

İnsan kaynakları modeli ve politik model ile ilgili öğretim elemanlarının algılamalarında, görev yapılan fakülte bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. İnsan kaynakları modeline ilişkin ifadeler tüm öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların genel ortalaması “Evet” derecesine denk düşmektedir. Yüzüncü Yıl ve Buca Eğitim Fakülteleri dışındaki eğitim fakültelerinde genel ortalamanın üzerinde bir ortalama ile insan kaynakları modeline uygun örgütsel davranışların görüldüğü söylenebilir. Politik modele ait ifadeler tüm öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların genel ortalaması ( $X=2,70$ ) “Evet” derecesine denk düşmektedir. Eğitim fakültelerinin hepsinde politik modele uygun örgütsel davranışlar görülmektedir.

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, fakültelerde en az görülen örgütsel modelin bürokratik model olduğu, ikinci olarak sistem modelinin geldiği söylenebilir. Araştırmada, sembolik ve sistem modellerinin bürokratik model ile ters yönde ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Dikkat çekici bir diğer ilişki yine politik model ile bürokratik ve sistem modelleri arasında bulunmuştur. Politik model dört fakültede (1, 5, 6 ve 8 numaralı fakülteler) en çok görülürken, bu fakültelerin ikisinde (1 ve 8 numaralı fakülteler) en az görülen model bürokratik model, diğer ikisinde (5 ve 6 numaralı fakülteler) ise sistem modeli olmuştur. Buradan, politik modelin hem sistem modeli hem de bürokratik model ile ters ilişkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bürokratik model; sembolik, sistem ve politik modellerle ters orantılı, ayrıca sistem modeli ve politik model kendi aralarında yine ters orantılıdır denebilir.

İnsan kaynakları ve sembolik modeller hiçbir fakültede en az gözlenen modeller olmamıştır. Ayrıca bu iki modelin tüm fakültelerde görülen genel ortalamaları ( $X=2,52$ ) eşit ve “Evet” derecesindedir. Bu iki model arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve tüm üniversitelerde göreceli olarak yüksek oranlarda görüldükleri söylenebilir.

Sonuç olarak, eğitim fakültelerinde birden fazla örgütsel modele ait davranışlar görülebilmektedir. Bürokratik modele ait davranışlar yalnızca 2 numaralı fakültede “Evet” derecesinde görülürken, diğer tüm modellere ait davranışlar birden fazla fakültede bu derecede vardır. Politik modele ait davranışlar tüm fakültelerde görülürken, fakültelerde en çok görülen ikinci model insan kaynakları modelidir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının örgütsel davranışlara ait ifadelerine verdikleri yanıtların fakülteye göre niye sadece bu iki model için anlamlı bir fark yaratmadığını da açıklamaktadır.

### **5.2.2. Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerinin Eski veya Yeni Oluşuna Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin eski ya da yeni oluşu faktörüne göre, öğretim elemanları arasında düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile MEB-YÖK işbirliği alanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eski eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının ilgili ifadelerine katılma ortalamaları, yeni kurulan fakültelerdeki görevli olanlardan daha düşüktür.

Fakültelerde örgütsel davranışın algılanmasında yalnızca sistem modeli için anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eski eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim

elemanlarının sistem modeline yönelik algılamaları, yeni kurulan fakültelerde görev yapanlardan daha olumludur.

### **5.2.3. Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Öğretim Elemanlarının Yeniden Yapılanma ve Örgütsel Davranışa Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

1. Öğretim elemanlarının cinsiyete göre, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili beliren kurumsal baskı alanlarını algılamalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, yeniden yapılanma ve etkileri kadın ya da erkek tüm öğretim elemanları tarafından benzer şekilde algılanmaktadır.

Kadın ve erkek öğretim elemanları arasında fakültelerde örgütsel davranışın algılanmasında yalnızca sistem modeli için anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretim elemanlarının sistem modeline yönelik algılamaları ( $x=2.60$ ), erkek öğretim elemanlarına göre ( $x=2.44$ ) daha olumludur.

2. Kıdemlerine göre öğretim üyelerinin kurumsal baskıları ve örgütsel modelleri algılamaları konusunda varyans analizi sonuçları, yalnızca düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili konuda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Meslekteki kıdemleri 21–25 yıl olan öğretim elemanları ilgili ifadelerle en az katılırken, 1–5 yıl ve 11–15 yıl olanlar en olumlu görüş bildiren gruplardır. Yine en olumlu görüş bildiren 1–5 yıl kıdem grubundaki öğretim elemanlarının ortalaması, 6–10 yıl ve 16–20 yıl kıdem grubundakilerin ortalamalarından anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Öğretim elemanlarının görüşlerinde kıdemlere göre farklılık olması beklenen bir sonuçtur. Ancak, düzenleyici baskılardan program değişikliği ile ilgili bölüm dışındaki diğer değişkenlerde böyle bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğretim elemanlarının meslekteki kıdemleri,

onların örgüt modelleri ve yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerinde genel olarak istatistiksel anlamda anlamlı bir fark yaratmamıştır.

3. Öğretim elemanlarının görev unvanlarına göre kurumsal baskıları ve örgütsel modelleri algılamalarında, düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliği alanında ve örgütsel modellerden bürokratik ve sembolik modellerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Prof. Dr, Doç. Dr. ve Yard. Doç. Dr. unvanlarına sahip olan öğretim elemanlarının, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların, Öğr. Gör. unvanına sahip olanlara göre daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

Bürokratik Model konusunda en olumlu görüşe sahip olan gruplar Öğr. Gör. Dr. ve Öğr. Gör. olan öğretim elemanlarıdır. En olumsuz görüşe ise sırasıyla Diğer (Ar. Gör ve diğer), Doç. Dr. ve Yard. Doç.Dr. olan öğretim elemanları sahiptir. Başka bir deyişle, Öğr. Gör. Dr. ve Öğr. Gör.'nin bürokratik modele daha yakın oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sembolik model ile ilgili görüş farklılıkları ise en çok Öğr. Gör. Dr. ve Diğer grupları arasındadır. Yard. Doç. Dr. ve Öğr. Gör. gruplarının ise hem Diğer hem de Öğr. Gör. Dr. grupları arasında anlamlı farklılığı bulunmaktadır.

4. Öğretim elemanlarının yöneticilik görevleri bulunup bulunmamasına göre, öğretim elemanlarının görüşleri arasında ilgili hiçbir değişken için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Öğretim elemanlarının verdikleri derslere göre görüşleri değerlendirildiğinde dört değişkende gruplar arasında farklılık gözlenmektedir. Bu değişkenler, düzenleyici

kurumsal baskılardan program değişikliği ve uygulanması, normatif baskılar, bilişsel baskılar ve son olarak da örgüt modellerinden sistem modelidir.

Öğretim elemanlarından, herhangi bir grupta öğretmenlik formasyon dersleri verenlerin yeniden yapılanmayla birlikte uygulamaya konulan program değişikliği ve uygulanma şekline en az katılan gruplar olduğu söylenebilir. İlgili ifadelere katılma düzeyleri “Katılmıyorum” derecesindedir ( $X \leq 2,60$ ). Genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanları ise program değişikliği ve uygulanmasına dair en olumlu görüş belirten gruplardır. İlgili ifadelere katılma düzeyleri “Kararsızım” derecesindedir ( $X \geq 2,61$ ).

Normatif kurumsal baskılarla ilgili ifadelere en yüksek katılım genel kültür ve diğer dersleri veren öğretim elemanlarında, en düşük katılım ise öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarında görülmektedir. Bu bulgu, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili bulguya benzemektedir.

Bilişsel baskılarla ilgili ifadelere de en az katılan öğretim elemanları öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarıdır. Düzenleyici baskılardan program değişikliği ve normatif baskılarla ilgili ifadelerde olduğu gibi bilişsel baskılarla ilgili ifadelere de en yüksek katılım oranı genel kültür ve diğer derslerle birlikte aynı zamanda öğretmenlik alan derslerini de veren öğretim elemanlarında görülmektedir.

Öğretim elemanlarının verdikleri dersler bakımından örgüt modellerinden yalnızca sistem modeli ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlarda gruplar arası farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlik alan ve öğretmenlik alanla birlikte öğretmenlik formasyon derslerini de veren öğretim elemanlarının, genel kültür ve diğer derslerle birlikte öğretmenlik alan veya öğretmenlik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarına



göre anlamlı bir farklılıkla ve daha yüksek oranda sistem modeline yakın oldukları söylenebilir.

6. Öğretim elemanlarının, doktora eğitimlerini yurtiçi ya da yurtdışında yapmalarına göre, düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili alanı ve örgütsel modellerden insan kaynakları modelini algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Doktora eğitimlerini yurtiçinde yapan öğretim elemanları, yurtdışında yapanlara göre, program değişikliği ve uygulanmasını ve aynı zamanda insan kaynakları modelini daha yüksek oranda olumlu bulmaktadırlar.

7. Öğretim elemanlarının yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilip gönderilmediklerine göre; düzenleyici baskılardan örgütsel yapı ve program değişikliği ile ilgili alanlarda ve örgütsel modellerden sistem modelinin algılanmasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans – doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilenlerin, yeniden yapılanma sonrası örgütsel yapı ve sistem modeline yönelik algılarının gönderilmeyenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Program değişikliği ve uygulanmasına yönelik algıları ise yurtdışına gönderilmeyenlere göre daha olumsuzdur.

Buradan çıkan ortak bir sonuç; ister yeniden yapılanma çerçevesinde olsun ister olmasın yurt dışında doktora ya da yüksek lisans eğitimi alan öğretim elemanlarının program değişikliğine daha olumsuz bakmalarıdır.

8. Öğretim elemanlarının yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev alıp almadıklarına göre yapılan varyans analizi sonuçları, onların düzenleyici kurumsal baskılardan örgütsel yapıya ilişkin ifadeleri ve örgütsel davranış modellerinden politik modeli algılarında gruplar arası anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir. Yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev alan öğretim elemanlarının örgütsel yapıya ilişkin ifadelerle yönelik algıları, görev almayanlardan daha olumludur.

Yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında kısmen görev aldığını belirten öğretim elemanlarının, görev almayan ve görev alan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ile politik örgüt yapısına daha yakın oldukları bulunmuştur.

9. Öğretim elemanlarının, yeniden yapılanma gereği görev yaptıkları fakültelerinden “Alan Eğitimi”nde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderilip gönderilmediği sorusuna verdikleri cevaba göre, düzenleyici kurumsal baskılardan program değişikliğini ve örgütsel modellerden sistem yaklaşımını algılamalarında gruplar arası anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Fakültelerinden yeniden yapılanma gereği alan eğitiminde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderildiğini belirten öğretim elemanları, gönderilmediğini ya da bilgisi olmadığını belirten öğretim elemanlarına göre düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması ile ilgili maddelere daha az katılmaktadırlar.

Fakültelerinden yeniden yapılanma gereği alan eğitiminde uzmanlaşmak üzere yurtdışına personel gönderilmediğini belirtenler, gönderildiğini belirten ya da bilgisi olmadığını belirtenlere göre, sistem modeli ile ilgili maddelere daha olumsuz yanıt vermişlerdir.

#### **5.2.4. Korelasyonlarla İlgili Sonuçlar**

Bu alt bölümde, yeniden yapılanmayla ilgili ifadelerin Yeni Kurumsalcılık Kuramının öne sürdüğü kurumsal baskı türleri kullanılarak gruplanması ile elde edilen

beş değişken ve fakültelerde görülen örgütsel davranışa ait beş örgütsel model arasındaki korelasyonların sonuçları verilmektedir.

Tüm baskı türlerinin kendi aralarında orta düzeyde ve olumlu ilişki içinde oldukları bulunmuştur. Araştırmalar, kurumsallaşma sürecinin Colbeck'in ileri sürdüğü gibi doğrusal bir süreç olmadığını, normatif ve düzenleyici kurumsal baskıların birbirlerine ve bilişsel kurumsallaşmaya etki ederek en sonunda reformların kurumsallaşmasına yol açabileceklerini ileri sürmektedir (Aypay, Şahin ve Işık; 2003). Bu araştırmanın bulgularına göre farklı olarak bilişsel baskıların da normatif ve düzenleyici kurumsal baskılara etki ettiği bulunmuştur. Tüm baskı türleri kendi aralarında ve birbirlerine etki ediyor görünmektedir. Bu araştırma, Aypay, Şahin ve Işık (2003), çalışmaları sonucunda öne sürdükleri kurumsallaşma sürecini açıklayan modele (Şekil 1), bilişsel kurumsal baskıların da normatif ve düzenleyici kurumsal baskılara etki ettiğini ekleyerek Şekil 2'deki modeli, kurumsallaşma sürecini açıklayan model olarak sunmaktadır. Normatif, düzenleyici ve bilişsel kurumsal baskılar birbirlerine etki ederek reformların kurumsallaşmasına yol açabilirler.

Örgütsel modellerin kendi aralarındaki korelasyonlarında, insan kaynakları modelinin; bürokratik model ile orta düzeyli olumsuz, sembolik ve sistem modelleri ile düşük düzeyde olumlu, politik modelle ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Bürokratik modelin sembolik model ile düşük düzeyli olumsuz bir ilişkisi bulunmaktayken, sistem ve politik modellerle ilişkisi yoktur. Sembolik model ile sistem modeli ve sistem modeli ile politik model arasında düşük düzeyli olumlu bir ilişki bulunmaktayken, diğerleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Bu araştırma, bürokratik modelin diğer modellerle olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğretim elemanları bürokratik model dışındaki modelleri orta ya da düşük düzeyde de olsa birbiri ile olumlu yönde ilişkili olarak algılamakta, bu modeli diğerleri ile olumsuz yönde ilişkili olarak algılamaktadırlar.

Yeni Kurumsalcılık Kuramına göre sınıflandırılan kurumsal baskılar ile örgütsel modeller arasındaki korelasyonlara bakıldığında:

1. İnsan kaynakları modeli ile tüm baskı türleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur.

2. Bürokratik modelin, düzenleyici baskılardan program değişikliği ile bir ilişkisi bulunmazken, tümü olumsuz olmak üzere, düzenleyici örgütsel yapı, normatif ve bilişsel baskılarla düşük düzeyde ve düzenleyici MEB-YÖK işbirliği baskısı ile orta düzeyde ilişkisi vardır.

3. Sembolik modelin düzenleyici örgütsel yapı ve normatif baskılarla düşük düzeyde ve düzenleyici MEB-YÖK işbirliği ile bilişsel baskılarla orta düzeyde olumlu bir ilişkisi vardır. Sembolik modelin ayrıca düzenleyici baskılardan program değişikliği ile ( $.05$  düzeyinde) düşük düzeyde olumlu bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

4. Sistem modelinin yalnızca düzenleyici örgütsel yapı baskısı ile düşük düzeyde olumlu bir ilişkisi vardır.

5. Politik model ise herhangi bir baskı ile ilişki göstermemektedir.

Düzenleyici program değişikliği dışındaki kurumsal baskı türlerinin hepsinin, bürokratik model ile olumsuz yönde ilişkilendirilmesi ilginç bir bulgudur. Araştırmada, örneklem dâhilindeki eğitim fakültelerinde, yalnızca bir fakülte'deki öğretim elemanlarının bürokratik davranışa yönelik algıları, diğer tüm fakülte'dekilerden yüksek olarak bulunmuştur. İnsan kaynakları ve sembolik modellerin tüm kurumsal baskı türleriyle aralarında ilişki bulunmuştur. Bu modellerin hiçbir fakülte'de en az gözlenen modeller olmaması ve tüm fakülte'de görülen genel ortalamalarının eşit ve "Evet" derecesinde olduğu bulguları birleştirilerek; İnsan kaynakları ve sembolik modeller arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve tüm üniversitelerde göreceli olarak yüksek oranlarda görüldükleri söylenebilir.

### 5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

1. Bu araştırma yalnızca 8 eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Diğer eğitim fakültelerinde de, ilgili tüm kesimleri içeren nitel ve nicel araştırmalarla durum tespiti yapılmalıdır. Var olan sorunlar her bir fakülte bazında değerlendirilmeli, aksayan yönler için katılım sağlanarak ve üzerinde anlaşarak çözüm önerileri geliştirilmelidir.

2. Araştırma sonuçlarında, yeniden yapılanma ile ilgili en sorunlu alanın düzenleyici baskılardan program değişikliği ve uygulanması alanı olduğu görülmektedir. Bu alan ayrıca; kökleri 1982 yılı öncesine dayanan eğitim fakültelerinde, unvanı Yard. Doç ve üstü olan, 20–25 yıl kıdem grubunda yer alan, öğretmenlik formasyon derslerini veren ve yeniden yapılanma öncesi veya yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışında doktora eğitimi alan öğretim elemanları tarafından diğer gruplara göre anlamlı bir şekilde daha olumsuz karşılanmaktadır. Öğretmen yetiştiren okulların programları, özellikle de bu program içinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri literatürdeki araştırma sonuçlarına ve yukarıda bahsedilen daha nitelikli, deneyimli ve alanında uzman grupların görüşlerine başvurularak yeniden düzenlenmeli ve sürekli olarak ihtiyacı karşılayacak şekilde yenilenmelidir.

3. Araştırma sonuçları en sorunlu ikinci alanın, yine düzenleyici baskılardan örgütsel yapı alanı olduğunu göstermektedir. Ancak, yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev aldığını belirten öğretim elemanları, çalışmalarda görev almayanlara göre bu alanı anlamlı bir şekilde daha olumlu bulmaktadır. Bu sonuçlar literatür taraması sonuçlarıyla birleştirilerek ve daha geniş katılımı ile eğitim fakültelerinde yeni bölüm yapılaşmalarına gidilmesi önerilmektedir.

4. Öğretmenlik formasyon dersi veren öğretim elemanları yeniden yapılanma ile ilgili tüm alanları, diğer dersleri veren gruplardan daha olumsuz bulmaktadırlar. Genellikle eğitim bilimleri uzmanları olan bu kişilerin görüşleri dikkat çekicidir. Öğretmen yetiştirme sisteminin içinden çıkılamayan sorunları vardır. Bunlara çözüm üretmesi en çok beklenebilecek alan olan eğitim bilimlerinin yeni yapılanma ile önünün kesilmesi, eğitim bilimlerinin lisans bölümlerinin çoğunun kapatılması bir çelişkidir. Eğitim bilimcilerin görüşlerine dayanılarak ve bu konudaki tecrübelerimizi ve Türkiye gerçeklerini de göz önüne alarak eğitim bilimleri lisans bölümleri yeniden yapılandırılmalı ve bu alanın gelişmesinin önü açılmalıdır.

5. Bu araştırma sonucunda, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ait görüşlerinin ortalamaları hiçbir alanda “Katılıyorum” ya da “Kesinlikle katılıyorum” derecelerine denk düşmemektedir. Buradan, tüm yukarıdaki önerilere ek olarak, üzerinden yaklaşık sekiz yıl geçtiği halde, yeniden yapılanmayla ilgili kurumsallaşmanın henüz gerçekleşmediği ya da öğretim elemanlarınca yapılanmanın kabul görmediği sonuçları çıkarılırsa, alternatif olarak yeniden bir yapılanmaya veya tüm alanlarda iyileştirmelere gidilmesi önerilmektedir. Ancak, yeniden yapılanma veya iyileştirme çalışmaları sırasında eğitim bilimciler, yerli ve yabancı alan uzmanlarının yanında ilgili tüm kesimlerin, öğrencilerin, öğretim elemanlarının, MEB’in görüşleri alınarak geniş bir katılım sağlanmalıdır.

6. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile birlikte, öğretim elemanlarının yetiştirilmelerine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine sistematik olarak başlanmalı, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretim elemanları hizmet içi seminerlerle yetiştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç  
1998 “Yeniden Yapılanma 75.Yılı”  
**Eğitim Yönetimi**, 15, 257–259
- ADA, Sefer.  
2001a “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okullarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Program İçindeki Yeri”  
**M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (14), 1-10.
- ADA, Sefer.  
2001b “İlköğretimdeki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Analizi”  
**M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (13), 1-10.
- ADEM, Mahmut.  
1998a “YÖK Dayatmacılığı”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 363–364
- 1998b “YÖK, Eğitim Bilimlerine Neden Karşı?”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 367–370
- AKYÜZ, Yahya.  
2000 Öğretmen Yetiştirmede Osmanlının Cumhuriyete Bıraktığı Miras.  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Açılış Bildirisi, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 1–4
- ARSAL, Zeki.  
2004 “Ülkemizi 21. Yüzyıla Hazırlayacak ve Kalkındıracak Öğretmen Tipinin Özellikleri”  
**AİBÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (7), 99–116
- ATAMAN, Ayşegül.  
1998 “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 263–270
- AYDIN, Ayhan.  
1998 “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 275–286

- AYPAY, Ahmet  
 2001a “Örgütsel Analizde Teorik Gelişmeler: Yeni Kurumsalcılık”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 7 (28), 501–511.
- 2001b The Relationship Between Organizational Structures and Faculty Roles at Collages and Universities. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Vanderbilt University; Nashville; TN: USA.
- AYPAY, Ahmet.  
 2002 “Üniversitelerin Yönetiminde Gözlenen Örgütsel Modeller”  
**Eğitim Araştırmaları**, (7), 1–10.
- AYPAY, Ahmet.  
 2003 “Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Sosyo-Ekonomik ve Politik Çevrelerin Üniversitelerde Kurumsal Adaptasyona Etkileri”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Bahar, (34), 194–213
- AYPAY, A., Ç. ŞAHİN ve H. IŞIK  
 2003 “Eğitimde Yapısal Değişim ve Kurumsallaşma: Bir Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Görüşleri”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Kasım, 295–322.
- AZAR, Ali.  
 2003 “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm> (5.12.2005)
- BALCI, Ali.  
 2003 “Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılıarı: Kuram-Araştırma İlişkisi II”  
**Eğitim yönetimi**, Kış (33), 26–61.
- BASKAN, Gülsün Atanur.  
 2001 “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”  
**H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi**, (20), 16–25.
- CIASCAI, Liliana  
 1998 “Developements In ‘Mentoring’ In Romanian Initial Teacher Training”  
**Mentoring & Tutoring**, Vol. 9, No. 2
- ÇALIK, Temel.  
 2003 “Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme”



- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz (36), 536–557
- ÇOTUKSÖKEN, Betül  
1998 “Öğretmen Yetiştirme Felsefi Boyutları”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 708–713.
- DOĞAN, İsmail.  
1998 “Vizyon ve Geometri”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 371–373
- DOĞAN, İsmail.  
1999 “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri  
Üzerine Bir deneme”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 5 (20), 503–519
- DÖNMEZ, Burhanettin  
2000 “Öğretmen Yetiştirmede Kurumlar Arası Eşgüdüm Sorunları ve  
Eğitim Fakültelerinin Durumu”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 337–341
- DÖNMEZER, İbrahim  
2000 “Eğitim fakültelerinin yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Eleştirel  
Yaklaşım”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 667–671
- DURUKAN, Haydar  
2000 “Eğitim fakültelerinin Yeniden Yapılanma Sürecinde Program  
Boyutunun Değerlendirilmesi”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 693–695
- EKİZ, Durmuş.  
2003 “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller  
Hakkındaki Düşünceleri”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/ekiz.htm> (5.12.2005)
- EROL, Mustafa ve DİĞERLERİ  
2000 “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Öğrenciler Açısından  
Değerlendirilmesi”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 481–483

- ERTÜRK, Selahattin.  
1998 **Eğitimde “Program” Geliştirme**. 10. Baskı, Ankara: Meteksan.
- EŞME, İsa.  
1998 “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 359–362
- GATES, Gordon S.  
1997 “Isomorphism, Homogeneity and Rationalism in University  
Retrenchment”  
**The Review of Higher Education** Vol 20 (3), 253–275
- GORGES, Michael J.  
2001 “New Institutional Explanations for Institutional Change: A Note of  
Caution”  
**Politics**: Vol 21 (2), 137–145
- GREENWOOD, R. ve C. R. HININGS  
1996 “Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together  
The Old and The New Institutionalism”  
**Academy of Management Review**, Vol. 21, No. 24. 1022–1054.
- GÜNDÜZ, Ş. ve F. ODABAŞI  
2004 “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim  
Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”  
**The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**,  
ISSN: 1303–6521 Vol. 3, Issue. 1, Article 7.
- GÜNGÖRDÜ, Ayşenur  
1999 “Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Fakülte: Okul  
İşbirliği”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 5 (19), 455–459.
- GÜRBÜZTÜRK, Oğuz  
2000 “Eğitim Fakülteleri Programlarında Yer Alan Okul Deneyimi I  
Çalışmalarının Değerlendirilmesi”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 179–187

GÜRŞİMŞEK, Işık ve DİĞERLERİ

- 2000 “DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm önerileri: İzleme Çalışması”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 168–173

HARMANDAR, Mansur ve DİĞERLERİ.

- 1998 “Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde ‘Okul Deneyimi’ Uygulaması ve Sonuçlarının değerlendirilmesi”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm> (4.12.2005)

HAYES, Michael T.

- 2002 “Assesment Of A Field-Based Teacher Education Program: Implications For Practise”  
**Education**, Vol. 122, Issue:4, pp: 700–705

IŞIK, Halil.

- 2003 “Mentoring of Student Teachers and Its Impact on Pupils and Schools”  
**International Journal of Educational Reform**, Vol 13, No.4, Fall, 374–387

KAFADAR, Osman.

- 2000 “Öğretmen Yetiştirme Programlarında Felsefe”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 137–140.

KAMENS, David H.

- 1977 “Legitimating Myths And Educational Organization: The Relationship Between Organizational Ideology And Formal Structure”  
**American Sociological Review** V.42, pp. 208–219

KARATAŞ, Mehmet

- 2000 “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Çerçevesinde Okul Deneyimi I Dersinin Değerlendirilmesi”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan poster, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 805–806

KAVAK, Yüksel.

- 1999 “Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon”

- KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ, 5 (19), 313–324.
- KAVCAR, Cahit.  
2002 “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”  
**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 35 (1–2).
- KIRAN, Hüseyin.  
2002 “Yeniden Yapılanma Sürecinde Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat  
Fakültesi İkilemi”  
**Eğitim araştırmaları**, (7), 87–95.
- KIRBIYIK, H.  
1998 “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 271–273
- KOCABAŞ, Ayfer.  
2003 “Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir  
Model”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kocabas.htm> (4.12.2005)
- KÖROĞLU, H., N: BAŞER ve G. YAVUZ  
2000 “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi”  
**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 85–95
- MEYER, John W. ve B. ROWAN  
1992 “The Structure of Educational Organizations”  
**Organizational Environments: Ritual and Rationality**, 2nd ed., pp.  
71–97
- MEYER, John W.  
1977 “The Effects of Education as an Institution”  
**American Journal of Sociology**, V.83, No.1, pp.55–77
- NAKİBOĞLU C. ve Ö. SAĞESEN  
2002 “Eğitim Fakültelerinin Yeni Yapılanmasının Öğrenci Boyutu  
Açısından Değerlendirilmesi”  
**Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:10, No:2, 309–316
- NIELSEN, Klaus.  
2000 “Institutionalist Approaches in the Social Sciences: Typology,  
Dialogue, and Future Challenges”  
**Journal of Economic Issues**, Vol. XXXV, No. 2, pp. 505–516.

- OKÇABOL, Rıfat  
2000 “Öğretmende Aranılan Nitelikler ve Yeni YÖK Modeli”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 419–425
- ÖZDEMİR, Hasan Basri  
2000 “21. Yüzyılın Eşiğinde Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Yeni Yapılanmanın Getirdikleri”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri,  
10–12 Mayıs, Çanakkale, 327–331
- ÖZTÜRK, Cemil.  
2005 “Cumhuriyet Döneminde İlköğretim ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden yapılanma”  
**V. Türk Kültürü Kongresi, Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17–21 Aralık 2002, Ankara)**, Eğitim, Cilt IV, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 29–62
- SABAN, Ahmet.  
2002 “Mentored Teaching As (More Than) A Powerful Means Of Recruiting Newcomers”  
**Education**, Vol.122, No.4, pp. 828–839
- SABAN, Ahmet.  
1999 “Öğrenen Okulda Sistemik Değişim”  
**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 5 (19), 393–409.
- SAĞLAM, M. ve D. KURUM  
2005 “Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi”  
Milli Eğitim Dergisi, 33 (167)  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm> (4.12.2005)
- SABUNCUOĞLU, Z. ve M. TÜZ.  
1998 **Örgütsel Psikoloji**, 3. Baskı, Bursa: Alfa Yayınları
- SARPKAYA, Ruhi.  
2003 “Okullarda Örgütsel Davranışın Anlaşılmasında Politik Yaklaşım”  
**Eğitim araştırmaları**, (10), 15–23.
- STEIN, Johan  
1997 “How Institutions Learn: A Socio-Cognitive Perspective”

- Journal of Economic Issues** Sep. 1997
- ŞİMŞEK, H. ve A. YILDIRIM.  
1998 “The Reform of Pre-Service Teacher Education in Turkey”.  
R. G. Sultana (Ed), **Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region: Case Studies in Educational Innovation**, New York, NY: Peter Lang, pp.411–432.
- ŞİMŞEK, H. ve D. AYTEMİZ.  
1998 “Anomaly-Based Change in Higher Education: The Case of a Large Turkish Public University”  
**Higher Education**, 36: 155–179, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands.
- TARROU, A., L. R. OPDAL ve I. S. HOLMESLAND.  
1999 “Improving Teacher Education Through Evaluation: An Analysis Of Four Norwegian Case Studies”  
**European Journal of Teacher Education**, Vol.22, No. 2/3.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy.  
2002 “Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları”  
**Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi ve Dr. Halil Fikret Kanad** semineri’nde sunulan bildiri, 16–17 Nisan 1998, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 63–87.
- TÖRE, Elmaziye.  
2000 “Sosyal Bilimler Açısından Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına Bakış”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 696–699.
- TUTKUN, Ömer Faruk  
2000 “Yeniden Yapılanma Sürecinde Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 174–178.
- UYGUN, Selçuk  
2004a “Sözlü Tanıkların Dilinden Köy Enstitülerinde Okul Atmosferi”  
**Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (26), 8–16.

- 2004b “Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Tarihsel Analizi”  
**MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretimi Yeniden Yapılandırma Sempozyumu**’nda sunulan yayınlanmamış bildiri, 20–22 Aralık, Ankara.

ÜLTANIR, Yusuf Gürcan.

- 2003 “Eğitim Sistemi İle Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hümanist-Demokratik Eğitim Modelinin Karşılaştırılması”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-gurcanultanir.htm>  
(5.12.2005)

ÜNSAL, Haluk.

- 2000 “Eğitim Bilimlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Formasyon (Meslek) Derslerine İlişkin Görüşleri”  
**II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri, 10–12 Mayıs, Çanakkale, 225–233.

WONG, A. F. L. ve G. K. CHUAN

- 2002 “The Practicum In Teacher Training: A Preliminary And Qualitative Assesment Of Improved National Institute Of Education – School Partnership Model In Singapore”  
**Asia-Pasific Journal of Teacher Education**, Vol. 30, No: 2

YILMAN, Mustafa

- 1999 **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**  
İzmir: Star Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.

Yüksek Öğretim Kurulu (1998a). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Düzenlenmesi Hakkında Rapor YÖK: Ankara

Yüksek Öğretim Kurulu (1998b). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Modelleri*. Ankara.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (1998c). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Mart, Ankara.

YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1999). “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara.

ZANTING, A. ve N. VERLOOP

2001 “Student Teachers’ Beliefs About Mentoring And Learning To Teach During Teaching Practise”

**British Journal of Educational Psychology**, 71, 57–80

[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/egitim\\_fak\\_bulunan\\_uni.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/egitim_fak_bulunan_uni.htm) 6.12.2005

[http://egitim.yyu.edu.tr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=6](http://egitim.yyu.edu.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6)

<http://www.ogu.edu.tr/akademik/egitim.php>

<http://www.omuegitim.edu.tr/ana/about.htm>

<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=2828>

[http://bef.sdu.edu.tr/genel\\_bilgi\\_kurulus.htm](http://bef.sdu.edu.tr/genel_bilgi_kurulus.htm)

<http://www.nef.balikesir.edu.tr/tarihce.php?dil=tr>

<http://www.education.ankara.edu.tr/edu2m/index.php?option=content&task=view&id=2&Itemid=42>



## **EKLER**

**Ek 1:** Anket Formu

## EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANMASI VE KURUMSALLAŞMA DÜZEYİ ANKETİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu anket, 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla yaşanan değişikliklerin, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ne derece kurumsallaştığının belirlenmesinde kullanılacaktır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde bireysel ve mesleki özellikleriniz, ikinci bölümde yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik maddeler ve üçüncü bölümde ise fakültelerde örgütsel davranış konusunda ifadeler bulunmaktadır. Ankete vermiş olduğunuz yanıtlar sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

Lütfen maddeleri sizce en doğru olan seçeneğe ( X ) koyarak işaretleyiniz. Ankete adınızı yazmayınız. Bu anketi eksiksiz ve ıctenlikle yanıtladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serpil KALAYCI  
ÇOMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi BD  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
e-mail: serpilkalayci@hotmail.com

### **BİREYSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLER :**

1. **Cinsiyetiniz :**            K                            E
2. **Meslekteki kıdeminiz :**    1-5                    6-10            11-15            15-20  
    21-25            25 ve üstü
3. **Görev ünvanınız :**        Prof.Dr.    Doç.Dr    Yrd.Doç.Dr.  
    Öğr.Gör.    Öğr.Gör.Dr.           Diğer

4. **Yöneticilik göreviniz :**    Var                    Yok

5. **Hangi dersleri veriyorsunuz?**

- Öğretmenlik Formasyon Dersleri    Genel Kültür Dersleri  
 Öğretmenlik Alan Dersleri                   Diğer .....

6. **Önceki öğreniminiz :**

	Bölüm	Yıl
Lisans		
Yüksek Lisans		
Doktora		
Doçentlik çalışma alanı		

7. Doktora eğitiminizi nerede yaptınız? :  Yurtiçi  Yurtdışı
8. Yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderildiniz mi?:  
 Evet  Hayır
9. Yeniden yapılanma çalışmalarının herhangi bir aşamasında görev aldınız mı?  
 Evet  Hayır  Kısmen
10. Fakültenizden yeniden yapılanma gereği “Alan Eğitimi” nde (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi vb.) uzmanlaşmak üzere yurt dışına personel gönderildi mi?:  
 Evet  Hayır  Bilgim yok

	<b><u>I – Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin İfadeler</u></b> Lütfen sizce en doğru olan seçeneğe ( X ) koyarak maddeleri işaretleyiniz.	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yeniden yapılanmanın üzerinden geçen sekiz yıl, yapılanmanın yerinde olduğunu göstermektedir.					
2	Yeniden yapılanma “Alan Eğitime” yönelik uzmanlaşmayı artırmıştır.					
3	Yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinin görev alanları ayrılabilmiştir.					
4	Ortaöğretim alan öğretmenlerinin yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi yerinde bir uygulamadır.					
5	Yeniden yapılanma ile Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine giren öğretim elemanları bu alanın uzmanlarıdır.					
6	Fakültemizde yeniden yapılanmanın gerekleri, akademik personelin ders yükü ve sayısı bakımından tam olarak yerine getirilebilmektedir.					
7	Fakültemizde yeniden yapılanmanın gerekleri, akademik personelin niteliği bakımından tam olarak yerine getirilebilmektedir.					
8	Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma sonrası, YÖK ile MEB’nin sistem bütünlüğü oluşmuştur.					
9	Yeniden yapılanma ile, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılanması ile Milli Eğitim Sistemindeki okul yapılanması paralel hale gelmiştir.					
10	Fakülteler ile Uygulama Okulları arasındaki işbirliği, daha işlevsel bir yapıya kavuşmuştur.					
11	Öğrenciler, Uygulama Okullarında, idari ve yönetim konularında da yeterince bilgi sahibi olmaktadır.					

12	Uygulama dersleri dışında yeniden yapılanma çalışmaları ile birlikte uygulamaya konan diğer dersler (Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, vb.) ve içerikleri yeterlidir.				
13	Yeniden yapılanma öncesi okutulan pedagojik formasyon derslerinin kaldırılması yerinde bir yaklaşımdır.				
14	Yeniden yapılanmadan dolayı, “Alan Uzmanı” (biyoloji bilim uzmanı vb.) olarak görev yapan öğretim elemanlarının “Alan Eğitimsi” (biyoloji eğitimi uzmanı vb.) olarak ders vermeleri uygundur.				
15	“Alan Uzmanı” olarak görev yapan öğretim elemanları, “Alan Eğitimsi” olarak verdikleri derslerde, alan bilgisiyle özel öğretim yöntem ve tekniklerini birleştirerek sunmada başarılıdır.				
16	Yeniden yapılanmaya ilişkin öğretim elemanlarına verilen hizmet içi eğitim programları yeterli olmuştur.				
17	MEB, öğretmen yetiştirme sisteminde yeniden yapılanmayla birlikte aktif rol almaktadır.				
18	Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin amaçları genel olarak gerçekleştirilebilmektedir.				
19	Okul Deneyimi I dersinde öğrenciler okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenlik mesleğini sistemli bir yaklaşımla tanıyabilmektedirler.				
20	Okul Deneyimi I ve II derslerinin uygulanmasından sorumlu olan Öğretim Elemanları görevlerini yeterince iyi yapmaktadırlar.				
21	Öğrenciler, uygulama okullarında nasıl ve hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri konusunda yeterince bilgilendirilmektedirler.				
22	Yeniden yapılanma sonrası, uygulama dersleri nicelik bakımından yeterlidir.				
23	Derslerde işlenen bilgiler, uygulamalarla eskiye göre daha çok desteklenmektedir.				

	<b>I – Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin İfadeler</b> Lütfen sizce en doğru olan seçeneğe ( X ) koyarak maddeleri işaretleyiniz.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
24	Uygulama okullarında öğretmenlerin, Uygulama Öğretmeni olarak seçilmeleri olumlu bir yaklaşımdır.					
25	Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları ile işbirliği içinde çalışmaktadırlar.					
26	Okul Deneyimi derslerinde görev alan Uygulama Öğretmenleri nitelik bakımından yeterlidir.					
27	Uygulama Okullarında okul yöneticilerinin öğrencilere karşı tutum ve davranışları olumludur.					
28	Uygulama Öğretim Elemanları, öğrencileri okula göndermeden önce okul yöneticileri ile görüşerek gerekli hazırlıkları yapmaktadırlar.					
29	Yeniden yapılanma ile öğretmen adayları, bilgi toplumunun gerektirdiği yetenek ve alışkanlıkları kazanacak bilgiye ulaşabilmektedirler.					
30	Program, kapasite ve donanım bakımından fakültelerin geliştirilmesi çalışmaları, öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır.					
31	Yeniden yapılanma sonrası, fakültelerde öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak benimsemeleri için uygun bir kültürel ortam sağlanmaktadır.					
32	Yeniden yapılanma sonrası öğrenciler, bilimsel yöntem konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olabilmektedirler.					
33	Yeniden yapılanma sonrası öğrenciler, fakültelerden insan haklarının gerekli kıldığı değerlere uyumlu bir ortam (okul ve sınıf havası) yaratabilecek yeterlilikte mezun olmaktadır.					
34	Yeniden yapılanma sonrası öğrencilerin problem çözme becerileri gelişmektedir.					
35	Yeniden yapılanma, Öğretim Elemanlarının, öğrencilere sosyalleşmeleri konusunda yeterince model olabilmelerini olanaklı kılacak niteliktedir.					
36	Yeniden yapılanma sonrası öğretmen adaylarına motivasyon ve iletişim becerileri kazandırılabilir.					
37	Fakültemizde, öğrencilere, çağdaş öğretim teknolojileri alanında yeterli eğitim verilmektedir.					
38	Yeniden yapılanmayla öğretmenlerin yetiştirilmesinde beceriler kadar, öğretmen kimliği kazandırma da vurgulanmaktadır.					
39	Orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerdeki öğrencilerin 3,5 yıldan sonra staja gitmeleri, gerekli öğretmen kimliğini kazanmaları için yeterlidir.					
40	Yeniden yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan çağdaş nitelikte öğretmenler yetiştirilebilir.					

<b>II- Fakülterde Örgütsel Davranış Konusunda İfadeler</b>		Kesinlikle Evet	Evet	Hayır	Kesinlikle Hayır
Lütfen sizce en doğru olan seçeneğe ( X ) koyarak maddeleri işaretleyiniz.					
1	Politikacılar, bu kampüsün günlük yaşamı üzerinde çok etkililer.				
2	Kampüste yöneticiler ve öğretim üyeleri arasında güçlü bir dayanışma duygusu var.				
3	Bu Fakülte de öğretim üyeleri yönetimle anlaşamıyor.				
4	Bu Fakülte de öğretim üyeleri birbirlerine saygı duymaktadır.				
5	Bu Fakülte açıkça belirlenmiş ve iyi tanımlanmış amaçlarını/hedeflerini izlemektedir.				
6	Bu Fakülte yönetimi, Fakültenin sorunlarının çözümünü genellikle Fakülte dışında aramamaktadır.				
7	Bu Fakülte kendine özgü pek çok geleneğe sahiptir.				
8	İnsanlar bu Fakülte de çalışmaktan zevk duyarlar.				
9	Bu Fakülte de her görev için, yazılı görev tanımları vardır.				
10	Bu Fakültenin, Fakülte ye dışardan destek verenler arasındaki ünü, içeride geliştirilen program ve politikaların gelişimini etkiler.				
11	Bu Fakültenin tarihi ile ilgili hikayeler bu Fakülte de iyi bilinir.				
12	Bu Fakülte de yönetim etkinliği büyük ölçüde kurallar, politikalar ve prosedürlere göre yapılır.				
13	Bu Fakülte yeterince mali kaynağa sahip değildir.				
14	Bu Fakültenin kendine özgü bir karakteri vardır.				
15	Bu Fakülte de bireysel çıkarlar güçlü birer güdüleyicidir.				
16	Bu Fakülte de çoğu öğretim üyesi için bilimsel kimlik Fakülte ye bağlılıktan daha önemlidir.				
17	Bu Fakülte de insanlar en değerli kaynaklar olarak görülmemektedir.				
18	Bu Fakülte de yönetsel kararlar hiyerarşik olarak alınır.				
19	Bu Fakülte büyük oranda kamu kaynaklarına bağlıdır.				
20	Bu Fakülte de törenler ve kutlamalar çok önemlidir.				
21	Bu Fakülte de yapılan aktiviteler arasında hiçbir organize koordinasyon bulunmamaktadır.				
22	Bu Fakülte de semboller (logolar, sloganlar, ve Fakültenin sembolü) herkesin paylaştığı değerleri yansıtır.				
23	Bu Fakültenin içinde bulunduğu yerel toplumla ilişkileri iyi değildir.				
24	Bu Fakülte de pek çok yönetsel etkinlik için özel olarak geliştirilmiş belirli protokoller vardır.				
25	Bu Fakülte de kararlar alınışına çok az insan katılabilmektedir.				
26	Bu Fakülte aynı öğrenci topluluğu için, kendisiyle yarışan rakip Fakültelerini belirlemiştir.				
27	Bireyler bu Fakülte de kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.				
28	Bu Fakülte de kararlar çoğunlukla Fakülte içi politikalar tarafından belirlenir.				
29	Bu kampüste yönetimin kararlarına nadiren karşı çıkılır.				
30	Bu Fakülte de tüm öğretim üyeleri akademik kararlara katılmak için eşit olanaklara sahiptir.				

**TEŞEKKÜRLER**