

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ÜNİVERSİTELERDE İZ BIRAKMA VE KURUMSALLAŞMA

DOKTORA TEZİ

İnci ÖZTÜRK FİDAN

Ankara, Ekim, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ÜNİVERSİTELERDE İZ BIRAKMA VE KURUMSALLAŞMA

DOKTORA TEZİ

İnci ÖZTÜRK FİDAN

Danışman: Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara, Ekim, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İnci ÖZT¼RK FİDAN'ın hazırladığı "¼niversitelerde İz Bırakma ve Kurumsallaşma" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Y¼netimi ve Teftişi Programı'nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. şule ERÇETİN

¼ye: Prof. Dr. Ali BALCI (Danışman)

¼ye: Prof. Dr. İnyet AYDIN

¼ye: Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

¼ye: Prof. Dr. Cemalettin İPEK

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – Öğretim ve Sınav Y¼netmelięi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r V.

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



İnci ÖZTÜRK FİDAN

ÖZET

ÜNİVERSİTELERDE İZ BIRAKMA VE KURUMSALLAŞMA

Öztürk Fidan, İnci

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı

Ekim 2018, xxii + 321 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde odak örgütün yavru örgütler üzerinde nasıl iz bıraktığını, odak örgütten mezun olan akademisyenlerin kariyer izlerini nasıl biçimlendirdiğini ve odak örgüt ile yavru örgütlerin nasıl kurumsallaştıklarını betimlemektir. Bu kapsamda öğretim üyelerinin, üniversitelerde iz bırakmaya ve üniversitelerinin kurumsallaşmasına ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırmada “odak” kurum ile “yavru” kurumlar, iz bırakma ve kurumsallaşma konularında birbirleriyle karşılaştırıldığı için bu araştırmanın deseni, aynı zamanda “karşılaştırmalı desen”dir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Gazi Üniversitesi doktoralı öğretim üyeleri (profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleri) oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi odak kurum, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi de odak kurumdan ayrılarak müstakil birer üniversite bünyesinde kurulan yavru kurumlar olarak seçilmiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden dokuz, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden sekiz ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 10 öğretim üyesi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Üniversitelerde İz Bırakma ve Kurumsallaşma Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Katılımcıların ses kaydı alınarak yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacının kendisi tarafından deşifre edilmiştir. Deşifre edilen ses kayıtları, nitel veri analizi yöntemlerinden “betimsel analiz” yöntemi ile çözümlenmiştir.

İz bırakmaya ilişkin araştırma sonucuna göre; öğretim üyelerinin mesleğin gereklerini ve yeterliklerini kazanmalarında etkili olan kişiler, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki doktora tez danışmanlarıdır. Yavru fakültelerde görev yapan öğretim üyelerinin alanda uzmanlaşmasında etkili olan kişiler, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleridir. Görülen o ki zanaattaki “usta-çırak ilişkisi”ne benzer bir ilişki akademide de mevcuttur. Öğretim üyelerinin fakülteye ve mesleğe uyumunu sağlayan temel faktör, ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarıdır. Öğretim üyeleri, grup oluşturma ve sürdürme ile ilgili olarak destekleme-cesaretlendirme rolü ve yönlendirme-kolaylaştırma rolünü oynamaktadırlar. Öğretim üyelerinden oluşan gruplarda, “dağıtım normu”, “benlik sunumu normu” ve “pazarlık normu” yaşanmaktadır. Yavru fakültelerin kurucularının/geçmişteki yöneticilerinin etkisi zamanla ya da gelen yeni yönetimlerle beraber azalabilmektedir. Fakat odak üniversiteden gelmiş olan yöneticilerin etkisi, diğer üniversitelerden gelen yöneticilerin etkisine göre daha uzun süreli olmakta ve bu etki hâlâ devam etmektedir. Yavru eğitim fakülteleri, odak üniversitenin eğitim fakültesini model almaktadır.

Kurumsallaşmaya ilişkin araştırma sonucuna göre öğretim üyeleri arasında akademik unvana göre hiyerarşi kurulmaktadır. Yavru fakültelerde öğretim üyeleri arasında yaşanan sorunlar, bölüm içerisinde “arabuluculuk”la çözümlenmektedir. Yavru fakültelerdeki belli başlı etik dışı davranışlar, kayırmacılık ve bencilliktir. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerde örgütsel karar verme biçimleri, ağırlıklı olarak fikir birliği ile olmaktadır. Odak eğitim fakültesinde, denetleme mekanizması bulunmamaktadır. Yavru fakültelerde ise anabilim dalı başkanları, öğretim üyelerinin derslerine girip girmediğini takip etmektedir. Öğretim üyeleri arasında, öğretim üyelerinin Millî Eğitim Bakanlığı deneyimine sahip olması gerektiği görüşü hâkimdir. Öğretim üyeleri, doktora eğitimi verdikleri mezunların aynı fakültede istihdam edilmesi görüşündedirler. Odak üniversitenin eğitim fakültesi ve yavru fakülteler, tipik “eğitim fakültesi kültürü”ne sahip olup insan yetiştirme, öğretmen yetiştirme amacı nedeniyle üniversitelerinin diğer fakültelerinden farklılaşmaktadırlar. Fakülteler, okutulan dersleri belirleme, bölümlerin yeniden yapılandırılması gibi Yükseköğretim Kurulu’nun politikalarına ve koymuş olduğu standartlara uyma baskısı altındadır. Yavru fakülteler ise belirsizlik yaşadıkları durumlarda, Gazi Üniversitesi dekanlığına ya da enstitü müdürlüklerine danışmaktadırlar.

Odak fakülte ile yavru fakültelerin gerçekliği; üniversitelerde usta-çırak ilişkisine benzer bir biçimde öğrenci-danışman arası etkileşimin önemli olduğu,

akademik bölümlerin de kendine özgü kültürlerinin önem taşıdığı görüşünü savunan “eski kurumsalcılık” ile YÖK gibi merkezî kurumların geliştirdikleri politikaların, üniversiteler üzerinde oluşturduğu zorlayıcı baskıların üniversiteleri biçimlendirdiği görüşünü savunan “yeni kurumsalcılık” arasında konumlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İz bırakma, kurumsallaşma, yeni kurumsalcılık, eşbiçimlilik, durum çalışması, eğitim fakülteleri, odak kurum, yavru kurum



ABSTRACT

IMPRINTING AND INSTITUTIONALIZATION AT UNIVERSITIES

Öztürk Fidan, İnci

PhD, Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Ali Balcı

October 2018, xxii + 321 pages

The goal of this research is to describe how a main organization imprints on spawning organizations at universities, how career progressions of academics who have graduated from the main organization are shaped, and how main and spawning organizations are institutionalized. In this context, views of faculty members on imprints at universities and institutionalization of universities have been presented. The qualitative research design “case study” was employed in the research. This research design is also a “comparative design” as “focus” institution and “spawning” institutions were compared in terms of imprinting and institutionalization in this research. The study group of this research is comprised of faculty members (professors, associate professors, and assistant professors) who have been working in Gazi University Faculty of Education, Ahi Evran University Faculty of Education, and Kastamonu University Faculty of Education in 2016-2017 academic year. All of the participants received their doctoral degrees from Gazi University. Gazi University Faculty of Education has been selected as the focus institution, whereas Ahi Evran University Faculty of Education and Kastamonu University Faculty of Education were selected as institutions which were separated from the focus institution to become independent spawning institutions contained within the university. Nine faculty members from Gazi University Faculty of Education, eight from Ahi Evran University Faculty of Education, and ten from Kastamonu University Faculty of Education have volunteered to participate in the research. The “Imprinting and Institutionalization at Universities Interview Form” developed by the researcher was used to gather research data. Data gathered from sound

recordings of participants were deciphered by the researcher. Deciphered sound recordings were analyzed by using “descriptive analysis,” a qualitative data analysis method.

According to research results in terms of imprinting; individuals who were influential in the process of faculty members obtaining requirements and competencies related to their profession were doctorate thesis supervisors at Gazi University Faculty of Education. Individuals who were influential in faculty members in spawning faculties gaining competency in their fields were faculty members from Gazi University Faculty of Education. Apparently, the “master-apprentice” relationship seen in craftsmanship applies to academia as well. The main factor in ensuring faculty members’ orientation with the faculty and the profession is work groups in which they engage in cooperative academic studies. In terms of creating and sustaining such groups, faculty members play the role of supporter-encourager and guide-facilitator. Groups comprised of faculty members experience “distribution norm,” “self-presentation norm” and “bargaining norm.” Influence of founders/previous administrators of spawning faculties can wane over time or under a new administration. However, the influence of administrators transferred from the focus University tend to last longer compared to administrators transferred from other universities, and this influence can still be seen. Spawning faculties of education consider the faculty of education of the focus University as a model.

According to research results in terms of institutionalization, faculty members create hierarchies based on academic titles. Conflicts among faculty members in spawning faculties are resolved within the department by “arbitration.” The main unethical behaviors seen in spawning faculties were nepotism and selfishness. The dominant organizational decision making method employed by faculty members within their own faculties was “consensus.” The focus Faculty of Education did not have an auditing mechanism. At spawning faculties, heads of departments control whether faculty members attend to their classes. Majority of faculty members agree that faculty members should have some Ministry of National Education experience. Faculty members agree that graduates from their doctorate programs should be employed at the same faculty. The Focus University’s Faculty of Education and spawning faculties differ from other faculties within their universities due to the fact that their goal is to train people with typical “faculty of education culture” or train teachers. Faculties are

under the pressure adhering to policies and standards established by the Council of Higher Education such as determining which courses will be given and restructuring of departments. Spawning faculties are allowed to consult with Gazi University Deanship or Institute Administration when they are facing uncertainties.

The reality of focus faculty and spawning faculties is positioned between the “old institutionalism” which argues that interaction between students and supervisors at universities is important and it is important for academic departments to have their unique cultures and the “new institutionalism” which argues that policies developed and coercive pressure exerted by central institutions such as the Council of Higher Education shape universities.

Key Words: Imprinting, institutionalization, new institutionalism, isomorphism, case study, education faculties, focal entity, spawning entity

ÖNSÖZ

Örgütler, çevreleri ile yoğun ilişki kurmak durumundadır. Çevrenin taleplerine yanıt veren örgütler hayatta kalmakta; yanıt veremeyen örgütler ise yok olmaktadır. Örgütlerin başarılı olmasında, varlığını devam ettirmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel değişmelere uyum sağlamalarının yanında kurucularının ve yöneticilerinin etkisi de önemlidir. Örgütlere ilişkin sözü edilen bu özellikler ve durumlar, üniversiteler için de geçerlidir. Öğretim üyeleri, görev yaptıkları üniversitelerden farklı üniversitelere kurucu ya da yönetici olarak atandıklarında, önceki iş deneyimlerini beraberinde götürmektedirler. Öğretim üyelerinin, doktora yaptıkları dönemlerde akademik kariyerlerinde belli kişilerin iz bırakması muhtemeldir. Öte yandan üst kurulların üniversiteler üzerindeki zorlayıcı baskıları; yeni kurulan üniversitelerin başka üniversiteleri, yaptıkları iş ve işlemlerde taklit etmesi kaçınılmazdır. Bu durumda, akademik personele ve üniversite yapısına ilişkin bilinmesi gereken tüm ayrıntılar, üniversitelerin günümüzde nasıl yapılanması gerektiği konusunda aydınlatıcı olacaktır.

Üniversitelerde iz bırakma ve kurumsallaşmayı konu edinen bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi, kuramsal çerçevesi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları birinci bölümde yer almıştır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi, üçüncü bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumlar sunulmuştur. Son olarak dördüncü bölümde araştırmanın sonuçları ve önerileri bulunmaktadır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında emeği geçen kişilere teşekkür borçluyum. Öncelikle, lisansüstü eğitimim boyunca engin bilgisinden ve deneyiminden yararlandığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, akademik yaşantımda güçlü ve derin kariyer izleri bırakan hocam Prof. Dr. Ali BALCI'ya çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca getirdiği eleştirileri ve katkılarıyla hep daha iyi olmam için bana destek olan hocam Prof. Dr. İnalet AYDIN'a; akademik çalışmalar yapmam konusunda beni yüreklendiren ve bana bu olanağı sağlayan hocam Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e; onun gibi nazik ve sevecen olmak istediğim ve bu yönünü kendime model olarak aldığım hocam Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye; olumlu ve yapıcı eleştirileriyle tez çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Cemalettin İPEK'e; kurduğu cana yakın ilişkilerle fakülte olarak sevip saydığımız hocamız Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'e; iyi bir anabilim dalı başkanı olduğuna yüreğten inandığım Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY'a; öğrencilerinin ufku açan, kendisinden yepyeni

şeyler öğrendiğimiz ve sohbetlerinden yararlandığım hocam Doç. Dr. Mustafa SEVER'e çok teşekkür ederim. Nitel görüşmelerimi gerçekleştirebilmem konusunda bana yardımcı olan Prof. Dr. Refik BALAY'a, Doç. Dr. Hüseyin YOLCU'ya, Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e ve Dr. Öğretim Üyesi Selman Tunay KAMER'e çok teşekkür ederim.

Tezimi, bilimsel araştırma projesi olarak kabul eden Üniversitemiz yönetimine ve bilimsel araştırma projesi olarak kabul edilen bu araştırmam ile ilgili süreçleri yürüten BAP Koordinatörlüğünde çalışan idarî personele çok teşekkür ederim. Bir teşekkür de nitel görüşme gerçekleştirdiğim tüm öğretim üyelerinedir. Onların işbirliği ve desteği olmasaydı bu çalışma yapılamazdı.

Yaptığımız ortak çalışmalarla akran öğrenmesini deneyimlediğim araştırma görevlisi arkadaşlarım ile dinlenme aralarında keyifli zaman geçirdiğim öğretim elemanı arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca doktora tez dönemi boyunca birbirimizi motive ettiğimiz arkadaşlarım Dr. Pınar ARSLAN'a, Dr. Mahmut POLATCAN'a, Dr. Erkut BİL'e, Dr. Ahmet SAYLIK'a teşekkürlerimi sunarım.

Teyzem Mümine ÖZDOĞAN'a ve Eren ÖZDOĞAN'a bu zorlu sürecimde gösterdikleri anlayıştan dolayı çok teşekkür ederim. Eşim Dr. Tuncer FİDAN'a çok teşekkür ederim. Üzerimde çok hakkı ve emeği olan babam Celalettin ÖZTÜRK'e ve annem NURTEN ÖZTÜRK'e her zaman yanımda oldukları için minnettarım.

Ekim, 2018
FİDAN

İnci ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	
1.1.Problem	1
<i>1.1.1. İz Bırakma: Tanımı ve Kavramsal Çerçeve</i>	3
<i>1.1.1.1. Örgütsel Kolektifler Düzeyinde İz Bırakma</i>	7
<i>1.1.1.2. Örgüt Düzeyinde İz Bırakma</i>	9
<i>1.1.1.3. Örgütsel Yapı Taşları Düzeyinde İz Bırakma</i>	12
<i>1.1.1.4. Birey Düzeyinde İz Bırakma</i>	14
<i>1.1.2. Grubun İz Bırakmaya Etkisi</i>	16
<i>1.1.3. Kariyer İzleri</i>	21
<i>1.1.3.1. Kariyer İzi Bırakmada Çalışılan Yerin Önemi</i>	27
<i>1.1.3.1.1. Sosyal Güçlendirme</i>	28

1.1.3.1.1.1. Örgütsel kültür.	29
1.1.3.1.1.2 Sosyalleşme.	32
1.1.3.1.2. Zorlayıcı Görev Fırsatları	35
1.1.3.1.2.1. Strateji.	36
1.1.3.1.2.2. Yapı.	38
1.1.3.1.3. Gösterilen Başarı	40
1.1.3.1.3.1. Tanınma ve ödüller.	40
1.1.3.1.3.2. Dışsal rekabet.	41
1.1.3.2. Kariyer İzi Bırakmada İnsanların Önemi	43
1.1.3.2.1. Gelişimsel Hazırbulunuşluk	45
1.1.3.2.1.1. Yaş ve kariyer basamağı.	45
1.1.3.2.1.2. Geçişler.	46
1.1.3.2.2. Gelişimsel Uyum	48
1.1.3.2.2.1. Eğitim geçmişi.	49
1.1.3.2.2.2. Önceki iş deneyimleri.	50
1.1.3.3. Kariyer İzi Bırakmada Kariyer Yollarının Önemi	51
1.1.4. Üniversitelerde İz Bırakma	53
1.2.1. Kurumsallaşma	58
1.2.1.1. Kurumsallaşma Boyutları	60
1.2.1.1.1. İnsanlararası İlişkiler	61
1.2.1.1.1.1. Ast üst ilişkileri.	61
1.2.1.1.1.2. Bireylerarası ilişkiler.	62

1.2.1.1.1.3. Çatışma.	63
1.2.1.1.1.4. Etik dışı davranış.	65
1.2.1.1.2. İşlerin Yapılışı	67
1.2.1.1.2.1. İdarî işler	67
1.2.1.1.2.2. Karar alma.	67
1.2.1.1.2.3. Denetim.	70
1.2.1.1.2.4. Hedefler.	73
1.2.1.1.3. Kadrolama	74
1.2.1.1.4. Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı)	77
1.2.1.1.5. Fiziksel ve Çevresel Ortam	82
1.2.1.2. Kurumsalcılık Yaklaşımları	84
1.2.1.2.1. Weber'e Göre Kurumsallaşma	84
1.2.1.2.2. Eski Kurumsalcılık	86
1.2.1.2.3. Davranışçılık	87
1.2.2. Üniversitelerde Kurumsallaşma	97
1.3.1. İz Bırakma ve Kurumsallaşma İlişkisi	103
1.3. Araştırmanın Amacı	106
1.4. Araştırmanın Önemi	107
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	108
1.6. Tanımlar	108
BÖLÜM II	110
YÖNTEM	

2.1. Araştırmanın Modeli	110
2.2. Çalışma Grubu	112
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	112
2.4. Verilerin Toplanması	113
2.5. Verilerin Analizi	114
2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	114
2.6.1. <i>Araştırmanın İnandırabilirliği (Trustworthiness)</i>	115
2.6.1.1. <i>İnandırıcılık (Credibility)</i>	115
2.6.1.2. <i>Aktarılabilirlik (Transferability)</i>	122
2.6.1.3. <i>Güvenilebilirlik (Dependability)</i>	123
2.6.1.4. <i>Onaylanabilirlik (Confirmability)</i>	123
2.6.1.5. <i>Kodlayıcılar Arası Güvenirlik</i>	124
BÖLÜM III	125
BULGULAR VE YORUM	
3.1. Örgütsel İz Bırakmaya İlişkin Bulgular	125
3.1.1. <i>Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutu</i>	125
3.1.1.1a. <i>Öğretim Üyelerinin Mesleğe/Hâlen Çalıştıkları Fakültelerde Göreve Başlamalarında Etkili Olan Kişiler</i>	126
3.1.1.1b. <i>Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Fakültelerdeki İlk Anıları</i>	131
3.1.1.2a. <i>Öğretim Üyelerinin Bölüm Kültürüne Uyumunda Etkili Olan Kişiler</i>	134

3.1.1.2b. Öğretim Üyelerinin Mesleğin Gereksinimleri ve Yeterliklerini Kazanmasında Etkili Olan Kişiler	136
3.1.1.3. Öğretim Üyelerinin Alanlarında Uzmanlaşmasında Etkili Olan Kişiler	138
3.1.1.4a. Öğretim Üyelerinin Ders Hazırlama ve Öğretim Görevini Yerine Getirme Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler	141
3.1.1.4b. Öğretim Üyelerinin Araştırma Nosyonu Kazanmalarında Etkili Olan Kişiler	143
3.1.1.4c. Öğretim Üyelerinin Meslektaşlarıyla İlişki Kurma Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler	145
3.1.1.5. Öğretim Üyelerinin Akademik Olmayan Etkinliklerle İlgili Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler	149
3.1.1.6. Öğretim Üyelerinin Önceki Meslekî Yaşantılarından Öğretim Üyeliğine Aktardıkları Yaşantılar	152
3.1.2. Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutu	154
3.1.2.1. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerine Uyumunda ve Mesleğe Uyumunda Grup Etkisi	155
3.1.2.2. Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Fakültelerinin Bireysel Performanslarına Etkisi	163
3.1.3. Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutu	165
3.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin, Öğretim Üyelerinin Meslekî Görevleri Üzerindeki Etkileri	167
3.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Fakültelerin Diğer Fakülteleri Örnek Alması/Diğer Fakülteler Tarafından Örnek Alınması	171
3.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Kültürü	176

3.1.3.3.1. <i>Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü ve Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürüne İlişkin Algısı</i>	176
3.1.3.3.2. <i>Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü ve Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürüne İlişkin Algısı</i>	178
3.1.3.3.3. <i>Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü</i>	179
3.1.3.4. <i>Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Örgütsel Yapısı</i>	182
3.1.3.5. <i>Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Strateji Modeli ile Politika ve Stratejileri</i>	187
3.1.3.5.1. <i>Strateji Modeli</i>	187
3.1.3.5.2. <i>Öğrenci Başarısını Artırma Politikası ve Stratejileri</i>	189
3.1.3.5.3. <i>Kurumlararası İşbirliği Politikası ve Stratejileri</i>	190
3.1.3.5.4. <i>Öğretim Üyelerinin Performansını Artırma Politikası ve Stratejisi</i>	193
3.1.3.5.5. <i>Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Politika ve Stratejilerine İlişkin Alguları</i>	194
3.1.3.6. <i>Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Baskın Yönetim Biçemi</i>	196
3.1.3.7. <i>Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Baskın Akademik Yaklaşımı</i>	198
3.2. Kurumsallaşmaya İlişkin Bulgular	200
3.2.1. <i>İnsanlararası İlişkiler Boyutu</i>	200

3.2.1.1. Akademik Personelin Ast- Üst İlişkileri	201
3.2.1.2. Bireylerarası İlişkilerin Niteliği	204
3.2.1.3. Bireylerarası İlişkilerde Yaşanabilen Çatışma	206
3.2.1.4. Bireylerarası İlişkilerde Yaşanabilen Etik Dışı Davranışlar	209
3.2.1.5. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültesi Yönetimlerinin Öğretim Üyelerinden Beklentileri	210
3.2.2. İşlerin Yapılışı Boyutu	212
3.2.2.1. Akademik Personele İdarî İşlerin Dağıtılması Yöntemi	214
3.2.2.2. Akademik Personelin Karar Alma Yaklaşımı	217
3.2.2.3. Akademik Personelin Denetlenmesi	222
3.2.2.4. Akademik Hedeflere Ulaşıp Ulaşılmadığının Değerlendirilmesi	224
3.2.2.5. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri	226
3.2.2.6. Öğretim Üyelerinin Kolektif Eleştirisi	228
3.2.3. Kadrolama Boyutu	230
3.2.3.1. Akademik Personelin Profili ve Kadro Hareketliliği	230
3.2.3.2. Akademik Personelin İstihdamı, Görevlendirilmesi, Yer Değiştirmesi ve Yükseltilmesinde Politika ve Standartlar	233
3.2.4. Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı) Boyutu	237
3.2.4.1. Örgütsel Kültürünün Oluşumu ve Öğretim Üyelerince Kabulü	238
3.2.4.2. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Kendi Üniversitelerindeki Diğer Fakültelere/Diğer Üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerine Benzerlikleri (Eğitim Fakültelerinin Sektörel Benzerlikleri)	242

3.2.4.3. Kurulduğunda “Odak” Üniversiteye Bağlı Olan Eğitim Fakültesinin, Üniversitenin Müstakil Fakültesine Dönüşmesinin Yarattığı Sonuçlar	250
3.2.5. Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutu	254
3.2.5.1. Fiziksel Mekânların İnşa Özellikleri	254
3.2.5.2. Çevresel Düzenlemelerin Özellikleri	258
3.3. İz Bırakma ve Kurumsallaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	259
BÖLÜM IV	262
SONUÇ VE ÖNERİLER	
4.1. İz Bırakma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	262
4.1.1. Öğretim Üyelerinin Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	262
4.1.2. Öğretim Üyelerinin Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	264
4.1.3. Öğretim Üyelerinin Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	264
4.2. Kurumsallaşma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	267
4.2.1. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İnsanlararası İlişkiler Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	267
4.2.2. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İşlerin Yapılışı Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	268
4.2.3. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Kadrolama Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	269
4.2.4. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı) Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	270

<i>4.2.5. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar</i>	271
4.9. Öneriler	272
KAYNAKÇA	274
EKLER	313
Araştırma İzinleri	313
Etik Kurul Kararı	315
Görüşme Formu	316
Özgeçmiş	321

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa No.
Çizelge 1. Öğretim Üyelerinin Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	125
Çizelge 2. Öğretim Üyelerinin Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	155
Çizelge 3. Öğretim üyelerinin Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	165
Çizelge 4. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İnsanlararası İlişkiler Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	200
Çizelge 5. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İşlerin Yapılışı Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	213
Çizelge 6. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Kadrolama Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	230
Çizelge 7. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Yaşam Biçimi Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	237
Çizelge 8. “Yavru” Fakültelerin, Müstakil Üniversiteler Bünyesindeki Fakültele Dönüşmeden Önceki Durumlarına İlişkin Sonuçlar	251
Çizelge 9. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	254

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
	No.
Şekil 1. Uyuşum Yüzdesi Formülü	124



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirlenmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

İnsanoğlu artan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yapay çevreler kurma yoluna gitmektedir. Böylece belli amaçları gerçekleştiren, kişiler arası ilişkilerin tesis edilmesini sağlayan örgütleri kurmaktadır. Yüzyıllardır varlığını devam ettiren örgütler olduğu gibi yok olan örgütler de bulunmaktadır. Örgütlerin, o günün teknolojisinin gerisinde kalması, sosyal ve ekonomik sistemlerin değişmeye uğraması, kurucularının ölmesinden, kurumdan ayrılmasından ya da emekli olmasından sonra onların yerini dolduracak kişilerin olmaması ya da işgörenlerin başarısızlığı gibi nedenlerle varlıkları son bulabilmektedir. Odak örgütten ayrılan işgörenlerin kurdukları yeni örgütler de zamanla sektörde yerini almaktadır. Bu son durumdaki girişimciler, aldıkları risklere rağmen başarılı olabilmektedirler. Onların yeni kurdukları örgütte başarılı olmasında, önceki iş ve işe ilişkin deneyimlerinin, özellikle ayrıldıkları kurumun, mezun oldukları üniversitenin, önceden çalıştıkları endüstri türünün etkilerinin olduğu öngörülmektedir. Bu işgörenlerde, geçmiş yaşamlarında kazandıkları deneyimler, şüphesiz bir iz bırakmaktadır. Böylece kazandıkları deneyimleri, yeni kurdukları endüstrilere ya da yeni görev yerlerine beraberlerinde götürmektedirler. Pek tabidir ki işgörenin kendi deneyimlerini beraberinde götürmesi ve davranışlarının kendine özgünlüğü, aynı davranışların ve eylemlerin alışkanlık haline getirildiği bir kurumda etkili olacak; dolayısıyla örgütün başarılı olma yeteneğine katkıda bulunacaktır.

Alanyazına bakıldığında örgütsel iz bırakma ile ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Var olan çalışmaların da genellikle durum çalışması (case study) oldukları saptanmıştır. Ayrıca ulaşılan çalışmaların daha çok özel sektördeki şirketler ile ilgili olduğu görülmüştür. Kurucuların örgütler üzerinde kalıcı iz bıraktığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Baron, Burton ve Hannan, 1999; Philips, 2005; Burton, Sørensen ve Beckman, 2002; Boeker, 1989). Örgütün kuruluş aşamasındaki kitle yoğunluğunun örgütün hayatta kalmasına etkisi ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır

(Carroll ve Hannan, 1989b; Zaring ve Eriksson, 2009; Swaminathan, 1996; Tucker, Singh, Meinhard, 1990). Bir örgütün kurulduğu dönemdeki ekonomik sistemin güçlü bir iz bıraktığına, ekonomik sistemdeki değişikliklerden sonra kurulmuş olan örgütlerin geçiş sonrası, diğer bir deyişle kapitalizme adaptasyonlarının zor olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Johnson, 2007; Kogut ve Zander, 2000; Kriauciunas, ve Kale, 2006; Shinkle ve Kriauciunas, 2012). Kamu ile ilgili olarak sınırlı sayıda yapılan çalışmalardan biri de Paris Operasında iz bırakmanın tarihsel süreçte incelendiği çalışmadır (Johnson, 2007). İz bırakma ile ilgili olarak birey düzeyinde yapılan araştırmalar ise kariyer izleri üzerinedir. Biyoteknoloji firmaları arasında 1979 ile 1996 yılları arasında çalışan 3200 üst düzey yöneticinin kariyer öyküsünü dinleyen Higgins (2005) araştırmasında durum çalışması yönteminden yararlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, okullarda ve yükseköğretim kurumlarında ya da üniversitelerde iz bırakma ile ilgili olarak durum çalışması yöntemi uygulanan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Örgütler, faaliyette buldukları çevreden etkilenmektedir. Örgütlerin çevrenin beklentilerine ve baskılarına cevap vermeleri gerekmektedir (Fox-Wolfgramm ve diğerleri, 1998, 95). Zira değişimin sürekli ve her alanda olduğu günümüzde örgütlerin hayatlarını devam ettirebilmesi için çevre ile uyum içerisinde olmalıdır. Örgütün çevreye uyum sağlaması, örgütün değişme sürecine girmesi ile mümkündür (Apaydın, 2009, 2). Çevresel değişime uyum çabası içerisinde olan örgüt yapılarının da zamanla değişmesi kaçınılmazdır (Scott, 1987,498). Çevreye uyumun sağlanmasında örgütlerin kurumsallaşması önemli bir ögedir (Apaydın, 2009, 2). Kurumsallaşma, yeni normların, değerlerin ve yapıların varolan normlar, değerler ve yapısal biçimler ile birleşmesidir (Kimberly, 1979). Kurumsallaşma, sosyal düzende tekrar eden eylemlere farklı kişiler tarafından aynı anlamın verilmesi sürecidir (Berger ve Luckmann, 1967 akt. Scott, 1987, 495). Bir örgütün doğması ve gelişmeye başlaması ile kurumsallaşma süreci başlamaktadır (Kimberly, 1979, 442). Örgütler, kurumsallaşma ile belirli sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlardan bazıları meşruluk ve uygunluk kazanma, tahmin edilebilir olma, kaynak artırma ve dengeye ulaşma, sürdürülebilir olma olarak sıralanabilir (Apaydın, 2009, 8).

Bu araştırmanın *ikinci* kavramı olan kurumsallaşma ile ilgili olarak çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Üniversiteler ile ilgili olarak yapılan kurumsallaşma çalışmalarında, kadın çalışmaları programlarının (McMartin, 1993), yeniliklerin (Clark, 1968), politik ekonominin (Alcouffe, 1989), uzaktan eğitimin (Casanovas, 2010),

sürdürülebilir gelişmenin (Lozano, 2006), öğrenmenin (Verger, 2000), üniversite-toplum işbirliğinin (LeGates ve Robinson, 1998), bilimsel araştırmanın (Gingras, 1986), akademik yeniliğin (Ross, 1976), bilginin (Brown, 1993), performans tabanlı ödeme sistemlerinin (Joo ve Halx, 2012), teknoloji transferinin (Colyvas, 2007), eğitim programı reformlarının ve pedagojik reformların (Colbeck, 2002), Avrupa yükseköğretim sisteminin (Tomusk, 2004) kurumsallaşmasına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Anılan tüm bu araştırmalar, kurum kavramının çeşitliliğini ve anlaşılmağını işaret etmekte; sosyal bilimlerde çeşitli “yeni kurumsacılık” üzerine oluşumları göstermektedir (Jepperson, 1991, 143). Kurumsallaşma kapsamına genel olarak kural, standart, strateji, politika, prosedür, yapı, paradigma gibi öğelerin girmesine karşın hâlâ bir belirsizlik yaşanmaktadır. Bu durum özellikle de yeni kurumsalcıları bir açmazla karşı karşıya getirmektedir. Zira onlara göre örgütte yaşanan her şey, her öğe kurumsallaşır. Sonuç olarak kurumsallaşma süreci tam olarak betimlenebilmiş değildir. Hatta kuramsal önermelerin önemli bir kısmı ampirik olarak desteklenmiş değildir. Ayrıca kuramsal betimlemeler, genellikle doğrudan ampirik araştırmayı imkânsız kılacak derecede soyut ve geneldir (Hasselbladh ve Kallinikos, 2000).

1.1.1. İz Bırakma: Tanımı ve Kavramsal Çerçeve

İlk olarak biyoloji biliminde kuramlaştırılan “iz bırakma”, orijinal adıyla “yavru basımlama (filial imprinting)”, doğumdan sonra acil ya da hızlı bir biçimde gelişmenin kritik bir dönemi boyunca süren öğrenmenin bir biçimidir. Pek tabii ki bu öğrenme, sönmeye karşı son derece dirençli bir öğrenmedir. En bilindik örneği, yumurtadan yeni çıkmış ördek yavrularının iz bırakması (basımlamaları), diğer bir deyişle hareketli bir nesnenin peşine düşmeleri davranışdır. Yavrular, yumurtadan çıkmalarını izleyen kritik dönem boyunca herhangi bir hareketli nesneye maruz kaldıklarında, o nesneyi izleme davranışı göstermektedirler. Ayrıntılı bir biçimde ilk kez Avusturyalı zoolog Konrad Zacharias Lorenz tarafından 1935 tarihinde basımlama çalışılmıştır (Colman, 2003). Basımlama, koşullandırılmış tepkiye benzeyen bir öğrenme sürecidir. Çeşitli organizma grupları arasındaki evrimsel ilişkinin araştırılması anlamına gelen filogenetik program, genç organizmanın neyi ne zaman öğreneceğini belirlemektedir (Lorenz ve Kickert, 1981, 279).

İz bırakma kavramının örgüt ile ilgili olan araştırmalarda kullanılmaya başlaması, Stinchcombe'nin 1965 tarihinde yazdığı “Sosyal Yapı ve Örgütler” makalesine

dayanmaktadır. Örgütlerin kurulduğu dönem (age) ile yapıları arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kuram oluşturmak, belirli bir dönemde kurulan örgütlerin ve örgüt türlerinin neden birbirine benzer olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır (Stinchcombe, 1965, 160). James G. March'ın editörlüğünde 1965 yılında yayımlanan "Handbook of Organizations" adlı kitapta, Arthur L. Stinchcombe, "Social Structure and Organizations" adlı bölümde, belirli türdeki örgütsel yapıların, belli bir endüstrideki firmaların kurdukları çevresel bağlama ve zaman aralığına göre çeşitlilik gösterdiğini tartışmıştır (Higgins, 2005, 9).

Örgütsel biçimler ve türlerin bir tarihi vardır. Bu tarih, o türdeki örgüt yapılarının bugünkü yapısını ve yönünü belirlemektedir. Tarihte belli bir zamanda başarıya ulaşan örgütsel buluşlar, zamanının mümkün olan sosyal teknolojisine bağlıdır. Zamanın geçerli örgütsel biçimlerine göre inşa edilen örgütler, etkili bir biçimde amaçlarına ulaşma potansiyeline sahiptir. Çünkü bu örgütsel biçimler, örgütlerin etkili bir biçimde fonksiyon göstermelerine ve kurumsallaşmalarına yardımcı olabilmektedir. Zira örgütün temel yapısı, görece durağan kalmak eğilimindedir (Stinchcombe, 1965, 153).

Bu makalesiyle Stinchcombe, iz bırakma kavramını kullanmadan "yeni kurulan örgütler"e sıkça atıfta bulunarak iz bırakmanın kuramsal çerçevesini ortaya koymaktadır. Biyoloji biliminde "basımlama" olarak geçen "imprinting" kavramı, örgüt sosyolojisinde "iz bırakma" olarak kavramlaştırılmıştır.

Örgütsel iz bırakma, odak kuruluşun (focal entity) dışsal etkilere yüksek hassasiyet gösterdiği kısa, hassas geçiş dönemlerini barındıran; hassas dönem boyunca, çevrenin öğelerini yansıtan; sonraki dönemlerde önemli çevresel değişikliklere rağmen geliştirdiği karakteristiklerini sürdürdüğü bir süreçtir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 8). O halde örgütsel iz bırakmanın üç temel özelliğinin; (1) çevresel etkilere yüksek hassasiyet ile karakterize edilen geçici hassas bir dönemin olması, (2) odak kuruluşun o zamanki çevrenin öğelerini yansıtması ve (3) hassas dönem boyunca geliştirilen kalıcı karakteristiklerin sonraki çevresel değişikliklerde de sürmesi olduğu söylenebilir.

Hassas dönemler, kuruluşun "ilk" dönemlerinden ziyade geçiş zamanlarıdır. Kuruluş, zamanla birden çok hassas dönemi deneyimleyebilir. Sonraki hassas dönemlerde eski tabakanın izleri görülmektedir. Biri, diğeri üzerine tabakalanmış olup farklı kuşak iz bırakmalar arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bazı iz bırakmalar zayıflarken, bazıları devamlılık gösterebilir hatta zamanla daha etkili hale gelebilir. İz

bırakmanın zayıflaması, kalıcılığı ve artması, örgütün durağanlık ve uyumcu perspektifler arasında konumlanmasına yol açmaktadır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 2-3). Böylece iz bırakmanın araştırılmasıyla örgütlerin durağanlık sürecine girmeleri, çevreye uyum sağlayabilmeleri ve kurumsallaşmaları ile ilgili olarak veri elde edilebilmektedir.

İz bırakmaya dayalı dört ana türde oluşum vardır. Bunlar makro düzeyden mikro düzeye doğru sırasıyla; örgütsel kolektifler, örgütler, örgütsel yapı taşları ve bireyler biçimindedir. Her bir oluşum için üç farklı iz bırakma kaynağı vardır. Tüm bu düzeylerde ekonomik ve teknolojik şartlar, kurumsal faktörler (düzenleyici, normatif ve kültürel-bilişsel faktörler) ve belli bireyler olmak üzere üç farklı iz bırakma kaynağı bulunmaktadır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 18). Örgütsel iz bırakmaya ilişkin üç farklı iz bırakma kaynağı aşağıda açıklanmaktadır:

Birinci iz bırakma kaynağı olan ekonomik ve teknolojik koşulların örgütte iz bırakması, örgütün, kurulduğu zamandaki baskın teknolojik paradigmayı ısrarcı bir biçimde izlemesidir. Başlangıç koşulları, örgütün, doğuşu ve eylemde bulunduğu ilk birkaç yıl boyunca deneyimlediği çevresel (dışsal) ve örgüt içi (içsel) koşullara atıfta bulunmaktadır. Çevresel başlangıç koşulları, örgütün erken çevresinin boyutları olan teknoloji, ekonomi ve rekabeti içerirken örgütsel koşullar, kurucunun ve örgütün başlangıçtaki kaynak zenginliğini içermektedir (Zyglidopoulos, 1999, 247).

Örgüt ekolojisi araştırmacıları, örgütün kuruluşundaki nüfus yoğunluğunun (population density), gelecekte, örgütün hayatta kalmasını nasıl etkilediği konusuna odaklanmaktadır (Carroll ve Hannan, 1989a, 524). Örgütsel yoğunluk, belli sınırlar içinde ortak formlara sahip tüm örgütleri içermektedir (Hannan ve Freeman, 1977, 936). Yoğunluk bağımlılığına göre az sayıda örgüt, örgütsel biçimin kurucu meşruiyetinin tam bir temsilcisidir. Belli bir nüfusta etkinlik gösteren örgütlerin sayısı arttıkça, örgütsel biçimlerin sosyal kabul derecesi de artmaktadır. Dolayısıyla örgütsel biçimlerin ortaya çıkışı, pozitif yoğunluk etkisinden faydalanmaktadır. Yüksek yoğunluk, popülasyona girişleri teşvik etmekte ve popülasyondan çıkışları azaltmaktadır (Bogaert, Boone, Negro ve Witteloostuijn, 2014, 2). Örgütün kuruluşundaki örgütsel yoğunluk arttıkça örgütsel ölüm de artmaktadır (Carroll ve Hannan, 1989a, 524). Zira belirli bir eşik değerini ötesinde, yoğunluktaki artış, tüm örgütler için ölüm oranlarını artırmaktadır. Bu bulgunun iki açıklaması vardır: *Birincisi*, yüksek yoğunluk zamanında kurulmuş olmak, popülasyona yeni girenler için sonraki örgütsel yapıyı engelleyen kaynak kıtlığı sorununa

yol açmaktadır. *İkincisi*, fiziksel olarak sınırlı bir bölgede kendine özgü olan ve fiziksel bütünlük taşıyan yerler olan nişler, (niches), elverişli yerler olarak yüksek yararlanma zamanlarında oldukça önemlidir. O dönemlerde popülasyona girenler, merkezin dışında tutulmaya ve marjinal kaynaklardan istifade etmeye zorlanmaktadırlar (Carroll ve Hannan, 1989b, 414).

Gelişmeye başlayan oluşumlar, kaynaklarını güvence altına almak için toplumsal onay alma ve güvenilir olma ihtiyacıdadır. Böyle bir güvenilirliği göstermek için örgüt, araçlarının ve amaçlarının meşruluğunu destekleyen yapılar geliştirmektedir. Meşruiyet, kategorik olarak aynı düzeydeki örgütlerde ortaya çıkmaktadır ve kolektif bir ürün olarak başarıldığında, gelişmeye başlayan diğer oluşumlar için yeni bir örgütleyici şablonun ortaya çıkışına neden olmaktadır. Örgütlerin ne yaptıklarına, bunu nasıl yaptıklarına ve sosyal sınırlarının ne olduğuna ilişkin beklentiler eksikse, örgütlerin hayatta kalma şansları da düşük olmaktadır. Meşruiyet kuruldukça, kaynaklara erişim artıkça, tüm örgütlerin hayatta kalma şansları artmaktadır. Fakat meşruiyet boşluğunda kurulmuş örgütler, emsallerine göre dezavantajlı olmayı sürdürmek zorunda kalmaktadır. Çünkü örgütün doğuşu boyunca zayıf kurumsal çevreye maruz kalması, yeni örgütlerin geliştiği başlangıç yapılarının izini sürmesine neden olmaktadır. Bu yapılar, kuruluş zamanında kolay işlenebilirdir ve dışsal durumlarla karşı karşıyadır. İz bırakma sürerken dışsal durumlar olumsuz ise yeni kurulmakta olan örgütler, olumsuz etkilerle karşılaşabilmektedirler (Dobrev ve Gotsopoulos, 2010, 1155).

İkinci iz bırakma kaynağı olan kurumsal durumların örgütte iz bırakması, kuruluş aşamasında mevcut olan kurumsal durumların, güçlü bir biçimde odak kurumun örgütsel yapabilirliğini etkilemesi ile ilgilidir. Bu sürekli kapasitenin takip eden tarihsel süreçte farklı dışsal göstergeleri vardır. Örgüt içi eşgüdümlemeyi artıran mevzuattan hareketle ve politik kültürel durumların olduğu devletlerde kurulan kurumların, diğer örgütleri yakalamaları, daha önceden geliştirilen eşgüdümleme deneyiminden istifade etmeleri kuvvetle muhtemeldir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 27). Örgütler, hâkim sosyal ve politik düzenlemeleri, örgütsel tasarımların içine yerleştirme ve bu karakteristik özellikleri kuruluştan sonra da muhafaza etme eğilimindedir (Carroll ve Hannan, 2004, 446- 447).

Üçüncü iz bırakma kaynağı olan bireylerin örgütlerde izi, kurucunun kalıcı izlerinin etkisi ile ilgilidir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 27). Kurucunun kişiliği ve ilk kararlarının, izleyen çeşitli örgütsel stratejilerde ve eylemlerde süren etkisi vardır

(Kimberly, 1979). Örgütler, kuruluş çevrelerinin öğelerini kurucular yoluyla benimsemektedirler. Yeni örgütlerde iz bırakan girişimciler, o örgütün kurulduğu zamanki karakteristik işaretlerle bunu gerçekleştirmektedirler (Johnson, 207, 122).

Makro düzeyden mikro düzeye doğru iz bırakma örgütsel kolektifler, örgütler, örgütsel yapı taşları ve bireyler biçiminde olmak üzere dört düzeyde incelenmektedir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 18).

1.1.1.1. Örgütsel Kolektifler Düzeyinde İz Bırakma

Örgütsel kolektifler ekonomik, teknolojik, kurumsal şartların etkisini ve kurucularının izini kapsayacak biçimde kuruluştaki çevrelerinin iz bırakmasına dayanmaktadır. Bu gibi kolektifler örgütsel temele ve pazar karakteristiklerine (örneğin, endüstriler), coğrafyaya (belli ulus devletler ve coğrafik topluluklara gömülü örgütsel popülasyonlar) ya da paylaşılan örgütsel biçimlere göre tanımlanabilir. Genel olarak bu kolektiflerde iz bırakma meydana gelmektedir; çünkü kuruluştaki çevresel şartlar, endüstriye yeni girenler için kısıtlayıcı olarak işlevde bulunmaktadır. O dönemde oluşturulan örüntüler ise daha sonraki örgütlerin, kolektifin eski üyelerine benzemeye çalışmasıyla devam etmektedir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 205-207).

Stinchcombe'un (1965) ana iz bırakma örneği, endüstrinin kurulduğu zamanlardaki mevcut istihdam örüntüleriyle iz bırakması üzerinedir. Sonraki dönemlerde önemli çevresel değişikliklere rağmen endüstri düzeyindeki etkiler sürdürülmektedir. Bunun nedeni, kuruluş zamanlarındaki ekonomik ve teknolojik şartların, bir sektördeki ilk istihdam biçimini etkilemesidir. Örnek vermek gerekirse, tarım sektöründeki örgütler, diğer bir deyişle çiftlikler, kısıtlı ulaşım ve pazarların olduğu bir dönemde kurulmuş olup aile tarafından işletilmektedirler. Bunun gibi endüstri düzeyinde iz bırakmalar, iz bırakan endüstri örüntülerini yeni örgütlerin takip etmesiyle sürdürülmektedir. Stinchcombe'un eserini yazdığı dönemde kurulan çiftlikler, hâlâ aile işletmesi olma eğilimindeydiler çünkü bu, endsütride kurulan meşru örgütsel formdu. Bu işletmeler, sonraki yeni örgütler tarafından taklit edilmiştir. Dahası, geri kalan tarımsal tedarik zinciri de aile işletmelerinin üretimiyle tutarlı bir biçimde kurularak bu etki devam etmiştir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 207).

Clemens'in (2002) yeni örgütsel biçimlerin ortaya çıkışı ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında, ekonomik ve teknolojik koşullar, belli bir dönemde ortaya çıkan örgütsel

biçimlerin türünü yapılandırmakta; ortaya çıkan yeni biçimler devam edebilmekte ve ilk çıktıkları dönemin izini sürdürebilmektedir. Chandler (1977) yönetsel eşgüdümleme ve bürokrasi ile ilgili olarak, yeni örgütsel biçimlerin, demiryolunun ve telgrafın gelişimi gibi değişen teknolojik koşulların bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve devam ettiğini ileri sürmektedir.

Örgütsel kolektiflerde iz bırakma kaynaklarından bir diğeri de kurumsal koşullardır. Kogut (1993) çok uluslu şirketlerin nasıl değiştiğini ve bu şirketler büyüdükçe, kendi ülkelerinin dışındaki yeni ülkelere nasıl uyum gösterdiklerini ülkenin iz bırakması (country imprinting) olarak tanımlamıştır. Bu sav, iz bırakmaya açık bir biçimde her zaman bağlı olmasa da ulusal kültürün ve geleneklerin kurucu aktörler üzerindeki kalıcı etkisine işaret etmektedir. Inglehart ve Baker'ın (2000) çeşitli ülkelerde değerler üzerine yaptığı bir araştırması, modernleşme etkileriyle yüz yüze kalsalar bile farklı kültürel geleneklerin ulusal düzeyde devam ettiğini ortaya koymuştur. Protestanlık, Katoliklik, Ortodoksluk, Konfiçyanizm ya da Komünizm gibi toplumun yaygın kültürel mirası, modernleşmeye rağmen değerler üzerinde iz bırakmıştır. Marquis ve Tilcsik'e (2013) göre ulusal kültürün bıraktığı iz, eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları tarafından sürdürülmektedir.

Dobbin'in (1993) Fransa, ABD ve İngiltere'de demiryolu politikası analizi, ülke düzeyinde iz bırakmanın nasıl sürdürüldüğüne ilişkin bir örnektir. Demiryolu endüstrisini geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımlar, derin kültürel gelenekleri ve bunlara karşılık gelen politik yapıları yansıtan örgütsel ve politik kararların sonucudur. Devletin temel rol oynadığı planlamanın ve finansmanın olduğu Fransa, rekabeti garanti altına almak için serbest piyasanın korunduğu ABD, küçük girişimci firmaların desteklendiği ve korunduğu İngiltere'ye özgü örüntüler, çevrede meydana gelen büyük çalkantıya rağmen büyük ölçüde bozulmadan kalmıştır. Öyle ki 1929 yılında yaşanan Büyük Buhran, ekonomi ile ilgili temel fikirleri sorgulasa bile bu ülkelerin geleneksel politikalarını geçici bir süre tersine çevirmesine neden olmuştur. Bu ülkeler, 1930'ların sonlarında normal paradigmalarına geri dönmüşlerdir.

Örgütsel kolektiflerde *üçüncü* iz bırakma kaynağı da bireylerdir. İz bırakma etkisine sahip politik liderler ve etkileyici girişimciler olmak üzere iki tür lider bulunmaktadır. Bu duruma Mao Zedong'un Çin'deki mevcut sanayi yapıları üzerinde iz bırakması örnek verilebilir. Çin, 1949'daki komünist devrimin ardından mevcut sanayi

düzenlemelerini etkilemeye devam eden endüstrileşmeye yönelik bir yola girmiştir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 209-210). Mao'nun yönlendirici devlet mantığı insan gücü; el emeği; teknoloji, akıl ve etkililik üzerine topyekün seferberlikle birlikte kendi kendine yeterli olma ve özgüven ile ilgili nosyona odaklanmıştır (Fan, 1995, 423; Raynard ve diğerleri, 2013, 15). Bu yaklaşım, Mao'nun "üçüncü hat" stratejisi adını verdiği stratejik endüstrilerin ülke çapında yayıldığı stratejiye katkı sunmuştur. Ortaya çıkan örüntüler, endüstrinin yerini ve yapısını bugüne kadar etkilemiştir. Örneğin, Çin havacılık endüstrisi, Çin'in merkezine görece uzak bir şehir olan Xi'an şehri etrafında toplanmıştır. Mao'nun bu stratejik sanayi için seçtiği Xi'an şehri, hem sahilden hem de Sovyetler Birliği'nden uzak bir yerdir (Fallows, 2012). Liderlerin stratejik öneme sahip yerlerde kurdukları endüstrilerin, bu konuda verdikleri kararların sonraki yıllarda da önemini koruyacağı söylenebilir.

Yeni ürünlerin ya da iş modellerinin yaratılmasında ise etkileyici girişimcilerin rolü bulunmaktadır. Örneğin, Rockefeller'in kişisel vizyonu, dikey olarak bütünleştirilmiş (bir malın ya da hizmetin hem üretim araçlarının hem de dağıtımının bir kuruluş tarafından sahiplenilmesi) petrol endüstrisini uzun vadede biçimlendirmiştir (Chernow, 1998). Carnegie de çelik endüstrisinde benzer bir rol oynamıştır (Nasaw, 2006). Rockefeller, petrol endüstrisini dikey olarak bütünleştirme fikrini, Standart Petrol'ün gücü ile gerçekleştirmiştir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 210). Kurucuların ve girişimcilerin belli bir endüstri ile ilgili atılımlarının o endüstride yeniliklere yol açacağı ve o endüstriyi biçimlendirmede rol oynayacağı söylenebilir.

1.1.1.2. Örgüt Düzeyinde İz Bırakma

Kuruluş koşullarının örgütler üzerindeki etkisi, alanyazındaki en etkin araştırma alanlarından biridir. Bu araştırma alanında, ekolojik perspektiften ve örgütsel hayatta kalmadan, komünizm sonrası ekonomilerde kurucunun izi araştırmalarına varıncaya kadar bir dizi eklektik iz bırakma süreçleri incelenmiştir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 211).

Örgütsel ekoloji araştırmacıları, örgütün kuruluşundaki nüfus yoğunluğunun gelecekte hayatta kalmalarını nasıl etkilediğine odaklanmışlardır. Carrol ve Hannan (1989), beş farklı örgütsel popülasyonda yaptıkları araştırmalarında, bir firmanın kuruluşundaki kaynaklardan yararlananların sayısı (örgütsel yoğunluk düzeyi) arttıkça örgütsel ölümün gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgunun *birinci* açıklamasına göre yüksek yoğunluk döneminde kurulmuş olma, endüstriye yeni girenlerin sonraki örgütsel yapılarını engelleyen kaynak kıtlığı sorununa yol açmaktadır. *İkincisi*, nişler,

yüksek yoğunluklu zamanlarda çok dolu olduklarından bu dönemlerde, yeni oluşumlar, çevrede kalmaya ve marjinal kaynakları kullanmaya zorlanmaktadır. Dobrev ve Gotsopoulos'a (2010) göre bir endüstrinin ilk yıllarında, yeni örgüt türleri meşruiyetten yoksun ve yoğunluk etkisi güçlü iken yeni gelişmekte olan bir endüstriye girenler, meşruiyet boşluğuna maruz kalmaktadırlar. Bu durum, bu örgütlerin yapılarında ve uygulamalarında geri döndürülemez bir biçimde iz bırakmaktadır.

Alanda yapılan önemli araştırmalardan biri de sosyalist ekonomiden piyasa ekonomilerine geçiş ile ilgili araştırmalardır. Sosyalist rejimde kurulmuş olan örgütler için geçiş sonrası uyum zordur. Zira bir örgütün kurulduğu dönemdeki yaygın ekonomik sistem, o örgüt üzerinde güçlü bir iz bırakmaktadır. Doğu Avrupa'daki araştırmalar, bir ekonomik sistemin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen bir örgüte özgü yeterliklerin ve bilgi kaynaklarının kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ekonomik geçişten sonra rekabet arzusunun etkilediği kadar bilgi alışkanlıklarını da ters yönde etkileyen "sosyalist iz bırakma"nın çağa özgü olduğunu göstermektedir (Kriauciunas ve Kale, 2006). Komünist bürokrasinin derinlemesine biçimlendirdiği eski örgütler, yapıları ve kazanılmış hakları derinlemesine içselleştirmiştir. Bu örgütlerin dışarıdan yönetici atama gibi yeni yönetim uygulamalarını benimseme olasılıkları daha düşüktür (Marquis ve Qian, 2014, 133). Kapitalizmin mantığını yansıtan baskılar, komünizm altında oluşturulan örgütlere uygulanmıştır (Tilcsik, 2010, 1476). Crawford ve Lijphart'a (1997, 34) göre yeni kurumlar, politik ve ekonomik değişme süreçlerine egemen olduğunda ve liberal normlar, bu kurumların kimliklerini biçimlendirdiğinde, eski politik ve ekonomik kesimden seçkinler, farklı biçimlerde davranmış ve hayatta kalan eski kurumlar, liberalleşme süreçlerini destekleyebilecek yeni kimliklerini benimsemişlerdir.

Örgütleri biçimlendiren kurucu kurumsal şartlar, diğer iz bırakma kaynaklarındandır. Carroll ve Hannan'a (2004) göre örgütler, toplumsal ve politik düzenlemeleri, örgütsel tasarıma dâhil etme ve ayırıcı özellikleri, kuruluştan sonra uzun süre muhafaza etme eğilimindedir. Meyer ve Brown (1977), kamu hizmeti hareketinin ve yasama erkinin, finans kurumlarının bürokratikleşmesini nasıl etkilediğini, formelleşmenin çok eski kuruluşlarda bıraktığı izi bakarak incelemiştir.

İz bırakma hakkında diğer bir kanıt ise kurucuların örgütler üzerindeki kalıcı etkileri ile ilgilidir. İz bırakmanın nasıl ortaya çıktığını ve devam ettiğini anlamak için nitel yaklaşımı benimseyen bir dizi araştırma yapılmıştır. Örneğin, Kimberly (1979) bir tıp okulunun kurulması ve gelişimi üzerine yaptığı boylamsal çalışmasında, kurucunun kişiliğinin ve başlangıçtaki kararlarının, çeşitli müteakip örgütsel stratejiler ve eylemler

üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Kimberly ve Bouchikhi (1995, 16), bir Fransız bilgisayar firmasında yaptıkları çalışmalarında, kurucunun iz bırakma sürecindeki alan seçiminin, başlangıçtaki temel değerlerin tanımlamasının, CEO'nun çoğunluk hissesi sahibi olmayı sürdürmesindeki kararlılığının, kuruluş döneminde işe alımların doğasının örgütü belirli bir yörüngeye oturttuğunun altını çizmişlerdir.

Johnson (2007, 97), Paris Operası üzerine olan durum çalışmasında, örgütün temel özellikleri olarak onlarca yıl hatta yüzyıllarca kalabilecek tarihsel olarak özgün öğeleri seçmede ve birleştirmede girişimcilerin önemini vurgulamıştır. Örgütler, kuruluştaki çevrelerinin öğelerini, bireysel kurucular aracılığıyla ele almaktadır. Diğer bir deyişle, örgütler, kuruluştaki çevrelerinin öğelerini, kuruluş zamanlarındaki ayırt edici işaretlerle yeni örgütlerde iz bırakan girişimciler aracılığıyla ele almaktadır. Bu nedenle, farklı kurucuların belirli çevresel öğeleri bir araya getirme kararları, aynı dönemde kurulmuş örgütler arasında bile çeşitli izlerin oluşmasına yol açabilmektedir.

Hannan, Burton ve Baron'un (1996) Silikon Vadisi'nde kurulan genç yenilikçi şirketlerle ilgili olarak yaptıkları araştırmalarında, kurucuların zihinsel modellerini ve başlangıç kararlarını ölçmüşler; sonra da kuruluş koşullarının sonraki örgütsel gidişatta nasıl iz bıraktığını araştırmışlardır. Bu araştırma, bir kurucu tarafından oluşturulan örgütsel örüntülerin, kurucu şirketten ayrılrsa bile onun çeşitli çıktılar üzerinde kalıcı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Kurucuların istihdam modelleri, mevcut CEO'nun yaptıklarına göre örgütsel istihdam örüntüleri için daha önemlidir. Baron, Hannan ve Burton'a (1999) göre bir kurucunun istihdam modeli, özellikle yönetsel güç üzerinde kalıcı bir etki yaratmıştır. Örnek vermek gerekirse, bürokratik istihdam modelini tercih eden girişimciler tarafından kurulan şirketlerde zamanla yönetim rolleri ve işgörenler büyük çapta çoğalmıştır. Bu sonuç, "kurucunun planı"nın, belirli yapılara uygulandığı, daha da önemlisi, daha sonra "karar vermeyi yönlendiren belirli öncüllerde de izlendiği" fikri ile tutarlıdır.

Kurucuların geçmişlerinin, erken örgütsel yapıları, stratejileri ve yönetim uygulamalarını seçmelerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Waverly, 2010, 1). Burton (2001), öncesinde deneyimli olan ve alternatif örgütlenme modellerine maruz kalan kurucuların, endüstri normlarından sapan başlangıç stratejilerini benimsemelerinin daha olası olduğunu ileri sürmüştür. Simons ve Roberts (2008), endüstri kurdukları yerden farklı bir yerde kuruluş öncesi endüstri deneyimi olan kurucuların, yeni örgütsel biçimleri benimsemelerinin olası olduğunu ortaya koymuştur. Burton ve Beckman'e (2007) göre

kurucular, sadece erken örgütsel modelleri biçimlendirmemektedir; ayrıca müteakip örgütsel yapı, strateji ve uygulamalar üzerinde uzun süreli etkiye sahiptir.

Philips (2005), kurucuların açtıkları hukuk bürosunda uygulamaya koydukları kararların, örgütteki cinsiyet hiyerarşisini uzun bir süre etkilemeye devam ettiği sonucuna ulaşmıştır. Kadın liderliğinin tarihsel bir norm olduğu ana şirketlerden (parent firms) gelen kurucuların, kadınları ortaklık konumlarına yükselten yavru şirketleri kurma olasılıkları daha yüksektir. Bu bulgu, kurucuların örgütler üzerinde kalıcı iz bıraktığını göstermekle kalmamakta; ayrıca kurucuların önceki deneyimlerden hareketle bir iz taşıdığını ileri sürmektedir. Birey düzeyinde iz bırakma, kurucuların, ana şirkettekilerle benzer rutinler kurmasına yol açmaktadır. Böylece kurucu, daha önceden maruz kaldığı kararlarla yeni kurulmuş şirket üzerinde iz bırakmaktadır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 214). Burton, Sørensen ve Beckman (2002), genç yenilikçi örgütlerin örgütsel kökeni ile ilgili yaptığı çalışmalarında, girişimci öneme sahip örgütlerden gelen kurucuların, önceki işverenlerinin girişimsel toplulukta daha az göze çarpanlara kıyasla, yenileşmeye dayalı stratejiyi sürdürmeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların her ikisi de iz aktarımı olasılığına dikkat çekmektedir. Bu sayede örgütler, bireyler üzerinde güçlü izler bırakmakta; bu bireyler de kurucular olarak bu izleri kendi girişimlerine aktarmaktadır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 214).

1.1.1.3. Örgütsel Yapı Taşları Düzeyinde İz Bırakma

Örgütsel yapı taşları birimlerin, bölümlerin, rutinlerin, yeterliklerin, işlerin ve mesleklerin oluşturulduğu öğelerdir. Bu alanda yapılan pek çok araştırma işlere, mesleklere ve konumlara (makam ve mevkilere) odaklanmıştır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 215). Cohen'e (2012, 1) göre işler, temel örgütsel yapı taşlarıdır. Bunlar, yönetsel unvana sahip olanların altında çalışanlar tarafından yerine getirilen bir yığın görevdir. Bir örgütte yer alan iş biçimleri, örgütün biçimini belirleyebilir. Örgütlenmenin hiyerarşik biçimlerine olan ihtiyacı azaltan öz yönetimli takımlar da örgütsel desenin yapı taşlarındandır (Hatch ve Cunliffe, 2013, 32).

“İşlerin sosyal ekolojisi”ni anlamak için iz bırakma kavramını çalışan Miner (1991), bir örgütte iş oluşumunun ekonomik bağlamının, sonraki dönemlerde işe ilişkin beklentileri etkilediğini ileri sürmüştür. Özellikle, daha büyük ve kaynak bakımından zengin örgütsel birimlerde kurulan işlerin, daha küçük ve görece kaynak bakımından yetersiz birimde oluşturulan işlere kıyasla uzun vadede hayatta kalmaya yatkın olduğu

söylenbilir. Bu nedenle, belirli bir örgütsel yapı taşının oluşturulmasındaki ekonomik koşullar, örgütsel yapı taşının hayatta kalıp kalmayacağını etkileyebilir. Öte yandan teknolojik koşullar da örgütsel yapı taşları üzerinde iz bırakmaktadır. Perrow'a (1999) göre örgütsel alt sistemler, oluşturuldukları dönemde var olan teknolojiyi yansıtmakta ve nadiren köklü olarak değişmektedir. Çünkü çoğu değişiklik, eski alt sistemleri tamamen değiştirmektense, onlara teknolojik yamalar eklemeyi gerektirmektedir. Sonuç olarak örgütsel yapı taşları, kendi başlangıçlarının mirasını taşımaya devam etmektedir.

İş ve meslekler üzerine yapılan iz bırakma araştırmaları, kurumsal etmenlerin örgütsel yapı taşları üzerinde bıraktığı izleri ortaya çıkarmıştır. Baron ve Newman (1990), işin, oluşturulduğu zamandaki mevcut kurumsal düzenlemeleri yansıtmaya devam ettiğini ileri sürmektedirler. Böylece iz bırakma kavramı, iş rolleri çalışmalarını kapsayacak biçimde genişlemiştir. Aynı dönemde kurulan iş gruplarının, benzer derecelerde yükleme, üye seçme ve atama ölçütleri gibi ortak özellikleri açığa çıkarması beklenebilir. Marquis ve Tilcsik'e (2013, 216) göre Kaliforniya Eyaletinde, kamu hizmetindeki kadınların yaptığı işler, cinsiyet kalıplarının iş değeri algılarında büyük rol oynadığı zamanlarda belirlenmiştir. Bunun tersine, yakın zamanda kurulan ya da gözden geçirilen işler, kadınlara daha az ödeme yapılmasına ceza verilmesini getirmiş; eşit ödeme için kurumsal baskıların büyümesine yol açmıştır. İşler ve meslekler, iz bırakmaya duyarlı olup oluşturuldukları kurumsal çevrenin mirasını taşımaya yatkındır.

Örgütsel yapı taşları üzerinde bireylerin iz bırakmasını ele alan Burton ve Beckman (2007), yerel örgüt tarihinin önemini vurgulamaktadırlar. Bundan daha da önemlisi, bu araştırmacılar, belli bireylerin, örgütlerdeki işlevsel konumlarda nasıl iz bıraktığına odaklanmaktadır. Bir konumu işgal edenler becerilerine, geçmişlerine ve deneyimlerine dayanarak o konumu tanımlamaktadırlar. Böylece konumun sonraki sahiplerini sınırlamaya devam edecek güçlü ve kalıcı bir miras bırakmaktadır. İlk görevlilerin özelliklerinin, sonraki görevlilerin işten ayrılma oranlarında güçlü ve uzun süren etkisi bulunmaktadır. İlk görevli, alışılmamış işlevsel bir deneyime sahip biriyse (örneğin, mühendislik geçmişi olan birisi, şirketin ilk finans yöneticisi ise) konumun sonraki sahipleri, işten ayrılma eğilimindedir. Bunun aksine, sonraki görevliler, dış çevrede normatif beklentiler açısından alışılmadık olsalar bile o konumla örtüşen bir geçmişe sahip sonraki görevlilerin işten ayrılma oranları görece düşük olmaktadır. Örgüteki konumun bıraktığı izden kaynaklanan normatif faydalar, yaygın normatif

beklentileri ihlal etme maliyetlerini gölgelemektedir. Günümüzde, yerel izlerin, dışsal baskın normları baskıladığı görülmektedir.

1.1.1.4. Birey Düzeyinde İz Bırakma

Son yıllarda, kariyerlerinde ya da örgütsel konumlarında erken dönem deneyimlerin nasıl uzun vadede bireylerin davranışları üzerinde devam eden kalıcı bir etki bıraktığı araştırılmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, bireylerin hassas kariyer basamakları boyunca geliştirdikleri beceri ve eğilim türlerini, ekonomik koşulların nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya başlamıştır. Schoar ve Zuo'ya (2011) göre kariyerlerine bir ekonomik durgunluk zamanında başlayan yöneticiler, elverişli başlangıç ortamını deneyimleyen yöneticilere kıyasla daha tutucu kararlar alma eğilimindedirler. Bu farklı izler, finansal kaldıraç (şirketin net kârını artırmak amacıyla borç kullanma yeteneği), ürün çeşitlendirme, maliyet etkinliği (fiyat/performans oranı, fiyat/kalite oranı), sermaye harcamaları gibi çeşitli finansal kararlarda gözlenebilir. Olası bir mekanizma da, kariyerlerine ekonomik durgunluk döneminde başlayan yöneticilerin, kaynak kıtlığının olduğu bir zamanda ticareti öğrendiklerinde, farklı bir dizi beceri kazanabilecekleri ve farklı bir zihniyet benimseyebilecekleri üzerinedir.

Makro çevrelerden ziyade örgütteki ekonomik koşullara odaklanan araştırmacılar da bulunmaktadır. Kacperczyk'e (2009) göre yatırım fonu yöneticisinin erken dönem kariyer aşamasında, örgütün sahip olduğu finansal riskin miktarı, iç girişimcilik biçimlerine ilişkin uzun vadeli girişimci seçimlerini biçimlendirmektedir.

Kurumsal koşulların bireyler üzerindeki izi ile ilgili olarak farklı örgütsel kültürlerle ilişkili normlar ve bilişsel şemalar araştırılmıştır. Örnek vermek gerekirse, sağlık ve biyoteknoloji endüstrilerine odaklanan Higgins (2005, 10), bir örgütün kültürünün, erken kariyer dönemindeki yöneticilerin geliştirdiği sosyal sermaye türünü ve düzeyini biçimlendirmekle kalmadığını; ayrıca aksi düşünülemez varsayımları, inançları ve değerleri de biçimlendirdiğini ileri sürmüştür. Higgins'e (2005) göre bu boyutlar, sürekli bir kariyer izi oluşturmaktadır. Bu izler, güçlü bir örgütsel kültürde oluşmuşsa, derin ve kalıcı olmaktadır. Benzer biçimde Dokko ve diğerleri (2009) de kariyer izleri geliştirmede örgütsel kültürün rolünü vurgulamışlardır. Dokko ve diğerleri (2009) sosyalleşme yoluyla bireylerin, işin nasıl yapılacağına ilişkin potansiyel olarak kalıcı şemalar, kodlar, normatif varsayımlar geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Sonuç olarak, insanlar yeni bir örgüte girdiklerinde sadece bilgi ve becerilerini taşımamakta;

ayrıca önceki iş deneyiminden öğrendikleri normların, rutinlerin ve şemaların kültürel izini de taşımaktadırlar (Philips, 2005).

ABD’de büyük bir sigorta şirketindeki işgörenlerin performans örüntülerini inceleyen Dokko ve diğerleri (2009, 54), iz bırakan bilişsel ve davranışsal örüntülerin, bireylerin yeni duruma cevap verebilirliklerini yansıttığını ya da yeteneklerini yükledikleri bir bavul gibi işlev gösterdiğini ileri sürmektedirler. Böylelikle tek bir şirket, biyoteknoloji sektöründeki endüstri liderleri kuşağı için başarılı bir çoğalma alanı haline gelebilmiştir (Burton ve diğerleri, 2002). Higgins’e (2005) göre kariyerlerine 1970’lerde, yönetim kademesi becerileri geliştirdikleri Baxter’da başlayan insanlar, 1980’lerin başında ortaya çıkan biyoteknoloji endüstrisinin girişimci ortamında başarılı olmuşlardır. Bunun tersine, 1970’lerde Abbott Laboratuvarlarında erken kariyer deneyimleri, satış becerilerine yönelik işlevsel kariyer izini geliştirmiştir. Bu iz, 1980’lerdeki biyoteknoloji endüstrisinin taleplerini yeterince karşılamamıştır. Hassas kariyer dönemlerinde örgütsel kültürün temel yönlerini yansıtan bireysel düzeydeki izler, bireyin biliş ve davranışlarının biçimlenmesinde önemli sonuçlar doğurabilmektedir.

Son olarak birey düzeyindeki araştırmalar, odak bireyin hassas dönemde maruz kaldığı rol modellerinin ve akranların sosyal olarak aktarılan etkisine odaklanmıştır. McEvily ve diğerleri (2012), avukatların kariyerlerinin ilk yıllarının mentörlere açık olmasının, genç avukatların kazandığı pratik bilgi miktarını etkilediğini ve daha sonra ortak oldukları şirketlerin büyümesine katkıda buldukları öğrenme sürecini oluşturduğunu öne sürmektedir. Birey düzeyinde iz bırakma nosyonunu ağ dinamikleri çalışmasıyla bütünleştiren McEvily ve diğerleri (2012), “iz bırakan bağlar (imprinted ties)” kavramını geliştirmiştir. Bu kavram, bireylerin kariyerlerinin erken ve biçimlendirici aşamasında, deneyimli mentörler ile olan bağlarını ifade etmektedir.

Bu alanda önemli kuramsal ve metodolojik bir katkı, aktörler arasındaki kısmen bilinçli eşleşme koşulları altında ortaya çıkan sosyal etkinin kavramsallaştırılmasıdır. Azoulay ve diğerleri (2017), bireyler bir dizi boyutta akranları ya da mentörleri ile eşleştikleri zaman onların, beklenmedik etkiye maruz kaldıklarını ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, bir birey diğeri ile eşleştiğinde, meslektaşının sahip olduğu tercihleri ve tutumları önemsemeyebilir. Böylece bireyler, etkileşime geçtikleri zaman hesaba katmadıkları akranlarının ya da mentörlerinin niteliklerinden kaynaklanan beklenmedik sosyal etkilere maruz kalmaktadırlar. Marquis ve Tilcsik’e (2013, 220) göre genç bilim

insanları, kariyerlerinin doktora sonrası aşamasında, coğrafya ve araştırma odaklı olmak üzere iki ana faktöre dayanarak mentörler ile eşleşmektedirler. Hatta genç bilim insanlarının, ticarî bilimlere yönelimleri olmamasına rağmen ilgili alanda danışmanlarının tercihlerini benimsemekte ve uzun vadede bu izi taşımaktadırlar. Bir ilişki kurarken atfetme (attribution) rastlantısal olabilmektedir. Fakat ilişki bir kez kurulduktan sonra, araştırmacılar, kişilerarası etkilerin nedenselliğini tahmin edebilmektedir.

Sonraki başlık kapsamında, ayrıntılı bir biçimde, grubun iz bırakmaya etkisi incelenmiştir.

1.1.2. Grubun İz Bırakmaya Etkisi

Sosyal inşa kuramcılarını, örgütlerin, örgüt üyelerinin bilişleri ve etkileşimleri yoluyla davranış sergilediğini ileri sürmektedirler. Diğerleri ile eylemler ve etkileşimler yoluyla örgütü anlamak için insanlar, zihinsel haritalar ve çerçeveler geliştirmektedir (Bolman ve Deal, 2003). Bu çerçeveler davranışı yönlendirmekte; deneyimleri anlamaya yardımcı olmakta ve kolektif eylemler için taahhütler ve ortak anlayışlar inşa etmenin aracı olarak işlev görmektedir (Weick, 1995). Öte yandan örgütün bir sosyal yapı olduğunu belirtmek, tüm örgütlerin işbirlikli ya da grup temelli olduğu anlamına gelmemektedir. Bazı örgütler, pasif zihniyeti ya da itaatkâr davranışları dayatan baskın bir gerçeklik yapısıyla tanımlanmaktadır. Bu örgütlerde, işbirliğinden ziyade bireyler arasında sosyal olarak inşa edilen gerçeklik önemli bir yer tutmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 346-347).

Giddens'in (1984) "yapılaşma kuramı", informal örgütün nasıl ortaya çıktığını ve örgütün geri kalanıyla grupların ve takımların nasıl ilişki kurduğunu açıklamaktadır. Yapılaşma kuramı, yapıyı, örgüt üyelerinin çalışmalarına biçim vermek için kullandıkları kurallar ve kaynaklardan oluşan bir grup olarak görmektedir. Örgütler ve örgütlerdeki grupları da içeren sosyal sistemler, çevredeki kuralları ve kaynakları bünyelerine dâhil etmektedir. Örgütler ve gruplar, dış dünyadan yapıları ödünç almakta ve kendi etkinliklerinde kullanmak için bu yapıların yerleştirilmiş bir örneğini kullanmaktadırlar. Gruplar ve takımlar söz konusu olduğunda, üyeler, örgütteki yapıları alabilir ve dış oluşumlardan kuralları ve kaynakları benimseyebilirler (Bess ve Dee, 2008, 347). Diğer bir deyişle, yapılar, grupların, çoğunlukla var olan sosyal kurumlara uyarlamasından gelmektedir. Uyarlama, kurumun yapısal özelliklerini benimsemeyi ve onların yerleşik

örneğini geliştirmeyi gerektirmektedir (Poole ve diğerleri, 1996, 121). Örneğin, üyeler, karşılaştırılabilir akran kurumlardaki en iyi uygulamaların yerleşmiş bir örneğini geliştirebilirler (Bess ve Dee, 2008, 347).

Eylemler, kaynakların, rutinlerin ve beklentilerin oluşturduğu yapılar tarafından etkinleştirilmiş ve kısıtlanmıştır. Eylemler, işaret etme, tahakküm oluşturma ve meşrulaştırma etkinliklerini desteklediği ve kısıtlandığı ölçüde geçerli kılınmıştır. Fakat bu yapıların biçimlendirdiği etkinlikler, bir sonraki yapılaşma döngüsünü beslemekte; süreç devam etmektedir (Hatch ve Cunliffe, 2013, 111-112). Yapılaşma kuramı, küresel ve yerel meseleler arasındaki bağları tanımlama çabasıdır (Bachmann, 2001, 346; Poole ve diğerleri, 1996, 121):

1.Gruplar, kendilerine uygun olabilecek yapı türlerini sınırlayan sosyal etkileşimin daha büyük kalıplarına gömülüdür. Örneğin, grup görevleri, rolleri ve üyeliği (örneğin, komiteler), genellikle daha büyük örgüt tarafından belirlenmektedir. Böylece grup yapılaşması, örgütsel yapılaşma tarafından sınırlandırılmıştır.

2.Grup yapılaşması, örgütün içine yerleştirildiği daha büyük sosyal, dinî ve ekonomik sistem tarafından sınırlandırılmıştır. Örneğin, fakültelerdeki eğitim programı ile ilgili olarak komiteler, kapsamlı istişare için uygun yapılara sahip olmayabilir. Zira değişen ekonomik ve kamu politikası önceliklerini karşılamak için hızlı ve sık kararlara ihtiyaç duyulmaktadır.

3.Grup sınırları geçirgendir. Roller ve sorumluluklar, bir örgütteki gruplar arasında, örgütün dışındaki gruplar ile örgütteki gruplar arasında birbiri üzerine binme eğilimindedir. Böylece grup yapılaşması, diğer grupların yapılaşma süreçleri tarafından sınırlandırılmıştır. Örneğin, fakültedeki bütçe komisyonu tarafından kullanılan kurallar ve kaynaklar, tepe yönetimdeki malî görevlinin bütçe ekibi tarafından uygun bulunan yapılar tarafından kısıtlanmaktadır. Her iki grubun birbirine geçmiş olan yönetim sorumlulukları bulunmaktadır.

4.Dış çevre yapılaşmayı kısıtlamakla kalmamakta; ayrıca örgütlerin ve grupların kendine mal edebileceği yeni yapılar hakkında farkındalık yaratmaktadır. Örneğin, büyük araştırma üniversiteleri, kaynaklarını akademik bölümlerden disiplinlerarası takımlara kaydırmaya başlarsa, diğer kurumlar da benzer yapıları uygun bulmaya başlayabilir. Bu gibi değişiklikler, üniversitede farklı gruplar arasında gücün yeniden yapılandırılmasıyla

sonuçlanacaktır. Bu durum, disiplinlerarası takımlar için daha fazla güç, akademik bölümler için daha az güç anlamına gelmektedir.

5.Grup üyeleri arasında gücün dağılımı, grupların uyarladığı yapılaşma türlerini etkilemektedir. Örneğin, eğitim programı ile ilgili bir komisyonun üyesi olan güçlü bir bölüm başkanının, o komisyonun üyelerinden oluşan grubun koyduğu kuralları ve varolan kaynakları etkilemesi olasıdır.

6.Grupların uyarladığı yapılaşma türleri, tarihsel ve durumsal bağlama dayanmaktadır. Örneğin, üniversitenin yerli Amerikan nüfusunu ihmal etmiş olmasından dolayı kurulan kültürel çeşitlilik ile ilgili bir komite, yerli Amerikalıların sorunlarına ilişkin bir alt komite olarak hizmet edebilir.

7.Grup üyelerinin meslekî uzmanlığının, sosyalleşme deneyimlerinin ve ideolojilerinin, grubun benimsediği yapısal karışımı biçimlendirmesi olasıdır. Örneğin, bilgisayar bilimleri bölümündeki öğretim elemanlarının, beşerî bilimler bölümündeki öğretim elemanlarına kıyasla, bölüm toplantıları için farklı yapıları uyarlamaları olasıdır.

Yapıların uyarlanması, bir grup ya da takım üyeleri arasında işbirliğinin ve güvenin oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilir. Özellikle grup üyelerinin uyarladığı roller, grupta güven derecesini ve gelişmeyi etkileyebilir. Davranış kuralı olarak işlevsel rolleri uyarlayan takım üyeleri, onların belli işlevsel alanları (örneğin, öğrenci işleri, finans, kayıt kabul vb.) için temsilci olarak hizmet ettikleri bir grup dinamiğini güçlendirmektedir. Aslında takım, konumları savunmak ve kıt kaynaklar için rekabet etmek amacıyla bir arena olarak yapılandırılmıştır (Bensimon ve Neumann, 1993). Gruplar arası kaynak elde etme mücadelesi, kaçınılmaz olarak çatışmalara yol açmaktadır. Bütün gruplar “yoksullar” olmak yerine “varsıllar” olmayı tercih edecektir. Böylelikle gruplar, istenen kaynakları elde etmek ve diğer grupların hedefine ulaşmasını engellemek gibi birbiriyle ilişkili iki sonucu elde etmek için adım atmaktadırlar (Esses ve diğerleri, 2005). Grup dinamikleri, birimler arasında işbirliğinden ziyade rekabeti yansıtmaktadır. Grup süreç rollerinin uyarlanması, işbirlikli düşünmeyi ve çapraz işlevsel (cross-functional) müzakereyi teşvik etmektedir. Takım üyeleri, kendilerini işlevsel alanın temsilcileri olarak değil de analist, sorun tanımlayıcı olarak görmektedirler (Bensimon ve Neumann, 1993).

İki ya da daha fazla mesleğin işbirliğini geliştirmek ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla üyelerin birbirleriyle ya da birbirlerinden öğrendikleri meslekler arası eğitimden sağlık hizmetlerinde yararlanılmaktadır (Clark, 2006, 579). Bruffe'ye (1986) göre meslekler arası ekip çalışması, mesleklerdeki bilginin sosyal inşasının tanınmasına dayalı olmalıdır. Bu durum, bir disiplinin temel bilişsel yapılarının, aynı dünya görüşünü paylaşan öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve akran topluluklarının inşası anlamına gelmektedir. Mesleğe dönüşme, mesleğin gerektirdiği düşünme ve davranma örüntülerini içeren sosyalleşme, gerçeklerin, bilgi türlerinin, düşünce kalıplarının ve nihayetinde öz-kimliklerin oluşturulduğu sosyal bir süreçtir. Sosyalleşme süreci, grup tarafından takınılan ortak gerçeklik duygusundan inşa edilmiştir (Clark, 2006, 579). Disipline ilişkin paylaşılan bir kavrayış ve ortak bir dil geliştirmek, birincil sağlık hizmetlerinde (örneğin, çocuk ve genç sağlığı, halk sağlığı, ruh sağlığı, evde bakım vb.) etkili takımların özelliklerindedir (Sargeant ve diğerleri, 2008, 229-230).

Takımlar, örgütlerinde var olan aynı yetki yapılarını uyarlayabilir. Hiyerarşik bir örgütte, hiyerarşinin en üstündeki insanların takımın gündemini kontrol etmesi olasıdır. Öte yandan takımlar, liderlik rotasyonu ve gündem oluşturma ile görev tahsisatının hiyerarşik olmayan biçimleri gibi farklı yetki yapılarını da uyarlayabilir (Jones ve George, 1998). Eğer bir takım, daha büyük örgütün bağlamından farklı bir yetki yapısını uyarlarsa, takım üyeleri, takım ve örgüt arasında çelişen beklentiler ile karşılaşabilirler. Çeşitliliği ve belirsizliği çözülmesi gereken sorunlar olarak gören pozitivistlerin aksine, sosyal inşa kuramcıları, anılan öğeleri, örgütsel yaşamda yaratıcılık ve çeşitlilik olarak görmektedirler (Bess ve Dee, 2008, 349).

Örgütler, günlük çalışma etkinliklerinde karmaşık bir gerçekliği, topluca ve durmadan anlamlandırmaya çalışan bireylerden oluşan bir grup olarak görmektedir. Deneyimlerden elde edilen çıkarımlar belgelere, hesaplara, dosyalara, standart işlem süreçlerine, kurallara; örgütsel yapıların ve ilişkilerin fiziksel ve sosyal coğrafyasına; örgütsel hikâyelere ve paylaşılan algılara kaydedilmektedir. Bu nedenle örgüt üyeleri, önceki deneyimleri açısından anlaşılabilir bir sosyal gerçeklik yaratmak için birbirleriyle pazarlık yapmaktadırlar. Bu gibi süreçlerin çıktıları, örgütsel belleklerde saklanmaktadır. Bu durum, örgütün öğrenmiş olduğu anlamına gelmektedir (Levitt ve March, 1988; Walsh ve Ungson, 1991). Bu süreç, basitçe, bireyler arasındaki deneyimlerin aktarımı, argümanların kabul edilmesi ya da reddedilmesi, aynı durumun nasıl deneyimleneceğine ilişkin yorumlamalar değildir. Onun yerine, bu süreç, birlikte kurulan gerçekliğe göre

davranmaktır (Weick, 1979). Bu biçimde, karmaşık ve belirsiz gerçeklik anlam kazanmakta ve yönetilebilir hâle gelmektedir (Holmqvist, 2003, 98). İşgörenler karmaşık sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla etkileşimde bulunarak, yaratıcılıklarını işe koşarak, kültür aktarımı yaparak kolektif zekâyı geliştirmelidir (Erçetin, 2000, 512).

Jüriler de özünde gruptur. Jürinin son kararı, sadece mahkemede sunulan kanıta, avukatların argümanlarına, yargıcın talimatına bağlı değildir; sosyal etkiye de bağlıdır. Çoğu jüri yaptığı teamül yoklamasında, ilk oylamada tam bir uzlaşmaya varmaktadır. Fakat üyeler, karara katılmadıkları zamanlarda, fikir birliği sürecini başlatmaktadırlar. Müzakerenin bu aşamasında, grup yargıçtan talimat ve kanıtlar ile ilgili ek bilgi talep edebilir. Grup, zamanının çoğunu harcayarak kararlar ile ilgili hususları tartışmaktadır (Forsyth, 2010, 204). Jüri üyeleri arasındaki gerilim, bireyin özerkliği ve grup uyumu arasındaki deneyimleri yansıtmakta; bu gerilim, riskli ve sonucu ağır olan kararlarda meydana gelmektedir (Weingart ve Todorova, 2010, 496). Yüksek statülü bir mesleği olan jüri üyeleri, grubun tartışmasına hükmetme eğilimindedir (Forsyth, 2010, 212).

Grup üyelerinin, gerilimli anlarda çevreye uyum davranışı gösterebileceğine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Asch'in 1950'lerde yaptığı çevreye uyma davranışı ile ilgili deneyinde, laboratuvar ortamında, Asch, sayıları yedi ile dokuz arasındaki kişiye, üzerinde değişik uzunlukta üç çizgi olan bir kart göstermiş; diğer bir karttaki tek bir çizginin, önceki karttaki üç çizgiden hangisiyle aynı uzunlukta olduğunu sormuştur. Asch'in asistanları sırasıyla kasıtlı olarak yanlış yanıt vermişlerdir. En son deneğe sıra geldiğinde, yanıt herkesin önünde söylemesi istenmiştir. Denek, yanıtı açık, belli olan bu soruya, öncekilerin verdiği yanlış yanıt vermiştir. Farklı deneklerle tekrarlanan bu deney sonucunda, dörtte bir deneğin en az 20 soruya yanlış yanıt verdiği ortaya konulmuştur. Denekler, ortamda yalnız kaldıklarında ise soruların % 95'ine doğru yanıt vermiştir. Deney, ilk başta üç ya da daha fazla kişinin yanlış yanıt verdiğiğinde, sosyal uyum gücünün arttığını; sadece bir kişi yanlış yanıt verdiğiğinde ise sosyal uyum gücünün etkisinin az olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sadece bir kişi, çoğunluğu karşı çıktıysa, grup baskısının gücü büyük ölçüde azalmıştır. Denekler, yanıtlarını gruba duyurmak zorunda kalmadığında, çoğunluk etkisi belirgin bir biçimde azalmıştır (Carpenter, 2011, 7-8). Doktora tez savunmalarında da jüri üyelerinin sosyal uyum davranışı gösterebileceği söylenebilir. Jüri üyelerinin çoğunluğunun doktora adayının çalışmasında etik ihlal olduğu hâlde bu ihlali kabule yanaşmaması diğer üye/üyelerin de bu duruma sessiz

kalmasına; etik ihlal olup olmadığını araştırma arayışına girmemesine; çoğunluğun kararını onaylamasına neden olabilir.

Sıcak gruplar, genellikle yüksek performans gösteren takımlardır. Sıcak gruplar, birtakım krizler varolan rutinleri etkilediğinde ya da adanmış bir grup zorlu bir sorunu üstlendiğinde ortaya çıkabilir. Sıcak gruplar genellikle küçüktür. Başarılı olma mücadelesini en büyük ödül olarak görmekte; yüksek performanslı çalışma standartları oluşturmakta; güvenden beslenmektedirler. Bu gruplar, onlara enerjilerini kullanmaları konusunda bağımsızlık sağlayan örgütte yeterli esneklik olduğunda ortaya çıkmaktadır. Fakat görünür ya da görünür olmayan sıcak gruplar, örgütün sabote edilmesi ya da parçalanması ile ilgili tasarımlarda olumsuz bir güç olarak ortaya çıkabilir (Hanson, 2001, 652). Leavitt (1996), Massachusetts Teknoloji Enstitüsündeki (Massachusetts Technology Institute-MIT) McGregor, Lewin ve Carnegie gruplarını ortaya koymuştur. Akademik topluluklarda üst sıralara çıkmak gibi amacı olmayan bu grupların, kendi araştırma sahalarını belirledikleri söylenebilir. McGregor'un grubu örgüt yönetiminde insan ilişkileri yaklaşımını önemserken Lewin'in takımı, yaygın sosyal meselelere eylem araştırmasını uygulamış; Carnegie grubu ise işletmeyi ilgilendiren sorunları yenilikçi bir yaklaşımla çözen yüksek nitelikli araştırma vizyonunu benimsemiştir.

Sonraki başlık kapsamında, ayrıntılı bir biçimde, birey düzeyinde iz bırakma incelenmiştir. Bu doğrultuda, birey düzeyi, kariyer bağlamında ele alınmıştır. Bireylerin, erken dönem kariyer deneyimlerinin, bireylerin üzerinde süren etkisi ve bireylerin, örgütsel sınırlar içinde gezindikçe bu izleri beraberinde nasıl taşıdıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle kariyer kavramı ele alınmış; sonra ise kariyer izi incelenmiştir.

1.1.3. *Kariyer İzleri*

Kariyer, bireyin çalışma yaşamının başından sonuna kadar işle ilgili deneyimleri ve etkinlikleri ile bağlantılı olarak algılanan davranışları ve tutumlarıdır (Hall, 1976, 4). Kariyer, gerek örgütte gerek örgüt dışında, bireyin yaşamı üzerinde ona özgü bir örüntü oluşturan, bireyin işle ilgisi ve deneyimleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, kademeler, işler, işverenler, meslekler ve sektörler arası fiziksel hareketliliğe; kişinin kariyer etkinliklerine (örneğin, işini kaybetmeyi başarısızlık olarak görmeye karşı işini kaybetmeyi yeni bir başlangıç fırsatı olarak görme), kariyer alternatiflerine (örneğin, sınırlı seçenek görmeye karşı sınırsız seçenek görme) ve çıktılara (örneğin, bireyin kariyer başarısını nasıl tanımladığı) ilişkin bireyin anlamlandırmasını kapsamaktadır

(Sullivan ve Baruch, 2009, 1543). Van Maanen ve Schein'a (1979) göre bireyin örgütsel kariyeri, sosyalleşme süreci olarak ifade edilmektedir. Sosyalleşme süreci, verilen belirli bir rolde, iş ortamında, bireyin alışılmış ve arzu edilir davranışları ve perspektifleri öğrenmesine ya da bunların öğretilmesine işaret etmektedir. Sosyalleşme, sadece örgüte yeni gelenler için değil; aynı zamanda mevcut işgörenler için de önemlidir. İşgörenler, formal olarak terfi, tayin, görev değişikliği ya da unvandaki küçük değişiklikler gibi iş değişikliklerini deneyimledikçe, örgüt üyeleri arasında yeniden sosyalleşme meydana gelmektedir. İşgörenlerde, iş süreçlerinde ya da örgütsel hedeflerde ve değerlerde değişiklikler, yeni öğrenmeleri ve rol uyumunu tetikleyebilir. Böylece örgütsel sosyalleşme, örgütsel davranış ve kariyer değişiminin her zaman hissedilen yönü olabilir (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994, 742). Sosyal alanda, eski rol ve bireyin yeni rolünü içeren sosyalleşme, bireyin eski rolünden yeni rolüyle bütünleşmeye geçişte bireyin öğrenmesini konu edinmektedir (Hall, 1987, 302).

Miller ve Form (1951), kariyeri sosyalleşme süreci olarak gördükleri “Industrial Society” araştırmasında, bireyin sosyal ve meslekî çevresine uyum gösterdiğini öne sürmüşlerdir. Hughes ve öğrencileri (1958) ise kariyerin nesnel ve öznel özellikleri arasında ilişki kurdukları bir araştırma yapmışlardır. Thomas ve Znaniecki (1918), Amerika'daki ve Avrupa'daki farklı mesleklerden birçok insanın otobiyografik yaşam tarihlerini anlattıkları “The Polish Peasant in Europe and America” adlı eseri yayınlamışlardır. Araştırmacılar, bir bireyin kariyerini incelerken sadece çalışma hayatının ilk aşamasında sosyalleşmeyi ele almakla kalmamış; ayrıca işin anlamının sürekli yapılandırılması ile ilgili olarak kariyerin her bir basamağında inşa edilen rolleri ve statüleri araştırmışlardır. Sosyalleşme süreçlerini ve meslekî normları bir araya getirerek kariyerlerin ve onların gömüldükleri sosyal dünyaların karşılıklı bağımlılığını vurgulamışlardır. 1970'lere gelindiğinde örgütsel davranışçılar, “örgütsel kariyer”i ele almışlardır. Kariyerlerin hem bireysel hem de örgütsel taraflarını bütünleştiren bu disiplinlerarası kavram, sosyal statü ya da örgüt türü ne olursa olsun, iş hayatındaki tüm aşamaların öznel ve nesnel yönleriyle ilgilenmektedir. Örgütsel kariyer, bireysel özellikleri ve örgütsel çevreyi eşleştirerek bireyler ve örgütler için en uygun (optimum) kariyerin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Kariyerin, yukarı yönlü örgüt içi hareketlilik olarak tanımlanması, Şikago sosyologlarının örgütsel işlere kendini adamayan ve “düzenli kariyer”i deneyimlemeyen insanları ihmal eden bakışı, eleştiri konusu olmuştur. Zira kariyer farklılaşmasını örgütsel faktörlere bağlayan açıklayıcı

değişkenler, iş dünyasının sosyal hayatta gömülü olabileceğini dikkate almamaktadır (akt. Paradeise, 2007, 3286-3287; Stanley, 2010).

Artan küreselleşme, hızlı teknolojik gelişmeler, artan işgücü çeşitliliği, artan dış kaynak kullanımı, yarı zamanlı ve geçici işgörenler gibi çevresel değişiklikler geleneksel örgütsel yapılarda, işveren-işgören ilişkilerinde, çalışma ortamında bireylerin kariyerlerine nasıl karar verdiklerine ilişkin değişiklikler yaratmaktadır (Sullivan ve Baruch, 2009, 1542). Örneğin, hızlı teknolojik gelişmeler kapsamında dijital telefon santralinden söz edilebilir. Eski elektro-mekanik santrale göre dijital telefon santralinin bakımını yapmak ve onu üretmek daha az işgücü gerektirmektedir. Böylelikle birçok sanayileşmiş ülkede, telefon santrallerine (telephone switch industry) ilişkin endüstride çalışan insanların sayısı azalmıştır (Freeman ve diğerleri, 1995, 589). Şirketlerin yeniden yapılandırılması ve küçülmeye gitmesi yoluyla, insan kaynakları yönetimi, örgütlerde iş güvencesizliğine neden olmuştur. Yeni durum, artık kurumların daha önceden güvence altına almış oldukları kişinin kariyerinin kolaylıkla pazarlanabilmesini ve işin anlamına dikkat edilmesini gerektirmiştir (Paradeise, 2007, 3288). Küçülen örgütlerde, örgütte kalanlar için maaş zammını da kapsayacak biçimde işin yeniden yapılandırılması üzerine iyi hazırlanmış planlar vardır. Fakat azaltılmış geleneksel kariyer fırsatları ile değiştirilmiş örgütte, kalanların kariyer gelişimleri için belli başlı bir planlama yoktur. Azaltılmış kariyer fırsatları ve artan iş güvensizliği düşünüldüğünde, yetersiz gelişim fırsatlarına ilişkin işgören algıları, bozuk olan morali ve motivasyonu yok edebilir (Bozionelos, 2001, 91). Örgütsel küçülme sonucu travma yaşayan işgörenler, güvenlerinin sarsılması ve bağlılıklarının zedelenmesi duygusunu yaşamaktadırlar (Cappelli, 2000, 1171). Bu doğrultuda, duyuşsal bağlılık işgücü ile birlikte anılmaktadır. Zira işgücü, rekabet avantajı açısından gerekli olan örgütsel bilgiyi muhafaza etmeye yaramaktadır (Ito ve Brotheridge, 2005, 6).

“Makine bürokrasileri”ni tanımlayan daha düşük statüdeki iç işgücü piyasaları daralmış ve yerini esnek yeni Taylorist örgütlere bırakmıştır. İçsel esnekliğe ve yeteneklere dayalı yeni dengeleme biçimleri oluşmuştur. “Profesyonel bürokrasiler”, yeni “adhokratik örgütler”e dönüşmektedir. Adhokratik örgütler, standartlaştırılmış sertifikalı becerileri, katı örgütsel normlar yoluyla görevlere dağıtmamaktadır. Adhokratik örgütler, formal yetiştirme dışındaki deneyimlerle inşa edilen, hızla evrilen yetenekler arasında işbirliği kurulmasını gerektiren kısa vadeli projelere özel becerileri atamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bilgi ve beceri yönünden değerli insanlar, farklı yerlerde

farklı kişilerle çalışabilenlerdir (Gadrey ve Gallouj, 2002 akt. Paradeise, 2007, 3288). Meslekî uzmanlar, formal kurallar yerine inisiyatif almakta; yeni durumlara işaret etmek için analitik yaklaşımlar kullanmakta; iş performanslarından hareketle vizyon oluşturmaktadırlar (Defillippi ve Arthur (1994, 313).

Kariyerlerin geliştiği istihdam ortamı hızla değiştiği için çağdaş istihdam bağlamı, kariyerlerin daha “sınırsız” (boundaryless) olmasını (Arthur ve Rousseau, 1996), kariyer aktörünün örgütsel amaçlardan ziyade bağımsızlıkla ilgili olan “yeni psikolojik sözleşme”ye uymasını (Cappelli, 1999) ve işgörenlerin hareketliliğini kolaylıkla sağlayan “metayetenekler”i geliştirmesini gerektirmektedir (Hall, 2002). Sınırsız kariyerde meslekî bağlama göre meslekler, yeni öğrenme platformları olarak hizmet etmektedirler (Defillippi ve Arthur, 1994, 313). Sınırsız kariyer ile ilgili olarak, meslekî sınırlar arasında geçişlere, örgütsel sınırlar arasında geçişlere, istihdam ilişkilerindeki anlamın değişikliklerine, ağbağ (network) ilişkilerine, roller arasında geçişlere ve rol içi geçişlere ilişkin kariyer deneyimi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Sullivan, 1999, 464- 465).

Belirli bir örgütün işgörenlerinin kariyer deneyimleri sonucu geliştirdikleri yetenekler, bağlantılar, güven, kavrayış gibi örüntüler ve bu örüntülerin o işgörenlerde bıraktığı “iz”, o örgütte çalışan işgörenlerin örgütten ayrılıp kendi örgütlerini kurmalarında yol gösterici olmaktadır. O “iz”leri yeni kurdukları örgütlere taşımaları “iz”lerini taşıdıkları örgütün, belli bir endüstride neden önemli bir etkisinin olduğunu anlamak bakımından önemlidir. Ayrıca işgörenlerin o “iz”leri, müteakip dönemde “iz”lerini taşıdıkları örgütten ayrılan girişimcilerin benzer karakteristiklerini anlamaya yardımcı olmaktadır (Higgins, 2005). Bu doğrultuda kariyer örüntülerinin incelenmesi, güçlü bir kariyer izinin nasıl bırakabileceğini anlamaya yarayacaktır.

Kariyer örüntülerinden olan yetenekler, bağlantılar, güven ve kavrayış belli bir örgütte bireyin neyi öğrendiğini araştırırken önemlidir. Bu boyutların bütüncül olarak ele alınması, tek bir boyutun ele alınmasından ötedir; çünkü kariyer izleri, birey düzeyinde bir yapı değil; örgüt düzeyinde bir yapıdır. Kariyer izleri, birçok kişinin kariyer deneyimlerinden örüntüleri barındırmaktadır (Higgins, 2005, 4-11). Schein’in (1985, 1990b) bir kişinin kariyerinin tarihine odaklandığı ve bireyin nelerde iyi olduğunu, ihtiyaçlarının ve onu motive edenlerin ne olduğunu, onun iş ile ilgili değerlerini neyin yönettiğini açıklayan “kariyer çapası” yapısına tamamlayıcı olarak Higgins (2005), belli bir örgütte ortak kariyer deneyimlerini yansıtan kariyer izlerine odaklanmıştır.

Örgütlerin başarısı düştükçe yönetim kurulu, yaygın bir uygulama olarak dışarıdan, özellikle saygın örgütlerden insanları istihdam etme yoluna gitmektedir. Üst düzey yönetici hareketliliği için güçlü kariyer izlerinin büyük etkileri vardır. Üst düzey yöneticiler, örgüt değiştirdikçe kariyer izleri de onlarla beraber gelmektedir (Higgins, 2005, 3-4). Bireylerin belli bir işte çalışma deneyiminden kaynaklanan belli yetenekler, bağlantılar, güven ve kavrayış dizisi edindikleri ya da geliştirdikleri sürece, “kariyer izi bırakma” adı verilmektedir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 199). Başka bir deyişle kariyer izleri, kariyerinin başındaki dönemleri yaşayan bireylerin yetenekleri, bağlantıları, güveni ve kavrayışıdır. Kültür, sistemler, yapı ve strateji bireyin yeteneklerinden, bağlantılarından, güveninden ve kavrayışından beslenmektedir. Örgüt kültürünün gücü ve bireyin, güçlü kültüre sahip bir örgüte katıldığındaki yetişkin gelişim basamağı gibi faktörler kariyer izlerini güçlendirebilir. Örneğin, yetişkin gelişiminin erken basamaklarında kişinin, bir örgütün kariyer izlerini benimsemesi daha muhtemeldir (Higgins, 2005, 4). Çıraklık dönemini yaşayan bir bireyin kişisel ve meslekî gelişimi açısından önemli olan kariyer değişimi, kişisel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işdoymu olmak üzere dört çıraklık kariyer çıktısı vardır. İşgörenin meslekî gelişimi ve hareketliliği örgütler tarafından önemsendiğinden beri, bu sayılanlar, örgütler için önemli kariyer çıktılarıdır (Higgins ve Kram, 2001, 277). Buna ek olarak belli başlı şartlar, örgütsel kariyer izlerini sürmenin önemini artırabilir. Örgütsel kariyer izlerini sürmek, üst düzey yöneticinin ayrıldığı örgütteki rolü ile katıldığı örgütteki yeni rolünü, her bir örgütteki konumunu, katıldığı örgütler arasındaki benzerlik derecesini anlamaya yardımcı olmaktadır (Higgins, 2005, 4).

Belli bir örgütte ortak kariyer deneyimlerinin sonucu olarak bir grup bireyin geliştirdiği yetenekler, bağlantılar, güven ve kavrayış gibi gözlenebilir örüntüler aşağıda açıklanmaktadır (Higgins, 2005, 7):

Yetenekler. İnsan sermayesi türlerini, becerileri, bilgiyi, işe ve işin yapılmasına ilişkin bir şeyin yapılma biçimini (know how) içermektedir (Higgins, 2005, 7). Kurumun ihtiyaç duyduğu ve işlemde bulunduğu politik ve ekonomik çevreye bağlı olarak kullandığı bilgiyi oluşturmada; bir kurumun değer zincirinde üretim, pazarlama ve insan kaynakları yönetimi gibi çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmede kurum yeterliliğinin temelini oluşturan "yapılma biçimi"ne işaret etmektedir (Kriauciunas ve Kale, 2006, 663).

Bağlantılar. Sosyal sermayenin türlerini, işe ve işin yapılmasına ilişkin örgüt içi ve örgüt dışı ilişkileri, bunun gibi bağlantıların gücünü ve yapısını içermektedir. Buna mentörlük ve gelişimsel ağbağ çalışmaları örnek olarak verilebilir (Higgins, 2004, 8). Etkiye açık olma ve görünürlük, kefillik ve koruma gibi kariyer desteği sağlanması ile arkadaşlık, danışmanlık, kabul ve doğrulama, iş dışında paylaşma gibi psikososyal destek olmak üzere gelişimsel yardım sağlanması, gelişimsel ağbağ yapısının sınırlarını tanımlamaktadır (Higgins ve Kram, 2001, 268). Kariyer merkezleri, çeşitli sektörlerden işverenlerle ortaklık kurarak deneyimsel öğrenme, mentörlük ve kariyer oluşturma konusuna güçlü bir vurgu yapmaktadır (Dey ve Cruzvergara, 2014, 8).

Güven. İş ve işin yapılmasıyla ilgili birey düzeyinde etkinliği içermektedir (Higgins, 2004, 8). Güçlü bir etkinlik duygusu yaratmanın belki de en etkili yolu, ustalık deneyimleriyle olmaktadır. Başarılar, birinin kişisel etkinliğinde güçlü bir inanç inşa etmektedir. Etkinlik duygusu tesis edilmeden önce başarısızlık meydana gelirse, başarısızlıklar, bu duyguyu yok etmektedir. Ustalık deneyimleriyle etkinlik duygusu geliştirmek ve sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek için uygun hareket biçimini ifa etmede ve yaratmada bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçları elde etmeyi gerektirmektedir. Etkinlik yaratmada ve güçlendirmede *ikinci* etkili yol, sosyal modellerde bulunan temsili deneyimlerdir. Modellemenin kişisel etkinliğe olan etkisi, güçlü bir biçimde, algılanan benzerlik ile ortaya konulmaktadır. Varsayılan benzerlik ne kadar büyükse, modellerin başarıları ve başarısızlıkları daha ikna edicidir. İnsanlar, modelleri kendilerinden çok farklı görüyorsa, kişisel yeterlik inançları, modellerin davranışlarından ve bu davranışların ürettiği sonuçlardan çok fazla etkilenmemektedir (Bandura, 1995, 3- 4).

Kavrayış. Kavrayış, aksi düşünülemez varsayımlara (taken-for-granted assumptions), inançlara, işe ve işin yapılmasına ilişkin dünya görüşlerini içermektedir (Higgins, 2004, 8). Yeni örgütünde başarısız olmuş işgörenler de, önceki işin gerektirdiği biliş ve davranışlar "repertuarı"nı beraberinde getirebilirler (Amankwah-Amoah, 2011, 361).

Özetle, birey mevcut kurumunda çalışırken sahip olduğu bilgi, becerileri başka bir kuruma geçtiğinde beraberinde götürecektir. Bireyin kariyerinin ilk yıllarında mentörüyle kurduğu ilişkiler de bireyin sonraki kurumunda mentörlük edeceği kişilerle olan ilişkilerinde belirleyici olmaktadır. Bireyin önceki çalışma deneyiminde kazandığı

başarılar yanında model aldığı işgörenler, bireyin kariyer izlerini güçlendirecektir. Meşrulaştırılan varlığın, davranışın, eylemin doğruluğundan şüphe edilmemesi ve bu sayılanların içselleştirilmesi, bireyin sonraki yaşantılarında iz bırakarak bireyin çalışma yaşamına ilişkin davranışlarını etkileyebilmektedir.

Higgins (2005), kariyer hareketinde bulunan bir grup işgörenin kariyer izlerinin etkisini, endüstrilerde değişmeyi ve örgütlerin büyümesini etkileyen kariyer hareketlerini ve kariyer izlerini ortaya koymak için biyoteknoloji endüstrisine girişimci liderler yetiştiren Baxter adlı şirketi durum çalışmasına dâhil etmiştir. Baxter, biyoteknoloji endüstrisinde, girişimciler için üretken bir kurum olmuştur. Ayrıca Baxter, belli bir türde üst düzey yönetici hareketliliğinin iyi bir örneğini oluşturmaktadır. Baxter yöneticilerinin biyoteknoloji endüstrisinde yerlerini almalarının etkisi üç biçimde olmuştur: *Birincisi*, 1979 ile 1996 yılları arasında, halka açılan biyoteknoloji şirketlerinin % 23'ünün halka arz ile ilgili biriminin en az bir üyesi Baxter'da çalışmıştır. Biyoteknoloji endüstrisinin biçimlendiği yıllarda, Baxter, halka açılabilen biyoteknoloji şirketleri arasında sağlık hizmetleri ve eczacılık alanında üst düzey yönetici yetiştiren şirket olarak anılmıştır. *İkincisi*, Baxter önemli sayıda girişimci takımlar yetiştiren bir şirket olmuştur. *Üçüncüsü*, Baxter, halka açıldığı ve yüksek nitelikli kurumsal yatırımcıların ilgisini çektiği için yüksek ciro etmiştir.

Kariyer izlerinin kökenini etkileyen faktörler üç başlık altında toplanabilir: *Birincisi*, belli bir örgütten çoğalmayı sağlayan o örgütün temelini oluşturan “yer”; *ikincisi*, o örgütte işe alınan “insanlar”; *üçüncüsü* ise o örgütte çalışan insanlara sağlanan kariyer “yollar”ı ya da kariyer fırsatlarıdır (Higgins, 2005, xxiv).

1.1.3.1. Kariyer İzi Bırakmada Çalışılan Yerin Önemi

Görev yapılan yerin niteliği, yaratıcılığa açıklık, yaşam tarzı ve yüksek hoşgörü düzeyini sunması bakımından önemlidir (Darchen ve Tremblay, 2010, 225). Yeteneklerin belli bir yere çekilmesinde, o yerin niteliği önemlidir (Clark, 2004; Florida, 2003). Florida ve diğerleri (2008) insan sermayesinin ve yaratıcı sınıfın (meslekî becerilerin) bölgesel düzeyde ekonomik büyümeye ilişkin tamamlayıcı rol oynadığını göstermiştir. Bölgesel kalkınmada bazı mesleklerin diğerlerine göre daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bilgisayar bilimleri, mühendislik, yönetim ve ticarî faaliyetler eğitim ve sağlık hizmetlerine kıyasla daha çok etkiye sahiptir.

Görev çeşitliliği, belli bir işte geçen zaman gibi iş deneyiminin belli başlı yönleri, birey düzeyinde performansı biçimlendirmektedir. Bir grup bireyin ortak yetenek, bağlantı, güven ve kavrayış dizisini paylaşımlarının onların iş deneyimlerini nasıl biçimlendirdiğini anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yöneticilerin başka bir örgüte beraberinde götürmüş oldukları ve risk sermayedarları tarafından fark edilmiş kariyer izleri bırakmasının, o yöneticilerin kariyer gelişimini güçlü bir biçimde nasıl beslediği ortaya konulmalıdır. Güçlü bir kariyer izi bırakmada örgütün yeterliğine katkı sunan üç ana etmen bulunmaktadır (Higgins, 2005, 54-55):

Sosyal Güçlendirme (Social reinforcement). Sosyal güçlendirme, kuruluşun uygulamalarının ve kültürünün, işgörenlerin kariyer deneyimlerinde ortaklık duygusunu pekiştirme derecesidir.

Zorlayıcı Görev Fırsatları (Stretch Opportunities). Zorlayıcı görev fırsatları, kuruluşun stratejisine ve yapısına, orta düzey yönetici beklentilerine göre işe yeni başlayanların zorlayıcı görevlerle meşgul olduğu önemli fırsatları elde etme derecesidir.

Gösterilen Başarı (Demonstrated Success). Gösterilen başarı, örgütün performansının kanıt sayıldığı başarı derecesidir.

Kariyer izi bırakmada yerin alt boyutlarından biri olan sosyal güçlendirme aşağıdaki başlık altında tartışılmaktadır.

1.1.3.1.1. Sosyal Güçlendirme

Sosyal güçlendirme, davranışın yapılma sıklığını artıran ve davranışı izleyen övgü, gülümseme, dokunma ya da onaylamanın diğer işaretleri gibi olumlu kişilerarası uyarandır. Sosyal güçlendirme diğer adıyla sosyal ödüdür (APA, 2015, 1000). Sosyal güçlendirme, örgütsel sistemler ve uygulamalar ile ilgili olarak işgörenlerin kariyer deneyimlerinde ortaklık duygusunu geliştirme dereceleridir. Örgütsel kültür, kimliğin kolektiflik duygusunu vurguladıkça; sosyalleşme uygulamaları, sosyal benzerlikleri ve rol modelleme davranışını vurguladıkça, sosyal güçlendirme artacaktır. Böylelikle kariyer izleri artacaktır. Örgütsel kültür ve sosyalleşme, sosyal güçlendirmenin öğelerindedir (Higgins, 2005, 56).

Örgütsel kültüre ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir:

1.1.3.1.1.1. Örgütsel kültür. Ortak kültür yaklaşımı, kültürün “yönetildiği”ni varsaymakta; kültürle ilgili önemli iletilerden ve anlamlardan yönetici liderlerin sorumlu olduğuna dayanmaktadır. Antropoloji ise örgüte, kültürel perspektiften bakarak eşitlikçi bir yaklaşımı kabul etmektedir. Antropolojik modeller, örgütsel yaşamın derin bir perspektifini sunmaktadır. Bu perspektife göre örgütün tüm üyeleri kültürü, birey deneyiminin ve ortak deneyimin anlam yapısını biçimlendirmede rol oynamaktadır (Manning, 2013, 91).

Örgüt kültürü, belli bir grubun dışı uyumun ve içte bütünleşmenin sorunlarıyla baş etmeyi öğrendiği, yeni üyelere, bu sorunlarla baş edebilmeleri için doğru biçimde algılamaları, düşünceleri ve hissetmelerinin öğretildiği “varsayımlar örüntüsü”dür. Bu varsayım örüntüsü, grup tarafından icat edilmiş, keşfedilmiş ve geliştirilmiştir (Schein, 2010). Örgüt kültürüne ilişkin standart bir tanım olmasa da bu kavram, üzerinde anlaşma sağlanabilecek bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler, örgüt kültürünün parçalarının toplamından daha fazlasını ifade etmesi, örgütün tarihini yansıtması, antropologların da üzerinde çalıştığı ritüellere ve sembollere sahip olması, örgütü oluşturan bir grup insan tarafından sosyal olarak inşa edilmiş olması, değişmesinin zor olması olarak sayılabilir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, 344).

Örgütsel kültür hem bir süreç hem de bir üründür. Kültür, yerleşke içinde ve dışında, insanların sürekli etkileşimlerini biçimlendiren ve onlar tarafından biçimlendirilen bir süreçtir. Aynı zamanda kültür tarihi, gelenekleri, örgütsel yapıları, mevcut öğrencilerin davranışını, fakülte ve işgörenler arasındaki etkileşimi yansıtan bir üründür. Kurumsal misyon ifadesi, mimarî, akademik program, dil, mitler, hikâyeler, semboller, ritüeller ve törenler gibi artifaktlar kültürün gözle görülebilen tezahürüdür. Kültür kurumsal liderler, fakülte, öğrenciler, mezunlar ve aileler gibi diğer bileşenler tarafından paylaşılan değerlerin, çekirdek inançların ve varsayımların benimsenmesiyle ve kanunla düzenlenmesiyle açığa çıkarılmaktadır (Kuh ve Whitt, 1988, 6).

“Ya tepedesin ya da dışarıda” denilen performans tabanlı bir kültürde, “Tepede olmak”, örgütün büyümesi için tüm olanakları temsil etmektedir. Bu olanaklar, sıkı çalışma, rakipleri yenme gibi örgüt için iyi olan her şeydir. Bu durum, örgüt kültürünün işbirliği içerisinde çalışmasına işaret etmektedir. “Dışarıda kalmak” ise orta düzey yöneticinin beklentilerine uygun olmayan biçimde performans göstermeyle ilgili olan

riskleri temsil etmektedir. Bu durum, örgüt kültürünün rekabetçi yönüdür. Örgüt kültürünün işbirlikli yönü, güçlü bir ortak kimlik duygusu içermektedir. Ortak kimlik, örgüt üyesi olarak sadece ortak bir inancı paylaşmak değil; aynı zamanda üye olmak ile ilişkili bir dizi inancı paylaşmaktır. Ortak kimlik duygusu, dönemin tarihinden izler de taşımaktadır. Örneğin, 1970’li yıllarda, işveren ve işgören arasındaki psikolojik sözleşme, örgütsel sadakat ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır. “Örgüt insanı” çağı, diğer adıyla “IBM çağı” olarak bilinen 1950’li yılların başı, insanların resmî giyinmeye önem atfetme gibi çeşitli biçimlerde sadakatlerini gösterdikleri zamanlardır. Bu süre boyunca işverenler, bireylerin kariyerlerini belirlemede önemli rol oynama eğiliminde olmuşlardır. Örneğin, Japonya’da işgörenleri kovma ya da rakip şirketlerden işgörenleri transfer etme kanunsuz görülmekteydi. Bu durum, 1960’larda diğer ülkelere yayılmıştır. Bu dönemde şirketler, yükseköğretim ya da kolejlerden mezunları işe almış ve insanları, genellikle 55-60 yaş arasında emekli olana kadar çalıştırmıştır. Bu açıdan bakıldığında uzun yıllar aynı örgütte çalışanların yüksek bağlılık göstereceği aşikârdır (Higgins, 2005, 57-58).

Performans tabanlı bazı kültürlerde, aciliyet hissi ile insan sermayesinin ikame edilebilirliği hissi, iki anahtar öge olarak kayda değerdir. Yerel rakiplerden önce yeni bir pazara girmek ve yeni gelişen “iyi üretim uygulamaları” doğrultusunda bir örgütün işleyişini hızlıca kontrol etmek, aciliyet kapsamında ele alınmaktadır. Bu durum, erken kariyer görevlerinin göstergesidir. İkame edilebilir insan sermayesi hissi ise güvencenin “kazanan”lar ve zorlayıcı görevler ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, işgören performans gösterirse “ona gözü gibi bakılır.” O işgörene daha zorlu görevler ve fırsatlar verilebilir; fakat o işgören daha yüksek ödeme alamaz. Ödüller, dışsal değil; içseldir. Bu, psikolojik sözleşmedir. İşgören performans gösteremiyorsa yöneticinin, çalışmaya istekli MBA’li (Master of Business Administration) mezunlar olduğunu işgörene hatırlatarak işgörenin gitmesine izin vermesi “sopa”, işgörene büyük sorumluluklar yüklemesi “havuç” olarak görülebilir (Higgins, 2005, 61).

Akademik yaşamı etkileyen kültürel çevreler özgül akademik disiplinlerin kültürleri, akademisyenlik mesleğinin kültürü, kurumsal kültürler ve yükseköğretim ulusal sistemlerinin kültürleri olarak dört grupta sınıflandırılmaktadır (Clark, 1980). Bu dört öge akademik yapıları yansıtmaktadır (Masland, 2000, 146). Kültürün kesin bir tanımını yapmak zordur. Ritüeller, hikâyeler, dil ve diğer artifaktlar kültürün gözlenebilir tezahürüdür. Bu göstergeler değerleri yansıtmakta ve belli koşullar altında neyin önemli ya da uygun olduğunu öğretim elemanlarının, öğrencilerinin, personelinin, mezunlarının

ve diğ er insanların anlamasına yardımcı olmaktadır. Kùltürün özü, grubun üyelerinin kararlarını yönlendiren ve ana olayları, eylemleri biçimlendiren varsayımlar ve inançlardır. Fakùlte ve üniversiteler, tek parçalı oluşumlar değildir. Anabilim dalları ya da bölümler gibi alt grupların, ana kurumun kùltüründen ayrılan kendi artifaktları ve değerleri vardır (Kuh ve Whitt, 2000, 169).

Yükseköğretim kurumları genelde, etkili olmak için gerekli kùltürel güçten yoksun olup “zayıf kùltürlü”dür. Yükseköğretim kurumlarının çoklu hedefleri, eşzamanlı örgütsel yapıları (politik ve eşit yetkiye/sorumluluğ a sahip, eşit yetkiye/sorumluluğ a sahip ve bürokratik) ve çeşitli görevleri ile ilgili zayıflıklarına rağmen, bu kurumlar, zamana karşı direnmektedir. Bu kurumlar, tarihteki en kalıcı örgütlerdendir. Yükseköğretim, fikirlere ve akademisyen topluluğ una ait bir pazar yeri olarak çeşitli bakış açılarını göz ardı etmemektedir. Ancak bu bakış açıları, bu kurumları, yönetmeyi zorlaştırmaktadır. Değ erler, kolejlerin ve üniversitelerin temel hedefleriyle ve amaçlarıyla tutarsızdır. Fakùltenin özerkliği, çokkùltürlülük, çok sayıda paydaş, çoklu ve genelde çatış an hedeflerin varlığı, kamu kurumlarına ve özel kurumlara toplumsal yatırım, kolejler ve üniversiteler için ortak kùltür yaklaşımını yetersiz hâle getirmektedir (Manning, 2013, 92-93).

Yirminci yüzyılın son çeyreğ inde üniversiteler, değ işmeleri için artan baskılarla karşı karşıya kalmışlardır. Üniversiteler geleneksel araştırma alanlarını, öğretim ve öğrenci öğrenmesini sürdürürken hükümetin, endüstrinin ve toplumun artan yeni taleplerine yanıt vermeleri gerektiğ inin farkına varmıştır. Geleneksel üniversiteler proaktif üniversitelere, yenilikçi üniversitelere ve hatta girişimci üniversitelere dönüşmüştür (Clark, 2004, 1). İşletmecilik, rekabete açma, akademik sosyal ilişkilerin olası dönüşümü, yükseköğretim sistemlerini etkileyen neoliberalizmin önemli etkileri arasındadır. Sosyal yaşamı etkileriyle kuşatan post-fordizmin yükselmesiyle akademik kimliğ in ve akademik üretimin yapısını değ iştiren süreçlerin anlamı değ işmeye başlamıştır (Budak, 2017, 41). Bourdieu’ya (1996) göre akademik kimliğ in karakteri ile bilgi üretimi ve yeni ekonomik politikaların piyasa yönelimi arasında bir gerilim bulunmaktadır. Akademisyenler, ağırlıklı olarak kùltürel ve entelektüel sermaye tarafından biçimlendirilen sosyal konumu olan orta sınıf üreticilerdir. Budak’a (2017, 42) göre akademik üretimin özerkliğ ini etkileyen neoliberal politikalar ve esnek birikim rejimleri, sadece yükseköğretimdeki kariyer yolları ve stratejileri için değil; ayrıca akademik kimlik için de tehdit oluşturmaktadır. Sennett’e (2005) göre akademisyenler,

işlerini devam ettirebilmek için esnek, birçok beceriye sahip, devingen, yeni taleplere ve durumlara yanıt verebilir olmalıdır. Budak'a (2017, 48) göre kariyer yollarını, çalışma ilişkilerini ve kurumsal sadakati etkileyen bürokratik dönüşüm, akademisyenlerin meslekî kimliklerini de değiştirmiştir. İşyerinde geleneksel sosyal bağların ve değerlendirme mekanizmalarının aşınması, artık yükselme ve değerlendirme için güvenilir ve açık olmayan bir sosyal oluşuma yol açmıştır. Bu durum, akademisyenleri, sosyal sermayenin birikimine dayalı bireysel hayatta kalma stratejilerine zorlamıştır. Bu durum, gelecekte oluşabilecek bir kariyer krizinde, akademisyenleri, yeni ve iyi işleri bulmaları için oluşturdukları bağlantıları kullanmaya yönlendirecektir.

Özetle, Higgins'e (2005) göre güçlü kariyer izi olan örgütler, güçlü kültüre sahiptir. Örgüt kültürü, erken kariyer dönemindeki yöneticileri geliştiren beşerî ve sosyal sermaye türünü ve düzeyini biçimlendirmekle kalmamakta; ayrıca aksi düşünülemez varsayımlar, inançlar ve değerleri de biçimlendirmektedir. Bu iz, oluşturulduğu güçlü örgüt kültüründe ne kadar derin ve süreklirse o derecede kalıcı kariyer izleri bırakmaktadır.

Sosyalleşmeye ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir:

1.1.3.1.1.2 Sosyalleşme. Sosyalleşme, örgüt üyelerinin bir nesilden diğerine bilgi ve değerleri aktardığı, bireyin örgütsel rolünü sağlamlaştırmak için gerekli bilgi ve beceriyi edindiği (Van Maanen ve Schein, 1979), insanların örgütsel rollerine ve yeni işlerine uyum gösterdiği (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994) bir süreçtir. Sosyalleşme, etkileşimli bir süreç olarak örgütün ve bireyin sürekli gelişimini konu edinmektedir. Bireysel bilgi ve becerileri geliştirme, rol davranışı, örgütün norm ve değerlerine uyum, örgütün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak meydana gelmektedir (Feldman, 1976; Van Maanen ve Schein, 1979). Sosyalleşme, örgütlerde bireylerin nasıl davranması gerektiği, kuralların ve normların ne olduğu, yeni işe başlayanların örgüte nasıl uyum göstermesi gerektiği üzerine öğretim sürecidir (Schein, 1990a). Sosyalleşme, özünde öğrenme sürecinden ibarettir (Van Maanen, 1975; Ostroff ve Kozlowki, 1992). Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgüt içerisindeki iş deneyimlerine karşı gösterdiği tutum ve tepkilerle (Feldman, 1988; Van Maanen, 1978), rolüne uyum süreci ve rolünü öğrenme içeriği ya da öğrenme ipuçları ile ilgilidir (Chao ve diğerleri, 1994; Schein, 1990a; Taormina, 2009; Van Maanen, 1978). Sosyalleşme bağlamında öğrenme süreci, işe alınan bireyin ne yaptığını, grup çalışmasının ne olduğunu ve örgüt ile bireyin yaptığı işlerin

nasıl olduğunu kapsamaktadır (Haueter, Macan ve Winter, 2003). Postmodern perspektiften bakıldığında ise sosyalleşme, örgütlerde olduğu gibi bireylerde de değişim meydana getiren çift yönlü kültürel bir süreç olarak görülmektedir (Tierney ve Rhoads, 1993, 17).

Bireyin örgüte uyumu, başarısı, kariyerinde ilerlemesi, iş doyumunu sosyalleşme sürecinin işlevleridir. Bireyin başarılı bir sosyalleşme dönemi geçirmesi, onun işe bağlılığını, başarısını ve uyumunu artırmaktadır. Sosyalleşme sürecinin başarısızlığı, bireyin işten ayrılmasına neden olmaktadır. Ayrıca örgütün varolan birikimini koruması, devamlılığını sağlaması, değişmesi ve yenileşmesi önemli ölçüde sosyalleşme süreci ile mümkün olmaktadır (Balci, 2010, 199).

Örgütler, yeni gelenleri sosyalleştirmek ve işgörenlerini örgüte uyumlu hâle getirmek için zaman, çaba ve büyük paralar harcamaktadırlar (Allen, 2006; Taormina, 2009). Örgütler, bu çerçevede, özellikle de göreve yeni başlayanları sosyalleştirmede birtakım sosyalleşme strateji ve taktiklerini uygulamaktadırlar. Sosyalleştirme taktikleri, örgüte yeni gelen bireylerin uyumuna yardım etme; yeni bir örgüte katılım sırasında oluşan kaygıları azaltma; yeni bireyin istenilen bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri için örgütlerin kullandığı yöntemlerdir (Bauer, Morrison ve Callister, 1998; Cable ve Parsons, 2001; Jones, 1986).

Sosyalleşme taktikleri, örgüte yeni gelenleri gruplayarak bir dizi öğrenme deneyimlerine maruz bıraktıkları kolektif sosyalleşme (bireysel sosyalleşmeye karşı); örgüte yeni gelenlerin, kıdemli üyeler nezaretinde işbaşında yetişmelerinin zorunlu kılındığı formal sosyalleşme (informal sosyalleşmeye karşı); örgütün ya da mesleğin, hedef role götüren belirli ve tanımlanabilir adımların sırasını belirleme derecesine işaret eden ardışık sosyalleşme (rastlantısal sosyalleşmeye karşı); sosyalleşme sürecinin gerektirdiği adımların zaman çizelgesine göre atıldığı sabit sosyalleşme (değişken sosyalleşmeye karşı); rol modeli olarak bir kıdemli üyenin olduğu devamlı sosyalleşme (aralıklı sosyalleşmeye karşı); göreve yeni başlayanın kimliği ve niteliklerinin onaylandığı atamanın yapıldığı sosyalleşme (yoksun bırakılan sosyalleşmeye karşı) olarak sınıflandırılmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979). Bu durumda göreve yeni başlayanların nasıl sosyalleştiğine ilişkin sürecin (sosyalleşme taktiklerinin), onların neyi öğrendikleri (sosyalleşme içeriği) üzerine etkisi bulunmaktadır. Öğrenme, belirsizliği

azaltıp işle ilgili bilgiyi artırarak bütünleştirici bir rol oynamaktadır (Ashforth, Sluss ve Saks, 2007).

Sosyal güçlendirme, insanları, işe asistanlık konumunda başlatma uygulamaları yoluyla olmaktadır. Böylelikle işgörenler, deneyimlerden ve orta düzey yöneticilerden öğrenebilmektedirler. Bu tür sosyalleşme taktiği, işgörenlerin, işin nasıl yapıldığını hızlıca öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bu tür sosyalleşme taktiği, örgüt ile ilişkili yetenekler ve kavrayış gibi ortak nitelik ve yaklaşım yığını bir araya getirme olasılığını güçlendirmektedir. Diğer bir sosyal güçlendirme yolu ise informal sosyal karşılaştırma ve rol modelleme davranışıyla gerçekleşir. Akran mentörlüğü bu kapsamda değerlendirilmektedir. Sosyal güçlendirmenin derecesini artıran son bir sosyalleşme taktiği ise orta düzey yöneticinin katılımı ve rol modelleme derecesidir. Belli bir dilin ve sembollerin kullanılmasını içeren yönetsel etkinlikler, örgütün beklentilerinin ve değerlerinin ne olduğuna ilişkin güçlü ipuçları verebilir. Gözle görünür etkinliklerin ve hatta orta düzey yönetim etkinliklerine ait paylaşılan algıların, bir örgütte neyin önemli olduğu üzerine insanda güçlü bir etkisi olabilir. Böylelikle örgüt kültüründeki gibi sosyal kontrolün diğer biçimlerini güçlendirebilir. Yöneticinin işgörenlerle kişisel ilişkiler kurması, işgörenlerin kariyer hareketlerindeki değişiklikleri planlayan bir izlenim vermesi yöneticinin işgörenlerin kariyer yollarını izlediğinin göstergesidir. Gruplar hâlinde işe alma, işgörenleri kalkınma ortaklarıyla eşleştirme, akran mentörlüğünü teşvik etme, yöneticinin katılımı, işgörenlerin öğrenmelerini sosyal olarak güçlendirerek örgütün kariyer izi bırakmasını mümkün kılmaktadır (Higgins, 2005, 63-66).

Doktora mezunlarının da genelde meslekî kariyerlerine başlamaları, statü elde etmeye kadar uzanan bu süreçte öğretim üyeleri ile mentörlük ilişkileri kurarak olmaktadır (Walker, Golde, Jones, Bueschel ve Hutchings, 2008). Kıdemli araştırmacı ile lisansüstü öğrencisi arasındaki, diğer bir deyişle mentör ile mentörlük edilen arasındaki, ortaklık, araştırma eğitimi ile güçlendirme duygusuna katkıda bulunmaktadır (Lincoln, 2006, 21). Birincil ve tamamlayıcı mentör seçildikten sonra lisansüstü öğrencisi, hızla araştırmaya dâhil edilmelidir. Lisansüstü öğrencisinin araştırma projelerine erken katılımı, uygulamalı araştırma becerilerini artırabilir; araştırma alanlarını genişletebilir; burs sürecinde maruz kalabileceği olası sorunlardan korunmasını sağlayabilir (Evans ve Cokley, 2008, 53). Kavramsal anlayışlar (yükseköğretimin amaçları ve tarihçesi, yükseköğretim kurumlarının türleri ve görevleri, disiplin bilgisi, akademisyen olarak meslekî kimlik), fakülte işlerine ilişkin bilgi ve beceriler (öğretme-öğrenme süreçleri,

araştırma süreçleri, katılım ve hizmet, kurumsal vatandaşlık), kişilerarası beceriler (iletişim becerileri, takım çalışması ve işbirliği becerileri, farklılıkların kabulü), meslekî tutumlar ve alışkanlıklar (etik ve bütünleşme, yaşam boyu öğrenme motivasyonu, meslekî ağları geliştirme, iş-yaşam dengesini sürdürme) gibi beceriler ve yetenekler, öğretim elemanlığının sosyalleşme sürecinin önemli çıktılarındandır (Austin ve McDaniels, 2006, 418).

Kariyer izi bırakmada yerin diğer alt boyutu zorlayıcı görev fırsatları aşağıda verilmiştir:

1.1.3.1.2. Zorlayıcı Görev Fırsatları

Zorlayıcı görev fırsatları, işgörenlerin, birtakım yeni yetenekler, bağlantılar, güven ve dünyaya ilişkin düşünce yolları öğrenmeleri konusunda onların zorlanma derecelerini etkilemektedir. Diğer bir deyişle, daha önceden işgörenleri zorlamamış olan görevler yerine onları zorlayan görevlerin verilmesi, kariyer izi bırakma sürecinin gücünü artırmaktadır. Psikologlar, işte temel insan ihtiyaçlarını saptayan çalışmalar yapmışlardır (Higgins, 2005, 67). Kanter (2001) örgütün, işgörenin ihtiyaçlarını doyuma ulaştıran üç yol olduğunu ortaya koymuştur. *Birincisi*, ustalık duygusunu sağlayan görevlerin sunulduğu bilişsel ihtiyaçlardır. *İkincisi*, karşılıklı saygı ile karakterize edilen grup üyeliğinin sunulduğu duygusal ihtiyaçlardır. *Üçüncüsü* de yaptıkları işleri anlamlandırma fırsatının işgörelere sunulduğu ahlakî ihtiyaçlardır.

İşte zorlu görev ve bağımsızlık, katılım, birinin yeteneklerini sonuna kadar kullanma, özsaygı duygusunu içeren yetiştirme ihtiyacı (growth need), işgörenin işyerindeki temel ihtiyaçlarındandır. Zorlayıcı görev fırsatları, geçmişte işgörenin yaptıkları ya da öğrendiklerinin ötesinde, belli başlı mevcut zorlayıcı boyutları vurgulamaktadır. Bu tür bir yetiştirme fırsatını sunan örgütler, işgörenin rahatlık alanının (comfort zone) ötesini araştırmalarına olanak vermektedir. Böylelikle işgörenlerin, kariyer izi bırakmalarına neden olan bu tür görevleri gerçekleştirerek yeni yetenekleri, güveni, bağlantıları ve kavrayışı edinmeleri olasıdır. Yönetim çalışmaları incelendiğinde, Berlew ve Hall (1966) işgörenin kariyerinin birinci yılındaki zorlu iş ile sonraki yıllardaki bireysel performansı ve başarısı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymuştur. Banks (2006) ise zorlayıcı görevlerin, öğrenme ve performans artırma fırsatı sunduğunu

belirlemiştir. Thompson, Hochwarter ve Mathys (1997) zorlayıcı hedeflerin, yüksek motivasyon ve performansı beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur.

İşe yeni başlayan işgörenler, örgüte katıldıklarında, işverenin beklentilerine ilişkin belirsizlik yaşamaktadırlar. Kurumun bir köşesine çekilmeye ilişkin olan bu kaygıyı azaltmak için işgörenler, işleriyle tamamen meşgul olmaktadır. Bu işler zorlayıcı olursa işgörenler, yeni ve değerli beceriler kazanabilirler. İşgörenler, işleriyle tamamen meşgul olarak ve öğrenerek stresli "dışarıdaki" yerine huzurlu "içerideki" konumuna geçmektedirler. Böylece çalışanlar, örgütün dünya görüşünü benimsemektedirler (Higgins, 2005, 68). Öte yandan Blau (1999) yeni mezun tıbbî teknoloji uzmanları üzerinde yaptığı araştırmasında, yöneticilerin çalışanları görevlendirdiğinde ya da çalışanları zorlu görevler almaları konusunda teşvik ettiğinde, çalışanların hangi kariyer döneminde olduklarını önemsemeleri gerektiğini belirtmiştir. Çünkü Blau'ya (1999) göre erken verilmiş yetki, çalışanların meslekî motivasyonunu düşürebilir.

Winter ve Sarros (2002), Avustralya üniversitelerinde görev yapan akademisyenler üzerinde yaptıkları araştırmada, üniversitedeki çalışma ortamının, görevler zorlayıcı olduğunda motive edici olduğunu ortaya koymuşlardır. Zorlayıcı görevlere, Türkçe dille eğitim veren üniversitelerde öğretim elemanlarının lisansüstü derslerden bazılarını İngilizce vermesi; lisansüstü öğrencilerin alanlarıyla ilgili keşfettikleri yeni konular üzerine tez ya da proje hazırlamaları, bir lisansüstü öğrencisinin daha önceden araştırma yapılmamış bir konu üzerinde çalışması gibi örnekler verilebilir.

Örgütün zorlayıcı görev fırsatları sunup sunmayacağı, örgütün iş durumu tarafından belirlenmektedir. Yapı ve strateji açısından örgütün yanıtı, liderlerin işgörelere neler sunabileceğini biçimlendirmektedir. Zorlayıcı görev fırsatlarının iki önemli ögesi olan strateji ve yapı aşağıda açıklanmaktadır (Higgins, 2005, 68):

1.1.3.1.2.1. Strateji. Strateji, uzun vadede belli bir hedefi başarmak amacıyla dikkatle kurulmuş plan ya da yöntemdir (www.merriam-webster.com). Başka bir tanıma göre ise strateji, örgütün içsel kaynakları ve becerileri ile dışsal çevre tarafından yaratılan fırsatları ve riskleri arasında örgütün gerçekleştirdiği denklidir (Grant, 1991). İşletme tanımı olarak strateji, uzun dönem amaçları ve pazarın değer önermesini tanımlayan, rekabetçi bir iş istemi kurmak ve sürdürmek isteyen ve kendini örgütleyen temel seçimler dizisidir (Lasserre, 2003, 33).

Örgütün, kendisine karşılaştırmalı üstünlük, yüksek fiyat sağlayabilecek pazarları araştırarak rakipleri pazara girdiğinde, üretim maliyetini düşürmesi ve fiyatlarını rakiplerine göre ayarlaması, özel sektör işletmesine özgü bir stratejidir. Bir örnekle açıklamak gerekirse, hastanelerin, hükümetin artırdığı katılım payları, artan tüketim, enflasyonla birlikte artış gösteren sağlık malzemeleri harcamaları ile karşı karşıya gelmesi, hastaneleri, tedarikçilerine baskı yaparak gelir elde etmenin ve maliyetleri azaltmanın yollarını araştırmaya sevk etmiştir. Büyüyen pazara bağlı olarak fırsat maliyetinin olduğu sağlık sektörü, artan kısıtlamalarla karşı karşıya kalmıştır. Bu büyüyen pazar, ürün yenilikçiliğine yol açmıştır (Higgins (2005, 69-70).

Üniversite stratejisi ise öğretme, araştırma, danışmanlık, kamu hizmeti ve akademik disiplinler üzerine stratejik kilit öğeleri içermektedir (Thorne ve Cuthbert, 1996). İngiltere'de Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Ulusal Enstitüsü tarafından yapılan bir araştırmada, farklı statülerde dört üniversitenin harç ücretleri incelenmiştir. Bu üniversitelerin incelenen beş yıllık strateji planları ve yıllık hedef dokümanlarında, öğretimin, akademik personelin, lisansüstü öğrencilerin niteliğine önem verdikleri görülmüş; üniversitelerin stratejilerinin, maliyetleri azaltma ve gelir oluşturma ihtiyacından etkilendiği ortaya konulmuştur (Rolfe, 2003, 3).

Ülkemizde üniversiteler, akreditasyona, kalite güvencesine yönelik birtakım stratejiler izlemektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması için ortaya konulan hedef ve reformları ifade eden Bologna süreci, her ülkede ulusal durum ve kültürle uyumlu olmak kaydıyla eğitim kalitesini iş dünyası ve sivil toplum beklentilerine uygun bir biçimde artırmayı, deneyimleri paylaşmayı, işbirliğini, kazanılan yetkinliklerin geçerliliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Bologna süreci, 1999 yılında başlamıştır. Türkiye, Bologna sürecine 2001 yılında dâhil olmuştur. 1999 yılında yükseköğretim kurumlarında öğrenci/öğretim elemanı hareketliliğini teşvik, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir derece sistemi, ortak kredi sistemi, lisans/yüksek lisans biçiminde iki kademeli eğitim, kalite güvencesi ve Avrupa doktora ve araştırma alanlarının oluşturulması programıyla yola çıkmıştır. 2007 yılında lisans/yüksek lisans/doktora olmak üzere üç kademeli eğitim sistemi, ulusal yeterlilikler çerçevesi, Avrupa ilke ve standartları ile uyumlu kalite güvencesi, öğrenci katılımı, uluslararası katılım, diploma ve öğrenim sürelerinin tanınması, yaşam boyu öğrenme ve ortak derecelerin oluşturulması önerileri kabul edilmiştir (www.yok.gov.tr). Eğitim ve iş dünyasını uyumlaştırma amacı

güdümesi nedeniyle Bologna sürecinin piyasacı/girişimci eğitim reformu olduğu söylenebilir. Buna ek olarak yükseköğretim kurumlarının Bologna süreci kapsamında kalite güvencesi çalışmaları, Erasmus faaliyetleri gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Zorlayıcı görev fırsatlarının diğer bir ögesi, örgütün yapısıdır. Örgüt yapısının zorlayıcı görev fırsatları üzerindeki önemi aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.1.2.2. Yapı. Bir örgüt yapısı, adem-i merkeziyetçi bir örgütsel yapı ile özerkliğe ve sorumluluğa izin vererek zorlayıcı görevleri kolaylaştırabilir (Higgins, 2005, 70). Zorlayıcı görevler, bireyin bilgi sahibi olmasını sağlamanın yanında, işgörenin kendine olan güveninin artmasını ve projeden olumlu sonuçlar almasını sağlayabilir (Shweta ve Mohan, 2015, 729).

Higgins'in (2005, 70-74) biyoteknoloji endüstrisi üzerine yaptığı durum çalışması bulgularından biri de merkeziyetçi olmayan örgüt yapısı üzerinedir. O dönemlerde sağlık sektörü yerel yönelimli olarak görülmekteydi. Yurt dışına gönderilen Baxter yöneticileri, sadece pazarı genişletmekten sorumlu değil; yeni pazarlar yaratmaktan da sorumluydu. Daha ötesi üretim düzenlemeleri, iş hukuku, döviz, kültürel beklentiler, denizaşırı yönetim deneyimlerinden olan uluslararası farklılıklar bulunmaktaydı. Baxter'ın rakiplerinden Abbott, J&J ve Merck'te, işgörenleri, denizaşırı ülkelerdeki fabrikalarda genel müdürlük konumlarına hazırlamak yaygın bir uygulama değildi. Baxter'da ise kendisine uluslararası bir birimin sorumluluğu verilecek işgören, en iyi adamlarını seçiyor; bir grup genç insanı beraberinde götürüyor; onları yetiştiriyor ve uluslararası pazarda onlara görev veriyordu. Tung'a (1998) göre işgörenlerin, uluslararası görevler alacak biçimde yer değiştirmeyi kabul etmelerinde "işsel" kariyerin, onları motive ettiği söylenebilir. Özetle, Baxter'ın işletme ve rekabet tabiatı, denizaşırı ülkelerde büyüyen pazara ve üretim uygulamalarının niteliğini iyileştirmeye dayanıyordu. CEO, bu iş zorluklarıyla ilgili olarak niş pazar stratejisini ve örgüt yapısında yerinden yönetimi benimsemişti (Higgins, 2005, 74).

İşletmelerdeki konular, ağırlıklı olarak "tehditler" ve "fırsatlar" olarak sınıflandırılırken Gioia ve Thomas'ın (2000, 352) yükseköğretim kurumlarında yöneticilerle yaptığı akademide stratejik değişim araştırmasında, yöneticilerin konuları, "stratejik" ve "politik" olarak sınıflandırdıkları saptanmıştır. Kayıt, öğretim elemanı istihdamı, yüksek düzeyde görünebilirliğe sahip okullar ya da programlar, finansman

konuları stratejik olarak tanımlanmaktadır. Çünkü tüm bu boyutlar girişimin niteliği ve kurumun imajı ile ilişkilidir. Akademide bir konuyu stratejik olarak tanımlamak, işletme-şirket süreçleri gibi yenilikçiliğin olmadığı inatçı bir kültürü işaret etmektedir. Tüm kolejlere, bölümlere ve programlara eşit bir biçimde davranılmayacağına, güçlü olan ve güçlülüğünü sürdürmesi gereken alanlar ile zamanla görünmez bir hâle bürünecek olan zayıf alanlar hakkında farklı kararlar verdiklerine ilişkin görüş bildiren yöneticiler bulunmaktadır. “Sacayağı” metaforuna göre her bir ayak artan devlet finansmanını, artan özel finansmanı ve stratejik planlamayı sembolize etmektedir. Görüş birliğinin ve eşitlikçiliğin (egalitarianism) tarihsel olarak değerli olduğu üniversitelerde, stratejik konuları tanımlamak ve belirsiz vizyona göre öncelik belirlemek kolay değildir.

Öte yandan bir üniversitenin ne tür bir iş yaptığını ve yürüttüğü işin stratejisini kuvvetlendirmeye çalışmak, akademik kültürü anlamak için önemlidir. Böylece üniversitelerin kendine özgü karakteristikleri bilinebilir. İşletme örgütleriyle karşılaştırıldığında üniversitelerin hedefleri bulanık, farklılaşmış, belirsiz ve bu hedefleri ölçmesi zordur (Manning, 2013, 14). İçsel paydaşlar, uluslararası lisans öğrencilerinin de dâhil olduğu lisans öğrencileri, eğitim programlarına devam etmek isteyen kariyerlerinin ortasındaki bireyleri ve mezunları içerecek biçimde çeşitli ve çok sayıdadır. Araştırmacılar genellikle temel, uygulamalı ve sözleşmeli araştırma (contract research) yürütmektedir. Sonuç olarak üniversiteler, bilim dalı çeşitliliği ve kültürel çeşitlilik tarafından karakterize edilmektedir. Dışsal paydaşlar ise çevreyi, siyasî yargıyı, bağış ve akreditasyon temsilcilerini, sendikaları ve basını içermektedir. Mintzberg ve Van der Heyden'e (1999) göre üniversitedeki öğretim elemanlarının ve araştırmacıların işleri, ağı bütünüyle birbirine bağlayan ve ağa enerji veren "yönetici"nin rolünü oynamasıyla anlaşılabilir. Ağlar, bir merkeze sahip olmayan, açık iletişime ve insanlar ile fikirlerin sürekli hareketine olanak veren örgülerdir.

Üniversitelerde öğretim elemanları ve yöneticiler arasındaki değerler ve inanç sistemlerine özgü çatışma, sorunların etkili ve etkin bir biçimde çözülmesini engellemektedir. Öğretim elemanları özerkliğe ve akademik özgürlüğe yüksek değer verme eğilimindeyken yöneticiler, yönetsel sistemleri ve ilgili süreçsel gereklilikleri sürdürme yönelimlidirler (Bartell, 2003, 52-53). Mcinnis (1998) Avustralya üniversitelerinde yaptığı bir araştırmada, yöneticiler ile akademisyenler arasında çatışma yaşandığını ve yöneticilerin yaptıkları işin, akademisyenler tarafından takdir

edilmemesinin onlarda mutsuzluk yarattığını dile getirmiştir. Yöneticiler ve akademisyenler arasındaki gerilim maneviyat, çalışma tarzları gibi değerlerdeki farklılıkların yanlış anlamalar yaratmasından kaynaklanmaktadır. Yöneticiler, akademisyenlerin akademik üretkenliği sağlamaları için çaba göstermeleri ve kullandıkları zamanın hesabını verebilir olmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Bununla birlikte Weick'in (1976) "gevşek yapılı sistemler" kavramı, öğretim elemanları ve yöneticiler arasındaki bu görünür ikilik üzerine uyumcu bir perspektif sağlar. Yöneticilerin "deneyimleme"yi, "ortak yargı"yı ve "diğerinden farklı düşünme (dissent)"yi "geliştirilmiş liderlik", "odaklanma" ve "paylaşılan değerler" yoluyla artırmada, denge rolünü oynamalarını önermektedir. Üniversitenin etkinlikte bulunduğu çevre mevcut durumda karmaşık, hızlı değişen ve talepkârdır. Kitle eğitimi, devlet fonunun azalması, uzaktan eğitim ve sermaye donatımı maliyetinin programlar, dağıtım araçları (delivery systems) ve içsel ilişkiler üzerinde sürekli ve güçlü etkisinin olduğu çevresel etmenlerdendir (Bartell, 2003, 53).

Kariyer izi bırakmada yerin başka bir alt boyutu gösterilen başarı aşağıda verilmiştir:

1.1.3.1.3. Gösterilen Başarı

"Gösterilen başarı", birey düzeyinde tanınma ve ödüller olarak ve örgüt düzeyinde dışsal rekabet olarak ele alınmaktadır (Higgins, 2005, 75). Tanınma ve ödüller aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.1.3.1. *Tanınma ve ödüller.* Birey düzeyinde küçük zaferler, işgörenleri motive ederek onlara "başarı"yı tatma duygusunu sağlamaktadır. Güven, bireyi kamçılayan bir döngüdür. Güven bir kez kurulduğunda, örgütün içsel paydaşlarından (işgörenler) ve dışsal paydaşlarından (yatırımcılar) kaynakları ve yatırımı örgüte çekmektedir (Higgins, 2005, 75).

İşgören, yeni bir görevi öğrenmeye çalışıyorsa ve düşük özyeterliğe sahipse, o öğrenmeyle ilgili olarak kişiyi değerlendirmek etkili olmaz. Bu durumda, öğrenmenin gerçekleşmemesiyle kalınmaz; aynı zamanda uygulamaya rağmen performansta düşüş olabilir. Tam tersine, bireyin özyeterliği yüksekse birey, değerlendirme koşulları altında daha iyi performans gösterme eğiliminde olacaktır. Bireyler, zor bir işin üstesinden gelme

çabası içerisinde; çünkü bireyler, böyle zor görevler ile kendilerini gösterebileceklerdir. Asistanlık konumlarının karakteristiği olan erken dönem kariyer ve proje tabanlı görevler, özgüvenin gelişmesine olanak veren erken dönemde zafer (örneğin, gösterilen başarı) kazanma konusunda oldukça etkilidir. Bireyler, yüksek performans için yüksek beklentilerin olduğu genel müdürlük konumlarına atandıklarında, zaten zorlukların üstesinden gelmek için kendilerinde yeterli düzeyde güveni kurmuş olacaktırlar. Bireyi kamçılamanın bu spiral, işgörenin yükselmesine yol açmaktadır.

Kişilik, yetiştirme, geçmiş ve deneyim gibi bireysel koşullar psikolojik durumu (anlamlılık, sorumluluk, çıktıya ilişkin bilgi), ihtiyaçları ve güdülleri (başarıya olan güçlü ya da zayıf ihtiyaç), kazanılmış inançları (ödüllerde algılanan eşitlik) ve iş karakteristiklerini (beceri çeşitliliği, görev kimliği, göreve atfedilen değer) etkileyebilmektedir. Psikolojik durumların motivasyon gibi çıktılar üzerinde doğrudan etkileri bulunmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 309). Kariyer basamakları, bireyin motivasyonu ve güdüleyiciler, dışsal fon fırsatları öğretim elemanlarının araştırma üretkenliğini etkilemektedir (Lee ve Rhoads, 2004). Barnett ve diğerlerine (1998) göre öğretim elemanlarının akademik üretkenliğini etkileyebilecek faktörlerden biri de kurumsal destektir. Aynı ya da benzer işi yapan meslektaşlarına göre daha az ödül aldığına ya da aynı ödülü almak için meslektaşının daha az enerji harcadığına inanan öğretim elemanı, daha az motive olmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 279). Üniversitelerde akademik personelin meslekî gelişimlerinin (hizmet içi eğitim, yurtdışı çıkış desteği vb.) sağlanması için verilen ödeneklerin az olması, etkin bir ödüllendirme sisteminin olmayışı olarak gösterilebilir.

Gösterilen başarının diğer bir ögesi, dışsal rekabettir. Dışsal rekabetin gösterilen başarı üzerindeki önemi aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.1.3.2. Dışsal rekabet. Günümüzde büyük ya da küçük tüm şirketler rekabet hâindedir. Rekabet, rakipler tarafından yaratılan değer dağıtım ağları arasında gerçekleşmektedir. Örnek vermek gerekirse, Toyota'nın Ford'a karşı performansı, Toyota'nın Ford'a kıyasla toplam değer dağıtım ağının niteliğine bağlıdır. Toyota, en iyi arabaları üretse bile Ford'un bayi ağı, satışta ve serviste daha fazla müşteri memnuniyeti sağlıyorsa Toyota pazardaki yerini kaybedebilir (Armstrong ve Kotler, 2015, 76). Porter'a (1980) göre rekabet avantajı yaratmak için müşteri değeri ve sürdürülebilirlik önemlidir. Maliyet liderliği (endüstride mümkün olan en düşük işletme maliyetini

sürdürme) ve farklılaştırma (rakiplerden farklı olarak tüketicilerin gördüğü ürün sunuşu oluşturma), rekabet avantajının iki temel yolu olarak görülmektedir (akt. Durummond ve Ensor, 2005, 12).

Örgütler, genç yöneticilerin büyüme ve fırsat yakalama arzusundan faydalanmaktadır. Bu bireylerin başarıp başaramayacaklarına ilişkin endişe yaşamaları onlar için canlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ayağa kalkıp mücadele etmeyenler ya da mücadeleden vazgeçenler, bu yüksek düzeydeki rekabetçi çevreden kendilerini elemiş olmaktadır. Örnek vermek gerekirse, Baxter'ın ürettiği plastik poşetlerde muhafaza edilen her bir ünite kanın, immünoloji tanısı yapabilen donanıma sahip Abbott tarafından hepatit testi yapılıyordu. Bu durumun Baxter CEO'sunda gerilim yaratması üzerine CEO, ilk önce, tanılayıcı hizmet veren Clinical Assays'i değerinin üzerinde para vererek satın almıştır. Baxter CEO'su, Abbott'a hepatit testi için ödeme yapmaktansa herhangi bir şirkete ödeme yapmalarının daha katlanılır olduğunu işgörenlerinin zihnine kazımıştır. Baxter ve Abbott arasındaki "savaş", kariyer izi bırakmanın verimli temellerini atmıştır. Ortak bir düşmanın, grubun kendini toparlamasına ve kendini tanımlamasına yardımcı olduğu söylenebilir (Higgins, 2005, 77-80).

Çok uluslu şirketlerin büyümesi ve uluslararası üretimin örgütlenmesi gibi nedenlerle küresel rekabet, ülke ekonomisini biçimlendiren güçlü bir yapı hâline gelmiştir. Hükümetler, esnek kapasite sağlayıcıları arasındaki iç piyasayı örgütleyen küresel ticaretin beliren uygulamalarını taklit ederek üniversitelerin iç piyasasını oluşturmuşlardır (Dominelli ve Hoogvelt, 1996, 73-86). Yükseköğretim sistemi, kâr amacı güden sağlayıcıların türemesiyle ve kâr amacı gütmeyen, kamu tarafından finanse edilen sağlayıcıların rekabet etmesiyle liberalleşmiştir (Brown, 2011, 26). Üniversite sisteminde piyasa rekabetini artıran hükümet politikalarında önemli değişiklikler şunlardır (Dill, 1997, 22):

1.Yeni küresel ekonomide yükseköğretime talep arttıkça birçok ülke yükseköğretime erişim için “kitleleştirme” politikasını benimsemiştir. Ancak öğrenci başına geçmişte olduğundan daha az kamu desteği sağlamıştır. Böylece üniversiteler arasında artan finansal rekabet, üretim iyileştirmeleri konusunda teşvikleri yaratmıştır.

2.Güney Amerika ve Asya gibi bölgelerde, hükümetler, özel yükseköğretimi, ona erişimin yaygınlaştırılması için bir araç olarak teşvik etmişlerdir. Böylece hükümetler, geleneksel kamu sektöründe, öğrenciler ve kaynaklar için rekabeti artırmış olacaklardır.

3.Hükümetler performans ya da teşvik finansmanı, araştırma fonlarının rekabete göre tahsisi, öğrenim harçlarının alınmaya başlaması gibi kamu üniversitelerine kaynak tahsisi için yarı piyasa (quasi market) mekanizmalarını benimsemişlerdir.

4.Hükümetler, üniversite düzeyine kaynak aktarma ile ilgili olarak girdilerin ve kararların artırılmasına ilişkin otoritenin yetkilendirilmesi yoluyla kontrol ile hesapverebilirliği uyumlu hâle getirmişlerdir.

Geleneksel pazarlama kuramı, yükseköğretim kurumlarının rekabet ettikleri kurumlardan farklılaşmaya çalışmalarını öngörmektedir. Piyasa farklılaşmasının ürün (örneğin, yükseköğretimdeki disiplinler) ve kurum imajı olmak üzere iki önemli yönü bulunmaktadır. “Doğru imaj” için kurumların, “seçim kümesi”nde doğru bir biçimde konumlandırılması önemlidir. Seçim kümeleri, açık bir biçimde ve hızlıca tanınabilen gruplamalardır. “Prestijli araştırma üniversitesi”, “herkes tarafından erişilebilir” seçim kümelerine örnek olarak verilebilir. Seçim kümesi içindeki yer, tüketicilerin, karar vermesini kolaylaştırmaktadır. Kurumsal perspektiften bakıldığında, prestijli yükseköğretim kurumları, kendi öğrenim programlarına yüksek giriş koşullarını, mükemmelliğini ve küresel ününü vurgulayarak kendi seçim kümeleri içerisinde bir konumu pekiştirmek isteyebilir (Gibbs ve Knapp, 2002).

1.1.3.2. *Kariyer İzi Bırakmada İnsanların Önemi*

Belli bir kariyer hareketini, başarısını ya da başarısızlığını açıklamak için genellikle kişilik farklılıklarına atıfta bulunulmaktadır. Sözgelimi, belli bir işgörenden söz edilirken “kişilik uyum sorunu olduğu”na ilişkin bir kanıda bulunulabilir. Bu eğilim, bireyin “kusurlu” fakat doğal mantık sisteminden ileri gelmektedir (Higgins, 2005, 86). Diğer bir deyişle, insanlar, diğerlerinin davranışlarını açıklarken durumsal ya da kişisel etkenlerin etkilerini abartarak ya da hafife alarak hata yapabilirler. Bu hatalardan biri de temel yükleme (attribution) hatasıdır (Bordens ve Horowitz, 2012, 81). Temel yükleme hatasına göre bireyler, durumu ayrıntılarına yormaktansa kişilik gibi yatkınlık etmenlerine dayandırma eğilimindedirler. Bu yüzden bireyler, içinde buldukları

durumun gücünü kabul etmektense daha kolay gözlenebilen ve açıklanabilen karakteristiklere ya da davranışlara dayanmaktadır (Higgins, 2005, 86). Birçok kişinin olduğu gruplarda ise yükleme kuramı, sosyal kimlik kuramı ile açıklanmaktadır (McDonald, 1995, 277). Grup düzeyindeki fenomenlerin grup üyelerini etkileme gücü düşünüldüğünde, grup dinamiğinin, üyelerin kendilerinin ve diğerlerinin davranışlarının nedenlerine ilişkin yorumlarını biçimlendirmesi akla yatkındır. Kaynaşma, çeşitlilik, uzun süre hizmet gibi özgül grup karakteristikleri, grup düzeyinde yükleme stiline gelişimini etkileyebilir. Kendine hizmet etme yanlılığına sahip takım üyeleri, takım arkadaşlarını başarısızlıkla suçlarken takım üyeleri arasında bağlılık ve kimlik bağının oluşması çok da olası değildir. Yükleme türlerinin takım kimliği ve performans süreçleri üzerine olan etkileri henüz test edilmemiş olsa da yüklemeler, takım dinamiklerini açıklamak için önemli bir potansiyele sahiptir (Martinko ve diğerleri, 2011, 147-148).

Birçok kişinin belli bir endüstri için neden çalıştığı kurumdan ayrıldığını ya da herhangi bir yerden farklı olarak o kurumda bir dizi yetenekler, bağlantılar, güven ve kavrayışı neden geliştirdiğini açıklamak için o kurumun, işe “aynı kişilik türüne sahip insanları” aldığını ifade etmek, dar bir bakış açısı olacaktır (Higgins, 2005, 86). Yönetim ve liderlik alanında yapılan bazı çalışmalara göre durumlar, belirsiz ve istikrarsız olduğunda sosyal kontrol önem kazanmaktadır. Böylece bireylerin, belirsiz ve istikrarsız ortamlarda, örgüt kültürünün normlarını ve değerlerini kazanmaları olasıdır (O’Reilly and Chatman, 1996). Fakat bireyler, açık ve duyarlı olduklarında, olgunlaştıklarında ya da “gelişimsel olarak hazır” olduklarında örgütün kariyer izi bırakmasını sağlamış olacaktırlar. Örgütler de bireylerin örgütsel etkilere karşı açıklığını saptamak için çeşitli strateji ve taktikleri kullanarak bireyleri, kariyer izlerine “açık” oldukları zamanda seçmektedir (Higgins, 2005, 86).

Birey düzeyinde faktörler olan gelişimsel hazırbulunuşluk ve gelişimsel uyum, kariyer izlerinin gücünü etkilemektedir. Örgüt, gelişimsel olarak hazırbulunuşluğa sahip olan ve işverenin oluşturduğu gelişimsel çevreye uyum sağlayan bireyi işe aldıkça, örgütün kariyer izi o kadar gelişmektedir (Higgins, 2005, 87). Gelişimsel hazırbulunuşluk ile gelişimsel uyum, kariyer izlerinin kökenlerini etkileyen insan faktörlerindedir.

Gelişimsel hazırbulunuşluk aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.2.1. *Gelişimsel Hazırbulunuşluk*

Gelişimsel hazırbulunuşluk, kişinin bilgiyi, beceriyi, yeterliği ve niteliği kullanabilmesi için meslekî kimliğindeki değişmelerle birlikte bu bilgiyi, beceriyi, yeterliği ve niteliği anlamlandırmasına ve kendine mal etmesine ilişkin yeteneği ve motivasyonudur (Hannah ve Avolio, 2010, 1182). Gelişimsel hazırbulunuşluğa sahip bireyler yeni deneyimleri ve bilgiyi almaya, denemeye, öğrenmeye ve yetenekleri, bağlantıları, güveni, kavrayışı ve işverenlerinin dünya görüşünü benimsemeye açık olan bireylerdir (Higgins, 2005, 88). Yaş ve kariyer basamağı ile kariyer geçişleri, gelişimsel hazırbulunuşluğun iki önemli ögesidir.

Yaş ve kariyer basamağına ilişkin açıklama şöyledir:

1.1.3.2.1.1. *Yaş ve kariyer basamağı*. Kariyer basamakları nosyonu, farklı yaş gruplarındaki bireyler arasında işle ilgili tutumlarda ve güdülerde farklılıklar olduğunu ileri sürmektedir (Adler ve Aranya, 1984, 45). Bireylerin yaşla ilgili kariyer yeterliklerini ve meta-becerilerini, kişisel ihtiyaçlarını tatmin ettikleri ve yeteneklerini kullandıkları yeni kariyer döngülerine yönelmeleri olasıdır. Kişi, kendisini ne kadar iyi anlarsa iş ortamlarını daha iyi değerlendirebilir. Ayrıca bu durumda, kişinin öz-benlik algısıyla uyumlu iş ve görevleri seçmesi ve takip etmesi olasıdır (Parasuraman, 2000, 74). Örgütsel görünürlük fırsatına sahip olan riskli fakat zorlayıcı bir görev, kişinin kariyer basamağının kuruluş aşamasında ilgi çekici olabilmektedir (Berlew ve Hall, 1966). Zorlayıcı görevler, yeni göreve başlayan işgörenlerin geliştirilmesinin birincil araçlarıdır (Rabinowitz ve Hall, 1981, 142).

İnsanların erken yaşta işe alınması, liderlik gelişimlerinin kolay bir biçimde etkilenmesini sağlamakta ve kariyer izi süreçlerini olumlu bir biçimde etkilemektedir. İkinci olarak erken yaş, yönetsel zorlayıcı görevler almanın gelişimsel önemini etkileyerek yönetim kademelerinde ilerlemeyi hızlandırmaktadır. Kariyer basamağı ile yaş arasında bir korelasyon bulunmaktadır. Yetişkin gelişiminin ilk yıllarında, bireyler, aynı zamanda kariyerlerinin erken aşamasındadırlar. Bu aşamada, bireyler arzu ettikleri zorlayıcı görevler gibi bir düşünce yapısını kanıtlamayı benimsemektedirler (Higgins, 2005, 89-91). Ibarra'ya (1999) göre insanlar, kariyerlerinin erken döneminde, çalışma ortamında, diğerlerinden bilgi toplama ve onlarla özdeşleşme arayışında olmaktadır.

Örgütsel adanmışlığın ikinci aşaması olan özdeşleşme, bireylerin örgüte ve diğer işgörenlere yakın olma isteklerine dayalıdır. Birey, başkalarının etkilerini, kendinin diğerlerince değerli bulunması gibi kendini tanımlamaya olanak veren ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi karşılığında kabul etmektedir (Balcı, 2003, 29).

Meslekî gelişmede özel rehber, eğitmen ya da mentör fikri yeni değildir. Çıraklık eğitiminin erken dönemlerindeki eğitime benzerliği, bir mesleğe ya da ticarete yeni başlayan kişinin kariyer gelişiminde ustanın ya da uzmanın önemine işaret etmektedir (Bolton, 1980, 198). Mentör ve mentörün çizdiği yolu takip eden (danışan) arasında, mentörün, danışanın kariyeri ile ilgili becerilerini geliştirmesine yardımcı olması amacıyla kendiliğinden gelişen bir ilişkinin olduğu informal bir süreç yaşanmaktadır (Kram, 1985). Avustralya’da akademik konumlarda cinsiyet eşitsizliği sorununu çözmek, diğer bir deyişle kadın öğretim elemanlarının araştırma performanslarını ve iletişim ağlarına katılımlarını artırmak amacıyla başlatılan mentörlük programı, danışan kadın öğretim elemanlarının mentör desteğinden yararlanmayanlara kıyasla üniversitede kalmalarını, daha çok hibe edinmelerini, yükselmelerini, kendilerine ilişkin olumlu algı geliştirmelerini sağlamıştır (Gardiner ve diğerleri, 2007, 425).

Gelişimsel hazırbulunuşluğun diğer bir ögesi kariyer geçişleridir. Kariyer geçişlerinin gelişimsel hazırbulunuşluk üzerindeki önemi aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.2.1.2. Geçişler. Bir iş rolünden diğerine doğru olan kariyer hareketleri, psikolojik ve fiziksel geçişlere yol açmaktadır (Ashforth, 2001). Kariyer değişiklikleri kendini yansıtma, kişisel gelişim ve öğrenme olanaklarına açıktır (Karaevli ve Hall, 2004).

Bilişsel gelişimsel kuramlar arasında en kapsayıcı olanı, Kegan’ın (1982) yapısal gelişimsel kuramıdır. Bu kuram, bireyin kendisinin duyuşsal, bilişsel ve moral alanlarda anlamı nasıl yapılandırıldığını açıklamaktadır. Kegan (1982), çoğu yetişkinin anlam inşasını karakterize eden “dengeler” ya da yapılar olduğunu ileri sürmüştür. Bireyler, bir bilişsel basamaktaki varsayımlar dizisini kullanmakla kalmamakta; birden fazla basamağın gelişimsel karakteristiklerini bağlama ve diğer koşullara bağlı kalarak göstermektedir. *Birinci* boyut olan kişilerarası denge (Interpersonal Balance) perspektifinden anlamlandırma yapan bireyler, yaşadıkları ilişkilerin dışında bir perspektif üretmezler. Bireyler akranlar, aile, politik ve dini gruplar gibi parçalar içerisine

gömülüdür. Birey, “İlişkilerim var”dan ziyade “İlişkilerim, bendir” zihniyetine sahiptir. Birey, kim olduğunu ifade etme arayışından ziyade bireye ailesi, akranları ya da diğerleri tarafından akıl verildiği bir arayış içerisindedir. Ergenin, matematik yeteneği olmadığı hâlde akranları matematik dersini seçtiği için onun matematik dersini seçmesi, kişilerarası dengenin olumsuz sonuçlarına örnek olarak verilebilir. *İkinci* boyut olan kurumsal kendi (Institutional Balance) perspektifine göre ise bireyler, amaçlarını tanımlama, konumlarını tanımlama, kendilerini işe koşma yeterliklerine sahiptir. Kurumsal dengedeki birey, kararlı bir biçimde kariyerini sürdürecektir; ihtiyaçlarını, değerlerini, çıkarlarını keşfedecek ve özerk bir biçimde davranacaktır. Öte yandan bireyler, kurumsal dengede, biçimlerin (örneğin, iş, meslek, yaşam rolleri, politik ya da dini üyelik vb.) temel amaçlarını yansıtmaya ve öz düzeltme gibi konularda yeterli olmayabilirler. Bu perspektife göre “Bir mesleğim var”dan ziyade “Mesleğim, bendir” anlayışı görülmektedir. Biçimler ile birlikte kendini böyle tanımlama, bireyin, örgütün devamlılığını sağlayan hedefleri göz ardı etmesine ve kendi kendini yenilemesine engel olabilir. *Üçüncü* boyut olan bireylerarası denge (Interindividual Balance) perspektifinin bilgiye açıklık, biçimi (örneğin, meslek) zorlayan bilgi gibi karakteristikleri bulunmaktadır. Belirli biçimler boyunca itirazlara açıklık ve esnek hareket ile karakterize edilen eleştirel düşünme, yaşam seçimlerini ve geçişleri müzakere etmede önemlidir (akt. McAuliffe, 1993, 23-24).

Kariyer kararlarının mentörün, ortakların ve arkadaşların algıları, tavsiyeleri ve davranışlarından etkilenecek alınması, kişilerarası dengeyi yansıtmaktadır. Bireyler, örgütteki ilk rolleri ve görevleri ile yüksek düzeyde özdeşleşebilmektedir. Yönetici, “kariyer yolu” için rol modeli olabilmekte ve yöneticinin genel müdürlük makamını verdiği insanlar, onun sergilediği örneklerle güçlü bir biçimde özdeşleşebilmektedir. Bireylerin, daha büyük bir kurumsal sistemle ilişkili olan rol ve görevlerle güçlü bir biçimde özdeşleşmesi ve o sistemi koruma arzusunda olması, yetişkin gelişiminin kurumsal perspektifini yansıtmaktadır (Higgins, 2005, 93).

Örgütsel davranış ve kariyer kuramcıları, bireyin gelişmesi için rol modelleriyle özdeşleşmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Hall, 1976). İyi rol modellerine sahip olmak kariyer başarısına, rol modellerinin olmaması ise kariyer başarısızlığına neden olmaktadır. Bireyler, hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek rol modellerini aramaları, örgüt liderleri de işgörenleri için rol modeli olmaları yönünde teşvik edilmektedir (Gibson, 2004, 135). Özdeşleşme, bireyin belirli bir yönü, etkinliği

ya da kariyer yolunu seçmesi için motivasyon ve ilham kaynağı olabilir (Bosma ve diğerleri, 2011, 5).

Gelişimsel uyuma ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir:

1.1.3.2.2. *Gelişimsel Uyum*

İnsanlar, kariyer ilgileri ve mevcut kariyer fırsatları arasında iyi bir uyumun olduğu çalışma ortamlarının arayışında olmakta ve bu ortamları seçmektedirler. Bu tür ortamlarda insanlar, kariyerlerinden memnun olma eğilimindedirler. Fakat bu eşleşme olmadığında, insanlar örgütten ayrılma eğilimindedirler (Maertz ve Campion, 1998). Büyükgöze ve Erçetin'e (2017) göre bireyler, birey-örgüt uyumunu en fazla örgütle bireyin kişiliği örtüştüğünde algılamaktadırlar. Birey-örgüt uyumunu değerlemenin en yaygını, örgütün arz ettikleri bireyin değerlerini tatmin ettiğinde meydana gelen uyumun söz konusu olduğu arz-talep perspektifidir (Kristof, 1996). Bu türde uyum, birey ve örgütün temel olarak benzer değerlere sahip olması bakımından “tamamlayıcı (supplementary)” olarak sınıflandırılmaktadır. Tamamlayıcı uyum, bireyin becerilerinin ve yeteneklerinin örgütün ihtiyaçları ile eşleşmesi demektir (Muchinsky ve Monahan, 1987). Birey-örgüt uyumu, birey-iş ve birey-kültür uyumu gibi birey-çevre uyumu alt boyutlarından olup işgörenin kariyer başarısına ilişkin algılarını açıklamaktadır (Ballout, 2007, 746).

Birey-kültür uyumu perspektifi, örgütün değerleri bireyin değerleri ile eşleştiğinde, bireylerin çalışma ortamlarına daha iyi uyum sağlayacağına ve bu ortamları daha iyi düzenleyeceğine ilişkin bir nosyona dayanmaktadır (O'Reilly ve diğerleri, 1991, 752). O'Reilly ve diğerlerine (1991) göre kişinin değerleri ile örgütünün kültürü arasındaki değer uyumu iş doyumu, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma gibi çıktıları yordayabilir. Amos ve Weathington'a (2008) göre işgören değerleri ile örgüt değerleri arasında algılanan uyum, yapılan işten ve örgütten elde edilen doyum ve işgören bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilirken, değer uyumu ve işten ayrılma niyeti ile negatif yönde ilişkilidir.

Birey-iş uyumu ise bireyin yetenekleri ile işin gerektirdikleri ya da bireyin arzuları ile işin nitelikleri arasındaki uyumdur. İhtiyaçlar-arz uyumu ile talepler-yetenekler uyumu “bütünleyici (complementary)” uyumun kavramsallaştırmasıdır. Bütünleyici modelde çevre, işlere göre değil; insanlara göre tanımlanmıştır. Bu nedenle bütünleyici uyum

perspektifi, birey-iş uyumuna uygulanamaz. İhtiyaçlar-arz perspektifinin bileşenleri, bireylerin arzularını ve bu arzuları tatmin eden işin nitelikleri ve karakteristiklerini içermektedir. Bireyin arzuları hedefleri, psikolojik ihtiyaçları, çıkarları ve değerleri kapsarken işin sağladıkları ise mesleğin genel karakteristikleri, ödeme ve işin diğer nitelikleridir. Talep-yetenekler perspektifi ise görevleri yerine getirmek için gerekli iş talepleri ve işin gereklerini karşılayabilmek için bireyin sahip olduğu yetenekleri kapsamaktadır. İş talepleri, işi kabul edilebilir düzeyde yapmak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ya da yeterliklerden oluşmaktadır. Bireyin yetenekleri ise eğitimi, deneyimini, işe yatkınlığını ya da bilgisini, becerilerini içermektedir (Sekiguchi, 2004, 184).

Gelişimsel uyumun birinci ögesi, eğitim geçmişi. Eğitim geçmişinin gelişimsel uyum üzerindeki önemi aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.2.2.1. Eğitim geçmişi. Eğitim altyapısının ya da geçmişinin genel olarak risk azaltıcı stratejileri benimseme ile ilişkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Yeung ve Yee'nin (2003, 224) kümes hayvanları endüstrisinde yaptığı araştırmaya göre eğitim düzeyi, gıda güvenliği riskini azaltma stratejilerini benimsemeye önemli bir rol oynamaktadır. Kelan ve Jones'a (2007) göre MBA derecesi, ast olmaktan üst olmaya geçişi kolaylaştırmaktadır. Bireyler, MBA derecesi almak istemektedirler; çünkü MBA derecesi, maaşları artırmanın, kariyer değişimi başlatmanın ve hatta yeni bir yaşam stili ile kimlik geliştirmenin yolu olarak görülmektedir. Öte yandan şirketler de esnekliği teşvik etmek, yönetsel yeteneği geliştirmek ve yeni bir imaj yaratmak için MBA derecesine sahip işgörenleri istihdam etmek istemektedir. Zira MBA derecesi, "yaşam boyu öğrenme", "bilginin yeniden üretimi", "ağbağ bağlantılı okul" söylemlerine tam anlamıyla uymaktadır (Byrkjeflot, 2002, 243).

Waverly (2010), biyoteknoloji sektöründe, doktora mezunu girişimciler tarafından kurulmuş şirketler olduğunu tespit etmiştir. Bu girişimcilerin MBA gibi diğer eğitim altyapısı türlerinden gelen girişimcilere kıyasla açık bilimi, diğer bir deyişle bir örgütün araştırma personelinin temel bilim araştırmaları yapmasına ve sonuçlarını akademik dergilerde yayınlamasına olanak tanıyan politikayı benimsemeleri olasıdır. Bir biyoteknoloji şirketi, daha fazla doktoralı kurucuya sahip olduğunda, yüksek düzeyde risk taşıyan teknolojik ortam tarafından daha az engellenecektir. Eğitim, örgütün teknolojik ve kurumsal çevresini ılımlılaştıran bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla girişimciler eğitim

altyapısına ilişkin bilgiye sahip olduğunda, bir örgütsel alandaki kurumsal değişiklikleri tetikleyebilecek dışsal şokların kaynaklarını belirleyebilirler. Biyoteknoloji endüstrisinde, doktora mezunu girişimcilerin artışı, geleneksel olmayan açık bilim uygulamasının ortaya çıkışına ve kademeli olarak yayılmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Higgins'e (2005) göre hastane tedarik endüstrisinde Baxter'in sorunlara odaklanmasının aksine Merck, keşfedici araştırma kültürüne sahiptir. Bilimsel kariyer izleri bırakan Merck'in, girişimci kariyer izleri bırakan Baxter'a göre biyoteknoloji endüstrisini besleyen daha az sayıda yavru şirketin kurulmasına yol açacağı söylenebilir. Benzer biçimde, bir araştırma üniversitesindeki öğretim üyelerinin kariyer izlerinin, bir yüksekokulda görev yapan öğretim üyelerinin kariyer izlerinden farklı olacağı söylenebilir. Zira yüksekokuldaki öğretim üyeleri araştırma boyutundan ziyade öğretim boyutu ile ilgilidirler.

Gelişimsel uyumun diğer bir ögesi, önceki iş deneyimleridir. Önceki iş deneyimlerinin gelişimsel uyum üzerindeki önemi aşağıda açıklanmıştır:

1.1.3.2.2.2. Önceki iş deneyimleri. İşgücüne ilk katılımında yapılan işler çalışma alışkanlıklarını, tutumları ve meslekî çıkarları biçimlendirme potansiyeline sahiptir (Johnson ve Mortimer, 54). Zira işgörenin yeni kurumundaki görevlerini yaparken sahip olduğu bilginin ve becerinin yanında önceki iş deneyimlerinden de yararlandığı söylenebilir.

Yönetici, bir orduda ya da donanmada memur olarak çalışmasıyla kazandığı inançları ve değerleri, yeni örgüte beraberinde şüphesiz taşıyacaktır. Yöneticinin önceki iş deneyimleri, örgütün zorlayıcı görevlerine ve performans tabanlı kültürüne uyduğunda, onun, MBA derecesini alırken yaşadığı “geç kalma” hissini ve deneyimlediği “yeni kurumunda işe girmekle doyum sağlayacak olması” duygusunu yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca bir örgütte “tepede ya da dipte” olarak tanımlanan liyakat tabanlı yükseltme sisteminin doğası, daha önceden silahlı kuvvetler gibi kamusal kurumlarda kamu görevlisi olarak hizmet etmiş bireyler için uygun olabilir (Higgins, 2005, 101-102).

Öğretmenlik, en az deneyime sahip işgörenin, büyük zorluklarla ve sorumluluklarla yüz yüze geldiği birkaç kariyerdendir (Brock ve Grady, 1995). Göreve başlayan öğretim elemanlarının çoğu, önceden iş deneyimi olmayan yeni mezunlardan ya da yüksek lisans mezuniyeti derecesine sahip olan kişilerden oluşmaktadır. Üniversitede göreve yeni başlayan bu öğretim elemanlarının,

performanslarını düşürücü faktörler öğretim deneyimi eksikliği, öğretim elemanına fazla iş yükleme, sıkı değerlendirme, belirsiz iş tanımı, hizmet içi eğitim olmaması, materyal eksikliği, kadrolu öğretim elemanları ile yaşadıkları iletişim sorunu, öğrenci danışmanlığı, sınıf disiplini sağlama, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, öğretmenlik ile ilgili düşük beklentiler, göreve yeni başlayan öğretim elemanına karşı öğrenci davranışları olarak sıralanabilir (Sarwar, Aslam ve Rasheed, 2010, 5-6).

1.1.3.3. *Kariyer İzi Bırakmada Kariyer Yollarının Önemi*

Kariyer yolu, kişinin kariyerini oluşturan işlerin sıralı dizinidir (Aytaç, 2010, 389). Kariyer yolu, becerinin ve deneyimin birinden diğerine aktarılabilirliği ile karakterize edilen bir iş kariyeri oluşturan bir dizi uğraştır. Bireylerin enuygun kariyer yolu, kurumlararası hareketliliği içerdiği gibi kurumiçi hareketliliği de içerebilmektedir (Sicherman ve Galor, 1990, 173).

Bireylerin kariyer deneyimleri, işler ve işgal edilen konular perspektifinden nesnel kariyer örüntüleri ve örgütteki bu işleri bireylerin nasıl deneyimlediğine ilişkin öznel kariyer örüntüleri olarak ele alınabilir (Higgins, 2005, 108). Kariyere öznel bakış açısıyla yaklaşan Shaw (1930), bireylerin kendi sosyal rollerini nasıl kavramsallaştırdığını ve kendi deneyimlerini nasıl yorumladığını ortaya koymuştur. Şahsa özel olan öznel bakış açısı, çalışma tarihinde mesleklerin kamusal örüntülerinin tersidir. Hughes'in (1958) öznel kariyer örüntüsü ise insanların hayatlarını bir bütün olarak gördükleri ve niteliklerini, eylemlerini ve deneyimlerini anlamlandırma nosyonundan evrilmiştir (akt. Savickas, 2002, 152).

Nesnel kariyer başarısı, bireyin kariyer durumunun somut göstergelerini tanımlayan dışsal bir bakış açısı olarak tanımlanabilir. Bu göstergeler meslek, aile durumu, hareketlilik, görev nitelikleri, gelir ve iş düzeyini içerebilir. Nesnel kariyer sosyal rol ve resmî konum ile ilgilidir (Van Maanen, 1977, 9). Bu bakış açısı, insanların statü farklılıklarına göre örgütlenme eğilimini vurgulamaktadır (Nicholson, 1998).

İşgörenlerin kariyer deneyimleri sonucu geliştirdiği yetenek, bağlantı, güven ve kavrayış örüntüleri, nesnel kariyer başarısı kapsamında değerlendirilebilir. Yetenek açısından bakıldığında, bir örgütte kariyer operasyonlar, pazarlama ve finansman gibi işlevsel alanlarda bilgiyi beraberinde getirmektedir. Artan masraflara verilen önem, üretim işlerinin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Fakat örgütte geliştirilen bu kariyerler,

genel yeteneklerdir. İşleri yürütmek için genel yönetim yetenekleri gereklidir. Bunun için astları yönetmenin yanı sıra işletme yönetimi becerileri de gereklidir. Bağlantı açısından bakıldığında, örgüt, kişilerin ilk proje görevleri boyunca onları, yakın ilişkiler kurmaya teşvik etmektedir. Bu gelişimsel ilişkiler, işe yeni başlayanlara kariyer olanağı sağladığı gibi psikososyal destek de sağlamaktadır. Örneğin, çeşitli kuruluşların, o örgütün ürünlerini öğrenmek için oradan aldığı uygulamalı eğitim, o kuruluşlar ile örgüt arasında yoğun ilişkileri geliştirebilir. Güven açısından bakıldığında, bir örgütte kariyer, kişinin bilinmeyene atladığı ve işin yapılmasını diğerlerinden öğrendiği bir güven duygusu geliştirmektedir. Yöneticiler, kendilerini “başları belada” ya da “yalnız” olarak tanımlasa da bu fırsatları değerlendirme çabası içerisindedirler. Son olarak kavrayış açısından bakıldığında, örgütün zekâsı, bilimden ziyade iş ile ilgili sonuçlar etrafında konumlanabilir. Kurucu emekli olduğunda ya da kurumdan ayrıldığında, örgüt, iş hedeflerini gerçekleştirmek için standartlaştırılmış süreçlerin uygulanmasını içeren yeni bakış açısı kazanabilir (Higgins, 2005, 140-141).

Öznel kariyer başarısı, bireyin içsel kavrayışı ve bireye önemli gelen boyutlarda kendi kariyerini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Van Maanen, 1977, 9). İnsanların farklı kariyer arzuları bulunmaktadır. İnsanlar gelir, iş güvencesi, işyerinin bulunduğu yer, statü, farklı işlerde ilerleme, öğrenmeye erişim gibi faktörlere farklı değer atfetmektedirler. Benzer sosyal ve istihdam koşullarındaki insanların öznel kariyerleri birbirleriyle çakışabilir; belirli bir sosyal sınıflandırmadaki üyelerinin aynı kariyer yönelimlerini paylaşacağı varsayılabilir (Bailyn, 1989, 482). Öznel kariyerler, bireyin yaşam tarihini içerdiği ve “kendi hikâyesi”ni anlatmaya dayalı araştırmalar (Savickas, 2002, 152) olduğu için insanlar kendi kariyer deneyimlerini tekrarlayan hikâyeleri, deyimleri ve benzetmeleri de içeren tanımlamalar yapmışlardır (Higgins, 2005, 125). Öznel kariyer başarısına kariyer doyumu (career satisfaction) örnek olarak verilebilir (Abele ve Spurk, 2009).

Üniversitelerde akademik personelin kariyer başarısına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Buckley ve diğerlerine (2000) göre zamanının yarısından çoğunu klinik hizmetlere ayıran tıp fakültesi öğretim üyeleri, mentörlük ve akademik kariyer gelişimine daha az zaman ayırabilmektedir. Kariyer başarısı önünde engel olan bu durum, bireyin yükselmesini de olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Cameron ve Blackburn'e (1981) göre çalışma ortamının niteliği, öğretim elemanlarının akademik olarak üretkenliğinin önemli bir yordayıcısı; diğer bir deyişle kariyer başarısının belirleyicisidir. Peluchette ve

Jeanquart'a (2000) göre üretkenliğin yüksek olduğu üniversitelerde nesnel ve öznel kariyer başarısı hissi de yüksektir. Ayrıca birden fazla mentöre sahip olan doktor öğretim üyelerinin nesnel ve öznel kariyer başarıları, bir mentöre sahip olanlar ile mentörü olmayanlara göre daha yüksektir.

1.1.4. Üniversitelerde İz Bırakma

Üniversitelerin çevresi gittikçe değişmektedir. Fakat bazı üniversiteleri çevresel baskılardan koruyan karakteristikler bulunmaktadır. Bazı üniversitelerin finansal ve sosyal olarak hâli vakti yerindedir. Fakat birçok üniversite böyle bir duruma sahip değildir. Çevredeki hızlı değişim temposuyla baş edemeyen üniversiteler de olmaktadır (Powers, 2000, 5). Dolayısıyla piyasa koşullarını izleyemeyen üniversitelerin bazı bölümlerini kapattıkları söylenebilir.

İz bırakma, üniversiteler açısından iki biçimde mesele olabilmektedir. *Birincisi*, yüzyıllar önce kurulan üniversitelerin deyim yerinde ise “takılıp kalması” olasıdır. Örnek vermek gerekirse, bu üniversitelerin tarihlerinden dolayı değişme olasılıkları daha düşüktür. Bu üniversiteler hâlâ varsa bu durum, birçoğunun kurumsallaşmış hâle geldiğinin ve tarihsel olarak özgül olmadıklarının bir göstergesi olabilir. *İkincisi* ise üzerinde iz bırakılan üniversiteler olmasıdır. Bu üniversiteler, kurumsallaşmamışsa yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Powers, 2000, 5).

Bazı üniversitelerin yeni çevrelerle başa çıkma yetenekleri vardır. Örnek vermek gerekirse, bazı üniversiteler zamana ya da yere bağlı olmayan, geleneksel olmayan öğrenciliğe uyarladıkları uzaktan eğitim dersleri vermeye başlamışlardır. Bazı üniversiteler de sadece araştırmadan değil de yenilikçi öğretimlerinden dolayı kadro ve yükseltme ile fakülte üyelerini ödüllendirmeye başlamışlardır. Dahası, Kaliforniya devlet üniversiteleri gibi bazı üniversiteler, sağlam konumlara sahiptir; çevresel sürüklenmelere karşı yok olma tehlikesi taşımamaktadırlar. Bazı üniversiteler de kırılğan bir konumdadırlar. Bu üniversiteler yeni çevrenin ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için azalan öğrenci kayıtlarıyla karşı karşıyadır (Powers, 2000, 5-6).

Bazı üniversiteler de yeni nişlere kendilerini kabul ettirebilmek için çevresel değişimi kullanmaktadır (Powers, 2000, 6). Örneğin, 1998 yılında kurulan Concord Üniversitesi Hukuk Fakültesi, öğrencilere geleneksel bir hukuk programını uzaktan eğitim yoluyla sunan ABD'nin ilk hukuk fakültesidir

(<https://www.concordlawschool.edu>). Concord Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencilere, profesyonellere, bakmakla yükümlü olduğu yakınları olanlara, kırsal topluluklardaki öğrencilere ve koşulları sabit bir tesiste yasal eğitim almalarını engelleyen bireylere hitap etmek için kurulmuştur. Concord Üniversitesi Hukuk Fakültesi, eğitim piyasasında bir nişe tutunan ilk uzaktan eğitim hukuk okulu olmuştur. Zira Concord Hukuk Okulu, 2007 yılında Washington Post Şirketinin sahibi olduğu Kaplan Üniversitesi ile birleşmiştir. Kaplan Üniversitesinin ana kuruluş olarak sağladığı öğrenci ve deneyim desteği, belirli standartlar konusunda bıraktığı izler ile Concord Hukuk Okulunun belirli bir hedef kitleye ve müşteriye ulaşmasını sağlamıştır (Powers, 2000, 6). Öte yandan Concord Hukuk Okulunun devlet barosu tarafından kabul edilmeyen uzaktan eğitim veren bir hukuk fakültesi statüsünde olması, öğrencilerin Kaliforniya Birinci Yıl Hukuk Öğrencileri Sınavına (California's First-year Law Students' Examination-FYLSE) katılıp bu sınavı geçmelerini zorunlu kılmıştır. Bu sınavı geçen öğrenciler, ileri düzey hukuk derslerine devam ettikten sonra Kaliforniya Devlet Barosu Sınavına (California's State Bar Examination) girmeye hak kazanmaktadırlar (<https://www.concordlawschool.edu>).

Concord Hukuk Okulunun 2007 yılında Kaplan Üniversitesi ile birleşmesi, uzaktan eğitim veren ilk hukuk okulunu, bölgesel olarak akredite edilmiş bir üniversitenin bir parçası yapmıştır (www.chronicle.com). Fakat Concord Hukuk Okulunun, ABD'de uzaktan eğitim veren ilk hukuk okulu olması, ABD Yüksek Mahkemesi Yargıç Ruth Bader Ginsburg da dâhil olmak üzere Amerikan Barolar Birliği (American Bar Association-ABA) ve Kaliforniya Devlet Barosu (State Bar of California) gibi yasal kuruluşlardan eleştiri alarak tartışmaları beraberinde getirmiştir (web.archive.org). 2017 yılında ise Indiana Purdue Üniversitesi, kâr amacı gütmeyen bir kurum oluşturmak ve yeni bir uzaktan eğitim üniversitesi kurmak için Kaplan Üniversitesini satın aldığını duyurmuştur (www.businesswire.com). 2018 yılına gelindiğinde eğitim piyasasında, 6.795'i aşkın akredite olmuş, uzaktan eğitim yoluyla lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim ve sertifika veren okula rastlanmaktadır (www.guidetoonlineschools). Bu okulların eğitim nişindeki kaynaklardan yararlanabilmesi, diğer bir deyişle varlığını devam ettirebilmesi için meşruiyetlerini korumaları gerektiği ileri sürülebilir.

Yukarıda örnekte görüldüğü üzere baro gibi dış örgütler (örneğin, siyasî partiler, sendikalar, meslekî birlikler) belirsizlik boşluğunu doldurma çabasıdadır (Hanson, 2001, 650). Zira üniversitelerde, hedefler ve teknoloji belirsizdir; sürekli katılım yoktur (Cohen ve diğerleri, 1972, 11). Dolayısıyla dış örgütler, hedeflere ilişkin kendi

tanımlarını, öğretim/öğrenme teknolojilerini ve mükemmellik standartlarını dayatmaktadırlar. Üniversiteler de toplumun gözünde meşruiyet oluşturma çabasıyla dışsal olarak tanımlanmış hedefleri ve süreçleri benimsemektedirler. Diğer bir deyişle, üniversiteler, dışarıda, ana paydaşların onlardan yapmalarını beklediklerini yaparak toplumsal güveni kazanmaya çabalamaktadır. Meşrulaştırma yoluyla üniversite, toplumsal kaynaklara yönelik hak talebinin gerekçesini oluşturmakta; etkinliklerine ve süreçlerine yönelik saldırılara karşı kendini korumaktadır (Hanson, 2001, 650). Aldrich'e (2000) göre bu nedenle eğitim örgütleri, devletin şart koştuklarını yapmakta; görece "en iyi araştırma"yı göstermekte; meslekî toplulukların beklentilerini gerçekleştirmektedir. Eğitim örgütleri bu uyumlarından dolayı ödüllendirilmektedir.

Grup düzeyinde iz bırakma denildiğinde, ilk akla gelenin grup ya da akran etkisi olduğu söylenebilir. Üniversitede bölümler, mekânsal ve sosyal yakınlık ile karakterize edilmektedir. Yakınlık, diğerleri ile etkileşime girme ve sonuç olarak onlardan öğrenme şansını artırmaktadır (Kacperczyk, 2013). Bu gibi sık etkileşim, muhtemelen bireyin davranışını biçimlendiren bilginin yayılmasını artıracaktır. Çalışma ortamındaki akranların yanı sıra bilim insanının ortak çalışma yaptığı kişiler (co-author) ve kişisel bağlantıları, bir referans noktası olarak görülebilir. Bilim insanları, kimlerle işbirliği yapacaklarını aktif olarak seçmektedirler. Ayrıca bilim insanları, kurumsal sınırlar içerisinde saygı ve güven duydukları kişileri seçeceklerdir. Ortak yazarlık bağları, sık etkileşim ile karakterize edilmektedir. Bilim insanlarının ortak çalışma yaptığı kişiler, akademik girişimci ise o bilim insanının da akademik girişimci olması olasıdır (Stuart ve Ding, 2006).

Grup düzeyindeki etki, üniversiteler ile endüstriler arasında kurulan işbirliğinde kendini gösterebilir. Endüstrilerde, bilimsel etkinliklere katılım, formal ya da informal çeşitli kanallar aracılığıyla yürütülmektedir. Formal katılım, tipik olarak satılacak ya da lisanslanacak patente, AR-GE işbirliğine dayalıdır (Thursby ve Thursby, 2002; Laursen ve diğerleri, 2011). Etkileşimin informal kanalları ise endüstriyel danışmanlık, endüstri işgörenleri ya da informal bağlantılar ile birlikte ortak araştırma yapma olarak sayılabilir (Jensen ve diğerleri, 2010; Griempe ve Fier, 2010). Bir bilim insanının akranları, onun endüstri ile olan ilişkisi üzerinde etkili olabilir. Bu bireyler bilim insanının çalıştığı yerdeki meslektaşları, erken dönem kariyer mentörleri, hatta ortak çalışma yaptıkları yazarlar olabilir (Bercovitz ve Feldman, 2008; Stuart ve Ding, 2006). Bir bilim insanının endüstriye olan ilgisi, bilim insanının görev yaptığı bölümün endüstriye yönelmesiyle

artış gösterebilmektedir. Bu duruma “yerleştirilmiş akran etkisi” denmektedir. Ayrıca bir bilim insanının endüstriye olan ilgisi, işbirliği yaptığı kişilerin endüstriye yönelimi ile de artabilir. Bu duruma ise “kişisel akran etkisi” denmektedir. İz bırakma, bilim insanının akademik kariyerinin erken aşamalarında gerçekleştiği için doktorasını yakın geçmişte veren bir bilim insanının yerleştirilmiş ve kişisel akran etkisinin daha güçlü olacağı söylenebilir (Aschhoff ve Grimpe, 2014, 368). İşbirliği yapılan meslektaşların ticarileşmeye olan yönelimi, akademisyeni ticarileşmeye ya da patentleşmeye yöneltebilmektedir (Bercovitz ve Feldman, 2008).

Bireysel iz bırakma, doktora mezunlarının kariyer izleri bağlamında ele alınabilir. Doktora öğrencileri, bağımsızlıklarını kazanmadan önce ve kariyer geçişi sürecinde, gerekli desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Doktora öğrencileri, öğretim elemanlarının ve bölümlerinin onlardan beklentileri konusunda bilgilendirilmeye, gelişimlerinin kontrol edilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca doktora öğrencileri, lisansüstü eğitimin zorlukları ile yapıları hakkında yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Danışmanlar, bu yönlendirmede ana rol oynamaktadırlar (Gardner, 2007, 737-738). Doktora adayına doktora yeterlik sınavına kadar ders danışmanı atanması, yeterlik sınavı sonrasında ise tez danışmanı atanması; doktora adayının ve ders danışmanının uygun bulmaları hâlinde ders danışmanının tez danışmanı olarak atanması iki tarafın birbirini daha iyi tanımasını ve daha kolay işbirliği kurmasını sağlamaktadır (Balcı, 2013, 16). Zira danışman, uygun danışman-öğrenci etkileşimini oluşturan rol modelidir. Öğrenci sonrasında öğretim elemanı rolünü üstlendiğinde, danışmanla olan etkileşimi sonucu edindiği fikirleri, gelecek ilişkilerine taşıyacaktır. Böylece öğrencilerle işbirliğine dayalı ilişkilerin nasıl yönetileceği mevzusu, bu ilişkilerin ötesinde sonuçlar doğurmaktadır. Bu etkiler, gelecek kuşakların kuracağı işbirliğine kadar uzanacaktır (Wade-Benzoni ve diğerleri, 2006, 31).

Doktora sonrası dönem, mesleğin temel sosyalleşme yeri olarak değerlendirilmektedir (Hagstrom, 1965 akt. Azoulay ve diğerleri, 2017, 1230). Doktora sonrası dönem, genç bilim insanlarının umucu sosyalleşmeyle meşgul oldukları zamandır. “Çıraklar”, genel meslekî değerlere, belirli mentörlerin daha iddialı fikirlerine ve bilimsel “üsluplarına” uzun süre maruz kalmaktadır (Zuckerman, 1977 akt. Azoulay ve diğerleri, 2017, 1230). Doktora sonrası dönemin önemi (Stephan ve Ma, 2005) ve çalışmanın doğrudan karşılıklı bağımlılığı nedeniyle “çıraklar”, mentorların tutumlarına, davranışlarına ve tarzlarına derinden maruz kalmaktadırlar. Çırakların bu etkilere karşı

oldukça duyarlı olmaları muhtemeldir. Doktora sonrasında kişilerin bilimsel üretimdeki temel rolü ışığında, aday öğretim elemanları ve danışmanlar arasındaki eşleşmeyi yönetmesi resmi kurumlardan beklenmektedir (Azoulay ve diğerleri, 2017, 1230). Genç araştırmacılar, kadro ve yükselme beklentileri konusunda belirsizlikle daha fazla karşı karşıyadır (Bercovitz ve Feldman, 2008). Buna ek olarak genç araştırmacılar, fon sağlama gibi konularda bölümlerine daha fazla bağımlıdırlar. Çünkü okul dışından gelen araştırma hibelerini elde etmek için fırsatlardan ve bilgiden yoksundurlar (Grimpe, 2012). Bu baskı, bilim insanının ortak çalışma yaptığı kişilerle olan sosyal etkileşiminde kendini göstermemektedir. Zira bilim insanı, ortak çalışma yaptığı kişileri kendi seçmektedir. Bu kişiler de kadro ve yükseltmelerde söz sahibi olmayabilirler (Aschhoff ve Grimpe, 2014, 370).

Sosyal öğrenme kuramına göre araştırmacılar, belirsizlikle karşılaştıklarında, akranlarının davranışlarını takip etme eğilimindedir (Bercovitz ve Feldman, 2008). Belirsizlikler, özellikle genç araştırmacılar için yüksektir. Dahası, genç araştırmacılar, araştırma gündemine ve uygulamalarına muhtemelen daha açıktırlar. Genç araştırmacılar, araştırma topluluğunda kendi yerlerini bulmak ve oluşturmak zorundadırlar. Dolayısıyla diğerlerinin araştırmalarını gözlemleyerek öğrenmektedirler (Aschhoff ve Grimpe, 2014, 370).

Kurucu işgörenlerde, geçmiş yaşamlarında kazandıkları deneyimler, şüphesiz bir iz bırakmaktadır. Böylece kazandıkları deneyimleri, yeni kurdukları sektörlere ya da yeni görev yerlerine beraberlerinde getirmektedirler. İşgörenin kendi deneyimlerini beraberinde götürmesi ve davranışlarının kendine özgülüğü, örgütün başarılı olma yeteneğine katkıda bulunmaktadır. Buna ek olarak o örgütün başka örgütleri taklit etmesi, o örgütün başarılı olma yeteneğine katkıda bulunan diğer unsurlardandır. Örgütlere ilişkin yukarıda sözü edilen bu özellikler ve durumlar, üniversiteler için de geçerlidir. Öğretim üyeleri, görev yaptıkları üniversitelerden farklı üniversitelere kurucu ya da yönetici olarak atandıklarında, önceki iş deneyimlerini beraberinde götürmektedirler. Zira öğretim üyelerinin, doktora yaptıkları dönemlerde akademik kariyerlerinde belli kişilerin iz bırakması muhtemeldir.

1.2.1. Kurumsallaşma

Sosyolojik olarak kurum, toplumda örgütlü, yerleşmiş, kabul görmüş, süreçlerinin belli olduğu sosyal ilişkiler düzeni ve topluluğunu ifade etmektedir (Koçel, 2011, 359). Kurum, toplumsal aktörlerin alışkanlığa dönüşmüş tekrarlayan eylemleridir (Berger ve Luckmann, 1967 akt. Scott, 1987, 495). Evlilik, sözleşme, sigorta, işletme kuruma örnek olarak verilebilir. Bunların bazıları kültür ağırlıklı, bazıları ekonomik ve yapısal ağırlıklıdır (Koçel, 2011, 359). Kurumlar (örneğin, devlet, aile, uluslararası politik düzen, demokrasi, kapitalizm) biçimlendirdikleri örgütlerden daha büyük oluşumlardır. Bu kurumlar, örgütsel yapının, eylemin ve uygulamanın ilk örnekleridir. Kurumlar, insanın kültürel eylemiyle üzerinde örgütsel yapının inşa edildiği kuralları, varsayımları ve sınıflandırmaları aktarmaktadırlar. Bu kurumsal sosyal yapılarla ve inançlarla etkileşim ve onlara bağlılık, istikrar ve bütünleşmeyi yaratmaktadır (Manning, 2013, 21). Görünen o ki herhangi bir olayın ve davranışın kurum sayılabilmesi, bu olayın geçtiği çevreye, kişilerin amaçlarına, ilişkilerin özelliğine ve analiz edilecek duruma büyük ölçüde bağlı bulunmaktadır (Koçel, 2011, 359). Örgütlü, kurulu ve özel süreçler olarak kurumlar, genellikle toplum kurallarının bileşeni olarak temsil edilmektedir (Jepperson, 1991, 143). Kurumlar, onları oluşturan birimlerin tercihlerini ve gücünü yansıtmakla kalmamakta; ayrıca bu tercihleri ve gücü biçimlendirmektedirler. Süreç odaklı bir bakış açısıyla kurumlar, aktörleri oluşturmakta ve onları kısıtlamaktadır. Çıkarlar, belirli normatif ve tarihsel bağlamda ortaya çıkmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1991a, 7).

Kurumsallaşma ise en genel ve bilindik tanımıyla, kurumların kişisel bağlılıktan kurtulup sistem kurması ve o sistemi işletmesidir. Kurumsallaşma, istikrarsız, gevşek yapı ve dağınık etkinliklerden düzenli, istikrarlı ve toplumsal açıdan bütünleştirici kalıpların ortaya çıkmasıdır (Selznick, 1996). Zira kurumlar, toplumsal uzlaşmaya yönelik kolektif müdahaleler yoluyla değil; kasıtlı kolektif eylemlerin ya da çevresel şokların engellemediği, kalıpları destekleyen ve sürdüren rutinleşmiş yeniden üretime dönük işlemler yoluyla üretilmektedir (Jepperson, 1991). Toplumsal yaşamdaki yaygınlıklarına rağmen kurum ve kurumsallaşma kavramlarının belirli bir ölçüde belirsizlik içerdikleri söylenebilir. Zira kurumsallaşma hem bireysel hem de örgütsel eylemleri kapsamaktadır. Ayrıca bu eylemlerin gerisinde yatan sektör ya da alan düzeyindeki birörnekleştirici baskıların, diğer bir deyişle kurumsallaşma mekanizmalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Fidan, 2017, 2).

Örgütlerin yapı ve davranışlarını çözümlenmede genelde kullanılan yaklaşım kurumsallaşma yaklaşımıdır. Kurumsallaşma yaklaşımı, özünde sosyolojik bir yaklaşımdır. Kurumların nasıl oluştuğu, toplumsal özellikler ile kurumsallaşma arasındaki ilişkiler, örgütlerin yapıları ve işleyişleri ile kurumsal olmaları gibi konular kurumsallaşma yaklaşımının incelediği konulardandır (Koçel, 2011, 358). Örgütler, kurumsallaşmayla belli bir karakter kazanmakta, belirli bir yeterliğe ulaşmakta ya da performans göstermek için yeterliğini ortaya koymayı engelleyen uygulamaları benimsemektedirler (Manning, 2013, 21).

Kurumsallaşma yaklaşımı, örgütlerin yapı ve davranışlarının, yalnızca pazar koşulları tarafından değil; kurumsal nitelikteki baskılar, beklentiler ve inançlar tarafından da etkilendiğini öne sürmektedir. Sosyal beklentiler, devletin beklentileri ve yönlendirmeleri, ilgili sektörde hâkim olan iş yapma usulleri, örgütlere etki eden kurumsal nitelikteki baskılardandır (Koçel, 2011, 359). Kurumsal perspektife göre örgütler açık hedefler, kurallar, eşgüdümleme mekanizmaları ve iletişim kanalları yaratmaktadır (Scott, 2008, 124). Kurumsallaşma, bir bakıma göreceli bir özelliktir. Bunun yanında, toplumda veri (sabit) alınan hususların yaygınlığının ve belli bir uygulamayı, durumu değiştirmek için büyük grupların harekete geçme davranışının, kurumsallaşmanın derecesini belirlediği söylenebilir (Koçel, 2011, 359). Küçük örgütler etkileşim, uyum ve işleyiş yöntemlerini, çevrelerinde var olan kuşatıcı kurumsal yapılardan kaynaklanan modellere uygun olarak inşa ettiklerinde kurumsallaşmaktadır (Manning, 2013, 21).

Kurumsallaşma kuramının temel öğeleri şunlardır (Greenwood, Oliver, Sahlin ve Suddaby, 2008, 6): (a) Kurumsal bağlam, yönetim hakkındaki inançları da içerecek biçimde örgütleri etkiler. (b) Belirsiz teknolojiye sahip ve çıktılarını değerlemesi zor olan örgütler, kurumsal baskılardan etkilenir. (c) Sosyal onamayı, meşruiyeti ve hayatta kalmayı sağlamak için örgütler eşbiçimli (izomorfik) olurlar ya da kurumsal bağlamları ile uyumlu olurlar. (d) Kurumsal baskılara riayet, özellikle etkililikle ilgili inançlar ile ihtilafa düşüldüğünde, törensel olabilir. (e) Kurumsal uygulamalar anlaşılır ve kabul edildir, aksi düşünülmez ve değişmeye karşı dirençlidir. Kurumsallaşma kuramının temel öğelerinden hareketle kurumsallaşmanın değişmeye karşı dirençli olduğu, kuruma ilişkin yerleşik inançların olduğu, kurumların hayatta kalmasının öz-düzenleyici özelliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Kurumsallaşma yaklaşımı, belli bir çevrede etkinlik gösteren örgütlerin yapı ve işleyiş özellikleri ile çevrenin özellikleri arasında bir benzeşme öngörmektedir. Eşbiçimlilik (izomorfizm-isomorphism) olarak adlandırılan bu benzerlik, örgüt ile çevresi arasındaki ilişkiyi kuran en temel etmendir. Aynı daldaki örgütler, benzer çevresel baskılara maruz kalmakta; çevrenin beklenti ve zorlamalarına paralel olarak benzer yapı ve işleyiş özelliği kazanmaktadırlar. Böylece eşbiçimlilik ortaya çıkmaktadır. Tüm örgütler, aynı eşbiçimliliği göstereceğinden sonunda kurumsal eşbiçimlilik (institutional isomorphism) oluşmaktadır. Diğer bir deyişle aynı daldaki örgütler, yapı ve işleyiş özellikleri açısından birbirlerine benzemektedirler (Koçel, 2011, 359). Eşbiçimlilik, bir popülasyondaki birimi, aynı çevresel koşullarla karşılaşan diğer birimdekilere benzemeye zorlayan kısıtlayıcı süreçtir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 66).

Örgütler, bu yapısal eşbiçimlilikleri yanında, çevresel baskılar karşısında belirli işleri yapma süreçleri açısından da çevre ile eşbiçimli olmaktadır. Çevrenin, belirli işlerin nasıl yapılacağına belirlenmesi isteği ve beklentisi karşısında örgütler, çeşitli etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda belirlilik sağlamak, kişiden kişiye farklı uygulamaların yapılmasını önlemek amacıyla çeşitli yazılı talimatlar, süreçler geliştirmektedirler (Koçel, 2011, 359).

1.2.1.1. Kurumsallaşma Boyutları

Kurumsallaşmanın tanımı farklı araştırmacılar tarafından yapılmasına rağmen boyutlarının açıkça ortaya konulamaması, bu alanda ciddi bir açık olduğunu göstermektedir. Lawrence, Winn ve Jennings (2001, 627-628) kurumsallaşmayı hız ve durgunluk olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Hız, bir yeniliğin bir örgütsel alana yayılması için geçen zaman; durgunluk ise bir örgütte yeniliğin kalmış olduğu ve örgütün meşruiyetini koruduğu zaman aralığıdır. Apaydın (2009, 11) kurumsallaşmayı formalleşme, profesyonellik, hesapverebilirlik, kültürel güç ve tutarlılık olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Bu çalışmada da kurumsallaşma boyutları, büyük ölçüde Apaydın'ın boyutlamasına uygunluk göstermektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının kurumsallaşması insanlararası ilişkiler, işlerin yapılışı, kadrolama, yaşam biçimi (hayat tarzı), çevresel ve fiziksel ortam olmak üzere beş boyutta ele alınabilir.

1.2.1.1.1. İnsanlararası İlişkiler

Kurumsallaşmanın insanlararası ilişkiler boyutu, ast üst ilişkileri, bireylerarası ilişkiler, çatışma, etik dışı davranış alt boyutlarından oluşmaktadır. Anılan alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

1.2.1.1.1.1. Ast üst ilişkileri. Bir yönetici bir makama atandığında, formal olarak bu güç, diğer bir deyişle yetki, yöneticinin kişiliğinden bağımsız olarak makamın, konumun bir gereği olarak kendisine verilmiş olmaktadır. Yetki türlerinden biri olan geleneksel yetki, üstün davranışlarını yasal görmekte; astın mutlak itaatini öngörmektedir (Balcı, 2010, 226-227). Örgütsel gelenekler, öğretim üyelerinin kolektif bilgeliği ve kurumsal hafızası olarak somutlaştırılan kıdemli işgörenleri desteklemeye önem verebilir. Saygın konumlarına dayalı olarak profesörler, üniversite yönetiminde diğer fakülte üyelerine göre daha fazla yetki kullanabilirler. Fakat fakülte ve üniversitelerde, yöneticiler genel olarak makamların hiyerarşisi olarak tanımlanan rasyonel-yasal yetkiye sahiptir. Yönetim kurulu ve oy kullanan öğretim elemanları makam hiyerarşisinin dışında tutulmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 210).

Hiyerarşiler, genellikle yürütme işgörenini (line personnel) ve idarî işgöreni (staff personnel) içermektedir. Öğretim elemanları, doğrudan öğrenciyle temas halinde oldukları için yürütme işgörenidirler. Öğretim elemanları bir araştırmacı olarak araştırmalarını kendilerinin yapmaları ya da diğerlerini denetlemeleri nedeniyle yürütme işgöreni olabilirler. İdarî işgören ise bir fakültenin ya da üniversitenin yönetiminde yürütme işlevi için destek rollerini yerine getirmektedirler. İdarî işgören finansal yardım, bakım, yasal hizmetler, satın alma gibi işleri yürütmektedir (Bess ve Dee, 2008, 210). Yürütme işgöreni ve idarî işgören arasındaki ilişkileri açıklayan yaklaşıma göre idarî işgörenin herhangi bir yönetsel yetkisi bulunmamaktadır. İdarî işgören, yürütme yetkisindeki yöneticileri hangi işlemlerin yapılacağı konusunda haberdar etmektedirler. İdarî işgören alt kademedekilere emir veremez; herhangi bir eylem ya da düzeltme gerekliyse yürütme kademesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. İkinci yaklaşıma göre idarî işgören, çeşitli meseleler ile ilgili olarak yürütme işgörenini bilgilendirirken sınırlı alanlarda eylemde bulunma sorumluluğuna sahiptir (Etzioni, 1964/2000, 114).

Temelde Fayol'un yönetim ilkelerinden biri olan emir komuta birliği, bir işgörenin rapor verdiği sadece bir üstünün olmasını öngörmektedir (Balcı, 2010, 57). Yöneticilerin atlanmadığı hiyerarşinin dikey zincirinde, örneğin dekanın öğrenci işleri ile

ilgili bir konuda rektör yardımcısını atlayarak doğrudan rektöre gitmesi, emir komuta birliğini ihlal etmek anlamına gelmektedir. Yükseköğretimde hem politik hem de meslekî karar verme biçimleri, resmî hiyerarşiyi dönüştürerek emir-komuta zincirinin etkisini hükümsüz kılan kontrol ve dengelemlere maruz bırakmakta; dolayısıyla yönetsel hiyerarşi bir ölçüde devre dışı tutulmaktadır. Öğretim elemanlarının yükselme ve terfi durumlarına ilişkin kararlarda, hem öğretim elemanlarının hem de yönetimin ortak hükmü gerekmektedir (Bess ve Dee, 2008, 210). Öte yandan hiyerarşi zincirindeki ilişkileri yönetmede birimler, zorluklarla sık sık karşı karşıya kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse, bölümün bir etkinlik düzenlemesi, öğretim üyelerinin kongrelere, eğitimlere katılmaları gibi konularda, dekanın her türlü izin ya da desteğini alması gerekmektedir. Bu nedenle dekanların sık sık değişmesi, bölüm başkanlarında stres yaratmaktadır. Zira böylelikle fakülte iklimi ve liderlik tarzı değişmektedir. Bölüm başkanlarının bu değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir (Vatanartiran ve Garipoğlu, 2013, 191).

1.2.1.1.1.2. Bireylerarası ilişkiler. İşgörenlerin işdoymu, benzer ilgiye sahip diğer insanlarla onlara yeterli temas olanaklarının sağlanmasının yanı sıra kurum içindeki olumlu kişilerarası ilişkiler ikliminden de kaynaklanmaktadır (Balyeat, 1968, 6). Örgüt iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Örgüt ikliminin boyutlarından biri olan kişilerarası ilişkiler önemlidir; çünkü örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için üyeler, birbirleriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmalıdırlar (Bursalıoğlu, 2008, 24-25).

Önceki araştırmacılar, birincil olarak örgütün bütüncül iklimine (molar climate) odaklanmışken (Litwin ve Stringer, 1968) günümüzde yapılan araştırmalar, iklimin birçok düzeyde olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmalar, örgütlerin, örgütsel işleyişin önemli alanları etrafında gelişen iklimler ile iç içe olduğu pek çok klimeye sahip olduğunu ileri sürmektedir (akt. Jex ve diğerleri, 2014, 181). Schneider ve meslektaşları (2011), örgütsel işlevin önemli ve özgül yönleri için stratejik iklimleri kavramsallaştırmışlardır. Stratejik iklimlerden biri de kişilerarası ilişkiler iklimidir. İşgörenin gerginliği ile ilişkili olarak grup üyeleri arasındaki kişilerarası ilişkiler algısını yansıtan araştırmalar yapılmıştır. Örgüt düzeyinde kümelenmiş kaba davranışlar arttıkça birey düzeyinde örgütte kalma niyeti azalmaktadır. Bu etki, birey düzeyindeki kaba davranışlar kontrol altında tutulduğunda da gerçekleşmiştir (Lim ve arkadaşları, 2008).

Kişilerarası kötü muamele ile ilgili bir iklimin varlığını doğrudan ölçen araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Araştırmalar, bireylerin çalışma ortamında kabalık yaşayıp yaşamadıklarını ortaya koymaktadır (Jex ve diğerleri, 2014, 183-184). Grandey ve diğerleri (2012) kişilerarası ilişkiler ile ilgili olarak doğrudan iklimi ölçmüşlerdir. “İş arkadaşlarıyla etkileşim hâlindeyken hissedilen duygulara ilişkin bireyin algılanan kabulü ve saygısı” olarak tanımlanan gerçeklik iklimi (authenticity climate), sağlık işgörenlerinden oluşan örneklem üzerinde uygulanmıştır. Çalışma grubu düzeyindeki gerçeklik ikliminin psikolojik stresin yaygın bir ölçütü olan bireysel düzeydeki duygusal tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretim üyelerinin bireylerarası ilişkilerinin ürünü olan davranışlar, hem gerekli resmî rol davranışlarını hem de örgütün informal hayatının çoğunu karakterize eden davranışlardır. Görünüşte basit olan bu davranışlar, kültürü anlamada uygun olabilir. Bu davranışlara, hangi öğretim üyelerinin ne sıklıkla kahve içmek için bir araya gelmelerinden öğretim üyelerinin ne kadar yardımsever davranışta bulduklarına varıncaya kadar bir dizi davranış örnek olarak gösterilebilir (Bess ve Dee, 2008, 367).

1.2.1.1.1.3. Çatışma. Çatışma, iki ya da daha fazla kişi/grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Anlaşmazlık, zıtlama, uyumsuzluk, birbirine ters düşme çatışmanın temel öğeleridir. Bu öğelerin olduğu bir ortamda, taraflar kendi çıkarlarını gerçekleştirmek ya da kendi görüşlerini hâkim kılmak istemektedir (Koçel, 2011, 646).

Etkileşimci perspektif, çatışmanın değişmeye, yenilikçiliğe ve statükoya meydan okuyan liderliğe yol açabileceğini ileri sürmektedir (Robbins, 1974). Sosyal inşacılar çatışmanın kaynağını, gerçekliğin çoklu yapılarında konumlandırırlar. Gerçeklik, insanların çatışmalarını yeniden ürettikleri süregelen sosyal süreçler yoluyla sahnelenmektedir. Örgütsel gerçeklik, her biri paylaşılmış olan örgüt üyelerinin algıları, zihinsel modelleri, eğilimleri ve değerlerinin bir yansımasıdır. Örüntüler ve örgütsel normlara tutunma yoluyla gerçeklik yapılandırılmaktadır (Baxter ve Montgomery, 1996). Örgüt kuramına göre yöneticiler, kendi endüstrileri hakkında zihinsel modeller inşa etmektedir. Bu tür zihinsel modellerin nasıl geliştiği, davranışı nasıl biçimlendirdiği, örgütsel rutinleri nasıl oluşturduğu ve zihinsel modellerin nasıl değiştiği önemli sorulardandır (Greenwood, 2007, 3282). Çatışma, örgütün farklı birimlerinin farklı biçimlerde gerçekliğini inşa etmesi ile meydana gelmektedir. Birçok karmaşık örgütte,

yüksek düzeyde farklılaşma göz önüne alındığında, farklı bölümler, diğer bölümlerden farklı biçimlerde gerçeklik inşa etmektedir. Farklı birimlerdeki yapısal farklılaşmadan dolayı, örneğin, öğrenci işleri biriminde çalışanlar, akademik işler ile ilgili birimlerde çalışanlardan farklı bir biçimde örgütsel gerçekliği inşa edebilmektedirler (Bess ve Dee, 2008, 522-523).

Gerçekliğin çoklu yapıları, örgütteki çoğu çatışmanın kaynağıdır. Bu çatışma biçimleri, örgütün nasıl işlediğine ilişkin çeşitli çelişkileri açığa çıkarmaktadır. Çelişki, hazır çözümler sunmayan sosyal sistemdeki karşıtlıktır. Bir fakülte, hoşgörüsüz bir konuşmayı kısıtlamak isteyebilir; fakat aynı anda akademik özgürlüğü korumak isteyebilir. Üniversite, öğretmeye olan bağlılığı sürdürmek isteyebilir; fakat fakültenin değerlendirmesinde araştırmaya vurgu yapabilir. Bu çatışmaların ve çelişkilerin kaynağı, kısmen yapısal farklılaşma yoluyla ortaya çıkan çoklu gerçeklik yapılarıdır. Fakat yükseköğretimde örgüt üyelerini karakterize eden bireylerin geçmişlerinin çeşitliliği ve çoğulculuk yoluyla çatışmalar meydana gelmektedir (Bess ve Dee, 2008, 523).

Pozitivist görüş, çatışmanın açık olduğunu varsaymaktadır; fakat sosyal inşa kuramına göre çelişkiler araştırılmayabilir. Çünkü çatışmanın sonuçları, örgüt üyeleri için acı verici olabilir. Liyakat değerleri ile onaylayıcı eylemlerin tartışılması, duyguları tetikleyebilir. Buna alternatif olarak statükoyu destekleyen örtük normlar ya da açık güç ile çatışmalar bastırılabilir. Çatışmalar, hiçbir zaman ifade edilmeyebilir; çünkü örgüt üyeleri, misilleme ile sonuçlanabilecek meseleleri gündeme getirmekten korkabilirler. Örgüt üyeleri, kendi geçmişlerine ya da felsefelerine o kadar gömülüdürler ki statükoya meydan okunabileceği akıllarının ucundan geçmeyebilir (Bess ve Dee, 2008, 523).

Üretkenliğe karşı iş davranışı ve duyguların istismarı açısından tanımlanan yıldırma (mobbing) ise yarattığı iş stresi ile anılmaktadır (Zapf ve Einarsen, 2005). Yıldırma, belli bir örgütte çatışmanın mutlak sıklığına bağlı olan, gittikçe şiddetlenen çözülmemiş çatışma olarak ifade edilebilir. Çeşitli örgütsel koşullar, çok sayıda çatışmaya destek sağladığında, çözülmemiş çatışmaların sayısı artış göstermektedir. Bu durum, örgütte çok sayıda yıldırma olayına yol açabilmektedir (Zapf, 1999, 72).

Akademik mobbing, akademisyenler tarafından benimsenen ve bir meslektaşını duygusal yönden istismar etme, usandırma, aşağılama, haksız yere suçlama yoluyla duygusal olarak yıpratma amacıyla yapılan karmaşık bir “çeteleşme” davranışıdır. Yalanlar ve haklılaştırma ile hedef kişiye yöneltilenlerin kanıtlanması zordur ve

diğerlerine karşı “gizli”dir. Zorbalar, kendi zayıflıklarını ve yetersizliklerini saklamak için yıldırma eylemleri kullanmaktadırlar. Genellikle zeki, yenilikçi, başarılı, doğru ve ilkeli kişileri hedef olarak seçmektedirler. Yıldırma eylemleri, tek başına önemsiz ve zararsız görünmektedir; fakat uzun vadede oluşma sıklığı ve örüntüsü, hedefi “ortadan kaldırmak” için saldırgan bir manipölasyonu işaret etmektedir. İki kişi arasında başlayan çözülmemiş küçük ihtilaf, zorbaların davranışlarını haklılaştırmak için hedefin damgalandığı ve mağdur edildiği yıldırma dönüşmektedir. Sonuç, her zaman fiziksel, zihinsel, sosyal sıkıntı ya da hastalıktır; genellikle hedefin işyerinden kovulmasıdır (Khoo, 2010).

1.2.1.1.1.4. Etik dışı davranış. Akademide karşılaşılabilecek etik dışı davranışlar, kamu yönetiminde karşılaşılan etik dışı davranışlar ile bilim ve araştırmada karşılaşılan etik dışı davranışlar olarak sınıflandırılabilir.

Yönetimde karşılaşılabilecek etik dışı davranışlar ayrımcılık, kayırmacılık, yıldırma-korkutma, ihmal, sömürü (istismar), bencillik, yolsuzluk, işkence (eziyet), yaranma-dalkavukluk, şiddet-baskı-saldırganlık, iş ilişkilerine politika karıştırma, hakaret ve küfür, görev ve yetkinin kötüye kullanımı, dedikodu olarak sıralanabilir (Aydın, 2012, 85-94). Bir öğretim elemanını istifaya zorlamak için ağır bir iş yükü vermek; öğretim elemanlarının performansını cinsiyet, din, etnik köken, ırk, milliyet, yaş, cinsel yönelim, fiziksel ya da zihinsel engellilik üzerinden değerlendirmek; öğretim elemanlarına performans değerlendirme hakkında yeterli ve zamanında bilgi vermemek; öğretim elemanlarının performansını bu bilgilere sahip olmaya yetkili olmayan kişilere açıklamak; öğretim elemanları hakkındaki olumsuz bilgileri diğerlerine açıklamak; öğretim elemanlarının şikâyet etmelerini sağlayan süreçleri uygulamayı reddetmek; öğretim elemanlarını farklı standartlar kullanarak tutarsız bir biçimde değerlendirmek; kişisel çıkarları göz önünde bulundurarak kaynak tahsisi yapmak; kişisel çıkarları göz önünde bulundurarak iş akdini feshetmek; kişisel çıkarları göz önünde bulundurarak komite üyeliklerine atamalar yapmak akademik yöneticilerin gerçekleştirdiği etik dışı davranışlardandır (Gao ve diğerleri, 2008, 144-145).

Sosyolojideki etik meselelerin çoğu, araştırma sponsorluğu, gizliliği, aldatmacası, verilerin yayınlanmasıyla ilgili soruları tartışmak için bir fırsat sunan “skandallar” üzerine odaklanmıştır (Burgess, 1989, 2). Tekrarlı yayın, bölünmüş yayın, kurum desteğini belirtmeme, yazarlık haklarını değiştirme, kaynakların-verilerin yanlış seçimi, alanyazını

ihmal etme ya da görmezden gelme yayın etiğine ilişkin ihlallerdendir (Aydın, 2016a, 135-138).

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin yaptıkları akademik sahtekârlık davranışları arasında önemsiz gördüklerini yönetime bildirmediklerine, derslerinde sorunun üstesinden gelmeyi tercih ettiklerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Sims, 1995, 237). McCabe, Treviño ve Butterfield'e (2001) göre etik kodlara sahip olan üniversitelerdeki öğrenciler, etik kodlara sahip olmayan üniversitelerdeki öğrencilere göre daha az kopya çekmektedir. Böyle bir üniversitede, daha önceden yaptıklarını itiraf ettikleri kopya çekme davranışını makul görenlerin sayısı ise daha azdır. Öte yandan öğrenciler kopya çekerken görmezden gelen az sayıda öğretim elemanı olsa bile kampüste etik doğruluğun olduğuna öğrencilerin inanması oldukça zordur. Dolayısıyla kopya çekme kolay bir biçimde kampüs normu hâline gelebilir.

Bilim insanı, meslek etiğinin gereği olarak uluslararası standartlara uygun bir biçimde çalışma yöntemlerini izlemesine, verileri manipüle etmemesine ilişkin iç sorumluluk taşımaktadır. Bilim insanının çeşitli araştırmaların potansiyel risklerine dikkat çekme, bilimsel sonuçların kötü niyetli bir biçimde kullanılmasına karşı uyarıda bulunma, topluma zararı dokunabilecek araştırmalardan vazgeçme gibi dış sorumlulukları bulunmaktadır (Aydın, 2012, 139).

Örgütlerde, etik dışı davranışların da kurumsallaşması muhtemeldir. Hosmer' e (1987, 439) göre büyük şirketlerde iş etiği ile ilgili olarak çeşitli uygunsuz yönetim davranışlarına rastlanabilmektedir. Örnek vermek gerekirse, General Electric, farklı zamanlarda, nükleer başlıklı füze ve uydu satışlarında da Amerikan hükümetini dolandırmıştır. Aracılık hizmeti veren Hutton'ın adı ise 400 bankanın zarar gördüğü çek dolandırıcılığına karışmıştır. Savunma sanayi şirketlerinin adı da pek çok etik dışı davranışa karışmış; askerî alımlarda hükümeti dolandırmışlardır. McDonnell Douglas, yüksek maliyete yol açan kusurlu kararlara imza atmış; Rockwell International, işçilik ücretlerini yüksek tutmuş; General Dynamics, yüksek fatura çıkarmış; Boeing, ikame ürün vermiş; United Technologies, hediye vermiş ve kusurlu fiyatlandırma yapmıştır. Brief ve diğerlerine (2001, 480) göre bu tür rutinleşmiş etkinliklerin tekrarlı döngüleri, yolsuzluğun kurumsallaşması olarak tanımlanmaktadır. Etik dışı davranışın üniversitelerde kurumsallaşmasına ise öğretim elemanlarının fakültede derse girmemeleri örnek olarak verilebilir. Ülkemizde bir meslek yüksekokulunda, öğretim elemanlarının

aslı görevi olan derslere girmeyip sürekli eğitim merkezinde derslere girdiklerine ve ek ders ücretlerini almaya devam ettiklerine ilişkin basında haberler çıkmıştır (www.egemengazetesi.com). Nitekim Balcı ve Karabulut (2018, 316), akademisyenlerin hukuka aykırı davranışlarını ortaya koydukları çalışmalarında, akademisyenlerin derslere girmeme ve öğretim görevinin gereğini yapmama gibi hukuka aykırı davranışları, kendilerine yaptırım uygulanamayacağı gerekçesi ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, etik dışı ve hukuka aykırı davranışların ağırlıklı olarak kasıtlı bir biçimde öğretim üyelerince gerçekleştirildiği; bu durumun da üniversitelerde olumsuz davranışların kurumsallaşmasına neden olduğu söylenebilir.

1.2.1.1.2. İşlerin Yapılışı

Kurumsallaşmanın işlerin yapılışı boyutu, idarî işler, karar alma, denetim, hedefler alt boyutlarından oluşmaktadır. Anılan alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

1.2.1.1.2.1. *İdarî işler.* Bölüme özgü etkinlikleri eşgüdümleme, eğitim programını planlama ve değerlendirme, öğretim elemanlarını bilgilendirme, bölüm toplantıları planlama ve yapma, öğretim elemanlarını ilgilendiren öğretim-araştırma ve diğer işleri dağıtma, komite çalışmalarına katılma, toplantılarda bölümü temsil etme gibi görevler, akademide yapılan idarî işlere örnektir (Wolverton ve diğerleri, 1999, 342). Akademide öğretim saatlerinde azalma, araştırmalardaki artışla dengelenirken idarî görevlerde sürekli bir artış söz konusudur. İdarî işler, akademisyenliğin çekiciliğini azaltmaktadır (Coates ve diğerleri, 2009).

Bölüm ve anabilim dalı başkanlıkları da idarî görevler kapsamında sayılmaktadır. Bölüm başkanlığı rolü, beraberinde stresi de getirmektedir. Bölüm başkanları, günlük idarî görevlerin performansından kaynaklanan göreve dayalı stres; etkileşim, inanç ya da tutumlardan kaynaklanan role dayalı stres; öğrenci sorunlarını ele alan, dekan ile öğretim elemanları arasındaki çatışmaları çözme baskılarını yansıtan arabuluculuk stresi ve sosyal güven stresi yaşamaktadırlar (Gmelch ve Burns, 1994, 81).

1.2.1.1.2.2. *Karar alma.* Yüksekokullar ve üniversiteler, hedefler ve bu hedefleri başarmak için gerekli araçlar üzerinde tamamıyla anlaşmaya varılamayan ve kilit kişilerin gelişigüzel biçimde karar alma süreçlerinde yer aldığı örgütlü anarşiler olarak tanımlanmaktadır. Örgütlü anarşilerde sorunlar ve olası çözümler belirsizdir ve iyi anlaşılammıştır. Karar vericiler, belli başlı bir konuya uzun uzun dikkatlerini vermelerini

önleyen yeni talepler tarafından sürekli bombardımana tutulmaktadır. Bu şartlar altında rasyonel karar verme yöntemleri uygulanamaz. Böylece kararların rasyonel ve doğrusal bir süreçle açıklanacak olduğu varsayımı yerine yükseköğretim liderleri rastgele bir biçimde kararların belireceğini öngörebilmektedirler (Bess ve Dee, 2008, 603). Yükseköğretim kuramcıları, yükseköğretimde rasyonel karar almanın adım adım doğrusal süreçlerini benimsemek yerine karar almanın dağınık, parçalanmış ve yerleşmiş olduğunu savunmaktadırlar (Baldrige, 1978, 38). Politik güçler, sorunları, birilerinin dikkatine sunmaktadır. Öğrenci kayıtlarına ilişkin sorunlar, bir öğretim elemanının yaklaşan emekliliği, rektörün emekliliği gibi durumlarla karşılaşılmaktadır. Kurumsal süreçler, günlük bir kararlar kurumu taşımaktadır (Manning, 2013, 74). Karar almanın klasik modellerinin uygulanamadığı durumlarda, çöp sepeti yaklaşımı ile kararlar alınabilmektedir. Çöp sepeti yaklaşımı, herhangi bir zamanda mevcut olan seçeneklerin karışımını, sorunların karışımını, çözümlerin karışımını ve dışsal talepleri içerebilmektedir. Çöp sepeti yaklaşımının en temel özelliği, sorunların ve seçeneklerin birbirinden ayrıştırılmasıdır. Karar alma, sorunları çözmek için bir süreç olarak düşünülmesine rağmen, genellikle bu gerçekleşmez. Bazı seçenekler bağlamında, sorunlar üzerinde çalışılmaktadır; ancak seçenekler, sadece sorunların, çözümlerin ve karar vericilerin değişen kombinasyonlarının harekete geçmesiyle mümkün olmaktadır. Çöp sepeti yaklaşımının sorunları çözmediği açıktır. Fakat örgüt, hedef belirsizliği ve çatışmayla boğuştuğunda, çöp sepeti yaklaşımı sorunların çözülmesini kısmen ya da geçici olarak sağlamaktadır (Cohen ve diğerleri, 1972).

Karar almanın politik modeli, *ilk* olarak “neden” karar alındığı sorusunu sormaktadır. Kurum, büyük ölçekli kararlarda politik baskıyla karşılaşmakta ve önceliklerin değişmesi konusunda yöneticiler ile öğretim elemanlarının dikkatini çekmektedir (Manning, 2013, 74-75). Çıkar grupları, güçlü bireyler ve bürokratik süreçler, bazı kararlara dikkat çekmede kritiktir (Baldrige ve diğerleri, 1977/2000, 137). *İkinci* olarak kararı “kim”lerin aldığı sorusu sorulmaktadır. Belli bir kişinin ya da grubun o kararı vermesinin neden meşru olduğu sorulmaktadır. Örneğin, belli bir sorunla merkezî yönetim yerine neden üniversite senatosunun ilgilendiği söz konusu edilmektedir. Bir karar üzerinde yetki hakkının tesis edilmesi çıkar grupları arasında çatışmaya, güç manipülasyonuna, mücadeleye tabi olan politik bir sorundur (Baldrige ve diğerleri, 1977/2000, 137). *Üçüncü* soru, diğerlerinin desteğinin nasıl kazanılacağı üzerinedir. Üniversitenin parçalara ayrılmış (fragmentation) olmasının sonucu olarak karar alma

nadiren bir yetkilide toplanmıştır. Karar alma onun yerine çok sayıda insanın yetkisine bağlıdır. Komiteler, bürokratik etkinin ve meslekî etkinin birbirine karıştığı meşru yansımalarıdır. Dolayısıyla karar alma süreci, güçlü insanlar olmasına rağmen yine de bireylerin elindedir; uzmanlığa ve danışmaya izin veren bir ağ içerisinde konumlandırılmıştır (Baldrige, 1971, 190). Liderler, karar almadan önce meslektaşlarından girdi talebinde bulunmakta; destek almaktadır. Yükseköğretimde de bu danışma, genellikle stratejik planlama komiteleri, fakülte yönetim kurulları ve resmî olmayan konuşmalar yoluyla gerçekleşmektedir. Çekişme, taviz, pazarlık politik perspektiften karar almanın öğeleridir (Manning, 2013, 75). *Dördüncü* soru, hangi çözümlerin gerçekçi olduğu üzerinedir. Politik kaygılar nedeniyle alternatifler genel olarak keskin bir biçimde sınırlandırılmıştır. Yeni çözümleri araştırırken genellikle daha az zaman ve enerji vardır. Tüm olası çözümler, rasyonel model altında tanımlanmak zorunda olsa bile gerçek dünyada, yöneticilerin süre bitiminden önce çözüm için sınırlı zamanları bulunmaktadır (Baldrige, 1977/2000, 138).

Öte yandan örgüte ilişkin bürokratik ve politik sınıflamalardaki gibi eşit oranda yetkiye sahip olan bir kavrayış geliştirmek kolay olmayabilir (Bess ve Dee, 382). Sosyal inşa kuramları, grupların, takımların ve komitelerin nasıl karar aldığını anlamaya yardımcı olmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 617). Bormann'ın (1996) “sembolik yakınsama kuramı”na göre tekrarlayan iletişim biçimleri (örneğin, bölümdeki öğretim elemanlarının dedikoduya iştirak etmesi), paylaşılan grup bilincinin varlığına işaret etmektedir. Grup üyelerinin ayrı bilişsel dünyaları birbirine daha çok benzemeye başladıkça grup üyeleri, ortak bilinci oluşturmaktadırlar. Sonuç olarak grup üyeleri, gerçekliği benzer biçimde sosyal olarak inşa etmeye başlamaktadırlar.

Bormann'a (1996) göre belirli iletişim türlerinin, paylaşılan grup bilincinin oluşumunu tetikleme olasılığıdır. Örneğin, mesajları dramatize etmek, gruba enerji verebilir ve grup üyelerini ortak iletişimsel temalar etrafında toplayabilir. Bir grup üyesi bir hikâye anlattığında ya da bir komite üyesi, bir politikaya sert bir eleştiri getirdiğinde, diğer grup üyeleri, konuşmacı tarafından iletilen fikirler ve duygular tarafından uyarılabilir. Grup üyeleri de orijinal iletişimin temasını değiştirebilen ve büyütebilen katkılarını sunabilirler. Bormann (1996, 88) bu süreci, zincir reaksiyonu olarak kavramsallaştırmıştır. İmgelem (fantasy) teması olarak geçen bu tür bir zincir reaksiyonu, hayalî ve gerçekliğe dayalı olmayan şey olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, grubun psikolojik ve retorik ihtiyacını tatmin eden olayların hayal ürününe dayalı ve

yaratıcı yorumu olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan dramatize edici mesajlar, imgelem teması üretmeyebilir. Bir şaka, hikâye ya da anekdot, coşku yerine hissizlik ya da eleştiri ile de karşılanabilir. Bu gibi durumlarda, o iletişim diliminde, grup üyeleri tarafından paylaşılmayan bilincin boyutları ortaya çıkmaktadır. Bu bilgi, gruptaki karar vericiler için önemlidir; çünkü gruptaki klikleri ve alt kültürleri ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle karar verme ve sorun çözme süreçlerinde başvurulmasına ihtiyaç duyulan değerler ve perspektiflerdeki farklılıklar açığa çıkabilir (Bess ve Dee, 2008, 618).

Bazı gruplar, sosyal etkileşim ve eğlence arzusunun hâkim olduğu yakın ilişki temaları tarafından tanımlanmaktadır. Örneğin, kayıt-kabulden sorumlu ekip üyeleri, hobileri ve tatilleri hakkındaki hikâyeleri paylaşabilirler. Bu konuşmalardan ortaya çıkan temalar, bağlanma ve aidiyet için önemli psikolojik ihtiyaçları doyurmaktadır. Başarı temalarının etrafında toplanan grubun, geçmişte zorlayıcı bir sorunu nasıl ele aldığı ile ilgili bir hikâye, grubun gelecekte benzer karmaşık sorunları ele alma konusundaki motivasyonunu güçlendirecektir. Başarı temaları, kalite ve üretkenliği iyileştirme konusunda karar verme sürecine odaklanabilir. Bu durumda, grup üyelerinin karar vermede rasyonel, veriye dayalı süreçleri uygulamaları olasıdır. Öte yandan dış koşullar öngörülemez olduğunda başarı garantisi yoktur (Bess ve Dee, 2008, 618-619).

Bormann'a (1996) göre paylaşılan imgelem, grup üyelerinin iç çatışmalarla başa çıkmalarını sağlamasının yanı sıra değişen dış çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Gruplar, grup üretkenliğine ve sosyal gelişime zarar veren ütöpik ya da paranoyak imgelemler paylaşabilirler. Örneğin, bir projede görev alan lisansüstü öğrenci grubu, öğretim elemanının onları cezalandıracağına ilişkin bir imgelem teması inşa edebilir. Tüm çabalarına rağmen öğretim elemanının onlara düşük not vereceğine inanabilirler. Bu nedenle ekip üyeleri, projeye fazla zaman ayırmayabilir, yeni fikirler ortaya atmayabilir ve sonucun sorumluluğunu kabul etmeyebilirler. Beyin fırtınası ve serbest çağrışım, yeni imgelem temalarını harekete geçirebilir, görev başarısı için enerjiyi yeniden canlandırabilir ve sorunlara yaratıcı çözümler getirebilir (Bess ve Dee, 2008, 620).

1.2.1.1.2.3. Denetim. Denetim, hesapverebilirliği sağlamanın yoludur. Yükseköğretimde gittikçe gelişen bir kavram olarak denetim, öğretmenin niteliği yerine öğretimin niteliği ile ilgilidir. İngiltere'de kurumun etkinlikleri, kurumun kendi hedefleri üzerinden değerlendirilmektedir. Merkezî ya da yerel hükümetlerin politikacıları

tarafından koyulan ölçütler bulunmamaktadır. Bu durum, kurumun özgürlüğünü kısıtlamamaktadır. Kurumların, hizmet ettiği toplum tarafından paylaşılan hedefleri bulunmaktadır (Perry, 1987, 353).

Perry'in (1987) çalışmasından hareketle, yükseköğretimde denetimin hesapverebilirlik ve öğretimin, araştırmanın kalitesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Kalite, yükseköğretim sisteminin kişisel ve ulusal ihtiyaçları etkili bir biçimde karşılama derecesidir. Yükseköğretimde girdiler ve çıktılar arasındaki ilişki, kaliteyi temsil eden etkililik ya da katma değer sağlamaktadır (Williams ve de Rassenfosse, 2016, 1).

Küreselleşmenin ve kiteselleşmenin birleşik etkileri, devlet ve yükseköğretim kurumları arasındaki genel ilişkiyi radikal olarak değiştirmiştir. Ayrıca bu etkiler, politika yapıcılarını, yükseköğretimde akademik kaliteyi sağlamak için yeni araçlar bulmaları konusunda motive etmiştir (World Bank, 2002). Yetenekli insan sermayesine olan küresel talep, birçok ülkenin yeterlik çerçevelerinde değişikliğini desteklemiştir. Politika yapıcılar, ülkelerinin yükseköğretim kurumlarına itimat duyulması, uluslararası alanda tanınması arayışındadır (Dill, 2010, 377). Williams ve de Rassenfosse'ye (2016) göre genel olarak yükseköğretimin fonksiyonu, ulusun insanlarını eğitmek ve yetiştirmek, araştırma yoluyla yenilikçiliğe katkı sağlamak, verimliliği artırmak için endüstriye yardım etmektir. Yükseköğretim kalite sistemi, gelir düzeyini artırmak ve sivil toplumu teşvik etmek açısından önemlidir.

Altbach'a (2013) göre kalite sistemi, yükseköğretim çıktıları ile endüstri ve hükümet arasındaki bağlantıyı (connectivity) sağlamaktadır. Araştırma bağlantısı, endüstri ve ortaklarla araştırma yapmayı ve endüstri ile bilgi transferini içermektedir. Öğretim ve yetiştirmede bağlantı ise öğrencilerin uluslararası hareketliliğini, konferansları, medya çalışmalarını ve uzaktan eğitimi içermektedir (de Rassenfosse ve Williams, 2015).

Eğitimin kalitesi üzerine değerlemede bulunmayı sağlayan plan, kalite güvencesi çerçevesidir. Çerçeve, kurum ile ilgili yargılara ilişkin içsel ve dışsal incelemelerden oluşmaktadır. Kalite güvencesi çerçevesi kuruluşları, sağlanan kamu finansmanının kabul edilebilir düzeyde eğitimi desteklemesini, yayınlanan raporlar yoluyla eğitime ilişkin kamuoyunu bilgilendirmeyi, eğitimdeki gelişmeleri teşvik etmek için bilgi ve anlayış sağlamayı amaç edinmiştir (Kanji ve diğerleri, 1999, 148). Yeterlik çerçeveleri, *birinci* olarak, birçok ülkede yeni akademik programların hızla çoğalmasını; böylece akademik

standartları sağlamak için yerleşik ulusal uygulamaları test etmeyi teşvik etmiştir. *İkinci* olarak ise yükseköğretim sistemlerinin hızlı büyümesi, özel kurumların geliştirilmesi için teşvik sağlamıştır. *Üçüncü* olarak, küreselleşmenin ve kitleselleşmenin getirdiği rekabet güçleri, hızla değişen işgücü piyasalarına ve öğrenci programları yararına yanıt verebilmek için yükseköğretim kurumlarına ihtiyaç duymaktadır. Sonuç olarak birçok ülkede kurumlar, artan özerklik ve esneklik arayışındadır. Böylelikle bu kurumlar, hızlı bir biçimde yeni akademik programlar tarafından oluşturulan değişen sosyal taleplere, mevcut programların yeniden yapılandırılmasına ve eski programların kaldırılmasına tepkide bulunacaklardır (Dill, 2010, 377-378). Küresel dünyada son değişme ve gelişmeler, doktora programlarında değişkenliği ve çeşitliliği ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla doktora programlarının amaçları ile piyasa istekleri ve toplumun ihtiyaçları arasındaki ortaklık sürekli analiz edilmelidir (Balcı, 2011, 202).

Her bir tür yükseköğretim kurumu, kendi özgül misyonuna göre değerlendirilmelidir. Örneğin, araştırma üniversiteleri, yayınları ve etkilerine; yüksekokullar, öğretime; teknolojik kurumlar da yetismeye dayalı ölçütlere göre değerlendirilmelidir. Buna ek olarak katılım oranları; sistemin, beceri ve araştırma ile ilgili ulusal ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı; sistemin kalitesini izleme dezavantajlı grupların yükseköğretime erişimini içermektedir (Williams ve de Rassenfosse, 2016). Dışsal kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin meslekî düzeydeki düzenlemeler, meslekî akreditasyon ve lisanslama, gönüllü kurumsal akreditasyon, dış denetim; devlet düzeyindeki düzenlemeler, ulusal yeterlikler çerçevesi, kalite değerlendirme, devlet tarafından yürütülen akreditasyon, akademik hesap denetimi, performans dayalı fonlama ya da sözleşme, ulusal tahkikatlar ya da anket yapma; piyasa düzeyindeki düzenlemeler, kurumsal ya da program performans verisi değerlemeleri ya da sıralamaları biçiminde sayılmaktadır. İçsel akademik kalite güvencesi ise akademik kurumların kendilerini izlemede ve eğitime ilişkin kaliteyi geliştirmede yararlandıkları politika ve uygulamalardır (Dill, 2010, 377-378).

Yükseköğretimde farklı paydaşların farklı ihtiyaçları olacaktır. Bu durum iç denetim ve dış denetim biçiminde bir bölünmeye neden olmaktadır. İç denetim, bir kurumun yönetilmesi konusunda güvence vermeyi ve ikincil olarak da yönetime yardımcı olmayı hedeflemektedir. İç denetim, bir kurumun yönetişimine ilişkin güvence sağlamayı amaçlayan bir iç hizmettir. İç denetim, yönetim etkililiğini geliştirmeye, sahtekârlığı tespit etmeye ve önlemeye, paranın değerini artırmaya yardımcı olmak için ayrıntılı

çalışmalar yapmaktadır. Dış denetim ise belirli menfaatler için fonlamanın uygulandığı dış paydaşlara güvence vermeyi amaçlamaktadır. Finansman konseyleri, sorumluluklarının uygun bir biçimde yerine getirilmesinden hükümete karşı sorumlu oldukları için kilit paydaşlardır. Dolayısıyla finansman konseyleri, uygulamaya ilişkin güçlü denetim kodları geliştirmişlerdir (Prowle ve Morgan, 2005, 183-192). Son yıllarda, bağımsız akreditasyon kuruluşları (örneğin, Hollanda, Flaman Bölgesi, Portekiz), üniversitelere ait ya da üniversiteyi temsil eden örgütlere ait kalite değerlendirme kuruluşlarının yerini almıştır. Akreditasyona dayalı kuruluşlar da (örneğin, Danimarka, Norveç) kalite denetimine (quality audit) dayalı kuruluşların yerini almıştır (Amaral, 2014, 27). İngiltere’de 2011 yılında uygulanmaya başlanan risk tabanlı kalite güvencesi yaklaşımı açık hükümlere, riske odaklanmaya, azaltılmış bürokratik yük oluşturmaya ilişkin kurumsal bir inceleme yöntemine sahiptir (McClaran, 2014, 113).

1.2.1.1.2.4. Hedefler. Örgütsel etkililik, örgütsel aktörler ve bu aktörlerin işlev gösterdikleri çevre arasındaki tekrarlı etkileşimler üzerinden müzakere edilen ürünüdür. Bu bakış açısı, örgütsel etkililiği değerlendiren ölçütlerin gelişmesine yol açan örgüt içi ve örgütler arası etkileşimi anlamaya önem vermektedir. Ayrıca bu bakış açısı, etkililik kararlarını biçimlendirmede bilginin ve iletişimin rolünü önemsemektedir (Forbes, 1998, 195). Tüm bu özelliklerin etkililiğin sosyal inşa kuramını işaret ettiği söylenebilir.

Sosyal inşa kuramcıları, etkililiğin nesnel bir biçimde ölçülemeyen değerler ve tercihler ile ilgilendiğini ileri sürmektedir (Scott, 1998). Sosyal inşacılar, etkililiği göstermek için yazılı kayıtlardan ziyade algısal ölçümlerin önemini vurgulamışlardır (Cameron, 1978). Bu durum, nicel verinin önemli olmadığı anlamına gelmemektedir. Onun yerine, veri, örgütün kendi etkililik yorumunu nasıl inşa ettiğini biçimlendirmektedir. Diğer bir deyişle, verinin farklı insanlar için ne anlama geldiği önemlidir (Bensimon ve diğerleri, 2004). Neumann’ın (1995) üniversitelerin finansal koşulları nasıl yorumladıklarına ilişkin araştırmasında, nesnel etkililik ölçütleri ciddi finansal kısıtlamaları işaret etmesine rağmen üniversite liderlerinin, geleceğe güven veren kaynak yorumunu inşa ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca finansal göstergeler sağlıklı olmasına rağmen, işgörenlerin kaynaklara ilişkin yüksek düzeyde kaygı gösterdiğini saptamıştır. Verilerin sosyal yapısının, objektif finansal kayıtlara kıyasla finansal sağlık değerlemesi üzerinde daha çok etkisi vardır. Herman ve Renz (1997) sağlık ve sosyal dayanışma alanlarında kâr amacı gütmeyen kuruluşlardan pratisyenlerle/uzmanlarla yaptıkları araştırmalarında, etkililiğin sosyal yapısını ortaya koymuşlardır. Araştırma

bulguları, uzmanların etkililiğin süreç ölçümünü, çıktıya dayalı etkililiğe tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Değerleme eylemi, örgüt üyelerini, eylemlerini yansıtmaya ve bu eylemleri meşru yapacak bir gerekçe inşa etmeye zorlamaktadır (Bess ve Dee, 2008, 775). Weick (1995, 174), insanların eyleme geçtikleri zaman, anlamlandırmanın eylemi meşrulaştıran açıklamaların araştırılmasına odaklandığını belirtmektedir. Böylece örgüt üyeleri, etkililik değerlemelerini işledikleri eylemleri meşru kılmanın bir aracı olarak kullanabilirler. Diğer bir deyişle, etkililik, örgütün bir şeyi ne kadar iyi yaptığını ölçmekle ilgili değildir. Bunun yerine, etkililik değerlendirme süreci, örgüt üyelerinin taahhütlerini tanımlamasına ve ilgili eylemleri destekleyen ikna edici gerekçeler oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle etkililiğin değerlendirilmesi, örgüt üyelerinin üye olduklarına değdiği inandığı eylemleri anlamlandırmasına odaklanan bir süreç olarak görülebilir (Bess ve Dee, 2008, 775).

Örgütlerin, etkililik değerlemesini statükodan korumak için örgütsel liderler, etkililik değerlemesinin açık iletişim yoluyla gerçekleşmesini sağlayabilirler. Açık iletişim öğretim elemanı, idarî personel ve öğrenci gibi aktörlerin örgütsel taahhütlerin belirlenmesinde rol almalarına olanak verir. Açık iletişim, etkililiğin sosyal yapısını biçimlendirmek için çoklu yorumlamayı sağlar (Bess ve Dee, 2008, 775).

1.2.1.1.3. Kadrolama

Bir örgütün konumu, belirli işlerin toplandığı bir iş merkezi gibidir. Belli bir konuma tayin edilen kişi, tarif edilmiş olan bu işleri yapmaktan sorumludur. Dolayısıyla her konumun bir fonksiyonu, başka bir deyişle yapacağı işler bulunmaktadır. Bu nedenle o konuma verilecek unvan, o konumun fonksiyonunu da göstermelidir. Bir konumun unvanı, yalnızca o konumun fonksiyonu olarak değil; aynı zamanda o konumu işgal edecek kişinin bir prestijinin de ifadesi olarak görülmektedir. Kişiler, taşıdıkları unvana göre prestijlerinin ve güçlerinin arttığı ya da azaldığı algısına sahiptirler (Koçel, 2011, 189). Sunar ve Kaya'nın (2016) yaptıkları "Türkiye Meslekî İtibarı Araştırması" sonuçlarına göre iyi bir işte aranan özellikler arasında işin saygınlığı, işin başarı hissi oluşturmasına, kararlarda söz sahibi olmaya olanak sağlamasına ve yeni beceri kazandırmasına kıyasla daha istenirdir.

Bu grupta toplanan unvanlar büyük ölçüde, meslekî eğitim ve deneyim açısından, kişiler arasındaki farklılıkları göstermek üzere kullanılan sıfat, lakap ve terimlerdir. Her meslek grubu yasa ile unvan geliştirmiştir. Her meslek grubu, kendi meslek standardı olarak üyelerinin eğitim ve deneyim düzeylerine göre farklılıklarını ifade edecek unvanlar geliştirmiştir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu araştırma görevlisi, yardımcı doçent (7100 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile yardımcı doçent kadrosunun doktor öğretim üyesi kadrosuna dönüşmesi), doçent ve profesör olmak üzere üniversite öğretim elemanlarının unvan sistematüğini belirlemiştir. Benzer biçimde teknisyen, mühendis, yüksek mühendis gibi unvanlar belli bir meslek grubunun eğitim ve deneyim açısından farklılıklarını, kullanabilecekleri yetkinin genişliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Koçel, 2011, 190).

Kadro ise bir örgütteki belli tarifi olan işleri yapacak işgörenlerin sayısını ve sahip olması gereken nitelikleri ifade eden bir terimdir. Bu anlamda kadro, bir işgören tarafından doldurulacak bir konumu, makamı ifade etmektedir. Burada önemli olan bir konuma örgütsel unvan vermekten çok bu konuma atanacak kişiye yapılacak ödemedir. Başka bir deyişle, kadro unvanı, finansal amaçlar için oluşturulan bir unvan sistematüğidir (Koçel, 2011, 191).

ABD’de doktora mezunları, doktor öğretim üyesi olmak için başvurduklarında, üniversite ile altı yıl sözleşme imzalamaktadırlar. Üniversite tarafından bundan sonraki başarıları gözden geçirilmekte ve çalışma hayatlarının kalan kısmı için kurum tarafından istihdam edilip edilmeyeceklerine ilişkin bir karar verilmektedir. Üniversite yönetimleri, yarı zamanlı öğretim üyelerini işe almayı uygun bulmamaktadır. Zira bu öğretim üyeleri, sağlık sigortası, hayat sigortası ve ücretli araştırma izni (sabbatical leave) gibi haklardan yararlanamamaktadır. Ayrıca yarı zamanlı öğretim üyeleri, kadrolu ve tam zamanlı öğretim üyelerine kıyasla daha düşük maaş almaktadırlar (Bess ve Dee, 2008, 30).

Altı yıllık deneme süresi boyunca doktor öğretim üyeleri, her yıl ya da iki yılda bir gözden geçirilmektedirler. Bu incelemeler sonucunda, doktor öğretim üyeleri hakkında ilerleme raporu yazılmaktadır. Bu rapor, adayın mevcut çabalarının kadroyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağı ve yönetimin, adayın kadro gereklerini yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin algısı konusunda bilgi vermektedir. Ayrıca bu rapor, adayın, yönetimin beklentilerini karşılayamaması durumunda başvuracağı suçalamalara karşı

yönetimi korumaktadır. Beşinci yılın sonunda aday, kadro için başvurusunu oluşturmaktadır. Aday, yayınlarını, süreci devam eden yayın taslaklarını, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerini, bölüme yaptığı katkılarına ilişkin akran değerlendirmelerini ve adayın kadro almasına katkıda bulunabilecek başarılarının kanıtlarını sunmaktadır. Adayın değerlendirilmesi, göreve başladığının altıncı yılında gerçekleştirilmektedir. Adayın değerlendirmesini yapmak üzere bölüm içerisinde bir komite oluşturulmaktadır. Bölüm başkanı genellikle inceleme komitesinin üyelerini seçmektedir. Komite kapalı oturumda toplanmaktadır. Komite, aday tarafından hazırlanan tüm belgeleri incelemektedir. Altıncı yılın sonunda adaya daimî kadro verilip verilmeyeceği bildirilmektedir. Akademideki teamüllere göre öğretim üyesine daimî kadro verilmeyecekse, kişinin kendine yeni bir yer bulması için o kurumda bir yıl daha çalışmasına izin verilmektedir. Ancak süreç, bölüm komite kararı ile bitmez. Komite, fakültenin Yükseltme ve Kadro Komitesine (Promotion and Tenure Committee) o aday ile ilgili olarak öneride bulunmaktadır. Adayın dosyası ve bölüm komitesinin önerisi, eşzamanlı olarak bölüm başkanı ve fakültenin Yükseltme ve Kadro Komitesi tarafından gözden geçirilmektedir. Bölüm başkanı ve fakültedeki komite, aldıkları kararı Dekana bildirmektedir. Dekan eşzamanlı olarak akademik işler başkanına ve Üniversite Personel Komitesine öneride bulunmaktadır. Üniversite Personel Komitesi, önerisini rektör yardımcısına ve sonra da rektöre iletmektedir. Rektörün önerisi son kararın verildiği müteveli hayetine gönderilmektedir (Bess ve Dee, 2008, 31-32).

Ülkemizde ise öğretim üyeliğine atanma 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile düzenlenmiştir. Doktor öğretim üyeleri, sözleşmeli kadroda istihdam edilmektedir. Doktor öğretim üyesi kadroları, rektörlük tarafından ilan edilmektedir. İlan edilen bu kadrolara başvuran adayların atanması için; fakültelerde dekan; diğer birimlerde müdürler, biri o birimin yöneticisi biri de o yükseköğretim kurumunun dışından olmak üzere üç profesör ya da doçent tespit ederek bunlardan adayların her biri hakkında yazılı mütalaa istemektedir. Dekan ya da ilgili müdür, yönetim kurullarının görüşünü aldıktan sonra önerilerini rektöre sunmaktadır. Atama, rektör tarafından en çok dört yıl süre ile yapılmaktadır. Görev süresi sona erenler yeniden atanabilmektedirler. Yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, nesnel ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilmektedirler.

Türkiye’de doçentliğin daimî kadroya (tenure) geçiş basamağı olduğu söylenebilir. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığına yapılan doçentlik başvurusu

sonucunda, adayın başvuru şartlarını taşıyıp taşımadığına bakılmaktadır. Doçentlik Komisyonu tarafından beş asıl ve iki yedek üyeden müteşekkil jüri oluşturulmaktadır. Doçentlik değerlendirme jürisini oluşturan üyeler, adayın akademik çalışmalarını nitelik ve alana katkı açısından değerlendirerek Üniversitelerarası Kurula gerekçeli raporlarını sunmaktadırlar. Değerlendirme sonucu başarılı olan adaya Doçentlik Unvanı verilmektedir. Rektörlük, Üniversitelerarası Kuruldan doçent unvanını alan öğretim üyesini doktor öğretim üyesi atama usulünde olduğu gibi doçent olarak atamaktadır.

Öğretim elemanlarının yetiştirdikleri doktora mezunlarına kendi üniversitelerinde kadro vermesi konusu, kadrolamanın önemli ve güncel tartışma konularındandır. Berelson'un (1960) tanımladığı "akademik kendileşme (academic inbreeding)" kavramı, üniversitelerin doktora öğrencileri mezun olduktan sonra onları kendi üniversitelerinde işe aldıkları, öğrencilerin daha sonra tüm kariyerleri boyunca üniversitede kalmaya devam ettikleri bir işe alım pratiğidir (akt. Horta, 2012, 4). Yamanoi'ye (2005) göre üniversiteler kendi doktora mezunlarını işe aldıklarında, öğrenilmiş bilginin, uygulamaların ve sosyal yapıların bir araya getirilmesi yeniden üretilmiş olmaktadır. Horta'ya (2013, 490) göre akademik kendileşmenin öznesi bireyler (inbred), öğretim elemanı olduktan sonra meslektaşlarını ve gelecekteki öğrencilerini bilgilendirecekleri kurumdaki hâlihazırda varolan bilgiyi özümsemektedirler. Böylece bu bireylerin sosyalleşmesi, daha evrensel zihniyetlerden ziyade inançların, normların ve varsayılan davranışların kurumsal özümsemesini destekleyen dar bir çerçevede yaşanmaktadır.

1.2.1.1.4. Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı)

Değerler, kahramanlar, kutlamalar (ritüeller) ve iletişim ağları örgüt kültürünü oluşturmada rol oynayan dört öğedir (Deal ve Kennedy, 1984 akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013, 57). Değerler, örgüt üyelerinin davranışlarına yol gösteren genel kriterler, standartlar ya da ilkelerdir (Jones, 2010, 178). Nihâî değer, örgüt üyelerinin ulaşmayı hedeflediği arzulanan sonuç; araçsal değer ise arzulanan davranış biçimidir (George ve Jones, 2008, 568). Bütün öğrenciler için yüksek başarı nihaî değerini vurgulayan bir okul, bu sonuca, bütün öğrencilerin sıkı çalışmak gibi araçsal değerleri kullanması yoluyla ulaşabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 57).

Kahramanlar, bir örgütte, son derece değerli özelliklere sahip oldukları varsayılan ve bu nedenle davranış modeli olarak hizmet eden canlı ya da ölü, gerçek ya da hayalî kişilerdir (Hofstede ve diğerleri, 2010, 518). Kahramanlar, örgütün değerlerini

sürdürmekte; örgüte örnek olmakta; örgütü temsil etmekte ve katılımcı başarısını sağlamak için performans standartları belirlemektedir. Okullarda yerel kahramanlar, öğrencilerin hedefleri konusunda onlara model oluşturmaktadır. Bu adanmış işgören, becerilerini sürekli güncellemektedir; öğrencileriyle bir araya gelmek için isteklidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 58). Bir örgütte, kariyerinde hızlı ilerleyen ya da anlamlı biri olarak görülen işgörenler, örgütsel kahramanlar arasında sayılabilir (Hofstede ve diğerleri, 2010, 350).

Ritüeller, arzu edilen amaçlara ulaşmak için çok sayıdaki fakat bir kültür içinde sosyal olarak gerekli görülen kolektif etkinliklerdir. Dolayısıyla ritüeller, örgütün kendi iyiliği için uygulanmaktadır. Sosyal ve dinî törenlerin yanı sıra başkalarına saygı ve selamlaşma yollarını da içermektedir. Rasyonel nedenlerle düzenlenen iş toplantıları ve politik toplantılar, genellikle grup bütünlüğünü (cohesion) güçlendirmek ya da liderlerin kendilerini göstermek gibi ritüel amaçlara hizmet etmektedir. Ritüeller, günlük etkileşimde ve iletişim kurma inançlarında söylemi içermektedir (Hofstede ve diğerleri, 2010, 9). Ritüeller, genellikle örgütte küçük birimlerde yürütülmektedir. Örneğin, dekanın eğitim-öğretim yılının ilk gününde, öğrencilere kahve ve meyve suyu ikram etmesi, fakültenin öğrenci merkezli bir yaklaşımı olduğu mesajını vermekte ve dekanın, bir lider olarak gayri resmîliğini ortaya koymaktadır (Bess ve Dee, 2008, 369).

Kahramanlık mitleri ve hikâyeleri, iletişim ağları aracılığıyla yayılmaktadır. Her örgüt, örgütte neler olduğuna ilişkin yorum getiren hikâye anlatıcılarına sahiptir. Bu bilgilerin bu kişiler tarafından yorumlanması, diğer kişilerin örgüt konusundaki algılarını etkilemektedir. Örgüt, sorunlara alternatif çözümler getiren “keşişler”, tepe yönetimin gözü kulağı “fısıldayıcılar”, örgütün önemsiz günlük etkinliklerini taşıyan ve kahramanların ortaya çıkarılmasında/sürdürülmesinde rol oynayan “dedikoducular”, örgütte ne olup bittiği konusunda herkesi bilgilendiren “casuslar”dan oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 58).

Sergiovanni’ye (1984) göre pozitivist kuramlar değerlerin gelişimini, değerlerin fiziksel ve duygusal olarak doyurulmasını ve sürekli sembolik beyanı, diğer bir deyişle kültür yönetimini örgütsel etkililiğin anahtar ögesi olarak ileri sürmektedir. Van Maanen ve Kund’a (1990) göre bilinçli yönetsel girişimler, örgütsel kontrolün görece üstü kapalı fakat güçlü biçimi olarak örgütlerde, kültürü inşa etmekte, sürdürmekte ve ayrıntılandırmaktadır. Öte yandan eleştirel kuramcılar, bu tür sembolik kültür

biçimlerinin örgüt üyelerinin manipülasyonunu ve sömürülmesini gizleyebileceğine dikkatleri çekmektedir (Deetz, 1992).

Kezar ve Eckel'in (2002) örgütsel kültür ve değişme konusundaki araştırmalarına göre çoğu kurumda, yöneticilerin yapısal süreçler (örneğin, örgütsel yeniden tasarım ve yeni politikaların oluşturulması) yoluyla değişim yaratmaları beklenirken aynı zamanda kültürel yaklaşımları da kullanmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Özellikle anlamlandırma, bu kurumlarda örgütsel değişme için ana araçtır. Örgütsel sorunları anlamak için ortak bir referans çerçevesi geliştirmek, değişime karşı direnç ile yenilikçilik ve risk alma endişelerini azaltmıştır. Anlamlandırma ile ilişkili iletişimsel süreçler, örgüt üyelerini paylaşılan değerler ve varsayımlar hakkında daha bilinçli hâle getirmiştir. Diğer bir deyişle, örgüt üyeleri, örgüt kültürünün farkındadırlar. Örgüt üyeleri, örgütsel değerler ve inançlar hakkında geniş çaplı iletişim yoluyla, birlikte nasıl çalışabileceklerine ve ortak hedefleri nasıl başarabileceklerine ilişkin kapsamlı bir anlayışa varmalarının yanı sıra değişim ihtiyacı hakkında ortak bir anlayışa varmışlardır. Kezar ve Eckel (2002, 312), kurumların değişim sürecinden önce örgütsel kültür denetimini gerçekleştirmelerini önermektedir. Böylece örgüt üyeleri, kurumlarının kültürünün önemli öğelerini tanımlayabilir ve anlayabilirler.

Tierney (1988) bir fakültenin kültürü üzerine yaptığı etnografik çalışmasında, örgütsel kültürün boyutlarını ortaya koymuştur. Örgüt üyeleri, kurumsal ritüelleri ve törenleri gözlemleyerek bu kavramların her biri hakkında veri toplayabilirler. Katıldıkları toplantı ve etkinlikler ile insanların kullandıkları dilde kültürel anlamlar arayabilirler. Ayrıca örgütte tarihsel bir perspektife sahip kıdemli işgörenlerle görüşebilirler. Tierney (1988, 8) örgütsel kültürün çerçevesini çizen altı boyuttan söz etmektedir: *Çevre* boyutunda, örgütün çevresini nasıl tanımladığı, çevreye karşı düşmanca ya da arkadaşça bir tutum sergilenip sergilenmediği konu edinilmektedir. *Misyon* boyutunda, örgütün nasıl tanımlandığı, ifade edildiği, kararlara temel teşkil edip etmediği; örgüt üzerinde ne derecede anlaşmaya varıldığına ilişkin sorular sorulmaktadır. *Sosyalleşme* boyutunda, yeni üyelerin nasıl sosyalleştiği, sosyalleşmenin nasıl açıkça belirtildiği, örgütte hayatta kalmak ve/veya başarı göstermek için neyi bilmeye ihtiyaç olduğu sorularına yanıt aranmaktadır. *Bilgi* boyutunda, bilgiyi neyin oluşturduğu, bilgiye kimin sahip olduğu, bilginin nasıl yayıldığı konu edinilmektedir. *Strateji* boyutunda, karara nasıl varıldığına, hangi stratejinin kullanıldığına, kararları kimin aldığına, olumsuz kararların cezasının ne olduğuna ilişkin sorular sorulmaktadır. *Liderlik* boyutunda ise örgütün liderlerinden ne

beklediği, liderlerin kimler olduğu, formal ve informal liderlerin olup olmadığı konu edinilmektedir.

Yöneticiler genellikle, günlük karar alma süreçleri kapsamına giren kültürel koşulların ve etkilerin sezgisel bir kavrayışına sahiptirler. Toplumda geniş çapta işleyen kültürel kodlar, semboller ve gelenekler üzerinde pasif bir farkındalığa sahip olan diğerlerinden farklı değildirler. İnsanlar, bu kodlar ve kurallar ihlal edildiğinde, bu kodların ve kuralların kayda değer gücünü ve varlığını hatırlamaktadır. Benzer biçimde, yöneticiler, örgütlerinin kültürünü sadece örgüt kültürlerinin sınırlarını aşan şiddetli çatışmalar ya da olumsuz ilişkiler ortaya çıktığında tanıma eğilimindedirler. Sonuç olarak yöneticiler, kendilerini mantıksal yansıma ve mutabakata dayalı değişiklik yerine kriz yönetimi atmosferinde örgütsel kültür ile uğraşırken bulmaktadırlar (Tierney, 1988, 4). Yöneticilerin fakültelerinin kültürünü tanımasının, olası krizlerin önüne geçmesini sağlayacağı söylenebilir.

Alt kültür, daha büyük bir sistemde bir alt sistemin kültürüdür. Alt kültürler genellikle o alt kültürü çevreleyen alt yapılar ile birbirine geçer (Bess ve Dee, 2008, 383). Örgütsel alt sistem, bir grup işgörende beliren örgütlü eylemler ile ilgili olarak örgütün misyonu ve davranışın standartları hakkında paylaşılan kavrayıştır. Örgütsel alt kültürün birçok kaynağı bulunmaktadır. Katılımcıların kişisel karakteristikleri (yaş, cinsiyet, ırk, etnik kimlik), kişisel biyografiler ve sosyal tarihler (aile geçmişi, eğitim, hangi sosyal sınıfın üyesi olduğu) önemlidir. İşgörenlerin meslekî ihtisası, bölümdeki görevlendirmesi ya da ataması, çalıştığı zaman gibi konumuyla ilgili karakteristikler, alt kültürlerin oluşmasında büyük rol oynayabilir. Ayrıca örgütsel alt kültürler, görev zorunluluğundan da meydana gelmektedir. Etkinlik için işin kendisinin gerektirdiği teknik gereklilikler ve yönetsel talepler, rasyonelleşmiş mitler aracılığıyla taşınan törensel kuralların ve ritüellerin yerini alan alt kültürleri üretebilir (Jermier, 1991, 172).

Akademik bölümler ya da öğrenci işleri gibi birimlerin kendi alt kültürleri bulunmaktadır. Örneğin, yükseköğretim yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının değer sistemlerinin farklılık gösterdiği yaygın olarak görülmektedir. Yöneticilerin örgütsel etkinliği sağlamak ve kurumsal etkililiği değerlendirmek gibi sorumlulukları vardır. Bu nedenle finansal, yasal ve yönetsel meseleler, yöneticilerin işteki günlerine hâkim olmaktadır. Sonuç olarak yöneticiler, dış çevreye karşı netliği, tutarlılığı, hesapverebilirliği önemseme eğilimindedirler. Yönetsel alt kültür, yönetsel ya da faydacı

değerleri vurgulama eğilimindedir. Öğretim elemanları ise eşit düzeyde yetkilendirildikleri iletişime değer vermekte; özellikle eğitim programında ve araştırmada, karar almada rol oynamayı ummaktadırlar (Bess ve Dee, 2008, 383). Akademik ve idarî alt kültürler arasındaki farklar, açık bir çatışmada kendini gösterebilir ya da her grubun diğer grubu kötüleyen algısına katkıda bulunarak gizli kalabilir. Bu kültürel farklılıklar yeniden ele alındığında, yöneticiler, akademisyenlerin bakış açısından bürokratik engellerle, kurumu değiştirme arayışında olan dış baskılarla tanımlanmaktadır. Akademisyenler de idare tarafından çıkarıcı, maliyetlerin kontrolüne karşı ilgisiz, hesapverebilirliğin meşru taleplerine yanıt vermeyen olarak görülmektedir (Birnbaum, 1988, 7). Akademik ile idarî alt kültürler arasındaki farklılıkları incelemek, bir yükseköğretim kurumundaki alt kültürleri görmenin bir yoludur. Akademik alt kültür de çeşitli akademik disiplinlerin kültürlerinden oluşmaktadır. Görüldüğü üzere alt kültürler, yapısal farklılaşmanın tezahürleri olarak görülmektedir (Bess ve Dee, 2008, 383).

Alt kültürler, baskın değer sistemi ile ilişkili olarak da tanımlanmaktadır. Baskın kültür ile ilişkili üç tür alt kültür vardır. *Birincisi*, pekiştirici alt kültür, baskın değerleri güçlü bir biçimde destekleyen alt kültürdür. Yönetimin her türlü girişimini tartışmasız bir biçimde kabul eden fakülte senatosu buna örnek olarak verilebilir. *İkinci* olarak karşı alt kültür, daha büyük kültürün benimsediği değerlere ters düşen alt kültürdür. Yönetimsel kararları protesto eden öğrenci/öğretim elemanı koalisyonu buna örnek olarak verilebilir. *Üçüncü* olarak ortogonal alt kültür (birbirine dik ya da dikey kültür) ise baskın olan kültürün yanında ayrı bir değer sistemi oluşturan alt kültürdür. Tepe yönetimiyle nadiren etkileşime giren öğretim elemanı alt kültürü buna örnek olarak verilebilir (Hatch ve Cunliffe, 2013, 160-161).

Gruplar aynı değerleri ve varsayımları paylaşmasa bile farklı alt kültürler, diyalog aracılığıyla paylaşılan bağlılığa ulaşabilir (Spender ve Grinyer, 1995, 913). Örneğin, öğretim elemanları, üniversite tarafından yönetilen bir sağlık kliniğini destekleyebilir; çünkü bu durum, öğretim elemanlarının sosyal adalet değerleriyle uyumludur ve tıp öğrencileri için topluma dayalı öğrenmeyi desteklemektedir. Bununla birlikte yöneticiler de aynı kliniği destekleyebilir; çünkü bu durum, üniversitenin toplumdaki görünürlüğünü artıracak ve devlet tahsisatı için kurumun lobi yapmasını kolaylaştıracaktır. Benzer biçimde, öğrenci işleri yöneticileri, öğrenci yurtlarında yaşayan bir topluluk yaratmak için akademik işler liderleriyle işbirliği yapabilirler. Öğrenci işleri yöneticileri, üniversite öğrencilerinin sosyal gelişimi üzerindeki etkilerinden dolayı öğrenme topluluklarına

değer verebilir. Akademik işler yöneticileri de aynı akademik alanda uzmanlaşan bir grup öğrencinin bilişsel faydasına değer verebilir. Böylece farklı alt kültürler, bağlılıkları farklı değerlere dayalı olsa bile paylaşılan bağlılık için birlikte çalışabilirler (Bess ve Dee, 2008, 384).

1.2.1.1.5. Fiziksel ve Çevresel Ortam

Duvarlara, katlara ve örgütlerin diğer maddî bileşenlerine bakıldığında, fiziksel yapının davranışı hem etkinleştirdiği hem de sınırlandırdığı görülmektedir. Bir örgütün uzaya ve zamana yayılan bir fiziksel varlığı vardır. Örgütün fizikî coğrafyası, örgütün sadece sahip olduğu binaları değil; işlerini yürüttüğü yerleri de kapsamaktadır. Örgütün fizikî coğrafyası, aynı zamanda örgütün faaliyette bulunduğu ortakların, müşterilerin, tedarikçilerin ve diğer paydaşların tesislerini içeren tüm noktaları kapsamaktadır (Hatch ve Cunliffe, 2013, 201).

Fiziksel mekânlarla birlikte duygusal ve estetik çağrışımlar, yerleri anlamlı kılan yerin sembolik duygusunu üretmektedir. Mekânın fizikselliğini yerin anlamıyla birleştirmek, fiziksel yapıları oluşturmaktadır. Fiziksel yapıların öne çıkan anlamları, sembollerin içerdiği anlamlar ile insan eliyle yapılan eserlerin sembol hâline gelmesiyle aynıdır (Hatch ve Cunliffe, 2013, 204).

Yerleşim, binaların ve alanların mekânsal düzenlemelerini ifade etmektedir. Yerleşim, binaların içinde, objelerin, özellikle duvarların, mobilyaların, araç gerecin ve işgörenin yerleştirilmesini belirleyerek iç mekânı parçalara ayırmaya ve tanımaya yardımcı olmaktadır. Bir binanın çoklu yapıları olduğunda, yürüyüş yolları ve bitki örtüsü ile birbirine bağlanan çevre düzenlemesi, yerleşimin önemsenmesi gereken diğer yönüdür. Kampüs tarzı yerleşimler, üniversite yaşamına atıfta bulunarak işgörenlere entelektüel, duygusal ve estetik ilham sunma niyetiyle tasarlanmıştır. Yerleşim, kötü bir biçimde tasarlanmışsa etkisizlik ve rahatsızlık, iş sürecine dâhil edilecektir (Hatch ve Cunliffe, 2003, 204).

İşgörenler, ardışık ya da karşılıklı bağımlı görevleri yerine getirdiklerinde, etkinliklerini eşgüdümleme yetenekleri, işgal ettikleri çalışma alanlarının yerleşiminden ve iş arkadaşlarının yakınlığından etkilenmektedir (Hatch ve Cunliffe, 2003, 204). Yerleşimin bir etkisi de yakınlıktır. Yakınlık hem zamansal hem de sosyal etkilerle sahiptir. Genel olarak, insanları ayıran mesafe arttıkça, kendiliğinden gelişen etkileşim

fırsatları daha az olmaktadır (Hatch ve Cunliffe, 2003, 206). Duvarların, koridorların ve girişin yapısal görünüşü/biçimi, fiziksel hareketi ve sosyal etkileşimi kısıtlamak eğiliminde olabilir. Mobilyaların doğası ve yerleşimi, bir ortamdaki etkileşimi etkilemektedir. İşgörenleri yatay olarak aynı katta ya da ayrı katlarda dikey olarak ayıran fiziksel mesafe, örgüt üyeleri arasındaki spontane teması azaltmaktadır (Davis, 1984, 272). Kotter (1983) tepe yöneticilerden ve ofis çalışanlarından ofisleri birbirine yakın olanların, spontane bir biçimde etkileşimde buldukları; ofisleri, kendi ofislerinden uzak olanlarla daha az zaman geçirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

“Açık kapı politikası” üzerine olan kısıtlamaların bazıları, fiziksel mekânın sembolizmine gömülmüş yorumlardan kaynaklanmaktadır. Bazı kısıtlamalar da sosyal yapıdan ya da teknolojiden gelen etkilerden kaynaklanmaktadır. Örneğin, sekreterler ve asistanlar, yüksek olan görev bağlılıkları talepleri ve çoğu hiyerarşide görece düşük konumları nedeniyle işlerinde kesinti yaşayabilirler. Onların hizmet tabanlı görevleri ve hiyerarşide görece düşük konumları, fiziksel yapının bazı etkilerinin üstesinden gelecek biçimde onları, iş arkadaşları tarafından ulaşabilir kılmaktadır (Hatch ve Cunliffe, 2003, 207).

Dış cephe, aydınlatma aksesuarları, tavan ve duvar, pencere ve zemin kaplamaları, renk kullanımı ve biçimi; kısaca tropikal bitkilere, sanattan reklama, ürünlere ve teknolojiye ilişkin sergilenen her şey, örgütlerdeki mimarî desenin ve dekorun özellikleridir. Mimarî desen ve doku, örgütün fiziksel yapısının duyuşsal ortamını, örgüte estetik bir hava vermek için bir araya getirmektedir. Mimarî desen ve doku, aynı zamanda fiziksel nesnelere ve anlam kazandıracak sembolik nesnelere için maddî nesnelere oluşturulmasını sağlamaktadır. Tasarım, iç ve dış mekânlarda renk ve doku deneyimleri barındırdığı için çirkin olandan ne olduğu belirsiz, hoş, zevk verici, güzel ve ilham vericiye kadar bir dizi estetik yargılara neden olmaktadır. Tasarım özellikleri sıcaklık, hava kalitesi, aydınlatma, gürültü düzeyleri ve koku gibi dünyevi duyuşsal deneyimleri etkilemektedir. Tüm bu duyuşsal deneyimler, estetik yargıların yanı sıra performans ve tutumları etkileyebilecek çeşitli fizyolojik tepkiler üretmektedir (Hatch ve Cunliffe, 2003, 209). Sosyal ortamın yorumlanmasına rehberlik eden fiziksel ortamın bir yönünü oluşturan sembolik artefaktlar, büronun tasarımı, mobilyaların türü ve stili, duvarların rengi, halıların varlığı ya da yokluğu, duvarlardaki sertifikalar ya da masalardaki fotoğraflar örgüt ve işgörenler hakkında bilgi vermektedir. Sembolik artefaktlar, meslekî

imaj, statü, görev etkililiği ve estetik hakkında ipuçları vermektedir (Davis, 1984, 276-277).

Binaların mimarî özelliklerinin insanda uyandırdığı tepkiler, kültür, kimlik ya da strateji gibi örgütsel fikirleri sembolik olarak ifade ve temsil etmek için kullanılabilir. Tersine, sembolik biçimlerde kullanılan mimarî tasarımı bilmenin, fiziksel yapıya ilişkin dikkatli okumaların, örgütün kültürünü ve stratejisini açığa çıkarabileceği ifade edilebilir. Artefaktlarda ve sembollerde olduğu gibi fiziksel yapının anlamı, sosyal gerçekliği inşa edenlerin yorumlamalarında kendini göstermektedir (Hatch ve Cunliffe, 2003, 209).

Semboller çoklu anlam taşımaktadır. Semboller, birbirlerini tamamlayacak biçimde tasarlandıklarında, belirgin mimarî özellikler (örneğin, dış cephe, çatı, aydınlatma efektleri, iç mekânlar, dekorasyon temaları); ürün tasarımı, şirket logoları, kurumsal literatür (örneğin, yıllık raporlar, broşürler) ve kıyafet stilleri (örneğin, üniformalar, kıyafet yönetmeliği) kurumsal kimliğin yanı sıra stratejik vizyonu sembolik olarak güçlendiren örgütsel güvenilirliğin ve karakterin izlenimini etkileyebilir. Mekânlar, belirgin bir dış cephe, sıra dışı heykel, merkezî bir noktadaki peyzaj ya da örgütle ilişkilendirilen bir göz alıcı unsur ile unutulmaz hâle getirilebilir (Hatch ve Cunliffe, 2003, 212).

1.2.1.2. Kurumsalcılık Yaklaşımları

Bu başlık altında toplumsal kurumlar ve kurumlar arası etkileşimlere ilişkin kuramlara yer verilmiştir. Kurumsalcılık yaklaşımları Weberyan yaklaşım, eski kurumsalcılık, davranışçılık ve yeni kurumsalcılık olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

1.2.1.2.1. Weber'e Göre Kurumsallaşma

Modern dönemde toplumsal gelişmeyi biçimlendiren başlıca etkenlerden biri olarak kapitalizmi gösteren Weber, ideal tipler üzerinden toplumu ve bürokrasiyi kurumsallaştırmıştır. İdeal tip, bir değer yargısı getirmeden ve hiçbir ampirik geçerlilik ileri sürmeden gerçeğin kavranmasını teşvik etmeye yönelik olan "ütopik yapıda rasyonelleştirmelerle elde edilen zihinsel imge"dir (Fleury, 2009, 30-31). Weber'e göre sosyal bilimciler, toplumun her bir üyesi tarafından paylaşılan özelliklerden tümevarımla, modern kapitalizm kavramını oluşturamaz. Onun yerine biçimlendirilmiş ilişkilerin geçerli olduğu "ideal" modern kapitalist toplumu tasavvur etmektedirler; var olan toplum,

daha sonra bununla karşılaştırma yaparak karakterize edilmektedir. O halde farklı toplumlar, "ideal" kapitalist topluma çeşitli derecelerde yaklaşmaktadır. Weber, bu kavramları "ideal tipler" olarak adlandırmış ve bu kavramların tarihte, ekonomide ve kültürel bilimlerdeki diğer disiplinlerde merkezî bir rol oynadıklarını iddia etmiştir. İdeal tipler, "Nesnel olarak mümkün" ve "nedensel olarak yeterli" olanı fenomen olarak tanımlamaktadır. Weber, paradoksal bir biçimde bu "kurgu"ların gerçekliği anlamada temel araç olduğunu ifade etmiştir (Derman, 2012, 143-144).

Yukarıda anlatılan benzer bir süreç "bürokratikleşme" ile de ilgilidir (Derman, 2012, 145). Modern örgütler konusunda ilk sistematik yorumu geliştiren Weber'e göre büyük ölçekli örgütlenmelerin çoğu, doğaları gereği bürokratik olmaya eğilimlidirler (Giddens, 2008, 685). Weber, sistemi, devamlılığı ve kontrolü garanti altına alan kayıtların sistematik olarak tutulması ve büro prosedürlerinin oluşmasıyla birlikte bürokrasinin formal rasyonelliğinden etkilenmiştir (Albrow, 1990, 180). Weber'in rasyonel bürokratik yönetim kavramı, bir ideal tiptir. Bürokrasinin ideal tipi, Batının bireyci ve liberal toplumlarının yazgılarına istinaden önemseydiği şekli hukuk (usul hukuku, yargılamaya ilişkin kuralları sistemleştirip inceleyen hukuk dalı), sanayi kapitalizmi gibi öğeleri vurgulamaya ilişkin ayrıntılı olarak tasarlanmıştır (Brubaker, 1984, 46).

Modern bürokratik örgütün özü bürolar, bölümler, konumlar ve programlar gibi yapısal öğelerin ve bu yapısal öğelere bağlı hedeflerin kişisel olmayan ve rasyonelleştirilmiş karakterinde yatmaktadır. Geleneksel kuramlara göre modern teknik etkinliklerin ya da iş etkinliklerinin gerektirdiği karmaşık ilişkisel ağların eşgüdümlemesinde ve kontrolünde rasyonel formal yapının en etkili yol olduğu kabul edilmektedir (Scott, 1975). Piyasalar büyüdükçe, belli bir etkinlik alanında ilişkisel ağlar daha karmaşık oldukça ve farklılaştıkça, o etkinlik alanındaki örgütler, içteki ve sınırların genişlediği (boundary-spanning) karşılıklı bağımlılıkları yönetmek zorundadır. Örnek vermek gerekirse, örgüt büyüklüğü ve teknoloji, içteki ilişkilerin karmaşıklığını artırmaktadır. Örgütlerdeki işbölümü de sınırları aşan sorunları artırmaktadır. Bu koşullar altında eşgüdümleme ihtiyacı artmıştır. Zira formal olarak eşgüdümlemiş işin rekabetçi avantajı vardır (Meyer ve Rowan, 1991, 42).

Formal yapıya ilişkin genel kuramlar, etkinliğin eşgüdümlemesinin ve kontrolünün, modern dünyada formal örgütlerin başardığı kritik boyutlar olduğunu iddia

etmektedir. Bu varsayım, örgütlerin formal şablonlara göre işlev gösterdiği görüşüne dayalıdır. Buna göre eşgüdümleme rutindir; kurallar ve süreçler izlenmekte; etkinlikler, formal yapının talimatlarına uymaktadır. Fakat örgütler ile ilgili birçok ampirik araştırma, formal ve informal örgüt arasında boşluk olduğunu ortaya koymuştur. Formal örgütler gevşek yapılıdır; yapısal öğeleri birbirine ve etkinliklere gevşek biçimde bağlıdır; kurallar genelde ihlal edilir; kararlar genelde uygulanmaz; kararlar uygulanırsa bile belirsiz sonuçları vardır; teknolojilerin sorunlu etkinlikleri vardır; değerlendirme ve teftiş sistemleri, çok az eşgüdümleme sağlayacak biçimde altüst edilmekte ya da yorumlanmaktadır (Meyer ve Rowan, 1991, 43).

1.2.1.2.2. Eski Kurumsalcılık

Selznick'in 1957 yılında yayınladığı "My Leadership in Administration" adlı eseri, eski kurumsalcılığın kaynağı olarak gösterilmektedir. Selznick'e (1996, 271) göre örgüt ile kurum arasında bir ayırım bulunmaktadır. Örgüt, "kurumsallaşmış" olarak özel bir karakter edinme ya da eğitilmiş, yerleşik olumsuzluklar edinme eğilimindedir. Kurumsallaşma sürecinin izlenmesi, liderin ana sorumluluklarındandır. Eski kurumsalcılık, örgütsel etkileşim ve uyum örüntülerinden farklı biçimler, formlar, stratejiler, bakış açıları ve yeterlikler ortaya çıktıkça, onların izini sürmektedir. Bu örüntüler, iç ve dış çevrelere yanıt olarak anlaşılmalıdır. Kurumsallaşma kararsız, gevşek bir biçimde örgütlenmiş ya da dar bir biçimde teknik eylemlerden düzenli, istikrarlı, sosyal olarak bütünleştirici örüntülerin ortaya çıkması olarak tanımlanabilir (Broom ve Selznick, 1955, 238 akt. Selznick, 1996, 271). Kurumsallaşmanın belki de en önemli yönü, görevin teknik gerekliliklerinin ötesinde yeni koşullara ya da taleplere yanıt olarak örgütteki uygulamadan vazgeçmeye ya da değişmeye ilişkin hazırlıktır (Selznick, 1996, 271).

Selznick (1996, 271) formal yapının oluşturulmasının, informal normların ortaya çıkışının, seçme ve işe almanın, yönetsel ritüellerin ve ideolojilerin önemini ya da egemenliğini reddetmemektedir. Temel istikrar ve bütünleştirme kaynağı, sosyal karışıklıkların ya da taahhütlerin yaratılmasıdır. Eylemler, önemli meselelere dokunduğunda ya da karşılıklı bağımlılık ağlarına gömüldüğünde, seçenekler kısıtlı bir hâle gelebilir. Kurumsallaşma baskıları, örgütü normatif bir düzene sokarak ya da örgütün kendi tarihine tutunarak oluşmaktadır (Selznick, 1992, 232). Kurumsallaşma süreci, örgütün kendine özgü tarihini, örgüt üyelerini, kapsadığı grupları, bu grupların yarattığı

hakları ve çıkarları yansıtmaktadır (Fidan, 2017, 3). Eski kurumsalcılık, politik takasların ve ittifakların sonucu olarak örgütte kazanılmış hakları vurguladığı için örgütsel akılcılığı sınırlandırmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1991a, 12).

Selznick 1969'da yayınladığı "Law Society and Industrial Justice" adlı hukuk sosyolojisi üzerine olan eserinde, büyük firmaların bürokratik karakterinin yönetimlerin kendilerini kısıtlamasını ve işgören haklarının tanınmasını teşvik ettiğini ileri sürmüştür. Bu durumda kurumsallaşma, "yasallaştırma" biçimini almaktadır. Diğer bir deyişle yasallaştırma, yasal bir düzenin kısıtlamaları ve uzun süredir güdülen amaçları ile yönetişimi harmanlamak olarak anlaşılmaktadır (Selznick, 1996, 272). Kurumsallaşma, örgütsel etkinliklere teknik gerekliliklerin ötesinde değer aşılmasıdır (Selznick, 1984; akt. Fidan, 2017, 3). Örgütlere değer aşılandığında örgütler kurumsallaşmaktadır (Selznick, 1957 akt. DiMaggio ve Powell, 1991a, 14). Kurallar rejimini yaratma dürtüsü, örgütün pratik gerekliliklerinden kaynaklanmaktadır. Yeni örgütlerin oluşturulması, tanınması ve güç mücadelesi, yeni katılım biçimleri gibi politik boyutlar endüstriyel yaşama eklenmelidir (Selznick, 1996, 272).

Çıkar çatışmasının merkezîliği; durağanlık (eylemsizlik) kaynağının kazanılmış haklar olması; informal yapıya vurgu; örgütün içine gömülü olduğu üst yapının yerel çevre ya da halk olması; örgüt düzeyinde kurumsallaşma; örgütsel dinamiğin değişme olması; bilişin en önemli biçimlerinin değerler, normlar ve tutumlar olması; sosyalleşmeye atfedilen önem; düzenin bilişsel temelinin bağlılık olması; amaçların yerinin değiştirilmiş olması; gündemin politikayla ilgili olması, eski kurumsalcılığın bazı özelliklerindedir (DiMaggio ve Powell, 1991a, 13).

1.2.1.2.3. Davranışçılık

Henry Fayol, Henry Ford, Alfred Sloan gibi yönetim öncüleri ile Frederick Taylor gibi bilimsel işletmecilik yöneticileri, yönetimin davranışsal yönünü tanımışlar; fakat insan boyutunu vurgulamamışlardır. Örgütün sosyal bir oluşum olarak öneminin ortaya çıkması, Hawthorne araştırmaları ile olmuştur. Hawthorne araştırmaları, insanlardan oluşan sosyal bir örgüt nosyonu için tarihsel kökler sağlamıştır. Ayrıca Hawthorne araştırmaları, örgütsel davranışın akademik bir alan olarak tanınmasında bir başlangıç noktası olmuştur (Luthans, 2011, 13). Hawthorne araştırmalarının sonuçlarına göre ileri performans, dinlenme aralıkları ile değil; kısmen teşvik primi ve araştırma grubunun bir parçası olan ilk kademe yöneticisinin biçemi ile ilgilidir. Bu insan ilişkileri biçemi,

yöneticinin/liderin kişilerarası ilişkiler, dinleme, iletişim, sosyo-insan becerilerini vurgulamıştır. İnsan ilişkileri yönelimli bireyden, verimliliğe özgü mantık ile işgörenin duyguları arasında denge kurması beklenmiştir (Wren, 2005, 300).

1920'lerde başlayan ve 1960'larda doruğa ulaşan davranışçılık, eski kurumsalcılığın tam karşısında konumlanmıştır. Çünkü öz-bilinçli bilimsel yöntem ile tutumlar, süreçler gibi soyut maddeler aracılığıyla sorgulamayı birleştiriyordu. Sorgulamanın amacı, formal kurumlar değil; eylemlerinin birbirini etkilediği insanlar arasındaki ilişkilerdi. Temel analiz birimi, politik durumlarda bireylerin ve grupların davranışdır. Davranışı açıklayan birincil açımlayıcı kavram, tutumdur. Sadece dolaylı olarak çalışılabilen gizil psikolojik nesne ise görüştür (Bentley, 1996; Ulmer, 1961; Truman, 1964 akt. Ethington ve McDonagh, 1995b, 88-89). Davranışçı kuramcılar, somut olmayan nesnelerin açıklanmasında, bireysel sezgiye bağlı olma konusunda ihtiyatlı olmuşlardır. Dolayısıyla davranışçı kuramcılar, formal bilimsel yöntemlerin kullanılmasına güçlü bir biçimde bağlı kalmışlar; araştırmalarında, yüksek iletişim ve tekrarlanabilirlik standartlarını görev edinmişlerdir (Berelson ve Steiner, 1964 akt. Ethington ve McDonagh, 1995b, 89). Davranışçılık, tutumların analizine yönelik olarak formal yöntemleri uygulamaktadır (Ethington ve McDonagh, 1995b, 88).

Kurumların tarihsel gelişiminin eklektik modeline göre diğer bir kuram, rasyonel seçim kuramıdır. Rasyonel seçim kuramcıları, formal kurumların çalışmalarını, insan davranışının “kalıcı mantığı” açısından açıklamaktadır. Bu mantığın anlaşılması, kurumların nasıl çalıştığını ve politik tarihteki büyük dönüşümleri anlamaya yardımcı olacaktır. Bazı savunucuları tarafından “pozitif politik kuram” ya da “kurumların pozitif kuramı” olarak adlandırılan rasyonel seçim yaklaşımları, bir kuruma ya da bir tarihsel olaya ilişkin kapsamlı bir kavrayış getirmek yerine insan davranışının “belli bir ilkesinin ya da mantığının” o bağlamda nasıl kaldığını ele almaktadır (Ethington ve McDonagh, 1995b, 89). Kurumlara yönelik çeşitli rasyonel seçim yaklaşımları, aynı davranışsal karakteristiklerin, politik davranışın, rasyonel seçim yaklaşımlarında da yer aldığını varsaymaktadır. Başka bir deyişle, yaklaşımın kurumsal değişkenleri, birey davranışını yönlendirme ve kısıtlama mekanizması olarak kurumların önemine dikkat çekmektedir. Bu bakış açısına göre bireyler, belli bir dereceye kadar kurumlarda, üyelikleri tarafından rasyonel olarak sınırlandırılmayı tercih etmektedirler. Rasyonel seçimler, kurumsalcılığın dışsal seçenek konumuna göre kurumda büyük ölçüde sorgulanmayan kurallara işaret

etmektedir. Rasyonel seçimler, üyelerin kabul ettikleri farklı seçeneklerden ziyade kurallara sürekli uyumu belirtmektedir (Peters, 2005, 48-49).

Kuramın kurumsal örneği, seçenek yaratmak için bireylerin ve kurumların nasıl birbirleriyle etkileşimde bulunduğuyla ilgilidir (North, 1990 akt. Peters, 2005, 49). Rasyonel seçim yaklaşımları, formal kurumlara odaklanmayı, son derece formal yöntemlerin kullanımı ile birleştirmektedir. Rasyonel seçim kuramcıları, politik davranıştan seçim parametrelerini belirleyen tarihsel ve kurumsal ortamlardaki gidişatı anlamaktadır. Bu durum, onların, davranışın üç bileşenine odaklanmalarını sağlamaktadır. *Birincisi*, mantıksal, fiziksel ve ekonomik sınırlar bağlamında aktörler tarafından uygulanabilir eylemler kümesi; *ikincisi*, hangi eylemlerin hangi sonuçlara neden olabileceğini belirleyen nedensel yapıyı oluşturan rasyonel inançlar kümesi; *üçüncüsü* ise aktör tarafından uygulanabilir alternatiflerin öznel sıralamasıdır. Rasyonel olarak hareket etmek, uygulanabilir kümedeki en üst sırada yer alan ögenin seçilmesi anlamına gelmektedir (Ethington ve McDonagh, 1995b, 89).

Fayda maksimizasyonunun bireylerin birincil motivasyonunu sürdüreceğine ilişkin temel argüman, bireylerin hedeflerini en etkili biçimde kurumsal eylem yoluyla başarabileceğinin farkına varmasını ve davranışlarının kurumlar tarafından biçimlendiğini anlamasını ifade etmektedir. Bireyler, bir kuruma dâhil olduklarında, bireyin fayda maksimizasyonu açısından avantajlıdır. Bireyler, bu kurumlarda başarılı olacaklarsa, daha çok normu hızlı bir biçimde öğrenmeli ve kurumsal değerleri kabul etmelidir (North, 1990 akt. Peters, 2005, 49). Kurumlar daha başarılı oldukça, bireyler, kuruma resmî biçimde katılmadan önce bile seçeneklerini biçimlendirebilmektedirler (Peters, 2005, 48-49).

1.2.1.2.4. Yeni Kurumsalcılık

Yeni kurumsalcılık, 1980'lerin başında, sosyal güçlerin ve süreçlerin baskın çalışma konuları olduğu uzun bir döneme tepki olarak çıkmıştır (Ethington ve McDonagh, 1995a, 467). Yeni kurumsalcılık, örgütlerin hem rekabet etme hem de diğer örgütlerle işbirliği yapma arasında faaliyet göstermesini temel almaktadır (Powell, 2007). Formal örgütsel yapılar, sadece teknik talepleri ya da kaynak bağımlılıklarını aksettirmemekte; ayrıca rasyonel mitleri, eğitim sistemiyle meşrulaştırılmış bilgiyi ve uzmanlık alanlarını, kamuoyunu ve hukuku kapsayacak biçimde şekillendirmektedir.

Yeni kurumsalcılar, kuruluştan ziyade örgütsel yaşamın yönlerine odaklanmaktadırlar (Johnson, 2007, 102).

Kurumların rolü uygulayıcıya göre değişse de yeni kurumsalcılığın ayırt edici özellikleri, yarı özerk aktörler olarak kurumların tasvir edilmesi; sosyo-tarihsel süreçler içerisinde kurumların bağlamsallaştırılması; verimsizliğin, beklenmedik durumların ve rastlantıların tanınması; tarihsel gelişimde fikirlerin ve sembolik eylemlerin göreceli özerkliğinin tanınmasıdır (March ve Olsen, 1984, 734). Berger ve Luckmann'a (1991, 72) göre kurum, toplumsal aktörlerin alışkanlığa dönüşmüş tekrarlayan eylemleridir. Kurumları oluşturan tekrarlayan eylem türleri, her zaman paylaşılmış olup içinden doğduğu toplumsal grubun bütün üyelerine açıktır. Kurumlar, belirli bir durum ya da özelliğe ulaşmada sosyal düzeni ya da örüntüyü temsil etmektedir. Kurumsallaşma ise bu kazanma sürecini ifade etmektedir (Jepperson, 1991, 45).

Kurumsallaşma hem bir süreç hem de nitelik değişkenidir. Kurumsallaşma, bireysel aktörlerin, sosyal olarak neyin gerçek olarak tanımlandığı bilgisini taşıdıkları süreçtir. Aynı zamanda, sürecin herhangi bir noktasında, sosyal gerçekliğin, aksi düşünülemez olarak tanımladığı eylemin anlamını taşıdığı süreçtir. Öyleyse kurumsallaşmış eylemler, nesnel ve dışsal olarak algılanmalıdır. Eyleme ilişkin ortak anlayış, diğer aktörler tarafından tekrarlanabilir olduğunda, kurumsallaşmış eylemler nesnelidir. Eyleme ilişkin öznel anlayış, öznelarası anlayış olarak inşa edildiğinde, eylemler dışsal dünyanın bir parçası olarak görüleceğinden, eylemler dışsaldır (Zucker, 1991, 85). Ana geleneksel yaklaşım, normlar paylaşılan olduğu için kalıcı olan kurumların normatif bakış açısına odaklanmaktadır. Uygunluk için dışsal bir motivasyon gerekli değildir. Çünkü kurumların merkezinde olan normlar içselleştirilmiştir. Aktör ne yapması gerektiğine ilişkin içsel olarak motive olmuştur (Berger ve Luckmann, 1991, 155). Fakat normatif yaklaşıma göre kurumsallaşmış süreçleri, kurumsallaşmamış süreçlerden ayıran bir ölçüt yoktur. Sosyal sistemde hangi normların önemli olduğuna ilişkin bağımsız bir ölçme yoktur. Sadece bir norm içselleştirildikten sonra kurumsallaşmış olarak tanımlanabilir. Dahası, bir eylemin içselleşip içselleşmediğini belirleyen açık bir ölçüt bulunmamaktadır. Doğrudan sosyal kontrol olmazsa, gerçekleştirilen eylemler, içselleşmiş olarak görülmez (Zucker, 1991, 84).

Yeni kurumsalcılık, insan yapımı kuralları ve süreçleri, kurumların temel yapı taşları olarak görmektedir. Bireylerin zihninde, sosyal olarak inşa edilmiş "burada" olan

kurumlar, “orada” bağımsız bir varoluş kazanmaktadır. Kurumlar, nesnel sosyal yapılar olarak otorite kazanmadan önce bireylerin bilişsel eylemleriyle anlam kazanmalıdır. Yeni kurumsalcılar, kurumların kökenlerini, düzensiz bir dünyayı insanların anlamlandırmaları için kullandıkları aksi düşünülemez sınıflandırmalarda, senaryolarda ve şemalarda bulmaktadır. Uyum pek çok durumda ortaya çıkmaktadır. Zira diğer davranış türleri inandırıcı değildir; insanların bir şeyleri yapma şekli olarak kabul edildiği için de rutinler izlenmektedir. Dolayısıyla kurumlar, insanların yaşadıkları dünyaya ilişkin kavrayışlarını biçimlendiren ve eylemlerine yön veren senaryoları sağlayan aksi düşünülemez bilişsel şemaların depolarıdır. Öyleyse yeni kurumsalcılıktaki vurgu, insanların, dil ve diğer sembolik temsillerle kurumsallaşmış oluşumlarda, anlamı, aktif bir biçimde nasıl inşa ettikleri üzerinedir (Meyer ve Rowan, 2006, 6). Bilişsel süreçler, geniş çapta kabulü ve bir eylemin uygulanmasını gerektirmektedir. İnsanlar, etkinlikleri ve davranışları, sosyal yaşamın temel yönleri olarak aksi düşünülemez olarak gördükçe, etkinlikler ve davranışlar kurumsallaşmaya başlamaktadır. Bir etkinliğin ya da yapının kavramsal olarak doğru olduğuna ilişkin hüküm süren bir inancın olması, bilişsel kurumsallaşmanın göstergesidir. Bilişsel kurumsallaşma, insanlar, etkinliklerini diğer çabalarına taşıdıkça, bir örgütte başka başka bireyler benzer etkinlikleri benimsedikçe ya da diğer örgütlerdeki katılımcılar, aynı etkinlikleri benimsedikçe ya da onlara uyum gösterdikçe oluşmaktadır (Colbeck, 2002, 399).

Philip Selznick’in eski kurumsalcılığında kaynağını alan yeni kurumsalcılık, örgütün rasyonel aktör modeline karşı çıkmaktadır. Kurumsallaşmayı, kurumların izleyebilecekleri seçenekleri kısıtlayarak örgütleri daha az mantıklı kılan, devlete bağlı süreçler olarak görmektedir. Yeni kurumsalcılık, örgütler ve çevreleri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Örgütlerin formal tarifıyla tutarsız olan gerçekliğin yönlerini açığa çıkarmaktadır. Örgütsel gerçekliği biçimlendirmekte kültürün rolünü vurgulamaktadır (DiMaggio ve Powell, 1991a, 12).

Yeni kurumsalcılığın özellikleri aşağıda tartışılmaktadır (akt. DiMaggio ve Powell, 1991a, 12-15):

1. Yeni kurumsalcılık, genellikle kurumlarda ve kurumlar arasında çıkar çatışmalarını göz ardı etmiştir ya da ayrıntılı yönetsel yapılar geliştirerek bu tür çatışmalara örgütlerin nasıl tepki verdiğini belirtmiştir (Scott ve Meyer, 1991).

2.Yeni kurumsalcılık, kurumsallaşmanın örgütsel rasyonaliteyi sınırlandırdığı fikrine katılmaktadır. İstikrar ve meşruiyet ile nadiren açıkça ifade edilen ortak anlayışın gücü arasındaki ilişki önemlidir (Zucker, 1983).

3.Yeni kurumsalcılık, irrasyonelliği, kendi formal yapısına yerleştirmektedir. Bu durumu, örgüt üyelerinin gerçekleştirmeye niyet ettikleri görevlerden ziyade belli bölümlerin ve işlevsel süreçlerin, kültürel değerlerin örgüt içi etkilerine, uygunluğuna ve ikna ediciliğine aşılmasına ya da zerk edilmesine bağlamaktadır.

4.Yeni kurumsalcılık yerel olmayan çevrelere odaklanmaktadır. Örgütsel sektörler ya da alanlar ulusal toplulukların, mesleklerin, endüstrilerin sınırları ile ilgilenmektedir. Çevreler, örgütler tarafından belirlenmektense örgüte sızmaktadır. Bu durum, aktörlerin yapı, eylem ve düşünce kategorilerini yaratmalarıyla gerçekleşmektedir.

5.Yeni kurumsalcılar, kurumsallaşmanın sektör ya da toplum düzeyinde meydana geldiğini ileri sürmektedirler. Yeni kurumsalcılık, örgütleri organik bütünlükler olarak görmektense örgütsel biçimleri, yapısal öğeleri ve kuralları, standartlaştırılmış öğelerin gevşek yapıları dizileri olarak görmektedir.

6.Yeni kurumsalcılık, yerel çevrelerdeki çeşitliliği geçersiz kılmak için örgütler üzerinde etkinlik göstererek çeşitliliği azaltma eğilimindedir. Örgütün standartlaştırılmış bileşenleri, genellikle düşük düzeyde işlevsel bütünleştirme göstererek gevşek biçimde yapılanmıştır (Meyer ve Rowan, 1991). Yeni kurumsalcılık örgütlerin homojenliğini vurgulamamakta; ayrıca kurumsallaşmış bileşenlerin istikrarını vurgulamaktadır (Zucker, 1991).

7.Yeni kurumsalcıların bilinçliliği (intentionality) reddetmesi, çoğu insan davranışının düşünce ürünü olmayan, rutin ve aksi düşünülemez doğasını vurgulayan ve aktörleri ile çıkarlarının, oluşturdukları kurumlar tarafından oluşturulduğunu gösteren bireysel eylem kuramı üzerine kurulmasındandır (Jepperson, 1991; Zucker, 1991).

8.Kurumsallaşma temel olarak bilişsel bir süreçtir (Zucker, 1983). Normatif yükümlülükler, aktörlerin dikkate alması gereken gerçekler olarak sosyal yaşama girmektedir. Normlar ve değerler değil; fakat aksi düşünülemez senaryolar, kurallar, sınıflandırmalar kurumların oluşturduklarındandır. Kurumlar, sadece duyuşsal bağlılığı ortaya koyan örgütler değildir. Kurumlar, soyutlanmış, rasyonelleştirilmiş, belli bir oluşumdan bağımsız olup paylaşılan simgelemeler ve gayrî resmî reçeteler olarak ifade

edilebilir. Yeni kurumsalcılar, sosyalleşme kuramını benimseme ve içselleştirme imgeleri ile birlikte reddetme eğilimindedir. Şemaların ve senaryoların yeni kanıtlara karşı direnmelerine yol açan bilişsel modelleri (Kiesler ve Sproul, 1982), bireylerin sosyal sınıflandırmalar yoluyla bilgiyi nasıl düzenlediklerini vurgulayan öğrenme kuramları (Kulik, 1989), yükleme kuramları (Kelly, 1971) gibi örtük psikolojileri kullanmaktadırlar.

Yeni kurumsalcılığın başka bir teması yönetim biçimi, ekonomi ve sivil toplum arasındaki değişen bağlardır. Yeni kurumsalcılar, ekonomik pazarları kurumsal olarak gömülü görmektedirler. Ayrıca yeni kurumsalcılar, ekonomik pazarların, devlet tarafından geliştirilen ve sivil toplumda yürürlüğe konulan zorlayıcı sözleşme usulleri ve mülkiyetin, güvenliğin kurumsallaşmış biçimleri tarafından etkilendiğini ileri sürmektedirler. Özgül kurumsal düzenlemelere bağlı olarak göreceli verimlilik ve ekonomik davranışın dağıtımsal sonuçları, çeşitlilik gösterebilir. Geleneksel ekonomik aktörler gibi ekonomik işlemlerin taraflarının, takasın potansiyel maliyetleri ve faydaları tarafından motive olduğu bilinmektedir. Ancak ekonomik davranışın rasyonel seçiminden farklı olarak yeni kurumsalcılar, bireyleri, seçimlerinin müsebbibi olarak görmemektedirler. Bunun yerine, kurumsal ortamların getirdiği seçimlerin sınırları içerisinde, bireylerin seçimlerinin oluşumu gerçekleşmektedir (Ingram ve Clay, 2000). Ekonomik aktörler, takas yaptıkları kurumsal düzenlemelerde önemsiz oldukları için sadece belirli bir değişimin değil; ayrıca eylemlerinin kurumsal çerçevesi üzerinden pazarlık yapacaklardır. Bu durum, kurumların dünyasında pazarlık, çatışma, güç ve her yerde yaygın olan gerçekleri ortaya çıkaracaktır. Ayrıca kurumsal değişiklikler, rasyonel aktörlerin kendi lehine kurumsal düzenleme elde etmeleri için kullandıkları çıkara dayalı mücadele olarak görülmektedir. Özetle, yeni kurumsalcılığın akılcı aktör modelleri, insan davranışını tarih, gelenek, kültür ve kendine özgü yapılara atıfta bulunmadan açıklamaya çalışmanın anlamsız olduğunu ileri sürmektedir (Meyer ve Rowan, 2006, 7-8).

Yeni kurumsalcıların, güçlü koalisyonların desteğini alan kurumsal düzenlemelerin en etkili kurumsal düzenlemeleri üreteceğine ilişkin bir varsayımları yoktur. Baskın koalisyonlar, kurumsal değişmeyi en uygun çözümlere yol almak konusunda geciktirebilir ya da önleyebilir. Bu durum, kurumsal değişimin politik değişmeye ihtiyaç duyduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, ihmal edilen ya da bastırılan fikirlere ve bu fikirleri benimseyen gruplara daha fazla vurgu yapan gücün yeniden dağıtımını gerektirmektedir (Meyer ve Rowan, 2006, 9).

Günümüzde en sık görülen kurumsal değişim modeli, mevcut kurumsal dengeleri bozan “dışsal şoklar”ın ya da mevcut kurumsal mantıktaki iç çelişkilerin ortadan kaldırılabileceği “kurumsal denge” nosyonuna dayanmaktadır. Aktörler bu koşullarla karşı karşıya kaldıkça, tarihsel kurumsalcılık, kurumsal değişmeyi biçimlendiren farklı mekanizmalar tayin edecektir. Bu mekanizmalar ise sadece çıkar odaklı çatışma ve güç mücadelesi değil; ayrıca sosyal öğrenme ve deneyimleme mekanizmaları olacaktır. Bu mekanizmalar ortaya çıktıkça, tarihsel kurumsalcılığın vurgusu, mevcut kurumsal düzenlemelerin, önerilen değişikliklerin “uygulanabilir set”inden eylemleri nasıl dışladıkları ve bu düzenlemelerin yeni eylemleri nasıl kolaylaştırdığı ya da etkinleştirdiği üzerinedir. Kurumsal düzenlemeler, izlek bağımlılığı (path dependency) olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, kurumsal düzenlemeler, önceden varolan kurumsal biçimlerin ve bunlardan sağlanan kolaylıkların ve kısıtlamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Meyer ve Rowan, 2006, 10-11).

Kurumsallaşmayı açıklayan kurumsallaşma mekanizmalarının aslında kurumsallaşma süreçlerini açıkladığı anlaşılmaktadır. Kurumsallaşma süreçleri, düzenleyici, kural koyucu ve bilişsel olabilir (Colbeck, 2002, 398). DiMaggio ve Powell’a (1991b, 67) göre kurumsal eşbiçimli değişimle meydana gelen zorlayıcı eşbiçimlilik, taklitçi (mimetik) eşbiçimlilik ve normatif eşbiçimlilik olmak üzere üç tür mekanizma vardır. Bess ve Dee (2008, 142-143) ise eşbiçimliliği zorlayıcı uygunluk, taklitçi uygunluk ve normatif uygunluk olarak üç grupte ele almıştır.

Kurumsallaşma mekanizmalarından olan zorlayıcı eşbiçimlilik, taklitçi eşbiçimlilik ve normatif eşbiçimlilik aşağıda açıklanmıştır:

Zorlayıcı eşbiçimlilik. Zorlayıcı eşbiçimlilik, örgütlerin etkinlik gösterdiği toplumdaki kültürel beklentilere bağlı oldukları diğer örgütler tarafından örgüt üzerine uygulanan hem formal hem de informal baskılardan kaynaklanmaktadır. Bu tür baskılar güç, ikna ya da gizli anlaşmalara katılma daveti olarak hissedilebilir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 67). Diğer adıyla düzenleyici süreçler formal kural oluşturmayı, izlemeyi ve eylemleri onaylamayı içermektedir. Bireyler, kuralların adil, doğru ya da uygun olduğuna bakmaksızın kurumsallaşmış kural sistemlerinin geçerliğini ve varlığını kabul edebilirler (Colbeck, 2002, 398).

Ortak yasal bir ortamın varlığı, bir örgütün davranışının ve yapısının birçok yönünü etkilemektedir. Weber, yasal taahhütleri yerine getirmek için örgütsel kontrolleri

gerektiren karmaşık ve rasyonelize edilmiş sözleşme hukuku sisteminin etkilerine dikkati çekmiştir. Devletin diğer yasal ve teknik gereklilikleri (örneğin, bütçe döngüsü değişiklikleri, yıllık raporlar, finansal raporlama gereklilikleri vb.), örgütleri benzer biçimde biçimlendirmektedir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 67). Pfeffer ve Salancik (1978), güçlükleri ortadan kaldırmaya ya da ihtiyaçları karşılamaya yönelik olarak hükümetin ve daha büyük bir sosyal sistemin sahip olduğu gücü kullanma üzerine yönetilemez karşılıklı bağımlılıkları tartışmışlardır. Politik olarak oluşturulmuş ortamların iki karakteristiği bulunmaktadır: *Birincisi*, politik karar vericiler, eylemlerinin sonuçlarını genellikle doğrudan deneyimleyememektedir. *İkincisi* ise politik kararlar, tüm örgüt türlerinde yönetim kurulu çapında uygulanmaktadır. Dolayısıyla bu gibi kararlar daha az uyarlanabilir ve daha az esnektir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 68).

Meyer ve Rowan (1977) rasyonelleşmiş devletler ve diğer büyük rasyonel örgütlerin toplumsal yaşamda hâkimiyetleri arttıkça, örgütsel yapıların giderek devlet tarafından ve devlette meşrulaşmış ve kurumsallaşmış kuralları yansıttığını tartışmışlardır. Sonuç olarak örgütler, belli alanlarda giderek daha homojen olmakta ve kurumlara uygunluk ritüelleri etrafında daha fazla örgütlenmektedir. Aynı zamanda örgütler, teknik etkinliklerin oluşturduğu kısıtlamalar tarafından azalan biçimde yapısal olarak belirlenmekte ve azalan biçimde çıktı kontrollerine tutunmaktadır. Bu koşullar altında, örgütler, itimatlarının ve grup dayanışmasının ritüelleştirilmiş kontrollerini işletmektedir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 68).

Genellikle tekelci firmalar (örneğin, iletişim ve ulaşım) tarafından sağlanan çeşitli hizmet altyapıları, bunları kullanan kuruluşlar üzerinde ortak baskılar oluşturmaktadır. Böylece merkezî devletin genişlemesi ve sermayenin merkezileşmesi, örgütsel modellerin homojenleştirilmesini otorite ilişkileriyle desteklemektedir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 68).

Taklitçi eşbiçimlilik. Taklitçi eşbiçimlilik, örgütlerin, belirsizliği en aza indirmeye çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Özellikle hedeflerin belirsiz olduğu yerlerde ve örgütlerin kendilerini meşrulaştırmak için iyi kurulmuş ve başarılı örgütleri taklit etmesiyle olmaktadır. Taklitçi eşbiçimlilik, aktörler ne yapmaları gerektiği konusunda net olmadıklarında ve bu nedenle başarılı örgütleri kopyaladıklarında meydana gelmektedir (Levy, 2006, 145). Diğer bir deyişle, örgütsel teknolojiler yeterince anlaşılmadığında, hedefler belirsiz olduğunda ya da çevre sembolik belirsizlik yarattığında, örgütler,

kendilerini diğer örgütlere modelleyebilirler. Bir örgüt belirsiz nedenlerle ya da belirsiz çözümlerle karşı karşıya kaldığında, sorun çözmeye yönelik arayışı, ekonomik bir biçimde uygulanabilir bir çözüm sağlayabilir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 69).

Modelleme, belirsizliğe bir yanıttır. Modellenen örgüt, modellemeden habersiz olabilir ya da kopyalanma isteği olmayabilir. Modellenen örgüt sadece modelleyen örgütün kullanabileceği uygulamalarının elverişli kaynağı olarak hizmet görmektedir. Modeller, kasıt olmadan, dolaylı bir biçimde işgören transferi ya da işten ayrılma yoluyla, danışmanlık firmaları ya da endüstri-ticaret dernekleri gibi örgütler tarafından örtük bir biçimde dağılıbilir. Yenilik bile örgütsel modelleme ile açıklanabilir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 69).

Örgütler, kendi alanlarındaki benzer kurumların, bu örgütlerin daha meşru ya da başarılı olduklarına ilişkin algıları olduğunda model olma eğilimindedir. Belli yapısal düzenleme türlerinin her yerde bulunması, benimsenen modellerin verimliliği artırdığına ilişkin herhangi bir somut kayıttan ziyade taklitçi süreçlerin evrenselliğinden ileri gelmektedir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 70).

Normatif eşbiçimlilik. Üçüncü bir eşbiçimli örgütsel değişim kaynağı normatiftir ve meslekleşmeden kaynaklanmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1991b, 70; Levy, 2006, 145). Normatif eşbiçimlilik, meslek mensuplarının ya da diğerlerinin kendi politikalarını oluşturma becerisine sahip olduklarını hissettikleri; ancak baskın normları, sosyalleşmelerine dayanak yaptıkları bir durumdan kaynaklanmaktadır (Levy, 2006, 145). Diğer adıyla kural koyucu süreçler, neyin uygun olduğuna ilişkin kolektif duyguya dayanmaktadır. Düzenleyici süreçlere benzer biçimde kural koyucu süreçler, kuralları izleme duygusunu gerektirmektedir (Colbeck, 2002, 398). Eğitim yöneticilerinin haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri ve bir hak ihlali ile karşılaşmaları durumunda haklarını arayabilmeleri için temel hukuk bilgisi edinecekleri hizmet içi eğitim almaları yönünde atılacak meslekî adım, (Karaman Kepenekci, 2011, 2) normatif eşbiçimlilik kapsamında değerlendirilebilir.

Meslekleşme, meslek mensuplarının çalışma yöntemlerini ve koşullarını tanımlamak, üreticilerin üretimini kontrol etmek ve meslekî özerkliğe yönelik olarak bilişsel bir taban ve meşruiyet kurmak için bir mesleğin üyelerinin kolektif mücadelesi olarak tanımlanmaktadır. Meslekî ve ticarî dernekler, örgütsel ve meslekî davranışa ilişkin normatif kuralların tanımlanması ve duyurulması için bir araçtır. Mesleklerdeki

büyüme, özellikle büyük örgütlerin yöneticileri ve uzman kadroları olmak üzere örgüt profesyonelleri arasında gerçekleşmiştir. Meslekler, örgütler kadar aynı zorlayıcı ve taklitçi baskılara tabidir. Dahası, bir örgütteki çeşitli meslekler birbirinden farklı olsa da diğer örgütlerdeki meslektaşlarına benzerlik göstermektedir. Çoğu durumda, meslekî güç, mesleklerin etkinlikleri tarafından yaratıldığı kadar devlet tarafından da belirlenmiştir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 71). Öte yandan devletin meslekî güç üzerindeki olumsuz etkisine, Aydın ve diğerlerinin (2015, 151) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ile ilgili olarak yapmış oldukları araştırma örnek olarak verilebilir. Bu araştırmaya göre Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin itibarına yönelik söylemleri ve 147 şikâyet hattı uygulaması, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü olumsuz bir biçimde etkilemektedir.

Bir sektörde birkaç büyük firmanın sendika yönetim müzakerelerinde kilit pazarlık aracısı olarak atanması, bu merkezî firmaları önemli kılabilir. Kilit firmaların ya da örgütlerin hibe ya da sözleşme süreci yoluyla hükümet tarafından tanınması, bu örgütlere meşruiyet ve görünürlük sağlayabilir. Ayrıca bu durum, rakip firmaların, benzer ödüller kazanmaları umuduyla anılan örgütlerin yapılarının ya da etkinlik süreçlerinin bazı yönlerini kopyalamasına yol açabilir. Yüksek görünürlüğe sahip örgütlerdeki yöneticiler, diğer örgütlerin kurullarında temsil, endüstri çapında ya da endüstriler arası konseylere katılım ve hükümet kuruluşlarının yaptığı danışmanlık yoluyla itibarlarını güçlendirebilirler. Örgütlerin benzerliği, örgütlerin diğer örgütlerle işlem yapmasını, kariyer ile ilgili olarak işgörenlerin ilgisini çekmesini, meşru ve saygın kabul edilmesini, kamuda ve özelde hibelere ve sözleşmelere uygunluğunu tanımlayan yönetsel kategorilere uymasını sağlayabilir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 72-73).

1.2.2. Üniversitelerde Kurumsallaşma

Dünyada gittikçe büyüyen kâr amacı güden yükseköğretim sektörünün ortaya çıkması, yeni bir rekabet unsuru getirmekte ve yerleşik kurumları, piyasalaşma fikri ve girişimcilik ile donatmaktadır (Meyer ve Rowan, 2006, 2). Küresel ticaretin, iletişimin ve sistemlerin karşılıklı bağıllığı, küresel bir yükseköğretim görüşünü tetiklemiştir (Deem, 2001). Uluslararası eğitime ve uluslararası eğitime yönelik artan talep ile tüm öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak donatıldığı bir eğitime maruz kalmaları gerektiği yönündeki görüşten hareketle üniversiteler, küresel yükseköğretim anlayışına çekilmiştir. Araştırmalar gittikçe iklim değişikliği, enerji tedariki, uluslararası işletmecilik gibi

küresel meselelere değinmekte; uluslararası piyasalara etki eden teknolojiler ya da ürünler geliştirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla üniversiteler, bu gündemleri takip etmek için uluslararası ortaklık arayışındadır. Değişimin bu boyutları, üniversiteleri, işlemlerinde daha girişimci bir bakış açısına itmiştir (Foskett, 2011, 34). Özellikle K-12 ve yükseköğretimde kurumsal gerçekliği yapılandıran üç değişiklik aşağıda verilmiştir (Meyer ve Rowan, 2006, 2):

Çoklu tedarik. Temel eğitim ve yükseköğretim, dünya genelinde neredeyse tamamen devlet tarafından sağlanırken eğitim hizmetlerindeki özel tedarikteki hızlı büyüme, bu durumu önemli ölçüde değiştirmiştir. Artık eğitim, hükümetin tekelinde değildir. Eğitim tedarikçileri, özel kuruluşları ve piyasa odaklı örgütleri de içerecek biçimde sivil toplumdan ve üçüncü sektörden gelmektedir.

Sıkı yapıli sistem. Daha fazla hesapverebilirlik için geniş çaplı çağrılar, bir zamanlar “gevşek yapıli sistem” olan örgütlerde, sıkı yapıli sistem olmaya ve güçbela kontrol edilen uygulamalara doğru bir kaymaya yol açmıştır.

Toplumda eğitim kurumunun daha merkezî bir role bürünmesi. Günümüzde bilgiye bağıli ekonomide, okullar ve üniversiteler, toplumun kurumsal dokusunda daha merkezî bir rol üstlenmektedir. Okulların ve üniversitelerin performanslarının toplum genelinde açık yansımaları vardır. Sonuç olarak aileler, girişimciler, gönüllü örgütler ve kurumsal girişimler, eğitim yönetiminde güçlü rol oynamaktadır.

Örgütler, örgüt çevrelerinde, değişme yeteneklerini sınırlayan kısıtlamalara tabidir. Örgütsel alan denilerek kurumsal alanın bilindik alanını oluşturan kurumlar kast edilmektedir (Hanson, 2001, 647). Bir okulun örgütsel alanı akreditasyon kuruluşlarını, öğretmen yetiştirme programlarını, devletin eğitim kurullarını, yasama organlarını, mahkemelerini, üniversitelerini, okul-aile birliklerini ve ders kitabı üreticilerini içermektedir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 64-65). Alanlar, çıkar konusu fenomeni tespit etmek ve sınırlamak için bir çerçeve çizerken bu alanların sorunlu ve değişmez olmadığı varsayılmamalıdır. Bir eğitim sistemini çevreleyen alan, tüm bağları ile birlikte kendi kurallarına sahip yeni aktörlere ve beklentilere sahiptir. Okulların kendi alanlarındaki örgütsel ağbağlar tarafından özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Yasalar, işletim süreçleri, satın alma emri, temin planları, iyi bir okulun nasıl olduğuna ilişkin aile beklentileri okul çevresinin kısıtlamalarındandır (Hanson, 2001, 647-648).

Bürokratik hiyerarşilerin astlar ve üstler arasındaki sıkı ilişkiler tarafından bir arada tutulduğu ileri sürülmektedir. Stanford Okulu, 1970'lerde, okullarda ve üniversitelerde alt ve yüksek düzeydeki hiyerarşilerin genellikle gevşek yapılandırıldığını ileri sürmüşlerdir (Weick, 1976). Gevşek yapıli eğitimsel hiyerarşiler, uzun zaman boyunca istikrarlı olduğunu kanıtlamıştır. Örgüt kuramcılar, örgütlerin yapısının teknik çekirdeğin koşulları tarafından güçlü bir biçimde belirlendiğini görmesine rağmen, Stanford kuramcılar, eğitim kurumlarının teknik çekirdeği ile okulların biçimsel yapısı arasındaki bağların oldukça zayıf olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla eğitim örgütleri, en önemli kısıtlaması verimlilik değil de meşruiyet olan kurumsallaşmış örgütler olarak görülmelidir. Okullar ve üniversiteler gibi örgütler, teknik zorunluluk ya da verimlilik mantığından ziyade paylaşılan inançlar, mitler tarafından birbirine tutturulmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin ana kısıtlaması, kamuda büyük ölçüde itimat ya da güveni sürdürme ihtiyacıdır. Diğer bir deyişle, eğitim örgütlerinin ana kısıtlaması, kurumsallaşmış normlara, değerlere ve teknik bilgiye uyarak meşruiyeti korumaktır (Meyer ve Rowan, 2006, 5).

Paylaşılan inançlar ve bilişler, kurum inşasında rol oynamaktadır. Ramirez (2006) dünya çapında yükseköğretim kurumlarını biçimlendirmede “modern” üniversite kavramının gelişen rolünü tartışmıştır. Modern üniversiteye ilişkin Amerikan imajının, bilişsel şemayı nasıl biçimlendirdiğini anlatmıştır. Ayrıca ulusal üniversite sistemi anlatısı, dilin ve kültürün yerel gelenekleri ile yükseköğretim varyasyonunun küresel yayılmacılığı arasındaki çatışmayı anlatmıştır. Ramirez'e (2006) göre yükseköğretimin evriminde, eğitimin ulusal modellerine karşı küresel modellerinin gücü, ulustan ulusa farklılık göstermektedir. Yerli ve zayıf akademik geleneklere sahip uluslarda, üniversitelerin tekil “dünya” modelinin etrafında toplanmasına yönelik küresel baskılar, uzun akademik geçmişe sahip ülkelere kıyasla daha güçlü hissedilecektir.

Örgütsel alanlarda, örgütlerin ve kuruluşların okullar üzerine akreditasyon, mahkeme kararları, öğretmen yetiştirme programları, devlet düzenlemeleri gibi baskıları tüm ülkede oldukça benzerdir. Bir bölgedeki kamu okulları, diğer bölgedeki okullar gibi davranma eğilimindedir. Homojenleşmeye doğru olan bu eğilim eşbiçimlilik olarak adlandırılmaktadır (Rowan ve Miskel, 1999). Çevreden gelen baskılar ne kadar büyük olursa eğitimsel değişimin serbestlik derecesi o kadar az olmaktadır (Hanson, 2001, 649).

Üniversitelerin giderek dünyadaki üniversiteleri model alma konusunda yasa çıkarma çabası, sosyal olarak gömülü bir üniversite hâline gelmek için planlarını açıklayan ve yayan epistemik topluluklara, bu modellerin etkisinden bağımsız örgütsel bir değişmeye yol açmaktadır. Üniversitelerde daha büyük bir kurumsal eşbiçimliliğe doğru birçok ulusu ilgilendiren değişiklikler olduğu bilinmektedir (Ramirez, 2006, 138). Bu bağlamda aşağıda üniversitelerde zorlayıcı, taklitçi ve normatif eşbiçimlilik örneklerine yer verilmiştir.

Zorlayıcı güçler, büyük ölçüde aktörler ya da örgüt dışından gelen güçler ya da aktörler tarafından uygulanırken diğer güçler, örgütler tarafından daha gönüllü eylemleri içermektedir. Yeni kurumsalcılıkta en zorlayıcı güç, devlettir. Devlet ve tekil bir malî kaynak, ortak bir yasal zeminde buluşmaktadır. Yükseköğretimde saygın devlet üniversiteleri, yükseköğretim alanında baskın olup öne çıkmaktadır. Bu üniversitelerin kural koyma güçleri, devlet ile çalışmalarından gelmektedir (Levy, 2006, 145). Bireyler, formal ya da informal kuralların ihlal edilmesinin bedelinin oldukça yüksek olduğunu saptadıkları için kurumlar etkili bir biçimde işlev görmektedir. Örneğin, bölgesel ya da özelleşmiş akreditasyon kuruluşları yeni yeterlik tabanlı ölçütler uyguladıkça, bazı lise sonrası kurumlar ya da programlar, akreditasyonu kaybetme riskine razı olmaktadır. Böylece bireyler, bu durumu, kurallara boyun eğmeye uygun buldukça kurumsallaşma meydana gelmektedir (Colbeck, 2002, 398).

Yükseköğretimde zorlayıcı eşbiçimlilik, genellikle akreditasyon süreci ile meydana gelmektedir. Akreditasyon kuruluşları, tüm yükseköğretim kuruluşlarının belirli kalite standartlarını sağladığından emin olmayı amaçlamaktadır. Benzer biçimde, yönetim ve eşgüdümleme kurulları, üniversitelerin akademik politikalara ve kabul politikalarına uymalarını zorunlu kılarak devletin yükseköğretim sistemine uyumunu sağlayabilir (Dill, 2001). Zorlayıcı eşbiçimliliğe başka bir örnek, özel eğitim veren okulların yaygınlaştırılması ve özel eğitim öğretmenlerinin işe alınması, okulların okul-aile birliklerini (parent teacher association) ve onlarla birlikte çalışan yöneticileri yetiştirmesi, devlet standartlarına uygun eğitim programını yürürlüğe koyması olarak verilebilir (DiMaggio ve Powell, 1991b, 67).

Taklitçi eşbiçimlilik, genellikle rekabetçi piyasa güçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bir üniversite, öğrenci yurdunda yüksek hızlı internet erişimi kurarsa rakip üniversitelerin de internet kapasitelerini yükseltmeleri olasıdır.

Benzer biçimde, üniversiteler, üniversitelerarası atletizm programlarını geliştirmek için önemli kaynak harcamaktadır. Üniversite liderleri, birçok öğrencinin ve mezunun, üniversitelerinin spor müsabakalarında başarılı olmasını beklediğine inanmaktadırlar. Rakip üniversite başarı elde ederse diğer üniversiteler de aynı avantajı yakalamaya çalışacaktır (Bess ve Dee, 2008, 142).

Akademik bölümlerde ise Riesman (1956) daha az prestijli kurumların resmî olmayan biçimde takdire değer olanları izlemeye zorlandıklarını ileri sürmüştür (akt. Bess ve Dee, 2008, 142-143). Üniversite liderleri arasındaki ortak hedef, Carnegie sınıflandırma sistemini ileriye götürmek ya da kurumsal kimliği, daha prestijli bir üniversiteye dönüştürmektir (Morphew, 2002). Yükseköğretim kurumları, akademik hiyerarşide daha prestijli bir konuma gelmek için lisansüstü programlar geliştirmeye, araştırma hibeleri bulmaya, kabul koşullarını yükseltmeye çabalamaktadır (Bess ve Dee, 2008, 143).

Normatif eşbiçimlilik, belirli örgütsel davranışlar için güçlü sosyal ve kültürel beklentilerin pekiştirilmesidir. Örneğin, kamu, üniversitelerden mezuniyet derecesi vermesini beklemektedir. Böylece tüm kurumlar, öğrencilerin ders aldıkları, derece aldıkları, kredi kazandıkları bir sisteme sahiptir. Bu sistemden sapmaların üniversitenin meşruluğuna zarar vermesi olasıdır. Zira üniversite “gerçek” bir eğitim verdiği ilişkin iddiasını kaybetme riskiyle karşılaşabilir. Bu durum, aday öğrencileri o üniversiteye başvurma konusunda tereddüte düşürebilir (Bess ve Dee, 2008, 143).

Normatif eşbiçimliliğin, üniversite uzmanlarının ürettiği bilişsel temele dayalı örgün eğitim ve meşruiyet kaynağı bulunmaktadır. Örgütleri kaplayan ve yeni modellerin hızla yayıldığı meslekî ağların büyümesi ve ayrıntılandırılması diğer bir normatif eşbiçimlilik kaynağıdır. Üniversiteler ve meslekî yetiştirme kurumları, profesyonel yöneticiler ve işgörenler arasında örgütsel normların geliştirilmesi için önemli merkezlerdir (DiMaggio ve Powell, 1991, 71). Bireyler, normatif kuralları izlemektedirler; bununla birlikte böyle yapmanın yasal olarak doğru olduğu kadar ahlâki olarak da uygun olduğuna inanmaktadırlar. Örneğin, öğretim elemanları, yöneticilerinin ve meslektaşlarının öğrenci öğrenmesinin aktif ya da işbirlikli katılımı ile güçlendirildiğini ileri sürdüğünde, dersleri grup projeleri ile değiştirebilirler. Böylece bireyler, informal yükümlülükleri yerine getirmekten sosyal olarak sorumlu olduklarını kabul ettikçe kurumsallaşma meydana gelmektedir (Colbeck, 2002, 398).

Okulların, diğer okullar gibi görüldüğü ve davrandığı homojenleşme sürecine yol açan öge, okulların meşruiyet arayışıdır. Böylece kopyalayarak çoğaltma süreci başlamaktadır. Eğitim örgütleri, saygın okulların neler yaptığı ile ilgili olarak yönlendirilme arayışı içerisinde. Meşruiyet mücadelesinde istenmeyen sonuç, eğitim örgütlerinin çok sık ödüllendirilmesi ve ürünlerinin niteliğinden ziyade “doğru” yapılara, programlara ve süreçlere uygunluklarının korunmasıdır (Rowan ve Miskel, 1999, 126). Yeni okullar kararsız bir biçimde doğmamaktadır; ancak kuruluşlarında varolan saygın, meşrulaştırılmış eğitim örgütlerinin imajında yaratılmaktadır. Yeni örgütlerin, varolan emsallerinin yansınmasıyla yaratılması, iz bırakma olarak anılmaktadır. İz bırakma, varolan okulların kopyalanarak çoğaltılmasına yol açan bir süreçtir. Böylece iz bırakma, homojenleşme sürecini kolaylaştırmaktadır. Herhangi bir okulun, önemli bir değişim girişiminde bulunarak yerleşik normdan sapması, okulun meşruiyet ve sosyal destek kaybına neden olması tehlikesi taşımaktadır (Hanson, 2001, 651).

Bir sektörde karar verme haklarının dağıtımındaki çeşitliliği anlamının üç boyutu bulunmaktadır. *Birincisi*, merkezîleşme/adem-î merkezîyetçilik, bir sektörde hangi kararların ne ölçüde daha yüksek düzeyde alındığı anlamına gelmektedir. Karar vermenin merkezîleşme derecesi, sektörler ve toplumlar arasında büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Merkezîleşme eğilimi, özel kuruluşların hâkim olduğu sektörlerin yanı sıra yoğun kamu katılımının olduğu sektörlerde de görülmektedir. Özel kuruluşlarda artan merkezîleşme, endüstri gruplarındaki artan ekonomik yoğunlaşma düzeyleri ile ilgilidir. Ayrıca özel kuruluşlarda artan merkezîleşme, belirsizliği azaltmak ve örgütlerarası eylemleri desteklemek için formal ve informal ortaklıkların oluşturulması ile ilgilidir. Kamu sektörlerinde, devlet ve özellikle ulusal hükümetler, bilindik geniş bir ürün ve hizmet yelpazesini destekleme ve düzenleme eğilimindedir (Scott ve Meyer, 1991, 129).

İkinci boyut, karar verme sürecinin parçalanma (fragmentation)-birleşmesidir (unification). Bir sektörün belirli bir düzeyinde hangi kararların ne ölçüde bütünleştirildiğini ya da eşgüdümlendiğini ifade etmektedir. Merkezîleşme dikey bütünleşme anlamına gelirken birleşme yatay ya da yanal bütünleşme anlamına gelmektedir. Giderek merkezîleşen sektörler hâlâ yüksek derecede parçalanma sergileyebilir. Bu merkezîleşme ve parçalanma birleşiminin, özellikle belirli politik koşullar altında toplumsal sektörlerde meydana gelmesi olasıdır (Scott ve Meyer, 1991, 131).

Eğitim sekt6r6, ABD'de y6ksek seviyelerde parçalanma ile karakterize edilen toplumsal sekt6re iyi bir 6rnektir. Son yıllarda, eğitim sekt6r6 6nemli karar alma yetkisinin yerelden devlet d6zeyine kaydırıldığı bir merkezileşme sergilemiş olsa da, bu d6zeyde b6t6nleşme derecesi d6ş6kt6r. Oluşturulan çok sayıda program ve gereklilik, farklılaştırılmış kuruluşlar ve seçim b6lgeleri ile ilişkilidir. Bazen de çapraz amaçlarla çalışmaktadırlar (Scott ve Meyer, 1991, 131).

Üç6nc6 boyut olan federalizasyon-yoğunlaşma (concentration), bir sekt6rde, birden fazla d6zeyde, hangi kararların ne 6lç6de bağımsız olarak alındığı anlamına gelmektedir. Ulusal d6zeyde eğitim programına ilişkin karar alınması, aynı alanda devlet d6zeyinde ve/veya yerel d6zeyde alınan programa ilişkin karar alınmasını engellememektedir. ABD'de eğitim sektör6nde, artan federal etkinlikler, devlet etkinliklerinin yerini alması da devlet kuruluşlarını uyarmış ve güçlendirmiştir. Devlet ve federal kuruluşların artan katılımı, yerel çıkarların etkisinin yerini alamamıştır; ancak yerel çıkarların etkisini desteklemiştir. Her bir otorite, farklılaşan meşruiyet temeline (6rneğin, ulusal çıkar, anayasal yetki, yerellik) g6re otorite iddiasında bulunarak diğer otoritenin 6zerine yerleşmiştir. Coleman ve Hoffer (1987), sosyal normların, yerel toplumun sosyal yapısından evrimleştiği işlevsel topluluktan oluşan kamu okulunun çevresini tanımlamışlardır. Fakat g6n6m6zde, okul çevresi, okulların çelişen değerleri ve otoritenin çatışan iddiaları bağlamında işlemde bulunduğu açık ağbağ olarak tanımlanmaktadır (akt. Scott ve Meyer, 1991, 132-133).

1.3.1. İz Bırakma ve Kurumsallaşma İlişkisi

Kurumsal mekanizmalardan sonra 6nemli bir tartışma alanı da hem iz bırakmada hem de kurumsallaşmada ağırlığı olan kurumsal çevrelerin tartışılmasıdır. Bu bağlamda kurumsal çevreler ile 6rg6tsel yapıları birbirine bağlayan modeller 6zerinde konuşmak anlamlı olacaktır. Kurumsal çevrenin, 6rg6tsel biçimleri ve işlevleri nasıl etkilediği nedensel mekanizmalarla açıklanmaktadır. 6rg6tsel çevrenin sınırlarını belirlemek için onların sınırları ve bileşen 6geleri tanımlamalıdır. B6ylece bu çevrelerin 6zellikleri hakkında değerleme yapılabilir. 6rg6tsel çevrelerin sınırları ile ilgili olarak geliştirilen erken d6nem modeller arasında, kaynakların ve bilginin takasından doğan g6ce bağımlı ilişkilere odaklanan 6rg6tsel k6meler (organizational sets), rekabetçi etkileşimden doğan 6rg6tsel biçimlerin farklılaşmasını inceleyen 6rg6tsel pop6lasyonlar (organizational

populations), farklılaşma türlerini ve sistem bağlantılarını inceleyen örgütler arası alanlar (interorganizational fields) sayılabilir (Scott, 1991, 164-173).

Son yıllarda, kurumsal çevreler ve örgütsel yapıları birbirine bağlayan yeni modeller geliştirilmiştir. Bu modeller işlevsel örgütsel alanlar, endüstri sistemi, toplumsal sektör, örgütsel alan gibi isimlerle anılmaktadır. Tüm bu modellerde, sınırlar, coğrafik terimlerden ziyade işlevsel terimlerle tanımlanmıştır. Her bir model, benzer ürünler ya da hizmetler üreten bir grup örgütü tanımlayarak başlamaktadır. Ayrıca bu modeller, bu örgütlerin kritik takas ortaklarını, fon kaynaklarını, düzenleyici gruplarını, meslek ve ticaret derneklerini ve normatif ya da bilişsel etki kaynaklarını da içermektedir. Yerel ve yerel olmayan bağlantılar, dikey ve yatay bağlar, kültürel ve politik etkiler, teknik takaslar örgütsel alan güçleri arasında yer almaktadır. Çevresel sınır kavramını işlevsel hâle getirmeye çalışan araştırmacı, “İşlevsel alana bir örgütsel aktörün dâhil edilmesi için ne derecede bir bağlantı ya da etki gereklidir? Ürünlerin ya da hizmetlerin benzerliğini değerlendirirken kullanılan ölçütler ne kadar spesifiktir? Yapısal bağlantılardan genellikle daha az görünür, daha incelikli ve yayılcı olan kültürel örüntülerin değerlemesi ve sınırlandırılması nasıl yapılmaktadır?” gibi sorulara yanıt aramaktadır (Scott, 1991, 173-174).

Örgütsel alan, sosyal ve toplumsal değişim çalışmasında, örgütsel ve toplumsal düzeyleri birbirine bağlayan kritik bir birim olarak ortaya çıkmıştır. İşlevsel alan, yapısı ya da performansı kurumsal bir bakış açısından incelenecek olan bir örgütün çevresini sınırlandırmaya hizmet etmektedir. Çevrelerin örgütlere olan etkisini açıklamak için kuramcılar geliştirdiği yedi argüman bulunmaktadır. Bu argümanlar, “Diğer örgütsel öğeler arasından ne tür örgütsel öğeler dikkat çekmektedir? Hangi etki mekanizmaları ya da nedensel mekanizmalar tanımlanmaktadır? Örgütsel yapının hangi yönleri etkilenmektedir?” sorularına yanıt verme çabasıdır (Scott, 1991, 174).

Kurumsal çevreler ile örgütsel yapıları bağlayan argümanlar, örgütsel yapının empoze edilmesi (imposition), örgütsel yapının yetkilendirilmesi (authorization), örgütsel yapının teşvik edilmesi (inducement), örgütsel yapının kazanılması (acquisition), örgütsel yapının iz bırakması (imprinting), örgütsel yapının birleştirilmesi (incorporation) ve örgütsel yapının atlanması (bypassing) olarak sınıflandırılabilir (Scott, 1991). Bu araştırmanın birinci kavramı olan iz bırakmaya ilk bölümde değinildiği için burada kısaca değinilmiştir.

Stinchcombe (1965), iz bırakma kavramını kullanmadan çeşitli endüstrilerle (örneğin, işgücünün karakteristikleri, kuruluş büyüklüğü, sermaye yoğunluğu, yönetsel bürokrasinin göreceli büyüklüğü, yürütme işgöreninin yardımcı işgörene oranı, yönetimdeki uzmanların oranı) ilişkili temel özelliklerin kurucuyla birlikte sistematik olarak nasıl çeşitlendiğini açıklayan iz bırakma sürecini açıklamıştır. Kimberly'e (1975) göre rehabilitasyon örgütlerinin popülasyonunda işlendirilen program, işgören ve yapı türleri, birimlerin kurulduğu zamana göre değişmiştir. Birimlerin ilk kuruldukları zamana göre değiştikleri argümanı, Berger ve Luckmann'ın (1991) örgütlerin, belirli yapısal özellikleri rasyonel kararlar ya da örgütsel tasarımla elde ettiklerini değil de belirli yapısal özelliklerin, "işlerin yapıldığı şekilde yapıldığı", aksi düşünülemez bir biçimde kabul edildiği; bu örgütsel biçimin aksi düşünülemez karakterinin zamanla örgütün kalıcılığına dayanak olduğu argümanına uymaktadır. Stinchcombe (1965, 169) verimliliği, rekabet eksikliğini ve kurumsallaşmayı, izlerin kalıcılığını sürdürdüğü temel mekanizmalar olarak tanımlamıştır. Johnson'a (2007, 120) göre sonraki araştırmalar, bu tür mekanizmaların nasıl işlediğini anlamaya yaramaktadır. Örneğin, yeni kurumsalcılar, örgütlerdeki aktörlerin kalıtsal örgütsel senaryoları ve rutinleri takip etme eğilimine dayanan kurumsallaşma yoluyla güçlü bir devamlılık açıklaması yapmışlardır. Buradan hareketle, iz bırakmanın kurumsallaşmayı açıklayan bir mekanizma olduğu; kalıcı hâle gelen izlerin kurumsallaşmaya neden olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Bu açıklamalardan hareketle, gerek üniversite yönetimlerinin gerek öğretim üyelerinin rutinleri izlemesinin, üniversitelerdeki işleyişin devamını sağladığı görülmektedir. Formalleşme, rutin işlerin en iyi şekilde uygulamalarını kurallaştırmaktadır (Adler ve Borys, 1996). Örgütün yeteneğini artıran formalleşme, örgütün etkili ve etkin olmasını sağlamaktadır. Örgütün çevresi ile olan ilişkilerini devam ettiren yeteneği ve bilgisi, çevresi ile kurduğu ilişkilerin niteliğini ve süresini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum örgütün kurumsallaşmasını sağlamaktadır (Apaydın, 2009, 13). Buna ek olarak örgütlerin kurumsallaşabilmesi için tutarlı eylemler yapması ve kararlar alması gerekmektedir. Örgütün benzer durumlarda benzer tepkiler vermesi, tutarlılığın göstergesidir. Tutarlılığın diğer bir göstergesi, eylemler ile örgütün amaçlarının örtüşmesidir. Örgütün paydaşlar tarafından güvenilir olarak algılanması, örgütün meşruluğunu artırmaktadır. Tutarsızlık ise belirsizlik ve niteliksizlik algısına yol açacağı için örgütün imajına zarar vermektedir (Swait ve Erdem, 2002, 305). Bu durum

örgütün meşruiyetini ve öngörülebilirliğini azaltarak örgütün kurumsallaşmasını engellemektedir (Apaydın, 2009, 19).

İz bırakmaya ve kurumsallaşmaya ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde, ampirik çalışmaların büyük çoğunlukla eğitim dışı örgütlere odaklandığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak özel sektördeki şirketlerin konu edinildiği, iz bırakmanın girşimciliğe olan etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Ulusal alanyazında ise iz bırakma ve kurumsallaşma ile ilgili olarak yapılmış hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademik personele, üniversite yapısına, üniversite yapısının nasıl oluştuğuna ve üniversite yapısını biçimlendiren dışsal etkilere ilişkin bilinmesi gereken tüm ayrıntılar, üniversitelerin günümüzde nasıl yapılanması gerektiği konusunda aydınlatıcı olacaktır. Problem bölümünde sunulan araştırma ve tartışmaların ışığında, bu araştırmanın problemi, üniversitelerde odak örgütün yavru örgütler üzerinde nasıl iz bıraktığı, odak örgütten mezun olan akademisyenlerin kariyer izlerini nasıl biçimlendirdiği ve odak örgüt ile yavru örgütlerin nasıl kurumsallaştıklarını betimlemektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi üzerindeki örgütsel izlerini, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin bu iki üniversitede görev yapan öğretim üyeleri üzerindeki kariyer izlerini ortaya koymak ve öğretim üyelerinin üniversitelerinin kurumsallaşmasına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretim üyelerine göre üniversitelerde iz bırakma;
 - a) Birey düzeyinde
 - b) Grup düzeyinde
 - c) Örgüt düzeyinde
 nasıldır?
- 2) Öğretim üyelerine göre üniversitelerin kurumsallaşması;
 - a) İnsanlararası ilişkiler
 - b) İşlerin yapılışı

- c) Kadrolama
- d) Yaşam biçimi (hayat tarzı)
- e) Çevresel ve fiziksel ortam

boyutlarında nasıldır?

- 3) Öğretim üyelerine göre üniversitelerde örgütsel iz bırakma ile kurumsallaşma arasında nasıl bir bağlantı vardır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Kurumsalcılar, bir toplumun ve politika yapıcıların sahip olabileceği alternatifleri; hangi sosyal grubun belirli bir düzenleme tarafından tercih edilebilir ya da dezavantajlı olduğunu; kimin kazanılmış hakları ile belirli bir kurumsal biçim ve uygulama arasında ilişki kurulduğunu bilmek istemektedirler. Kurumsal analiz yoluyla, eğitimin toplumdaki diğer hayatî kurumlarla nasıl bağlantı kurduğu; sosyal hayatın bu önemli kısmının hangi kısıtlar altında kaldığı; mevcut kurumsal düzen değiştirilmeye teşebbüs edildiğinde, karşılaşılabilecek özgürlükler ve kısıtların ne olduğu öğrenilmektedir (Meyer ve Rowan, 2006, 4).

Üniversiteler, günümüzde küreselleşmenin getirdiği baskılara maruz kalmaktadır. Bu baskılar, üniversitelerin hayatta kalabilmeleri için onları, diğer yükseköğretim kurumları ile rekabet etmeye ve sürekli değişmeye zorlamaktadır. Örnek vermek gerekirse, üniversitelerin piyasa koşullarına uyması ve diğer üniversitelerle rekabet etmesi, bu üniversitelerin girişimci olmasını zorunlu kılmaktadır. Günün gerektirdiği koşulları sağlayamayan üniversitelerin öğrenci kaybetme riskiyle karşı karşıya kalması muhtemeldir. Üniversite, çevresel etkilere açık olduğunda ve izler, kalıcı olduğunda, kurumsallaşma meydana gelebilmektedir. Üniversitelerin birbirine benzeyen yapılarını ve işleyişlerini kurumsallaşma mekanizmaları açıklamaktadır. Yükseköğretim Kurulu gibi düzenleyici kuruluşların üniversiteler üzerinde oluşturduğu zorlayıcı baskılar, yeni kurulan üniversitelerin başarılı bulduğu ya da bildiği odak üniversiteyi iş ve işlemlerinde taklit etmesi, üniversitelerin yapı ve işleyiş olarak birbirlerine ne derece benzediklerini ortaya koymaktadır.

Girişimciliği destekleyen bir üniversitenin kariyer izleri, bilimsel kariyer izlerinin derinleşip geliştiği üniversiteninkinden farklı olmaktadır. Girişimci bir kültürün mevcut olduğu odak üniversitede öğretim üyesi iken gittiği yeni üniversitesinde yöneticilik

görevine atanan akademik personel, önceki iş deneyimlerini, yeteneklerini, bağlantılarını, güvenini ve kavrayışını beraberinde götürmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanının doktora yaptığı dönemde, tez danışmanının onda bıraktığı izler, gerek onun sonraki akademik yaşantısında gerek informal ilişkilerinde etkisini sürdürmekte; öğretim elemanı, bu izleri öğrencilerine de taşımaktadır.

Bu araştırma, gerek yurt içindeki iz bırakma ve kurumsallaşma alanyazınındaki boşluğu doldurması, gerek iz bırakma ve kurumsallaşma konusunda üniversiteler üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması nedeniyle önem arz etmektedir. Bu araştırma ile eğitim bilimleri alanına uygulamalı bir araştırma kazandırmak suretiyle alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Akademik personele ve üniversite yapısına, işleyişine ilişkin bilinmesi gereken tüm ayrıntılar, üniversitelerin günümüzde nasıl yapılanması gerektiği konusunda aydınlatıcı olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2015-2016 akademik yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Gazi Üniversitesinden ayrılarak birer müstakil üniversite fakültesine dönüşen Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin örgüt, grup ve birey düzeyinde iz bırakma ve kurumsallaşma üzerine görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel İz Bırakma: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, 2006 yılında müstakil birer üniversite fakültesi olmadan önce Gazi Üniversitesine bağlı oldukları yıllarda, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin izlerini-karakteristiklerini yansıtmasına; 2006 yılından sonra da bu izlerin devamlılığına ilişkin süreçlerdir.

Grup Düzeyinde İz Bırakma: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora yapan bireylerin, bu üniversitedeki grup ilişkilerinin, şu anda görev yaptıkları Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki grup ilişkileri üzerine etkisidir.

Birey Düzeyinde İz Bırakma: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora yapan bireylerin, bu üniversitedeki akademik yaşamlarının, şu anda görev yaptıkları Ahi Evran

Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki akademik yaşamları üzerine etkisidir.

Kurumsallaşma: Sosyal düzen ya da örüntüleri temsil eden Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin belirli bir konuma ve niteliğe eriştikleri, belirli bir sisteme dayalı işleyiş gösterdikleri süreçtir.

Öğretim Üyeleri: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir.

Odak Kurum: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesidir.

Yavru Kurum: Odak kurum olan Gazi Üniversitesinden ayrılarak birer müstakil üniversite fakültesine dönüşen Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesidir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması (case study)” kullanılmıştır. Durum (case) sözcüğü, bir topluluk ya da örgüt gibi bir yerdeki durumu akla getirmektedir. Durum çalışmasında, durum kendi içinde bir merak konusudur; araştırmacı onun derinlemesine açıklamasını bulmayı amaçlamaktadır (Bryman, 2012). Durum çalışmasında, durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanılmaktadır (Glesne, 2013, 31).

Bu araştırma, Yin’in (2014) sınıflandırdığı beş durum çalışması türünden biri olan temsil edici ya da tipik durum çalışmasına (representative or typical case) girmektedir. Yin’e (2014) göre bu tür durum çalışmasının amacı, gündelik ya da olağan durumların koşullarını yakalamaktır. Böylelikle durum, üyesi olduğu geniş bir sınıfı örneklemek için seçilmiş olmaktadır. Örneklem nosyonu, durumlar, sadece uç ya da olağandışı oldukları için seçilmemektedir; ayrıca durumlar, tipik bir örneğini vermek ya da belli başlı araştırma sorularının yanıtlanmasına uygun bir içerik sağlamak için seçilmektedir. Örnek teşkil eden durumları seçmenin *ikinci* gerekçesi ise araştırmacının, önemli sosyal süreçleri incelemesine olanak vermesidir. Örnek vermek gerekirse, bir araştırmacı, bir örgütte uygulanan yeni bir teknoloji olduğunu biliyorsa bu yeni teknolojinin etkisinin ne olduğunu öğrenmek amacıyla o örgütü araştırmayı seçebilir. Araştırmacı, teknoloji ve iş arasındaki çeşitli kuramlardan ve bu konudaki kayda değer alanyazın çalışmalarından etkilenmiş olabilir. Sonuç olarak da araştırmacı, belli başlı araştırma alanındaki kuramsal ve ampirik tartışmaların etkisini araştırabilir (Bryman, 2012, 67-70). Bu araştırmada da Türkiye’deki köklü kurumlardan biri olan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, kendisinden ayrılarak müstakil birer üniversite bünyesine alınan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi üzerinde bıraktığı iz ve bu üç üniversitenin kurumsallaşma mekanizmaları incelenmiştir.

Durum çalışması yapan araştırmacılar, sonrasında kuramsal analiziyle uğraştıkları tek bir durumun yoğun incelemesini amaçladıklarını iddia etme eğilimindedirler. Ama asıl mesele, durum çalışması yapan araştırmacının yaptığı kuramsal muhakemenin niteliğidir. Üretilen kuramsal argümanları, veri en iyi nasıl desteklemektedir? Kuramsal analiz isabetli midir? Geliştirilen kuram veriden üretilmemiş farklı kavramsal düşünceler arasındaki bağlantıları gösteriyor mudur? Önemli olan soru, bulguların daha geniş bir evrene genellenebilir olup olmadığı değil; araştırmacının, kuramı, nasıl yapılandırdığıdır. Alanyazında bu genelleme, Yin'in (2014) "analitik genelleme"si ve Mitchell'in (1983) "kuramsal genelleme"si olarak geçmektedir. Böyle bir bakış açısı, durum çalışmasını, kuram ve araştırma ilişkisinde tümevarımsal geleneğe yerleştirmektedir (Bryman, 2012, 71).

Karşılaştırmalı desen, iki ya da daha fazla birbirine zıt durumların ya da olayların karşılaştırılmasıyla sosyal fenomenin daha iyi anlaşılabilceğı varsayımına dayanmaktadır. Örgüt, ülke, topluluk, kolluk kuvvetleri gibi en az iki durum vardır. Karşılaştırmalı desen, tüm bir kitlenin örnek tarafından temsil edildiğı bir tasarımda (cross-sectional design) her bir durumdan verinin toplandığı desendir. Karşılaştırmalı çalışma, sadece iki ülkeyi karşılaştırmak için kullanılmamaktadır; çeşitli durumlara (situation) da uygulanabilmektedir (Eisenhardt, 1989; Yin, 2014). Karşılaştırmalı desenin önemi, iki ya da daha fazla durumun ayırt edici karakteristiklerinin, kuramsal yansımalar için bir sıçrama tahtası görevi görmesine olanak sağlamasından ileri gelmektedir (Bryman, 2012). Bu araştırmada odak kurum ile yavru kurumlar, iz bırakma ve kurumsallaşma konusunda birbirleriyle karşılaştırıldığı için bu araştırma, karşılaştırmalı desen kapsamına girmektedir.

Karşılaştırmalı desen, nitel araştırma stratejisine uygulandıında, "çoklu durum çalışması (multiple-case study)" adını almaktadır. Çoklu durum çalışması, örgütsel davranış araştırmalarını içeren sosyal bilimlerde, yaygın bir araştırma deseni haline gelmiştir. İncelenen durum sayısı biri geçtiğinde çoklu durum çalışması adını almaktadır. Çoklu durum çalışmasının ana argümanı, kuram oluşturmayı geliştirmesidir. Araştırmacının, iki ya da daha fazla durumu karşılaştırarak bir kuramın geçerliliğini koruyup korumayacağına ilişkin koşulları tesis etmesine yardımcı olmaktadır (Eisenhardt, 1989; Yin, 2014). Buna ek olarak karşılaştırmanın kendisi, geliştirilmekte olan bir kuramla ilişkili kavram öne sürmektedir. Çoklu durum çalışması, araştırmacıya, zıt ya da benzer içeriklerde, nedensel açıklamaya ilişkin üretici bakış açısını (generative

view of causal explanation-generative causal mechanism) sınıma fırsatı vermektedir. (Bryman, 2012, 74). Üretici bakış açısından nedensel açıklamalar, değişkenler arasında ampirik korelasyonların üretilmesine ya da ampirik kanunlara dayalı tahminde bulunmaya yönelmez; fakat nedensel özellikleri ve süreçleri, içsel olarak zihinsel eğilimlerle, anlamlarla, niyetlerle, sosyal bağlamlarla ve yapılarla ilgili karmaşık etkileşimden doğan sosyal eylemlerle ortaya çıkarmaya çalışır (Ekström, 1992, 107). Bu araştırmada durumlar, odak üniversite ve yavru üniversiteler temsiline dayalı olarak seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen üç üniversite, üç ayrı durum olarak incelendiği için bu araştırma, çoklu durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ve 2006 yılında Gazi Üniversitesinden ayrılarak müstakil birer üniversite bünyesine dâhil edilen Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretim üyeleri ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, her üç üniversitenin eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri arasından amaçlı örnekleme türlerinden “maksimum çeşitlilik” örneklemesine göre seçilmiştir. Gazi Üniversitesinden doktorasını almış olan profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi olmak üzere her unvandan üçer öğretim üyesinin seçilmesi kararlaştırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Üniversitelerde İz Bırakma ve Kurumsallaşma Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, üç başlık altında toplanmıştır. *Birinci* başlıkta, öğretim üyesinin görev yaptığı üniversite, unvanı, kıdemi, önceki mesleği, önceki görev yerlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. *İkinci* başlıkta, iz bırakmaya ilişkin sorulara yer verilmiştir. *İkinci* başlık birey düzeyinde iz bırakma, grup düzeyinde iz bırakma ve örgüt düzeyinde iz bırakma alt başlıklarını içeren sorulardan oluşmaktadır. *Üçüncü* başlıkta ise kurumsallaşmaya ilişkin sorulara yer verilmiştir. *Üçüncü* başlık insanlararası ilişkiler, işlerin yapılışı, kadrolama, yaşam biçimi (hayat tarzı), çevresel ve fiziksel ortam alt başlıklarını içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularının belirlenmesinde iz bırakma ve kurumsallaşma alanyazınından yararlanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla tez izleme komitesi üyelerinin ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Taslak görüşme formu doktora tez

danışmanı ile eğitim yönetimi ve teftişi, eğitim hukuku, eğitim ekonomisi, eğitim planlaması, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme ve işletme alanında uzman kişilerin¹ görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Taslak görüşme formunun işleyip işlemediğini anlamak amacıyla, görüşme formu, çalışma grubunda yer almayan üç öğretim üyesi üzerinde ön denemeye tabi tutulmuştur. Bu işlem sonucunda, işlemeyen sorular saptanmış ve doktora tez danışmanı ile birlikte görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşme formu, 15'i iz bırakma ve 17'si kurumsallaşma olmak üzere toplam 32 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun 12 Temmuz 2016 tarihinden itibaren çalışma grubuna uygulanmasına doktora tez danışmanı onayıyla karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna bağlı kalınarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden öğretim üyeleriyle nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden dokuz, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden sekiz ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 10 öğretim üyesi katılmıştır. Fakat Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, doktorasını Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden almış olan profesör olmadığı için Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden dörder doktor öğretim üyesi ve doçent araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler Temmuz 2016-Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin ses kayıt cihazına kaydedilebilmesi için katılımcıların izni istenmiştir. Ses kaydının yapılmasına izin veren katılımcılarla nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra görüşmelere ilişkin ses dosyaları bilgisayara aktarılmıştır. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi sonucunda yaklaşık 1000 sayfalık ham veriye ulaşılmıştır.

¹ Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Şule Erçetin, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Prof. Dr. Işıl Ünal, Doç. Dr. Kamile Demir, Doç. Dr. Kazım Çelik, Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, Doç. Dr. Mustafa Sever, Doç. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Seçkin Özsoy, Dr. Öğretim Üyesi Ergül Demir, Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Erdem, Dr. Öğretim Üyesi Gökhan Arastaman, Dr. Öğretim Üyesi Çağrı Topal, Dr. Tuncer Fidan, Dr. Halil Buyruk, Dr. Ali Baltacı, Dr. Mahmut Polatcan ve Dr. Ahmet Saylık'a teşekkür ederim.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan görüşmeler, 66 dakika 17 saniye ile 134 dakika 23 saniye arasında; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan görüşmeler, 43 dakika 26 saniye ile 105 dakika 29 saniye arasında; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan görüşmeler, 64 dakika 40 saniye ile 117 dakika 24 saniye arasında sürmüştür. Veri toplama aşaması Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde altı ay, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birer hafta sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

2017 yılı Ocak Ayına gelindiğinde ses kayıtlarının, araştırmacının kendisi tarafından deşifre edilmesine başlanmıştır. Deşifreler 2017 yılının Temmuz ayına kadar sürmüştür. Temmuz 2017-Mart 2018 tarihleri arasında nitel verilerin analizi yapılmıştır. Deşifre edilen ses kayıtları, nitel veri analizi yöntemlerinden “betimsel analiz” yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin *ilk* aşamasında, deşifre metinlerinin üzerinde çalışılarak ön kodlamalar (açık kodlama) yapılmıştır. *İkinci* aşamada, araştırma soruları, kodlarla ilişkilendirilerek eksenler oluşturulmuştur. *Üçüncü* aşamada, eksenler bağlamında açıklayıcı temalar belirlenmiştir. *Dördüncü* aşamada, çözümlenen veriler sonucunda oluşan temalar yorumlanarak araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular, alanyazındaki ilgili araştırmalar ışığında tartışılarak sonuçlara ulaşılmış ve öneriler getirilmiştir.

Araştırmada dokusal betimlemeler ve yapısal betimlemelere dayalı bileşik (kompozit) betimlemeler yapılmıştır. Dokusal betimlemeler ile önemli ifadeler ve temalar yardımıyla öğretim üyelerinin fenomeni nasıl deneyimledikleri betimlenmiştir. Yapısal betimleme ile bu ifadeler ve temalar, öğretim üyelerinin fenomene ilişkin deneyimlerini etkileyen bağlamın ya da durumun betimlenmesi için de kullanılmıştır. Son olarak üniversitelerde iz bırakmanın ve kurumsallaşmanın nasıl olduğuna ilişkin betimlemeler yapılarak araştırma konusu fenomenin özünü yansıtan bileşik betimlemelere ulaşılmıştır (Moustakas, 1994).

2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu başlık altında araştırmanın “inandırabilirliği”ne ilişkin inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ilkelerine ve kodlayıcılar arası güvenirlige yer verilmiştir.

2.6.1. Araştırmanın İnanılabilirliği (*Trustworthiness*)

Gerçeklik, doğadaki gerçeklikten ziyade insanların zihinlerindeki çoklu gerçekliğin yansıtılması ile ilgilidir. Araştırmanın inandırabilirliğini, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu belirten inandırıcılığı (*credibility*), bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiğini ifade eden aktarılabilirliği (*transferability*), aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını belirten güvenilebilirliği (*dependability*) ve bulguların, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ifade eden onaylanabilirliği (*confirmability*) sağlamaktadır (Shenton, 2004). Schwandt'a (2007, 13) göre nitel araştırmaların inandırabilirliği, gerçekliğin değerinin yansıtılmasına, uygulanabilirliğe, tutarlılığa ve yansızlığa ilişkin kaygıların giderilmesine bağlıdır.

Shenton'ın (2004) sözünü ettiği nitel araştırmanın inandırabilirliğini (*trustworthiness*) sağlayan dört ölçüt aşağıda açıklanmıştır:

2.6.1.1. İnanılabilirlik (*Credibility*)

Pozitivist paradigmadaki içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı inandırıcılıktır. İçsel geçerlik, bulguların gerçeklikle arasındaki uyum ile ilgilidir. Nitel araştırmada, gerçek bütüncül, çok boyutlu ve durmaksızın değişen bir yapıdadır. Nicel araştırmadaki gibi keşfedilmeyi bekleyen tek bir sabit ve nesnel fenomen yoktur. Katılımcıların perspektiflerinin anlaşılması, davranışlarının karmaşıklığının ortaya konulması ve deneyimleri hakkında bütüncül bir yoruma ulaşılması, nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlayabilir (Merriam ve Tisdell, 2016, 243). Bu araştırmada, inandırıcılığı sağlayan şu teknikler kullanılmıştır (Shenton, 2004; Lincoln ve Guba, 1986):

2.6.1.1.1. Sürekli Gözlem ve Uzun Süreli Katılım

Araştırmacı fark ettiği fenomeni nasıl yorumlayacağı konusunda, zamanı dikkate almalıdır. Zira Lincoln ve Guba (1985, 304), araştırma ortamında yeterli zaman geçirmek için uzun süreli katılım (*prolonged engagement*) ve araştırma için en uygun unsurlara ayrıntılı bir biçimde odaklanmak için sürekli gözlem yapmanın güvenilirlik açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Uzun süreli gözlem kapsamlılık, sürekli gözlem derinlik sağlamaktadır. Araştırma ortamında geçirilen zaman, görüşmeye harcanılan zaman ve katılımcılarla sağlıklı ilişkiler kurmak için harcanılan zaman, araştırmanın

inandırıcılığını sağlamaktadır (akt. Glesne, 2013, 292). Örnek vermek gerekirse, araştırmacı, katılımcılarla görüşme yapmadığı zamanlarda, öğretim üyelerinin odalarında, koridorlarda, bahçede fakülte kültürüne ilişkin gözlem yapmıştır. Araştırmacı, görüşmeleri tamamlayıncaya kadar her gün sabah 08.00'de fakülteye gelmiş; saat 18.00'de fakülteden ayrılmış; bu zaman zarfında gözlemlerde bulunmuştur.

Alan notları, belirli döngülere ya da zaman yapılarına göre gözlemsel verileri kaydetmek için kullanılmaktadır. Veri açıklamaları, temel olarak tarih, zaman ve tarihsel göstergeler tarafından yönlendirilmektedir (Koro-Ljungberg ve diğerleri, 2018, 818). Alan notları, gözlenen ve deneyimlenen fenomenin betimlemeleri, insanların söylediklerinden alıntılar, gözlemcinin gözlenen fenomene karşı duyguları ve tepkileri, içgörü ve yorumlardan oluşmaktadır. Alan notları, başarılı bir nitel analiz gerçekleştirmede belirleyicidir. Alan notları, araştırmacının içgörülerini, yorumlarını, analizlerini ve varsayımlarını içermektedir. Alan notları kaydedilirken ve gözlem yapılırken içgörüler, fikirler, ilhamlar ve yargılar da ortaya çıkmaktadır (Patton, 2014, 302-305). Örnek vermek gerekirse, araştırmacı, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi bahçesinin tasarımının, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bahçesinin tasarımıyla benzerliğine ilişkin birtakım notlar tutmuş; her iki bahçenin fotoğrafını çekmiştir.

2.6.1.1.2. Çeşitleme

Araştırmacılar, çoklu veri kaynakları, gözlemciler, yöntemler ya da kuramlar ile çeşitleme yaparak tekil yöntemlerden, tek bir analize dayalı ve tek bakış açısına sahip yorumlardan kaynaklanabilecek şüphelerin üstesinden gelebilmektedirler (Patton, 2014, 556). Bulguları kanıtlamak için görüşme ve belge analizi ile birlikte gözlemin kullanılması, yöntem çeşitlemesine örnektir (Merriam ve Tisdell, 2016, 139). Bu araştırmada, ana veri toplama yöntemi olarak gözlem ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Gözleme örnek vermek gerekirse, öğretim üyelerinin öğle tatillerinde, dinlenme arası verdikleri zamanlarda ya da odalarına ziyaretçi geldiğinde, diğer kişilerle kurdukları informal ilişkiler gözlemlenmiştir. Gözleme ilişkin veriler, özellikle fakülte kültürü ile ilişkili alıntılarının seçilmesinde ve metne yerleştirilmesinde yardımcı olmuştur. Gözlem saatleri dışında, öğretim üleriyle yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Zira farklı yöntemlerin uyum içinde kullanılması, bu yöntemlerin bireysel sınırlılıklarını dengeleyerek ayrı ayrı sağlayacakları faydaları arttırmaktadır (Shenton, 2004, 65).

Çeşitlemenin başka bir türü olan veri kaynaklarının çeşitlemesi ile farklı veri kaynaklarının tutarlılığının kontrolü yapılmaktadır (Patton, 2014, 556). Yorumlarda hata

yapma olasılığı olduğu için farklı bir görüş, durum hakkındaki sınırlılıkları ortaya çıkarabilmekte ve hangisinin daha olası olduğuna ilişkin öneri getirebilmektedir (Glesne, 2013, 63). Gazi Üniversitesi dışındaki üniversitelerden lisans mezuniyet derecesine sahip katılımcılar ile görüşme yapılması, veri çeşitlenmesine örnek olarak verilebilir. Bu araştırmaya, lisans mezuniyeti ODTÜ, Atatürk Üniversitesi gibi üniversitelerden; yüksek lisans mezuniyeti Hacettepe Üniversitesi, Essen Üniversitesi gibi üniversitelerden olanların katılmaları sağlanarak farklılık ve çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada farklı özelliklere sahip katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak öncelikle araştırma öznesi olarak seçilen grubun bütün üyelerinin, o grubun tipik özelliklerini yansıttıklarından emin olmak gerekmektedir (Shenton, 2004, 65). Bu araştırmada görüşme yapılan öğretim üyelerinin tipik özelliği ise hepsinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi doktora mezunu olmalarıdır. Son olarak, araştırmanın farklı kuramlara dayanması, alternatif açıklama ve yorumların sınanmasını sağlamaktadır (Shenton, 2004, 66). Örnek vermek gerekirse, kariyer geçişleri kuramı, kariyer izleri kuramıyla ilişkilidir. Zira bireyin öz-yansıtma, kişisel gelişim ve öğrenme olanaklarını körüklediği için kariyer geçişlerinin kariyer izlerini güçlendirmesi olasıdır (Higgins, 2005, 92). Dolayısıyla araştırmada kariyer geçişleri kuramı ile ilgili olarak bilgi verilmiştir.

2.6.1.1.3. Katılımcı Dürüstlüğünü Destekleyen Taktiklerin Kullanımı

Araştırmaya katılmaya istekli olanları ve görüşlerini özgürce ifade edenleri araştırmaya katabilmek amacıyla görüşmecilere araştırmaya katılmayı reddetme olanağı sağlanmalıdır (Shenton, 2004, 66). Örnek vermek gerekirse, araştırmacıya görüşme randevusu veren Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden iki öğretim üyesi, randevu günü geldiğinde, görüşme yapmaktan vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu ilke gereği, bu öğretim üyelerine, görüşmeye katılmaları yönünde baskı yapılmamıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı, katılımcılara yakınlık göstererek ve soruların herhangi bir doğru yanıt olmadığını belirterek katılımcıları dürüst olmaya teşvik etmelidir (Shenton, 2004, 66-67). Örnek vermek gerekirse, araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce katılımcılara istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeden araştırmadan çekilebileceklerini açıklamıştır.

2.6.1.1.4. Tekrarlı Sorgulamalar

Tekrarlı sorgulamalar, araştırmacının başka bir biçimde ifade edilen sorular aracılığıyla ilgili ayrıntılı veriyi ortaya çıkardığı sondaj soru ve tekrarlı sorgulama kullanımını içermektedir (Shenton, 2004, 67). rnek vermek gerekirse, görüşme yapılan ğretim üyesinin ders hazırlamada ve ğretim görevini gerçekleştirmede kimleri model aldığına ilişkin yöneltile soruya yanıtı, araştırmacı tarafından tatmin edici bulunmamıştır. Öğretim üyesinden ayrıntılı bir yanıt alınabilmesi için soru, araştırmacı tarafından farklı biçimde vurgulanmıştır:

Öğretim üyesi (Kastamonu, C4): Bir tane hocamız vardı. Mesela o, bizle çok, aşırı ilgilenirdi ve çok ayrıntılı anlatırdı. Aslında ben onu model alıyorum yani. Ve proje verilirdi. Tatile gitmezdi.

Araştırmacı: Tatile bile gitmediniz.

Öğretim üyesi (Kastamonu, C4): Tabi, göndermedi mesela. Çok ince ayrıntılarla mesela bakardı her şeye. Ve her öğrenciyi ince ayrıntılarla incelerdi yani.

Araştırmacı: Hâlbuki proje dediğimiz de hep “En son gün verelim hocam. En son gün, en son.”

Öğretim üyesi (Kastamonu-C4): Yoo, hoca için zaman meşhumu yoktu zaten.

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı üzere ğretim üyesinin, hocasının hangi yönünü model aldığını saptamak isteyen araştırmacı, tekrarlı sorgulamalar yoluyla hocanın, ğrencilerinin projelerine fazla zaman ayırdığını öğrenmiştir. Ayrıca çelişkilerin ortaya çıktığı durumlarda, gerçeği tam olarak yansıtmayan ifadeler tespit edilebilir ve araştırmacı şüpheli veriyi atmaya karar verebilir (Shenton, 2004, 67).

2.6.1.1.5. Olumsuz Durum Analizi

Araştırmacının beklentilerinin ya da belirlemekte olan bulgularının doğruluğunu tartışabilen ya da onaylamayabilen veriyi amaçlı bir biçimde araştıran stratejiye olumsuz durum analizi ya da uyumsuz (discrepant) durum analizi denmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016, 249). Olumsuz durumların aranması ve analizi, alternatif yapıları test etmek ile yakından ilişkilidir. rüntülere ve eğilimlere ilişkin kavrayış, o örüntü içine girmeyen olaylar ve durumlar dikkate alındığında artmaktadır (Patton, 2014, 554). Nitel araştırmada uç değerler atılmamaktadır; fakat olumsuz durumlar olarak olağanüstü görünen veri dikkate alınmaktadır. Benzer olumsuz durumları araştırarak ve bunları gelişmekte olan şemalara dâhil ederek kuramdaki yerleri anlaşılmaya çalışılmaktadır

(Morse, 2018, 1391-1392). Örnek vermek gerekirse, görüşme yapılan bir öğretim üyesinin (Gazi, A2) uzmanlaşmasında kimin etkili olduğuna ilişkin yöneltilen soruya yanıtı “*bir akademik personel nasıl olmalı ve nasıl olmamalı? Ben olmama üzerinden öğrendim; yani asla kişisel işlerini yaptırmamalı; asla asistanı bir devlet memuru olarak görmemeli.*” Biçiminde olmuştur. Burada araştırmacı, uzmanlaşmasında olumsuz etkide bulunan öğretim üyesinin özelliklerini de ortaya koymuş olmaktadır.

2.6.1.1.6. Kısa Aralıklı Toplantılar

Araştırmacı ile danışmanı ya da araştırmacı ile üstleri arasında gerçekleştirdikleri bilgilendirme oturumları bu kapsamda değerlendirilebilir. Tartışma yoluyla danışman ya da üstler, deneyimlerini araştırmacıya aktarabilirler ve algılarını paylaşabilirler. Araştırmacıyı denetlemekten sorumlu bu kişiler, eylem sırasındaki eksiklere ya da kusurlara dikkat çekebilmektedirler. Kısa aralıklı toplantılar, araştırmacıya kendi fikirlerini ve yorumlarını test etmesine olanak sağlamaktadır (Shenton, 2004, 67). Araştırmacının yaptığı görüşmelerin sonuçlarından sık sık danışman öğretim üyesine söz etmesi ve araştırma bulgularını tartışması, kısa aralıklı toplantılara örnek olarak gösterilebilir.

2.6.1.1.7. Meslektaş Değerlendirmesi

Meslektaşlara geçici bulguların sunulması olan meslektaş değerlendirmesi, verinin kavramsallaştırılması ve soyutlanması için geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Morse, 2018, 1398). Meslektaş değerlendirmesi, araştırmacının, araştırma ile ilgisi olmayan meslektaş, araştırmayı inceleme olanağı sunmasıdır. Böylece meslektaş, araştırma hipotezleri geliştirmeye yardımcı olmakta; belirlemekte olan deseni geliştirmekte ve test etmektedir. Bu durumda, araştırmacı ise duygusal bir rahatlama yaşamaktadır (Lincoln ve Guba, 1986, 19). Sorular ve gözlemler, araştırmacının kendi yöntemlerini iyileştirmesini, araştırma desenine daha iyi bir açıklama getirmesini ve yapılan yorumlar ışığında, kendi argümanlarını güçlendirmesini sağlayabilir (Shenton, 2004, 67). Araştırmacının, nitel görüşmelere başlamadan önce, eğitim psikolojisi alanında bir profesör ile örgüt kültürü ve iz bırakma üzerine sohbeti, eğitim yönetimi alanında bir doçent ile araştırma yapılacak üniversitelerin neden seçildiğine ilişkin sohbeti, meslektaş değerlendirmesine örnek gösterilebilir. Ayrıca nitel görüşmelerden sonra araştırmacının, eğitim yönetimi alanından bir uzman ile araştırma bulgularını tartışması, meslektaş değerlendirmesine örnek teşkil edebilir. Tez izleme komitesinin periyodik toplantılarında,

komite üyesi olan öğretim üyelerinin geri bildirimleri, meslektaş değerlendirmesinin formal yanına örnek gösterilebilir.

2.6.1.1.8. Araştırmacının Yansıtıcı Yorumları

Düşünümsellik (reflexivity), araştırmacının kendini anlamasını ve sorgulamasını gerektirmektedir. Düşünümsellik, araştırmacının sürekli “ne biliyorum?” ve “nasıl biliyorum?” sorularını kendine sormasını gerektirmektedir. Düşünümsellik, araştırmacının kendisinin ve görüşme yapılan diğerlerinin bakış açısına ve söylemlerine ilişkin kültürel, politik, sosyal, dilbilimsel, ideolojik temellerinin bilincinde olmayı gerektirmektedir (Patton, 2014, 64-65). Düşünümsellik, sadece araştırmayı raporlaştırma sürecinde, araştırmacının kendini anlatması değildir; aynı zamanda araştırma boyunca araştırmacının sürdürmesi gereken bilinçli bir sorgulama sürecidir (Akçatepe ve diğerleri, 2018, 234). Yansıtıcı yorumlar, araştırmacının duygularını, tepkilerini, önsezilerini, ilk yorumlamalarını, spekülasyonlarını ve araştırma hipotezlerini içermektedir. Bu yorumlar, ne olup bittiğine ilişkin gerçek tanımların üzerindedir. Bu yorumlar oluşum, insanlar ve etkinlikler hakkındaki yorumlar ve düşünceler üzerinedir (Merriam ve Tisdell, 2016, 151). Araştırmada yansıtıcı yorum, araştırmacının kendisinin, araştırma sürecinin ve temsilinin etkisini; araştırma sürecinde güç ilişkilerinin ve politikanın sınanmasını gerektirmektedir. Ayrıca yansıtıcı yorum, veri toplamada ve veriyi yorumlamada araştırmacının hesapverebilirliğini gerektirmektedir. Bu nedenle katılımcılar tarafından ortaya konulan hiçbir veri göz ardı edilmemiş ve gizlenmemiştir. Araştırma süreci ve içerik arasındaki sınır iç içe geçtikçe, yansıtıcı araştırma süreci, meseleleri daha karmaşıklaştırma ve kavrayışı daha da pekiştirme yönünde araştırmayı derinleştirmektedir (Sultana, 2007, 376).

2.6.1.1.9. Araştırmacının Özgeçmişi, Nitelikleri ve Deneyimleri

Araştırmacının güvenilirliği de önemlidir. Zira araştırmacı, veri toplamanın ve veri analizinin en önemli aracıdır. Araştırmacıya olan güven, nitel araştırma süreci kadar önemlidir. Araştırma raporunda, biyografik bilgilerin yanı sıra üzerinde çalışılan fenomen ile ilgili kişisel ve meslekî bilgiler de yer almalıdır (Shenton, 2004, 68). Araştırmacının, liselerde öğrenci olmanın anlamını sorguladıkları (Sever ve diğerleri, 2016) bir nitel araştırma projesinde görev alması, geçerlik ve güvenilirlik gibi konularda araştırmacının deneyim kazanmasını sağlaması bakımından bu araştırmanın süreçlerine olumlu etkide bulunabilir. Araştırmaya malî kaynak sağlayan kurumların belirtilmesi ve araştırmanın

yapılmasına olanak sağlayan resmî onaylardan söz edilmesi, hakemlerin ve okuyucuların etik kaygılarının giderilmesini sağlayabilmektedir (Shenton, 2004, 68). Bu doğrultuda, araştırmacı görüşmelere başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından onay almış ve araştırma yapacağı üniversitelerden araştırma izinlerini almıştır.

2.6.1.1.10. Katılımcı Kontrolü

Katılımcı kontrolü, nitel bulguların doğruluğunu belirlemek için nihaî rapor, özel açıklamalar ya da temaların katılımcılara gösterilmesi ve bunların kesin olup olmadığının katılımcılar tarafından belirlenmesidir. Bu durum, sadece deşifreleri katılımcıya göstermek anlamına gelmemektedir. Araştırmacı, ana bulguları, temaları, durum analizini, gömülü kuramı ve kültürel tanımlamayı da katılımcıya gösterebilir. Bu süreç, katılımcılar ile bir izleme görüşmesinin gerçekleştirilmesini ve onların bulgulara yorum yapmaları için onlara olanak sağlanmasını içerebilir (Creswell, 2014, 201-202). Katılımcıların söylemlerini araştırmacının yeniden yapılandırması karşısında, araştırmacı, katılımcıların informal tepki göstermesini istemektedir (Lincoln ve Guba, 1986, 19). Örnek vermek gerekirse, bu araştırmada, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görüşme yapılan bir öğretim üyesi (Kastamonu, C7), ses kaydının bir kopyasını araştırmacıdan istemiştir. Araştırmacı, öğretim üyesinin ses kaydını bir haricî belleğe aktararak ona teslim etmiştir. Araştırma raporunu paydaşlarla paylaşmak da formal test etme kapsamına girmektedir (Lincoln ve Guba, 1986, 19).

2.6.1.1.11. Fenomenin Ayrıntılı Bir Şekilde Betimlenmesi

Zengin ve ayrıntılı betimleme, araştırmacının, okuyucunun araştırma bağlamına girmesine izin verecek bir yazım biçimini benimsemesidir (Glesne, 2013,66). Ayrıntılı betimleme, ayrıntıyı, bağlamı, duyguyu ve insanları birbirine bağlayan sosyal ilişki ağlarını ortaya koymaktadır. Ayrıntılı betimleme, söz konusu kişi ya da kişiler için bir deneyimin ya da olaylar silsilesinin önemini belirlemektedir. Dolayısıyla ayrıntılı betimleme, olası yorumu kurgulamakta ve oluşturmaktadır (Patton, 2014, 503). Örnek vermek gerekirse, araştırmada aktarılabiliirliği sağlamak, diğer bir deyişle elde edilen sonuçların uygulanabilirliğini sağlamak için araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

2.6.1.1.12. Önceki Araştırma Bulgularıyla Karşılaştırma

Önceki araştırma bulguları ile karşılaştırma, araştırma sonuçlarının geçmiş araştırmalarla uyumlu olma derecesini ortaya koymaktadır. Araştırmacının bulgularını varolan bilgi ile ilişkilendirebilme yeteneği, nitel araştırmaları değerlendirmek için anahtar bir etmendir. Bu bağlamda, aynı ya da benzer örgütlerde yapılan ve karşılaştırılabilir sorunları ele alan önceki araştırma raporları paha biçilemez kaynaklar olabilir (Shenton, 2004, 69). Örnek vermek gerekirse, araştırmacı, tezinin “Bulgular ve Yorum” bölümünde, bulgularını, önceki yıllarda yapılmış olan araştırmaların bulgularıyla karşılaştırarak dış yorumlarla desteklemiş ya da çürütmüştür.

2.6.1.2. Aktarılabirlik (Transferability)

Aktarılabirlik, pozitivizmin dış geçerlik ölçütlerine karşılık gelmektedir. Geleneksel araştırmada, bulguların farklı bağlamlarda ya da konularda uygulanmasını sağlamak için alınan önlemler (örneğin, rastgele hâle getirilmiş kontrollü çalışma) ile dış geçerlik ya da genellenebilirlik sağlanacaktır. Yorumcu paradigmada, genellenebilirlik bir amaç değildir. Bulguların ve yorumların uygulanabilirliği, bulguları ve yorumları uygulamak isteyenler tarafından belirlenmektedir. Yorumcu paradigmada aktarılabirlik, araştırmacının bulguların araştırma bağlamında geçerli olup olmadığını belirleyebildiği ayrıntılı betimleme yolu ile gerçekleşmektedir (Lincoln ve Guba, 2013, 105). Shenton (2004, 70) aktarım yapmadan önce; (a) çalışmaya dâhil edilen örgütlerin sayısı ve yerleri, (b) veri sağlayan insanlarla ilgili sınırlılıklar, (c) saha çalışmasına dâhil olan kişi sayısı, (ç) kullanılan veri toplama yöntemleri, (d) veri toplama oturumlarının sayısı ve süresi, (e) veri toplama işleminden sonra geçen zaman gibi bilgilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Örnek vermek gerekirse, “Yöntem” bölümünün “Çalışma Grubu” başlığı altında, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim üyesi sayısına, görüşme yapılan öğretim üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki doktora programlarından mezun olduklarına ilişkin bilgiye yer verilmiştir. “Verilerin Toplanması” başlığı altında ise öğretim üyeleriyle yüz yüze bireysel görüşmeler yapıldığı bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca bu başlık altında, veri toplama aşamasının Gazi Üniversitesinde altı ay, Kastamonu Üniversitesinde ve Ahi Evran Üniversitesinde birer hafta sürdüğü; görüşmelerin Gazi Üniversitesinde 64 dakika 40 saniye ile 117 dakika 24 saniye arasında, Kastamonu Üniversitesinde 43 dakika 26 saniye ile 105 dakika 29 saniye arasında ve Ahi Evran Üniversitesinde 66 dakika 17 saniye ile 134 dakika 23 saniye

arasında sürdüğü belirtilmiştir. Tüm bu bilgiler, araştırmanın aktarılabirliğine kanıt olarak gösterilebilir. Aktarılabirlik, elde edilen sonuçların uygulanabilirliği olarak görülebilir.

2.6.1.3. *Güvenilebilirlik (Dependability)*

Güvenilebilirlik, pozitivistin güvenilirlik ölçütüne karşılık gelmektedir. Bulguların ve yorumların tutarlı ve güvenilir bir sürecin sonucu olarak nasıl belirlenebileceğine işaret etmektedir (Lincoln ve Guba, 2013, 105). Pozitivizme göre araştırma aynı yöntemler ve aynı katılımcılar ile tekrar edildiğinde, benzer sonuçlar elde edilecektir. Yorumcu paradigmaya göre fenomenlerin değişen doğası, bu gibi yargıları sorunlu bir hâle getirmektedir. Araştırmacının gözlemleri, yayınlanmış tanımların şimdiki zamanda durağan ve donmuş olduğunu savunarak bu tanımların araştırmanın durumuna nasıl bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Güvenilebilirliği sağlamak için araştırmadaki süreçler ayrıntılı bir biçimde raporlanmalıdır. Ayrıntılı raporlama, aynı sonuçları elde etmek için gerekli değilse bile başka bir araştırmacının araştırmayı tekrar etmesi sağlanmalıdır (Shenton, 2004, 71). Güvenilebilirliğin sağlanmasına yönelik teknik, denetim izidir. Görevlendirilen bir kişi, sorgulama sürecini ve tutarlılığı kontrol etmek için veriyi, bulguları, yorumları ve önerileri gözden geçirmektedir (Lincoln ve Guba, 2013, 105). Denetim izinin araştırmayla ilgisi olmayan bir uzman tarafından incelenmesi gerekmektedir. Uzmanın incelemesi ile sürecin geneli hakkında ulaştığı sonuç, güvenilebilirlik yargısını oluşturmaktadır (Lincoln ve Guba, 1986, 19). Araştırmanın her bir aşamasının şeffaf bir biçimde yazılarak proje ara raporunun Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne sunulması, denetim izine örnek verilebilir.

2.6.1.4. *Onaylanabilirlik (Confirmability)*

Onaylanabilirlik, pozitivistin nesnellik ölçütüne karşılık gelmektedir. Onaylanabilirlik, sonuçlar ile yorumların güvenilir bir sorgulamanın ve veri toplama sürecinin sonucu olduğunu ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 2013, 105). Çeşitleme, yansıtıcı düşünme ve denetim izi teknikleri, onaylanabilirlik ölçütünün karşılanmasını sağlayabilir. Yöntem çeşitlemesi kullanılarak elde edilen veriler, araştırmacının analiz sırasında bazı temaları özellikle öne çıkarmasına engel olabilir. Yansıtıcı düşünme ise araştırmacının iç dünyasını gözlemleyerek ve kaydederek düşüncelerindeki, eğilimlerindeki değişimlerin farkına varmasını sağlayabilir. Denetim izi ve dış uzman

denetimi, her bir yorumun gerçekten veri setine dayandığını doğrulayabilir (Shenton, 2004, 72). Denetim izi tekniğinin güvenilebilirlik ölçütündeki odağı, araştırma süreci iken onaylanabilirlik ölçütündeki odağı, veri ve yorumlardır (Lincoln ve Guba, 1986, 19).

2.6.1.5. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

İki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığında, tanımlar daha keskin hâle gelmektedir. Bu şekilde kodlamaların ne anlama geldiği ve hangi veri parçasının hangi koda ait olduğu hakkında ortak vizyona ulaşmak mümkündür. Kodlayıcıların aynı veri parçaları için benzer kodlar kullanıp kullanmadıkları bu tekniğin temel noktasıdır. Uzlaşmazlıklar ise tanımların genişletilmesi veya düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir. Üzerinde uzlaşılan kod sayısının, toplam kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilrlik oranı hesaplanmaktadır. Kodlayıcılar arası güvenilrliğin % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, 64).

Yapılan kodlamaların güvenilrliğini saptanmak amacıyla iki uzmandan kodlama² yapmaları istenmiştir. Yapılan kodlamalar, Şekil 1'de verilen uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak karşılaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 64). Bu araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliği sırasıyla % 95 ve % 91,3 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Uyuşum Yüzdesi} = \frac{\text{Uyuşan Kodlar}}{\text{Tüm Kodlar}} \times 100$$

Şekil 1. Uyuşum Yüzdesi Formülü

² Dr. Öğretim Üyesi Bilgen Kıral ve Dr. Tuncer Fidan'a teşekkür ederim.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin örgütsel iz bırakmaya ve kurumsallaşmaya ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

3.1. Örgütsel İz Bırakmaya İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, örgütsel iz bırakmaya ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin örgütsel iz bırakmaya ilişkin görüşleri birey düzeyinde iz bırakma, grup düzeyinde iz bırakma ve örgüt düzeyinde iz bırakma olmak üzere üç alt boyutta ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1.1. Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutu

Bu başlık altında, birey düzeyinde iz bırakma boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin birey düzeyinde iz bırakma boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 1’de özetlenmiştir:

Çizelge 1

Öğretim Üyelerinin Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Göreve başlamada etkili olan kişiler/etmenler	*Gazi’den öğretim üyelerinin desteği	*Gazi’den öğretim üyelerinin desteği *Yüksek lisans mezuniyeti derecesine sahip olma *Hoca referansı	*Gazi’den öğretim üyelerinin desteği *Yüksek lisans mezuniyeti derecesine sahip olma *Hoca referansı
Fakülte deki ilk iş deneyimi	*Araştırma görevliliğinden gelme *Öncesinde öğretmenlik deneyimi	*Geçmişte öğretim görevliliği yapmış olma *Öğretmenlikten tatmin olamama	*Geçmişte öğretim görevliliği yapmış olma *Öğretmenlikten tatmin olamama

Çizelge 1'in devamı..

Fakültede ilk anılar	*Başarmışlık hissi *Dönülmez yol/hayal kırıklıkları	*Başarmışlık hissi *Dönülmez yol/hayal kırıklıkları	*Başarmışlık hissi *Dönülmez yol/hayal kırıklıkları
Bölüm kültürüne uymada etkili olan kişiler/etmenler	*Hissetme *Hocaları model alma	*Akran öğrenmesi *Hocaları model alma	*Hissetme
Mesleğin gereklilerini ve yeterliklerini kazanmada etkili kişiler	*Gazi'deki tez danışmanı hocası	*Çeşitli kaynak kişiler (Gazi'deki tez danışmanı hoca, Gazili öğretim üyeleri, Hacettepeli öğretim üyesi, kendi kendine vb.)	*Gazi'deki tez danışmanı hocası
Olumsuz durum (Negative case)	*"Ben öyle olmayacağım."	*"Ben öyle olmayacağım."	-
Uzmanlaşmada etkili olan kişiler	*Kendi çabası *Alan eğitimi mağduriyeti yaşama	*Gazili öğretim üyesi hocalar	*Gazili öğretim üyesi hocalar
Ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirmede etkili kişiler	*Yabancı ülkelerdeki meslektaşlar/farklı bölümlerden öğretim üyeleri	*Yabancı ülkelerdeki meslektaşlar/post-doc'a giden akademisyen	*Lisans ve lisansüstünde ders aldıkları öğretim üyeleri
Meslektaşlarla ilişki kurmada etkili kişiler	*Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerini model alma *Tez danışmanının öğüdü/telkini *İyi ilişkiler kuran akademik personelden etkilenme *Usta-çırak ilişkisi	*Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerini model alma *Tez danışmanının öğüdü/telkini *İyi ilişkiler kuran akademik personelden etkilenme *Usta-çırak ilişkisi	*Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerini model alma *Tez danışmanının öğüdü/telkini *İyi ilişkiler kuran akademik personelden etkilenme *Usta-çırak ilişkisi
Akademik olmayan etkinlikler/işler	*İdarî iş, angarya *İdarî iş, gözden çıkarılan kişiye verilir.	*İdarî iş, zorunluluk	*İdarî iş, angarya *İdarî iş, gözden çıkarılan kişiye verilir.

3.1.1.1a. Öğretim Üyelerinin Mesleğe/Hâlen Çalıştıkları Fakültelerde Göreve Başlamalarında Etkili Olan Kişiler

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, mesleğe/göreve başlamalarında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans ya da lisansüstü ders aldıkları öğretim üyesi hocalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin etkisi, öğrencilerine araştırma görevlisi olma önerisinde/tavsiyesinde bulunma, destek

olma, kadro çıkarma, öğrencilerini akademisyen olmaları için teşvik etme biçiminde tezahür etmiştir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Fakülteyi ben tercih etmedim. Kırşehir Eğitim Fakültesi benim aklımda olan bir yer değildi. Akademisyenlik ama aklımda olan bir şeydi. ...Gazi'de yüksek lisans yaptığım birimdeki bölüm başkanımın, profesörümün bana önerisiydi. Ya "Orası olabilir. Bir deneyelim şansımızı." Diye. (Kırşehir, B6)

Lisanstayken hocamız vardı bir tane. O, beni destekliyordu sürekli yani. Ondan dolayı hoca, öğretmenliğe başladıktan sonra ben işte hocamla... ilişkiyi kesmedik zaten. (Kastamonu, C4)

Danışmanımınla aramda şöyle.. "Ne yapmayı düşünüyorsun?" Üniversite son sınıftı. Ben de şey dedim: "Üniversitede kalmak istiyorum." Ama o zaman kadro açılıp açılmayacağıyla ilgili herhangi bir gelişmeden haberdar değildim. Sadece ama gelecekte ne yapacağımı bana sorgulatmışlardı. Fakat sonradan oturup danışmanımınla konuşmaya başladığımda "Oğlum, biz seni düşünüyorduk." Dediklerini hatırlıyorum. (Gazi, A5)

Bu araştırmanın bulguları ile ilgili alanyazında, öğretim üyelerinin lisans ve/veya lisansüstü öğrencilerinin akademiye girişi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular kısmen örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre öğretim üyeleri, öğrencilerini akademisyen olmaları yönünde teşvik ederken Sax ve diğerlerine (2005, 647) göre öğretim üyeleri, bir lisansüstü eğitim programı hakkında, lisans öğrencilerine sıklıkla tavsiyede bulunmaktadır; lisans öğrencilerini lisansüstü eğitim almaları noktasında teşvik etmektedir. Benzer biçimde, Mazerolle ve diğerleri (2012), lisans düzeyinde spor okulu öğrencileri lisansüstü eğitime kayıt olmaya karar verdiklerinde, profesörlerin ve öğretim görevlilerinin, onları, yüksek lisansa yönlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir deyişle, mentör olarak gördükleri fakülte üyeleri ya da öğretim görevlilerinin bu öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etki, öğrencilerin spor eğitiminde kariyer niyetine yol açmıştır.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi öğretim üyeleri, fakültelerinde göreve başlamalarında hocaların referans olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Buraya göreve başlamamda, buranın bölüm başkanı beni şey yapmıştı. Davet etmişti. Şu anda bölümünde tek profesör zaten. Bir de o zaman dekanı birlikte yani beni aradılar, işte Kırşehir olmasa da tanışıklığım vardı. Onların referansıyla geldim ben. (Kırşehir, B7)

..Tabi o arada benim danışman hocam da, o Kasım'da öbürünün görev süresi bitti, ondan sonra bölüm başkanı olmaz mı? Danışman hocam bölüm başkanı oldu. Tam sıkıntılı bir dönemde kendimize yeni bir üniversite ararken "C7.." dedi "..biz bölüm başkanı olduk ama bize fazla güvenme. Biz biraz ederiz ama sen gene araştırmalarına devam et." dedi. "Gazi olur." Hatta sağ olsun. Kendisi Gazi bölüm başkanıyla görüştü. Yani "C7, iyi bir öğrencimiz. Size çok faydalı olur. Araştırma görevlisi olarak uygun bir kadro, uygun bir sınav açılırsa müracaat etmek ister." Bize referans oldu o konuda. O arada bölüm başkanı yani "Yazın açacaz sınavları." Dedi bana. Ben de işte bunu Aralık-Ocak gibi konuşuyoruz. "İyi." Dedim. Şimdi sözleşmem sona erdirilirse 6-7 ay maaşsız nasıl geçinirim? Evliyiz. Aileyi buraya getirmişiz. Çocuk var. O arada bölüm başkanı bana dedi ki "Gazi'nin Kastamonu'da öğretim görevlisi istihdam edilecek. İhtiyaç varmış." Dedi. Kimya alanında. "Valla.." dedim "..bir gidip görüşeyim dekanla." (Kastamonu, C7)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden o dönem yüksek lisans mezuniyeti derecesiyle mezun olanlar, aşağıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, öğretmenliğe göre öncelikli olarak akademisyenliği tercih etmiştir.

Ben o sene yüksek lisans sınavını kazandım. Zaten anabilim dalı birincisiydim 2002 yılı Gazi Üniversitesinde. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2002 yılı birincisiydim. Orada kadro bekledim ben. Danışman hocamla görüştim. Bana "Bekle." dedi. Ama tabi maddî olarak bir şekilde bir yerden başlamam gerekiyordu. Hep akademisyenliği istedim. Hiç öğretmenlik istemedim. Hani KPSS'ye çok hazırlandım diyemem 2002'de. Girdim ama her ihtimale karşı. Çok yüksek almadım. Benim hedefim hep bir akademisyen olmaktı. (Kırşehir, B5)

...bu yola girmemdeki en büyük etken son sınıfa geldiğimde "Ya acaba hani ben dereceyle de bitirdim. Ya bu işleri başarabilirim. Ya seviyorum da zaten." Diye başladım. Yüksek lisansa kabul edildikten sonra da bu yola girdim... (Kastamonu, C2)

Bu noktada, kişinin gelecekteki belirli eylemleri başarıyla gerçekleştirme inancı olan öz-yeterlik inancı (Bandura, 1977) başarı motivasyonu, sebat ve akademik performans ile olumlu yönde ilişkilidir (Tolli ve Schmidt, 2008; Zimmerman ve diğerleri, 1992). Araştırma öz-yeterlik inancı, akademik bir araştırma sürdürme kariyeri ile doktora çalışması niyeti ile olumlu ilişkilidir (Spies ve Schute, 1999). Başarılı lisans öğrencilerinin öğretim üyeleri tarafından yüksek derece ve övgüyle ödüllendirilmesi

muhtemeldir. Zira bu öğrenciler konu alanında yeterlik gösterdikleri için lisansüstü eğitime başlamaları yönünde teşvik edilmişlerdir (Bess ve Dee, 2008, 29). Bu araştırmanın katılımcılarının, lisans dönemlerinde iken büyük ölçüde akademik kariyer ve lisansüstü eğitim yapmayı planladıkları için lisans notlarını yüksek tuttukları söylenebilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları fakülteler Gazi Üniversitesine bağlıken fakültelerinde öğretim görevlisi olarak göreve başlamışlardır. Öğretim üyeleri, doktora eğitimlerini tamamladıktan sonra öğretim üyesi kadrolarına geçiş yapmışlardır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

99'da buraya geldim öğretim görevlisi olarak. 2010'da yardımcı doçent oldum. Öğretim görevliliğinden sonra akademisyenliğe başladım ki. Aslında hani bir akademisyenlik, doktora yapıyor olsam da bir akademisyen olma ya da o şekilde devam etmek, çok bir hedefim yoktu. Aslında biraz süreç de.. Çünkü burada tek hoca vardı. Böyle bir hani kendimi burada bulmuş gibi bir şey oldum diye düşünüyorum. (Kırşehir, B1)

10 yıl öğretim görevlisi olarak çalıştım burada. İşte o öğretim görevliliğine geçişte hoca haber verdi. Yani "Burada.." dedi "..kadro var. Gidip başvuru, sınavına gir." Dedi. Öyle oldu yani. O arada yüksek lisansa başladım tabi. Başlamıştım. (Kastamonu, C4)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden öğretmenlik yaptıktan sonra akademiye geçiş yapanlar, öğretmenlikten tatmin olamadıkları için öğretmenlik mesleğini bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Hocamın bir şeyi vardı hani "Ortaokul için lüksün." demişti bana. Hani matematiksel anlamda belki yeteneğimden dolayı. ...belki nasıl diyeyim? Yani güzel bir motivasyon oldu belki o ifadesi benim için. Tabi matematik adına anlattığım şeyler burada beni daha çok tatmin ediyor. Bir ortaokulda görev yapmış olmak o kadar belki tatmin etmemiştir... (Kırşehir, B1)

İşte orada öğretmenlik yaparken bir anda öğretmenliğin bana uygun olmadığını zaten ilk başlangıçta anladım. Sonra buradan kurtulmam gerekiyor diye düşündüm. Hoca da zaten daha önceden bana da demişti yani. "Eğer bu tarz şeyler

düşünürsen işte yardımcı olurum, ben senin elinden tutarım.” demişti. Yüksek lisansa öyle başladık. Sonra buraya gelmemde, öğretim görevlisi olarak başladım ben burada. (Kastamonu, C4)

Bu araştırmanın bulguları ile ilgili alanyazındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma nedenlerini ortaya koyan araştırmaların bulguları örtüşmektedir. Bu nedenlerin önemli bir kısmının, öğretmenlerin düşük işdoymu düzeyinden kaynaklandığı görülmektedir. Evrak işleri, sık sık toplantı yapılması, velilerle iletişim, başarı testlerinin yönetimi ve bu testlere not verilmesi, eğitim programlarındaki değişiklikler, okul gelişim projelerine katılımın neden olduğu zaman baskısı (Skaalvik ve Skaalvik, 2011, 1031) ve öğretmenlerin düzeni sürdürme, öğrenci davranışını yönetme, ders planlarını izleme ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma gibi hedeflerini gerçekleştirmelerini engelleyen disiplin sorunları (Chang, 2009), öğretmenlerin duygusal tükenmişliğine neden olmaktadır. Duygusal tükenmişlik, iş doyumunu olumsuz yönde etkilemekte; duygusal tükenmişlik ve işdoymu, öğretmenlik mesleğinden ayrılma motivasyonuna neden olmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011, 1036). Araştırmaya göre üst öğretim basamaklarında görev yapan öğretmenlerin stres düzeyleri daha yüksektir. Mesleği bırakma niyeti, öğretim görevinden etkilenmektedir. Üst öğrenim basamaklarındaki öğretmenlerinin mesleği bırakma niyeti, okul öncesi öğretmenlerinin mesleği bırakma niyetine kıyasla daha yüksektir (Klassen ve Chiu, 2011, 125). Ayrıca bu araştırmada, sayısal bölüm öğretmenlerinin, öğretmenlikten ayrılma niyetini yoğun biçimde taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Guarino ve diğerlerine (2006) göre özellikle uygulamaya dayalı alanlarda görev yapan öğretmenlerin, diğer alanlardaki meslektaşlarına kıyasla öğretmenlik mesleğinden ayrılmaları olasıdır. Öte yandan bilgisayar, matematik gibi uygulamaya dayalı alanlarda görev yapan öğretmenler, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarındaki öğretmenlere göre daha pazarlanabilir becerilere sahiptir. Bu durum, onların, öğretim dışında daha fazla fırsatlara sahip olmalarına neden olmaktadır. Baruch'a (2013) göre değişen çalışma ortamına uyabilmek için kullanılabilen ve pazarlanabilen bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmak gerekmektedir.

Guarino ve diğerlerinin (2006) belirttiği gibi uygulamaya dayalı alanlarda görev yapan öğretmenlerin daha pazarlanabilir becerilere sahip olmasının, kariyer geçişlerini kolaylıkla yapmalarına neden olduğu söylenebilir. O halde bireylerin önceki kariyer

seçimlerinin, onların sonraki kariyer seçimlerinin sınırları ya da kısıtları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

3.1.1.1b. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Fakültelerdeki İlk Anıları

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin göreve başladıklarında hissettikleri duyguların başında, aşağıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, kişinin istediği yerde göreve başlamaktan ya da istediği mesleği yapmaya adım atmaktan kaynaklanan başarımlık hissi gelmektedir.

İlk başladığımda karmaşıktı aslında. Alt devrelerim buradaydı. Öğrenciydi. Ben hoca olmuştum. Hoca mıyım öğrenci miyim ilk zamanlar fazla hissedemedim işin doğrusu. Bir de buranın öğrencisi olmam dolayısıyla hocalarla da ben “Hoca mıyım? Onların öğrencisi miyim? Meslektaş mıyız? Onun gelgitlerini çok fazla yaşadığımı söyleyebilirim. (Kırşehir, B8)

..Ben eğitim bilimlerini sevdim bir bilim dalı olarak. O zaman ailem dedi ki “Ya, bu çok zor bir iş. O zaman tabi ki akademisyenlik böyle ÖYP falan da yok. Daha böyle seçici bir yerden geliyor insanlar. Daha böyle çok daha sert bir eleme koşulları var. Haklı olarak onlar endişelendiler. Yani “Seçilemezsin. Bak olmazsa. Çok az kişi alınıyor. Akademisyen olmak kolay değil.” Ama ben onu kafama koymuştum. Yani akademisyen olacağım diye. O yüzden o olduğum günü hatırlıyorum o ilk masama oturduğumda. Yani müthiş bir başarı ve müthiş bir kendine özgüven duygusuyla dolduğumu hatırlıyorum. Hani bir işim oldu artık. Bütün o süreçlerin başarıyla atlatılmış olması, yani hatırladığım o 2 güçlü duyguyu hatırlıyorum. Bir kendime dair böyle başarımlık hissi, onun verdiği özgüven; bir de ya hani şey, elime ekmeğimi aldım. Ve daha da önemlisi istediğim işteyim. O, o 2 duygu çok baskındı. İlk 1-2 ay. (Kastamonu, C3)

....ben çok sınava girdim. Bunlar bana hep tecrübe kazandırdı. Yani tecrübe kazandım. İşte şunu anladım: Türkiye’de şey çok önemli. Bir arkanızda dayınız olacak, tanıdığınız olacak yani bir referansınız olacak. Referanssız olmuyor bu işler. Ben Gazi’ye 1994’te master sınavına girdiğimde dediler ki “Ya ODTÜ’lüsün. Seni Gazi almaz.” Yaklaşık 70-80 kişi sınava girmişti. 5 kişi alınacaktı sınava. Ve 2 hafta sonra falan açıklandı. Baktım. Sadece beni almışlar. Hiç kimseyi almamışlar. Beni almışlar. Sonra 1 sene ben bekledim. 1 sene sonra 4 kişi daha aldılar. 5 kişi biz yüksek lisansa başladık. Sonra yıllar sonra hocalarıma sordum “Niye beni aldınız? Niye? O kadar insan başvurdu.” falan. Dediler “Ya senin

kâğıdın çok güzeldi, çok iyiydi, İngilizcen iyiydi. Kâğıdını çok beğendik.” Falan. Fakat bir önyargı vardı “Ya Gazi seni almaz, Gazi seni şey yapmaz.” Falan diye. 1993-94’te. Şimdi buradayım İnci Hanım. Evet. (Gazi, A8)

Bu araştırmanın bulguları ile ilgili alanyazındaki göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının hissettikleri duygulara ilişkin bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Wood ve Borg (2010, 23), öğretim elemanlarının, okuldan üniversiteye geçişlerinden dolayı heyecanlı ve bu durumdan hoşnut oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Öğretim elemanları, geçiş sürecinin bu ilk aşamasında, meslekî kimliklerini sorgulamamışlar; kusursuz ve doğrusal bir geçiş ummuşlardır. Parker ve Lewis (1981, 17) ise yeni konumla ilişkili olabilecek olumsuz yönleri tanımadıkları ve kabul etmedikleri bu “pembe tablo”yu coşku (euphoria) olarak tanımlamaktadır.

Öte yandan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinde göreve başladıktan sonra hayal kırıklıkları yaşadıklarını; akademiden ayrılmayı düşündüklerini; kendilerini akademiye devam etmeye zorladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...aslında insanlar bir şeylerin farkına daha sonra varıyor. Belki kendisini daha sonradan disipline etmeye başlıyor. Belki o disiplin bende daha önceden yoktu ama bu ortama girdiğim zaman etrafımdaki insanları gördükten sonra “Ha ben de bunu yapmalıyım. Ben de çalışmalıyım.” Yoksa doktora yapmak gibi bir düşünce asla kimse bana oluşturmadı. Bilmiyorum etrafımdaki insanlar bunu yaptıktan sonra ben o işe kendimi mecbur hissettim. Zorladım. Ama ondan sonra sevmeye başladım. Ya o ortama dâhil olmuş oldum. Kabullendim yani bunu yapmak zorundayım diye. (Kırşehir, B3)

Çok havalı hissettim. Ama o kadar da havalı olmadığını zamanla anladım yani. Başta çok havalıydı. Evet. Mesela benim yaşında çocuklar var. Onlarla konuşuyordum falan. Öyle bir his vardı yani. (Kastamonu, C1)

İlk 6 ayda çok iyiydi. Yani sonradan birtakım ilişkileri insanları, beklentileri gördüğüm zaman büyük hayal kırıklığı yaşadım. Ben zannettim ki işte efendim işte ben ne kadar çok çalışırsak, ne kadar kendimizi yetiştirirsek o kadar hani verimli olabiliriz, çalışkan olup yani daha iyi işler yaparız, önümüz açılır. Çok daha üst düzeyde akademik çalışmalar yapabiliriz ve bunun alt yapısını yapmanın asistanlık olduğunu düşünmüştüm. Sonra baktım ki kişisel ilişkiler

birtakım yani akademik hayata yakışmayacak, yandaş olmalar filan çok ön plana geçiyor. Bunlar beni çok rahatsız etti. O yüzden gücünüzü akademik çalışmalara vermemek beni çok kaygılandırdı ve çok rahatsız oldum. Hayal kırıklığı yaşadığım bir dönem oldu. Uzun bir dönem oldu. Uzun süre böyle devam etti. (Gazi, A2)

Ancak hani göreve başlayınca şeyi görüyorsunuz yani: Böyle bir araştırmayla okumaya seni teşvik eden bir şey yok aslında. Dürüstçe söylemek gerekirse öğretmenken daha çok okuyordum. Bu dengeyi kuruncaya kadar öğretmenken gayet iyi okuyordum. Burada başladıktan sonra çünkü idarî işler alıyorsunuz araştırma kayıttır, görevlendiriliyorsunuz falan böyle saçma sapan işler. O biraz bende hayal kırıklığı oluşturdu bir süre sonra. “Kayıтта, yüksek lisans başvurularında makasla fotoğraf yapıştırmak için mi araştırma görevlisi oldum?” falan dediğim zamanlar oldu. Bir ara bırakmayı da düşündüm çok ciddi bir biçimde. Gerçekten bırakmayı düşündüm. Ama bırakmadım. Bir şekilde bırakmadım yani devam ettim. Hani kurumun adlarıyla, işlevleri çok tutarlı değil aslında. (Gazi, A1)

Bu noktada Balcı (2003, 21), örgütün sosyalleştirmesine tepki olarak bireylerin anlamlandırma taktiğine başvurduğunu; fakat beklentileri gerçeğe uymayanların gerçeklik şokuyla karşılaştığını ileri sürmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile ilgili alanyazında göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının gerçeklik şokuyla karşılaştıkları üzerine bulgular birbiri ile örtüşmektedir. Dempsey’e (2007) göre klinik hemşiresi iken öğretim elemanı olan bireyler gerçeklik şokuyla karşılaşmışlardır. Bu kariyer geçişleri, bireylerin çalkantıya ve kesintiye uğramalarına, kendilerini yılgın hissetmelerine neden olmuş; bireylerde olumsuz duygular uyandırmıştır.

Öğretmenlik mesleğini bırakarak akademiye geçenlerin karşılaştığı bazı zorluklar bulunmaktadır. *Birincisi*, öğretim elemanları öğretim ve işbirliği stratejileri ile ilgili konularda yetişkinlere yönelik eğitim almadıkları için zorluk yaşamaktadır. *İkincisi*, zil çalmaması, dönemlerin belirgin bir başlangıç ve bitişinin olmaması, öğretim elemanının öğrencilerle temas kurmadığı zamanlarda ne yapması gerektiği konusunda belirsizliği beraberinde getirmiştir (Martinez, 2008, 40). Murray ve Male (2005, 130) boş zamanını nasıl kullanacağını anlamaya çalışan öğretim elemanının endişe, stres ve belirsizlikle karşı karşıya kalabileceğini belirtmişlerdir. *Üçüncüsü*, öğretim elemanları, önceden okullarının ve topluluklarının mikro politikalarını deneyimlemiş olmalarına rağmen çoğu üniversitenin karmaşık politikaları ve düzenlemeleri olması nedeniyle zorluk yaşamaktadır. *Dördüncüsü*, çoğu okulda öğretmenler için lüks sayılan ofis, şahsî telefon,

sınırsız internet ve yazıcı erişiminin olduğu bilgisayarlar, üniversitede dijital olarak yönetilen öğrenme ortamlarının karmaşıklığını artırmaktadır. Bu durum, yeni öğretim elemanlarını yeni beceriler kazanmaları konusunda zorlamaktadır. *Beşincisi* ise araştırma üzerinedir. Okulda ders vermek ile üniversitede ders vermek arasındaki en büyük fark, öğretim elemanının araştırma yapması gerektiğidir. Yeni öğretim elemanı alt yapı, güven ve deneyimden yoksun olabilen araştırmacı rolündedir (Martinez, 2008, 38-43).

Yeni öğretim elemanlarının bir kültürden diğerine geçiş yapabilmeleri için öğretim görevlileri, öğretim ve yayın yapma standartlarını karşılayarak görevde başarılı olmalı; meslektaşları, yöneticiler, üstler ve öğrenciler ile başarılı bir biçimde etkileşimde bulunmalı; geldiği kurum ve akademi arasındaki kültürel farklılıkların farkında olmalıdır (Brislin, 1982). Simendinger ve diğerleri (2000), uzmanların akademisyenliğe geçişlerinde onlara yardımcı olacak birtakım öneriler getirmişlerdir. Yeni öğretim elemanlarının, bölümlerinin “en iyisi” olarak algılanan öğretim elemanlarını sınıflarında ziyaret etmeleri; öğretimlerini iyileştirmeleri, yayın yapmaları için kendilerine zaman ayırmaları, bilimsel ve entelektüel gelişimleri gibi açık hedefleri için görev listeleri oluşturmaları; öğrencinin öğrendiği bilgiyi neden öğrendiğini anlamaya yaraması bakımından ders içeriğini bir temele dayandırması; öğrencileri ile etkili iletişim ve destekleyici ilişkiler kurması; öğrencilerine ve meslektaşlarına geribildirimde bulunması; kurum kültürünü öğrenmek için gözlemlerde bulunması ve komiteleri, hikâyelerin, ritüellerin ve mitlerin öğrenildiği ana kaynak olarak görmesi; sahip olduğu eski değerler ve kurallar ile akademik ortamı değerlendirmemesi, öğretim elemanlarının akademisyenliğe geçişlerinde yararlanabilecekleri stratejilerdendir.

3.1.1.2a. Öğretim Üyelerinin Bölüm Kültürüne Uyumunda Etkili Olan Kişiler

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları bölümlerin kültürüne uyumda, aşağıdaki alıntının belirttiği üzere, geçmişte, kendileriyle aynı statüdeki arkadaşlarının rehberliğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Benimle birlikte başlayan bir araştırma görevlisi daha vardı. O daha tecrübeliydi. Sebebi de yurttan büyümüş olması. Yurttan yetişmiş. Ben ailemin yanında okuduğum için bazı şeyleri görmüyordum. O daha farklı bakıyordu. Belki onun biraz etkisi olmuş olabilir. Hani “B5, bu şekilde davranma.” Demiş olabilir. Benim yakın arkadaşımın etkisi olmuş olabilir ama örgütten birinin etkisi yok. (Kırşehir, B5)

Bu noktada, meslektaş etkisinin gücünü gösteren araştırma bulgularına rastlanmıştır. Örneğin, Azoulay ve diğerlerine (2017, 1225) göre patent çıkarma davranışı, ticarî çıkarlardan kaynaklanmayıp sosyal etkiden kaynaklanmaktadır. Benzer biçimde, Bercovitz ve Feldman'a (2008) göre bireyin, işbirliği yaptığı akademisyen meslektaşının ticarileşme yöneliminin olması, onun da ticarileşmeye ve patent çıkarmaya yönelik davranışını etkileyebilir.

Buna ek olarak meslektaş etkisi, bireyin informal ilişkilerinde nasıl davranacağına sınırlarını çizebilir. Ajzen'e (1991) göre bireyin, diğerlerinin beklentilerine ve görüşlerine uyması ya da uymaması konusundaki endişesi, akran baskısı olarak kabul edilmektedir. Zira bireyler bir örgüte girdiklerinde, meslektaşlarının beklediği gibi davranma eğilimindedir (Hsu ve Lin, 2008).

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise görev yaptıkları bölümlerin kültürüne uyumda, fakülteden kimsenin kendilerini uyarmadığını ya da kendilerine bir şey söylemediğini; nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin hissettiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

İlk göreve başladığımda yazın şortla okula geldiğimde 1-2 bakışla bir daha şort giymem gerektiğini anladım. Buna üzüldüm ama bunu anladım. Ama kimse bana "Şort giyme." Demedi. (Kastamonu, C3)

..onu hissediyorum yani. Hiç unutmuyorum; danışmanım, kotla geldiğimde "Bugün çok sporsun." Dedi. Aslında sporluk rahatlık anlamında olmalı. Dikkat edilir. Ya ben danışmanımı hiç kravatsız gördüğümü hatırlamıyorum. Çok nadirdir. Mesela giyinişe yansıyor bu. (Gazi, A5)

Yukarıdaki bulgular, göreve yeni başlayanların sosyalleşme süreçlerinde, kendi çabalarıyla öğrendiklerine ilişkin alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Murray (2005, 82) ana öğrenme araçlarının bireysel uygulamaların yansması olduğunu; bireysel öğrenmenin genel olarak yapılandırılmamış, tek başına ve bireysel eğilimler ile çabaya bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Wood ve Borg'a (2010, 20) göre uyuşukluk yaşayan ya da şokla karşılaşan birey, bildik uygulamalara geri dönüş yapacağı bir aşamaya geçiş yapmaktadır. Sonrasında ise değişme ihtiyacını duymakta ve yeni davranışlar ile yanıtları öğrenmek için arayışa girmektedir. Diğer bir deyişle bu müzakere sürecinde, birey, işyerindeki rol modellerini taklit ederek çeşitli rolleri denemekte ve yeniden düzenlemektedir (Ibarra, 1999).

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları bölümlerin kültürüne uyumda, “hoca”larını giyim-kuşam, odaya gelen misafiri karşılama gibi konularda model aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

..o dönemdeki bizim bize model olan -burada için söylüyorum- hocaların çoğu liseden ya da öğretmen okulundan kalma hocalardı. Tamamıyla takım elbiseli, çantalı, böyle derse giren çıkan.. Belki 15-16 sene takım elbiseyle geldik biz buraya. Yani son zamanlarda böyle rahat giyinir hale geldik. Çünkü burası öğretmen yetiştiriyor. Yani öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü. Arkasından yüksekokul ve fakülte. Şimdi burası tam öğretmen yetiştirdiği için ve yetiştirilen öğretmenler nasıl olmasını istiyorlarsa burada öğretim elemanlarının o modelde davranıyorlardı, giyiniyorlardı falan filan. Biz de onlara uyum sağlıyorduk. Yani üniversite 2006'ya kadar aşağı yukarı bu böyle devam etti. (Kırşehir, B7)

Öyle yapın, böyle yapın demezlerdi bize hocalarımız. Ama nasıl davranılacağını davranışlarıyla sergilerlerdi. Yanlarına bir talebe geldiğinde nasıl davrandıklarını, bir misafir geldiğinde nasıl davrandıklarını görürdük. (Gazi, A9)

Bu noktada, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, hocalarını model alması, ilgili alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir. Örneğin, öğretim üyeleri, değerleri ve alışkanlıkları aktarma (Armitage, 2007); öğrenciye saygı duyma (Kameoka ve diğerleri, 2013); giyimi, konferanstaki davranışı (Etzkowitz, 1994) gibi konularda rol modeli davranışları sergilemektedirler.

3.1.1.2b. Öğretim Üyelerinin Mesleğin Gereksinimleri ve Yeterliklerini Kazanmasında Etkili Olan Kişiler

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, mesleğin gereksinimleri ve yeterliklerini kazanmada danışman öğretim üyesi hocaların görece en fazla etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Danışman öğretim üyelerinin etkisi, onların ölçek geliştirme ve yayın hakkında dönüt vermeleri, model/örnek alınmaları, öğrencilerini yönlendirmeleri, iyi danışmanlık yapmaları, öğrencilerine emek vermeleri, öğrencilerinin kariyerini desteklemeleri, saha çalışmasına beraberinde öğrencilerini götürmeleri, deneyimlerini aktarmaları, bilgisinden/birikiminden yararlanılması noktasında tezahür etmiştir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Tabi ki etkili oldu. Benim danışmanım zaten. O da Gazi Üniversitesinde hoca zaten. Bu yayın yapmada bana dönüt verme olayında olsun. Ben bir ölçek geliştirme olsun, bir veri toplama aracı olsun bunları geliştirmede hep kendisine danıştım zaten. Yani şu an için bir yola girme konusunda öncelikli kendi danışmanım ...etkili oldu yani. (Kastamonu, C2)

Ben lisans, yüksek lisans ve doktora derslerinde hep Prof. Dr. İ. Ö. hocamın yanında yetiştim ve doğrusunu söylemek gerekirse bütün demeyeyim ama meslek hayatımdaki disiplinimi, bilimsel verimi elde etmenin ve buna bağlı olarak birçok beceriyi kazanmanın, kazanma noktasında onun benim üzerimde çok etkisi var, emeği var. (Gazi, A7)

Mesleğin gereklerini ve yeterliklerini kazanmada danışman etkisi, Azoulay ve diğerlerinin (2017, 1244) bulguları ile örtüşmektedir. Lisansüstü eğitim danışmanları, yetiştirdikleri öğrencilerin gelişim izleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla doktora danışmanlarının nitelikleri, öğrencilerinin bilimsel izlerinin temsilcisidir. Curtin ve diğerlerine (2012) göre bölümde, öğrencinin en fazla temas kurduğu kişi olan doktora danışmanının, bilgi kaynağı olması, öğrencinin araştırmasına rehberlik etmesi, öğrenciye araştırma eğitimi vermesi, profesyonel ve sosyalleştirici tavsiyenin yanında duygusal destek sunması, danışman etkisinin kaynakları arasında sayılabilir.

Öte yandan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, nasıl bir “hoca” olmamaları gerektiğine ilişkin çıkarımlarını, aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere, “hoca”ları ve akademik personeli gözlemleyerek ve kendi deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları bulgusuna ulaşmıştır.

Gördüğümüz olumsuz özelliklerini yapmadığımız için yani o olumsuzluklardan da gene olumlu bir şey de oldu. “Ben öyle olmayacağım.” ..bir tane hocamız vardı. Derse gelmezdi. Öğrenciyi dinlemezdi. Yani özen göstermezdi işine. Bu kötü bir şeydi. Biz sınavlar zamanı geldiği zaman “Acaba hoca nasıl soracak?” falan. Ulaşmaya çalışırdık. Ulaşamazdık. Bu, bir problem bence. (Kırşehir, B2)

Ben nasıl olmamam gerektiğini öğrendim onlardan. Yani bir akademik personel nasıl olmalı ve nasıl olmamalı. Ben olmama üzerinden öğrendim yani asla kişisel işlerini yaptırmamalı, asla asistanı bir devlet memuru olarak görmemeli. Önceliği bir bilim insanının yetiştirilmesi olmalı. Ve ne kadar erken kapı açılabilirse, ne kadar tecrübe

edinmesine imkân sağlanırsa o kadar iyi akademisyenler yetiştirebiliriz ve bundan sorumluyuz. (Gazi, A2)

3.1.1.3. Öğretim Üyelerinin Alanlarında Uzmanlaşmasında Etkili Olan Kişiler

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, alandaki kitapları okuma, eğitim bilimleri öğretim üyelerinden yardım alma, yurt dışından kaynak kitap getirtme, post-doc'tan dönenlerle proje yapma gibi bireysel çabalarıyla alanlarında uzmanlaştıklarını belirtmişlerdir. Şu alıntı bu görüşü teyit eder niteliktedir:

Evet, Hoy ve Miskel'in. Evet. Ya o kitabı defalarca okudum mesela. Hani bizim asıl Ziya hocanın kitabı haricinde diğer kitapları çok fazla böyle şey bulamadım işin doğrusu. Ziya Bursalıoğlu ve Hoy ve Miskel'in kitapları hani eğitim yönetimi anlamındaki benim bakış açısı kazandığımda en etkili kitap oldu. Bursalıoğlu'ndan aşırı derecede etkilendim. ...onun üzerine kitap, Türkçe kitap halen olmadığını düşünüyorum işin dürüstçe konuşmak gerekirse. Kitaplardan aslında. Belki T. hocanın bana iz bırakma noktasında bana öğrettiği şeylerden biri odur (insan ilişkilerine özgü öğrettiklerini kast ediyor) ama akademik mevzularda çok fazla şey yapmadık. Akademik konuda kendi kendimi daha çok eğitmeye çalıştım olabildiğince diyebilirim. (Gazi, A1)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyesi hocalarının etkisiyle alanda uzmanlaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin etkisi, alıntılardan anlaşılacağı üzere, alanında yeterli olan hocayı örnek alma; onlardan derinlemesine/kapsamlı öğrenme; onlarla birebir çalışma olanağına kavuşma; onların tez konusunda yönlendirmeleri, zorlayıcı tez konuları vermeleri, desteğini alma, akademik olgunluğundan/bilgi birikiminden yararlanma, alanın geleceğiyle ilgili konuşmaları, alanda çalışma yöntemlerini öğretmeleri, araştırmaya dönük bilgi vermeleri, olayları farklı disiplinler açısından değerlendirmeleri, disiplinlerarası çalışmalar yapmaları, filmlerden örnekler vermeleri; onlara takıldıkları yerleri sormaları biçiminde tezahür etmiştir.

Gazi'de doktora danışmanım benim B. A. idi. B. Bey çok farklı şeyler anlatırdı derste. Onun ders anlatımından da etkileniyorduk yani. Mesela "Bilim Teknoloji Tarihi" dersi aldık biz hocadan. Hoca aynı zamanda bilim teknoloji tarihi çalışmış. Ondan sonra hoca mesela araya böyle farklı şeyler anlatırdı. Eğitim tarihinden anlatırdı. Avrupa tarihinden anlatırdı. Veya farklı filminden konuşurdu. Bakıyorsunuz onlar

çok etkiliyordu yani. Entelektüel adamlar tabii bunlar yani. Onun da etkisi var. (Kastamonu, C8)

...Gazi Üniversitesinde okuduk biz sizin de bildiğiniz üzere. Kadrosu çok genişti bizim bölümümüzün. Lisansta giren hocalarımız yüksek lisans ve doktorada girmeyebildi bazı derslerimize. Yeni hocalarla tanıştık. Ve o seviyedeki beklenti farklı olduğu için daha derin, daha kapsamlı şeyler öğrenme şansına kavuştuk. (Kırşehir, B2)

Araştırma bulgularına göre odak kurumun öğretim üyeleri, bireysel çabaları ile yavru kurumların öğretim üyeleri ise doktorada karşılaştıkları öğretim üyelerinin etkisiyle alanda uzmanlaşmaktadır. Leahey ve diğerlerine (2010, 138) göre üretkenlik ve görünürlükle ilgili olan uzmanlaşma, bir akademisyenin merkezî tartışmalar, kuramlar, yöntemler ve kilit isimler dâhil olmak üzere alanyazın hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Uzmanlaşma, aynı konuda yazmayı daha kolay kılmakta; diğer akademisyenleri bilmeyi ve onlar tarafından bilinmeyi sağlayarak bir uzmanlık alanında ilerleme ve yayın yapma olanağı sağlamaktadır. Good'a (2000) göre yeni bilginin üretilmesi ve yayılması ile ilgili olan akademik disiplinler, uzmanlık gelişimini mümkün kılabilir. Öyleyse belli bir alanyazında derinlemesine bilgi sahibi olma ve bilgi üretme çabasının, bir disiplinde doktora öğrencisinin uzmanlaşmasının yolunu açtığı söylenebilir. Bilgiyi yapılandırabilme, bireysel eğilimler ve çabaya bağlı (Murray, 2005, 82) olduğu gibi danışmanın kaynaklara ve uzmanlığa erişimi sağlayan kolaylaştırıcılık rolüne (Blaxter, 1998, 96) bağlı olabilir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinde yalnızca alan eğitimi çalışılacağına ilişkin düzenlemesi çerçevesinde, doktora tezlerini alan eğitimi üzerine yazdıklarını; fakat yeterli kaynak kitap olmaması, iletişim teknolojilerinin yeteri kadar gelişmemesi, doktora tez danışmanlarının "pure science" çalışmış olması ve alan eğitimine hâkim olamamaları gibi nedenlerle doktora tezlerini yazarken çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu ifade eder niteliktedir:

Ben geldim ve yüksek lisansımı bitirdim. O yıl YÖK'ten bir karar çıktı. "Eğitim fakültelerindekiler bundan sonra alan eğitimi çalışacaklar doktorada." dendi ve başka bir alan açılmıyor. Şimdi alan eğitimi dediği şey coğrafya eğitimi. Tamam, coğrafya eğitiminden doktora yapıcam da nasıl yapıcam? Hocası yok, kitabı yok, makalesi yok, rehberlik yapacak kimse yok. Benim İngilizcem yok. Benim yabancı dilim Fransızcadı. Hemen, hemen İngilizce 'ye başladım. Hiç

unutmuyorum: 1333 dolara bilgisayar aldım. Ama 2 senede ödedim onun parasını. Anlatamam size ve evime götürmüyorum. Okulda tutuyorum çünkü gece-gündüz okulda onunla çalışıyorum. Okulun bütün işlerini de kendi bilgisayarım üzerinden yapıyorum. Okulda bilgisayar yok. Sekreterde bilgisayar yok. ..Gece gündüz okulda çalışıyorum. ..Doktora coğrafya eğitimi. “Al yap.” dediklerinde alan eğitimi için ilk yapan benim. O yüzden çok zorlandım. İnternete bağlanmaya çalışıyorum. Makale bulmaya çalışıyorum. Ki neredeyse imkânsız. Çok sıkıntılı şeyler oldu. Hiçbir alt yapı.. Ben kendi kendimi yetiştirmek zorunda kaldım. Benim için şöyle bir şey iğneyle kuyu kazmak oldu. Kör kuyuya atıldım ve çıkmak için 7 sene çaba gösterdim. (Gazi, A2)

Ben eğitim fakültesine geldiğimde alan eğitimi çalışacağımın farkında değildim. Çünkü 98 yılında YÖK'ün yapılanmasından dolayı eğitim fakültelerinde pure science çalışmalara, alan çalışmalarına izin verilmedi. Ben zorunlu olarak alan eğitimi çalışmalarına yöneldim. ..Bu bağlamda danışmanlarım ya da hocalarım pure science'dan gelen hocalarımızdı. Alan eğitiminde uzmanlaşma noktasında biz onlarla beraber öğrendik. Yani 98 yılında, 96 yılında yurtdışına alan eğitimi için gönderilen hocalar 92 yılında aynı şekilde gönderilenler dışında Türkiye'de alan eğitimi çalışan ilklereyim. Önümde çok fazla örnek yoktu. ..Mesela benim danışmanım katı halciydi. Doktorası, doçentliği, profesörlüğü katı hal üzerineydi. Ama ben onun alan eğitimi çalışmalarını yaptım. Bu noktada hocamın geçmişte ya da hocalarımın geçmişine baktığımda alancı olmalarından kaynaklanan bir katkı olmadı. Hocalarımın da alan değişikliği diyelim bir anlamda bu alana önem vermeleri ve onlarla beraber öğrenerek ben bir şeyi öğrendiğimde gidip danışmanımı ikna ediyordum. Çünkü o, bu konuda herhangi bir bilgi sahibi değildi. Onu ikna edebiliyorsam daha tamam, ben öğrenmişim demektir. (Gazi, A5)

Elde edilen veriler, alanyazındaki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bir tezin başarıyla tamamlanabilmesi için tez yazımında akademik bilginin yanı sıra içsel ve dışsal etmenlerin de önemli olduğu aşikârdır. Zira güven, olumlu eğilim, uyum, psikolojik sağlık, işbirliği gibi içsel etmenlerin yanında zaman, danışmanın anlayışı ve danışmanın motivasyonu gibi dışsal etmenler de tez yazım sürecinin başarıyla tamamlanmasında önemlidir (Ramon, 2006). Burnett (1999) de tez sürecinin tamamlanmasında tez danışmanının rolüne değinmiştir. Nitekim tez danışmanının danışmanlık rolü, kalite kontrol rolü, destekleyici rolü ve yönlendirici rolü bulunmaktadır (De Beer ve Mason, 2009). Öğrenci memnuniyetini etkileyen en önemli etkenler

danışman geribildirimini, danışmanın iyi bir biçimde yaklaşması, akademik danışmanlık ve kişisel iletişim olarak sayılmaktadır (Arambewela ve Hall, 2008). Bunlara ek olarak YÖK'ün alan eğitimi üzerine ani bir yapılanmaya gitmesi, doktora öğrencilerinin tez süreçlerini etkileyen dışsal bir etken olarak görülebilir.

3.1.1.4a. Öğretim Üyelerinin Ders Hazırlama ve Öğretim Görevini Yerine Getirme Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler

Görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirmede, gittikleri ülkelerdeki meslektaşlarını ya da yurtdışından dönen Türk meslektaşlarını örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşü şöyledir:

...ben 2003'te şöyle bir şey yaptım: Dedim ki "Arkadaşlar burada hocaların çoğu dersi öğrenciye anlattırıyor. Mesela çoğu, öğrencilere konuları dağıtıyor. Anlattırıyor. Ben topladım hocaları. Dekan vekiliyim. Diyoruz ki "Arkadaşlar bakınız: % 50'niz öğrenciye ders anlattırıyorsunuz. Sonra bu sunumlarınızdan vize notu veriyorsunuz. Sonra da ödevleri toplayıp final notu veriyorsunuz. Böyle bir öğretim yöntemi yok. Hiçbir kitapta öğretim ilke ve yöntemlerinde bu yazmaz. ..Teorik derslerde öğrenciye ders anlatmanızı doğru da bulmuyorum. Bu, bir. İki, 14 hafta mı? 14 hafta, hafta hafta hangi konuyu anlatacaksınız? Bunu 14 hafta olarak istiyorum. Altına da kaynaklarınızı vereceksiniz." ...Dolayısıyla da her hafta ne anlatacım? Vizeye kadar ne verileceğini, sınav türünün ne olacağını her şeyi öğrenci bilecek. ..Toplantı bitti. Tabi uğultular muğultular. ..Dekandan randevu talep etmiş. "Hocam, B7 hoca bizden günlük plan istiyor." Falan filan diye. Yani "Burayı ilkokula çevirdi. Yok, her hafta ne anlatacağını görecez." Falan filan. Hoca böyle bir çağırıldı "Ya sen n'apıyorsun burada?" dedi. "Günlük plan falan mı istiyorsun?" "Yok hocam." dedim. "Ben Almanya'da gördüm." Niye? Ben Almanya'ya gittiğimde bütün dersler seçmeli. Psikolojiye giriş diye bir ders alcam 10 kredi. Bana 10 tane hoca önermişler. Her hoca 14 hafta ne anlatacağını, kaynakçasını, hangi salonda nasıl bir ders yapacağını söylüyor. Ben de ona göre hoca seçiyorum. Bizde burada hoca seçilmiyor ama verilen hocanın ne yapacağını öğrenci bilsin." dedim. (Kırşehir, B7)

Görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirme ile ilgili olarak lisansta ve lisansüstü eğitimde ders aldıkları öğretim üyelerinin onlara sordukları düşündürücü sorular gibi

onların da öğrencilerine o stilde soru sorduklarını; öğretim üyelerinin soru-cevap yönteminden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşü şöyledir:

Bir hoca sınavlarında düşündürücü sorular soruyordu. Ben onu çok seviyordum yani. Direkt ezber değil de böyle bilginin yanında daha ileriye götürebilecek sorular soruyordu. E zaten neyi hoşuma gidiyorsa, nasıl öğreniyorsam, nasıl hani o şekilde öğretiyorum yani doğal olarak. (Kastamonu, C2)

Görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirme ile ilgili olarak gittikleri ülkelerdeki meslektaşlarını örnek aldıklarını ya da görev yaptıkları üniversitelerin eğitim fakültelerindeki farklı hocaların derslerini izlediklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Sonra bir imkân oldu. Yurtdışına gittim. Orada da lisedeki, okullardaki liselerde anlatılan derslere, üniversitedeki lisans ve yüksek lisans derslerine, doktora derslerine sayısız hocanın dersine girdim. N'apıyor? Nasıl anlatıyor? Hangi malzemeyi kullanıyor? Önce ne gösteriyor? Hangi soruyla başlıyor? O yüzden ben çok sayıda hocanın dersine girdim. Ve her birinden "Ooo!" filan dediğim veya bu yönü çok güzel dediğim, şunu kullanmalıyım dediğim birtakım şeyler, teknikler kaptım. Ve biraz benimki kolaj oldu. Ben kendi yolumu buldum sonrasında. (Gazi, A2)

Sınıf öğretmenliğinden S. Hocayı biliyordur. Çıkar gelir. Benim dersime geliyor. Dinlemeye geliyor. Öğrencilere verdiğim ödevi yapıyor mesela. O da geliyor derse. Sınava giriyor, vizeye, finale giriyor. Ben onun dersine gidiyorum. Yani misafir öğretim üyesi olarak gitmek gibi bir şey değil bu. Geliyor, dinliyor. Ders dinliyor adam. Ödev veriyorsun, gidiyor yapıyor adam. ..Daha çok "Şurası güçlüydü, iyi oldu." falan diyoruz. Biz daha çok birbirimizden öğrenmeye çalışıyoruz yani o, dersi nasıl yürütüyor gibi bir şeyler. Yani daha çok gittiğimiz yerdeki kişinin tavırlarını, davranışlarını alan birisini düzeltme değil de ben oradan ne alırım? (Gazi, A9)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirme yaşantılarında Gazi Eğitim'deki danışmanlarının, lisans ve/veya lisansüstü eğitim dersi hocalarının onlar üzerinde iz bırakmadığı; fakat Gazi Eğitim'deki meslektaşlarının bu konuda kısmen onlar üzerinde etkide bulunduğu söylenebilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile görüşmelerden elde edilen bulgular, Simendinger ve diğerlerinin (2000) bulguları ile örtüşmektedir. “En iyi” üç ya da dört öğretim görevlisinin dersini gözlemleyen yeni öğretim görevlisi, o öğretim görevlilerinin öğretim hizmetini kendi yeterliğine dâhil etmek için kültürel olarak kabul edilmiş teknikleri, süreçleri ve biçimleri onlardan toplayabilir.

3.1.1.4b. Öğretim Üyelerinin Araştırma Nosyonu Kazanmalarında Etkili Olan Kişiler

Görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, meslektaş oldukları arkadaşlarının yayınlarda kullandıkları yöntemlerden esinlenerek benzer yöntemlere sahip çalışmalar yaptıklarını ya da bir çalışma yapmadan önce arkadaşlarıyla yöntem hakkında tartıştıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, öğretim üyelerinin akademik çalışmalarında araştırma yöntem ve tekniklerini uygulamalarında, meslektaş oldukları arkadaşlarının etkisinin olduğu söylenebilir. Bu konudaki katılımcı görüşü şöyledir:

Arkadaşım benim nitel bir çalışma yapmış. Ve bu nitel çalışmayı nasıl organize ettiğini, nasıl dizayn ettiğini, nasıl çözümlendiği benim ilgimi çekiyor. Ve ben diyorum ki “Tamam. Ben de artık bu çalışmayı böyle yapabilirim.” Diyorum, ondan esinleniyorum. (Kırşehir, B4)

Bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki akademide akranların rol modeli olabileceğine ilişkin araştırma bulguları örtüşmektedir. Bandura’ya (1986) göre araştırmacılar, belirsizlikle karşılaştıklarında, akranlarının davranışlarını takip etme eğilimindedirler. Belirsizlik, özellikle genç araştırmacılar için daha yüksektir. Akademik camiada kendi yerlerini oluşturmak zorunda oldukları için diğerlerinin araştırmalarını gözlemleyerek öğrenmektedirler.

Görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, lisansüstü tez danışmanlarından ve lisanstaki hocalarından öğrenerek ya da tanıştığı farklı üniversitelerdeki öğretim üyeleriyle ortak çalışma yaparak edindikleri bir araştırmanın nasıl yapıldığına ilişkin bilgilerini, kendi akademik çalışmalarının yöntem ve tekniklerine uygulamaktadırlar. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Derlemeye dayalı bizim alanımız. O da lisanstan onun etkisi. Oradaki derleme tekniklerini biraz evvel bahsettiğim hocalarım anlatmıştı. Lisanstaki hocalarım. Oradaki

bilgilerimle buradaki derlemelerime şahsi olarak devam ettim. (Kastamonu, C6)

..Ben çevre eğitimine doğru yöneldim erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik. 1-2 konu çalışıyordum. S.Ö. ismi benim için yabancı bir isimdi. Ama onun çalışmalarını okuyordum. Ve birkaç çalışması çok hoşuma gitmiş. Onu okul öncesine adapte etmeye çalışıyordum. Bir gün bir medeni cesaret. Hocaya bir mail attım. "Hocam sizin.." O zaman Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi'nde bir makalesi vardı. "Sizin şu makalenizi okudum." Kafamdan çok benzer bir süreç geçiyordu. "Bunu okul öncesine beraber adapte edebilir miyiz?" dedim. Hoca da sağ olsun bana bir 5 dakika içerisinde geri döndü. Biz hocayla tanıştık. Önce mailleştik. Sonra telefonla derken... Aksaray'da bir proje, 1-2 proje yürüttü. Beni oraya davet etti. Oradan hareketle meslekîde, çalışma alanım anlamında tamamen S. hocanın etkisini hissetmişimdir. Makale nasıl yazılır? Nelere dikkat edilir? Bir veriyi toplarken neye dikkat edeceksin? Gibi daha böyle akademik ve daha eğitimsel süreçlerimi S.Ö. sayesinde kazandım. (Kastamonu, C3)

Öğretim üyesinin, araştırma etkinliklerini yürütürken akranlarını rol modeli almasının yanında bir araştırmanın baştan sona nasıl yapılacağını kıdemli öğretim üyelerinden de öğrenmesi, bu araştırmanın diğer bulgularındandır. Bu bulgular ilgili alanyazındaki araştırmaların bulguları ile de paralellik göstermektedir. Balster ve diğerlerine (2010) göre öğretim üyelerinin "kolaylaştırıcı rolü", öğrencilerin, bir araştırma kariyerine devam etme kararını etkilemektedir.

Özellikle Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin araştırma nosyonu kazanmalarında etkili olan kişilerin Gazi Üniversitesi haricindeki üniversitelerden ya da kurumlardan meslektaşlar da olabileceğine ilişkin bulguya ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, doktora mezunlarının araştırma nosyonu kazanmalarında tek iz bırakma kaynağı değildir. Farklı üniversitelerden öğretim üyeleri, farklı bölümlerden öğretim üyeleri, öğretim üyelerinin meslektaş oldukları arkadaşları da araştırma nosyonu kazanma ile ilgili olarak farklı türde iz bırakma kaynaklarındandır.

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin araştırma nosyonu kazanmalarında bireysel çabaları etkilidir.

İyi örnekleri elime alıyordum. ..Diyelim Halil İnalçık'ın bir yazısı vardır. "Türkiye'de Cumhuriyet Fikrinin Gelişim Safhaları" diye 1966-1967'de yayınladığı. Makaleyi koyuyorum. Okuyorum. Kaynaklarına bakıyorum. Aynı kaynaklara gidiyorum. Sonra o kaynakları zenginleştirmeye çalışıyorum. Bu makaleyi ben yazarsam nasıl yazarım diye düşünüyorum. Geliştiriyorum. Örneğin benim bir konuşmam öyledir. "Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl İlan Edildi?" diye bir konuşmam var. Örneğin temel şey odur. İnalçık'ın bir yazısından yola çıkıyorum ama onu geliştiriyorum. (Gazi, A8)

Uzmanlaşma bulgusunda olduğu gibi, odak kurumun öğretim üyeleri, bireysel çabaları ile yavru kurumların öğretim üyeleri ise doktora karşılaştıkları öğretim üyelerinin ve rol modeli olan akranlarının etkisiyle araştırma nosyonu kazanmaktadır. Bu bulgular, ilgili araştırmaların bulgularıyla uyumludur. Araştırma nosyonu kazanma, bireysel eğilimler ve çabaya bağlı (Murray, 2005, 82) olduğu gibi danışmanın, alan çalışmasını düzenleyen kolaylaştırıcılık rolüne, başlığı ve yöntemi belirleyen yönetici rolüne, araştırma tekniklerini öğreten öğretmen rolüne, ilerlemeye ilişkin dönüt veren ve veri toplamada kritik yolları tanımlayan rehber rolüne, verileri yorumlayan ve taslak sayfaları eleştiren eleştirmen rolüne (Blaxter, 1998, 96) bağlı olabilir. Daha önceden belirtildiği gibi meslektaşların araştırmalarını rol modeli alma (Bandura, 1986) da araştırma nosyonu kazanma kaynaklarındandır.

3.1.1.4c. Öğretim Üyelerinin Meslektaşlarıyla İlişki Kurma Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri, meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olumlu iletişim kuran Gazi'deki hocalarını, benzer bakış açısına sahip oldukları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin profesörlerini model almışlardır. Ayrıca insanlarla arasındaki mesafeyi nasıl ayarlayacağını danışmanından, öğrencileri için danışma saati ayırmayı ise Amerika'da gittikleri üniversitenin öğretim üyelerinden örnek aldıklarını belirten öğretim üyelerinin ifadelerine rastlanmıştır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Daha doğrusu biz onların anlayışına uygunuz. Onlar da bize uygun herhalde. Gazi Üniversitesinden başka üniversitelere giden hocalar.. Yani nerededir? Ankara Üniversitesine girmiş B. Y. bizim için önemli bir modeldir gibi ama o da Gazi kökenlidir neticede. Meslekî eğitim fakültesinde yardımcı doçentken ben doktora yapıyordum. Yani neticede yani biz o

noktada Gazi'nin hocalarını daha çok örnek, model alırız. Benimseriz. Ben de öyleyim. (Kırşehir, B7)

Yani insanın her yönde dediğim gibi ..toplumsal olarak yani örnek aldığı birileri vardır. Bu şartlarda benim de o şekilde örnek aldığım insanlar vardır. Mesela A. K. hocayı bu yönde örnek alabiliyorum. Burada. Hem de danışmanım benim. Mesela şey özelliği çok hoşuma gider: Bu üniversitedeki süreçte yani nasıl, insanlara nasıl davranılacağını, o mesafeyi; arkadaşsa arkadaş yeri ayrı. İş kısmında ise işin ayrıldığını hissettiriyor. (Kastamonu, C10)

Amerika'ya gidip döndükten sonra. Bir danışma saati ve o danışma saati çerçevesinde öğrencilerin gelip soruları sorabileceği bir ortam.. Yani yapılan bir şey bu. Yaratmaya çalıştım. (Gazi, A5)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere yavru kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının üzerinde odak kurumun öğretim elemanlarının etkisi görülebilmektedir. Moosmayer (2012, 158) de öğretim elemanlarının, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencilerine rol modeli olduklarını ileri sürmüştür. Buna ek olarak odak kurumda görev yapan öğretim elemanı üzerinde öğretim elemanının yurtdışında doktora yaptığı üniversitenin uygulamalarının da izi görülebilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, başka kişilerle yayın yapmamaları gerektiğine ilişkin kendi hocalarının ikaz ettiğini; öğrencisinin yayınına adını yazdırmaması gerektiğine ilişkin danışman hocasının öğüt verdiğini; öğrencisi doçentlik sınavındayken danışmanının kapının önünde beklemesi gerektiğine ilişkin danışman hocasının öğüt verdiğini; doktor öğretim üyesinin danışmanına sormadan doçentliğe başvurmaması gerektiğine ilişkin danışman hocasının öğüt verdiğini; kişinin, kişisel yaşamdaki sorunlarını derse ve diğer insanlara yansıtması gerektiğine ilişkin danışman hocasının telkinde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..öğrenciliğimde yaşadığım bir şey. “Ya benim öğrencimsen şunla çok görüşmücen.” Ya da “Onunla yayın yapılmaz.” Ya da onun öğrencisiysen diğeriyle görüşmeyeceksin. Çok paylaşmayı sevmiyoruz bence. Ama yayın yapmazsın mesela çünkü gelebilecek negatif şeyleri bertaraf etmek için. O dengeyi korumak çok kolay bir şey değil. (Kırşehir, B6)

...bir problem yaşadığımda yani “Hocam böyle bir şey oluyor.” “Oğlum az konuş. Oğlum şudur. Çok yakın arkadaşın olsa bile mesai arkadaşlığı farklıdır.” Derdi. Bana hep onu vurgulardı. “Çok yakın arkadaşın olabilir. Ev görüşmesi yaparsın farklı bir boyutunu tanırırsın. Akademide bir toplantıda görürsün. Bambaşka bir boyutunu tanırırsın. O yüzden yakın arkadaş bile olsa belli mesafeleri her zaman korumak önemlidir. Buna dikkat et.” diye doktora danışmanım bu anlamda da beni uyarmıştı. (Kastamonu, C3)

Ben uyumadım dün gece kitap okudum, çalıştım. Veya bir arkadaşım ile kavga ettim. Canım çok sıkın. Hadi “Özel hayatını buraya yansıtmayacaksın.” der bana T. hoca. Şey vardır ya geleneksel bir sözümüz var bizim: Açsan veya soğan yesen de ağzın kokmayacak.” Mi? Ya da “Kokusunu belli etmeyeceksin.” Mi? Öyle bir şey var. Onu söylerdi bana. Ben o yüzden kişisel yaşamımdaki sorunlarımı ne dersime yansıtmamayı ya da diğer insanlara yansıtmamayı mesela öğrendim. Belki T. hocanın bana iz bırakma noktasında bana öğrettiği şeylerdir biri odur. (Gazi, A1)

Danışmanların öğrencilerine akademik olmayan konularda da öğüt vermesi, ilgili araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Danışmanın, öğrencisine öğütte ya da tavsiyede bulunacak kadar yakın ilişki kurması, coğrafi yakınlık ve sosyal benzerliğin oluşmasıyla açıklanabilir. Danışman ve öğrenci arasındaki ilişkinin nasıl geliştiği, diğer bir deyişle birbirine benzer özellikte olan danışman ve öğrencinin nasıl bir araya geldiği ya da nasıl etkileşimde bulunduğu ilişkilerin mekânsal coğrafyası ile ilgilidir (Azoulay ve diğerleri, 2017, 1227). Çalışma yerindeki işbirliği (Allen, 1977), kurul yönetimi (Kono ve diğerleri, 1998), danışman ve öğrenci etkileşimini kapsayan tez danışmanlığı gibi ilişkilerde, yakınlık, olası etkileşimin belirleyicisi olacaktır. Zira sosyal ilişkiler, verilmiş statüye (cinsiyet, ırk, din, yaş vb.) ve statü özelliklerine ait çekirdeği paylaşan benzer bireyler arasında kümelenmektedir (McPherson ve diğerleri, 2001). Etkileşim, değerler ve bireyler arasındaki algılanan benzerlikten de etkilenebilir (Salancik, 1995). Danışman ve öğrenci arasında sosyal benzerliğin oluşması, öğrencinin hayatının akademik olmayan yönleri ile ilgilendiği ya da hakkında kaygılandığı arkadaş rolü ile ilgilidir (Blaxter ve diğerleri, 1998, 96). Entelektüel boyutun yanı sıra danışmanın arkadaşlığı, desteği ve öğrencisini umursaması gibi duyuşsal boyut da tavsiyede bulunma kapsamında değerlendirilmektedir (Barnes ve Austin, 2009, 311).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise kongrede gördüğü yabancı bilim adamlarının saygılı davranışlarından hoşlandığını; öğrencileriyle iyi

diyalog kuran öğretim üyeleri gibi olmak istediğini, öğrenciye yerine göre davranan öğretim üyesi arkadaşlarından etkilendiğini, özgüveni yüksek olan danışmanın çevresiyle kurduğu ilişkilerden etkilendiğini, yaşlı ve deneyimli hocaların sohbetinden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri, zanaattaki usta-çırak ilişkisindeki gibi akademide de öğrencisinin hocasına hürmetsizlik edemeyeceğine, hocasına karşı vefalı olması gerektiğine, hocasının halini ve hatırını sorması gerektiğine, hocasının fikrini alması gerektiğine; hocasının nasıl bir insansa öğrencisinin de öyle olduğuna ilişkin kabuller olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Mesela iletişime ben çok önem veririm. Üniversite hocasının iyi bir iletişimci olması gerektiğini düşünürüm. Yani sadece konusunu biliyor olması, yetersizliktir o. Konuyu herkes çalışıp öğrenebilir. Ama onu uygun bir iletişim becerisiyle sunabilirse, üniversite hocası o zaman iyi bir iş yapıyor demektir bence. Küçük veya büyük, fark etmez bu. Yani her öğrenciye dokunulabilir bence. İlkokuldaki öğrenciye de dokunulabilir. Doktora yapan, işte belirli bir yaş evresine gelmiş bir öğrenciye de dokunulabilir bence. O iletişim şeyini sağlayabilecek hocalarımdan ben güzel şeyler öğrendim. Yani birçok hocanın neleri yaptığına dair kendi gözlemlerimden çıkardığım bir sonuç diyebiliriz. (Kırşehir, B2)

...Bizde Tosya'da böyle kuşak kuşanma merasimi vardır. O Ahiliğin getirmiş olduğu.. Mesela kalfa çıktınız, usta çıktınız. Ustanız sizi, bütün esnafın ortasında böyle dua falan ederler. Ondan sonra o meslekle alakalı bir kuşak kuşanırlar. Yani artık "Sen bu işin erbabı oldun." Derler ve bunu insana ilan ederler. Ama şunu da yapmaz usta hiçbir zaman: Kendi ustasını ezmez. Kendi ustasının bulunmuş olduğu yerde ona saygısızlık yapmaz. Eğer onu yaparsa o zaman çok çiğ adam olduğunun alametidir o. Mesela benim ustalarım da öyleydi yani. Bir kendi ikinci ustam diyelim, en büyük ustamızın yanında hiç şey yapmazdı. Hiç sesini çıkartmazdı. Hocalarımda da aynısını gördüm ben. Trabzon'da İ. hoca.. M. Ç. hocasıdır İ. H. D.'nin. M. Ç. hocanın yanında hocanın herhangi bir öyle "Öne çıkayım." Efendim "Ben kendimi belli edeyim." Veya "Hocama bir hürmetsizlik edeyim." Tarzı bir tavır olduğunu hiç görmedim. Mesela hocası bir şey istemiş olduğu zaman hocanın geri çevirdiğine hiç şahit olmadım. (Kastamonu, C8)

Çok yaşlı, emekli akademisyenlerle sohbeti çok severim. Gençliğimden beri. ..Çok böyle emekli akademisyenlere yakın durmaya çalıştım. Onlardan çok şey öğrendim. Onların bilgisinden, birikiminden. Tabi bu konuda R. G. var. Emekli profesör. Onun yeri hayatımda ayrıdır. K. Y. K. hocam var. Emekli. Onun yeri ayrıdır. (Gazi, A8)

Öğretim üyesinin meslektaşlarıyla ilişki kurmasında etkili olan kişilerin, öğretim üyeleri ve danışmanlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Danışmanının meslektaşlarıyla ya da danışmanıya nasıl ilişki kurduğunu gözlemleyen öğretim üyesi, meslektaşlarına ve öğretim elemanlarına o doğrultuda davranmaktadır. Öğretim üyesinin danışmanına saygı, hürmet çerçevesindeki bu davranışın, akademideki usta-çırak ilişkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle yavru kurumlarda görev yapan öğretim üyeleri, akademideki usta-çırak ilişkisini, Ahilik'teki usta-çırak ilişkisi ile arasında benzerlikler kurarak anlatmışlardır. Ahilik küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları kapsayan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlikle yapmalarını sağlayan ve eğitilmelerini amaçlayan yaygın bir meslekî eğitim kurumudur (Akyüz, 2010, 52). Bayram'a (2012, 94) göre çırak ustasına itaat etmek; ustası da çırağa mesleğin bütün inceliklerini ve çırağın bütün hayatı boyunca gerekli olan bilgiyi öğretmek zorundadır. Görüldüğü üzere usta-çırak ilişkisinde çırağa verilen meslekî eğitimin öneminin yanı sıra çırağın da ustasına karşı saygılı davranışı önem arz etmektedir. Benzer biçimde akademide de danışmanın, doktora öğrencisini yetiştirmesine atfettiği önem ve öğrencinin de danışmanına saygılı ve itaatkâr davranışı, danışman-öğrenci arasındaki usta-çırak ilişkisine işaret etmektedir.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde, akademideki usta-çırak ilişkisinin yalnızca öğrenci yetiştirmeye odaklandığı görülmektedir. Bowen ve Rudenstine'ye (1992) göre lisansüstü öğrenci eğitimi, geleneksel olarak doktora öğrencisi ile öğretim üyesi arasındaki ilişkinin öğrencinin eğitiminin temelini oluşturduğu bir çıraklık modelini izlemiştir. Wade-Benzoni ve diğerlerine (2006) göre doktora öğrencisi ile danışman arasındaki ilişki, derse ek olarak öğrencilerin teori geliştirmek, veri toplamak ve analiz etmek gibi araştırma etkinlikleri; öğretim üyeleri ile işbirliği oluşturdukları ve onlardan destek aldıkları araştırma ile ilgili görevler üzerine kurulmuştur. Öyleyse akademide usta-çırak modelinin dünyada kabul gördüğü; fakat bu modelin ülkelere göre kültürden kaynaklı farklılıklar gösterdiği; akademideki usta-çırak modelinin yerel özellik gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.5. Öğretim Üyelerinin Akademik Olmayan Etkinliklerle İlgili Yaşantılarında Etkili Olan Kişiler

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, idarî işleri angarya değil; zorunluluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Devlette devamlılık esas olduğu için yani bu işleri de birinin yapması gerektiği için bence herkesin uygun şekilde elini taşın altına koyması gerektiğine inanıyorum. Yani bunu bir angarya gözüyle değil de birinin bunu yapması gerektiği gözüyle bakıyorum. Çünkü bu ortamın düzgün işleyebilmesi için bu evrak işlerinin de bir şekilde yapılıyor olması gerekiyor. O yüzden sıyrılmayı da düşünmem. Yapmak için de elimden geleni yaparım. (Kırşehir, B2)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, idarî işten ağırlıklı olarak yöneticiliği anladıkları sonucuna varılmıştır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ne zaman dekan yardımcısı oldum, aşağı indim diğer birimlerdeki aksaklıkları o zaman görmeye başladım ben. Hani yönetmeliğe uymadan nasıl insanlar bir şey yaparlar? Ya da mesela silsile vardır değil mi? Bizde her zaman bu silsile izlenir bir şey yapmak istediğinizde ama başka birimlerde bunun pek işlemediğini gördüm. İşlemediği durumlar varmış. Mesela A şahsının bilgisayarını bozuldu. Bunu isteme biçimi.. Belli bir silsileyle ben buraya bir form koydum mesela. O formu doldurup o form buraya sisteme düşüp buradan incelenip öyle cevap veriliyorsa.. İşte bilmem kim B şahsı var diyelim. Ama buradan birinin akrabası ya da gelini. Bilmem nesi. Genelde bizde öyledir ya. Kızların zekâlarını hangi babadan aldığını biliyoruz da damatlarla gelinler nereden oluyor diye bir şey var akademisyenlikte. Çünkü biliyorsun aile eşrafi gibi bir şey var. O tür durumlarda onların da formu doldurarak gelmesini isterim yani. (Kırşehir, B6)

Görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, idarî işleri angarya olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden görüşme yapılan bir öğretim üyesi, araştırma görevliliğinin görev tanımı olmadığı için aslında sekreterin yapmakla yükümlü olduğu idarî işleri araştırma görevlisiyken istemeyerek de olsa yapmış olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

O şekilde etkilendiğim biri yok ama o işleri yaparken ben kendim zaten sinirleniyordum başta. Sonra kendi kendime yapıyorum yani. O tarz etkileneceğim çok da fazla çevremde işte idarî iş yapan çok da fazla kimse yok gibi onu gözlemleyebileceğim. Çünkü genelde bu işler genelde kapalı kapılar ardında kaldığı için. (Kastamonu, C4)

Türkiye’de ben kendi üniversitemi ve birkaç üniversitede, yakından bildiğim için iş tanımları yok. Yani bir araştırma

görevlisinin neleri yapması, neleri yapmaması gerektiğine ilişkin.. Hani yönetmeliklerde var birtakım şeyler ama o yönetmeliğin ardında yapılan çok şey var. Ben üniversitemde, üniversiteme bir hizmet olarak, fakülteme bir hizmet olarak gördüm birçok şeyi. Yaptım. Ama o benim iş tanımım değil. ..Yani idarî personel için de öyle. Sekreter bazen kendi yapması gereken görevi, bir akademisyenin yapmasını talep edebiliyor. ..Ama mesela örnek verecek olursak 12 yıl fakültenin tanıtım görevini yürüttüm. Tanıtım görevi demek fakülteyi Ankara içinde ve Ankara dışında tanıtmak. Bu bir akademisyenin bana göre görevi değildir. ..Ama bir belki idarî personelin yapacağı bir süreci, görev tanımı olmadığından, iş tanımı olmadığından yapıyor. Mezuniyet törenlerini sundum mesela ben. Ben bir fizikçiyim. Bir diksiyon dersi almadım. Türkçem de çok güzel değil ama 10 yıl mezuniyet törenleri sundum. Hani bir fizikçi olarak. Fakat şu an, o, o süreçten geçtiğim için araştırma görevlilerinin bu işleri yapmasına ben izin vermiyorum. (Gazi, A5)

Elde edilen bulgular düşünüldüğünde, idarî işlerin öğretim üyelerince ağırlıklı olarak angarya olarak görüldüğü söylenebilir. İdarî işlerin yapılmasının bir zorunluluk olduğuna ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Benzer biçimde yurtdışı alanyazında, idarî işlerin öğretim üyelerine işyükü getirdiğine; idarî işlerin, devletten ve endüstriden gelen hesapverebilirlik baskılarına yanıt olarak yapıldığına ilişkin araştırma sonuçları yayımlanmıştır (Coates, 2009, 32). Öğretime, duygusal ve manevî desteğe (pastoral care), araştırmaya, idarî işe ve çevreyle iletişime ilişkin işyükü içerisinde idarî işyükü, diğer bir ifadeyle idarî işler başı çekmektedir (Doyle ve Hind, 1998, 73). Buna ek olarak idarî işin, fakültede yöneticilik konumunu çağrıştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, yöneticiliğin işyükü getirdiğini vurgulayan bulgu elde edilememiştir. Ağırlıklı olarak yöneticilik makamının kişiye güç verdiğine, kurallara uyan öğretim üyesinin yönetici olduktan sonra kuralları delme eğiliminde olan öğretim üyelerini fark ettiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Fakat yurtdışı alanyazında, yönetsel işlerin zaman alıcı olduğuna ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Wimsatt ve diğerleri (2009, 74), ABD'deki üniversitelerde, çok az sayıda öğretim üyesinin daha çok yönetsel sorumluluk almak istediğini belirtmektedir.

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, yazışmaların nasıl yaptıklarını danışmandan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Biz bakınız çok resmî yazışma yaptık. Yazışma teknikleri doğrusu ben hocadan (tez danışmanını kast ediyor) öğrendim.

*Mesela muhakkik diyoruz bu soruşturma dosyası inceledim.
Buna benzer şeyler.. (Gazi, A7)*

Diğer taraftan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, alıntılardan anlaşılacağı üzere, “angarya” olarak görülen idarî işlerin alt unvandakilere, gözden çıkarılmış araştırma görevlilerine verildiğini ifade etmişlerdir.

Profesörler bu şey işleri hiç yapmıyordu. Hep alttaki araştırma görevlileri ya da alt seviyedeki insanlara yaptırıyor. Onlara özendiğim oldu mesela. Öyle bir özenti durumu ortaya çıktı. Yani değil mi öyle yapıyor profesörler? Kâğıt okuma mesela. Kâğıtları ilan etme bunların işleri. (Kastamonu, C1)

Akademik olmayan işler genelde hani bizde şöyle bir şey vardır: Kim gözden çıkartılmış asistansa ona verilirdi daha çok. Yani bir tür angarya olduğu için her iş bana gelirdi. Ben tek asistandım zaten uzun süredir. Her iş benden sorulurdu. Ben 15 yıl asistan kaldım. Şunu söyleyeyim: Daha geçen yıla kadar bile girdiğim pek çok sınav oldu tek ders sınavları mesela. (Gazi, A2)

Angarya işlerin araştırma görevlilerine verildiğine ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma görevlilerine aşırı işyükü verilmesi, sıklıkla karşılaşılan zorbalık türlerindedir. Üniversitelerde, zorbalığa en çok maruz kalanlar arasında araştırma görevlileri de yer almaktadır (Apaydın, 2012, 9653). Benzer biçimde Tanoğlu’na (2006) göre araştırma görevlileri zorbalıkla karşı karşıya kalmada ilk sırada yer almaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen yurtdışı araştırma bulgularına rastlanmıştır. McKay ve diğerleri (2008, 77) yeni göreve başlayan ya da kadrolu olmayan öğretim elemanlarının üniversitede zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

3.1.1.6. Öğretim Üyelerinin Önceki Meslekî Yaşantılarından Öğretim Üyeliğine Aktardıkları Yaşantılar

Görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversite öğrencilerine de Millî Eğitim sistemi içerisindeki öğrenciler gibi akademik ve psikolojik destek verilmesini benimsediklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..üniversitede biraz daha yetişkin olduğu için yeri geldiğinde şunu da söyleyebiliyorsunuz: Dersimi anlatır giderim.

Anlamazsa da gelir sorusunu sorar. ..birebir öğrencinin sıkıntısı varsa ilgilenmek zorundasınız. Yani yardıma, bir desteğe ihtiyacı varsa hem akademik anlamda hem psikolojik anlamda onu önemsiyorsunuz. Yani burada bireysel davranışlar, öğrencinin bireysel davranışları sizi daha çok etkiliyor. Daha çok bunun üzerine gitmek zorundasınız. ..“Ben anlattım gitti.” Demek yerine biraz daha detaya da gitmek gerekiyor. Bizim Millî Eğitimden buraya taşıyacağımız var. (Kırşehir, B4)

Görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğretmenlik yaşantılarından dakik olma ya da görev yaptıkları önceki kurumlarından ve üniversitelerinden hocaya saygı davranışını getirdiklerini, bu davranışlarını günümüzde de sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Öğretmenlikten geldiğimiz zaman sabah 8.30'da ben buradaydım. 8.31'de değildim yani. Mesai neyse o zamanda buradaydım. Çıkarken yine aynı şekildeydi. O, öyle bir özellik var getirdiğim. Zorlamasa da üniversite illa. Sonuçta çok böyle mesai kavramı yok yani. İşiniz varsa gerekirse 8.00'e kadar duruyorsunuz. Gerekirse bazen 16.00'da çıkıyorsunuz yani. (Kastamonu, C4)

...şunu da yapmaz usta hiçbir zaman: Kendi ustasını ezmez. Kendi ustasının bulunmuş olduğu yerde ona saygısızlık yapmaz. Eğer onu yaparsa o zaman çok çiğ adam olduğunun alametidir o. ..hocalarım da aynısını gördüm ben. Trabzon'da İ. hoca.. M.Ç. hocasıdır İ. H. D'nin. M. Ç. hocanın yanında hocanın herhangi bir öyle “Öne çıkayım.” Efendim “Ben kendimi belli edeyim.” Veya “Hocama bir hürmetsizlik edeyim.” Tarzı bir tavır olduğunu hiç görmedim. Mesela hocası bir şey istemiş olduğu zaman hocanın geri çevirdiğine hiç şahit olmadım. Gazi'ye gittim. B. Bey, M. S. hocaya öyleydi. ..o Ahilikte görmüş olduğum o “Rahle-i Tedris”i ben hocalarım da gördüm yani. Şimdi ikisinden de böyle bir şey gördüm ben. Talebeleri olarak da bizim de onu yapmamız lazım yani. ..Gerek yok yani. 3 saat ders için, 5 saat ders için falan adam hocasını üzmez yani. Veya 1 tane makale için bir çalışma için hocasını karşısına almaz. Bunu oralarda gördük. Ama bunda dediğim gibi benim çıraklık döneminin de çok büyük etkisi var. (Kastamonu, C8)

Görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise Millî Eğitim Bakanlığını “işin mutfağı” olarak göreyek alanda öğrendiklerini üniversiteye aktardıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Bir lokanta gibi düşün. Tamam mı? Ben artık orada eskiden öğretmenken böyle yemek yiyen insanlar gibi hissediyordum kendimi. İşin mutfağına girdim artık falan dedim Bakanlıkta. ...askeriyede genelkurmay neyse Talim Terbiye de Milli Eğitim Bakanlığının orası. Üniversiteye gelince de böyle sanki lokantalar zinciri varmış da böyle bir sistem kuruyormuşum hepsinin böyle nasıl olması gerekiyor, nasıl gelecekler, nasıl gidecekler falan öyle hissettim. Dolayısıyla oradaki gerçeklikle buradaki öğretmenin öğretmenlik yeterliliği geliştirmekte yaptığı eğitim arasında bir ilişki kuramıyorsan öğretmen gittiğinde bocalıyor. O zaman n' oluyor biliyor musun? Herkes kendine göre düşse kalka kendi öğretmenlik becerisini kendisi geliştirmek zorunda kalıyor. Bu da bize zaman kaybettiriyor. (Gazi, A9)

Önceki meslekî yaşantıların mevcut meslekî yaşantıya etkisine ilişkin odak kurumdan elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Mathias ve diğerlerine (2015, 22) göre önceki iş deneyimi ve bu deneyimden elde edilen bilgi, beceri ve yetenekler, önemli bir iz bırakma kaynağıdır. Bu bireylerin girişimcilik davranışı, çoğu zaman bireylerin bir fırsata sahip olduğunun farkına varmasıyla ortaya çıkmaktadır. Ayrıca girişimcilik, bireyin alandaki eşsiz uzmanlığı ile becerilerinin, bu fırsatı takip etmesine ve geliştirmesine izin vermesiyle ortaya çıkmaktadır. Zira iş tecrübesi ile geliştirilen önceki bilgiler bireyin yeni bilgileri, anlama, sentezleme ve uygulama becerisinde son derece etkilidir. Bu tür ön bilgiden yoksun olanlar, girişimcilik fırsatlarını keşfetme ya da yaratma açısından dezavantajlı durumda olacaktır (Roberts, 1991). Bireylerin fırsatları değerlendirip seçtikleri düşünce süreçleri, önceki istihdam deneyimlerinden kaynaklanabilir. Bir meslekte ya da kariyerde kazanılan iz bırakma kaynakları, bireyleri, farklı kişisel tercih kalıplarına yöneltebilir (Minniti ve Bygrave, 2001). Benzer biçimde, öğretim üyesinin, öğretmenlikte kazandığı bilgiyi ve becerilerini, akademide öğretmen adaylarının öğretim pratiklerine olumlu bir biçimde yansıtılabileceği söylenebilir.

3.1.2. Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutu

Bu başlık altında, grup düzeyinde iz bırakma boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin grup düzeyinde iz bırakma boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 2'de özetlenmiştir:

Çizelge 2

Öğretim Üyelerinin Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tema			
Fakülteye ve mesleğe uyumda grup etkisi	*Ortak akademik çalışma yaptıkları iş grupları *İnformal gruptan formal iş çıkması *Akademik ürün ile ilgili olarak (kurumlarla ve kişilerle işbirliğini sürdürme, nitelik, disiplinlerarasılık, farklı bakış açısı kazanma)	*Ortak akademik çalışma yaptıkları iş grupları *Akademik ürün ile ilgili olarak (kısa sürelilik, disiplinlerarasılık, gruplaşma, fikir üretme, nicelik, nitelik)	*Ortak akademik çalışma yaptıkları iş grupları *Akademik ürün ile ilgili olarak (kısa sürelilik, zevk alma, klikleşme, sosyal kaytarmacılık) *Formal gruplar olarak kurullar, komisyonlar
Grup oluşturma rolleri	*Grup oluşturma ve sürdürmede destekleme-cesaretlendirme rolü *Grup oluşturma ve sürdürmede yönlendirme-kolaylaştırma rolü	*Grup oluşturma ve sürdürmede destekleme-cesaretlendirme rolü	*Grup oluşturma ve sürdürmede destekleme-cesaretlendirme rolü
Norm türleri	*Dağıtım normu	*Dağıtım normu	*Benlik sunumu normu *Pazarlık normu
Fakültenin bireysel performans etkisi	OLUMLU *Ürün üretme *Nitelikli eser çıkarma *Mutlu olma-keyif alma *Motivasyon *Güven *Hız kazanma *Verimlilik *Yeni bakış açısı kazanma OLUMSUZ *Rekabet duygusu *Yabancılaşma	OLUMSUZ *Kariyerde ilerleyememe *Huzursuz hissetme *Motivasyon kaybı *Sorumluluk kabul etmeme	OLUMLU *İşten haz duyma-mutlu olma OLUMSUZ *İlişkilerin bozulması *Verimsizlik *Rekabet duygusu *İşten ayrılma niyeti *İş yükünün artması *Erteleme

3.1.2.1. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerine Uyumunda ve Mesleğe Uyumunda Grup Etkisi

Görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinde ağırlıklı olarak ortak

akademik çalışmalar yaptıkları iş gruplarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarının etkisini araştırmaların kısa sürede tamamlanması, araştırma sayısının artması, araştırma niteliğinin artması; farklı disiplinlerden öğretim üyelerini bir araya getirmesi, etik dışı bir davranış olarak gruplaşmanın olması, öğretim üyelerinin fikir üretmesi olarak sıralamışlardır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarının etkisini, araştırmaların kısa sürede tamamlanması, birlikte çalışmaktan zevk alma, klikleşme, sosyal kaytarmacılık olarak sıralamışlardır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...BÖTE'cinin, Ölçme Değerlendirme anabilim dalının ve benim şu anda, ortak ölçek geliştirdik. Mesela makalesini yaptık. Şimdi bildirisini de sunduk Perşembe günü EPÖ'de. Farklı bir çalışma oldu. Benim 12 tane kongre oldu. Görev dağılımı. Yani o konularda disiplinler arası çalışmalarını yürütüyoruz. (Kırşehir, B7)

Burada da bizim şu an ekibimiz var, proje ekibimiz var. Biz o ekibi çok fazla değiştirmiyoruz. Birbirimize uyumlu da bir ekibiz. Ekip halinde çalışıyoruz ve akademik çalışmalarımıza devam ediyoruz. (Kastamonu, C2)

McMurray ve Scott'a (2013, 960-961) göre hem informal ilişkiler hem de informal ilişkilerin formal yapılarla olan etkileşimi, örgütte yapılan işlerin temelinin oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin örgütsel çevreye uyumu ve bu uyumla ilişkili olarak çalışanların örgütsel bağlılığı etkili işleyiş ve üretkenlik, iş doyumu, hizmet kalitesi ve işten ayrılma ile ilgili olan işle bütünleşme sürecinin bir parçası olarak iş görmektedir. Güvenin bilgi paylaşma ve informal liderlik gibi örgütsel iklimi etki eden öncülleri bulunmaktadır. McInerney ve diğerlerine (2005) göre değerler, güven ve duygular değişen iş ortamında bilgi yönetimi için bir iklim oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin birbirleriyle uyumlu ilişkilerinin, fakülteadaki olumlu iklimin onların ortaklaşa yaptıkları çalışmalara olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise fakültelerinde ağırlıklı olarak arkadaşlık-sosyal grupların olduğunu ve bu grupların ortak akademik çalışma yapılan iş gruplarına evrildiğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, arkadaşlık grubu gibi informal grupların yaptığı ortak çalışmalar formal işlere dönüşmektedir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarının etkisini öğretim üyelerinin kurumlarla ve kişilerle

oluşturdukları işbirliğini sürdürmeleri, öğretim üyelerinin farklı bakış açısı kazanmaları, araştırmalarının niteliğinin artması, farklı disiplinlerden öğretim üyelerini bir araya getirmesi olarak sıralamışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Tabi o informal dostluklar bir şekilde akademik çalışmaya dönüşüyor. Ya zaten şey olarak da, bilimsel, epistemolojik olarak da zaten artık biz interdisiplin olmak zorundayız bir bakıma. O yüzden herhangi bir anabilim dalındaki hocayla aslında çalışılabilir. Projeye dönüşüyor. İnfomal dostluklar ya da ilişkiler gayet formal işler çıkartıyor. Yani formal anlamdaki birliklerden iş çıkmazken.. Ya ben buradaki anabilim dalındaki arkadaşlarımla ortak çalışma yapamazken çok yakın olduğum Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalındaki insanlarla çok büyük projeler yapabiliyorum mesela. İnfomal dostluklar daha sonra formal işlere ya da eserlere, ürünlere dönüşebiliyor. (Gazi, A1)

Bu araştırmanın bulguları, alanyazındaki akademisyenler arasındaki işbirliği ile ilgili olan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Siegel ve diğerlerine (2003) göre akademideki araştırmacılar arasındaki ya da akademideki araştırmacılar ile endüstri, hükümet kuruluşlarındaki araştırmacılar arasındaki işbirliği, araştırmacıların üretkenliğini artırmaktadır. Tynan ve Garbett'e (2007) göre akademisyenlerin işbirliği içerisinde araştırma yapmaları, akademik becerilerini ve araştırma becerilerini geliştirmenin bir yoludur.

Öte yandan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden görüşme yapılan bir öğretim üyesi, ortaklaşa akademik çalışmaların yapıldığı iş gruplarında klikleşmeler olduğunu dile getirmiştir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Kendi içerisindeki hocalarla ekiplerle daha çok yayın yaptıklarını biliyorum. Böyle sert yapılar var. Herkes belli bir yapının içinde. O yapı kendi içerisinde üretiyor. Ama onun dışında yine çok bir işbirliği yok. Daha gruplu gözüküyor ama bana çok sağlıklı gelmiyor. ...ama daha böyle birbirleriyle çalışıyorlarmış gibi gözüküyor ama o bana biraz kliklerden gibi geliyor. Yani belli klikler oluşuyor ve o klikler evlerinde de beraber görüşüyorlar, dışarıda da beraber yiyip içiyorlar. Akademik çalışmalarını da beraber yapıyorlar. (Kastamonu, C3)

Bu noktada, akademide sosyal sermaye, işbirliği ile oluşturulmaktadır. Ortak yazarlar arasındaki işbirliği, alandaki etkiyi kolaylaştıran sosyal sermayenin değerini anlamının aracıdır (Rumsey-Wairepo, 2006, 38-40). İşbirliği, akademisyenlerin bir araya gelmesi ve akademik yalıtılmışlığını hafifletmesi için fırsatlar sunmaktadır (Fox ve Faver,

1984, 350). Akademik çevrelerin genellikle küçük ve nispeten kapalı olduğu (Gomez-Mejia ve Balkin, 1992) düşünüldüğünde, üst düzey dergilerde yayın yapmak, akademik işgücü piyasasında yüksek görünürlük sağlamaktadır. Bu görünürlük, meslektaşlar ve yöneticiler arasında nüfuzun artmasıyla sonuçlanabilir (Nathan ve diğerleri, 1998). Ortak yazarlar arasındaki ilişkiler, yalnızca araştırmaya değil; aynı zamanda akademik yaşamın sosyal ve politik boyutlarına da etki etmektedir (Johnston and McCormack, 1997).

Ayrıca Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden görüşme yapılan bir öğretim üyesi, kurul ve komisyonları oluşturan grupları formal grup olarak görmekte; baskın formal grupların da kararları etkileyebileceğini belirtmektedir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

...çoğunluk hangi görüşteyse mesela kişi o kurulda azınlıkta kalmışsa ister istemez "Ya tamam." Falan diyor yani. Yani çoğunluk işte bir şey söylüyor. Azınlığın farklı bir fikri var. İşte çoğunluk, azınlığı eziyor. Azınlık da ister istemez o fikri istemese de mecburen kabul etmek zorunda kalıyor. (Kastamonu, C4)

Komitelerdeki gruplaşmaların alınan kararların etkisine ilişkin bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Blaxter ve diğerlerine (1998) göre komite üyesi, eleştirilmekle baş edemiyorsa, kontrolden çıkmadan bir noktayı tartışamıyorsa, diğer üye onun fikrini çaldığında başa çıkamıyorsa, söz hakkından feragat etmeden düşüncelerini yansıtamıyorsa, üye olarak etkinlik gösteremiyor demektir. Komite davranışının yukarıda anılan kültürel kodları, üyenin etkinliğini artırmakta ya da azaltmaktadır. Komite kültürünü değiştirmenin yolu, iletişim ağlarını geliştirmekten geçmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin grup oluşturma ve sürdürme rolleri içerisinde destekleme-cesaretlendirme rolüne sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Rektörlük seçimlerinde aynı rektör adayına oy verecek öğretim üyelerinin oluşturduğu grup, grup oluşturma ve sürdürme rollerinden destekleme-cesaretlendirme rolünü oynayan gruba örnek olarak verilebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Ortaya çıkıyor tabi ki yani (Rektörlük seçiminden sonra kimin kime oy verdiğinin ortaya çıkmasını kast ediyor). Ondan sonra işte bir çekirdek kadro oluşuyor. Bir onun etrafında çember oluşuyor. Bir de onun en dışında bir çember daha oluşuyor.

..İşte insanlar bu imkânları kullanmak adına gruplaşabiliyor. Ama işin içine menfi yani menfaat dediğimiz durumlar girdiği zaman o gruplaşmalardan hiçbir zaman insanlara faydası olmayacaktır ama maalesef bunlar oluyor. ..Ama siz o çemberin içinde değilseniz veya kendinize özgü şeyleriniz yoksa o kişilere karşı, tavırlarınız yoksa bence orada bir ayrıma giriliyor diye düşünüyorum. Mekân konusunda olsun hem ders konusunda olsun hem de imkânlar konusunda olsun. (Kırşehir, B3)

...seçimle ilgili durumlarda böyle ortak hareket etmeler söz konusu olabilir. Mesela diyelim bir fakülteye bir yardımcı doçent temsilcisi seçilecek. Arkadaşlar kendi aralarında organize olmuşlar. Diyorlar ki “Bu isim etrafında toplanacağız.” (Kastamonu, C7)

O da olabiliyor (Rektörlük seçimlerinde öğretim üyelerinin kulis oluşturmasından bahsediyor). “Bu bizim çocuklardan.” falan gibi oluyor. (Gazi, A9)

Bu noktada, grup oluşturma ve sürdürme rolleri, grubun etkin bir biçimde çalışan bir oluşum olarak sürdürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu işlevi yerine getiren kişiler, işgörenlerin birbirleriyle dayanışma hâlinde tek bir cephe oluşturduklarını ve grup normlarını gözetmeyenlerin cezalandırıldığını deneyimlemektedirler (Bess ve Dee, 2008, 334). Üniversitelerde yapılan rektörlük seçimlerinde, aynı rektör adayına oy veren öğretim üyeleri, destekleme rollerini gerçekleştiren bir grup oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinden oluşan bir grubun belli bir rektör adayına oy vermesinin ve o rektör adayının en yüksek oyu almasının, takip eden süreçte o öğretim üyesinin Cumhurbaşkanınca rektör olarak atanması olasılığını beraberinde getirdiği söylenebilir.

Rektör belirlemenin son aşamasında, son belirleme öncesinde Cumhurbaşkanı, YÖK tarafından makamına gönderilen üç isimden birini rektör olarak atamaktaydı. Bu atamada genel eğilim, YÖK’ten gelen sıralamaya dikkat etmek biçimindeydi. Fakat kimi zaman YÖK’ün üniversiteden gelen sıralamayı değiştirmesi durumunda, Cumhurbaşkanının müdahale ederek üniversitenin tercihi uygun karar verdiği (İnönü Üniversitesi, 1996; Dokuz Eylül Üniversitesi, 2001; Mersin Üniversitesi, 2010); kimi zaman YÖK üniversiteden gelen sıralamayı değiştirmedeği halde Cumhurbaşkanının sıralamayı değiştirerek en çok oy alan adayı atamadığı (Gazi Üniversitesi, 2004; Osmangazi Üniversitesi, 2007) ve kimi zaman da üniversiteden gelen sıralamayı YÖK’ün değiştirdiği ve Cumhurbaşkanının değişen listeye uygun atama yaptığı (Mersin Üniversitesi, 1996; Kafkas Üniversitesi, 2010) görülmüştür. Buna göre yapılan rektör

atamaları, siyasal ve yönetsel kültürün etkisiyle belirli bir düzen içerisinde yürütülememekteydi. Üniversitelerin ön seçim ile belirlediği birinci adayın atanması gelenekselleşmemekte; rektör atamaları, siyasal konjonktüre bağlı siyasal kararlar olarak biçimlenmekteydi (Kavili-Arap, 2011, 14-15). Bir grup öğretim üyesinin belli bir rektör adayını açıkça desteklemesinin ve ona oy verdiklerini bildirmesinin, seçim ve onu takip eden atama sonrasında, o öğretim üyesi grubu ve rektör arasında menfaat ilişkilerinin kurulmasının yolunu açtığı söylenebilir. Rektör, kendisini destekleyen öğretim üyelerini danışmanlık, dekanlık, bölüm başkanlığı gibi makamlara getirebilir; öğretim üyelerinin, üniversitenin kaynaklarından kolaylıkla ve sıklıkla yararlanmalarını sağlayabilir. Diğer bir deyişle, rektörü açıkça destekleyen öğretim üyesi grubu, üniversite içerisinde ayrıcalıklı bir konuma gelebilir. Zira Kavili-Arap'a (2011, 11) göre seçim sisteminin bütününe ve seçim sonrası rektörlük uygulamalarına getirilen en yaygın eleştiri, rektörün sınırsız yetkileri ve bunun yarattığı sonuçlar ile ilgilidir. Öte yandan araştırma verileri kısmen toplandıktan sonra, 29/10/2016 tarih ve 29872 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 676 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile rektörlük seçimleri kaldırılmıştır. 09/07/2018 tarih ve 30473 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile rektörün, Cumhurbaşkanı tarafından atanması ilkesi getirilmiştir.

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, grup oluşturma ve sürdürme rolleri içerisinde yönlendirme-kolaylaştırma rolüne sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyesinin yaptığı akademik çalışmasını, başka bir öğretim üyesi arkadaşına okutması; öğrencisini, alanında uzman başka bir öğretim üyesine yönlendirmesi, grup oluşturma ve sürdürme rollerinden yönlendirme-kolaylaştırma rolüne örnek olarak verilebilir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ama bizim mesela grup olarak kendi bölümümüzde çok iyi arkadaşlığa dayanan her türlü görüşe açık olan bir ilişkimiz var. ...Ama birbirimizi çok sever ve sayarız. Ve 20 yılı geçkin dostluklarımız var. Bunlar bizde kıymetlidir. Hem çok iyi dostluk kurup hem de bilimsel anlamda çok güvendiğimiz arkadaşlarımız var. Mesela onlara da zaman zaman çalışmalarımı gösteririm. Veya onlar sorar "Ne dersin?" filan diye. Bunlar kıymetli. Bir öğrencimiz mesela bir konuda çalışacak. Arkadaşlardan birisi diyor ki "Bu yönünü mesela A2'ye sorsan iyi olur." Ya da telefon açıyor. Diyor ki "Öğrencim sana bir şey soracak. Ne dersin?" "Hemen gönder." Diyorum. "Bakalım." Diyorum. Diyor ki "Yani sizin alanda şu var. Bizim alana bunu transfer edebilir miyiz?" diyor mesela. (Gazi, A2)

Öğretim üyelerinin yönlendirme ve kolaylaştırma rolüne ilişkin bulgular, ilgili alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Akademide meslektaşlar arasındaki öğretimi, araştırmayı, hizmeti, kurumsal bağları, disiplini, genel desteği ve arkadaşlığı içeren ağbağ ilişkisi, aynı alandaki öğretim üyeleri arasında olduğu gibi farklı alanlardaki öğretim üyeleri arasında da gerçekleşmektedir (Pifer, 2010, 69-79).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin grup normu türlerinden “dağıtım normu”nu benimsedikleri bulgusuna varılmıştır. Her bir öğretim üyesinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar ya da yeterlikler ölçüsünde ortaklaşa yaptıkları akademik bir çalışmaya katkı sunması, dağıtım normuna örnek verilebilir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Farklı anabilim dallarındaki arkadaşlarla da ortak çalışmalar yaptık. Gruplarımız oluştu. Hani onlarda da biraz da akademik çalışmanın farklı özelliklerini beraber yapabilme alışkanlığı kazandık. Örneğin, kimimizin SPSS gücü yüksekken kimimizin kaynak taraması yüksek özellik gösterebiliyor. Hani bir akademisyenin tüm boyutları aynı özelliklerle yapabildiğini ben düşünmüyorum. Yani her birimizin üstün olduğu bir boyut vardır diye düşünüyorum. Hani kimimiz yöntem kısmını çok iyi yapabilirken, kimimiz tartışmayı çok üst düzeyde, kimimiz de kaynak taramayı çok üst düzeyde yapabiliyor. (Kırşehir, B8)

Diyelim ki birinin projeler konusunda tecrübesi çok yoğun ve geniş bir ilişkiler ağı var. İçimizden birinin. Diğeri mesela İngilizcesi son derece kuvvetli. Muhteşem yazıyor, çiziyor, hiçbir sıkıntısı yok. Bir tanesi makale yazma konusunda çok iyi mesela. Ya da birinin ilişkileri daha iyi. Çok daha fazla tanıdığı insan var. Biz bir araya geldiğimiz zaman bunların hepsini bir arada kullanıp bir proje yapıyoruz. Kim daha güçlüyse hangi konuda güçlüyse işin o tarafını ona veriyoruz. (Gazi, A2)

Bu noktada, grupların hayatta kalmasını ve başarıya ulaşmasını sağlayan, bütünlüğünü korumasına yardımcı olan ve dış müdahalelerden onları koruyan normlar arasında dağıtım normu görevlerin dağılımını, grup işlevini, ilgili konularda öğretim üyelerinin görüşlerini içermektedir (Bess ve Dee, 341). Rumsey-Wairepo’ya (2006, 45) göre ortak yazarlık süreci, makalenin niteliğini artırmayı sağlamaktadır. Diamond’a (1986) göre işbirliği hâlinde yapılan araştırma, daha iyi ürün vermektedir. Öğretim üyelerinin güçlü olduğu yönlerde makaleye katkı sunmalarının, o makalenin niteliğini artıracacağı açıktır.

Görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, grup normu türlerinden “benlik sunumu (self-presentation)” ve “pazarlık normu”nu benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin birbirlerine ne kadar uzak ya da yakın oldukları, benlik sunumu normuna örnek olarak gösterilebilir. Fakültede farklı anabilim dallarının kapsamına girebilecek dersi hangi anabilim dalının vereceği sorununun çözüme kavuşturulmasındaki yöntemi belirleme, pazarlık normuna örnek olarak verilebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Yani bu informal gruplarda bence yaş etken en fazla. Yetiştiriliş olarak da yakın geçmişteki vizyonuna baktığımızda da öyle. Yani eğitimde aynı eğitimin ürünü olarak geliyoruz sonuçta. Ve baktığımız zaman yine hani bu yaşlılar etkili oluyor. Ya aynı şeylerden, aynı şeyleri yapmaktan zevk alıyoruz mesela. (Kastamonu, C2)

Onlar bence küçük lobiler gibi geliyor bana (Grupları kast ediyor). Yani güç kimdeyse.. Hem sayı hem etiket gibi geliyor bana. Mesela biz sayısal anlamda Trabzon'da epey bir hoca vardık ama başımızda bir profesör yoktu. Mesela Bilim Teknoloji Sosyal Değişme diye bir ders vardı. O ders normalde bizim bölümümüzün dersi. Bizim vermemiz gereken dersi kimyacılar veriyordu. Çünkü bölüm başkanlığı kimyacıların elinde. Bu adamlarla doğrudan kimyacılarla birlikte efendim hakkımızı savunabilecek adamınız yok yani. (Kastamonu, C8)

Bu noktada, diğer bir norm türü olan benlik sunumu normu, insanların birbirine ne kadar yakın ya da uzak olduklarını içermektedir (Bess ve Dee, 2008, 340). Zenger ve Lawrance (1989) benzer yaşta ya da kıdeme sahip olan işgörenlerin birbirleriyle daha fazla iletişim kurma eğiliminde olduklarını; bu eğilimin, işyerinde ve işyeri dışında iletişimi artıran ortak bir dil oluşturmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Gizir ve Şimşek (2005, 208), yaş farklılığından dolayı genç ve yaşlı akademisyenler arasında etkili biçimde bilimsel bir iletişim olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırma bulgularını destekleyen bu araştırmanın bulgularından hareketle, öğretim üyelerinin, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora öğrencisiyken aldıkları eğitimin ve yaşıt olmalarının, onların ortak anlayışa sahip olmalarını ve aralarında etkili iletişim kurmalarını sağladığı söylenebilir.

Karşılaşılan diğer bir norm türü de pazarlık normudur. Pazarlık normu, örgütsel problem çözme biçimlerinin yanı sıra kişiler arası ilişkileri de belirlemektedir. “Açıktan savaşıyoruz” normuna sahip örgütlerde, genellikle uzun süredir dışı vurulmadan devam eden kin ve grup beklentilerine itaat göstermeye karşı direnç bulunmaktadır. Bu fenomen,

örgütlerde yaygındır; çünkü açık ihtilaf, genellikle hoşnutsuzluğu nedeniyle önlenmektedir. Gizli çatışmaların açık bir biçimde ortaya konulması ve çatışmanın açık ifadesini teşvik eden çatışma çözümü normlarının tesis edilmesi için yetenekli bir lidere ihtiyaç bulunmaktadır (Bess ve Dee, 2008, 340-341). Belli bir dersin hangi bölüm tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin iki ayrı akademik disiplin arasındaki gerilimi, gücü elinde tutan bir bölüm başkanının, bölüm lehine çözebileceği söylenebilir.

Öte yandan görüşme yapılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi üyelerinden biri, ortak çalışma yaptıkları iş gruplarında, “sosyal kaytarmacılık” davranışının hâkim olduğunu vurgulamıştır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ben her türlü komisyona, gruba karşıyım. Çünkü komisyonlarda olsun taa ilkokuldan beri öğrenciler küme yaparlardı. 3 kişi, 5 kişi. O kümenin işini ya 1 kişi yürütürdü, ya 2 kişi yürütürdü. Bu, üniversitede de aynıdır. Ya 1 kişi yürütür işi ya 2 kişi yürütür. Diğerleri sadece isim olarak vardır orada. (Kastamonu, C6)

Yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere öğretim elemanının geçmiş yaşantıları, akademik yaşantısındaki davranışlarını da etkileyebilmektedir. Ayrıca iş gruplarında sosyal kaytarmacılığın var olduğuna ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hart ve diğerlerine (2004) göre gruplarda, bazı üyeler, diğerlerinden daha az motive olabilirler. Çünkü grubun üretkenliği, bireysel çalışma çıktısını baskıladığında, bireysel sorumluluğun gizlenmesi olasıdır. Comer’e (1995) göre sosyal kaytarmacılık, bireysel motivasyonu ve kuruma bağlılığı artırmak isteyen örgütler için ciddi bir sorundur.

3.1.2.2. Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Fakültelerinin Bireysel Performanslarına Etkisi

Görüşme yapılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerin bireysel performanslarına etkisi görece olumsuzdur. Kariyerde ilerleyememe, huzursuz hissetme, motivasyon kaybı, sorumluluk kabul etmeme, ilişkilerin bozulması, verimsizlik, işten ayrılma niyeti, iş yükünün artması, erteleme, bölümün bireyin performansına olumsuz etkilerindedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..Yüksek lisans jürilerine de yazıyorlardı. Dilekçe yazıp girmiyordum. Niye girmiyorum? Gidiyor orada. Yabancı dilden 96 almış. Ya ben Almanya’da eğitim aldım, 76 aldım.

Yani 5 sene.. 96 almış, soruyorum öğrenciye, Fen Bilgisi Öğretmenliği mezunu. “Fen Bilgisi Öğretmenliği İngilizce nedir?” diyor. “Heyecandan söyleyemeyeceğim.” diyor. Ya 96 almışsın sen yabancı dil sınavında ya! Ondan sonra bana deniyor ki “Bu alınacak.” “Kardeşim ben bir daha jüriye müriye yazmayın. Ben almadım.” (Kırşehir, B7)

Yani çoğunluk işte bir şey söylüyor. Azınlığın farklı bir fikri var. İşte çoğunluk, azınlığı eziyor. Azınlık da ister istemez o fikri istemese de mecburen kabul etmek zorunda kalıyor ve zamanla işte ne oluyor? “İşte ben bu kurumda çalışmak istemiyorum artık. Gitmek istiyorum. Başka kurumda çalışmak istiyorum.” Gibi fikirlere kapılmaya başlıyor artık. (Kastamonu, C4)

Elde edilen bulgulardan hareketle, yavru kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin, performanslarını olumsuz bir biçimde etkileyen kişilere ve durumlara dikkat çektiği; bu kişilerin ya da durumların, öğretim üyelerinde geri çekilme davranışına ve işten ayrılma niyetine yol açtığı görülmektedir. Meyer ve Smith’e (2000, 320) göre işgücüne adanmışlığın olduğu örgütlerde, işgörenlerin duyuşsal bağlılığı yüksektir. Duyuşsal bağlılık arttıkça bireyin performansı da artmaktadır. Fuller ve diğerlerine (2006, 327) göre örgütün, bireylerin refahını ne ölçüde önemseydiğine ve onların katkısına ne ölçüde değer verdiğine ilişkin bireylerin inançları olarak tanımlanan algılanan örgütsel destek, öğretim üyelerinin duyuşsal bağlılığı ve geri çekilme bilişleri ile olumlu yönde ilişkilidir. Bunun dışında Jackofsky’e (1984, 80) göre işten gönüllü olarak ayrılma davranışı, bireyin mevcut örgütü ve diğer örgütler de dâhil olmak üzere bireyin dışındaki etkilerden de kaynaklanabilir. O halde öğretim üyelerinin örgüte olan duyuşsal bağlılıklarının azalmasının, onların performansını olumsuz etkileyebileceği; azalan duyuşsal bağlılıklarının da işten çekilme davranışına ve işten ayrılma niyetine yol açabileceği söylenebilir.

Görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerinin bireysel performanslarına etkisi, görece olumludur. Ürün üretme, nitelikli eser çıkarma, mutlu olma-keyif alma, motivasyon, güven, hız kazanma, verimlilik, yeni bakış açısı kazanma, bölümün, bireyin performansına olumlu etkilerindedir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Projelerde falan daha farklı perspektif açıyor bir arada olmak. Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalından, Sınıf Öğretmenliğinden, Sosyoloji, Felsefe.. Bir araya geldiğini düşünsene. Olmadık noktalar görüyorsun. Senin kendi

*alanından problemleri adam sana alan dışından gösteriyor.
(Gazi, A9)*

Farklı bölümlerden öğretim üyeleriyle işbirliği yapmanın, öğretim üyelerine farklı bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Zira alanyazında da bu bulguyu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmıştır. Örnek vermek gerekirse, Mendonça ve Johnson'a (1994, 765) göre farklı araştırma alanlarında çalışan meslektaşlar, üzerinde çalıştıkları araştırma taslaklarındaki net olmayan kısımları daha iyi tespit edebilirler.

3.1.3. Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutu

Bu başlık altında, örgüt düzeyinde iz bırakma boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin örgüt düzeyinde iz bırakma boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 3'te verilmiştir:

Çizelge 3

Öğretim üyelerinin Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Öğretim görevi	*Yabancı ülkelerdeki meslektaşlar/farklı bölümlerden öğretim üyeleri	*Yabancı ülkelerdeki meslektaşlar/post-doc'a giden Türk akademisyen	*Gazili öğretim üyeleri
Topluma hizmet görevi	*Ders kapsamında *Ders vermeyenlerin öğrencilere yönelik bireysel çalışma yapması	*Ders kapsamında *Ders vermeyenlerin öğrencilere yönelik bireysel çalışma yapması	*Ders kapsamında *Ders vermeyenlerin öğrencilere yönelik bireysel çalışma yapması *İlin ekonomisine katkı, üniversite ile sanayi işbirliği topluma hizmettir.
Topluma hizmet uygulamalarının çıkışı	*Lisans programlarının yeniden yapılandırılmasıyla eğitim programına girmesi	-	*Lisans programlarının yeniden yapılandırılmasıyla eğitim programına girmesi
Fakülteler tarafından örnek alınma/ Fakülteleri örnek alma	*Taşra üniversiteleri tarafından örnek alınma (mimetik izomorfizm)	*Kurucuların-geçmişteki yöneticilerin günümüzdeki değişen etkisi *Gazi'yi örnek alma (mimetik izomorfizm)	*Kurucuların-geçmişteki yöneticilerin günümüzdeki değişen etkisi *Gazi'yi örnek alma (mimetik izomorfizm)

Çizelge 3'ün devamı..

Örgüt Kültürü	<p>*Milliyetçi, ülkücü, muhafazakâr, mutaassıp, kır-köy kökenli, geleneklere bağlı, değişmeye kapalı, koruyucu mizaca sahip</p> <p>*Türk toplumunun yansıması, Anadolu'nun mikrokozmosu, Anadolu insanının temsili</p> <p>*Atatürk'ün kurduğu köklü okul</p> <p>*Tarihî misyon, öğretmen yetiştirme ile anılması</p> <p>*Yeni kuşağın, fakültenin ekol oluşturamadığına ilişkin algısı</p>	<p>*Milliyetçi, muhafazakâr, tipik Anadolu insanı</p> <p>*Fakültenin kökeni öğretmen okulu</p>	<p>*Muhafazakâr, vatansever, tipik Anadolu insanı</p> <p>*Fakültenin kökeni öğretmen okulu</p>
Örgüt yapısı	<p>*Merkezîleşme derecesi yüksek (yönetici atama, bina inşa edilmesi, izin vb.)</p> <p>*Rektörün geniş yetkisi</p>	<p>*Merkezîleşme derecesi yüksek (yönetici atama vb.)</p> <p>*Merkezîleşme derecesi düşük (ders dağılımı vb.)</p>	<p>*Merkezîleşme derecesi yüksek (yönetici atama, yurtdışı kongre desteği-görevlendirme, izin vb.)</p> <p>*Merkezîleşme derecesi düşük (lisansüstü eğitim yönergesi hazırlama, öğrenci işleri vb.)</p>
Strateji modeli	<p>*Fakülte tarihinin/tarihsel sürecin örgütsel stratejiyi belirlemesi (Stratejinin beliren modeli kapsamına girer)</p>	<p>*Fakülte tarihinin/tarihsel sürecin örgütsel stratejiyi belirlemesi (Stratejinin beliren modeli kapsamına girer)</p>	<p>*Fakülte tarihinin/tarihsel sürecin örgütsel stratejiyi belirlemesi (Stratejinin beliren modeli kapsamına girer)</p>
Örgütsel politika ve strateji	<p>*Öğrenci başarısını artırmaya yönelik bireysel çaba</p> <p>*Başta MEB olmak üzere kurumlararası işbirliği</p> <p>*Öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik yayın teşviki</p>	<p>*Öğrenci başarısını artırmaya yönelik bireysel çaba</p> <p>*Başta MEB olmak üzere kurumlararası işbirliği</p> <p>*Öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik yayın teşviki</p>	<p>*Yatay geçiş, yabancı öğrenci kabulünün okul başarısını düşürmesi</p> <p>*Başta MEB olmak üzere kurumlararası işbirliği</p> <p>*Öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik yayın teşviki</p>

Çizelge 3'ün devamı..

		*Öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik kongreye katılım ve BAP desteği *Kalite yönetim sistemi çalışmaları	*Öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik kongreye katılım ve BAP desteği
Baskın yönetim biçemi	*Destekçi *Baskın yönetim biçemi gelen yöneticiyle değişebilir	*Destekçi *Baskın yönetim biçemi gelen yöneticiyle değişebilir.	*Yetkeci (Otoriter)
Baskın akademik yaklaşım	*Destekleyici	*Destekleyici/teşvik edici	*Destekleyici/teşvik edici

3.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin, Öğretim Üyelerinin Meslekî Görevleri Üzerindeki Etkileri

Görüşmeye katılan öğretim üyelerinin öğretim görevlerine ilişkin bulgularına 3.1.1.4a kısmında ve araştırma görevlerine ilişkin bulgularına 3.1.1.4b kısmında yer verilmiştir. Yukarıda belirtilenler dışında bu kısımda, öğretim üyelerinin topluma hizmet görevlerine ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, topluma hizmet görevlerini Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında gerçekleştirmektedir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Ders haricinde yok. Derste zaten yeterince verimli çalışmalar yaptığımızı düşünüyorum ben. Öğrencilerimle birlikte AR-GE'ye gidiyoruz. AR-GE işte çeşitli okullara gönderiyor. Orada deneyler tasarlatıyoruz. Park ve bahçelere gidip bitki diktiriyoruz mesela. Mesela benim park ve bahçeler grubumla birlikte işte burada kenar okullarda böyle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukları alıp birlikte boş bir yere götürüp orada bitki diktik yani çam ağacı diktik. Bu tip etkinlikler yapıyoruz yani gerçek şekilde topluma hizmeti karşıladığımız, o dersin karşılığını verdiğini düşündüğümüz için ekstra bir şey yapmıyoruz. (Kırşehir, B5)

..Yemek artıklarını o besleme noktalarına koyuyoruz ve sokak hayvanları oradaki yemek artıklarında beslenebiliyor. ..Ben de öğrencilerimi haftada 2 gün gruplar halinde bu besleme noktalarına yemek artıkları bırakma noktasında yönlendirdim. Denetimi de, herkes koyduğu zaman fotoğraflarını çektiler

bana. 1 tane Whatsapp grubu kurduk. O gruba gönderdiler sürekli. Haftada 2 gün gruplar halinde ama bu yemekleri de şeyden almalarını istedim ben. ..İşte buradaki lokantalarda, diğer kafelerde çok fazla yemek artığı söz konusu oluyor. E bu yemek artıklarını onlarla iletişime geçip yapsınlar. Hem oradaki restoran sahipleri bu konuyla ilgili farkındalık olsun. Belki birinin aklına gelir der ki “Ya biz bu kadar yemek artığını veriyoruz. Bari o besleme noktalarına çocuklar da götürüyor. Biz de götürelim.” Gibi bir mantığı olabilir diye düşündüm ben. ..Belediye, sivil toplum kuruluşları, öğrenciler, halk bütünleşmesi olması gerekiyordu. Belediyenin yaptığı ve çok güzel yaptığı bir uygulamaya katkıda bulunmuş oldu öğrencilerim yani. Ben çok olumlu buluyorum o dersi. (Kastamonu, C2)

Topluma Hizmet Uygulamaları dersimiz de var bizim. Neler örneğin? İlginç bir şey söyleyeyim: Kitap Kampanyası yaptım ben derste. Buradan Erzurum’un Horasan ilçesindeki bir köye, köyün adını unuttum ama hatta Ulus PTT’de bizzat kendim gönderdim. 3 koli kitap gönderdim mesela öğrencilerin topladığı. Ben de beraber topladık. (Gazi, A7)

ABD’de 1990 yılında çıkarılan “Ulusal ve Toplum Hizmeti Kanunu (National and Community Service Act)”, okulların ve yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet çalışmaları yapmalarını zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla Toplum Hizmetleri dersleri, Albany, Kuzey Teksas Üniversitesi gibi üniversitelerde lisans programlarında seçmeli iken Redlands, Tennessee, California Üniversitesi gibi üniversitelerin lisans programlarında zorunludur (Uğurlu ve Kıral, 2012, 65). Tüm bu bilgiler ışığında, ABD’deki üniversitelerin programlarından model alınarak Türkiye’deki üniversitelerin programlarına dâhil edilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, “taklitçi eşbiçimlilik”e örnek teşkil etmektedir. Levy’e (2006) göre taklitçi eşbiçimlilik, örgütler, belirsizliği en aza indirmeye çalıştıkça, özellikle hedeflerin belirsiz olduğu yerlerde gerçekleşmektedir. Taklitçi eşbiçimlilik, örgütler, kendilerini meşrulaştırmak için iyi kurulmuş ve başarılı örgütleri taklit ettiğinde gerçekleşmektedir. Taklitçi eşbiçimlilik, aktörler ne yapmaları gerektiği konusunda net olmadıklarında ve bu nedenle başarılı örgütleri kopyaladıklarında meydana gelmektedir.

Bununla birlikte YÖK’ün Topluma Hizmet Uygulamaları dersini Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinde zorunlu kılması, “zorlayıcı eşbiçimlilik”e örnek teşkil etmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 12. maddesi, yükseköğretim kurumlarının topluma yönelik görevlerini özetlemektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin uygulanmasına ilişkin yönergede ise amaç, kapsam, dayanak,

genel ilkeler, uygulama esasları, değerlendirme, görev/yetki/sorumluluklar ile uygulama kılavuzuna yer verilmiştir. Colbeck'e (2002, 398) göre düzenleyici süreçler formal kural oluşturmayı, izlemeyi ve eylemleri onaylamayı içermektedir. Bireyler, kuralların adil, doğru ya da uygun olduğuna bakmaksızın kurumsallaşmış kural sistemlerinin geçerliğini ve varlığını kabul etmektedirler. Meyer ve Rowan'a (1991) göre rasyonelleşmiş devletler ve diğer büyük rasyonel örgütlerin toplumsal yaşamda hâkimiyetleri arttıkça, örgütsel yapılar giderek devlet tarafından ve devlette meşrulaşmış ve kurumsallaşmış kuralları yansıtmaktadır. Sonuç olarak odak kurumun topluma hizmet uygulamaları konusunda yavru kurumlar üzerinde iz bıraktığı söylenemez.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Topluma Hizmet Uygulamaları dersini vermeyenler, bireysel çalışmalar kapsamında öğrencilere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere yönelik araştırma, müzik ve bisiklet toplulukları kurma, akademisyenlerin dâhil olduğu araştırma merkezlerinde etkinlik oluşturma, öğretmenlere seminer verme, lisans öğrencilerini lisansüstü eğitim hakkında bilgilendirme, lisans öğrencilerini Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlama, halk edebiyatında derleme çalışmaları için sahaya çıkma, patent almayı sağlayacak kimyasal madde üretme, afetzedelere yardım etme, kampüsteki çöpleri toplama, ağaç dikme, toplumsal sorunlar üzerine yazma, toplumsal sorunlar üzerine televizyonda konuşma yapma, lisans öğrencilerini bilim merkezlerine götürme, bilim merkezi kurulmasında destek olma, halka açık bilimsel etkinlik düzenleme, teorik bilgiden hareket ederek üniversitenin vakıf okulunda uygulama yapma, okullardaki belirli gün ve haftalar etkinliklerine konuşmacı olarak katılma, dernek ve vakıf çalışmalarına katılma, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini vermeyen öğretim üyelerinin yaptıkları gönüllü çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...yeni bir topluluk kurdum şu anda. Türk Medeniyetleri Araştırma Topluluğu diye. Daha önceden Neyzenler diye bir topluluğum vardı. Yani olaya biraz hem müzik açısından hem de edebiyat açısından bakmak adına bu tür toplulukların içerisinde öğrencilerin bulunması için uğraştım. (Kırşehir, B3)

...hiç tek başıma bir Topluma Hizmet Uygulaması dersi yürütmedim. Bir topluma hizmet değil belki ama sadece bir grup öğrenci benim bisiklete bindiğimi görüp "Hocam bir bisiklet kulübü kuralım." Dedi. Onlarla beraber bir bisiklet kulübü kurduk. (Kastamonu, C3)

Bilim sadece bilim insanları için değil. Biz bilim adamları daha doğrusu bilim insanları toplumla bilim arasında köprüyüz aslında. Bir görevimiz de bu. O yüzden süreç içerisinde öğrencilerimi ve yaptığım uygulamaları mesela bilim merkezlerine her yıl öğrencilerimi öğrenme amaçlı götürürüm. Her yıl. 99'dan beri 17 yıl geçti ve Feza Gürsey Bilim Merkezi var Ankara'da. O bilim merkezine sürekli götürmüşümdür. Topluma hizmet olarak görürüm bunu. (Gazi, A5)

Yukarıda verilenlere ek olarak, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, aşağıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, topluma hizmeti, ilin ekonomisine katkı sağlama ve üniversitenin sanayi ile işbirliği kurması olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

..alışveriş yapıyoruz ya ticarî olarak katkı sağlayabiliriz. Zaten en önemli etkisi de o ekonomik şeyini canlandırıyor. Her ilçeye bir tane meslek yüksekokulu yapıldı burada. İlçedeki insanlar mutlu mesela. 1000 kişi gelse oraya çok mutlu oluyorlar. Çünkü ilçeyi değiştiriyorlar. Küçük ya.. (Kastamonu, C1)

Benim sanayici kişiliğim var. Türkiye'de olmayan kimyasal maddeler üretiyoruz. Yani üniversite-toplum, üniversite-sanayi işbirliği konusunda da çalışmalarımız var. Yani zaten bir görevimiz de bu. Topluma katkıda bulunmak, sanayiye katkıda bulunmak. Hele hele böyle patent noktasında ya da olmayan bir ürünü Türkiye'de üretme noktasında bir çalışmanız da varsa görevinizi en iyi şekilde yerine getiriyorsunuz demektir. Biraz da kendimizi övmüş olalım. Ha, yani her şey toplumumuz için, ülkemiz için, memleketimiz için. (Kastamonu, C7)

Bu bulgular, alanyazında, üniversitelerin toplumla ilişkilendirilmesi üzerine yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Jongbloed ve diğerlerine (2008, 313) göre üniversitelerin topluma hizmeti, endüstri ile birlikte çalışmayı da kapsamaktadır. Zira örgütlerin davranışı, büyük ölçüde kurumsal çevreleri tarafından biçimlenmektedir. Öğretim ve araştırma işlevleri günümüzde yeniden değerlendirilen yükseköğretim kurumlarının bölge, ulus ya da uluslar topluluğu düzeyinde, çevrelerinin sosyal-ekonomik refahına yaptıkları katkılar göz önünde bulundurularak bu kurumlar değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Görüşmeye katılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesinde lisans öğrencisi oldukları dönemlerde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin olmadığını, bazı öğretim üyelerinin bireysel çalışmalar yaptığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Bizim hocalarımız şey söylerdi mesela işte. Eğitim Gönüllüleri Vakfında gönüllü çalışacak.. Yani bunun duyuruları yapılırdı. Ve isteyen arkadaşlarımız giderlerdi. Bu şekilde hani onun dışında daha farklı veya fazla bir şey yapılmadı Gazi Üniversitesinde... (Kırşehir, B2)

Görüşmeye katılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin lisans programlarının yeniden yapılandırılması toplantılarında ele alınarak yürürlüğe konulduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

2003'te, 2004'te Talim Terbiye'de Sosyal Bilgiler'de tarih komisyonlarında çalışırken Z. S. hocanın başkanlığında orada "Topluma Hizmet Uygulamaları" diye bir konsept attı hoca ortaya. ..Ve daha sonra 2006'da Kızılcahamam'da yapılan bu lisans programı değişiminde Sosyal Bilgiler Bölümüne, diğer bölümlere Topluma Hizmet dersi de kondu. Yani daha öğretmen adayları, daha lisans aşamasındayken bir şekilde gidip hani bu yabancıların "Service Learning" dediği topluma hizmet uygulamaları içinde bulunmalı. Kütüphanede çalışmalı. Gönüllü olarak part-time. İşte efendim huzurevlerinde çalışmalı falan. (Gazi, A8)

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarına YÖK tarafından Topluma Hizmet Uygulamaları dersi konulmuştur. Eğitim fakülteleri, akademik geleneklerine uygun olarak Topluma Hizmet Uygulamaları dersi yönergesi hazırlamışlar ve bu dersi, tüm programlar için zorunlu tutmuşlardır (Yılmaz, 2011, 91). 2010 yılında Mersin Üniversitesinde düzenlenen Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayında, dersin uygulama esasları ana çerçevesine oturtulmuş; 2011 yılında YÖK tarafından Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi, tüm eğitim fakültelerine gönderilerek dersin yürütülmesine ilişkin ana ilkeler standartlaştırılmıştır (Uğurlu ve Kıral, 2012, 68). Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, yakın geçmişte üniversite programlarına dâhil edilmesi nedeniyle topluma hizmet görevi ile ilgili olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, yavru kurumlar üzerinde iz bırakması söz konusu değildir.

3.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Fakültelerin Diğer Fakülteleri Örnek Alması/Diğer Fakülteler Tarafından Örnek Alınması

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerinin kurucularının/geçmişteki yöneticilerinin

günümüzdeki etkisinin zamanla ve/veya gelen yeni yönetimle beraber azalabileceğini belirtmişlerdir. Fakat odak üniversiteden gelmiş olan yöneticilerinin etkisinin diğer üniversitelerden gelen yöneticilerin etkisine göre daha uzun süreli olduğu ve bu etkinin hâlâ devam ettiği söylenebilir. Rektörün, geldiği üniversitenin kadrolama, örgütlenme, baskın yönetim biçimine ilişkin esasları yavru üniversiteye aktarması/taşıması kurucu/yönetici etkisine örnek olarak verilebilir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Sadece tedviren atanan Hacettepe rektörü vardı. O bize bakmıştı bir 6 ay ya da 9 ay. Orada Hacettepe 'yle etkileşimden kaynaklanan.. Belki Hacettepe 'yi model alma olmuş olabilir ama bunun ben çok altlara indiğini düşünmüyorum. Yani hocalara sirayet ettiğini düşünmüyorum. ..o dönemdeki hoca potansiyeline baktığınızda, ya lisansın ya da yüksek lisansını ya da doktorasını Gazi'den yapanlardan oluşan bir yapı olduğunu görmek mümkün. Ama daha sonralarında rektörün geldiği yere ya da özelliklerine bağlı olarak da etkilendiğini söyleyebilirim. Örneğin, bizim ilk rektörümüz bizim eski dekanımızdı. Bu anlamda Gazi geleneğinin daha çok devam ettiğini söyleyebilirim. Ardından buradan bir hocamız rektör olmuştu; ama o da Samsun'dan gelmişti. Samsun'un çok fazla böyle gündeme geldiğini, oradan etkilenildiğini söyleyebilirim. Yani şimdi kadro alımları, işte teşkilatlanma, oradaki gündem.. İşte "Orada o vardı, burada da bu olsun." gibi. ..karşılaştırmalarda hani örnek alındığını söyleyebilirim ama Eğitim Fakültesi için bizim bundan çok fazla etkilendiğimizi söyleyemeyeceğim. Hani çekirdek, Gazi'den gelme bir çekirdek var. O anlayışın hâlâ devam ettiğini söylemek mümkün. Hâlihazırda yine bizim araştırma görevlilerimiz olan arkadaşların da çoğunun Gazi'de yüksek lisans, doktora yaptığını düşünürsek o geleneğin devam ettiğini, Gazi'den etkilenmenin hem siyasal hem sosyal boyutlarıyla hem de akademik özellikler bakımından oranın örnek alındığını söyleyebilirim. Üst düzeyde etkilendiğini söyleyebilirim. (Kırşehir, B8)

Ya yönetim kimse baştakiler, onlar nereden geldi? Daha önce Ankara Üniversitesini örnek alıyorduk mesela. Şimdi Gazi'yi örnek alıyoruz. Bundan önceki rektörlük, ilk rektörümüz, kurucu rektörümüz vardı. İşte onun seçilmesinde o, o zaman Ankara Üniversitesini örnek almıştık. Ankara Üniversitesi mezunuydu. Kadrosu oradaydı rektörümüzün. Ankara Üniversitesini mesela. Sizden de işte Ankara Üniversitesinden de hocalar gelmişti buraya. Bizim dekanımızdı işte. O farklı bir yönetim şekliydi. Şimdi Gazi'ye benzer yönetim şekilleri sergileniyor. O zaman daha işte mesai saatlerine falan çok uyuyordum. Yani kart falan gelmişti. ..Sabah 8.30 akşam 5.

Gidecekseniz haber veriyordunuz falan. Biraz daha özgürlüğü yok ediyordu falan ama çok sıkıydı. (Kastamonu, C1)

Yavru fakültelerin kuruluş aşamasındaki kurucu etkilerine ilişkin bulguların, alanyazındaki kurucuların rolüne ilişkin kuramsal araştırmaları temsil ettiği söylenebilir. Bu noktada, Stinchcombe (1965, 169), örgütlerin, kurucularının yararlandığı özgül kaynaklar tarafından biçimlendirildiği gerçeğine dikkat çekmiştir. Kurulduktan sonra örgütler, kuruluş yapıları ile birlikte geleceğe uzanan bir biçimde ayakta kalabilirler ya da yok olabilirler. Zira kurucu, başlangıçtaki örgütsel stratejiyi ve yapıyı oluşturmak açısından önemlidir. Kurucu, örgütün hayatta kalması, stratejisi ve performansı açısından örgüt tarihinde rol oynamaktadır. Örgütün kuruluşunda ya da yeni örgütsel biçimlerin ortaya çıkışında önemli bir mekanizma olarak görülen sosyal aktörler, eylemi yapılandırmakta; kuruluşta iz bırakan öğelerin kalıcılığına eylemleri ve etkileşimleriyle katkı sağlamaktadır. Kurumsallaşma mekanizmalarında sosyal aktörlerin rolü, geleneği taşıyanın kim olduğu ve neden taşıdığı, kimlerin çıkarlarını hangi koşullarda ve hangi araçlarla kazandığı, geleneklerin düzenlemelerle neden değiştirilemediğini bilmek olarak özetlenebilir (Johnson, 2007, 98-121). Üniversitede kurucunun etkisi, rektörün etkisi olarak düşünülebilir. Yavru kurumların kurulma aşamasında, odak kurumdan öğretim üyeleri, bu kurumlarda görevlendirilir. Bu kurucuların benimsediği stratejilere ve yapıya göre yavru kurumları biçimlendirdiği söylenebilir. Ayrıca her yeni rektör atamasında, üniversitenin yeni stratejiler benimsediği söylenebilir. Yeni göreve başlayan rektörün ve ekibinin, geldiği üniversitedeki deneyimlerinden hareketle bir gündem oluşturması, değişen strateji ve yapılara örnek olarak verilebilir. Öte yandan bu değişen strateji ve yapılar, kuruluş aşamasındaki izlerin üzerinde yeni izler oluşturabilir; diğer bir deyişle her yeni iz, bir tabakanın oluşmasına yol açabilir. Nitekim Marquis ve Tilcsik (2013, 195), birbiri üzerine katmanlanan farklı kuşak izler arasında karşılıklı etkileşim olduğunu ve takip eden hassas dönemlere rağmen varlığını sürdüren eski tabaka izlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Hacettepe Üniversitesinin, Ondokuz Mayıs Üniversitesinin ve Gazi Üniversitesinin izleri görülmektedir. Bu farklı izler arasında Gazi Üniversitesinin izinin görece kalıcı ve etkin olduğu söylenebilir. Kastamonu Üniversitesinde ise Ankara Üniversitesinin ve Gazi Üniversitesinin izleri görülmektedir. Kastamonu Üniversitesinde de Gazi Üniversitesinin izinin görece kalıcı ve etkin olduğu söylenebilir. Zira bazı izler zayıflarken diğerleri devam edebilir; hatta zamanla daha etkili hâle gelebilir. İzlerin

kaybolması, kalıcılılaşması ve kuvvetlenmesi, örgütün durgunluk, kurumsallaşma ve uyumcu perspektifler arasında bir yerde konumlanmasını yansıtmaktadır (Marquis ve Tilcsik, 2013, 195).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, özellikle Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesini örnek aldığını belirtmişlerdir. Yavru fakülteler, karışık çözümler ya da sorunun belirsiz nedenleri olduğunda, işleyişte “başarılı” buldukları Gazi Üniversitesini taklit etmektedirler. Diğer bir deyişle, yavru fakülte, odak üniversite ile taklitçi benzerlik kurmaktadır. Örneğin, öğrencilerin not girişlerinin ilk kez bilgisayara aktarılması ile ilgili sorun yaşadıklarında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki işleyiş model almışlardır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Bence alıyordur. (Fakültesinin, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesini örnek aldığından söz ediyor). Çünkü biz bu üniversitedeki eğitim fakültesindeki birçok hocam gibi Gazi Üniversitesinde ya çalışmış ya da işte orada yüksek lisans, doktora yapmış personellerden oluşuyor burası ağırlıklı olarak. Etkisi olduğunu söylemek doğru olur sanırım. ..kurumsal kültürün oluşmasından tutun da yani o işleyiş yapısı yani hocaların davranışı birçok şey bence hepimizin üzerinde farklı şekilde etki bıraktı. (Kırşehir, B2)

Yöneticilik yaptığım dönemde, tabi ki yöneticilikle ilgili bize burada halledemediğimiz, ne bileyim göremediğimiz bazı şeyleri, büyük bir üniversitenin yani onların sürekli bu işle meşgul olmasından ötürü, biz onlardan yardım istedik. İş problemlerimizi çözdük. ..özellikle yönetim konusunda ..ya da öğrencilerimizin daha iyi şeylerle karşılaşabilmesi, sıkıntılardan biraz daha onları arındırmak adına çok istişare ettik Gazi Üniversitesi ile. Yani epey bir yararlandık. Ben o zaman öğrenci işleri dekan yardımcısıyken, öğrenci işlerinden sorumlu olduğum o dönemde, mesela Gazi Üniversitesinin Öğrenci İşleri Daire Başkanıyla sürekli görüşüyorduk yani. Örneğin, o zaman bu not sistemi ile ilgili mesela.. Şimdi çok iyi hatırlıyorum, notlarla ilgili, çünkü notun ilk zamanlarda hani elle yazılıyor. Daha sonra bilgisayara o geçme aşamalarında, biz bazen üstesinden gelemediğimiz zaman, öğrencilerin bu notlarının bilgisayara aktarılmasında yararlandık yani. Örnek aldık. (Kastamonu, C5)

Odak üniversite açısından bakıldığında ise Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin “köklü” bir fakülte olduğunu ima etmişler ve yavru eğitim fakülteleri tarafından örnek alındığını belirtmişlerdir. Bu durumda, yavru fakültenin odak

fakülteyle taklitçi benzerlik kurduğu, onu taklit ettiği ileri sürülebilir. Yavru fakülteler, “ilk kez yapacak” oldukları bir iş için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına ya da enstitü müdürlüklerine danıştıklarını belirtmişlerdir. Yavru fakültenin, fakültede açılacak lisansüstü dersin nasıl açılacağını ve içeriğini odak üniversiteye sorması ve aldığı yanıt doğrultusunda hareket etmesi, yavru fakültenin odak üniversiteyi model alarak “ilk kez” karşılaştığı bir durumun üstesinden gelme çabası olarak görülebilir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yani birçok konuda belki olabilir. (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin diğer üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından örnek alındığını kast ediyor). Burası 1926 yılında kurulduğu için. Özellikle taşra üniversiteleri yani hani Gazi'yi mesela ben biliyorum. Buranın işte bir Kastamonu olsun, Kırşehir.. Gazi'den kopan mesela taşradaki üniversiteler, buranın hani sistemini kullanıyorlar bazen. Ben sormadım ama sorulduğunu biliyorum. Orada mesela bazı şeylerde diyelim ders açılacak hani orada yeni daha master, doktora dersleri açılacaktı enstitünün. Sorulduğunu hatırlıyorum dekanlık tarafından. Hani “Dersin içeriği nasıl yazılsın? Nasıl yapıyorsunuz?” diye sorulduğunu hatırlıyorum. (Gazi, A4)

Üniversitelerde taklitçi eşbiçimliliğe ilişkin bu araştırmanın bulguları, alanyazındaki eşbiçimlilik kavramsallaştırmasını desteklemektedir. DiMaggio ve Powell'a (1991b, 69) göre örgütsel teknolojiler yeterince anlaşılmadığında, hedefler belirsiz olduğunda ya da çevre sembolik belirsizlik yarattığında, örgütler, kendilerini diğer örgütlere modelleyebilirler. Bir örgüt belirsiz nedenlerle ya da belirsiz çözümlerle karşı karşıya kaldığında, problem çözmeye yönelik bir arayış, ekonomik bir biçimde uygulanabilir bir çözüm sağlayabilir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Eğitim Fakültesinin, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak kurulma aşamasında, Harvard mimarisinden esinlendiğini ve eğitim-öğretim faaliyetlerine başladıktan sonra Alman üniversitelerinden gelen öğretim üyelerinin enstitüde ders verdiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Öğretmen yetiştirmesinde iddialı biliyorsunuz. Tabi geçmişten gelen bir birikim var. Laboratuvarlar falan var yani. Psikoloji laboratuvarları falan kurmuş 1930'lu yıllarda. Buradan işte Brunswik diye bir hoca gelmiş geçmiş. Suchmayar'lar falan yabancı hocalar, Alman hocalar falan.. (Gazi, A8)

Bu araştırma bulgusu, Marquis ve Tilcsik'in (2013, 195) bazı izlerin zamanla zayıfladığına ya da yok olduğuna ilişkin kavramsallaştırmasını desteklemektedir. Örnek vermek gerekirse, Gazi Üniversitesinin ilk kuruluş yıllarında, bir psikoloji laboratuvarı kurmuş olan Alman öğretim üyesinin bıraktığı izin, diğer bir deyişle kurucunun izinin, onun oradan ayrılmasıyla azaldığı ya da tamamen kaybolduğu görülmüştür. Ayrıca Gazi Üniversitesi ilk kurulduğu yıllarda, Rektörlük binasının alt katında dersliklerin ve üst katında öğrenci yurdu ile bu binanın kubbesinde teleskopun olması; fakat günümüzde bu binada dersliklerin, öğrenci yurdunun ve teleskopun artık kullanılmaması, yok olan örgütsel izlere örnek olarak verilebilir.

3.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Kültürü

Bu başlık altında, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin kültürüne, her iki üniversitenin öğretim üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültürünü nasıl algıladıklarına ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültürüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.3.3.1. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü ve Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürüne İlişkin Algısı

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, kendilerini, diğer öğretim üyelerini ve hatta öğrencilerini milliyetçi, muhafazakâr ve tipik Anadolu insanı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca anılan tüm bu özellikler bakımından Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri ile benzerlik taşıdıklarını, ortak yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..hem Ahi Evran Üniversitesinin hem de Gazi Üniversitesinin ortak kültürü, ortak bulunduğu nokta bence bir milliyetçi ve muhafazakâr özellikle muhafazakârlık konusunda Anadolu insan yapısına daha da uyuşan bir yapı. Dinî değerleri, ulusal değerleri, milliyetçilik duygularını bir kenara bırakmayan ve Gazi'nin de yine geleneğinde olan, Ahi Evran'ın da geleneğinde olan öyle bir yapıyı yani çok baskın olmasa da hissetmek mümkün. Yani eğer ortak nokta diyeyekseniz böyle bir ortak noktası var. O muhafazakârlığını, Anadolu kültürünü taşıma ve yansıtma gayreti var diye düşünüyorum. ..Boğaziçi, İstanbul Üniversitesinden buraya öğretim üyesinin gelmesi ve çalışması eğer mümkün olsa belki daha da farklı noktalara gelecek ama daha çok Anadolu'dan öğretim üyelerinin olması belki de bunu bu noktaya kadar taşıyor. (Kırşehir, B4)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğrencilerinin geçmişte başarılı olduğunu; fakat günümüzde vasat, çabasız öğrencilerin geldiğini ve öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca günümüzde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin de anılan bu olumsuz özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ha öğrenciler mesela şimdi eğitim fakültesi açısından baktığım zaman ..Gazi'deki kültürle buradaki kültür arasında o kadar bir farklılık yok. Yani öğrenci açısından baktığımız zaman. Yani tamamen boş bir şekilde hareket ediyor. Sonunun ne olduğunu bilemiyor. ..Işığa ulaşmak isteyecek ama ışığı göremediği için yani bir çaba da sarf etmiyor. Yani bu sayı maalesef çok az. Kendini bilen, kendini keşfeden ya da bir şeyler yapmak isteyen öğrencilerin sayısı çok az. Yani yüzdeye vurduğum zaman belki % 5 öğrenci bir kitlesi var. (Kırşehir, B3)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin kökenini öğretmen okulundan aldığını ve/veya alt yapısını öğretmen okulunun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla fakültelerinin kültürünün öğretmen okulunun kültürüyle benzer bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin de alt yapısını öğretmen yetiştiren bir kurumun oluşturduğunu belirterek her iki fakültenin benzer bir kültüre sahip olduğunu; öğretim üyeleri ve öğrencilerin de benzer değerlere sahip olduklarını vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Gazi Üniversitesi ilk öğretmen yetiştiren kurumlardan bir tanesi. Bu anlamıyla Kırşehir'de bu üniversitenin altyapısını oluşturan öğretmen okulundan oluşmuş olması benzer bir kültüre dayandığını gösteriyor. 1960'lara dayanan bir geçmişi var Kırşehir'in. Şu anki üniversiteyi oluşturan az önceki söylediğim eğitim fakültesinin temelini 60'lardaki Erkek Öğretmen Okulu oluşturuyor. Gazi'ye baktığımızda da Gazi'nin benzer bir profilden geldiğini görüyoruz. İki kurumun bir kere beslendiği ana kaynakları aynı. Ya da çok benzer olduğunu söyleyebilirim. Bu, oradaki hocaları da, buradaki hocaları da dolayısıyla öğrencileri de benzer özelliklerde kılıyor. Gazi Üniversitesini tanımlayacak olursak vatansever dediğimiz, sağcı görüşe sahip, ülkücü-milliyetçi grubun daha etkili olduğunu söylemek mümkün. Burada da benzer işte ülkücü-milliyetçi bir grubun ön planda olduğunu söyleyebiliriz. (Kırşehir, B8)

3.1.3.3.2. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü ve Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürüne İlişkin Algısı

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, kendilerini, diğer öğretim üyelerini, muhafazakâr, vatansever ve tipik Anadolu insanı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca anılan tüm bu özellikler bakımından Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri ile benzerlik taşıdıklarını, ortak yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Anadolu insanı dediğimiz tabir var ya o, hem burada var hem Gazi'de var. Ya bu toprakların insanını görmüş oluyoruz o şeyde. ..tabiri caizse o Anadolu insanını burada görüyoruz yani, Gazi'de görüyoruz yani. Orta halli insanlar olur ya böyle. Vatanına milletine bağlıdır. E orta hallidir. Tek derdi belirli bir standartlara ulaşmış yine işte bu vatana, bu millete hizmet etmek. Ya bu insanlardan oluşan yapı diye düşünüyorum ben. (Kastamonu, C2)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin mezunlarının iyi öğretmenler olduğunun müfettişlerce ve okul yöneticilerince dile getirildiğini; fakültelerine giriş puanlarının düşük olmasına rağmen öğretmen adaylarının mezun olduklarında atanma oranlarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Benim bir müfettiş arkadaş vardı. Diyor ki geçende gittiğimde: "Hocam.." diyor ".. dikkat ettim de bu puanlamalarda Kastamonu Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları çok yüksek oluyor." Yani o mesleği sevmiş oluyorlar, öğretmenliği sevmiş oluyorlar. Yani ..buraya gelen öğrenci gerçekten öğretmen olacağını inanmış oluyor. Ya da o sürece girdiğinden dolayı faydalarını görmüş oluyor yani meslek yaşantısında. (Kastamonu, C10)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin kökenini öğretmen okulundan aldığını ve/veya alt yapısını öğretmen okulunun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..genellikle bakarsınız eğitim fakülteleri eğer öğretmen okullarından dönmeyse 3 aşağı 5 yukarı planı, projesi birdir yani. Burası da Kız İlköğretmen Okulundan dönme. (Kastamonu, C8)

Kastamonu Üniversitesi özellikle Eğitim Fakültesi demirbaş fakültelerinden bir tanesi. Çünkü Gazi'ye bağlı olduğu dönemden itibaren öğretmen okulları döneminden ya 45 yıllık neredeyse bir mazisi olan fakülteden bahsediyoruz yani. Fakülte olarak değil; ama bu kuruluşun mazisi bu, bu yarım asır neredeyse. (Kastamonu, C2)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin geçmişi, ilköğretmen okullarına dayanmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bu okullar, 1974-1975 öğretim yılına kadar meslek okulu olma özelliğini korumuştur. Bu okulların temel amacı, ilköğretime öğretmen yetiştirmedir. Bu okullarda öğretmen adayları, meslekî bilgi kazanmanın yanı sıra duygusal olarak da mesleğe hazırlanmışlardır. Öğretmen okullarının parasız ve yatılı olması, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha uygun yaşanmasını sağlamıştır. Öğretmen okulları, çevresel etmenlerin yapıcı etkileriyle bütünleşerek öğretmen yetiştirmeye büyük katkı getirmiştir. Bu okullar, 1974-1975 öğretim yılında iki yıllık eğitim enstitüsüne dönüşmüştür. Bu okullar, 1982 yılında iki yıllık eğitim yüksekokuluna dönüştürülerek Gazi Üniversitesine bağlanmıştır. Son olarak bu kurumların öğrenim süresi, 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (Sağlam, 2007, 27). Sosyal davranışa istikrar ve anlam katan bilişsel, normatif ve düzenleyici yapılardan ve etkinliklerden oluşan kurumlar kültürler, yapılar ve rutinler gibi taşıyıcılar tarafından taşınmaktadır (Hanson, 2001, 646). Her iki eğitim fakültesinin de öğretmen okulu kökenli olması ve zaman içinde benzer yapısal değişiklikler geçirmeleri nedeniyle benzer amaç, yapı ve süreçlere sahip oldukları; bu durumun, kurumların örgüt kültürlerini de birbirine benzer kıldığı söylenebilir.

3.1.3.3.3. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürü

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, kendilerini ve diğer öğretim üyelerini milliyetçi, ülkücü, muhafazakâr, mutaassıp, kır-köy kökenli, geleneklere bağlı, değişmeye kapalı, koruyucu mizaca sahip olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesini Türk toplumunun yansıması, Anadolu'nun "mikrokozmos"u olarak değerlendirmekte ve fakültelerinin Anadolu insanını temsil ettiğini belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..kendi anabilim dahımdan düşünüyorum; mesela Nevşehir.. Ben Elazığ'dan kalkıp geldim. İç Anadolu'dan var. Fakat baktığımda bütün Anadolu'yu görebiliyorum yani. Batıdan,

doğudan, kuzeyden gelen şeyi görebiliyorum. Ama mesela kendi açımdan bu kültürel farkları oluşturan nedir diye soracak olursanız yetişme tarzlarımız. Yani o noktada daha ne diyeyim hani muhafazakâr kelimesini sadece dinsel anlamda söylemiyorum ama daha muhafazakâr ailelerden yetişmiş bireylerin oluşturduğu bir ortam olarak, ben kendi fakültemi söylüyorum. Ama Gazi Eğitim Fakültesini düşünürsek işte o yetişme tarzından gelen o muhafazakâr koruyucu aile kimliğiyle yetişmiş bireylerden oluştuğu için böyle bir kültürel yapı oluşmuş olabilir. (Gazi, A5)

Üç üniversitenin eğitim fakültelerinin kültürlerinin milliyetçilik ve muhafazakârlık paydasında birleştiği görülmektedir. Bu noktada Tierney'e (1988, 4) göre kültür, sembollerde yer alan tarihsel olarak aktarılan anlam örüntüsünü, insanların kendi hayatları hakkındaki bilgileri ile tutumlarını sürdürdüğü ve geliştirdiği sembolik biçimlerde ifade edilen kalıtsal anlayış sistemini ifade etmektedir. Dolayısıyla aktörlerin tarihsel ve sembolik biçimleri yorumlamasıyla var olan örgüt kültürü, örgüte katılan kişilerin ortak varsayımlarına dayanmaktadır. Bu varsayımlar, hikâyeler, özel dil, normlar, kurumsal ideoloji, bireysel ve örgütsel davranıştan meydana gelen tutumlar olarak tanımlanabilir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, orta ve ortanın altı sosyo-ekonomik düzeye sahip ve/veya "orta direk" ailelerin çocuklarının, fakültelerini tercih ettiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..şöyle bir tespit yapayım: Buraya genelde -Türkiye'de hani Özal'ın kullandığı bir tabir vardı, orta direk tabiri- memur ve çiftçi, daha çok işçi orta düzey gelir mensubu ailelerin çocukları gelir. (Gazi, A7)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, Atatürk'ün kurduğu köklü bir okul olup kurumsal bir kültüre ve tarihî bir misyona sahip olduğunu; öğretmen yetiştirme ile anıldığını; öğretmen yetiştirme kültürü ve motivasyonu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri, üniversitelerinin kurulduğu dönemde, Alman hocaların istihdam edildiğini ve Harvard geleneğine sahip mimarîsi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Gazi Eğitim Fakültesi biliyorsun Atatürk döneminde Atatürk tarafından kurulmuş 1926'da. Gazi Orta Muallim Mektebi ve Eğitim Enstitüsü olarak kurulmuş. Ve buradan çıkan hocalar diyelim, S. E. Hacettepe'ye gitmiş. Buradan çıkan hoca var. Yani böyle köklü bir mirası var. Altyapısı var. Öğretmen

yetiştirmesinde iddialı biliyorsunuz. Tabi geçmişten gelen bir birikim var. Laboratuvarlar falan var yani. Psikoloji laboratuvarları falan kurmuş 1930'lu yıllarda. Buradan işte Brunswik diye bir hoca gelmiş geçmiş.. Suchmayar'lar falan yabancı hocalar, Alman hocalar falan. (Gazi, A8)

Hani bizim tarihi binanın tepesinde de kubbe var. O kubbe teleskop aslında biliyor musunuz? 1926 yılında yapılıyor bina. 1930'lu yıllarda insanlar teleskopla uzayı gözlemliyorlardı burada. ..en üst katı öğrenci yurdu. Direkt Harvard geleneği. Direkt alt katta derslikler, üst katta yurt. Her şeyin olduğu bir yay gibi düşünülmüş. (Gazi, A1)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, Gazi Üniversitesinin kurulduğu ilk yıllarda yabancı öğretim üyelerini kadrosuna alması, dünyada sosyal bilimlere ilişkin uygulamaları ve yenilikleri üniversitede yürürlüğe koyması, dünyanın köklü üniversitelerinin mimarisini taklit etmesi gibi olguların, sonraki yıllarda güçlü örgütsel izler bırakmadığı ve bir zaman sonra bu izlerin yok olduğu bilinmektedir.

Yurtdışında post-doktora yapmış olan öğretim üyeleri ise Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bir ekol oluşturamadıklarından, akademik kültür yaratamadıklarından yakınmışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

1926'dan beri ..bu kampüsün kapıları ilk öğretmen yetiştiren kurum olarak açıldı. ..büyük bir birikmişlik var. ..fakat bütüncül olarak bir ekol oluşturma ya da örnek alma yok. ..24 anabilim dalında öğretmen yetiştiren başka bir üniversite yok. Tıp fakültesi deyince aklınıza neresi geliyor? (Araştırmacının Hacettepe cevabı üzerine) İlk gelen. Bitti. Mühendislik deyince? (Araştırmacının ODTÜ cevabı üzerine). Ya da işte İTÜ, Cerrahpaşa değil mi? Sokağa çıkıp 100 kişiye sorduğunuzda öğretmen yetiştirme dediğinizde Gazi Eğitim gelmeli. Ekol şemsiye bir kavramsa, kültür bunun altındaki değişkenlerden biri. Siz bana o kültürün değişkenlerini soruyorsunuz. E öğrenci tercihleri şekillendiriyor, akademisyenlerin evrensel bakış açıları şekillendiriyor, sosyal ve fiziksel imkânlar da diyebilirim yani. Öğretmen yetiştirmede bir kültür oluşturduğumuz kanaatindeyim. Ama bir ekol yaratamadık. Yani bir kültürümüz var ama bu kültür, bir ekole dönüşmedi. ..o kültür, bir noktadan sonra bir politikaya da dönüşmeli benim kanaatime.. Böyle örgütsel bir yapıya da dönüşmeli. Açıkçası bunu oluşturamadığımız kanaatindeyim. (Gazi, A5)

3.1.3.4. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Örgütsel Yapısı

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden yönetici atama, bina inşasına karar verme, lisansüstü eğitim izni verme, yurtdışı kongre desteği verme, görevlendirme gibi konularda merkezîleşme derecesinin görece yüksek olduğu; öte yandan ders dağılımı yapmada, derse işleme sorumluluğunu yerine getirmede, lisansüstü eğitim yönergesi hazırlamada, öğrenciye yönelik yatay geçiş ve sınav ile ilgili iş ve işlemlerde merkezîleşme derecesinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Bir bölüm başkanı beş anabilim dalına bakıyor. Ama anabilim dalı başkanı da yerine göre çok aktif değil. Verilen yetkiler, görevler.. Şimdi imza yetkileri hep bölüm başkanında. Öyle olunca anabilim dalı başkanları çok fazla bir yetki verilmediği için sorumluluk almak istemiyor. (Kastamonu, C7)

Yani Türkiye’de bir üniversite gerçeği var. Yani üniversitelerde rektörlerin çok büyük yetkisi vardır. Zaman zaman bazı rektörleri atadıkları yöneticiler daha çok dikey yani.. Yani merkezî bir anlayışla şey yapıyor ama genelde dediğim gibi geçmiş bir kültürü olduğu için herkes ne yapacağını biliyor ve herkes yapacağı işi de biliyor o açıdan çok büyük bir sorun olmuyor. Uzmanlığa dayalı ve bölümler aralıklı. Özellikle işlerin büyük bir çoğunluğu bu şekilde yürütülüyor bölüm tarafından tüm fakülteler için. (Gazi, A3)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden de yönetici atama gibi konularda merkezîleşme derecelerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri, merkeziyetçiliğin liyakata aykırı atamalara yol açtığını da vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..buraya bir dekan atandığında Gazi Üniversitesi yönetimi, rektörü, rektör yardımcısı falan ya burada kimlerle çalışacağını, kimin dekan yardımcısı kimin fakülte sekreteri kimin bölüm başkanı kimin anabilim dalı başkanı olacağını zaten orada kurguluyorlar. Sonra buraya geliyorlardı. Hiçbirimizi tanımıyorlar. Atanan dekanlar burada kimseyi tanımaz. Küt diye birisi bir gelmiş; dekan diye atanmış. Sonuçta 1-2 toplantı yapılıyor. Ondan sonra davet ediyor “B7 hocam, siz dekan yardımcısısınız. A. hocam, siz buraya bölüm başkanısınız. Siz buraya..” Hiç tanımıyor. Yani referansla tamamıyla.. Yani hocaların yapıları var. Özellikleri var.

Liyakatleri var. Yapabilirlikleri var. Buradaki yaşamış olduğu bir kültür var. Yani bunları dikkate almaktan ziyade buradaki hocaların Gazi Üniversitesi ile olan ilişkileriyle yönetsel bir yapı oluşuyor yani. Yani herhangi bir kurumunda diyelim ki idareci atanacağı zaman herhalde bunun bir dosyasına bakılır. Ya bu kimdir? Nereden mezun olmuştur? Aldıkları takdirler, teşekkürler var mıdır? Liyakati nasıldır? Geçmişteki şeyi nasıldır? Ya bizde yani üniversitelerde bu yapı böyle değil. ..Mesela diyelim ki örnek, A hocası diyelim ki derse girmediğinden, fakülteye uğramadığından dolayı her dönem soruşturma yemiş, uyarı cezası yemiş. Bakıyorsunuz dekan yardımcısı olmuş. Ya dosyasında en az 8-10 tane derse girmediği, dersi aksattığı, haftalarca kuruma uğramadığı, bundan dolayı bir sürü cezalar yemiş bu hocayı dekan yardımcısı yapıyorsunuz. (Kırşehir, B7)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi yönetiminin merkezîleşme derecesinin yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir. YÖK'ün verdiği geniş yetkiye dayanarak rektörün kendi ekibini kurması, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde dilediği yöneticiyi ataması, bürokrat baskısıyla fakülteye taşeron işçi alması; araştırma görevlilerinin komisyonlarda sınırlı söz hakkı olması; çalışma saatlerinin esnek olmaması ve mevcut katı hiyerarşi, odak kurumun yönetiminin merkezîleşme derecesinin yüksek olduğuna ilişkin bazı örneklerdendir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Resmî kurumlarda örgütlerin yapıları üç aşağı beş yukarı birbirine benziyor. Yani siz Ahi Evran Üniversitesindeyseniz ve rektörseniz Gazi Üniversitesinde de rektörseniz bir şekilde örgütün teşkilat yapılanmasına uygun hareket etmek durumundasınız. Ancak her üniversitede olduğu gibi hem Gazi'de hem Ahi Evran'da idarî görevler biraz daha mevcut yönetimle uyum sağlayacak şekilde tercihlerde bulunuluyor. (Kırşehir, B4)

Büyük üniversitelerde bence daha keskin hatlarla ayrılıyordur ama küçük üniversitelerde bu keskin hatlar o kadar fazla yok. Yani çok katı değil bu hiyerarşik dağılımlar. Ama büyük üniversitelerde biraz katı gibi geldi. İnsan ilişkileri de öyleydi. Yani çok daha katı. (Kastamonu, C9)

Odak kurum ve yavru kurumların merkezîleşme derecelerinin yönetici ataması, bina inşası gibi konular için yüksek olduğu; fakat ders programının yapılması, ders işlenmesi gibi öğrenciyi ilgilendiren konular için düşük olduğu söylenebilir. Nitekim

Helsabeck'e (1973) göre akademik binalar ve yurtlar gibi yeni tesislerin inşası ile ilgili kararlar, kurum çapında kaynak tahsisatı kararları olarak sınıflandırılmaktadır. Bu tür kararlar, kurumda yüksek düzeyde merkezîdir ve hiyerarşinin üst basamağındaki rektör ya da rektör yardımcısı gibi birkaç kişi tarafından alınmaktadır. Buna ek olarak yeni personel politikalarını belirlemek için fakülte senatosunun yetkisini kullanarak kullanamayacağına ilişkin kararı, kurum çapında yetki tahsisatı kararına örnektir. Bu tip kararlar, merkezî olup hiyerarşinin en tepesindekiler ya da rektör tarafından alınmaktadır.

Öte yandan Helsabeck'e (1973) göre kurum çapında bir üretim kararı olarak yeni ders programının onaylanması kararı, düşük düzeyde merkezîdir ve pek çok katılımcı tarafından alınmaktadır. Bu katılımcılar, her akademik bölümden temsilcilerle birlikte üniversite çapındaki eğitim programı ile ilgili bir komiteye katılabilirler. Ayrıca kurumdaki birim düzeyindeki üretim kararları, merkezî olmayıp birim düzeyindeki katılımcılar tarafından alınmaktadır. Bölümdeki öğretim üyelerinin her dönem öğretim programı oluşturması buna örnek olarak verilebilir.

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesinde merkezîleşme derecesinin yüksek olmasının, liyakata aykırı atama yapılmasına neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..rektörün kendine göre danışmanları var. Bu danışmanlar seçilirken neye göre seçiliyor? Yani bu danışman gerçekten o konuda uzman da mı seçiliyor yoksa kendi adamı olduğu için mi seçiliyor? ..dekan yardımcılığı olsun dekan olsun veya bir başkası olsun. ..gerçekten işi ehline vermek lazım ya, biz işte maalesef işi ehline vermiyoruz. Bir deneme yanılma durumu söz konusu. Yani aslında biliyoruz "Bu adam bu işi yapar." Yani herkes o konuda mutabık. ..Ama maalesef bu tercihler yerine daha çok ne bileyim.. ..Yani tamam burada muhakkak ki birisi geldiği zaman kendi çevresini oluşturacak ama kendi çevresini oluştururken de şuna dikkat etmesi gerekiyor: "Ben acaba burada iş mi yapacağım? Yoksa bu işi hani bildik kişilerle, bana yakın olsun da çürük olsun. Önemli değil." Düşüncesiyle eğer olaylara yaklaşırsanız hiçbir şekilde yol kat edemezsiniz. Yani bu maalesef hem Gazi Üniversitesine baktığımız zaman hem bu üniversiteye baktığınız zaman da bu sıkıntılar olabiliyor. (Kırşehir, B3)

Üniversitelerde yönetici atamalarının liyakata uygun olarak yapılmamasına ilişkin bulgu, alanyazındaki kavramsallaştırmayı örneklemektedir. Şenatalar'a (2004, 43) göre özellikle yönetim görevlerine atamalarda ve akademik yükseltmelerde yalnızca liyakati

yansıtan ölçütlere başvurulması gerekmektedir. Akademik mesleğe girişte, işin gerektirdiği niteliklere sahip olunması; nesnel ölçütlerin temel alınması; akrabalık, hemşerilik, siyasal yakınlık, din, etnik köken gibi etkenlerin rol oynamaması gerekmektedir. Zira liyakata dayalı yönetim biçiminde, temel felsefe, yönetim erkinin kayırmaya değil; bilgi, başarı, yetenek gibi üstün özelliklere sahip kişiler arasında paylaşılmasına dayalıdır (Aydın, 2016, 176). Fakat atama kararlarında, zaman zaman siyasal kadrolaşma, rektöre yakınlık etkili olabilmektedir (Şenatalar, 2004, 44).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerin yönetsel özerkliğe sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

YÖK biliyorsunuz bir ara sakal traşından tut da saç şekline, hani insanların ne giyineceğine kadar her şeye karışmış. Şu an akademik kadroların onayını veriyor. Kadroları belirliyor falan. Hani bununla ilgili sorunlar olduğunda YÖK eleştiriliyor. Ama YÖK bunu özellikle üniversitelere bırakmıyor. Çünkü niye? O kadroları elinden tutmasından dolayı bir güç devşiriyor. Rektör gidip oraya biat etmek zorunda kalıyor hani. ..böyle o da onlara güç veriyor. O güçten vazgeçemedikleri için de yürütmeye bulaşıyorlar. Yürütmeye ne kadar bulaşırsanız da şey yapamıyorsunuz onu, elinizde tutamıyorsunuz. Biraz YÖK'ün tercihi, biraz kurumsal kapasitenin güçsüz olmasından kaynaklanıyor. (Gazi, A1)

Bu noktada, Türkiye’de üniversite özerkliği incelendiğinde, 10. Kalkınma Planının Gençlik Çalışma Grubu Raporunda, “Türkiye’de, üniversiteler üzerinde siyasal iktidarların baskı aygıtı olarak kurulan YÖK sistemi dağıtılarak üniversitelerin özerk, demokratik, bilimsel, eğitim zeminleri güçlendirilmelidir.” ifadesi Türkiye’de üniversite özerkliğinin zayıflığına dikkat çekmektedir. Yurtdışı örnekler bakıldığında ise üniversitelerde akademik ve yönetsel özerkliğin görece olarak sağlandığı; fakat piyasa baskılarından dolayı üniversitelerde malî özerkliğin tamamıyla sağlanamadığı görülmektedir. 2003 yılında Danimarka hükümetinin yeniden biçimlendirdiği üniversitelerde ilgili aktörler ve akademisyenler, sistem içerisinde hareket etmede serbesttirler; fakat ekonomik olarak hayatta kalmaları, merkezî yönetim mekanizmalarına yanıt verebilirliğine sıkı sıkıya bağlıdır (Wright ve Ørberg, 2008, 27). Yang ve diğerlerine (2007, 588) göre Çin hükümeti, devlet yönetimli modelden devlet denetimli modele geçmiştir. 2000li yılların başlarında, düşük öğrenim harcamaları ve piyasalaşma politikalarının bir sonucu olarak Çin yükseköğretiminde öğrenim ücretleri yaygınlaşmaya başlamıştır. Merkezî hükümetten gelen yatırım oranı giderek azalmıştır. 1980’lerden

itibaren piyasanın, üniversite ile merkezî hükümet ilişkilerine adım atmasıyla merkezî hükümet, bir piyasa yöneticisi hâline gelmiştir. Fakat akademik özerklik düşünüldüğünde, Çin'deki üniversiteler, günümüzde akademisyen atama ve eğitim programı kararları üzerine daha fazla özgürlüğe sahiptir.

Neoliberal politikalar hâkimiyeti altında, üniversiteler özel fonlara sahiptir, üniversitelerin malî bağımsızlıkları vardır. Öte yandan hükümet, performansa dayalı ücrete ilişkin düzenlemeler de yapmaktadır (Yang ve diğerleri, 2007, 590). Clark'ın (1983) politika mekanizmaları olarak devlet (düzenleyici) ve piyasa denetimi arasındaki ayrımı günümüzde de geçerlidir. Piyasa bazlı müdahaleler, piyasa katılımcılarının davranışlarını değiştirmek için malî teşvikler içerirken düzenleyici müdahaleler, piyasa dışı ya da fiyat dışı stratejiler kullanmaktadır. Bunu, belirli davranışları kolaylaştırmak, yasaklamak ya da düzenlemek için yasal düzenlemeler ve mevzuat aracılığıyla yapmaktadır. Devletin üniversite piyasasını yönetmesi için yasal düzenlemelerde bulunması, üniversitelerin küresel piyasalarda varlığını sürdürebilmesi ve istikrarını sürdürmesi açısından devlete koruyucu bir rol verdiği anlamına gelebilir. DiMaggio ve Powell'a (1991b, 67) göre ortak yasal bir ortamın varlığı, bir örgütün davranışının ve yapısının birçok yönünü etkilemektedir. Devletin bütçe döngüsü değişiklikleri, yıllık raporlar, finansal raporlama gereklilikleri gibi yasal ve teknik gereklilikleri, örgütleri benzer biçimde biçimlendirmektedir. Buradan hareketle, YÖK'ün üniversiteler üzerindeki yasalarla garanti altına aldığı zorlayıcı etkisinin, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin benzer biçimde malî özerkliğe sahip olmasına neden olduğu söylenebilir.

Ayrıca Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, Gazi Üniversitesi birimlerinde görev dağılımının ve uzmanlaşmanın etkisiyle işakımının “başarılı” bir biçimde gerçekleştirildiğine ilişkin bulguya ulaşılmıştır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Gazi bu konuda daha profesyonel bir fakülte. Yani görev dağılımları daha net ya da görev tanımlamalarının daha net yapıldığı, kendi memurları anlamında bile yani memurların da hangi anabilim dalıyla ilgileneceği, neyle uğraşacağı belliydi. Enstitü müdürünün işinin ne olduğunu biz biliriz. Dışına çok çıkmaz. Her yerde karşınıza çıkmaz. Dekanı görmezsiniz. Rektörü hiç görmedim bile. Yani Öğrenci İşlerinde bir memur bir yere gittiği zaman burada Öğrenci İşleri tıkanabiliyor. Çünkü genelde birinin üzerine yüklenilmiş. Ve görev paylaşımı bana kalırsa sağlıklı yapılmamış. (Kastamonu, C3)

3.1.3.5. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Strateji Modeli ile Politika ve Stratejileri

Bu başlık altında, fakültelerin strateji modeli ile öğrenci başarısını artırmaya, kurumlararası işbirliğine ve öğretim üyelerinin performanslarını artırmaya yönelik politika ve stratejilere yer verilmiştir.

3.1.3.5.1. Strateji Modeli

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden, öğretim üyelerinin görev yaptığı fakültelerin tarihinin/tarihsel sürecinin örgütsel stratejiyi belirlemede etkili olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Fakültelerinin köklü bir kurum olduğunu vurgulayan öğretim üyeleri, fakültelerinin, geleneksel olan ile modern anlayışı birleştiren çizgisini sürdüreceğini ve diğer fakülteler arasında ön plana çıktıkları bir vizyon oluşturduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Gazi Üniversitesi ilk öğretmen yetiştiren kurumlardan bir tanesi. Kırşehir’de bu üniversitenin altyapısını oluşturan öğretmen okulundan oluşmuş olması, benzer bir kültüre dayandığını gösteriyor. 1960’lara dayanan bir geçmişi var Kırşehir’in. Şu anki üniversiteyi oluşturan ..eğitim fakültesinin temelini 60’lardaki Erkek Öğretmen Okulu oluşturuyor. “Bu adam Kırşehir’den geliyorsa, Kırşehir Eğitimden mezun olmuşa iyi öğretmendir.” sıfatını biz kazanmıştık. Bu anlamda, burada öğretim görevlisi olarak o dönemde çalışan hocaların bize etkisi olduğunu söyleyebilirim. ..Bu adamlar çok dürüst, düzgün, öğretmenliği kendine şiar etmiş insanlardı. Onların öğretmen vurgusu bizde çok etkili oldu. Bu anlamda o eskiyi sürdürmek, eskiyi devam ettirmek o başarıyı korumak ve üst düzeylere taşımak hep bize bir ödev gibi oldu aslında. Eski geleneği modern anlayışla bağdaştıran, öğrencisine değer veren, öğretmen yetiştirmenin önemini hep üzerinde bir sorumluluk olarak hisseden bir yapı oluşturduk. (Kırşehir, B8)

..burada arşive girdim ben. Ve dedim ki “Kastamonu Eğitimde Sosyal Bilgilerin biz eski olduğunu ispatlayalım.” Ve onla ilgili arşivden bir sürü malzeme bulduk. Bu sene Denizli’deki 5. Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda onu sunduk. Sunu bittikten sonra orada bir tane yardımcı doçentlerden biri ..söz istedi. Dedi ki “Hocam..” dedi “..bir şey sorucam.” Dedi. “Buyur hocam sor.” “Ya..” dedi “..Kastamonu Eğitimde Sosyal Bilgiler bu kadar eskiydi de bizim şimdi niye şimdi

haberimiz oldu?” dedi bana. 93’te bölüm kurulmuş hocam. 2016’da insanların haberi olmuş. Bu kimin ayıbı? Bu, bizim ayıbımız. Bura, Ilgaz’ın ötesine gitmemenin ayıbı. ..Fakülteadaki işlerimizi tabi ki yapcaz. ..bu fakülte, bu memleketi de anlatacaksınız yani. Mesela master, doktoramız var bizim. Master ve doktora olduğunu insanlar duyunca Kastamonu’da gözleri böyle açılıyor. “Kastamonu’da sosyal bilgilerde doktora mı var?” Evet, var yani. Niye bu kadar şaşırdın ki? İlk açılan bölümlerden biri bura. Burada olmasında nerede olsun yani? Ama biz tanıtamadık. Anlatamadık. O sıkıntı var yani. Ama bunu yavaş yavaş aşyoruz. Mesela şimdi anabilim dalı başkanlığı bende. Şöyle bir vizyon geliştircez hocalarla beraber “Hocam biz nerede ön plana çıkıcaz? Sosyal bilgiler neresinde? Beceride mi? Değerde mi? Programda mı? Kavramda mı? Etkinlikte mi? Nerede ön plana çıkıcaz?” Türkiye’de adınızdan söz ettirmek istiyorsanız bir yerde ön plana çıkıcaksınız. Ve bu doğrultuda hep ilerleyeceksiniz. Şimdi inşallah ona doğru da ilerleyecez yani. O zaman daha iyi olacak. (Kastamonu, C8)

1926’dan beri ..bu kampüsün kapıları ilk öğretmen yetiştiren kurum olarak açıldı. 1926’dan bu yana o tarihsel süreci de dikkate alarak. Çünkü büyük bir birikmişlik var. Kullanılabilir. Artı çağdaş, modern yaklaşımlar, yurtdışı örnekler örnek alınabilir. (Gazi, A5)

Bu noktada, kurumun tüm tarihini incelemek; örüntüleri, bağlantıları, birbirine benzemediği düşünülen etkinlikleri bağlayabilecek ortak konuları araştırmak, strateji oluşturmanın beliren modeline işaret etmektedir (Hardy ve diğerleri, 2003). Bu örüntüler tanımlandıktan sonra örgütsel strateji tanımlanabilir (Balogun ve Johnson, 2005). Beliren modele göre strateji geliştirme, “ne olursa olsun” süreci değildir. Örgütsel strateji, yerleşmiş çoklu stratejilerin derlemesi değildir. Her yerleşmiş eylem, stratejik olarak yorumlanmaz. Kurumun stratejisinin bir parçası hâline gelmeden önce tabandan katılım etkinlikleri, bölüm düzeyinde belirlenmelidir. Beliren model, insan edimine ve örgüt üyelerinin kendi geleceklerini biçimlendirme yeteneklerine odaklanmaktadır. Tek bir bölümün yenilikçi etkinliği, kurumdaki daha büyük bir örüntünün ya da eğilimin bir parçası olarak tanımlanabilir (Bess ve Dee, 2008, 731-732). Birer eğitim fakültesi olarak gerek odak kurum gerek yavru kurumların Türkiye’deki ilk programları açmaları, çatısı altına girdikleri üniversiteler kurulmadan önce yavru fakültelerin bir geçmişe sahip olmaları, bu üniversitelerin ilerleme ve gelişme konusunda güçlü potansiyele sahip olduklarına işaret etmektedir.

3.1.3.5.2. Öğrenci Başarısını Artırma Politikası ve Stratejileri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik kurumsal strateji ve politikaları olmadığını; fakat bireysel çabaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin dersleri KPSS'ye yönelik işlemleri, kendi öğretim stratejilerini belirlemeleri, vizeden düşük not alan öğrencilerin derse katılmalarını sağlamaları, öğretim üyelerinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik bireysel stratejilerindedir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..hoca, kitap neyse dersin kitabı, ders notu neyse satır satır onu öğretir, onu anlatır. Anlattırır, ödevler verir. Yani bir öğrenci, lise öğrencisini diyelim ki fen lisesi nasıl ki LYS'ye, ÖSS'ye hazırlıyorsa biz de öğrencileri mezuniyet sonrası iş hayatına ve KPSS'ye hazırlıyoruz. Başarı biraz da ondan. Yani biz akademik düşünmesinden ziyade mesleğe hazırlıyoruz öğrenciyi. Biraz da başarı bundan geliyor. (Kırşehir, B7)

..kendi tekniklerim var. 8. Haftadan sonra vizeleri düşük olanlara dikkat ediyorum. Mümkün olduğunca onlarla ilgileniyorum. Onlara soru soruyorum. Onları derse katmaya çalışıyorum. (Gazi, A8)

Öğretim üyelerinin lisans öğrencilerinin akademik başarısını artırmaya yönelik bireysel stratejilerinin olduğu bulgusu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örnek vermek gerekirse, Satterfield ve diğerlerine (2010) göre öğretim üyesinin ulaşılabilirliği ve yardımseverliği, sınıftaki ilerlemeyi önemsemesi, sınava ilişkin hızlı dönüt vermesi, öğretim üyesinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik bireysel stratejilerindedir.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise yatay geçişin ve yabancı öğrenci kabulünün fakülte başarısını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yatay geçişi bir ara serbest bırakmışlardı bizim buraya. Bir sürü öğrenci geldi. ..Bu, Kastamonu Eğitimi de aşağıya çekti yani. Şimdi artık 1 kişi, 2 kişi en fazla. Almıyor. Kabul de etmiyoruz. (Kastamonu, C8)

Yatay geçişin öğrencinin akademik başarısını düşürdüğüne ilişkin bulgu, Üniversitelerarası Kurul'un (ÜAK) 2016 yılında hazırlamış olduğu "Türkiye'de Mühendislik Eğitim-Öğretiminin Niteliğinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" adlı

raporun bulgularıyla örtüşmektedir. Bu rapora göre yatay geçiş uygulaması, farklı kaynaklardan öğrencilerin kabul edilmesi nedeniyle öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmakta; kontenjanların kontrolsüz bir biçimde artmasına yol açmakta; gelen öğrencilerin intibak ve eğitimlerinde sorun yaşanmasına neden olmaktadır.

3.1.3.5.3. Kurumlararası İşbirliği Politikası ve Stratejileri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, MEB ile staj işbirliği yaptığını; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi ile yüksek lisans protokolü imzaladığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..son 1 yıl içerisinde biz eğitim bilimleri olarak Nevşehir Üniversitesi ile yüksek lisans protokolü imzaladık ve onlarla da işbirliği yaptık. Bizim eğitim bilimlerindeki hoca kadromuzun sayıca fazla olması ve akademisyenlerin, öğretim üyelerinin fazla olmasından kaynaklı Nevşehir dedi ki “İşbirliği yapalım ve biz de yüksek lisans açalım.” Biz de “Olur.” Dedik. Ve onlarla böyle bir işbirliğine girdik. Hatta şu anda öğrenci alımına başlandı. (Kırşehir, B4)

Bu noktada, yavru kurumların gelişmesi ve güçlenmesi açısından önem teşkil eden üniversitelerarası işbirliği protokollerinin imzalanması, kayda değer bir kurumlararası işbirliği politikasına örnek olarak verilebilir. 2007 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kurumlarının Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik, lisansüstü düzeyde yurtiçi ortak programların işleyişini düzenlemektedir. Bu programlar, iki kurum arasındaki akademik işbirliğini ve etkileşimi sağlama, iki kurumun güçlü taraflarını bir araya getirerek programı zenginleştirme, ortak programa katılan öğrencilerin üstün akademik standartlarda eğitim-öğretim almalarına olanak verme amacını taşımaktadır.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, diğer üniversitelerin eğitim fakültelerinden tez jürisi üyesi çağırıldığını; Farabî, Mevlana ve Erasmus koordinatörlükleri aracılığıyla üniversitelerarası öğrenci değişimi yaptığını; il Emniyet Müdürlüğü ile hizmetiçi eğitim protokolü yaptığını; Millî Parklar Müdürlüğü ile sürdürülebilirlik üzerine proje yaptığını; sivil toplum kuruluşları için seminer düzenlediğini ve ortak proje yürüttüğünü; MEB ile staj işbirliği yaptığını ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile birlikte çalıştay düzenlediğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Zaten Farabî Koordinatörlüğünün, malum Mevlana, Erasmus.. Bunlarla ilgili protokoller.. Özellikle Erasmus'la ilgili her geçen yıl artıyor. Farabî'de zaten protokolümüzün olmadığı üniversite yok gibi. (Kastamonu, C2)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin, MEB'in Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi birimleri ile soru hazırlama, program geliştirme çalışmaları ve çalıştay yaptığını; özel yabancı dil kursu ile akademik personele yönelik konuşma kulübü protokolü imzaladığını; Erasmus Koordinatörlüğü aracılığıyla üniversitelerarası öğrenci değişimi yaptığını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Bir ara dil, konuşma conservation club gibi şey yaptı Gazi Üniversitesi. Hani Amerikan Kültür'den hocalarla anlaşılabilir; hocalara, her düzeyde asistanından profesörüne kadar dil, konuşma geliştirme için ücretsiz kurs yaptı. (Gazi, A4)

Bu noktada odak kurum olan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Enstitüsü olarak kurulduğu yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı ile kurduğu ilişkileri günümüze kadar taşımıştır. Günümüzde de Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği devam etmektedir. *Birinci* işbirliği, program ve mevzuat danışmanlığı üzerinedir. Gazi Eğitim Enstitüsü, ilk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesinde ve fen lisesi programlarının hazırlanmasında; 1936'da İstanbul Üniversitesinde açılan Pedagoji Enstitüsünün ve 1937'de açılan köy enstitülerinin programlarının oluşturulmasında, 1950'lerde Tatbiki Sanatlar Yüksek Okulu gibi kurumların kurulmasında etkili olmuştur. *İkinci* işbirliği, Millî Eğitim Bakanlığına yayın danışmanlığı yapmaktır. Gazi Eğitim Enstitüsü öğretim elemanları, kitap ve süreli yayınların, ders ve öğretmen kitaplarının, genel kültür yayınlarının yazarları olmuşlardır. Gazi Eğitim Enstitüsü öğretim elemanları, 1960'tan sonra halk dersanelerinde ve Türk Silahlı Kuvvetleri Er Eğitim okullarında okutulan kitapların ve 1974'te eğitim enstitülerinde başlatılan "Mektupla Öğretim" kitaplarının yazılmasında görev almışlardır. *Üçüncü* işbirliği, Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı ve üyeliği üzerinedir. Bu kurulda başkanlık yapanların ve bu kurulun üyeliğinde bulunanların önemli bir kısmı, Gazi Eğitim Enstitüsünde öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olanlar ile mezunlardan oluşmaktaydı. İki kurum arasındaki bu işbirliği, Gazi Eğitim Enstitüsünün sağlam bir uzman kaynağı olarak görülmesinden ileri gelmektedir. *Dördüncü* işbirliği ise

Millî Eğitim Şûrası üyeliği üzerinedir. Gazi Eğitim Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığının en büyük danışma organı olan Millî Eğitim Şûraları için vazgeçilmez bir uzman ve üye kaynağı olmuştur (Altunya, 2006, 1094-1098).

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerinin kalite yönetim sistemi çalışmaları yaptığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Şimdi kalite yönetim sistemi geliyor bizim fakültemize. Pilot bir bölümde şu anda çalışmaları başladı, devam ediyor. Türkiye'deki eğitim fakülteleri arasında böyle bir şey daha önce yapılmamış. Yani yaptığım, verdiğimiz eğitimin kalitesi ölçülebilecek hâle gelmiş olacak. Bence bu, iki açıdan önemli. Bir, öğrenciler tercih yapıyorken ön plana çıkaracaktı bu bizim fakültemizi. Yani çıktısı ne oluyor? Neyi görecektir burada? Bir bu avantajı olacak. İkincisi de bazen mesleğini uygun şekilde yapmayan arkadaşlar olabiliyor. İlla ki bizim üniversitemizde, bizim fakültemizde de var bunlar. Yani bunların da kendine çeki düzen vermesine ve olaya biraz daha farklı bakmasına yardımcı olacak bence bu kalite işi. Çünkü ölçüldüğü zaman işte puanlar kötü gelmeye başlayacak. Belki rekabet ortamı oluşacak. Ya "Ben ne yaptım? Neyi yanlış yaptım? Ya da neyi doğru yaptım?" İnsanlar kendini sorgulayacak. Düzeltmeye çalışacaklar vs. Bir avantajı olacağını düşünüyorum. (Kırşehir, B2)

Bu noktada üniversitelerde, kalite yönetimi çalışmalarının öğretim üyelerinin dile getirdikleri gibi sadece öğretimi değil; özellikle araştırmayı çok etkileyeceği söylenebilir. Lee'ye (2002) göre işdünyasında kullanılan kalite yönetimi, ISO belgeleri gibi yöntemler, pek çok kamu üniversitesinde kurumsallaşmaktadır. Verimlilik ve üretkenliği yeniden yapılandırmak amacıyla akademik personelin esnek istihdamına ilişkin oranlar gittikçe artmaktadır. Akademik personel yeni girişimlerde bulunma ve "akademik kapitalizm"e katılmaları noktasında büyük bir baskı altındadır. Özellikle Slaughter ve Leslie (1997) tarafından kullanılan akademik kapitalizm kavramı, genel olarak akademisyenlerin yaptıkları işlerdeki değişikliklere atıfta bulunmaktadır. Akademik çalışmalarda değişikliklerin mantığı, akademisyenleri yeni para kaynaklarını araştırmaya zorlayan üniversitelerdeki kaynak bağımlılığının değişen örüntüleri ile ilgilidir. Bu, devlet tarafından finanse edilen araştırma konseyleri için "saf" araştırma yapmaktan ziyade akademisyenin görev olarak sanayiye yönelik uygulamalı araştırmalar yapma zorunluluğu anlamına gelmektedir (akt. Deem, 2001, 12).

3.1.3.5.4. Öğretim Üyelerinin Performansını Artırma Politikası ve Stratejileri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerinin, yayın teşviki verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının akademik personele verdiği akademik teşvikin, öğretim üyelerine akademik yayın yapma gayreti verdiğini ve bu durumun öğretim üyelerinin performansını artırdığını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Teşvik bayağı bir etkili oldu hocalar için. Yani teşvik almak için bayağı hocalar hararetle bir şekilde çalışıyorlar. ..burada Profesör Ş. hocamız var. Sürekli araziye gidip bir şeyleri inceliyor. ..Sürekli yayın çıkartıyor yani en çok çalışan genelde pure alanda çalışan çünkü eğitimde o kadar çabuk çıkartılmıyor. Belirli bir süreç geçmesi lazım. Bir de çok dönüyor işte hakemlerden. “Şuna da bak. Buna da bak.” Yani bir anda çıkıyor. Yeni bir şey bulmadığımız için böyle. Biraz da karma olduğu için. (Kırşehir, B5)

Mesela yeni bizim üniversite aynı TÜBİTAK'ınki gibi bir şey yayınladı. Genel, yayın teşvik gibi. O TÜBİTAK Ulakbim'inkinden farklı değil aslında. Onunki gibi. O ne veriyorsa bu da aynısını veriyor. Daha önce de buna benzer uygulamalar yapmışlardı. Bu seneki şeyde daha sistematik yapmışlar. Daha ayrıntılı. YÖK'ün akademik teşviki var zaten. (Kastamonu, C9)

..YÖK'ün çalışması var ya biliyorsun. Tabi akademik teşvik. İnşallah ama kritiği de döner. Çünkü o, artık bir niteliksel bir artışa neden olacak gördüğüm kadarıyla. Çünkü pek çok hoca pek çok yayını emeklilik sonrasına saklar. Yani “Aman emekli olayım da çalışayım.” Tabi uzun ömür Allah'ın emri, lütfudur İnci Hanım. Pek çok insan eserlerini emeklilikten sonra yapmıştır. Yani diyelim 60 yaşla 80 yaş arası falan. Yani tabi bizim camiada insanlar, şimdi artık bu akademik teşvikten dolayı şey yapmaya başladılar. “Bir an önce yayın yapalım.” Falan. Tabi bu nitel olarak şeyi çok artırdı. Şey, nicel olarak. Zaman içinde nitele de dönüşür. (Gazi, A8)

Öğretim üyelerinin performansını artırmada akademik teşvikin önemine ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yokuş ve diğerleri (2018, 7) akademik teşvikin öğretim üyelerinin performansını artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Göksu ve Bolat (2017, 451) akademik teşvik üzerine yaptıkları araştırmalarında, Türkiye genelinde akademik teşvik oranını % 22.58; 86 üniversite arasından 52 üniversitenin akademik teşvik alma oranının % 20'nin altında olduğunu ortaya koymuştur. Akademik

teşvik oranının üniversitelerin akademik performansını yansıttığı düşünüldüğünde, akademik performansın düşük olduğunu; fakat önceki yıla göre oranlarda bir artış yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Öte yandan akademik teşvik uygulaması, nicelik artışına karşın araştırma niteliğinde düşüş tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Göksu ve Bolat'ın (2017, 6) araştırma bulgusuna göre akademik teşvik, niteliksiz yayınların ortaya çıkışı gibi akademik ihlallere zemin hazırlayabilmektedir. Ariely ve diğerlerine (2009) göre üniversitelerin, çalışanlarının yaratıcı ve çığır açan yayınlar ortaya çıkaracağını umduğu için onları ödüllendirmesi, öğretim üyelerinin yüksek riskli projelerden uzak durmalarına, bölünmüş yayın-dilimleme yapmalarına, kasıtlı olarak sahtekârlık yapmalarına ve intihal yapmalarına yol açabilir (van Dalen ve Henkens, 2012, 11).

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerinin, yurtdışındaki kongrelere katılım ve BAP projesi desteği verdiğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

..son zamanda şey var işte, bilimsel araştırma projeleri adı altında, işte diğer üniversitelere de vardır. Bu son 2 yıl içerisinde gerçekleşti. ..Biz artık o vesileyle yayınlarımızı yapıp yurtdışında sunabiliyoruz. Ben bu vesileyle birkaç yere gittim. ..üniversitemizin ismini duyurmak adına bir şeyler yapıyorsanız yani üniversite şu anda o imkânı size sağlar. ..siz rektöre ya da yönetime bir projeye gittiğiniz zaman ve bu hani biz bazı konularda ikna edici durumda olmalıyız akademisyenler olarak. Eğer kendinizi kabul ettiremediyseniz ve o ortaya koymuş olduğunuz proje ayaklarının üzerinde durmuyorsa e zaten kabul görmeyecektir. (Kırşehir, B3)

İşte üniversitemizin, rektörlüğümüzün teşvikleri var. Özellikle yurtdışına gitme konusunda sıkıntı çıkarmaz. Bu da bir stratejidir. Konferans, kongre, sempozyum. (Yurtdışına gitme amacı olarak söylüyor). Diğer üniversitelere göre bu konuda biraz daha şanslıyız biz. (Kastamonu, C6)

3.1.3.5.5. Öğretim Üyelerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Politika ve Stratejilerine İlişkin Algıları

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik strateji ve politikaları olmadığına, öğrencilerin bireysel çabaları olduğuna ilişkin algıya sahiptir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ben öğrenciyken bize yansıtılan “Şöyle şöyle böyle böyle yapacağız işte. Şöyle başarılı olacak.” falan tarzı bir politika yoktu hocam. Bizim neslimizin biraz şeyi vardı hocam. Yani bir şeyleri anlıyor, uğraşıyorduk biz. (Kırşehir, B2)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dillerini geliştirmeleri için Amerika’ya ve İngiltere’ye gönderildiğine ilişkin duyuma/bilgiye sahiptirler. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Gazi Üniversitesinde R. A. hoca dönemiymi diye yanlış hatırlamıyorsam. Önce yardımcı doçentleri, sonra doçentleri, sonra da profesörleri İngiltere ve Amerika’ya göndermişti. Yardımcı doçentleri 5 aylığına Amerika’ya, 3 aylığına da İngiltere’ye göndermişti. Ve bunu tamamen üniversitenin bütçesinden yapmıştı. (Kırşehir, B8)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinin TÜBİTAK’ın proje inceleme komisyonlarında görev aldığına; dil eğitimi için Amerika ve İngiltere’ye gönderildiğine; TRT Radyo’da konuşma yaptığına; MEB’in kitap yazma komisyonunda görev aldığına, MEB’in Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü (anılan genel müdürlük ilga olduğu için Temel Eğitim Genel Müdürlüğünü kast ediyor) ile çalıştığına ve Gazi Üniversitesinin yetiştirdikleri uzmanların MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olarak atandığına ilişkin algıya/duyuma/bilgiye sahiptir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yani her akşam TRT işte radyoda çıkıyor Gazi’den bir hoca; bir şey hakkında görüşünü bildiriyor. ..TRT’deki, kurumdaki insanlar da onu tercih ediyor zaten. Yani buradan gelip de işte bir kişiyi çağırıp TRT’deki “Gel sen bu konu hakkında şu kadar bir cümle konuş.” Demiyor mesela. Yani aslında halkın içine giremiyoruz yani. Tıp Fakültesi giriyormuş gibi olsa da o da sağlık olduğu için giriyor. (Kastamonu, C1)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, anılan kurumların Gazi Üniversitesi ile sıkı bir işbirliği içinde olmasını Gazi Üniversitesinin “merkezde”, “Ankara’da”, “köklü” ve “eski” olmasına dayandırırken Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri, sıkı işbirliğini “düşünsel yakınlık”a, “tanıdık ilişkisi/siyasî güç” ve “zengin kadro”ya dayandırmaktadır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..merkezde olmasından dolayı da tabii ki Millî Eğitim ile daha iç içe yani. Mesela kitap yazma komisyonlarında tabii ki Gazi

Üniversitesinin hocaları.. Belki hani merkezi olması, yakın olması tercih edilebilir hani biz taşradan biraz zor tabii ki. Ama biraz da Gazi Eğitimin çok eski bir öğretmen yetiştiren bir fakülte olmasından dolayı bunlar tercih sebebidir diye düşünüyorum. (Kastamonu, C5)

Eğitim Fakültesinde 28 tane anabilim dalı var. Eğitim Fakültesinde 500'den fazla öğretim elemanı var. Güçlü bir kadrosu var. Bir sürü konuda çalışan portföyü geniş yani zengin. Bakanlığın her konuda aşağı yukarı her çalıştığı, her konuda, politika ürettiği konuda söz söyleyebilecek şeyi var burada; öyle bir kadrosu var. Her üniversite buna sahip değil. Mesela her üniversitede Tarih Eğitimi yok. Her üniversitede Görme Engelliler Eğitimi yok. Her üniversitede Zihinsel Engelliler Eğitimi yok gibi yani. 2005'teki o ciddi eğitim - programın reformunu hatırlıyorsun- fen teknoloji, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe programları değiştirilirken komisyonun başat isimleri hep Gazi Üniversitesidir. Talim Terbiye Kurulu Başkanı Gazi Üniversitesindedir. Yardımcıları, Gazi üniversitesindedir. Çizgi bakımından, dünyayı anlama bakımından aynı yerden bakan insanlarla çalışmayı tercih ediyor olabilir. (Gazi, A9)

3.1.3.6. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Baskın Yönetim Biçemi

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin baskın yönetim biçimini şu anda destekçi olarak tanımlarken gelen yöneticiyle beraber baskın yönetim biçiminin değişebileceğini vurgulamışlardır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise fakültelerinin baskın yönetim biçimini yetkeli (otoriter) bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Evet, kurullar var. İşte yönetim kurulu var. İçinde yardımcı doçent, doçenti, profesörü var. Orada biz birçok şeyi tartışabiliyoruz. Geçmişte olduğundan daha fazla tartışabiliyoruz. Bunun sebebi belki de dekanımızın eğitim yöneticisi olması. Daha önceden hiç yönetim kurulu yapılmadan imza, sadece imza atarken bugün yönetim kurullarının toplandığını, orada birçok şeyin tartışıldığını görüyoruz. Fakat tam anlamıyla o tartışmalardan çıkan sonuçların kullanıldığını söyleyemem. Bu bir geçiş aşamasını oluşturuyor olabilir. Bir kere hiç toplantı yapılmayan bir yerde toplantıların yapılıyor olması bile doğru bir adım olarak gözüküyor. Daha sonra bu katılımcı, işte herkesin yardımcı doçentin, doçentin, profesörün işte anabilim dalı başkanının,

bölüm başkanının, dekan yardımcısının, dekanın ya da rektörün aynı derecede etkili olduğu yönetim tarzı belki bunun sonrasında gelişecek. ..Şimdi daha çok düşüncelerinizin alındığını hissettiğiniz bir yönetim tarzı var. (Kırşehir, B8)

Dönemden döneme değişiyor. Sübjektif değişkenler devreye girdiğinde daha baskıcı bir yönetim stili olabilir. Nedir bu sübjektif değişkenler denince kişilerarası iletişim.. Eğer anabilim dalı, dekanlıkla iletişimi yeterli düzeyde değilse bu baskıcı yapıyı hissedebiliyoruz. Yani otoriterden baskıcıya doğru bir yönelim olabiliyor. ..Benden kaynaklanmayan ama idarî konumdaki kişiler arasındaki ilişkiler bu yönetim stilini etkiliyor. Biz bunu geçen yönetimde yaşadık. Rektörlükle dekanlığın arası yok; kopmuştu. Ve bazı etkinliklerimiz, bazı bilimsel şeylerimizde o yönetim stilinden baskıcı yani yukarıdan gelen talimata uymak zorunda olduğumuz noktalar oldu. (Gazi, A5)

Yani çok fazla öyle fikir sorulmaz işte. Dekan ya da yukarıdan ne geliyorsa o karar uygulanır yani. Sonra siz itiraz edersiniz. Ya da hocalar toptan itiraz eder. İşte çok fazla baskı yapabilirseniz belki biraz geri çekilebilir o karar. Orada öyle yürür yani. (Kastamonu, C4)

Bu noktada, fakültenin yönetim biçimi, rektörün yönetim biçiminin sınırları içinde, dekanın uyguladığı yönetim biçiminin bir bileşkesi olarak görülebilir. Fakültenin bütün yöneticilerinin insana, örgüte, yönetime ilişkin besledikleri inanç, duygu, görüş ve değerler onların yönetsel güçlerini uygulamalarını etkilemektedir. Yönetici sayısı kadar yönetim biçimi olduğunu söylemek yanlış olmaz (Başaran, 2008, 304-305). Araştırma sonucu elde edilen yönetim biçimlerinden biri destekçi, diğeri de yetkeci yönetim biçimidir. İşgörenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesiyle yönetime katılma isteklerinin ve performanslarının yükseleceğini varsayan destekçi yönetim, astlarını örgütleyebilen, güdüleyebilen, eşgüdümleyebilen; astlarıyla etkili iletişim kurabilen ve onları eyleme geçirebilen yönetimdir. Yetkeci yönetimde ise yönetici, yönetsel kararları vermek; işgörenler ise buyrukları yerine getirmek için vardır. Asttan beklenen itaattir (Başaran, 2008, 306-308).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, Gazi Üniversitesinin destekçi olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin de Gazi Üniversitesinin yetkeci olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Çok güçlü rektör yardımcıları vardı daha önceki yönetimlerin. Mesela R. A. hocanın rektör yardımcısı Ü. A. diye bir hocaydı.

Eğitim Bilimlerinden çok güçlü bir karakterdir Ü. hoca. Ü. hoca çok baskın bir karakterdir. R. A. hoca evet, baskın bir karakterdi. Ama kendisi kadar baskın bir karakteri rektör yardımcısı yapabilmişti. Bence bu gücü dağıtabildiğinin, farklı güçlerin birleşiminden yönetimin güç alacağını düşündüğüne götürüyor beni. (Kırşehir, B8)

..Orada öyle yürür yani. Gazi'de aynıdır yani. Değişmez. Otoriter bir yapı vardır yani. Bu, direkt Gazi'den alınan kalıttır yani. Mirastır yani. (Kastamonu, C4)

3.1.3.7. Öğretim Üyelerinin Doktora Yaptıkları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Baskın Akademik Yaklaşımı

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelerini ağırlıklı olarak destekleyici/teşvik edici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversite yönetiminin, yurtdışına gidenlerin geliş-gidiş ücretlerini desteklediğini, BAP desteği verdiğini, akademik personele şehir dışında lisansüstü eğitim izni verdiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Bakınız biz BAP projelerini alabiliyoruz. Yayın teşviki alabiliyoruz. Yayınlarımızı yapıyoruz. Hiçbir ulusal ve uluslararası kongrelerde hiçbir hocamız bütçe nezdinde reddedilmiyor. Mesela ben 18 senede 1 defa yurtdışına gitmişim kongreye. Bu sene 2 defa gittim mesela. Niye? Bu konuda şeffaf ve açık davranıyorlar. En azından bizim gözlemimiz yani gördüğümüz kadarıyla bu. Bu tür yayınlara ya da kongrelere ya da şeylere bu tür projelere eşit düzeyde yaklaşıldığıyla ilgili bir görgümüz var. Yani destekleniyor. (Kırşehir, B7)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise kütüphanelerini, elektronik veri tabanlarını beğendiklerini; üniversitelerinin patent desteği, merkezî laboratuvarlarda analiz yapma yetkisi, BAP desteği ve yayın teşviki verdiğini; rektörün, yurtdışına çıkışları onayladığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Teşvik etme noktasında, fakülte bazında olmasa da üniversite bazında teşvikler var. Yani onun için onunla ilgili sürekli yönergeler hazırlanıyor. İşte teşvik yönetmelikleri, yönergeler hazırlanıyor. Yani ortak çalıştığımız bir hocamızın geliştirdiği

o patentlerin işte o başvuru süreçlerinden onay sürecine kadar her türlü desteği verdi. Bizim de şu an o arkadaşımızla başvuru sürecinde yani inceleme sürecinde olan bir patent başvurumuz var. O süreçte üniversite her türlü desteği bize verdi. Veriyor. Yayınlar teşviki söz konusu. Yayınlar konusunda işte maddî teşvikler, araştırma teşvikleri, işte merkezî laboratuvarında işte analiz. (Kastamonu, C7)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversite yönetiminin yayın teşviki verdiğini ve törenle yayın teşviki alan öğretim üyelerini onurlandırıldığını, laboratuvar olanaklarının iyi olduğunu, düzenleyecekleri kongreler için maddî destek sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Biz bir öğrenci kongresi yapmak istedik. Hiç paramız yok. Öğrencileri mesela Fırat Üniversitesinden, Elazığ'dan, Sakarya Üniversitesinden şuradan buradan buraya getireceğiz. Konferans salonumuz yok. İkram etmek için çayımız yok. Bir gün kalacaklar burada yatağımız yok, yorganımız yok. Gidiyoruz destekliyorlar. Hiçbir projesi yok bunun bak. BAP değil, şu değil, bu değil, bilmem ne değil. Bir şeyler yapmaya çalışıyorlar, destekliyorlar. Gelen insanları bir kalemden gösteriyorlar, destekliyorlar. (Gazi, A9)

Öte yandan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, Gazi Üniversitesinin destekleyici/teşvik edici olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Gazi Üniversitesinde R. A. hoca dönemiymi diye yanlış hatırlamıyorsam, önce yardımcı doçentleri sonra doçentleri sonra da profesörleri İngiltere ve Amerika'ya göndermişti. Yardımcı doçentleri 5 aylığına Amerika'ya, 3 aylığına da İngiltere'ye göndermişti. Ve bunu tamamen üniversitenin bütçesinden yapmıştı. Yani akademisyenliğe teşvik böyle olmalı. 5 ay Amerika'da kalmak ya da 3 ay İngiltere'de kalmak yardımcı doçent, doçent ve profesör için bulunmaz bir fırsattı. (Kırşehir, B8)

..olanak yönünden Gazi daha fazla olanaklara sahip yani işte. İnterneti olsun, işte kütüphaneleri olsun işte diğer avantajları fazla yani. Bence daha fazla yatırım yapıyorlar öğrenci başarısı için. (Kastamonu, C4)

3.2. Kurumsallaşmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde kurumsallaşmaya ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin kurumsallaşmaya ilişkin görüşleri insanlararası ilişkiler, işlerin yapılışı, kadrolama, yaşam biçimi (hayat tarzı) ile çevresel ve fiziksel ortam olmak üzere beş boyutta sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.2.1. İnsanlararası İlişkiler Boyutu

Bu başlık altında, kurumsallaşmanın insanlararası ilişkiler boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin kurumsallaşmanın insanlararası ilişkiler boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 4’te özetlenmiştir:

Çizelge 4

Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İnsanlararası İlişkiler Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Ast-üst ilişkileri	*Akademik unvana göre hiyerarşi *Usta-çırak ilişkisi	*Akademik unvana göre hiyerarşi *Usta-çırak ilişkisi	*Akademik unvana göre hiyerarşi *Usta-çırak ilişkisi
Bireylerarası ilişkiler	*Öğretim üyeleri arasında samimi ilişki *Öğrencilerle samimi, yakın, sıcak ilişki	*Öğretim üyeleri arasında samimi ilişki *Öğrencilerle samimi, yakın, sıcak ilişki	*Öğretim üyeleri arasında "Görünürde" samimi ilişki *Öğrencilerle samimi, yakın, sıcak ilişki
İlişkilerde yazılı kural	*Yazılı kural yok.	*Yazılı kural yok.	*Yazılı kural yok.
Çatışma	*Sorunun yönetime intikali *Yönetimin sorunları resmî işleme tabi tutmaması	*Bölümde arabuluculukla çözme	*Bölümde arabuluculukla çözme *Sorunun yönetime intikali *Yönetimin sorunları resmî işleme tabi tutmaması
Etik dışı davranış	*Etik dışı davranış yok	*Kayırmacılık	*Bencillik
Fakültenin öğretim üyelerinden beklentisi	*Görevi ifa	*Görevi ifa *Üretim davranışı	*Görevi ifa *Topluma hizmet etme

3.2.1.1. Akademik Personelin Ast- Üst İlişkileri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinde akademik unvana göre hiyerarşi olduğunu; üst unvana sahip olan akademik personelin daha alt unvana sahip olan akademik personel üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Profesörün olduğu kongrede, sempozyum gibi ortamlarda araştırma görevlisinin fikrini savunamaması, uğradığı haksızlık karşısında hakkını savunamaması, akademik titrin baskı unsuru olduğuna ilişkin örneklerdendir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..bir arkadaşımın şöyle bir yorumu vardı: “O hiyerarşide ben aşağıdayken kuyruğuma çok bastılar herhalde ki hiyerarşinin üstüne gelince canım dönüp birilerini tırmalamak istiyor.” Diye. (Kırşehir, B6)

..profesör bir şey dedi mi profesörün dediği doğru oluyor. Yanlış olsa bile mesela. ..Onu hemen sindirebiliyorlar, araştırma görevlilerini. Yani bir fikri iddia edemiyorsunuz mesela. İsterseniz deneyin. Siz gidin bir profesöre deyin ki “Sizin fikriniz yanlış.” Deyin. Hiç kimse sizi desteklemez. (Kastamonu, C1)

..Hele siz asistansanız bir profesörün size neler yapabileceğini tahayyül bile edemezsiniz. Yıllarca dedim ya öğrencim yardımcı doçentlik aldı. ..O yardımcı doçentlik kadrosu bana değil; öğrencime verildi. Yani şimdi siz sesinizi kimseye duyuramıyorsunuz. Kimse sizi dinlemiyor. Ya anlamıyor. Eğer o insanlar unvan sahibiyse biraz da birtakım ilişkiler ve çevre ağı kurduysa siz hiçbir şekilde hakkınızı ifade edemiyorsunuz. Sizi duyan çıkmıyor. “Asistan başına n’oluyosun?” gibi. “Sen hocana hadsizlik mi yapıyorsun?” gibi algılanıyor. Oysa içeride kanayan bir yara var. (Gazi, A2)

Bu noktada profesör, doktor ya da “Prof.” ve “Dr.” ile birlikte öğretim üyesinin soyadını kullanmak, öğretim üyesinin akademik rolünü ve meslekî kazanımlarını tanımak anlamına gelmektedir (Formentelli ve Hajek, 2016, 634). Cavana ve diğerlerinin (1996, 101) Yeni Zelanda’daki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik unvanlara olan tutumlarına ilişkin yaptıkları bir araştırmada, öğretim elemanlarının aynı niteliklere sahip olduklarını ve aynı işi yaptıklarını bildirdikleri; unvan sınıflandırmasını hiyerarşik buldukları; bu durumdan memnuniyet duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Gizir ve Şimşek’in (2005, 214) görüşme yaptıkları öğretim üyeleri,

bölümdeki öğretim üyeleri arasında işle ilgili olmayan iletişimi geliştirebilmek için hiyerarşi olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularının, alanyazındaki akademik unvan sınıflandırmasından duyulan memnuniyetsizliğinin nedenlerini açıkladığı belirtilebilir.

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, unvan gücünden ziyade uzmanlık gücünün önemine değinmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

...bir bölümümüzdeki uzun yıllardır çalışmış, emek vermiş bir insana tabi ki değer vermeliyiz. Ama bilgi dediğimiz şey o kadar çabuk yenileniyor ki! Yani 10 yıl önce o konuyu çalışmış olması bir hocanın o konunun uzmanı olacağı anlamına gelmiyor. Yeni çalışan bir araştırma görevlisi doktora konusu oysa hocasından daha fazla şeyi bilebilir bence. Yani bilginin saygı görmesi gereken bir yer olduğunu düşünüyorum akademide. Yani ast-üst ilişkisinin bilgiye göre olması gerektiğini düşünüyorum. (Kırşehir, B2)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğretim üyeleri ile yetiştirdikleri öğrenciler arasında işletmelerdeki usta-çırak ilişkisine benzer bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin “hoca”sından öğrendiği ve öğrendiklerini tatbik ettiği, öğrenciyi yetiştirenin danışman “hoca”sı olması nedeniyle öğrencinin, danışmanın karakteristik özelliklerini taşıdığı, akademideki usta-çırak ilişkisine örnek olarak gösterilebilir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Akademik personelin ast-üst ilişkisinde, aslında burada bir nevi ast-üst ilişkisinin bilişsel çıraklıkla ilgili olduğunu söyleyebilirim. Hani burada bir araştırma görevlisinin yardımcı doçentle, doçentle ya da profesörle birlikteliğinde, onların bu işi öğrenme süreçlerinde usta-çırak ilişkisi gibi bir ilişkiyle öğrendiklerini söyleyebilirim. ...usta-çırak ilişkisi boyutuna getirmek gerekiyor bunu. Ama tabi o eski anladığımız eti senin kemiği benim anlayışı değil. Daha çok ona yol gösterme, önünü açma, destek olma.. (Kırşehir, B8)

..sizi hocanızdan bilirler. Bir şey olduğu zaman seni aramaz adam. Hocayı arar yani. Yardımcı doçentliğe başvuru yapıcın inşallah. Doçentliğe başvuru yaptığında “Doktora danışmanı kimmiş?” derler. Doktora danışmanı x veya y ise x iyi birisiyse tamam mı? Bunu.. “Bu, sağlam adamla çalışır. Bu adam sağlam adam. Bu çocuk da sağlamdır. Bu çocuk da kalitelidir onun gibi.” der. Y kişisi iyi bir adam değilse o sefer “Lan zaten

bunun hocası böyle. Bunun yetiştirdiği adam da bu kadar olur.” Der. (Kastamonu, C8)

Bir usta çırak ilişkisi şeklinde hocalardan gördüğünüzü ne yapıyorsunuz, tatbik etmeye gayret ediyorsunuz. Usta-çırak hani eski, asistan almış hoca eskiden, hani eti senin kemiği benim yetiştirmiş yani hani. (Gazi, A6)

Daha önce de belirtildiği gibi, akademide usta-çırak ilişkisi olduğu söylenebilir. Bayram’a (2012, 94) göre çırak ustasına itaat etmek; ustası da çırağa mesleğin bütün inceliklerini ve çırağın bütün hayatı boyunca gerekli olan bilgiyi öğretmek zorundadır. Görüldüğü üzere usta-çırak ilişkisinde çırağa verilen meslekî eğitimin öneminin yanı sıra çırağın da ustasına karşı saygılı davranışı önem arz etmektedir. Benzer biçimde akademide de “hoca”nın doktora öğrencisini yetiştirmesine attığı önem ve öğrencinin de “hoca”sına saygılı ve itaatkâr davranışı, danışman-öğrenci arasındaki usta-çırak ilişkisine işaret etmektedir. “Eti senin kemiği benim” anlayışı günümüzde etkisini yitirmiş olsa da akademide “usta-çırak” ilişkisinin varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Bu verilenlere ek olarak Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, akademik hiyerarşinin küçük şehirlerdeki üniversitelerde zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yani iş dışında bunlarla çünkü komşu gibisiniz. İşte çocuklarınız arkadaş bunlarla. ...büyük üniversitelerde bunu göremeyebilirsiniz yani. Kişiyi iş yerinde gördükten sonra daha o kişiyi başka yerde göremen. Ama böyle yerlerde, küçük yerlerde bu imkânsız yani. Bu kişiyle çocuğunuz aynı sınıfta okuyordur. Veyahut da akşamleyin beraber aynı mahallede oturuyorsunuzdur. Akşam oturmaları oluyordur yani bunlar tabi etkiliyor. Azaltıyor yani bu ast-üst ilişkisini veya diğer hiyerarşik yapıyı azaltıyor. (Kastamonu, C10)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ast-üst ilişkilerini düzenleyen yazılı kurallar olmadığını özellikle vurgulamışlardır. Bu kuralların sözlü kurallar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin, ast-üst ilişkilerini belirleyen teamülleri ve gelenekleri, bilinçli ya da bilinçdışı süreçlerle öğrendikleri söylenebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Belirli yazılı kurallar yok ama hani. O hiyerarşi işliyor bence öğreniliyor ya. Gizil olarak öğreniliyor bence. (Kırşehir, B6)

İşte sözlü kurallar. Norm diyoruz bunlara biz. ...teamül diyoruz. ..Bundan kaynaklanıyor. Geçmişte böyle olmuş. (Kastamonu, C6)

Hani bence büyük hocaların oluşturduğu, yarattığı teamüller, gelenekler üzerinden devam ediyor. Onların usulleri üzerinden, yazılı şeyler değil. (Gazi, A6)

Akademide ast-üst ilişkilerini düzenleyen yazılı kurallar olmadığı bulgusu, yurtdışı alanyazınındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Amey'e (2002, 13) göre mesleğe yeni girenlerin öğrendiği yazılı olmayan kurallar, çalışma ilişkilerini de içermektedir. Graber'e (1993, 431) göre Güney Florida Üniversitesindeki öğretim elemanları, aralarındaki çatışmaları çözümlemede yazılı olmayan bir dizi kural geliştirmiştir. Fakat yazılı olmayan bu kuralların nasıl öğrenildiği ile ilgili Türkiye'deki üniversiteler ile batıdaki üniversiteler arasında fark olduğu söylenebilir. Türkiye'de akademide, öğretim elemanları, yazılı olmayan kuralları, büyük ölçüde kendiliğinden ya da gizil bir biçimde öğrenirken, yurtdışındaki öğretim elemanları formal ve/veya informal mentörler aracılığıyla öğrenmektedirler. Nitekim informal mentör, göreve yeni başlayan bireyin birincil sosyal destek kaynağıdır. İnfomal mentör, bir rol modeli olarak göreve yeni başlayan bireyin grup etkileşimine dâhil olmasını, bölümün sosyal normlarını öğretmek sağlamaktadır (Cawyer ve diğerleri, 2002, 233).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, hiyerarşiyi takip etmenin önemine değinmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

...bir yazıyı gönderecekse araştırma görevlisi gelip dekanına vermiyor yani, hiyerarşiyi takip edip vermek zorunda. Ya da şehir dışına gidecek de "Dekan beye söyleyeyim de gideyim." Olmuyor. Çünkü bunu biz de, buradan da istemiyorum. Çünkü senin anabilim dalı, seni arıyor ama ortada yoksun. (Kırşehir, B6)

3.2.1.2. Bireylerarası İlişkilerin Niteliği

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, aynı anabilim dalı/bölümdeki öğretim elemanları ya da fakülteadaki akranlarıyla samimi ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...bizim anabilim dalında özellikle dedim hani genç bir şey, kadro olduğumuz için arkadaşlıklarının samimi olduğunu düşünüyorum. (Kırşehir, B1)

...bizim işte bölümün muttat yemekleri vardır. Bizim bölümde özellikle diyelim düğünlere gidilir, cenazelere gidilir. Bölümün kendi bir şeyi vardır. Bizim, sinerjisi vardır. Yani diyelim bir kişi önemli bir göreve getirildiğinde onu ziyarete gidilir. Çikolata alınır. “Hayırlı olsun.”a gidilir. Bölümce gidilir. Herkes gelmeye çalışır. Ramazanlarda bölümce iftara gidilmeye çalışılır. Ondan sonra bayram kutlaması olur bölümde. (Gazi, A8)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise öğretim elemanlarının birbirleriyle ilişkilerinin “görünürde” samimi olduğunu öne sürmüşlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Dışarıdan vitrin olarak verdiğimiz imaj evet, bu. Daha sıcak, daha samimi ilişkilerin olduğu bir fakülte diyebiliriz. Ama işin içine girdiğinizde öyle midir? Bir anda herkes bir feryat figan olabiliyor bazen. “A bunu niye böyle? Şunu niye böyle?” falan diye. Ama görünürde öyle. (Kastamonu, C3)

Her üç üniversitenin eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri, öğrencilerle samimi, yakın ya da sıcak ilişki kurduklarını; öğrencilerini yönlendirdiklerini; öğrencilerine değer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...öğrencilere de mesela değer vermek gerekiyor. Şimdi bazı sizden önce gelen öğrencilerimiz vardı. “Hocam biz öğretmen olamıcaz. Acaba ne yapmamız gerekir?” Şimdi ben bu öğrencileri yönlendirmesem, eğer onlar beni gerçekten model almazlarsa, iyi yönde ben onları desteklemezsem.. (Kırşehir, B3)

...eğitim fakültesine ilk gelen öğrencilere her zaman şunu söyledim: 4 yıl sonra en fazla benim meslektaşısınız. Ben bütün öğrencilerime bu gözle bakıyorum. (Kastamonu, C2)

...genel olarak üniversitede, özel olarak fakültede çok sıcak, yakın, içten bir şey var öğrencilerimizde. Çünkü biz onları, sürekli, gerçekten, bir bütünün yarısı olarak görüyoruz. Ben her derste söylerim arkadaşlara ilk derste mesela “İyi ki geldiniz. 3 aydır buralar.. Siz yoksunuz.” Yani öğrencilerimizle böyle gerçekten samimi bir ortamda “Ya şu ders bitse de gitsek.” tarzında değil. Böyle samimiyetle, içten gider geliriz. Dolayısıyla öğrencilerimiz gönül rahatlığıyla bizim kapımızı vururlar, girerler, sorarlar, meraklanır. (Gazi, A7)

3.2.1.3. Bireylerarası İlişkilerde Yaşanabilen Çatışma

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin bir kısmı, bireylerarası ilişkilerde yaşanabilme olasılığı olan mobbingi önleyen ya da çözüme kavuşturan bir birim olduğu hakkında bilgiye sahip olmadıklarını belirtirken, diğer bir kısmı böyle bir birimin olmadığını belirtmişlerdir. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin üniversitelerindeki ilgili birim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, bireylerarası ilişkilerde yaşanabilme olasılığı olan mobbingi önleyen ya da çözüme kavuşturan bir birim olmadığını belirtmişlerdir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise bireylerarası ilişkilerde yaşanabilme olasılığı olan mobbingi önleyen ya da çözüme kavuşturan ilgili birimin etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

...bu birimin doğrusu çok objektif, çok etkin böyle yapıcı bir şekilde çalıştığını söylemem zor. Her ne olursa olsun yönetim kademesindekilerin bu birim üzerinde objektiflikten uzak, kimi zaman yani evrensel anlamda birtakım realiteleri göz ardı ettikleri, haklı ile haksızı, doğru ile yanlış.. Örnek vereyim, bir hoca, bir araştırma görevlisine veya bir öğrenciye mobbing uygulamış. Yani birtakım tehditlerde bulunmuş veya birtakım şeylerde. Bakıyorsunuz ayan beyan şahitlerin delili.. Soruşturma sonucunda bakıyorsunuz mobbing ofisi hocayı, herhangi bir uyarı cezası bile vermeden konuyu kapatabiliyor yani. Çok da, doğrusu, kurma felsefesini, başlangıçtaki kurma amacını, kuruluş felsefesini mobbing ofisinin kuruluş felsefesine uygun hareket etmedi diye düşünüyorum. (Gazi, A7)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, akademide mobbing yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Bana asistanlığında çok eziyet edildi. Acayip eziyetlere maruz kaldım. Evlendiğim zaman evlilik iznini vermeyen tutun da senelik iznini vermemeye çalıştılar. Yaz okulu vardı o zaman; sene işte 2004-2005 yıllarında yaz okulunu zorla işte “Derse gireceksin.” Denildi bana. Yani çok, çok böyle farklı eziyetler, mobbingler yaşadım. Benimle birlikte bir arkadaşım daha mobbing yapıldı. Derse girdiğim halde “Derse girmiyor.” Şeklinde benim hakkımda tutanak tutuldu. Yani benim haberim

olmadan ek dersimin kesilmesi yönünde kararlar verildi. Ve ilk başta yani hakkımın ne olduğunu bilmiyordum. Böyle bunun da mobbing olduğunu bilmiyordum. Yani herkese böyle davranılıyor diye düşünüyordum açıkçası. ..Benim asistanlığım zamanında ben hiçbir şeyin farkında değildim. İşte diyorsunuz ya sizi yönlendiren oldu mu? Belki de yönlendiren biri olsaydı beni o şeyde, benim gerçekten izin hakkımın olduğunu, evlilik izni hakkımın olduğunun bilincine varırdım ama ben düşünüyordum ki anabilim dalı başkanı izin vermezse ben gidemem diye düşünüyordum. Yani kendi haklarımın bilincinde olmadığım için de mobbinge maruz kaldım ben o dönemlerde. (Kırşehir, B5)

Asistanı olduğum hocayla sıkıntılarım oldu. Çünkü destek görmedim. Yaptığım iş onaylanmadı. Akademik çalışma ön planda değildi onun için. ..tezi bitirmemem konusunda -yani belki başka bir örnekle karşılaşmamışsınızdır ama- ben çok sıkıntılı bir süreç yaşadım ve atılmam için uğraştı. Bütün idari işler, bütün yazım-çizim.. (Bu işlerin kendisine verildiğini kast ediyor). Bu arada kütüphaneye gitmek istediğim zaman -belki başkasından duymayabilirsiniz ama- ben küfre yakın hakaretler duydum. O kadar ağırdı. İngilizce kursuna gitmek istedim. İzin vermedi. (Gazi, A2)

Önceki sorularda konu edinilen angarya işlerin araştırma görevlilerine verildiğine ilişkin bulgular, akademide mobbingin var olduğuna ilişkin bu bulguyu da açıklamaktadır. Aşırı iş yükünün işyeri zorbalığı türlerinden biri olduğu ve aşırı işyükünün en çok araştırma görevlilerine verildiği hatırlatıldığında, akademide mobbingi en fazla araştırma görevlilerinin yaşadığı söylenebilir. Görüşme yapılan öğretim üyeleri de araştırma görevlisi oldukları zamanlarda, geçmişte mobbing ya da işyeri zorbalığı yaşadıklarından söz etmişlerdir. Zira bazı kaynaklarda mobbing olarak geçen işyeri zorbalığı, işyeri saldırganlık davranışlarını, diğer bir deyişle işyerinde, diğerlerine zarar verme davranışını açıklamaktadır (Neuman ve Baron, 2005).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, bireylerarası ilişkilerde yaşanabilen çatışmaları, yönetime yansıtmayıp anabilim dalı/bölüm içerisinde bazen arabuluculukla çözdüklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

..bir şekilde şeye, yönetime gitmeden çözümlenmeye çalışılıyor. Dediğim gibi yöneticiler de tanımıyor kimseyi zaten. Yani görevlendirmelerle dışarıdan gelmiş hocalar olduğu için sonuçta siz aşağıya aksettirmişseniz de burada kendine yakın olduğu birine soracak. "Orada ne oluyor?"

Falan. Biz de “Buraya soracaksanız burada çözün.” diyelim. “Niye oraya gitsin?” Falan diye düşünüyoruz yani. (Kırşehir, B7)

Bölüm içinde ya da birim içinde ya da samimi arkadaşlar arasında hani “Ya biz onu çözüverelim.” Denilen durumlar var ve çok çabuk çözülen kitleler de var. (Kırşehir, B6)

Daha çok örneğin, işte arabuluculukla işte hocalar arasında ya da işte araştırma görevlisiyse orada çözümlensin, resmî kanaldan ilerlemesin. Böyle bir çözüm bulunsun. Daha çok öyle. Bu tarz özellikle sıkıntılı durumları biz resmî kanallardan çözmeme yönünde bir eğilimimiz var fakülte olarak. (Kastamonu, C3)

Yavru fakültelerde öğretim üyeleri arasında yaşanan çatışmaların yasal yollara başvurulmadan çözülmeye çalışıldığı bulgusu, alanyazındaki ilgili kavramsallaştırmayı örneklemektedir (Adrian-Taylor ve diğerleri, 2007, 94). İhtilafı taraflar arasında üçüncü bir tarafın yardımı olmaksızın pazarlık ve anlaşma yapmayı içeren müzakere süreci işletilemediğinde, üçüncü tarafların müdahalesi gerekli hâle gelebilmektedir. Yetkisel karar verme gücü olmayan üçüncü taraf, ihtilafı taraflar arasındaki müzakereyi kolaylaştırmaktadır (Berryman-Fink, 1998). Araştırma bulgularından hareketle, çatışmaların sonlandırılmasında bu özellikteki bir aracılık (mediation) rolünün, öğretim üyelerince ağırlıklı olarak üstlenildiği söylenebilir. Bu aracılık türüyle sonlandırılmayan çatışmalarda, sırasıyla ombudsmanlığa (kamu denetçiliğine), tahkime ve en son yönetime şikâyete başvurulmaktadır (Berryman-Fink, 1998).

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ikili ilişkilerde yaşanabilen sorunları, yönetime yansıtma istemeseler de bu sorunların yönetime intikal ettiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Kesinlikle herkes kendi hesabını kendisi görüyor burada. Bireyler arasındaki ilişkilere yönetim pek karışmaz. Bölümle ilgili bir durumsa elbette ki anabilim dalı, üniversite müdahale eder. Fakülte müdahale eder. ..İkisi arasında bir sorun varsa, bireyselse soruna müdahale etmeyiz. (Kastamonu, C6)

Ama dekanlığa yansıyan durumlarda evet, dekanlık devreye girip bazen idarî konumunu kullanarak, bazen ikili ilişkilerini kullanarak sorunları çözmeye çalışıyorlar. Mesela ders seçimlerinde olsun, ders yüklerinin belirlenmesinde olsun anabilim dallarında kendi içlerinde sorunlarını çözmeye çalışıyorlar. Ama çözemediklerinde dekanlığa yansiyabiliyor.

O ders seçimlerinde, öğretim üyelerinin kendi aralarındaki ders seçimlerinde birtakım iletişim kopuklukları meydana gelebiliyor. (Gazi, A5)

Ayrıca Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, yönetimin sorunları görmezden geldiğini, sorunlar yönetime intikal etse de yönetimin personeline ceza vermek istemediğini; sorunu YÖK'e havale ettiğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, yönetimin, sorun yaşayan bireyleri muhatap almak istemediği anlaşılmaktadır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Ha ama konuşulup çözüldüğüne de inanmıyorum. Biz fakülte olarak bunu biraz daha şey yapıyoruz; halının altına süpürüyoruz. Benim gördüğüm o. Yani kimse gitmeden dekan gelip “Ben bir hata yaptım. Ya C3, bir tatlı dille hani konuşalım.” O da olmuyor ama idarî bir yaptırım, bir soruşturma bir şey de olmuyor. Genelde o anları kurtarıp denizi tekrar dalgasız hâle getirip yolumuza devam ediyoruz. (Kastamonu, C3)

Bu şikâyet genelde sözlü olur. Haksızlığa uğrayan kişi gidip dekanla görüşür veya bölüm başkanıyla görüşür. Bu yaptığı olayın cezalandırılmasını ister. İşte dekanlık tarafından veya bölüm tarafından. Yazılı başvuru da olabilir belki. Sonra iş soruşturmaya dönüştürülür. Soruşturmaya dönüştürürse üniversite bunu “Biz çözemeyiz.” Deyip YÖK'e havale eder. Çünkü üniversite kendi personeline pek kolay kolay ceza vermek istemez. Onlar da başından savar yani. Hocalarla kötü olmamak için. (Gazi, A1)

3.2.1.4. Bireylerarası İlişkilerde Yaşanabilen Etik Dışı Davranışlar

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, akademide etik dışı davranışlardan kayırmacılığın olduğuna dikkat çekerken, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise ders dağılımında bencilce davranışlarda bulunulan durumlarla karşılaştıklarını, diğer bir deyişle ders dağılımının uzmanlığa dayalı olmayan bir biçimde yapıldığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Rektör bey bir yerin açılışında, “Yeterliliği alan insanların, gerçek uzman olan insanlarla bir sıkıntımız yok ama başkalarının değerleri ve yeterlilikleri üzerinden akademisyen olmaya hak kazanmışlar var.” Bir de öyle bir kitle var bence. Ve Türkiye genelinde var. Bu bazen siyasî bir etken olabiliyor. Bazen bir aile olabiliyor. Mesela akrabalık ilişkileri

olabiliyor. Ya da o şehrin ileri gelenleri ile ilgili bir şey olabiliyor. Yani bir şekilde vafsa uyduruyoruz o kişiyi. Dolayısıyla bir görev vermeye kalktığımızda da mesela asıl yeterliliği olan kişinin bazen önüne geçebiliyorlar. (Kırşehir, B6)

Zaten her dönem farklı derse girebilirsiniz burada. Ya bir dersi hazırlarsınız. Diğer dönem başka biri gelir. “Siz buna girin.” Diyebilir. Yani üst kesimdeki bir profesör varsa profesör, sizin girdiğiniz dersi alabilir yani. (Kastamonu, C1)

Akademide etik dışı davranışlara ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Cemaloğlu ve Şahan (2013) akademideki etik dışı davranışlar arasında adam kayırmacılığın yaygın olduğuna dikkat çekmiştir. Köse (2017, 716) alanında uzman bazı öğretim üyelerine pedagojik formasyonda ders verdirilmemesi, ilgili alanda uzman olmayan öğretim üyelerine ders verdirilerek onların kayrılması gibi durumların yaşandığını belirtmiştir. Aydın, Demirkasımoğlu ve Alkın (2011) akademide, eş-dost ve akraba kayırmacılığı gibi etik dışı davranışların akademisyenlerin çokça şikâyet ettikleri durumlar arasında olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ders/formasyon dersi dağılımının öğretim elemanlarının uzmanlığına göre yapıldığını belirtmişlerdir. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ağırlıklı olarak şikâyetçi olunan ya da geçmişte şikâyetçi olunmuş ders/formasyon dersi dağılımlarının uzmanlığa göre yapılmaması, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde karşılaşılan bir durum değildir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Herkesin girdiği ders bellidir. Herkesin alanı bellidir. Yani burası taşra üniversitesi gibi değil. Burasında oturmuş bir yapı var. Ya örneğin, ben tarih eğitimcisiyim. Özel öğretim yöntemleri derslerine girerim. Ondan sonra materyal geliştirme derslerine giriyorum. Benim derslerim bellidir. Hee, formasyonda da böyledir. (Gazi, A8)

3.2.1.5. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültesi Yönetimlerinin Öğretim Üyelerinden Beklentileri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, eğitim fakültesi yönetimlerinin onlardan görevlerini yerine getirmelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri tarafından eğitim-öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesi ve derse zamanında girilmesi, fakülte yönetimlerinin öncelikli beklentileri arasındadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Valla açık beklentisi dersleri eksiksiz yerine getireyim. Verilen eğitim-öğretim görevlerini yerine getirmem isteniyor. (Kırşehir, B4)

...yazılı olarak olmasa bile birinci görevi fakültenin şudur tabi: Zamanında derslerini yapması. Bir akademik eleman görevi, akademisyenin görevi odur yani. Gerekli sorumluluk nedir? Öncelikli olarak derslerini zamanında girmesi... (Kastamonu, C10)

...özellikle derse girme konusunda son yıllarda daha yoğun bir beklenti söz konusu. Geçmişte mesela özellikle unvanı olan ve akademik çalışmalarını daha doğrusu akademik personel olması yanında idari görev de almış olan hocalar hiçbir şekilde derse girmezlerdi. Bunu da normal karşılardı. Artık son yıllarda biraz daha bakış açısı değişti. Herkesin en azından aldığı derslere devam etmesi isteniyor. Bu önemli bir değişim diye düşünüyorum. (Gazi, A2)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversite yönetiminin kendilerinden, akademik yayın yaparak üretim davranışında bulunmalarına ilişkin bir beklenti içerisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ama gizli beklentisi de şu: "Siz burada.." Geçen rektör hocanın da söylediği "..aynı zamanda araştırma yapmakla da görevlisiniz dersin yanında." Dedi. (Kırşehir, B4)

Ayrıca Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise yaşadıkları ile ya da topluma hizmet etmenin, görev yaptıkları üniversiteyi ya da yaşadıkları ili temsil etme anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin bu temsil durumunu bir sorumluluk olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

...TÜBA'nın toplantıları oluyor. Şura, TÜBİTAK oluyor. Çalışmaya gidiyoruz oralara falan. Ya üniversitemizi temsil ediyoruz. Şehrimizi temsil ediyoruz. Ve buradaki çocuk benle birlikte Kastamonu insanını tanıyor. O çok önemli bir şey yani. Öğrenci kimle birlikte tanır? Mesela sizin memleketinize gelen

insan kimle tanır? Öğrenci? Otobüs şoförüyle, efendim lokantacıyla, kredi yurtlardaki hizmetliyle o memleketin insanının iyi veya kötü olduğunu hisseder. Hocayla beraber hisseder yani. Öyleyse burada olan bir hoca olarak benim yapmam gereken bir de o var yani. Çocuklara hem yörenizi tanıtıyorsunuz hem de yörenizin insanını tanıtıyorsunuz yani. Siz iyi tanıtırsanız iyi şeyler aklında kalacak. Kötü tanıtırsanız kötü kalacak yani. Buranın böyle bir ağırlığı da var üstümüzde. (Kastamonu, C8)

Daha önceden konu edinilen topluma hizmet temasına ilişkin bulgularda, üniversitelerin topluma hizmet görevlerinin başını endüstri ile birlikte çalışmak, çevrelerinin sosyal-ekonomik refahına katkı yapmak (Jongbloed ve diğerleri, 2008, 313) gibi ekonomi odaklı etkinliklerin çektiği vurgulanmıştı. Zira akademik personel yeni girişimlerde bulunma ve akademik kapitalizme katılmaları noktasında büyük bir baskı altındadır. Bu durum, devlet tarafından finanse edilen araştırma konseyleri için “saf” araştırma yapmaktan ziyade akademisyenin görev olarak sanayiye yönelik uygulamalı araştırmalar yapma zorunluluğu anlamına gelmektedir (Slaughter ve Leslie, 1997 akt. Deem, 2001, 12). Üniversite yönetimlerinin, öğretim üyelerinden fakültelerinin sanayi ile işbirliği yapması beklentisi içerisinde olduğu söylenebilir. Fakat üniversite yönetimlerinin açık beklentisi olarak ifade edilmeyebilen; fakat öğretim üyelerinin vicdanî yükümlülük olarak gördüğü durumlara ilişkin bulguya da rastlanmıştır. Öğretim üyelerinin yaşadıkları, görev yaptıkları ili çeşitli etkinliklerde temsil etmeleri ya da şehre gelenler üzerinde olumlu intiba bırakmaları, öğretim üyelerinin taşıdıkları vicdanî yükümlülükler arasında sayılabilir.

3.2.2. İşlerin Yapılışı Boyutu

Bu başlık altında, kurumsallaşmanın işlerin yapılışı boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin kurumsallaşmanın işlerin yapılışı boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 5’te verilmiştir:

Çizelge 5

Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İşlerin Yapılışı Boyutundaki Algularına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İdarî işlerin dağıtılması	*İdarî işlerin iyi yapana, işle ilgili olarak yeterliği, yetkinliği, uzmanlığı ve işle ilgili deneyimi olana verilmesi *İdarî işin kişilik yapısına göre verilmesi *İdarî işin akademik titre, yaşa ve kıdeme göre verilmesi *Araştırma görevliliğinin görev tanımının olmaması nedeniyle angarya iş yapması	*İdarî işlerin iyi yapana, işle ilgili olarak yeterliği, yetkinliği, uzmanlığı ve işle ilgili deneyimi olana verilmesi *Rektörlük seçiminde oy verenin, yönetime siyasal yakınlık duyanın, referansı olanın, hükmedilebilecek kişinin yönetime getirilmesi	*İdarî işlerin iyi yapana, işle ilgili olarak yeterliği, yetkinliği, uzmanlığı ve işle ilgili deneyimi olana verilmesi *Rektörlük seçiminde oy verenin, yönetime siyasal yakınlık duyanın, referansı olanın, hükmedilebilecek kişinin yönetime getirilmesi
Karar alma yaklaşımı	*Fikir birliği ile karar alma *Tavizle karar alma *Çöp sepeti yaklaşımı	*Fikir birliği ile karar alma *Kabul alanına giren kararları yönetimin vermesi	*Fikir birliği ile karar alma *Kabul alanına giren kararları yönetimin vermesi *Tavizle karar alma *Çöp sepeti yaklaşımı
Denetleme	*Denetim mekanizması yok.	*Ders denetimi *Birey özdenetimli olmalı	*Ders denetimi *Birey özdenetimli olmalı
Hedeflerin İzlenmesi-değerlendirilmesi	*Hedef modeli (Etkililik modellerinden)	*Bireysel hedeflerin olması *Kalite modeli (Etkililik modellerinden)	*Bireysel hedeflerin olması
Hizmet içi eğitim etkinlikleri	*Resmî yetiştirme programı düzenlenmemesi	*Resmî yetiştirme programı düzenlenmemesi	*Resmî yetiştirme programı düzenlenmemesi
Kolektif eleştiri	*Kolektif eleştirelliğin olmaması	*Kolektif eleştirelliğin olmaması *Bireysel çaba	*Kolektif eleştirelliğin olmaması *Bireysel çaba

3.2.2.1. Akademik Personele İdarî İşlerin Dağıtılması Yöntemi

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, idarî işlerin hep iyi yapana; işle ilgili olarak yeterliği, yetkinliği, uzmanlığı ve işle ilgili deneyimi olana verildiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Mesela bizim fakültemizin toplantılarında sunu işini, bir araştırma görevlisi arkadaşımız var bizim bölümdeki, o arkadaş yapıyor. Şimdi başka araştırma görevlisi yok mu eğitim fakültesinde? Var. Ama niye o arkadaş yapıyor? “O yapar.” Bu, bazı durumlarda olabiliyor. Onda niye oluyor? ..İnsanlar boşuna mı tercih ediyor? Boşuna değil. Yani yönetim kadrosunda olan biri olsanız. Sizin için önemli bir etkinlik. ..“Başım ağrımamın ister.” O zaman da ne yapar? İşi düzgün yapacak insanlara vermeye çalışır. (Kırşehir, B2)

..“Bu, bu insan bu işi başarabilir. Bu işi başaramaz.” Şeklinde değil de, nasıl söyleyeyim, ben araştırma görevliliğinden beri bir işi yapıyorsam yani hani ve o işte belirli bir başarıya, belirli bir şeye geldiysem devam ettiriliyor. Mesela Farabî koordinatörü değildim ben burada. Ama kendi anabilim dalımdan sorumlu, Farabî’den sorumluydum. Şu an koordinatörlüğe gelmiş durumdayım mesela. ...e zaten şöyle bir durum söz konusu: Ya bu insan, bu işleri zaten yapıyor. Yani belirli bir yetkinliğe de gelmiş durumda. İnsanlar araştırma görevliliğinden beri belirli işleri yaptığı için devamı söz konusu olduğunda, öğretim üyeliği konumuna geldiğinde, o işin üst kısmı neyse ya da ne veriliyorsa ya da işte yönetimde deneyimli diye de verilebiliyor mesela. (Kastamonu, C2)

Proje komisyonları var mesela. O komisyonda görev alan hocalar, büyük projeler yapmış hocalar oluyor genellikle hani. TÜBİTAK’ta vs. yurtdışında önemli projeleri yürütmüş hocalar oluyor. ..Bilimsel Çalışma Projeleri Birimi var. Oraya sunulan projeler önce ön komisyona geliyor. Komisyondaki hocalar tecrübeli hocalardan seçildiği için genellikle onlar daha kolay karar verebiliyorlar genellikle. “Proje desteklemeye değer mi? Değmez mi?” gibi. ..Zaman zaman bu tarz hani hocaların birikimine göre, tecrübesine göre görevlendirmeler yapılıyor tabi ki. (Gazi, A6)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, rektörlük seçiminde oy verdiği rektör adayının atanmasını sağlayanın, yönetime siyasal yakınlık duyanın, referansı olanın, hükmedilebilecek

öğretim üyesinin yönetime getirildiğini iddia etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..buraya bir dekan atandığında Gazi Üniversitesi yönetimi, rektörü, rektör yardımcısı falan ya burada kimlerle çalışacağını kimin dekan yardımcısı kimin fakülte sekreteri kimin bölüm başkanı kimin anabilim dalı başkanı olacağını zaten orada kurguluyorlar. Sonra buraya geliyorlardı. Hiçbirimizi tanımıyorlar. Atanan dekanlar burada kimseyi tanımaz. Küt diye birisi bir gelmiş. Dekan diye atanmış. Sonuçta 1-2 toplantı falan filan yapıyor. Ondan sonra davet ediyor “B7 hocam siz dekan yardımcısısınız. A. hocam siz buraya bölüm başkanısınız. Siz buraya..” Hiç tanımıyor. Yani referansla tamamıyla şeyler. Dolayısıyla tabi ki buradaki iç dinamikler var. Yani hocaların yapıları var. Özellikleri var. Liyakatleri var. Yapabilirlikleri var. Buradaki yaşamış olduğu bir kültür var falan filan. Yani bunları dikkate almaktan ziyade buradaki hocaların Gazi Üniversitesi ile olan ilişkileriyle yönetsel bir yapı oluşuyor yani. ..Yani rektörümüz de yeni atandı, geldi. ..Ve dekanımız da mesela dışarıdan. Yeni geldi falan. N’apıyor? Yine aynı şekilde. Oturuyorlar. Hocaların çoğunu belki bilmiyorlar. Geçmişte yapabildiklerini, liyakatlerini, özelliklerini çok fazla bilmeden yani oturuyorlar bu buraya, bu buraya bu buraya.. Yani netice itibariyle bu konuda Türkiye genelinde... üniversitelerdeki yönetsel konumlandırmalarda ya da görevlendirmelerde ben liyakata çok bakılmadığını düşünüyorum. (Kırşehir, B7)

...siyasî olarak hangisinin uyum içinde çalışabileceğini düşünüyorsa, ha sorun çıkarmayacağını düşünüyorsa “Ben kararlarımı da tepeden ona uygulatabilirim.” O zaman “Şu kişi bölüm başkanı olsun.” Sizi alıp Beden Eğitiminin bölüm başkanı yapabilir mesela rektör. Ya da bizim akademisyenlerde de var yani. “Ben bunu yapabilir miyim? Yapamaz mıyım?” Fark etmiyor. Herkes her işi yapar gibi gözüküyor bizim bu fakültelerde. Gazi ve burada böyle. Diğer üniversitelerde de aynısı oluyor herhalde. (Kastamonu, C1)

Daha önceden belirtildiği gibi üniversitelerde yönetici atamalarının liyakata uygun olarak yapılmamasına ilişkin bulgu, alanyazındaki kavramsallaştırmayı örneklemektedir. Şenatarlar’a (2004, 43) göre özellikle yönetim görevlerine atamalarda ve akademik yükseltmelerde yalnızca liyakati yansıtan ölçütlere başvurulması gerekmektedir. Akademik mesleğe girişte, işin gerektirdiği niteliklere sahip olunması; nesnel ölçütlerin temel alınması; akrabalık, hemşerilik, siyasal yakınlık, din, etnik köken gibi etkenlerin rol oynamaması gerekmektedir. Zira liyakata dayalı yönetim biçiminde,

temel felsefe, yönetim erkinin kayırmaya dayalı olmaması; bilgi, başarı, yetenek gibi üstün özelliklere sahip kişiler arasında paylaştırılmasına dayalı olmasıdır (Aydın, 2016, 176). Fakat atama kararları, esas olarak üniversitede çıktığından bu kararlarda zaman zaman siyasal kadrolaşma, rektöre yakınlık etkili olabilmektedir (Şenatalar, 2004, 44).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğretim elemanının kişilik yapısının ona idarî iş verilmesinde etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Ve genellikle “Yaparım.” diyenin üzerine kalıyor yani. “Hayır!” demeyi bilmeyenin üzerine kalıyor. Kendi hayatımda da yaşadım. “Hayır!” demeyi bilmediğim için üzerime pek çok idarî iş de geldi. Ve hani sırf “Hayır!” dememek için ikili diyaloglarla kırmamak için karşıdakini bazen “Evet!” dediğim şeyler oldu. (Gazi, A5)

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, anabilim dalında, idarî işlerin öğretim elemanının akademik titrine, yaşına ve kıdemine göre dağıtıldığını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Onun o ilgilisi profesör arkadaşsa “Bu da yardımcı doçentmiş, küçük hocaymış bilmem ne bu yapsın bu işi.” Yok öyle bir şey. Kim ilgileniyorsa ona gider. Ama rutin bir işse tabi ki biraz daha küçükler o işleri yaparlar. Ama liyakattir. Ya mesela diyelim ki bölümde toplamda, bölümde bu sene kaç tane sempozyum, kaç bildiri, kaç yayın yapıldığının işlenmesi. Bunu kim yapacak? Bunu oturup da herhalde anabilim dalı başkanı yapmıyor. Ben de yapmayacağım herhalde bunu. (Gazi, A9)

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, araştırma görevliliğinin görev tanımı olmadığını; sekreterin yapması gereken işlerin araştırma görevlilerine verildiğini; araştırma görevlilerinin alakasız ve “angarya” işler yaptıklarını belirtmişlerdir. Vakit alıcı ve yıpratıcı işlerden olan ders programı yapmak, törenlerde sunuculuk yapmak, enstitüde lisansüstü öğrencilerin kayıtlarını yapmak, araştırma görevlilerinin yaptığı “angarya” işler arasında sayılabilir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..bir tür angarya olduğu için her iş bana gelirdi. Her iş benden sorulurdu. ..Bir süre sonra sekreterin yapması gereken işler tamamen sizden çıkıyor. ..mesela bizim için en önemli sıkıntılardan bir tanesi şuydu: Biz ders programlarını yapmaktan sorumlu asistandık. Her sene “Ders programını siz yapacaksınız.” Şimdi bizim hocalar başka bir bölümlere de

hoca olarak gidebiliyorlar. Başka bölümlerden de hocalar bize gelebiliyor. Zaten sınıflarımız son derece az. Bazı yerler tamamen çakılı. Bazısını da hiç kullanamıyoruz. Yani sizin bir yığın hocanın hem gönlünü yapacaksınız. Hoca diyor ki mesela “Çarşamba günü gelemem.” İşte “Perşembeye bana ders koyma.” diyor. Hem bu istekleri alacaksınız hem o birkaç tane sınıfa her hocayı mutlu ederek, her öğrenciyi de, her sınıfı da mutlu ederek..yerleştireceksiniz. Bir de şundan haberdar olacaksınız: Hocanız ne zaman gelebilir? Dışarıdan gelecek hoca hangi gün gelebilir? Onun programı net mi bunları bilmeniz gerekiyor. Ve bunlar aslında kesinlikle asistan işi değil. Bunların mutlaka ve mutlaka üniversite içerisinde halledilmesi gerekir. Devamlı bunlar yaptırılır. Bazen bir ay sadece bununla uğraşrsınız. Asla yerine oturmaz. Tam oldu dersiniz bir hoca gelir der ki “Perşembe’ye yazmışsın. İlk 2 saat olmaz. 4., 5. Saate koy.” Nasıl yani? O zaman en az 3-4 kişinin yerini değiştirmek durumunda kalırsınız. Sizi aşan işler oluyor. Mutlu edemiyorsunuz kimseyi ve çok enerjinizi alıyor. Bence asistanların görevi memuriyet işi değil. (Gazi, A2)

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, araştırma görevliliğinin görev tanımı olmamasından, bazı bölümlerde mobbing ya da işyeri zorbalığı aracı olarak araştırma görevlilerine angarya iş verilmesinden dolayı araştırma görevlilerinin yoğun iş yükü olduğu söylenebilir.

3.2.2.2. Akademik Personelin Karar Alma Yaklaşımı

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerin örgütsel karar verme biçimleri, ağırlıklı olarak fikir birliği ile olmaktadır. Öğretim elemanlarının kendi anabilim dallarında ders dağılımını sorunsuz bir biçimde yapmaları, toplantılarda öğretim elemanlarının görüşlerini ifade edebilmeleri; akademik kurulların işletilmesi, bölümde çoğulcu yaklaşımla kararların alınması ve görüşlerinin diğer öğretim elemanlarınca önemsenmesi, öğretim üyelerinin fikir birliği oluşturabilecekleri ortamların varlığına işaret etmektedir. Öğretim üyelerinin görece fikir birliği oluşturabilecekleri ortam, görev yaptıkları bölümleridir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Katılımcı bir yönetim sergileniyor. Burada çalışanların görüşleri ve kurulların çalıştırılması elinden geldiği kadar yapılmaya çalışılıyor. ..daha önceki yönetimlerde de bu biraz sınırlıydı işin açığı. Yani sadece yönetim kurullarına imza atılan, toplantıların yapılmadığı durumlar da olmuştu. Bunun

Gazi zamanında da birkaç örneğini görmüştük yani. (Kırşehir, B4)

...ciddi bir karar alınacaksa, ders paylaşımı yapılacaksa da oturup anabilim dalından 2 hoca paylaşım da geri kalan arkadaşlara “Budur.” Demiyoruz. Anabilim dalımıza derse giren Meslek Yüksekokulundaki öğretim görevlilerimiz de dâhil hep, herkesi çağırıyoruz. Ve herkes uzmanlık alanları gereğince paylaşımlarını yapar. Diğer dersler için varsa hoca önerileri sunar. Bunları tartışır. Yaparız. Fakülte için böyle mi? Hani fakültede komisyonlar için bunu söyleyebilirim. (Kastamonu, C3)

Şimdi mesela biz derslerimizde birtakım uygulamalar yapıyoruz. Bazı derslerden istediğimiz verimi alamıyoruz ya da bazı dersler için mesela düşünmüşüz, açılmasını istemiştik ama hoca bulamamışız. Bazı dersler için mesela laboratuvar bulamamışız. Bazı dersler için ödenek bulamamışız. O zaman kapatma gereği hissediyoruz. ..Ya da “Öğrencimizin o derse değil de şu derse daha çok ihtiyacı var.” Deyip değiştirebiliyoruz. Uygulamalarla değiştirme yoluna gidebiliyoruz, aldığımız sonuçlarla. Bazen öğrenci isteklerini soruyoruz mesela biz. Biz bunlara yönelik olarak zaman zaman işleri değiştiriyoruz. ..Herkes gerekçesini açıklıyor kendi uzmanlık alanıyla ilgili olarak. “Ya şu dersin konulmasını uygun görüyorum çünkü ülkenin ihtiyaçları bunlar, bizden beklenenler bunlar. Bu çocuklar mezun oldukları zaman şöyle öğrenciler yetiştirmeli.” Filan deyip gerekçelerimizi de sunarak genelde oy birliği ile olmasına dikkat ediyoruz. (Gazi, A2)

Öğretim üyelerinin fikir birliğine dayalı olarak sergiledikleri karar alma yaklaşımına ilişkin bulgu, alanyazındaki araştırmaları temsil eder niteliktedir. Bess ve Dee'ye (2008) göre bu fikir birliği ile karar alma durumunda, hedefler ile ilgili tercihler açıkça bilinmesine ve paylaşılmasına rağmen, nasıl bir ilerleme sağlanacağına ya da karar verileceğine ilişkin tartışma açılmaktadır. Farklılıkların çözümü hiyerarşik olarak değil; doğrudan girdi ve müzakere yoluyla gerçekleştirilmektedir. Mutabakat sağlanana kadar taraflar eşit bir biçimde katılmaktadır. Karar vericilerin kolektif bilgeliği ve yargısı, taraflar arasında mutabakata varılmasını sağlamaktadır.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, yönetim kuruluna bir öğretim üyesinin önerilmesi, fakülteyi temsilen bir karar alınması, yurtdışına çıkışlarla ilgili yönetmelik hazırlanması, uluslararası bilimsel etkinliklerin desteklenmesi gibi konularda yöneticilerin karar verdiği görülmektedir. Fakat yüksek lisans programına öğrenci alımı,

lisansüstü eğitim yönergesinin oluşturulması gibi konularda öğretim üyelerinin katılım göstermesi sağlanmaktadır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Bazen rektörün ya da dekanın toplantıda önerdiği bir konu oluyor. Şimdi rektörün ve dekanın önerdiği bir konu üzerinde görüş bildirirsiniz ama karar çok değişmez. Ama rektörün görüş bildirmediği, görüş topladığı toplantı da olur. Orada da bu şekillenebilir. Ama çoğunluk olarak..kurula gelen olaylar biraz daha ön görüşmelerle geliyor. ..O bölüm ve anabilim dalı adına orada bir sıkıntı yok; ama fakülte kurullarında ve enstitü kurullarında biraz daha sanki mutfakta çalışılmış gelmiş önerilerle.. Örnek, bir yönetim kuruluna birisi önerilecek. Önceden bir görüşme yapılıyor. Deniyor ki işte bir profesör aday belirlenecek. ..tabi ki istediğinizi önerebilirsiniz ama oradaki idareci diyor ki “Benim önerim A.” Şahsı. “Siz de istediğinizi önerin.” deniyor. Şimdi siz zaten bunu duyduğunuz anda diyorsunuz ki bu iş zaten öngörüşme yapılmış. (Kırşehir, B4)

“Ya bunu böyle yapalım. Yüksek lisansa kaç öğrenci alalım? Nasıl belirleyelim?” Bu konularda içişlerimizde daha hür ve katılımcıyız. Ama fakülteyi temsilen bir karar veya başka bir şey yapılacaksa o daha çok yönetim, üst yönetim makamlarında alınır. Biz de haberdar oluruz genelde. Yani akademik kurulda bir karar alınıyor. Oralardaki kararlar daha çok Senato, Fakülte Yönetim Kurulu ya da Dekanlık katı kendi içerisinde onları hallediyor. (Kastamonu, C3)

Mesela Lisansüstü Eğitim Yönergesi. O, katılmalı bir anlayışla yapılmaya çalışıldı. Herkesten görüş istendi. ..yazarların hep görüşleri alındı. Ama mesela yurt dışıyla ilgili bir çıkışlarla ilgili yönetmelik yayınlanmış ama bundan çok kişinin haberi olmamış diye duydum. Birkaç kişi hazırlamış. Uymayan durumlar da çok. Yani mesela bizim normalde SCI yayın yapmamız çok beklenmez. Bizden SSCI beklenir. Orada mesela bizden SCI yayın yani işte o konuda tam katılmalı bir anlayışla yapılmadığı için eksiklikler olmuş mesela. (Kastamonu, C9)

Hangi konularda kimin karar alacağına ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırmaları temsil eder niteliktedir. Hoy ve Miskel’e göre (1996) kararların öncelikli olarak öğretim üyelerinin kabul alanına girip girmediğine bakılmalıdır. Yüksek kişisel çıkarın olduğu; ancak uzmanlık içermeyen alandaki kararlara da bazen astlar dâhil edilmektedir. Fakat bu durumda, yönetimin nihaî kararı vermesi olasıdır. Astların katılımlarının sağlanmasındaki amaç, kararın gerekçesini iletmek ve yönetimin kararına karşı direnci azaltmaktır. Buna ek olarak dekanın ya da rektörün tek yönlü kararı, öğretim

elemanı tarafından meşru kabul ediliyorsa, öğretim elemanının katılımı gerekli değildir. Bu durum, karar verme sürecinde zaman alacağı için katılımın daha az etkili olmasına yol açmaktadır. Örnek vermek gerekirse, uluslararası bilimsel etkinlik destek ilkelerini tepe yönetim belirliyor olabilir. Zira yönetim, hangi öğretim üyesine ne kadar parasal destek verilmesi gerektiğini, desteğin düşük bulunabileceği endişesiyle tartışmaya açmak istemiyor olabilir. Dolayısıyla bu ilkeler belirlenirken yönetim, öğretim üyelerinin görüşlerine başvurmayabilir. Öte yandan yüksek kişisel çıkarın olduğu ve uzmanlık içeren alandaki kararlarda, astlar, karar alma süreçlerine katılmaktadır (Hoy ve Miskel, 1996). Örnek vermek gerekirse, lisansüstü öğrenci kabulü esaslarına ilişkin kararlar, tüm öğretim üyelerini birer uzman olarak yakından ilgilendirdiği için onların katılım süreçlerinde yer almaları zarurîdir.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının toplantılarda, akademik kurullarda tavizle karar alma yöntemini işlettiklerine işaret etmektedir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

Bir yüksekokul müdürlüğü görevim oldu. ..Böyle yakın ve orta vadede yatırımlar yapıyorduk. Daha üstü olsaydı farklı mı olurdu? Bu düşüncelerimizi hayata geçirmek için fırsat olsaydı geçirmeye çalışırdık. Ama bazen iktidardayken başka, muhalefetteyken başka tavır davranabilir. Şu an benim şahsen düşündüğüm şeyleri belki daha üst konumlara gelsem onlara haklılık vericem. Yani haklı dicem. "Siz haklıymışsınız. Her şeyi yapmak kolay değilmiş." (Kastamonu, C7)

Genelde yani oybirliği olur sonuçta. Diğerleri vazgeçer iddiasından diyelim. Yani baktı ki şey yapamayacak. (Gazi, A3)

Akademik kurullarda tavizle kararların alındığı bulgusu, ilgili alanyazındaki araştırmaları temsil eder niteliktedir. Bess ve Dee'ye (2008, 603) göre örgüt üyeleri, hedefler üzerinde fikir birliği yaşamadıklarında, hizipler anlaşmaya varmayı deneyeceklerdir. Pazarlık, çatışma çözme mekanizmalarındandır. Resmî kararlar, etkileme ve güç için resmî olmayan bir yarışın yaşandığı fakülte kurulu gibi bir temsilci organ tarafından alınmaktadır. Gamson'a (1968, 32) göre fakülte kurulu, senato, komite gibi yetkili makamın kararlarından ve eylemlerinden etkilenen aktörler (potansiyel çeteler gibi) arasında güçlü gruplar ve kısmen güçlü (quasi) gruplar bulunmaktadır. Bu grupların ortak özellikleri arasında grubun resmî bir biçimde oluşturulmaması ve ortak bir

hedefinin olmaması; fakat grup üyelerinin ortak sosyal özellikler ve nedenlere dayalı olarak bir araya gelmesi sayılabilir (akt. Bess ve Dee, 2008, 554-556). Belli bir kurulda, yönetim yetkisine sahip olmayan öğretim üyelerinin, yönetim yetkisine sahip olan dekana/öğretim üyesine/üyelerine karşıt bir görüşte konumlanması, örnek olarak verilebilir.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, toplantılarda bazı kararların o an alınamayacağına ve çözümün ertelenebileceğine işaret etmektedirler. Bu sorunlara öğretim elemanlarının oda değiştirme isteği, tez danışmanlığı ve uzmanlaştığı alanda ders açma talebi örnek gösterilebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Toplantı anında çözülür hep. Problem varsa orada karar alınır, çözülür. Sürmesini gerektiren bir problem varsa, sonra çözülecek bir problem varsa sonraya bırakılabilir. ..Mesela bir oda değişikliği söz konusudur. O an çözemeyiz biz. Çünkü arkadaş şu kişiyle oturacak, şu arkadaş şu kişiyle. Onlara sorulması lazım. E zamana yayılır. (Kastamonu, C6)

Yani ayda bir defa toplanıyoruz biz zaten bölüm olarak akademik kurulda. Bir karar alınması gerekiyorsa orada alıyoruz. Ama o her zaman ideal olmuyor tabi ki. O gün, gündemler oluyor. Onun etrafında toplanıyorsunuz tabi. Ya o anlık çözümleniyor yoksa işte “Ben bunu 1 ay boyunca düşünüyüm, taşınayım, odama götüreyim, eve götüreyim.” Çözüm anlık ve kişisel çözebileceğiniz bir şeyse, şahsî bir şeyse tabi ki onun şeyi beklemek gerekmiyor akademik kurulu. Hani farklı resmi kanallardan da çözebilirsiniz. Onun yolu açık. (Gazi, A6)

...buradaki bir akademik kurul toplantısında bir doktora dersi istedim. Daha doğrusu anabilim dalı başkanı sordu. “X dersini vermek isteyen var mı?” diye. Hiç kimseden ses çıkmadı. Aradan bir 30 saniye kadar süre geçti. Hiç ses çıkmayınca ben dedim ki “Ben vereyim. İhtiyaç varsa ben veririm.” Dedim. “Sen kim oluyorsun da burada bu kadar profesör varken ders istiyorsun?” Toplantıda bir şey demediler de toplantıdan sonra.. O toplantıdan sonra kıyamet koştum. “Hocam siz sordunuz ben de söyledim.” Dedim. “O dersi ben vereceğim.” Dedi en son. Kendi alacakmış da göstermelik o kurulda soruyor yani. Biz çomak sokmuş gibi olduk. “Bu haddini bilmezlik.” Falan işte. Böyle bir sürü olumsuz şey.. İhtiyaca binaen iyilik, bölümün bir işini görmek açısından istedim. Hatta “Ben de doktora dersine gireceğim.” diye istedim tabi ama sonuçta ben direkt dayanıp da kapıya “Bana bu dersi vereceksiniz.” Falan demedim yani. (Gazi, A1)

Bazı kararların toplantılarda o an alınamayacağına ilişkin araştırma bulgusu, Cohen, March ve Olsen'in (1972) "çöp sepeti yaklaşımı"ni işaret etmektedir. Balcı'ya (1992, 36) göre kararların önceden kararlaştırılmış amaçlara göre değil de çöp sepeti yaklaşımına göre alınması örgütlü anarşilerde görülmektedir. Seçim olanağı, içinde işgörenlerin problemleri, çözümleri ile sınırlı zamana ve enerjiye sahip karar vericilerin bir arada harmanlandığı bir çöp kutusu olarak algılanmaktadır. Kararlar ciddi çözümler olmaktan çok sorunlardan kaçınma ya da geçici çözüm arama işlevi görmektedir.

Bess ve Dee'ye (2008, 603) göre yüksekokullar ve üniversiteler, hedefler ve bu hedefleri başarmak için gerekli araçlar üzerinde tamamıyla anlaşmaya varılamayan ve kilit kişilerin gelişigüzel biçimde karar alma süreçlerinde yer aldığı örgütlü anarşiler olarak tanımlanmaktadır. Örgütlü anarşilerde problemler ile olası çözümler belirsizdir ve iyi anlaşılammıştır. Karar vericiler, belli başlı bir konuya uzun uzun dikkatlerini vermelerini önleyen yeni talepler tarafından sürekli bombardımana tutulmaktadırlar. Bu şartlar altında rasyonel karar verme yöntemleri uygulanamaz. Böylece kararların rasyonel ve doğrusal bir süreçle açıklanacak olduğu varsayımı yerine yükseköğretim liderleri rastgele bir biçimde kararların belireceğini öngörebilmektedirler.

3.2.2.3. Akademik Personelin Denetlenmesi

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, ağırlıklı olarak öğretim üyelerinin ders işleyip işlemediklerini anabilim dalı başkanının takibi ya da öğrencinin şikâyeti/ihbarı/bilgi uçurması üzerine dekanın denetlediğini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

..Dersliklerin kontrol edilip bölüm başkanı ya da işte anabilim dalı başkanı tarafından, kimler derse giriyor? Girmiyor? Tarzında zaman zaman böyle uygulamaların olduğu.. Kimin dersi var belli. Sınıf boş mu? Dolu mu? Hani böyle bir denetimin olduğu zamanlar oldu. Son yıllarda çok şey yapmıyoruz ama yine dekan bey biraz anabilim dalı başkanlarına bu konuda biraz hani ne olup bittiğinin farkında olmak adına şeyi sorguluyor. Bize bırakmış durumda ama tek tek de gidip açıkçası kontrol etmiyor. (Kırşehir, B1)

Öğrenci şikâyetleri infial yaratırsa tabi ki problem olur. Şahit oldum. Yani 14 haftada 2 hafta derse girmiş ve öğrenci, artık dekan yardımcısıyla dekanlarla görüşülmüş. Buralarda tabi ki Dekanlık görevini yaptı. Yani sürece müdahil oldu ve sorunu çözdü. (Kastamonu, C3)

Yavru kurumlarda ders denetimi olmadığına ilişkin bulgular, Akyol ve diğerlerinin (2016) yaptıkları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Akyol ve diğerleri (2016), görüşme yaptıkları yükseköğretim yöneticilerinin ve akademisyenlerin üniversitelerinde sürekli ve düzenli olarak ders denetimi yapılmadığını söylediklerini aktarmışlardır. Yükseköğretim yöneticileri, örgütsel adaleti sağlamak açısından ders denetiminin gerekli olduğunu bildirmişlerdir. Ders denetiminin gerekli olduğunu belirten akademisyenler, öğretim üyesinin derse girme sorumluluğu olduğu için dersinin denetlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan üniversitelerin özerk yapısından dolayı ders denetiminin gerekli olmadığını savunan akademisyenlere de rastlanmıştır.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğretim elemanının özdenetimli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Bence akademik personel kendini denetlemeli. Yani bu işi yapan şöyle: Şimdi mesela ben dersim varsa, dersime gitmiyorsam ya da ne bileyim yayın performansım düşükse yayın yapmıyorsam ya önce ben rahatsız olmalıyım yani. (Kırşehir, B2)

Akademisyeni özgür bıraktığınızda daha fazla verim elde edersiniz; ama tabii özgürlüğün de bir sınırı var. Bu, derse girmemek değildir. Bu, sorumluluğunu yerine getirmemek değildir. Biz gidip elimize check list alıp.. Diyanetin murakıpları vardır. Cami cami gezerler denetlemeye. Biz öyle herkesin sınıfını takip edecek halimiz yok yani. Neticede insanın vicdanı. Herkesin diyor ya kendi polisi kendi vicdanıdır diye. (Kastamonu, C8)

Yavru kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin öz-denetimli olmaları gerektiği bulgusu, alanyazında Akyol ve diğerlerinin (2016) yaptıkları araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Akyol ve diğerlerine (2016) göre öğretim üyeleri, öz-denetimli ve sorumluluklarının bilincinde oldukları sürece ders denetimine gerek kalmayacağını ifade etmişlerdir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise denetim mekanizmasının olmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yani üniversitenin kendi içinde bir denetimi yok. Sözde arada bir bilimsel yeterlikler.. Örneğin, geçen hafta öğrenci geldi. Şey.. Asistan bir arkadaş geldi. "Hocam 2015 yılından.." Pardon "...son 5 yılda.." düzeltiyorum. "...yaptığınız bilimsel

çalışmalar?” Yani böyle bir afakî şeyler, sırf böyle istatistikî veriler toplamak için birtakım şeyler oluyor. (Gazi, A7)

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7. Maddesindeki “Her yıl üniversitelerin verecekleri faaliyet raporlarını inceleyerek değerlendirmek; üstün başarı gösterenlerle, yeterli görülmeyenleri tespit etmek ve gerekli önlemleri almak” ifadesi, Yükseköğretim Kurulunun görevlerinden biridir. Ayrıca bu kanunun 42. maddesindeki “Her öğretim yılı sonunda, bölüm başkanı bölümün geçmiş yıldaki eğitim-öğretim ve araştırma faaliyeti ile gelecek yıldaki çalışma planını belirten bir raporu bağlı bulunduğu dekana sunar. Dekan bu rapora kendi kanaatini de ekleyerek rektöre gönderir. Rektör rapor ve görüşleri değerlendirerek gerekli tedbirleri alır ve yetersizlik ile ilgili kararlarını Yükseköğretim Kuruluna bildirir.” ifadesi, kurumlariçi bilimsel denetime işaret etmektedir. Sonuç olarak öğretim üyeleri tarafından dile getirilmemiş olsa da öğretim üyelerinin yaptıkları projeler ve makaleler, katıldıkları kongreler üzerinden denetimin yapıldığı söylenebilir.

3.2.2.4. Akademik Hedeflere Ulaşıp Ulaşılmadığının Değerlendirilmesi

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, yılda belli sayıda kongreye gitme, yayın yapma ve akademik teşvikten yüksek puan alma gibi bireysel akademik hedefleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Birey olarak herkes kendi hedefini belirliyor. Mesela, ben kendi adıma diyorum ki “Her yıl bir yurtdışına gideyim. İşte 3-4 tane kongreye katılayım. İşte en az 1 tane SCI’lı, SSCI’lı yayın yapayım. İşte bir ulusal, bir de uluslararası yayın yapayım.” Yani kendinize bir hedef koyuyorsunuz. Ve bu hedefinizi gerçekleştirmek üzere çalışıyorsunuz. (Kırşehir, B4)

“Sene başında hedef koyduk.” Yok. Yok. “Sene sonunda bunu ölçelim.” Yok. Yok. Hayır. “Kaç yayın yaptın sene sonunda bir yolla.” diyor. Ama bunu bir ölçüt olarak kullanıyorlar mı? Hayır. Ama akademik teşvikten sonra hiç kimse az yayın yapmaz. (Kastamonu, C9)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, eğitim fakültesinin kurumsal hedeflerinin olduğunu; üniversitelerinde Kalite Koordinatörlüğü bünyesinde kalite çalışmalarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fakültede yapılan kalite

çalışmaları, etkililik modellerinden kalite modeli kapsamına girmektedir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Öyle bir izleme yok bizim burada yani kendi ölçeğimizde düşünecek olursak. Yani “Şu olmuş mu? Bu olmuş mu?” falan gibi bir değerlendirmeye tabi değiliz. Ama dediğim gibi kalite yönetim sistemi gelirse o değerlendirmelerin hepsi yapılacaktır. (Kırşehir, B2)

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin kurumsal hedef olarak nicelik artırmaya yönelik hedefler koyduğunu belirtmişlerdir. Yönetimin lisansüstü öğrencilerin sayısını artırması hedefi, fakültenin etkililik modellerinden hedef modelini benimsediğini işaret etmektedir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Akademik hedefler var. Ama bunlar sonuç odaklı. Ve biz sonuç odaklı oldukça asla bunları başaramayacağız. Hani diyelim ki akademik kurulda şu kararı alabiliyoruz biz: Yüksek lisans ve doktora öğrencilerimizin sayısını artıracacağız. Hani “Biz daha nitelikli yüksek lisans öğrencisi veya lisansüstü öğrenci yerleştireceğiz.” değil derdimiz. Daha çok öğrenci almak. Daha çok öğrenci aldıkça daha kötü yetiştireceğiz ama. Daha fazla ders vermek zorunda kalacağız. (Gazi, A1)

Üniversitelerin etkililik modelleri arasında amaç-hedef modelini benimsediğine ilişkin araştırma bulgusu, günümüz yönetiminin çoğunun, hedefleri uyguladığı ve yöneticilerin bu hedefleri başarmak için yöntemler oluşturduğu varsayımını desteklemektedir. Hedef modeline göre etkililik, örgütün belirlenen çıktı hedeflerine ulaşma derecesi ile ölçülmektedir. Somut ölçülebilir çıktılara bakılan işlemsel hedefler, bir üniversite için öğretim görevleri, yayın beklentisi, üniversite piyasasının payı, SAT (Scholastic Aptitude Test) puanları gibi kabul ölçütleri, üniversiteden ayrılma oranları ve öğrenci mezuniyet oranlarından oluşabilir (Bess ve Dee, 2008, 758-759). Mezun edilecek lisansüstü öğrencisinin niteliğini değerlendirmektense sayısını hesaplamak, üniversitenin etkililik modellerinden hedef modelini benimsediğinin göstergesidir.

3.2.2.5. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının resmî bir yetiştirme programından geçmediğini; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri de yukarıdaki ifadeye ek olarak, kendileri yaparak yaşayarak ya da çevreye bakarak ona uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Öyle bir şey yok bizim burada. Niye yok? ..Biz hep el yordamıyla buluruz bir şeyi. O ana kadar ihtiyaç duymamışızdır. Mesela kütüphaneye ihtiyaç duymamışızdır. Yerini bilmiyoruzdur. Yeni başlayan bir arkadaşım için söylüyorum bunu. N'apalım? O ihtiyaç duyduğu zaman "Hocam kütüphane nerededir?" diye sorar. Hâlbuki geldiği zaman "Arkadaş, bak burası kütüphane. Şurası çay ocağı. Ne bileyim burası kantin. Şurası yemekhane." demiş olsak onun da buraya daha rahat adapte olması sağlanabilir. (Kırşehir, B2)

Ben ilk alındığım zaman dekanı oranın..beni birine emanet etti. O arkadaşla hâlen daha görüşürüm. Çok sevdiğim, kıymetli insandır. Çaktırmadan hani bana neler yapacağımı işte burada hani görev ve sorumlulukların neler olduğunu, hem böyle hani insanî olarak hem de böyle zorunluluk değil de tatlı tatlı bana ifade etti. ..beni yetiştirdi. Böyle 1 yıl gibi çaktırmadan hani böyle ast-üst ilişkisiyle de değil. Hani bir otoriteyle de değil. Sanki hani bir abla-kardeş ilişkisiyle beni yönlendirdi yani. Onun eğitimini ben, hani bir eğitim verdi diyebilirim bana. Zaten resmî olsa etkisi olmaz. (Gazi, A4)

Yok. Hiçbir oryantasyon olmadı yani. Kendi kendimize öğrendik yani. Yaşayarak yaparak yaşayarak. "Şurası şöyledir. Burası böyledir." denmedi yani işte. "Oryante edelim." Diye bir olay olmadı. (Kastamonu, C4)

Ülkemiz yükseköğretim sisteminde, öğretim görevlileri, göreve başladıklarında onlara hizmet içi eğitim verilmemektedir. Bu konuda, yurtdışındaki uygulamalara bakıldığında, örneğin, İngiltere'de 1997 yılında yayımlanan "Dearing Raporu", yükseköğretim sektöründe, yeni gelen personelin göreve başlama süreçleri dâhil olmak üzere pedagojiye daha fazla odaklanma ihtiyacını gündeme taşımıştır. Bu tarihten itibaren yeni gelen akademisyenler için göreve başlama hizmeti daha kapsamlı hâle gelmiştir. Yükseköğretim programlarında lisans öğrencilerine yönelik öğretim görevini gerçekleştirmeleri için akademisyenleri donatmak üzere tasarlanmış genel bir öğretim ve

öğrenim kursu verilmeye başlanmıştır (Gilpin, 2003). Bu tür kurslar, akademisyenlerin yükseköğretime girişleri üzerine hâsıl olan ihtiyacı karşılamak için tasarlanmıştır. İki ya da üç yıllık deneme sözleşmeleriyle atanan yeni akademisyenlerin çoğu, deneme süresi boyunca izlenmektedir (Murray, 2005, 71).

Eğitimde Lisansüstü Sertifika (Postgraduate Certificate in Education-PGCE) gibi üniversite öğretimi ve öğrenme kurslarının genel içeriği, kurs öğretmeni ve bölümdeki mentör tarafından desteklenmektedir (Gilpin, 2003). PGCE'nin üniversitede öğretim görevini gerçekleştirmek isteyenlere yönelik olan üniversite odaklı yetiştirme seçeneği, bir ya da iki yıl kadar sürmekte olup bir lisansüstü derecesi değildir (getintoteaching.education.gov.uk). Öğretim elemanları için kurum ve bölüm düzeyinde göreve başlama eğitimleri genellikle yetersiz ve tutarsız destek verdiği için mentörlük ve çıraklık önemini korumaktadır. Fakat asıl öğrenme, bireysel uygulamaların yansımaları yoluyla olmuştur (Murray, 2005, 82). Ülkemizde öğretim elemanlarının almakla zorunlu oldukları eğitimcilerin eğitimi sertifika programı, yetiştirme hizmeti kapsamında değerlendirilebilir. Eğitimcilerin eğitimi sertifika programının amacı, eğitmen olarak görev alacak/alan tüm öğretim elemanlarına, eğitim-öğretim sorumluluklarını yerine getirirken ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır (www.ankusem.ankara.edu.tr). Öğretimde materyal tasarımı; yükseköğretim mevzuatı; ölçme ve değerlendirme; yetişkin eğitimi; Bologna süreci; öğretim yaklaşımları; öğretim yöntem ve teknikleri; öğrenme psikolojisi; sınıf yönetimi ve iletişim; akademik danışmanlık ve OBS (Öğrenci Bilgi Sistemi), eğitimcilerin eğitimi kapsamında verilen derslerdendir (20.10.2016 tarih ve E.64065 sayılı Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı yazısı).

Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğretim elemanlarının yurtdışı tecrübesi kazanmaları gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Zaman ve mekân yok yetişmede. Gerekirse dünyanın diğer ucuna giderseniz; ben 40 derecenin üzerindeki sıcaklığın olduğu çölde kaldım Amerika'daki arazi çalışmalarında. Ocak ayında gittim. Ocak ayında gündüz inanılmaz sıcak, gece inanılmaz soğuk. ...ellerim su topladı aşırı sıcaktan. Parmak aralarım sular doldu ve yarıldı parmaklarım. Kemiklerim görünüyordu; şuradan içeriden. O kadar kötü yani. Çölde ve nasıl yandığınızı fark etmiyorsunuz. Güya korunduğumu zannediyorum. Bir hafta normale dönmedi ellerim. Ama

oradan çok şey öğrendim ben. Amerikan çölleri başka bir çöl çünkü. Bir arada bulamayacağınız çok değişik şeyler var. Bunları gidip görmek lazım. Gitmek zorunda değilim; ama gittim. (Gazi, A2)

3.2.2.6. Öğretim Üyelerinin Kolektif Eleştirisi

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, MEB tarafından yapılan Fatih Projesinin, 4+4+4 eğitim sistemine yönelik politikaların, YÖK tarafından yapılan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması politikalarının fakültelerde tartışılmadığını; öğretim elemanlarının ya da eğitim paydaşlarının görüşlerinin alınmadığını; üniversitelerin hükümetin/YÖK'ün aldıkları kararları sorgulamaksızın uyguladıklarını; karar vericinin kendi isteği ve tercihi doğrultusunda karar verdiğini belirtmişlerdir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri de öncü bir fakülte olmalarına rağmen kolektif eleştiriyi hayata geçiremediklerini ifade etmişlerdir. Kolektif eleştiri yapılmamasına ilişkin örnekler, öğretim üyelerinin hamasî karşı çıkışı, öğretim üyelerinin baskıcı politikalardan çekinmesi, eğitim fakültelerinin pasif davranışı, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme politikasına öncülük edememesi ve eğitim fakültelerinin siyasî tercihlerin önünde duramaması olarak sıralanabilir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Mesela bu tür politikalara karar vermeden önce bunun bir ön çalışması yapıldığını düşündüm. ..Ha o şuralarda, yani bu işte yetkin olan birçok kişi kendi fikirlerini beyan ediyor. Yani bence bu konular orada tartışılıyordur. Yani Gazi Üniversitesinden de, buradan da veya başka üniversitelerden de katılanlar var. Gene orada kişiler fikirlerini beyan ediyorsa, bazı olumlu ya da olumsuz tarafları ortaya koyuyorsa, yani ben şuna inanıyorum ki buradaki düşüncelerin birçoğu dikkate alınmıyor. ..En basiti Fatih Projesini ele aldığımız zaman şimdi oradaki tabletler dağıtıldı. Yani biz bile burada o tablet dağıtımının öğrenciye katkı sağlamayacağını, fayda sağlamayacağını az çok tahmin edebiliyorduk yani. Şimdi biz bunu düşünürken o şurada daha yetkin olan kişiler bunu göremedi mi? Gördü. ..ama yani maalesef bu eğitim sisteminde “Benim dediğim olacak.” düşüncesiyle insanlar yaklaştığı için.. Bir de orada bazı kaygılar da var, hani kendilerine göre o insanların, bakanların ya da müsteşarların.. İşte bunu ortaya koymak adına ya da ne bileyim farklı bir politika geliştirmek adına kendi düşünceleri hep ön planda oluyor diye düşünüyorum. (Kırşehir, B3)

...hiçbir şekilde fakülte üzerinden “Hadi 4+4+4 ile ilgili olumlu veya olumsuz...” Olumlu da bulabiliriz. “Hadi bunu..

..bakalım.” Ya da “...kendi aramızda tartışalım. Olumlu ve olumsuz yönlerini bir rapor haline getirip sunalım.” Hiç fakülte olarak öyle çalışmalara girmedik. (Kastamonu, C3)

Mesela son, YÖK’te bazı düzenlemeler yapıldı. Bölümlerle ilgili. Mesela Gazi Eğitim Fakültesinin Türkiye’deki ağırlığı düşünülürken çok güçlü bir ses verildiği kanaatinde değilim yani. Yeniden bir düzenleme yapıldı biliyorsunuz. Bölümler ayarlandı vs. eğitim fakültelerinde. Bu konuda Gazi Üniversitesi hani daha yüksek bir ses çıkarabilirdi. Ama öyle bir ses olmadı maalesef. (Gazi, A6)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, 4+4+4 eğitim sistemi gibi bazı eğitim politikalarına karşı bireysel olarak karşı duruş sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki bireysel çabalar, öğretim elemanlarının eğitim politikaları hakkında kendi aralarında konuşmaları, kongrelerde bildiri sunmaları, gazetede köşe yazısı yazmaları, televizyonda konuşmaları, sempozyumda konuşma yapmaları, görüşlerini öğrencileriyle paylaşmaları, lisansüstü öğrencilerinden öğrendiklerini farklı ortamlarda paylaşmaları ve doktora derslerinde tartışmaları olarak belirtilmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Mevcut siyasal yapının sunduğu bazı eğitimle ilgili, sizin söylediğiniz gibi işte 4+4+4, işte kesintisiz 8 yıl, bir önceki sistem. Hani bu sistemlere yönelik olarak akademisyenlerin yapmış olduğu bildirimler var. Bildiri sunmak ya da ne bileyim bir gazeteğe yerel anlamda bir televizyona konuşma yapılabiliyor. (Kırşehir, B8)

Mutlaka yani her alınan karar sonrasında tabanda birtakım değerlendirmelere tabi tutuluyor; eleştiriler oluyor; eksikler yönleri, zayıf yönleri... Ben de zaman zaman köşe yazılarımda belirtmişimdir. Yani eksik kalan yönler; yanlış, fazla olan yönler şeklinde değerlendirme olmuştur; ama çok resmî değerlendirmeler olmuyor. Yani dediğim gibi üniversiteler, fakülteler kendi içerisine bu organizasyonu yaparsa bu konuyla ilgili raporlar hazırlarsa, yukarıya sunarsa yani “Bu siyasîler ne der? Bunlar işte bize nasıl bir tavır alır? Onların hoşuna gider gitmez.” Kaygılarından uzak, ülkenin menfaatini merkeze koyup siyasî düşüncelerden, kutuplaşmalardan uzak bir yaklaşım sergilememiz lazım yani. (Kastamonu, C7)

3.2.3. Kadrolama Boyutu

Bu başlık altında, kurumsallaşmanın kadrolama boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin kurumsallaşmanın kadrolama boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 6’da özetlenmiştir:

Çizelge 6

Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Kadrolama Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Öğretmenlik deneyiminin önemi	*MEB deneyimi olmalı	-	*MEB deneyimi olmalı
Kadro hareketliliği nedenleri	-	*Kadro olmaması, yönetimle sorun yaşama, yönetimin kadro vermemesi, merkezde kadro bulamama, iş bulabilme, ihtiyaç olması, ekibini getirme	*Kadro olmaması, yönetimle sorun yaşama, yönetimin kadro vermemesi, merkezde kadro bulamama, iş bulabilme, ihtiyaç olması, ekibini getirme
Atama-yükseltme-görevlendirme-yer değiştirme-istihdam	*Akademik kendileşme (academic inbreeding) *Kişiyeye özel ilanların Türkiye genelinde yaygınlığı *Kişiyeye özel ilan çıkarılması yanlış *Kişinin hakkını teslim etmeli	*Akademik kendileşme (academic inbreeding) *Kişiyeye özel ilan *Kişinin hakkını teslim etmeli *Atanma kriterleri ağır değil *Tanıdık-bildik, uyumlu insan atanmalı	*Kişiyeye özel ilan *Kişiyeye özel ilan çıkarılması yanlış *Kişinin hakkını teslim etmeli *Atanma kriterleri ağır değil *Tanıdık-bildik, uyumlu insan atanmalı

3.2.3.1. Akademik Personelin Profili ve Kadro Hareketliliği

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitenin kendi yetiştirdiği elemanının atamasını/yükseltmesini ağırlıklı olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Daha çok içeriden özlük haklarını tırmanarak alanlar var. Bu titrlerde yükselmeler söz konusu. (Kırşehir, B6)

Bizim üniversitemiz kesinlikle kendi içinden beslenen bir yapıya sahip. Bölüm birincileri ya da bölümde biraz dereceye

girmiş öğrencileri, araştırma görevlisi olmaya teşvik edilmesi gibi bir şey söz konusu. (Gazi, A1)

Bu noktada, alanyazında, bir kurumun, mezuniyet sonrası öğrencilerini işe alması, “akademik kendileşme” olarak tanımlanmaktadır. Akademik kendileşme, doktora mezunlarının işe alınması ile sınırlı değildir. Lisans mezunları da akademisyen olarak işe alınmaktadır (Smyth ve Mishra, 2013, 1). Üniversitelerin kendi yetiştirdikleri öğrencileri, üniversitelerinde göreve başlatmasının sadece Türkiye’deki üniversitelerde değil; yurtdışındaki üniversitelerde de sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Altbach ve diğerlerine (2015, 321) göre düşük akademik maaşın verildiği, özellikle kurumlar arasında tutarlı maaşların verildiği ülkelerde, ekonomik özendiriciler olmadığı için bir yerden bir yere doğru olan akademik hareketlilik kısıtlıdır. Dolayısıyla bu kurumlarda akademik kendileşme görülebilir. Akademik kendileşmenin neden olduğuna ilişkin çeşitli ülkelerin farklı nedenleri bulunmaktadır; fakat en önemli nedenleri konusunda ülkeler arasında bir ortaklaşma bulunamamıştır.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, eğitim fakültesinde görev yapacak öğretim üyelerinin MEB tecrübesine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişler; yurtdışında öğretim elemanı olarak göreve başlamanın önkoşulunun öğretmenlikten geçtiğini belirten örnekler vermişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..İngiltere’ye gittik biz. ..Konferans vardı. School History Project diye. Orada Ian Dawson diye bir adam vardı. ..“Kaç yıl öğretmenlik yaptın?” diye sordu. “Üniversitede araştırma görevlisiyim.” deyince. Dedim ki “Hiç yapmadım.” “Bizde..” dedi “..almazlar..” dedi “..üniversiteye.” dedi. “En az bir 7-8 yıl öğretmenlik yapmayı eğitim fakülteleri için.” Dedi. Tabi belki oranın, hani lokal bölgeydi. Belki de bütün İngiliz eğitim sisteminde öyle. ..Ama şurası bir gerçek yani: Sınıfı görmeden eğitim yapmak veya eğitimle ilgili yazmak alan eğitiminde özellikle çok zor. Ha bu eksiklik. ”Bu eksikliğini nasıl gideriyon hocam?” dersin, ara ara gidip ders anlatıyom böyle nazımın geçtiği yerlerde. ..Bazen etkinlik yapmaya böyle falan gideriz yani. Bunu giderebilmenin tek yolu o. Öğretmenlerle çok hasbihal etmek, bir araya gelmek. Mesela “Şu nasıl öğretiyon?” diye soruyon yani. Veya gidiyon kendin izliyon dersi yani ne yapıyor, ne ediyor adamlar falan diye. Böyle böyle atabiliyorsunuz onu. (Kastamonu, C8)

Hazıranda mezun olup Eylül ayında araştırma görevlisi olup... tecrübesi olmadan öğretmen yetiştiren hocalarımız var bizim. Sıkıntılı bir şey. Yurt dışında örnekleri var bunun. 5 yıl

öğretmenlik yapmadan sizi eğitim fakültesinde akademik yapmazlar. ..Dolayısıyla şimdi sizin söylediğiniz şeylerin havada kalmaması için felsefe dersi nasıl işlenir? Biz burada bir adamı bir ay ele alıyoruz. Bir ay böyle incicğini cıncığını çıkartıyoruz. Sizin kuram derslerinizdeki gibi. Platonu alıyoruz, 4 hafta-5 hafta Platon anlatıyoruz. Liseye gidiyoruz noluyor Platon? 5 cümle. Dolayısıyla oradaki gerçeklikle buradaki öğretmenin öğretmenlik yeterliliği geliştirmekte yaptığı eğitim arasında bir ilişki kuramıyorsan öğretmen gittiğinde bocalıyor. O zaman n'oluyor biliyor musun? Herkes kendine göre düşse kalka kendi öğretmenlik becerisini kendisi geliştirmek zorunda kalıyor. Bu da bize zaman kaybettiriyor. (Gazi, A9)

Eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunacak olan öğretim üyesinin öğretmenlik deneyimine sahip olması gerektiğine ilişkin araştırma bulgusu, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Oleson ve Hora'ya (2014) göre bir öğretmenin edindiği deneyimler, etkili öğretimin nasıl olduğu konusunda ona zengin bilgi sağlamaktadır. Öğrenme hakkındaki kişisel inançlar ve deneme yanılmanın birleşimi, mevcut öğretim biçimini biçimlendirmektedir. Mathias ve diğerlerine (2015, 22) göre iş tecrübesi ile geliştirilen önceki bilgiler, bireyin yeni bilgileri anlama, sentezleme ve uygulama becerisinde son derece etkilidir. Öğretim üyesinin, öğretmenlik yaparken kazandığı bilgi ve becerileri, akademiye geçtiğinde öğretmen adaylarının öğretim pratiklerine olumlu bir biçimde yansıtılabileceği söylenebilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitesinde boş kadro olmayanların ya da üniversitesinde yönetimle sorun yaşayanların, rektörlük seçiminden sonra kadro verilmeyenlerin, Ankara'daki üniversitelerde kadro bulamayanların, doktorayı bitirenlerden iş bulmak isteyenlerin fakültelerine geldiğini; yeni kurulan üniversite olmaları nedeniyle fakültelerine çok sayıda gelen kişi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca başka bir üniversiteden kendi üniversitelerine atanan rektörün ya da fakültelerine atanan dekanın, beraberinde ekibini ya da öğretim üyesi arkadaşlarını getirdiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Gelen herkes kendi yönetimiyle buraya geliyor demiştim. Mesela bundan önceki rektör Samsun'dan ve ekibini getirdi. Şimdiki rektör hocamız da biraz buradan biraz da kendi ekibiyle yönetiyor. .."Ben 4 yıl boyunca büyük hizmetler

yapacağım.” Diyor. Yapıyor da yapamıyor 4 yıl sonra ekibini de alıp geri gidiyor. (Kırşehir, B7)

Doktorayı bitirmiş, başka yerlerde iş bulamamış geliyor genelde buraya. Ya da profesörlüğünü alamamış, buraya gelip burada alıyor mesela. Kadro sıkıntısı ya idarî sıkıntı herhalde. Yani hem kadro hem de üst şey, rektör, rektör yardımcılarıyla olan sıkıntılarından dolayı. (Kastamonu, C1)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, kadro verilmeyen öğretim elemanlarının başka üniversitelere geçtiğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Mesela seçimlerden sonra giden hocalar oldu. Mesela kimilerine kadro verilmedi. Doktorasını bitirdi. Bekledi. Hatta şey.. Randevu bile verilmedi diye hatırlıyorum. Onların hocası, burada rektör adayı olmuştu. Belki onun etkisi oldu. Bilmiyorum. Yani onların bölümünden ya da doktora yaptıkları bir yerdeki hoca, burada.. Rektör adayı olmuştu. Ve tabi ki o bölümdeki hocalar da sonuçta kendi hocalarını desteklediler. Onun adına bir çalışma yürüttüler. Yani sonra tabi onların hocası olmayınca diğer rektör zamanında mesela şeyler, gidenler oldu 2 kişi. 2-3 kişi öyle gitti mesela. (Kırşehir, B1)

Rektörlük seçiminden sonra bazı öğretim elemanlarına kadro verilmemesine ilişkin bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Günay ve Kılıç'a (2011, 40) göre seçim usulünün benimsenmesinin üniversitelerde kutuplaşmaya yol açtığını, seçim kaygısıyla rektör adaylarının akademik değerleri ve ölçütleri zedeleyici yollara giriştiklerini belirtmişlerdir. Seçilme kaygısı ile kadro dağıtımında haksızlık yapıldığını, rektör adayını desteklemeyen öğretim üyelerinin özlük haklarından yararlandırılmadığını; bu durumun liyakat esasını ortadan kaldırdığını ifade etmişlerdir.

3.2.3.2. Akademik Personelin İstihdamı, Görevlendirilmesi, Yer Değiştirmesi ve Yükseltilmesinde Politika ve Standartlar

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, yayınlanan akademik kadro ilanlarında üniversitede istihdam edilecek öğretim üyesine özel ilan çıkarıldığını belirtmişlerdir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise bu durumun yalnızca kendi üniversitelerinde değil; Türkiye genelinde yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

...özellikle özlük haklarının artırılması, doçent ama profesörlüğü gelmiş; bu tür ilanlarda, kurum içindeki şeylerde bence doğrudan bir adres var. (Kırşehir, B6)

Tabi. Adrese teslim ilanlar. (Kastamonu, C7)

Türkiye’de doğrusunu söylemek gerekirse çoğu kadro bölümdeki hocaların yükseltme kadrosu olarak çıktığı için normal şartlarda her kadronun da aşağı yukarı bir sahibi var. (Gazi, A7)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, anabilim dalının yetiştirdiği öğretim elemanlarının aynı kurumda istihdam edilmesini, o öğretim elemanlarının anabilim dalına emek vermiş olması nedeniyle “kişinin hakkını teslim etmek” olarak meşrulaştırmaktadırlar. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Siz düşünün ki araştırma görevlisi olarak aldınız bir adamı. 5 yıl, 6 yıl boyunca yüksek lisans, doktorasını yapmada burada emek verdi. Fakültenin işlerini de yaptı bu arada. Yüksek lisans, doktorasını tamamladı. Ondan sonra siz bir ilana çıkacaksınız. Sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmış olmak diyeceksiniz. Dışarıda hiç bununla ilgili bir emeği geçmemiş, bu sistemi bilmeyen bir adamı sırf 2 tane fazla yayın yaptı diye onun yerine alacaksınız. Bence bu doğru değil. Burada sadece yayına bakarak kişiyi eleme durumunda olmak onun bu sisteme hazır olma durumunu göz ardı etmenizi sağlar. Neden olur daha doğru ifadeyle. (Kırşehir, B8)

Yani o kişi artık araştırma görevlisi doktorayı bitirmişse, yardımcı doçent kadrosuna atanması; artık hak etmiş demektir. Dolayısıyla o kadro onun için bir özel bir şey değil. ..Ama işte bunu bazen yöneticiler kendi iyiliğiymiş gibi ortaya koyuyor. ..yardımcı doçent, doçentlik belgesini almışsa o kişi artık doçentliği hak etmiştir yani. Orada idarecinin verdiği bir iyilik değildir onun için yani. O, onun zaten hakkıdır. Dolayısıyla oraya gelmek zorundadır. (Kastamonu, C10)

Doktoranızı yaptınız. Siz oranın kadrosundasınız değil mi? Gayet sürekli kadrosundasınız. Yani anabilim dalı sizinle çalışmak istiyor. Bir yardımcı doçent ilanı olacak ama siz orada alınış amacınız oraya da öğretim üyesi olmak. Üniversite başka bir özellik. Başka bir şey. Herhangi bir devlet memuriyeti gibi değil yani. Herhangi doktor hani hastaneye doktor alır gibi değil. (Gazi, A3)

Daha önceden de tartışılan akademik kendileşmenin nedenlerine ilişkin bulgular, yurtdışı alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Kişinin bölüme emek

verdiği için kadroyu hak ettiği görüşüne, yurtdışı alanyazındaki araştırma bulgularında ratlanmamıştır. Zira Altbach ve diğerleri (2015, 322), akademik kendileşmenin birçok nedeni olmasına rağmen araştırma yaptıkları Japonya, Güney Afrika, Slovenya, Arjantin, Çin, Rusya, İspanya ve Ukrayna gibi ülkelerin üzerinde ortaklaştığı bir etmen olmadığını belirtmişlerdir. Horta'nın (2013, 491) aktardığına göre akademik kendileşme, diğer bir ifadeyle üniversitenin kendi mezununu işe almasının, işe alımda araştırma süreçlerini, personelden kaynaklanan uzun vadeli masrafları ve işe alım kararlarında başarısızlık belirsizliğini azaltmakta (Bean ve diğerleri, 1996); insan kaynaklarının etkili kullanımını (McGee, 1960) ve bilginin etkili kullanımını (Camerer ve Vepsalainen, 1988) sağlamaktadır. Öte yandan akademik kendileşmenin bilimsel üretkenliği azalttığına ilişkin araştırma bulgularına rastlanmıştır (Inanç ve Tuncer, 2011; Horta, 2013).

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, doktor öğretim üyeliğine ilk atanma ve yeniden atanma kriterlerinin ağır olmadığını belirtirken; buna ek olarak Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, önceden hiç kriter olmadığından söz etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bunu gösterir niteliktedir:

Bu atama kriterlerinde yayın kriteri var mesela. Belli bir puan alması gerekiyor. Şimdi 3 yıl sonra yardımcı doçentliğini yenileycem ama adam hiç yayın yapmamış. Fakat ben işte "15 puan alsın yeter yenilemesi." diyorum. Ya akademisyen olarak atadım ama o 15 puanı da girdiği derslerden almış. Yani böyle bir puanlama koymuşum. "Her girdiği derse bir puan ver." demişim. 3 yılda 15 puan yapmış zaten. Dolayısıyla o şartı sağlıyor mu sağlıyor. Ama benim istediğim, yani benim üniversitemi geliştirecek ya da akademisyen olarak birbirlerini bir parça itecek olması için hani o yayınlarda bir tık.. Hani bazı yerlerde kadro sıkıntısı var. Çok absürt belki yayınlar istiyordur. "Her 3 yılda bir SSCI istiyorum. Şöyle olur." Falan.. Ondan bahsetmiyorum; ama bir şey de yapsın. Kriterlerimizin biraz düşük olduğunu düşünüyorum. (Kırşehir, B6)

Mesela üniversitemiz son dönemlerde kendi içinde atama kriterleri yönergesi oluşturdu. Yani bir kişi yardımcı doçent olarak atanacaksa birtakım şartları yerine getirmesi gerekiyor. Yayın şartlarını yerine getirmesi gerekiyor. ..Bu tür düzenlemeler son dönemlerde artık yapılıyor. Yapılmaya başlandı. Önceki dönemlerde ya doktoralı olsun da ne olursa olsun. Yeni üniversiteler, her ile üniversite.. Pek bir süzgeçten geçirilmezdi. Yani akademik olarak doktor, doktora diploması yetiyordu. (Kastamonu, C7)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, yayınlanan akademik kadro ilanlarında üniversitede istihdam edilecek öğretim üyesine özel ilan çıkarılmasının ya da akademik kadro ilanında spesifik koşulların olmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..bunun akademik liyakat anlamında çok doğru olmadığını düşünüyorum ama kendi, bunu da söylüyorum yani, kendi akademik kadrom da bu şekilde çıkan biri olarak söylüyorum. Bunu çok doğru da, çok içime sinerek çıktığını söyleyemem ya da olduğunu. (Kastamonu, C3)

İlanlarda böyle şeyler yazılıyor. Tabi ilana çıkmadan önce kimin alınacağı kesinlikle bellidir burada. ..İnsanlar başvuruyorlar da bir kriter konmadığında. Onu engellemek için böyle şeyler konuluyor. Ama yasal olarak sorunlu bir şey olduğunu biliyorum. ..O yüzden hani böyle aşırı, spesifik koşullar koymayı yanlış buluyorum ama belli koşullarda konabilir ki o zaten akademik bir şey de olabilir. Biz hakaten buraya yetişkin eğitimi çalışacak birini alacaksak yetişkin eğitimi çalışma koşulunu koyabiliriz. Çünkü bizim ona ihtiyacımız var ya. Bizim herhangi birine ihtiyacımız yok. (Gazi, A1)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, anabilim dalında çalışma barışının sağlanması ve olumlu örgüt ikliminin oluşması açısından, tanıdıkları ve bildikleri öğretim elemanının istihdam edilmesini ve istihdam edilecek öğretim elemanının anabilim dalındaki diğer öğretim elemanlarıyla uyumlu olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Dışarıdan huyunu, suyunu bilmediğim belki bizi karıştıracak; belki işte fitne, fesat sokacak. Herkes öyledir demiyorum ama tanımadığım biri benim bölümüme, anabilim dalıma gelip bizi karıştırma ihtimaline karşı, ben burada huyunu suyunu bildiğim asistanın kadro almasını tercih ederim. (Kırşehir, B5)

..özellikle anabilim dalının hoş bir ikliminin olması lazım. En azından fakülteyi koruyamıyorsanız bir anabilim dalını korumak lazım. O da belki de o yüzden anabilim dalı, istediği kişilerle çalışmalı. Mesela burada bir hocamız var. S. hoca. ..Yetiştiriyoruz 35. Madde uyarınca. Gidecek. Ama ben isterim ki keşke burada kalsa. ..Hepimiz tanıdık. Dekan da memnun. Bizler de memnunuz. Başka bölümdeki arkadaşları da çok memnun. Mesela bu arkadaşımı kaybetmek istemem. İsterim ki onunla beraber 30 yıl çalışayım. (Kastamonu, C3)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, üniversitelere kadro verilmesinin YÖK, Maliye Bakanlığı ya da TBMM'nin uhdesinde olduğunu; fakat kadro planlaması olmamasından ve Gazi Üniversitesi ile ilgili kamu kurumları arasındaki sorunlardan dolayı üniversitelerine kadro verilmediğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yetersiz. ..akademik kadro konusunda üniversitenin yapacağı bir iş de yok. Bu biraz YÖK ile ilgili. YÖK'ü de aşılıyor. Meclisle ilgili. Meclis YÖK'e ne kadar kadro verirse YÖK üniversitelere o kadar dağıtıyor. Bunlar dağıtılırken YÖK de "Şöyle kriterler, böyle kriterler var." dese bilemeyiz; elimizde bilgi yok, belge yok. Ama mesela bakıyoruz uzun bir süre kadrosunu bekleyenler var. ..12 Temmuz'da rektörlük seçimleri yapıldı. 12 Temmuz'dan öncesi ile ilgili üniversitemizin YÖK ile olan ilişkisi, rektörümüz üzerinden ilişkisi, rektörün pozisyonu vs. YÖK'ün de rektörlüğün bu kadroları nitelikli ve liyakata göre kullanamaz endişesiyle vermemesine neden oldu. Gazi Üniversitesinde bir sıkışma meydana geldi. Yaklaşık iki yıl kadro verilmedi. Benim bildiğim rakam 350 civarında sadece akademik yükseltme bekleyen kişi var üniversitede. Bugün bu rakam 400'e ulaşmıştır. Ben de bunlardan bir tanesiyim. Doçentliğimi almam üzerinden sene geçmesine rağmen benim doçentlik kadrom yok. Ben hâlâ yardımcı doçentlik kadrosundayım. Neden? Malum problemler (Devlete paralel yapılanmaları kast ediyor) yüzünden. (Gazi, A9)

3.2.4. Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı) Boyutu

Bu başlık altında, kurumsallaşmanın yaşam biçimi boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin kurumsallaşmanın yaşam biçimi boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 7'de özetlenmiştir:

Çizelge 7

Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Yaşam Biçimi Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Örgüt kültürünün oluşumu	*Açık davranış (artifakt) *Değerler *Efsane hocalar	*Hocaların emeği	*Fakültenin sembolleri *Fakültenin kahramanları
Örgütsel kültürün kabulü	*Kısmen olumlu	*Kısmen olumlu	*Olumlu

Çizelge 7'nin devamı..

Sektörel benzerlik	*Fakülte “eğitim fakültesi kültürü”ne sahip *Fakültenin öğretmen yetiştirme misyonu *Farklı tür fakültelerin amaç bakımından farklılaşması	*Fakülte “eğitim fakültesi kültürü”ne sahip *Fakültenin öğretmen yetiştirme misyonu *Farklı tür fakültelerin amaç bakımından farklılaşması	*Fakülte “eğitim fakültesi kültürü”ne sahip *Fakültenin öğretmen yetiştirme misyonu *Farklı tür fakültelerin amaç bakımından farklılaşması
Kurumsallaşma mekanizması	*Zorlayıcı izomorfizm	*Zorlayıcı izomorfizm *Mimetik izomorfizm	*Zorlayıcı izomorfizm *Mimetik izomorfizm
Örgüt-çevre ilişkileri	-	*Algılanan yüksek seçim, düşük belirlenimcilik	*Algılanan yüksek seçim, düşük belirlenimcilik
Odak kurum-yavru kurum olma durumu	*Üniversitenin eğitim fakültesi kurucu fakülte *Odak üniversite	*Üniversitenin eğitim fakültesi kurucu fakülte *Yavru fakülte	*Üniversitenin eğitim fakültesi kurucu fakülte *Yavru fakülte
Örgütsel tasarım	*Durumsallık-hedefler	*Durumsallık-çevre	*Durumsallık-hedefler

3.2.4.1. Örgütsel Kültürünün Oluşumu ve Öğretim Üyelerince Kabulü

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin bugünlere gelmesinde hocaların büyük emeği olduğundan söz etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..geçmişten bu zamana kadar baktığımız zaman bu fakültenin buralara, bu haline gelmesinde hizmetleri olan bir sürü hoca olmuş zamanında. Arkadaşlar anlatıyor mesela. ..Bahçemizi gördünüz mesela. Çam ağaçları var büyük büyük. O çam ağaçlarını işte kazıp da dikmişler oralara zamanında. ..Buranın kendi hocaları, bu dediğimi yapıyor. Sonrasında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi olduktan sonra hani hazır olan bir şeye gelmiş oluyor insanlar. Teknolojik gelişmeler oldu mesela. U. hocamdan ben biliyorum. Onlar sanki bir teknisyen gibi kablo çektiler mesela karşı binalara kadar vs. Yani o hizmetleri oldu. Bunlar mesela şu anda gözle görülür şeyler değil. İnsanlar, internete girebiliyor mu? Girebiliyor. Bu nasıl oldu? İşte bazı hocaların, yönetimdeki bazı kişilerin emekleriyle oldu. (Kırşehir, B2)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin sembolleri ve kahramanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..Mezuniyet günü öğrenciler, mezun olan öğrencileri o havuza atıyorlar mesela yani öyle bir kültür de var. Gazi'de yok. (Kastamonu, C2)

Gazi'de de kahraman hocalar vardı. İsmi telaffuz edilen, hiç tanımadığımız 20-30 yıl öncesinden ..orada çalışmış, iz bırakmış. Burada da vardır. Ben hiç tanımadığım ama bir rahmetli M. hocadan bahsederler. Yine 1-2 isimden bahsederler. O yönleri Gazi'ye çok benzer. ..kurumun kendine ait varsayımları oluşturduğu mitler, anılar, kahramanlar.. Onlar benziyor. Gazi'de de hiç tanımadığımız hocaların başlarından geçen komik hikâyeler anlatılırdı. Çok benzerleri burada da var. İşte bir pikniğe gidilmiş, şu olmuş, araba sürerken şöyle olmuş falan. O konularda Gazi'ye çok benzer diyebilirim. (Kastamonu, C3)

Bu noktada törenler ve ritüeller, geleneklerle detaylandırılan ve sürdürülen önemli sembollerdir. Üniversite mezuniyet törenlerinin görkemi ve teferruatı, öğrencilerin geçiş ayınlarının sembolik tezahürüdür. Ayrıca bu törenler, başkaları üzerinde potansiyel güç ve onur iletebilen güçlü bir sosyal kurumun tarihini, bilgelikliğini ve güvencesini göstermektedir. Dolayısıyla semboller, örgütün üyelerine ve örgütsel sistemin bileşenlerine anlam katan bir fikrin ya da kavramın somut bir temsilidir. Semboller, örgüt üyelerinin neleri önemli gördükleri hakkında bilgi sağlamaktadır (Bess ve Dee, 2008, 368). Resmî mezuniyet töreni sonrasında, Sınıf Öğretmenliği programından mezun olan öğrencilerin birbirlerini havuza atması, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bu bölümüne özgü bir semboldür.

Kurumun hafızası olan kıdemli öğretim elemanlarının genç öğretim elemanlarına anlattığı efsane hocalara ilişkin anıların, genç öğretim elemanlarının belleğinde yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Zira iletişim ağları aracılığıyla yayılan kahramanlık mitleri ve hikâyelerinin, örgütteki hikâyeye anlatıcıları tarafından yorumlanması, diğer kişilerin örgüt konusundaki algılarını etkilemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 58).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri birbirleriyle sıcak, samimi ve yakın ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle öğretim üyelerinin birbirleriyle sohbet etme, birlikte yemek yeme ve öğrenci ailelerine karşı yardımsever olma gibi açık davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Mesela böyle ilk gün tanışıp da kızının mezuniyetine gelirken bize böyle hediye getiren mesela Amasya'dan elmasıyla gelen aileler oldu. Unutmamış adam. ..bizim bölümümüzün öğrencisi değil; ama ilk gün ona bir yardımda bulunmuşuz.

“Hocam o günü ben hiç unutmadım.” Diyor. ..mezuniyete gelmiş 4 yıl sonra. (Gazi, A7)

Bu noktada, fakülte kültürünün, bireylerin gözlemlenen davranışlarında ortaya çıktığı bilinmektedir. Öğretim üyelerinin bu davranışları, hem gerekli resmî rol davranışları hem de örgütün informal hayatının çoğunu karakterize eden davranışlardır. Görünüşte basit olan bu davranışlar, kültürü anlamada uygun olabilir. Bu davranışlara, hangi öğretim üyelerinin ne sıklıkla kahve içmek için bir araya gelmesinden öğretim üyelerinin ne kadar yardımsever davranışta bulunduğu varıncaya kadar bir dizi davranış örnek olarak gösterilebilir (Bess ve Dee, 2008, 367). Öğretim üyelerinin öğrenci velilerine karşı yardımsever davranışı, fakülte kültürünün gözlenir düzeydeki artifaktlarına örnek olarak gösterilebilir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, emekli hocalarının isimlerinin kapıların kenarında yazılı olması; emekli hocaların üniversiteye giriş kartlarının yenilenmesinin, internet adreslerinin kullanılabilir olmasının ve yemekhaneyi kullanabilmesinin yok olmaya yüz tutmuş değerleri olduğunu; öğretim üyelerinin bölüm yemeği ve iftar yemeği vermelerinin, düğünlere ve cenazelere gitmelerinin devam eden değerleri olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..bu hocaların genelde bir ders falan veriliyordu. Onlar emekli sonrası geliyordu; odaları oluyordu ama şu anda bunlar biraz kesildi bina nedeniyle. Yenileşme nedeniyle. Son dönemlerde bu anlayıştan vazgeçildi yani. ..internet adresleri kapatılmıyor. Onlara işte üniversitenin giriş, yani park şey giriş kapısıyla ilgili kartlar yenileniyor. Aynen personel gibi yemek, yiyecek gibi bir düzenlemeden faydalanabiliyorlar. (Gazi, A3)

Bu noktada Schein'in diğer bir kültür kavramsallaştırması olan değerler, kişinin derin duygularını belirli nesnelere, insanlara ya da eylemlere karşı yansıtmaktadır. Değerler, doğrudan gözlem yoluyla anlaşılmamaktadır. Doğrudan gözlenebilen kültürel artifaktların analizi yoluyla anlaşılmaktadır. Örnek vermek gerekirse, açık meslektaş davranışı, meslektaşla birlikte kahve içerken çalışma yeri sorunlarını tartışmakla kendini belli edebilir. Prososyal davranış ritüelleri, bölüm başkanının akademik bir dergideki makaleleri yeni gelen bir öğretim üyesine iletmesi davranışı olarak kendini belli edebilir. Tüm bu davranışlar, esasında başkalarını önemseme ve sevgi değerlerini iletir (Bess ve Dee, 2008, 369). Bu araştırma bulgusuna göre üniversite yönetiminin, emekli öğretim

üyelerinin üniversite ile bağlarını koparmamasına yönelik çeşitli davranışları, onlara duyulan saygının ifadesi olarak görülebilir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin efsane hocalara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Bizde de öyle işte duayen hocalar var. Mesela A. B. E. hoca var. ..Önemli bir dil âlimidir. Hâlâ geliyor. Haftalık periyodik sohbetleri var. Efsane gibi anlatılan tabi. Mesela C. K. hoca benim lisanstan hocam. Yüksek lisans, doktoradan hocam. Mesela bizim alanımızda Türkiye'deki hanı hatırı sayılır hocalardan bir tanesidir. Onu söyleyebilirim. A. Y. hoca aynı şekilde Yeni Edebiyat alanında. Biz bunlardan ders aldık. Onlarla değer kazanıyor zaten fakülteler de diye düşünüyorum. (Gazi, A6)

Tıpkı Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde olduğu gibi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde de kahraman ve efsane hocalar olduğu öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden öğrenilmiştir. İletişim ağları aracılığıyla yayılan kahramanlık mitleri ve hikâyelerinin, örgütteki hikâye anlatıcıları tarafından yorumlanması, diğer kişilerin örgüt konusundaki algılarını etkilemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 58). Kulaktan kulağa anlatılan hikâyelerin kahramanı olan emekli öğretim üyelerinin, “duayen hoca” olarak anıldığı söylenebilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin çoğunluğu, fakültelerinin kültürünü kısmen olumlu olarak değerlendirirken, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin çoğunluğu ise olumlu olarak değerlendirmektedir. Öğretim üyelerinin fakülte kültürünü olumlu ya da olumsuz bulduklarını gösteren birkaç alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

İlköğretim matematik sonradan kuruldu. Gazi'ye bağlı olduğumuz son demlerde kuruldu. Yaş ortalaması da en düşük olandır. Şu an 6-7 tane yardımcı doçenti var. 5-6 tane araştırma görevlisi var. İletişim konusunda gayet başarılılar. Ama kökü biraz daha eskiye dayanan birimlerde şöyle bir sıkıntı var: Yani mutlaka birbirleriyle bir şeyler yaşamışlar. O yaşadığı sıkıntılar diğerlerine siper edinmiş. (Kırşehir, B6)

Öğretmen yetiştirmede bir kültür oluşturduğumuz kanaatindeyim. Ama bir ekol yaratamadık. ..o kültür, bir noktadan sonra bir politikaya da dönüşmeli benim kanaatime.. Böyle örgütsel bir yapıya da dönüşmeli. Açıkçası bunu oluşturamadığımız kanaatindeyim. (Gazi, A5)

81 ilden öğrencimiz var. Ya bir Hakkârili öğrenci, bir Edirneli öğrenci, bir İzmirli öğrenci çok şey katıyor aslında kültüre. Olumlu anlamda katıyor. (Gazi, A5)

..buranın efsane hocalarından bir tanesi benim hocam mesela. Buraya gelince öğrenmiş oluyoruz. İşte diyor ki “Onun lakabı şuydu. İşte bizim zamanımızda müdürlük yaptı.” Aslında buranın kahramanı şu an benim mezun olduğum üniversitenin de kahraman kişisi. Yani sınıf öğretmenliği açısından baktığımda ya da eğitim fakültesi açısından. ..böyle çok çok benzerlikler görüyorum. Yani hocaların tutumu, hocaların kendi içinde birleştirdiği değerleri, e bunları öğrencilere yansıtmaları.. Dediğim gibi işte buranın geçmişteki yaşayan şahsiyetlerini şu an o üniversitede de hoca olarak devam ettirmesi. Sonuçta o kültürü iki yerde de devam ettirmiş oluyor. (Kastamonu, C2)

3.2.4.2. Öğretim Üyelerinin Hâlen Çalıştıkları Eğitim Fakültelerinin Kendi Üniversitelerindeki Diğer Fakültele/Diğer Üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerine Benzerlikleri (Eğitim Fakültelerinin Sektörel Benzerlikleri)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin “eğitim fakültesi kültürü”ne ve öğretmen yetiştirme misyonuna sahip olduğunu; bir üniversitenin farklı fakültelerinin amaç bakımından birbirlerinden farklılaştığını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Her fakülte kendi fizikî yapısını kendi içindeki duruma göre şekillendirmesi lazım. Yani ders içerikleri olarak da hoca olarak da ..çünkü bir eğitim fakültesi kültürü vardır. Bir mühendislik kültürü vardır. Şimdi eğer yapı bu şekildeyse yani bir mühendislik fakültesinde akademisyen olan kişiyle eğitim fakültesinde akademisyen olan kişiler de ona göre yetişiyor. Çünkü mühendis olan kişiler olaya pedagojik açıdan bakmaz. Bir iş vardır. O işin üretilmesi gerekiyor. Yani sanayi-işbirliği olduğundan dolayı.. Çünkü insan yetiştirmeyecek orada. Ülkeye katkı sağlayacak, kamuya katkı sağlayacak malzemenin ortaya konulması düşüncesi ile hareket ediyorlar. Ama öğretmenlikte biz n’apıyoruz? İnsan yetiştiriyoruz. Bizim yetiştirdiğimiz insanlar da insan yetiştirecek. Onlar da insan yetiştirecek. ..siz orada malzeme üretiyorsunuz. Diğer tarafta insan üretiyorsunuz. Yani böyle bir farklılık ..var. Bir öğretmen sonuçta n’apacaktır? O teknoloji varsa o teknolojiyi kullanmaya yarayacak elemanları yetiştirecek. Mühendislik fakültesi de o teknolojiyi ortaya koyacak. Ya böyle bir durum söz konusu olduğundan da yani oradaki akademisyenlerin

öğrencilere yaklaşımı daha farklı olacaktır diye düşünüyorum. (Kırşehir, B3)

..diğer eğitim fakülteleriyle daha büyük bir benzerlik gösteriyor. Kendi bünyesi içindeki mühendislikten. ..bir sorumluluk var. Öğretmen yetiştiriyorum. ..diğer fakültelerdeki arkadaşlarımız hani belki böyle bir sorumluluğu taşımayabilirler. Yani “Ben mezun ediyorum.” Ben öyle demiyorum. “Ben öğretmen yetiştiriyorum.” Yani mezuniyet genel bir şey ama ben öğretmen yetiştiriyorum. O zaman bende bir sorumluluk var. Çünkü bu öğretmen yarın bir gün de benim de kızımın öğretmeni olacak. Ben empati kuruyorum. Eğer kızımda güzel davranışlar görmek istiyorsam o davranışları ben bu öğretmenlere vermeliyim. Ya de ben bu öğrencilerime vermeliyim. ..hem de çok mutlu ediyor insan eğitimi. İnsanla uğraşyoruz ya ben diğer fakültelerdeki arkadaşlarımız da öyledir ama onlar sonucunda şunu isterler: “İnşallah iyi bir yer, iyi bir yerde çalışır.” Derler. Ama biz “İnşallah kaliteli bir öğretmen yani toplumun istediği gibi bir öğretmen yetiştirdik.” (Kastamonu, C5)

Bir toplumun kurumları birleşik kaplar gibidir. Birinde seviye neyse diğerinde odur. Yani buradaki yönetimle bir başka üniversitenin bir başka eğitim fakültesinin yönetimi arasında çok farkının olduğunu düşünmüyorum yani. Hepsi genel anlayıştan, genel yaklaşımdan, kültürden, toplumun kültüründen yani toplumun eğitim seviyesinden etkilenir. O açıdan insanlar kendi bulunduğu kurumdan bazı şeyleri başkasında yoktur diye zannediyor ama oraya gittiği zaman da aynı iyiye iyi, kötüye kötü birçok ortak noktanın olduğu bir gerçek. (Gazi, A3)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerinin, okutulan dersleri belirleme, bölümlerin yeniden yapılandırılması gibi Yükseköğretim Kurulunun politikalarına ve koymuş olduğu standartlara uyma baskısı altında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

..YÖK tarafından çok çakalı bir programımız var bizim. Hani oynanmayan 1-2 ders var öyle seçmeli. ..eğitim fakültelerinde ciddi anlamda % 80'ine yakın derslerin öyle. (YÖK'ün belirlediği zorunlu dersleri kast ediyor) Seçmeli olan derslerin de zaten fitratını belirliyor hani. GKMB (Genel Kültür ve Meslekî Bilgi) diyerek. Buraya bir genel kültür koyabilirsiniz. Buraya bir meslek bilgisi koyabilirsiniz. Yoksa ben kafama göre

böyle “Ya bu da çok iyi olur.” Diye. (İstediği gibi ders koyamayacağını kast ediyor) (Kırşehir, B6)

Şimdi 1997’de YÖK eğitim fakültelerine yönelik bir yapılanma gerçekleştirmişti. Gerek müfredat gerek anabilim dalları, bölümlerin oluşturulması ..hepsi birbirinin ikizi gibi yani çok büyük farklılıklar yok. ..mesela derslerin denkliği noktasında içerik vs. bakıyordum şeyden, bizden neyse orada da o. ..Özellikle işte mezuniyet kredileri sayısı, alması gereken zorunlu dersler, böyle bir aynı kalıptan çıkmış bir görüntü veriyor ki bu da YÖK’ün o 97’de başlattığı yapılanma. Oldukça merkezî bir etki görülüyor eğitim fakültelerinde. ..mesela yeni ders teklifi yapmak istediğimiz zaman “Yok bu ders işte YÖK’ün temel dersleridir.” ya da çıkarmak istediğimiz zaman “Müfredattan, YÖK’ün temel dersleri, bunlar çıkarılamaz.” Ancak işte seçmeli ders önerilerinde bulunurduk. Yani bir zorunlu ders işte YÖK’ten bir talimat rektörlüklere, üniversitelere verilmediyse valla bir ders koyamıyorsun. Yani “Ben bu dersi de programa almak istiyorum. Okutmak istiyorum.” Diyemiyorduk. Mutlaka YÖK’ün talebi ya da onayı gerekiyor. Biz seçmeli derslerimizi bile önce rektörlüğe, Senato onayına, Senato onayından sonra tekrar YÖK’e iletirdik bu değişikliklerimizi. (Kastamonu, C7)

Mesela bölümde bir ders açılacak. Fakat bölüm içerisinde seçmeli olmayan bir ders açmak konusunda; evet, o üniversiteyi de aşıyor. Çünkü seçmeli derslerde bölüm içerisinde özgürlüğümüz var. Ama diğer derslerde üniversite senatosuna kadar giden bir hiyerarşik yapı var. Hatta üniversite senatosundan YÖK’e kadar giden bir hiyerarşik yapı var. (Gazi, A5)

Üniversitelerin, YÖK’ün koymuş olduğu kurallara uyma baskısına ilişkin bulgular, eşbiçimlilik üzerine alanyazındaki kavramsallaştırmayı göstermektedir. Colbeck’e (2002, 398) göre düzenleyici süreçler formal kural oluşturmayı, izlemeyi ve eylemleri onaylamayı içermektedir. Bireyler, kuralların adil, doğru ya da uygun olduğuna bakmaksızın kurumsallaşmış kural sistemlerinin geçerliğini ve varlığını kabul etmektedirler. Meyer ve Rowan’a (1991) göre rasyonelleşmiş devletlerin ve diğer büyük rasyonel örgütlerin toplumsal yaşamda hâkimiyetleri arttıkça, örgütsel yapılar giderek devlet tarafından ve devlette meşrulaşmış ve kurumsallaşmış kuralları yansıtmaktadır. Bu noktada, YÖK’ün yükseköğretim alanında/sectoründe yaptığı yasalara üniversitelerin tabi olması, diğer bir deyişle YÖK tarafından yapılandırılmış ya da kısıtlanmış örgütsel ortamların olması, YÖK’ün üniversite yönetimleri için bir sınır çizmesi anlamına gelebilir.

Scott'a (1991, 171-172) göre otorite merkezileştikçe, karar vericiler, örgütsel tasarım yoluyla, diğer bir deyişle zorlayıcı mekanizmayla, örgütsel çeşitliliği artırarak çeşitli özelleşmiş örgütsel biçimler oluşturmaya karar verebilirler. Yüksek düzeyde yapılanmış örgütsel ortamların artması, örgütsel biçim çeşitliliğini artırabilir. Örnek vermek gerekirse, merkezî bir otorite olarak YÖK'ün zorunlu kıldığı lisans derslerinin dışında, her üniversitenin kendi seçmeli derslerini belirlemesi, ülke çapında farklı lisans programlarının ve bu programlara ait farklı kazanımların oluşmasını sağlayacaktır.

YÖK'ün aşırı merkeziyetçi yapısı, YÖK'ün bir koordinasyon kurulu hâline getirilmesi gerektiğine ilişkin eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısının, yükseköğretimin kalitesini olumsuz etkilediğine, yükseköğretim kurumlarının rekabet kapasitesini engellediğine ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermediğine ilişkin eleştiriler yapılmıştır. YÖK'ün uzun dönemli planlama ve koordinasyon işlevini yürütecek bir yapıya kavuşturulması ile birlikte üniversitelerin idarî, malî ve bilimsel özerkliklerinin güçleneceği, şeffaf ve hesapverebilir hâle geleceği ve daha rekabetçi olacağı savunulmuştur (DPT, 2000). O halde YÖK'ün bir koordinasyon kuruluna dönüştürülmemesinin, yükseköğretim kurumlarının işleyişi üzerinde bir baskıya yol açacağı açıktır. Bess ve Dee'ye (2008, 136-137) göre dış güçlerin örgüt üzerindeki kontrolü, devlet düzenlemeleri tarafından sağlanabilir. Örgüt üyeleri, kısıtlı seçim hakkı olduğunu bilmektedirler; fakat dışsal emirleri takip etmektedirler. O halde bu koşullarda, örgüt, büyük ölçüde, çevrenin taleplerine uymaktadır. Bu durumda, piyasa güçleri ile politik ve sosyal baskıların yüksek kararlaştırıcı ortamlar (deterministik ortamlar) yarattığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan Scott'a (1991, 171-172) göre merkezî otoriteden yoksun ortamlarda ise örgütsel biçimler, rekabetçi ve taklitçi süreçlerden dolayı benzerlik gösterebilirler. Örnek vermek gerekirse, yükseköğretim kurumlarının kendi eğitim programlarını oluşturabilmeleri, fakültelerinde okutacakları dersleri belirleyebilmeleri üniversitelerin özerklik kazanması anlamına gelmektedir. Bu durumda, piyasa koşullarının biçimlendirdiği yükseköğretim sektöründe, yükseköğretim kurumlarının rekabet hâlinde olacakları konulardan birinin iyi öğrencileri kendi üniversitelerine çekmesi noktasında olacağı söylenebilir. Birbirleriyle rekabet hâlinde olan üniversitelerin yaptıkları yenilikler konusunda birbirlerini takip edeceği, birbirlerini model alacağı söylenebilir. Eğitim programlarındaki yeniliklerin ve değişikliklerin üniversiteye öğrenci çekme amacıyla

kullanılmasının, günümüzde vakıf üniversiteleri için daha uygun bir örnek olacağı söylenebilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin kurucu fakülte olduğunu, üniversitelerinin temelini oluşturduğunu ve diğer fakültelerin görev yaptıkları eğitim fakültesinin “içinden” çıktığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretim üyeleri yavru kurumlar olan Kırşehir Eğitim Fakültesinin ve Kastamonu Eğitim Fakültesinin odak kurum olan Gazi Üniversitesi içinden çıktığını ifade etmişlerdir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ise görev yaptıkları fakültenin köklü olduğunu ve Gazi Üniversitesinin Eğitim Fakültesi içinden çıktığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Şimdi burası ilk, Ahi Evran Üniversitesinin ilk fakültesi Eğitim Fakültesi. ..Fen-edebiyat fakültesi buranın içinden çıktı. Yani nasıl çıktı? Dekan atandı. Dekan yardımcısının birisinin odası boşaltıldı. “Hocam sen burada dekansın.” Dendi. Öyle kuruldu yani. ..Sonra bir bölüm açıldı. Bir sınıf verildi buradan falan filan derken sonra bir gecekondu yapıldı falan. Sonuçta eğitim fakültesi bizim burada hiçbirini model almaz. Çünkü burası tamamıyla diğer birimlerin kurulmasına öncülük etmiş, modellik etmiş bir kurum. (Kırşehir, B7)

Şimdi Kastamonu Eğitim Fakültesi o dönemde Gazi'ye bağlıydı. Zaten Gazi Eğitimin içinden çıkmış bir fakülte gibiydik yani o dönemde. Dolayısıyla yani Gazi'nin kültürünü zaten yaşayan bir fakülteydi yani. İşte hoca sayısı, belki işte araştırma kariyerleri, kariyer noktasında farklılık vardı tabi. Burada o dönem hiç profesör yoktu mesela. Yeni oluşmuş bir fakülte. Kadrosunu yeni yeni oluşturmaya çalışıyor. Ama burada Gazi'yi örnek alıyor. Yani içinden çıktığı üniversiteyi örnek alıyor. Yapılanmasını içerik, dersler, müfredatlar, uygulamalar diyelim hatta binaların oluşumu vs. içerisindeki planlamalar hep böyle Gazi'den örnek alınma. (Kastamonu, C7)

..bu fakülte aslında Gazi Üniversitesi içinden üniversite çıkmış bir fakülte. İlk 1926 yılında kurulduğunda, Gazi Muallim Mektebi olarak kurulmuştur. Atatürk'ün talimatıyla. Daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsüne dönüşmüştür. Daha sonra 1982'de Gazi Üniversitesine dönüşmüştür. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme konusunda markadır eğitim fakültesi. (Gazi, A7)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin tarihinin eski olması nedeniyle birtakım yerleşik

uygulamaları olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim üyeleri, fakültelerinin kurumsal yapı özelliği gösterdiğini ima etmişlerdir. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerde işlerin sorunsuz yürümesi, fakültelerinin ciddi arşivlerinin olması, sorun yaşadıklarında muhatap bulabilmeleri gibi gerekçelerle fakültelerini kurumsallaşmış olarak gördükleri söylenebilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..biz Gazi'ye bağlıyız evet, ama taa 60'lardan öğretmen okullarından gelen bir tarihi var. Hani sistemin çok ciddi bir arşivi var. Mesela Gazi'den öncesine dayanan da bir arşivi var. Sistematiği ilerliyor. (Kırşehir, B6)

..Eğitim Fakültesinde işler daha düzgün yürüyor. ..Niye sorunsuz yürüyor? Çünkü burası çok eskiden beri devam ettiği için yani bir yapı kurulmuş, kurumsal bir yapı. Ve o yapı bir şekilde devam ediyor. İyi ya da kötü bir kurumsal yapı var. ..Basit bir iş için ben burada bir şey sorduğum zaman cevap alıyorum. Yani "Şu işi nasıl yaparım?" Örneğin, işte "Yüksek lisans öğrencim var. İşte Millî Eğitimden işte izin alıcam." Diyorum. Mesela çok basit bir örnek. (Ders verdiği Mühendislik Fakültesinden söz ederken ise) ..arıyorsun "Kim yapar?" İşte "Bu yapar. Bu biliyor. Ben bilmiyorum." Ona soruyorsun işte "Benim işim değil. Bu bilir. Senin işin değil. Bu bilir." İşte yukarı doğru çıkmaya başlıyorsun. Yardımcısına, dekanına, bilmem neyine. Sonuçta cevap yok ortada. O, ona atıyor. O, ona atıyor. O, ona atıyor yani. Öyle bir durum var. Adam "Bilmiyorum." Diyor ama bir de "Ya ben bunu araştırayım. Öğreneyim işte. Size bilgi vereyim." De yok. Mesela ben burada (Eğitim Fakültesini kast ediyor.) soru sorduğum zaman birine "Hocam bilmiyorum ama.." diyor "..ben bir soruşturayım." Diyor. Ondan sonra bir saat sonra, yarım saat sonra diyor ki "Böyle böyleymiş." Diyor. Orada kendi de öğrenmiş oluyor. (Kastamonu, C4)

Öte yandan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden bir öğretim üyesi ise ihtiyaç duyulan bilginin bireyin hafızasında kalmakla sınırlı olmaması gerektiğini; kurumların, kurumsal hafızalarını korumaya yönelik standartlar getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

C. abimiz var Öğrenci İşlerinde. Ben buraya öğrenci olarak geldiğimde C. Abi Öğrenci İşlerindeydi. Ben mezun oldum; Öğrenci İşlerindeydi. Ben öğretmen oldum; Öğrenci İşlerindeydi. Bunlar (Odadaki iki öğrencisini kast ediyor) geldi; Öğrenci İşlerindeydi. Mezun oldular; Öğrenci İşlerinde. Daha yeni, iki gün önce.. "C. Abi.." dedim "..yanına.." dedim "..bir tane genç delikanlı al, oturt, öğret." dedim. "Sen emekli olacaksın, gideceksin. Senden sonra.." dedim "..neyin nerede

olduğunu kim bilecek? Değil mi? Bunu git Rektörlüğe anlat, Dekanlığa anlat.” kimse yani bunu devam ettirmek için. Çırak, ustayı geçmezse sanat ilerlemezmiş. Çırak lazım değil mi? ..Ben bir defasında girdim; diploma arşivimizde o mektupla öğretmenlikten tut iki aylık öğretmenlikten bilmem ne falan filan. Hadi pat diye bir tane adam çıktı geldi. 1970’te mezun olmuş. Diplomasını arıyor. C. Abi olmasa.. Allah’tan.. Biz onu bulamayız. ..O personele bu gözle bakmak gerekiyor. Ben onun uzmanı değilim. ..Yönetimin bunlara kurumsal hafızasını nasıl korurum sorusuyla yaklaşması gerekiyor. ..Mesela kurumsal hafıza nasıl geliştirilir, nasıl saklanır, nasıl korunur, nasıl sürdürülür? Değil mi? Bunlar önemli. Bunlar ne yazık ki zayıf. İşlerimiz kişilere bağlı bak. Rektör geliyor böyle oluyor, enstitü müdürü geliyor böyle oluyor. C. Abi geliyor böyle oluyor. ..Standartlar, ölçüler olacak, kurumun kendi yapıları olacak. Onu devam ettireceğiz. (Gazi, A9)

Kurumsal hafızanın önemine ilişkin elde edilen bulgular, alanyazındaki kavramsallaştırmayı gösterir niteliktedir. Huber’a (1996) göre örgütsel hafıza, örgütsel öğrenmede kritik bir role sahiptir. Zira öğrenilenin gösterilebilirliği ve kullanılabilirliği, örgütün belleğinin etkililiğine bağlıdır. March’a (1999, 83) göre deneyimlerden çıkarılan anlamlar belgelere, raporlara, dosyalara, standart işletim prosedürlerine, düzenlemelere, örgütsel yapının ve ilişkilerin sosyal ve fiziksel coğrafyasına, meslekî iyi uygulamalara, örgütsel hikâyelere ve “buradaki şeyleri yapma biçimimiz” hakkındaki ortak algılara kaydedilmektedir. Mintzberg’e (1975) göre hizmetiçi eğitim, taklit, sosyalleşme, profesyonelleşme gibi süreçlerle aktarılan ve sürdürülen yumuşak bilgi (soft knowledge) daha az dayanıklıdır. Levitt ve March’a (1996, 526) göre tarihten çıkarılan derslerin, personel devriyle kaybedilmesi olasıdır. Kurumsal standartların olmadığı, kurumsal hafızanın sadece işgörenlerin zihinlerinde kayıtlı olduğu örgütlerin kurumsal olmadığı anlaşılmaktadır.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin özellikle Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesini taklit ettiğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, yavru fakülteler, belirsizliğin üstesinden gelmek için Gazi Üniversitesinin mimarisi, içeriği, eğitim programı ve uygulamalarını örnek ya da model almışlardır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Eski binalar biraz daha Gazi kültürü var. Hatta Gazi kültürünü yaşatma teşebbüsü de var. Onu da size söyleyeyim. Niye? Bizim yan tarafta D boğumuz var. O D blok uzun süre boş durdu. Ve geçenlerde oranın meslek yüksekokulu müdürünün şöyle bir söylemi var: Dedi ki: “Buradan..” dedi

“.. Meslek yüksekle o kullanılmayan D blok arasına bir geçit yapalım ve bunu kullanalım.” Dedi. Şimdi sizin o söylediğiniz Bosna Hersek ile ikisinin arasındaki geçitten.. (Gazi Üniversitesinin Bosna-Hersek binaları arasındaki geçidin aynısını Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu ile D Blok arasında yapma fikri üzerine bir anıyı anlatıyor) (Kırşehir, B4)

..burada Gazi’yi örnek alıyor. Yani içinden çıktığı üniversiteyi örnek alıyor. Yapılanmasını içerik, dersler, müfredatlar, uygulamalar diyelim hatta binaların oluşumu vs. içerisindeki planlamalar hep böyle Gazi’den örnek alınma. (Kastamonu, C7)

Üniversitelerde taklitçi eşbiçimliliğe ilişkin bu araştırmanın bulguları, daha önceden değinildiği üzere, alanyazındaki eşbiçimlilik kavramsallaştırmasını desteklemektedir. DiMaggio ve Powell’a (1991b, 69) göre örgütsel teknolojiler yeterince anlaşılmadığında, hedefler belirsiz olduğunda ya da çevre sembolik belirsizlik yarattığında, örgütler kendilerini diğer örgütlere modelleyebilirler. Bir örgüt belirsiz nedenlerle ya da belirsiz çözümlerle karşı karşıya kaldığında, problem çözmeye yönelik bir arayış ekonomik bir biçimde uygulanabilir bir çözüm sağlayabilir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültenin enuygun biçimde tasarımının yapılmasına karar vermelerinde durumsallık (contingencies) yaklaşımlarından çevreyi dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden ise öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerin enuygun biçimde tasarımının yapılmasına karar vermelerinde durumsallık yaklaşımlarından hedefleri dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, durumsallık yaklaşımının, örgütleri etkin ve etkili kılacağı söylenebilir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

..tabi ki birebir bir benzerlikten bahsetmek hiçbir zaman mümkün değildir. Çünkü bireysel farklılıklar, coğrafi farklılıklar işte imkânlar, koşullar.. Bunların hepsi buradaki yapıya özel, oradaki yapıya özel olacaktır. (Kırşehir, B8)

İnsanla uğraşıyoruz ya! Ben, diğer fakültelerdeki arkadaşlarımız da öyledir ama onlar sonucunda şunu isterler: “İnşallah iyi bir yer, iyi bir yerde çalışır.” Derler. Ama biz “İnşallah kaliteli bir öğretmen yani toplumun istediği gibi bir

öğretmen yetiştirdik." O sorumluluğu taşıyoruz. (Kastamonu, C5)

Türkiye'deki eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştiren fakülteler içerisinde örnek bir fakülteyiz. Tarihi geçmişi olan bir fakülteyiz. (Gazi, A7)

Bu noktada, belirli bir örgütün en uygun tasarımının anlaşılabilmesi ve kararlaştırılması için etkileşimde bulunduğu dış çevrenin, kullandığı teknolojinin, hedeflerinin, kültürünün ve büyüklüğünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Mintzberg, 1983). Balcı'ya (2000, 496) göre örgütlenmeyi belirleyen üç temel etmen strateji, teknoloji ve çevredir. Zira örgüt, örgütsel tasarımında bu değişkenleri ne kadar hesaba katarsa örgüt o derece etkili ve verimli olacaktır. Çevre değişkeni, üniversite sınırları dışında neler olduğu, çevrenin durağan olup olmadığı, öğrencilerin çoğunun birbirine benzer olup olmadığı sorularına yanıt oluşturmaktadır (Mintzberg, 1983). Örgütün farklı bölümleri, farklı zamanlarda müşteri (client) olarak öğrenciler ve meslek birlikleri gibi piyasa bileşeni; rekabetçi akademik kurumlar gibi endüstri bileşeni ve üniversiteleri sosyal, teknolojik, ekonomik ve bilimsel açıdan etkileyen makro çevre bileşeni ile ilgilenmektedir (Morrison ve Wilson, 1997). Fakültesinin örgütsel tasarımının çevre değişkenine göre yapılması fikrine katılan öğretim üyeleri, her fakültenin kendine özgü koşulları göz önünde bulundurularak çevresiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini savunabilirler. Hedef değişkeni ise örgütün örgüt üyeleri, tüketiciler ve müşteriler için neyi temsil ettiğini tanımlamaktadır. Hedef değişkeni, örgütün hangi ürünü ya da hizmeti benimsediğine ve ürettiğine, çıktının istenir ve kabul edilebilir kalitesine ilişkin sorulara yanıt aramaktadır. Fakültesinin örgütsel tasarımının hedef değişkenine göre yapılması fikrine katılan öğretim üyeleri, fakültelerini halka tanıtmaya ya da fakültelerinin öğretmen yetiştirme misyonu ile ilgili algı yaratma işlevine hizmet edebilirler (Bess ve Dee, 2008, 759).

3.2.4.3. Kurulduğunda Odak Üniversiteye Bağlı Olan Eğitim Fakültesinin, Üniversitenin Müstakil Fakültesine Dönüşmesinin Yarattığı Sonuçlar

Bu alt başlık altında, kurulduğunda odak üniversiteye bağlı olan eğitim fakültesinin, üniversitenin müstakil fakültesine dönüşmesinin yarattığı sonuçlara yer verilmiştir.

Yavru fakültelerin, müstakil üniversiteler bünyesindeki fakültele dönüşmeden önceki durumlarına ilişkin sonuçlar Çizelge 8'de özetlenmiştir.

Çizelge 8

Yavru Fakültelerin, Müstakil Üniversiteler Bünyesindeki Fakültelelere Dönüşmeden Önceki Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi (O zamanki Kırşehir Eğitim Fakültesi)	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi (O zamanki Kastamonu Eğitim Fakültesi)
Müstakil Üniversitenin bünyesindeki fakülteye dönüşmeden önce	<p>OLUMLU</p> <p>*Başarılı öğrencilerin eğitim fakültesine kayıt olması</p> <p>*Yurtdışı post-doc desteği</p> <p>*Öğretim üyeleri arasında sıcak, samimi ilişki</p> <p>OLUMSUZ</p> <p>*Kadro sorunu</p> <p>*Kısıtlı proje ve yayın teşviki</p>	<p>OLUMLU</p> <p>*Başarılı öğrencilerin eğitim fakültesine kayıt olması</p> <p>*Gazi Eğitim Fakültesine danışma</p> <p>*Gazi Eğitim Fakültesinin stratejisini izleme</p>

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin Gazi Üniversitesine bağlı olduğu zamanlarda, üniversite sınavlarında fakültelerine giriş puanlarının yüksek olduğunu, dolayısıyla başarılı öğrencilerin fakültelerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Gazi Üniversitesinin bünyesinde olmak öğrenci profilimizi de değiştiriyordu. Daha başarılı öğrenciler geliyordu buraya. Çünkü adının önündeki Gazi, işte Gazi'nin, Gazi Üniversitesinin kurumsallığı, tanınırlığı, öğretmen eğitimindeki yeri de hesaba katılarak söylendiğinde, zaten marka olmuş bir üniversite. Hani o markanın, kaba bir tabir olacak ama, ekmeğini çok yedik o anlamda. ..Üst düzey öğrencilerle burada çalışma fırsatı da bulduk ama Ahi Evran Üniversitesi olduktan sonra biz farklı bir dilime kaydık. Yani öğrenci özellikleri bakımından daha alt düzeylerde ya da orta düzeydeki öğrencilerle burada çalışmak durumunda olduk. (Kırşehir, B8)

Gazi Üniversitesine bağlı bir fakülteyken başarımız daha yüksekti. ...üniversite sınavıyla buraya öğrenci geldiğine göre o puan, Gazi Üniversitesinin puanı yüksek bir puan. Buraya gelenler de Gazi Üniversitesine bağlı olduğu için.. Hani biraz daha düşük ama çok düşük değil asla. 1-2 puan ya da 3-4 puan düşük. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesine giremeyen öğrenci buraya geliyordu. Ve doğal olarak da mesela bizim KPSS sınavlarında derecelerimiz bile vardı. Başarı iyiydi. (Kastamonu, C5)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin Gazi Üniversitesine bağlı olduğu zamanlarda, Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün, Ahi Evran Üniversitesi öğretim üyelerini post-doc yapmaları için İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerine gönderdiğini; ancak Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün, Ahi Evran Üniversitesi öğretim elemanlarının BAP projelerini onaylamadığını ve öğretim elemanlarına az miktarda yayın teşviki verdiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

2-3 dönem önceki rektör zamanında, 2000'li yıllarda şöyle bir proje yapılıyor: Yurtdışına öğretim üyelerini dil öğrenimi amaçlı gönderme projesi vardı. Ben o zaman öğretim üyesi değildim. Ancak bu çok hoşuma giden bir uygulama idi. Dolayısıyla bu, akademik çalışmayı ve akademik performansı artırmaya yönelik. O zamandan bu kurslara katılan; Amerika'ya, İngiltere'ye rektörlük tarafından finanse edilen kaynağı rektörlük karşılıyordu o zaman. ..oraya gidip hem dil sorunlarını halletmek üzere.. Belki tamamen olmasa da kısmen orada bir taban oluşturma, cesaret edinme ve akademik çalışmada da şu anda iyi noktaya gelmiş olan arkadaşlar var. (Kırşehir, B4)

Biz 2006 yılından önce biraz önce ifade ettiğim gibi içişlerimizde bağımsız, dışişlerinde Gazi'ye bağlıydık ama Gazi bizi yok sayıyordu o anlamda. Yani biz Gazi'den çok fazla proje de almadık. Yayın desteği, teşviki falan da çok fazla almamıştık. Sadece Gazi Üniversitesinin çok büyük olması hasebiyle bize çok az bir belki miktar ayrılıyordu. (Kırşehir, B7)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden bir öğretim üyesi, kadro talebi ile ilgili olarak çözümlenemeyen sorunlar oluştuğunda, Kırşehir Eğitim Fakültesi yönetiminin Gazi Üniversitesinin kadro vermemesi gerekçesini öne sürerek kolaya kaçan çözümler ürettiğini belirtmiştir. Sorun çözmek istemeyen ya da sorun çözemeyen fakülte yönetiminin, sorumluluğu “merkez”e yükleme çabası içerisine girdiği söylenebilir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

En basitinden işte bir kadro alacağınızda.. “Merkezde kadro sıkıntısı var.” denilip bir nevi top oraya atılıyordu. ..problem çözülmek istenmiyorsa, işte “Gazi'ye ulaşamıyoruz. Gazi'den alamıyoruz. Gazi bize bu konuda fırsat vermiyor. Olanak sağlamıyor.” Gibi topu taca atma üst düzeyde oluyordu; ama yerel olunca burada siz öyle ya da böyle hani birçok güçlük de olsa rektöre ulaşma şansına sahip olabiliyorsunuz yani. ..Yerel yönetimin belki de en önemli avantajı hani burada oluşabilecek problemi, sorunu daha kısa sürede çözümü ya da

çözüksüzlüğü. Her zaman da problemler çözülmüyor sonuçta yani her problem çözülecek diye bir kaide yok. Ama sonuç alma bakımından, olumlu ya da olumsuz sonuç alma bakımından sürenin kısaldığını söyleyebilirim yerel yönetimde. (Kırşehir, B8)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinin Gazi Üniversitesine bağlı olduğu zamanlarda, fakültelerinde öğretim elemanları arasında sıcak ve samimi ilişkilerin daha yoğun olduğunu; ama günümüzde yakın ilişkinin kaybolmaya yüz tuttuğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yani burası küçük bir fakülteydi. O zaman tahminim 40-50 civarında öğretim elemanı vardı. Burası o zaman..aile gibiydi. ..Bir lise düşünün. Öğretmenler odası gibi odalar var. Bireysel odalar yoktu. Öğretmenler odası gibi böyle ofis, bir oda vardı. Daha aile gibi yakın ilişkiler. Örneğin, işte hocam, öğretmenim demeden abi, abla diyerekten, daha sıcak yakın. İlişkiler de iyiydi yani böyle ailece görüşürdük. Pikniklere giderdik. Mesela öğlen toplu yemeği birlikte yerdik falan filan. Ya bura küçük yer. İşte çarşı yakın. Mesela işte öğlen toplu pide söyledik falan filan. Ama üniversiteleştikten sonra tabi ki bireyselleştik yani. Herkes kendi odasında bir sürü çalışma yapıyor. (Kırşehir, B7)

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden bir öğretim üyesi, fakültelerinin Gazi Üniversitesine bağlı olduğu zamanlarda, fakülte yönetiminin, öğrenci işleri gibi konularda, Gazi Üniversitesine danıştığını ve onun stratejisini izlediğini belirtmiştir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Yöneticilik yaptığım dönemde tabi ki yöneticilikle ilgili bize burada halledemediğimiz, ne bileyim göremediğimiz bazı şeyleri, büyük bir üniversitenin yani onların sürekli bu işle meşgul olmasından ötürü, biz onlardan yardım istedik. İş problemlerimizi çözdük. Yani örnek, özellikle yönetim konusunda çok örnek ya da öğrencilerimizin daha iyi şeylerle karşılaşabilmesi, sıkıntılardan biraz daha onları arındırmak adına çok istişare ettik Gazi Üniversitesi ile. 2006 yılından önce özellikle. ..Yani epey bir yararlandık. ..öğrenci işlerinden sorumlu olduğum o dönemde, mesela Gazi Üniversitesinin Öğrenci İşleri Daire Başkanıyla sürekli görüşüyorduk yani. Örneğin, o zaman bu not sistemi ile ilgili mesela.. Şimdi çok iyi hatırlıyorum, notlarla ilgili, çünkü notun ilk zamanlarda hani elle yazılıyor. Daha sonra bilgisayara o geçme aşamalarında, biz bazen üstesinden gelemediğimiz zaman

öğrencilerin bu notlarının bilgisayara aktarılmasında yararlandık yani. Örnek aldık. (Kastamonu, C5)

Yeni kurulan bir üniversite bünyesindeki bir fakültenin yönetiminin belli bir konu ile ilgili olarak yaşadığı belirsizlik durumunda, ayrıldığı üniversiteye danışması bulgusu, alanyazındaki kuramsal bilgiyi örnekler niteliktedir. Zira Levy'e (2006, 145) göre örgütler, özellikle hedeflerin belirsiz olduğu yerlerde ve kendilerini meşrulaştırmak için iyi kurulmuş ve başarılı örgütleri taklit etme eğilimindedir. DiMaggio ve Powell'a (1991b, 69) göre bir örgüt belirsiz nedenlerle ya da belirsiz çözümlerle karşı karşıya kaldığında, o örgütün problem çözmeye yönelik arayışı, ekonomik bir biçimde uygulanabilir bir çözüm sağlayabilir. Buna göre yavru kurumun, öğrenci bilgi işlem modülünü başarılı bir biçimde kullandığını gördüğü ya da öğrendiği odak kurumun sistemini kullanma eğiliminde olduğu; bunu da odak kurumu modelleyerek gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.2.5. Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutu

Bu başlık altında, kurumsallaşmanın çevresel ve fiziksel ortam boyutundaki alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin kurumsallaşmanın çevresel ve fiziksel ortam boyutundaki algılarına ilişkin sonuçlar Çizelge 9'da özetlenmiştir:

Çizelge 9

Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

Üniversite Tema	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fizikî yapı	*Binalar arasında mimarî uyum yok	*Öğretmen okulu binası	*Öğretmen okulu binası
Donatı	*Fizikî donanım olumsuz özellikte	*Fizikî donanım olumsuz özellikte	*Fizikî donanım olumsuz özellikte
Çevresel düzenleme	*Şehir üniversitesi olmanın verdiği dezavantaj	*Gazili yöneticilerin etkisi	*Gazili yöneticilerin etkisi

3.2.5.1. Fiziksel Mekânların İnşa Özellikleri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları eğitim fakültelerinin öğretmen okullarından

dönüştürüldüğünü; hâlen bu yapıların kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Eski Öğretmen Okullarının bir yapı, mimarîsi var. Buradaki mimarî onunla ilgili. Gazi Üniversitesinin kuruluş özelliklerine bakacak olursanız da aynı mimarî özelliklerinin olduğunu yaklaşık olarak görebilirsiniz. 1960'lı, 70'li yıllardaki yüksekokul ya da öğretmen okul olarak kurulan yerlerde bizim üniversitedeki yapının, mimarî yapının hep benzer olduğunu görürsünüz. Mesela bugün Demirci Eğitim Fakültesine gidecek olursanız da aynı yapıyı görürsünüz. İşte karşıda bir ana bina, yan tarafında hemen yanlamasına uzanan bir spor salonu, önünde bir bahçe ve hemen bu bahçenin bitiminde bir yurt olduğunu görürsünüz. Bizim burası yurttu önceden. Sonrasında fakülteye dönüştürüldü. Ya bu mimarî yapı evet, Gazi ile çağrışan özellikleri var ama asıl bu mimarî özellikler o dönemin okul yapılarındaki anlayışı yansıtıyor. (Kırşehir, B8)

Orta muallim mektebi olarak yapılmış olduğu için 1926'da ora ayrı bir istisna ama genellikle bakarsınız eğitim fakülteleri eğer öğretmen okullarından dönmeyseniz 3 aşağı 5 yukarı planı, projesi birdir yani. Burası da Kız İlköğretmen Okulundan dönme. Binalara bakıyorsunuz. Normal ilse görünümünde binalar.. (Kastamonu, C8)

Ayrıca Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları eğitim fakültelerinin fizikî donanımlarını tesisat, ergonomi, oda özelliği, öğrenme ortamları açısından olumsuz görmektedirler. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri de yeni eğitim fakültesinin fizikî donanımını tesisat, aydınlatma ve havalandırma, oda özellikleri, öğrenme ortamı açısından olumsuz görmektedirler. Öğretim üyeleri, yeni bina yapılmasına rağmen oda sayısının ve öğrenme ortamlarının yetersiz olmasının, konu alanı uzmanı öğretim üyelerinden görüş alınmamasından ve plansızlıktan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Burası çok eski bir bina. Laboratuvarları çok eski. O, S. hoca zamanında burada dekanlık yaptığı laboratuvar; tek bir muslukla o kimya laboratuvarında o malzemelerin temizlenmesi, su banyosunun yaptırılmaması.. Çeşitli deneyleri de biz zaten malzeme sıkıntısından yani malzeme sıkıntısı dediğim dizayn çok bozuk olduğu için onun çoğunu yapamıyorduk deneylerin ben asistanlığında. Halen de öyle. Laboratuvarlar vasat durumda. (Kırşehir, B5)

Sürekli tadilatlar devam ediyor. Şu anda hoca odası bulunması için çabalar olabiliyor. Sınıflar yıkılıyor. Oda yapılıyor. (Kastamonu, C9)

...bu yeni binaya ilişkin yapılan en büyük şikâyet de bize hiç sorulmadı. “Nasıl bir bina isterdiniz?” gibi. Çok fazla şikâyet var. Bakın bu oda çok büyük. Bir başka oda çok küçük. Bu oda son kaldığı için ben hani, bana verildi. Çünkü ikinci kişi, bundan sonra ilk yardımcı doçent olacak kişi için oda yok. Geniş odaya verileceği için hani bu odayı profesörler falan almadı. Yoksa hani iyilikten değil.. Şu an hâlen odası olmayan öğretim üyesi var. Hani bir bina tasarlıyorsunuz. Üniversitenin 30 yıl, en azından 30 yıl işini görür. Bu bina yapıldığı zaman bile işimizi görmüyordu. Bizim şu an oda kavgası var hâlâ. Araştırma görevlileri 10 kişi aynı odada duruyorlar. Öğretim görevlileri 4 kişi aynı odada duruyorlar. Yani verimli çalışma ortamları yok. Bizim toplantı odamız yok burada. Seminer odamız yok. 5. Kata çıkıyoruz. Orada dönemde dersler başladığında dolu oluyor. Hani bir toplantı odası, seminer odası olmaz mı bir anabilim dalının? Bir tez savunma odası olmaz mı? (Gazi, A1)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, merkez kampüste mimarî uyumun zamanla bozulduğunu ima etmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

..önümüzde güzel bir model var. Rektörlük binası. Atatürk'ün yaptırdığı bizzat. İşte kütüphane binasını gördünüz içeride. Mesela şu derslik binasını gördünüz. Hiçbir stili yok. Özelliği yok. Üzücü yani. (Gazi, A6)

Merkez kampüsteki mimarî uyumun zamanla bozulduğu bulgusu, Altunya'nın (2006, 95) değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Altunya (2006, 95), sonradan yapılan binaların şu anki Rektörlük binası olan Anabinanın görünümünü kirlettiğini; Anabinanın, Mimar Kemalettin Bey'in projesine sadık kalınmadan projede değişikliğe gidildiğini belirtmiştir. Enstitünün mimarî projesine sadık kalınmaması, kampüsteki binaların dokusunun birbirleriyle uyumlu olmasını engellemektedir. Yurtdışındaki üniversite kampüsleri incelendiğinde, kampüsteki binaların dokusunun birbirleriyle uyum içerisinde inşa edildiği görülebilir. Bazı kampüs planlamacıları, ortaçağ manastırlarını ve Avrupa'daki ilk kolejleri taklit eden manastır avlusu (enclosed cloister) ya da “avlu modeli”ni benimsemişlerdir. Bazıları da peyzajı romantizmi yansıtan parklarda kır evlerinin ihtişamının peşinde gitmişlerdir. Kimileri de modern, yüksek teknolojili kentsel gelişmelerin imajını sürdürmüşlerdir (Muthesius, 2000). Fakat her hâlükârda saygın kurumların çoğu, avluların etrafında inşa edilmiş geleneksel yapılar ile yeni yapıların,

özellikle bilim ve mühendislik binalarının, hastanelerin ve stadyumların nasıl birleştirileceği konusunu sorun edinmişlerdir (Dober, 1996).

Görüşme yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden bir öğretim üyesi, tarihî Rektörlük binasının Harvard Üniversitesi stilinde inşa edildiğini; ancak Rektörlük binasının günümüzde eğitim-öğretim etkinlikleri ile öğrenci barınmasına hizmet etmediğini belirtmiştir. Aşağıdaki alıntı bunu gösterir niteliktedir:

Hani bizim tarihi binanın tepesinde de kubbe var. O kubbe teleskop aslında biliyor musunuz? ..1930'lu yıllarda insanlar teleskopla uzayı gözlemliyorlardı burada. Şu an orası güvercinler çok kirlettiği için kapatılmış. Aynı şey Amerika'da olsa orayı topluma da açarlar. Herkes gelip bakar. Popüler bir yer olur. O teleskobun en modernini koyarlar oraya falan. ..Üs yapıldığında en üst katı öğrenci yurdu. ..Direkt Harvard geleneği. Direkt alt katta derslikler, üst katta yurt. Her şeyin olduğu bir yay gibi düşünülmüş. Şimdi öyle değil tabi yani. (Gazi, A1)

Anabınanın Harvard Üniversitesi stilinde inşa edildiğine ilişkin herhangi bir kanıt ulaşılamamıştır. Fakat Gazi Eğitim Enstitüsünün kurulmasıyla ilgili olarak Türk devlet adamları, dünyada öğretmen yetiştiren çeşitli kurumlara inceleme gezisinde bulunmuş ve Türkiye'de öğretmen yetiştiren bir kurum kurulmasıyla ilgili olarak yabancı eğitim bilimcilerinin görüşlerini almışlardır. Nitekim köy enstitüleri konusunda doktora tezi yazan Fay Kirby'e (1962) göre John Dewey, Gazi Eğitim Enstitüsünün kurulmasında, mensubu olduğu Columbia Üniversitesi Öğretmen Okulunun (Columbia University Teachers College) örnek alındığını ifade etmiştir (akt. Altunya, 2006, 44). Fakat Altunya (2006, 45), John Dewey'in Millî Eğitim Bakanlığına sunduğu raporunda sadece öğretmen yetiştirme ile ilgili ilkelerin olduğunu; fakat model ve anlam olarak Gazi Eğitim Enstitüsünün kurulmasının gerekliliğine ilişkin bir emare olmadığını belirtmiştir.

Diğer bir öğretim üyesi ise tarihî Rektörlük binasının tarihî öneminin onu "müzeleştirme" ile değersizleştirdiğini; aksine eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülmesiyle korunacağını belirtmiştir. Aşağıdaki alıntı bunu belirtir niteliktedir:

Ama ben isterdim ki o Rektörlük binası yaşayan bir okul olsun. Orada ders yapılsın. Onu çok da söyledim zaten. Orada her bölümden birer tane sınıf yapacaksınız. O okulda ders işleyecek. O yüksek tavanlı sınıflarda oranın ruhunu yaşayarak o binada kolunda kitaplarla çocuklar dolaşacaklar. O koridorlarda gençlerin sesi çınlayacak. Şimdi en son rektör,

giden rektör müze yapacağını söyledi. Biz zaten bir yer önemliyse müze olur, sonra da dokunulmaz. Yaşam alanına çevrilmez. Yaşam alanının dışına çıkartılır. Bişeyin yaşantısı yoksa onun değeri yok zaten. (Gazi, A9)

3.2.5.2. Çevresel Düzenlemelerin Özellikleri

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesinden gelen yöneticilerin, Gazi Üniversitesinde gördükleri çevresel düzenlemeleri, gittikleri Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde de uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Tabi ki bahçe düzenlemelerinin Gazi ile benzerliği olma ihtimali var. Niye? Çünkü buranın hocaları, yöneticileri Gazi'den geldi. Dolayısıyla orada gördüklerini çünkü her gün fakülteye gidip, üniversiteye gidip gördüklerini burada uygulamış olabilirler. Yani çünkü insanlar bildiğini yaşar. Onlar da onu biliyor, onu uygulamıştır. (Kırşehir, B7)

..yöneticiler, bir çekirdekten geliyor. Çoğu da Gazi kökenli. O geldikleri çevrenin etkisinde kalarak o çevreleri, oraya benzetmeyi düşünüyor. Biz Gazi'deyken Keçiören Belediyesi gelirdi. Çevre düzenlemesini yapardı. Tabelasını da asar giderdi. Oranın çevre düzenlemesi Keçiören Belediyesi tarafından yapılmıştır. .."Ya hem.." dedim "..biz burada çevremizi düzeltmiş olalım. Hem de ona renk gelsin. Reklamını yapmış olurlar." Sonra uygulamayı burada yaptık. ..O tür etkilenmeler oluyor yani. O tür şeyler, benzetimler mi diyelim artık yani orada gördüklerimizi buraya taşıma söz konusu olabiliyor. (Kastamonu, C7)

Öğretim üyelerinin geldikleri üniversiteden göreve başladıkları yeni üniversitelere birtakım davranışları taşıdığına ilişkin bulgu, alanyazındaki ilgili kavramsallaştırmayla örtüşmektedir. İnsanlar, bir şeyleri yapma şekli olarak kabul edildiği için rutinleri izlemektedir (Meyer ve Rowan, 2006, 6). Zira bilişsel süreçler, geniş çapta kabulü ve bir eylemin uygulanmasını gerektirmektedir (Colbeck, 2002, 399). Yeni örgütsel bağlama uymasa bile başarısız olmuş işgörenler de, önceki işin gerektirdiği biliş ve davranışlar "repertuarı"nı beraberinde getirebilirler (Amankwah-Amoah, 2011, 361). Bireyin önceki çalışma yaşantılarına ilişkin davranışlarının, onun bilişsel şemalarına

hapsedilmiş olması, onların başka türlü davranmasına ilişkin sorgulama yapmasını ya da farkındalık yaşamasını önleyebilmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları üniversitenin şehir üniversitesi olmasının dezavantajlarını, sosyal ve kültürel etkinlikler konusunda olanakların yetersizliği; ayrıca yeşil alan eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Ama o noktada zayıf olduğumuzu düşünüyorum. Sosyal ve fiziksel imkanlarda.. Bu sosyal imkânlar içerisinde sportif aktiviteler olabilir. Kültürel aktiviteler olabilir. ..Bunların örnekleri var. Biraz da şehir kampüsü olmamızın verdiği dezavantajları da var aslında bu kültürün yeşillenmesinde, şekillenmesinde. Çünkü Gazi üniversitesi şehir kampüsüne sahip bir üniversite. Parça parça. Bir toplu kampüs yok. (Gazi, A5)

...yeşil alan eksik. Çevresel bir eksiklik. Burada kampüs özelliği olmalı. Kampüs özelliği olmadığı için, yani dar alanlara sıkışıldığı için orada yok yani. (Gazi, A4)

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden, merkez kampüste, yeşil alanların olmadığı ve sosyal, kültürel etkinlikleri gerçekleştirmeye elverişli yerlerin olmadığı sonucuna gidilebilir. Altunya'ya (2006, 97-99) göre Gazi Eğitim Enstitüsü kurulduğu ilk yıllarda, bahçesinde ağaçlandırma yapılmamıştı. Atatürk'ün emriyle ağaçlandırılan ve çiçek dikilen bahçe, 1960'ların sonunda yöneticilerin ilgisizliğinden dolayı bakımsız bir hâle bürünmüş; kampüse yeni binaların yapılmasıyla yeşil alanlar azalmıştır. Yurtdışındaki örnekler incelendiğinde, yayalara ait yeşil alanların olduğu, kapalı mekânlarda da spor yapılabilen alanların yanı sıra kültürel etkinliklerin de gerçekleştirildiği mekânların olduğu üniversite kampüsleri bulunmaktadır (Scott ve Lehnertz, 2006).

3.3. İz Bırakma ve Kurumsallaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, iz bırakma ve kurumsallaşmaya ilişkin verilerden hareketle bu iki değişkenin ilişkisine dönük çıkarsama yapılabilmektedir. Bu bağlamda iz bırakma ve kurumsallaşma arasındaki ilişkiye işaret eden iki örnek alıntıya ve bu konudaki nitel bulguya ilişkin yorumlara yer verilmiştir:

Yöneticilik yaptığım dönemde, tabi ki yöneticilikle ilgili bize burada halledemediğimiz, ne bileyim göremediğimiz bazı şeyleri, büyük bir üniversitenin yani onların sürekli bu işle meşgul olmasından ötürü, biz onlardan yardım istedik. İş problemlerimizi çözdük. ..özellikle yönetim konusunda ..ya da öğrencilerimizin daha iyi şeylerle karşılaşabilmesi, sıkıntılardan biraz daha onları arındırmak adına çok istişare ettik Gazi Üniversitesi ile. ..o dönemde, mesela Gazi Üniversitesinin Öğrenci İşleri Daire Başkanıyla sürekli görüşüyorduk yani. Örneğin, o zaman bu not sistemi ile ilgili mesela. ..biz bazen üstesinden gelemediğimiz zaman, öğrencilerin bu notlarının bilgisayara aktarılmasında yararlandık yani. (Kastamonu, C5)

Gazi'den kopan mesela taşradaki üniversiteler, buranın hani sistemini kullanıyorlar bazen. Orada mesela bazı şeylerde diyelim ders açılacak hani orada yeni daha master, doktora dersleri açılacaktı enstitünün. Sorulduğunu hatırlıyorum dekanlık tarafından. Hani "Dersin içeriği nasıl yazılsın? Nasıl yapıyorsunuz?" diye sorulduğunu hatırlıyorum. (Gazi, A4)

Yukarıdaki alıntılardan hareketle, Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının öğrencilerin not girişlerinin yapılmasına ilişkin bir sistem oluşturduğu, bu sistemi rutin bir hâle getirdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin not girişlerine ilişkin kurulan sistemin kurumsallaştığından söz edilebilir. Not girişi yapmak, örgütsel yapı taşları düzeyinde iz bırakmadır. Zira örgütsel yapı taşları birimlerin, bölümlerin, rutinlerin, yeterliklerin, işlerin ve mesleklerin oluşturulduğu öğelerdir (Marquis ve Tilcsik, 2013, 215).

Üniversitelerin belki de en öne çıkan işlevi, eğitim-öğretim etkinlikleridir. Eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencileri doğrudan ilgilendiren etkinliklerdir. Bu noktada araştırma etkinliğinden oldukça farklıdır. Derslerin kredilerinin sayılması, not girişlerinin yapılması, transkript ve diploma hazırlanması gibi işler, bir üniversitedeki öğrenci işleri biriminin yapmakla yükümlü olduğu işlerdendir. Dolayısıyla bu birimin hizmet vermediği öğrenci kalmayacağı için bu birim, büyük bir enerji, zaman ve para kaynağına sahiptir. Öğrencilerin not girişlerine ilişkin oluşturulan bu sistem, öğrenci işleri birimindeki işgörene zaman ve kırtasiyecilik konusunda tasarruf sağlıyorsa, kurumsallaşan bu sistemin varlığını devam ettireceği söylenebilir. Zira daha büyük ve görece kaynak bakımından zengin örgütsel birimlerde kurulan işlerin, daha küçük ve görece kaynak bakımından yetersiz birimde oluşturulan işlere kıyasla uzun vadede hayatta

kalmaya yatkın olduğu söylenebilir. Bu nedenle, belirli bir örgütsel yapı taşının oluşturulmasındaki ekonomik koşullar, örgütsel yapı taşının hayatta kalıp kalmayacağını etkileyebilir (Miner, 1991). Buna ek olarak yavru kurumun, odak üniversitenin uygulamalarını izlemesi ve kendi deneyimlerinden yararlanması yoluyla bir kurumsallaşma süreci yaşadığı söylenebilir.



BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. İz Bırakma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında iz bırakmanın üç alt boyutu ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretim Üyelerinin Birey Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyelerinin göreve başlamalarında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretim üyesi hocaların desteği önem arz etmektedir. Ayrıca yavru fakültelerde, yüksek lisans mezuniyeti derecesine sahip olanlar içerisinde araştırma görevlisi olarak göreve başlayanlar, bir öğretim üyesinin referans olmasıyla araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi olarak göreve başlayanlar çoğunluk teşkil etmektedir.
2. Öğretim üyelerinin, fakültelerinde göreve başlamadan önceki beklentileri göreve başladıktan sonraki gerçekle uyuşmadığı için öğretim üyeleri, hayal kırıklıkları ve gerçeklik şoku yaşamışlardır.
3. Öğretim üyelerinin bölüm kültürüne uymalarında etkili olan kişiler, akranları/arkadaşları ve görev yaptıkları/doktora yaptıkları fakültedeki model aldıkları hocalarıdır. Giyim-kuşam, odaya gelen misafiri karşılama gibi konularda hocalarını model almaktadırlar. Nasıl davranacağına ilişkin kendiliğinden öğrenen öğretim üyeleri de bulunmaktadır.
4. Öğretim üyelerinin mesleğin gereklerini ve yeterliklerini kazanmalarında etkili olan kişiler, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki doktora tez danışmanlarıdır. Ölçek geliştirme ve yayın hakkında dönüt verme, öğrencileri yönlendirme, iyi danışmanlık yapma, öğrencilere emek verme, öğrencilerin kariyer gelişimini destekleme, saha çalışmasına beraberinde öğrencileri götürme, derinlemesine bilgi/birikime sahip olma; öğrencilere deneyimlerini aktarma ile ilgili olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden danışman öğretim üyeleri, öğrencileri üzerinde iz bırakmaktadır.
5. Yavru fakültelerde görev yapan öğretim üyelerinin alanda uzmanlaşmasında etkili olan kişiler, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleridir. Alanında yeterli olan

öğretim üyelerini örnek alma; onlardan derinlemesine/kapsamlı öğrenme; onlarla birebir çalışma olanağına kavuşma; onların tez konusunda yönlendirmeleri, zorlayıcı tez konuları vermeleri, desteğini alma, akademik olgunluğundan/bilgi birikiminden yararlanma, alanın geleceğiyle ilgili konuşmaları, alandaki çalışma yöntemlerini öğretmeleri, araştırmaya dönük bilgi vermeleri, olayları farklı disiplinler açısından değerlendirmeleri, disiplinlerarası çalışmalar yapmaları, filmlerden örnekler vermeleri; onlara takıldıkları yerleri sormaları ile ilgili olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden öğretim üyeleri, öğrencileri üzerinde iz bırakmaktadır.

6. Öğretim üyelerinin ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirmelerinde etkili olan kişiler, çoğunlukla öğretim üyelerinin yabancı ülkelerdeki meslektaşları, yurtdışına post-doc'a giden akademisyen, farklı bölümlerden öğretim üyeleridir. Öğretim üyeleri, meslektaşlarının derslerine katılarak gözlemde bulunmakta; öğrendiklerini kendi derslerinde de uygulamaya çalışmaktadırlar.

7. Öğretim üyelerinin meslektaşlarıyla ilişki kurmalarında etkili olan kişiler, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, doktora tez danışmanları ve bu iki grubun dışında kalan meslektaşlarıdır. Öğretim üyeleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerini, meslektaşlarıyla arasına koyacağı mesafeyi ve öğrencilerine ayıracağı zamanı belirleme açısından model almaktadır. Yabancı bilim adamlarının saygılı davranışları, öğrencileriyle iyi diyalog kuran öğretim üyeleri, öğrenciye yerine göre davranan öğretim üyesi arkadaşlar, özgüveni yüksek olan danışmanının çevresiyle kurduğu ilişkiler, yaşlı ve deneyimli hocaların sohbeti öğretim üyeleri üzerinde iz bırakmaktadır.

8. Zanaattaki usta-çırak ilişkisine benzer bir ilişki akademide de mevcuttur. Akademide, hocaya hürmet edildiği; işi öğrenme süreçlerinde hocanın öğrencisine yol gösterdiği ve destek olduğu, öğrencisinin önünü açtığı; hocadan derinlemesine öğrenildiği ve öğrenilenin tatbik edildiği bir sistem mevcuttur.

9. Akademik olmayan etkinlikler ve işler, angarya olarak algılanmaktadır. Bu tür işlerin, gözden çıkarılmış, dışlanmış araştırma görevlisine verildiğine ilişkin bir algı bulunmaktadır.

4.1.2. Öğretim Üyelerinin Grup Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyelerinin fakülteye ve mesleğe uyumunu sağlayan oluşum, ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarıdır. Öğretim üyelerinin ortak akademik çalışma yaptıkları iş gruplarının olumlu etkisi, araştırmaların kısa sürede tamamlanması, sayısının artması, niteliğinin artması; farklı disiplinlerden öğretim üyelerini bir araya getirmesi; öğretim üyelerinin birlikte çalışmaktan zevk alması, fikir üretmesi, farklı bakış açısı kazanması, kurumlarla ve kişilerle oluşturdukları işbirliğini sürdürmesidir. Olumsuz etkiler ise etik dışı bir davranış olarak gruplaşma, klikleşme, sosyal kaytarmacılıktır.
2. Öğretim üyelerinin grup oluşturma ve sürdürmeyle ilgili bireysel rolü, desteklemecesaretlendirme rolüdür. Öğretim üyeleri özellikle rektörlük seçimlerinde hangi adaylara oy verecekleri konusunda birlik oluşturmakta; seçtikleri aday, rektör olarak atandığında, bu öğretim üyelerini idarî görevlere getirebilmektedir.
3. Odak üniversitedeki öğretim üyelerinin grup oluşturma ve sürdürmeyle ilgili diğer bireysel rolü, yönlendirme-kolaylaştırma rolüdür. Odak üniversitedeki öğretim üyeleri, yaptıkları akademik çalışmalarla ilgili olarak başka bir öğretim üyesi arkadaşının görüşünü almakta; belli bir konuda uzman öğretim üyesi arkadaşının görüşlerinden yararlanması için öğrencisini o öğretim üyesine yönlendirmektedir.
4. Öğretim üyelerinden oluşan gruplarda “dağıtım normu”, “benlik sunumu normu” ve “pazarlık normu” görülmektedir. Dağıtım normu gereği, her bir öğretim üyesi, sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumları ya da yeterlikleri ölçüsünde, ortaklaşa yaptıkları akademik bir çalışmaya katkı sunmaktadır. Benlik sunumu normu gereği, eğitim fakültelerinde, kendilerinden yaşça büyük öğretim üyelerine “abla”, “abi” biçiminde hitap eden öğretim üyeleri bulunmaktadır. Pazarlık normu gereği ise fakültede farklı anabilim dallarının kapsamına girebilecek dersleri, hangi anabilim dalının vereceği sorununda pazarlık yapılmaktadır.
5. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerin, onların bireysel performansına etkisi, yavru fakültelerde görece olumsuz iken, odak üniversitede görece olumludur.

4.1.3. Öğretim Üyelerinin Örgüt Düzeyinde İz Bırakma Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyelerinin ders hazırlama ve öğretim görevini yerine getirmelerinde etkili olan kişiler, çoğunlukla öğretim üyelerinin yabancı ülkelerdeki meslektaşları, yurtdışına post-

doc'a giden akademisyen, farklı bölümlerden öğretim üyeleridir. Öğretim üyeleri, meslektaşlarının derslerine katılarak gözlemde bulunmakta; öğrendiklerini kendi derslerinde de uygulamaya çalışmaktadırlar.

2. Öğretim üyeleri topluma hizmet görevlerini, YÖK tarafından hazırlanan ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ve eğitim fakültelerinin yeni eğitim programlarına dayanılarak hazırlanmış olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi vermeyen öğretim üyeleri ise gönüllü çalışmalar yapmaktadır.

3. Yavru fakültelerin kurucularının/geçmişteki yöneticilerinin etkisi zamanla ya da gelen yeni yönetimlerle beraber azalabilmektedir. Fakat odak üniversiteden gelmiş olan yöneticilerinin etkisi, diğer üniversitelerden gelen yöneticilerin etkisine göre daha uzun süreli olmakta ve bu etki hâlâ devam etmektedir. Rektör, geldiği üniversitenin kadrolama, örgütlenme, baskın yönetim biçimine ilişkin esaslarını, göreve başladığı yavru üniversitede devam ettirmektedir.

4. Yavru eğitim fakülteleri, odak üniversitenin eğitim fakültesini model almaktadır. Karışık çözümler ya da sorunun belirsiz nedenleri olduğunda, işleyişte “başarılı”, “köklü” buldukları odak üniversiteyi taklit etmektedirler.

5. Yavru fakültelerin kökeni öğretmen okuluna dayanmaktadır. Odak üniversitenin kökeni ise 1929 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsüne dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirme ile anılan bu kurumlar içerisinde yavru fakültelerin öğretim üyeleri, öğrencilerini ve öğretim elemanlarını muhafazakâr, milliyetçi, vatansever ve tipik Anadolu insanı olarak tanımlamaktadır. Odak üniversitenin öğretim üyeleri ise öğrencilerini ve öğretim elemanlarını milliyetçi, ülkücü, muhafazakâr, mutaassıp, kır-köy kökenli, geleneklere bağlı, değişmeye kapalı, koruyucu mizaca sahip olarak tanımlamakta; fakültelerini Türk toplumunun yansıması ve Anadolu'nun mikrokozmosu olarak görmektedirler.

6. Atatürk'ün talimatıyla kurulmuş olan odak kurum, tarihî bir öğretmen yetiştirme misyonuna sahip olmasına rağmen post-doc amaçlı yurtdışında bulunmuş olan yeni kuşak öğretim üyeleri tarafından “ekol oluşturmama” ve sahip olduğu kültürel mirasın öğretim üyelerinin farkında olmaması ile eleştirilmektedir.

7. Üniversite ve fakülte yönetimleri, merkezîleşme ile yerelleşme arasındaki iki uç nokta arasında bir yerde bulunmaktadırlar. YÖK'ün rektöre tanıdığı geniş yetki ile rektör inisiyatifini kullanarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde dilediği öğretim üyesini dekan olarak atayabilmektedir. Dekan da kurul/komisyon başkanlarının, bölüm

başkanlarının atamasında yetkilidir. Yönetici atamaya ek olarak bina inşasına karar verme, lisansüstü eğitim izni verme, yurtdışı kongre desteği verme, görevlendirme gibi konular karar yetkisinin tepe yönetimde toplandığı diğer konulardandır. Öte yandan ders dağılımı yapma, lisansüstü eğitim yönergesi hazırlama, öğrenciye yönelik yatay geçiş ve sınav ile ilgili iş ve işlemleri yürütmede fakülte yönetiminin, merkezileşme derecesi daha düşüktür. Bölümler karar verme yetkisine sahip olduğu için bu gibi konularda yerelleşme düzeyi daha yüksektir.

8. Yavru fakülteler ve odak üniversite, planlamadan uygulamaya tüm süreçlerin aşamalı olarak işletildiği, rasyonel, tepe yönetim tarafından stratejinin belirlendiği doğrusal strateji modeli yerine “beliren strateji modeli”ne uygun bir biçimde davranmaktadırlar.

9. Fakültelerin, öğrenci başarısını artırmaya yönelik kurumsal strateji ve politikaları bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik bireysel stratejileri vardır. Başka üniversitelerin eğitim fakültelerinden kendi fakültelerine öğrenci yatay geçiş olanağının verilmesi ve yabancı öğrenci kabulü, fakülte başarısını azaltan yanlış stratejiler olarak görülmektedir. Fakülteler ağırlıklı olarak MEB ile staj-okul deneyimi, çalıştay düzenleme, MEB personeline seminer verme, program geliştirme ve sınav sorusu hazırlama gibi kurumlararası işbirliği oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteler, onların performanslarını artırmaya yönelik yayın teşviki vermektedir. Yayın teşvikine ek olarak yavru fakülteler, kongreye katılım ve BAP desteğini de öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik stratejiler olarak görmektedir.

10. YÖK’ün kurumsal dış değerlendirme ölçütlerinden olan üniversitenin misyonu, değerleri ve hedefleri; kalite güvence sistemi; eğitim-öğretim etkinlikleri; araştırma ve geliştirme etkinlikleri ile yönetim sistemine göre olumlu olarak değerlendirilen yavru fakültelerden Ahi Evran Üniversitesi, kalite yönetim sistemi çalışmaları doğrultusunda Türk Standartları Enstitüsünden (TSE), tüm birimleriyle kalite yönetim sistemi belgesi alan ilk ve tek üniversite olmuştur. Bologna sürecinde, “Ulusal Yeterlikler Çerçevesi” bağlamında program bazında belirlenen öğrenme çıktılarının kalitesini belirlemek amacıyla üniversitelerde, akreditasyon ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Akreditasyon kuruluşlarının, tüm yükseköğretim kurumlarının belli kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını araştırması, yükseköğretim kurumları üzerinde zorlayıcı bir baskı oluşturmaktadır.

11. Fakültelerin baskın yönetim biçimi, gelen yönetimlere göre değişmektedir. Kurulların işletildiği, bölümler ve dekanlık arasında etkili iletişimin olduğu destekçi yönetime sahip

fakültelerin yanı sıra kararları üst yönetimin aldığı, kararların tartışmaya kapalı olduğu otoriter yönetime sahip fakülte de bulunmaktadır.

12. Fakültelerin baskın akademik yaklaşımı ise destekleyici/teşvik edicidir.

13. Yavru eğitim fakülteleri, odak üniversitenin eğitim fakültesi öğretim elemanlarını ve öğrencilerini milliyetçi, muhafazakâr, vatansever tipik Anadolu insanı olarak tanımlamaktadır.

14. Yavru eğitim fakültelerine göre odak üniversitenin eğitim fakültesi yönetiminin merkezîleşme derecesi yüksektir. Yüksek düzeyde merkezîleşme, tepe yöneticilerin liyakata aykırı atama yapmasını da beraberinde getirmektedir. Öte yandan odak kurumun birimlerinde, görev dağılımı ve uzmanlaşmanın etkisiyle işakımı “başarılı” bir biçimde gerçekleştirilmektedir.

15. Yavru eğitim fakültelerine göre odak üniversitenin eğitim fakültesi, öğretim üyelerinin kitap yazma komisyonunda görev alması; çalıştay düzenlenmesi gibi konularda ağırlıklı olarak MEB ile kurumlararası işbirliği oluşturmaktadır.

16. Yavru eğitim fakültelerine göre odak üniversitenin eğitim fakültesinin, öğretim üyelerini post-doc’a göndermesi, kurumun öğretim üyelerinin performansını artırmaya yönelik stratejilerindedir.

17. Kendi fakültesinin baskın yönetim biçimini destekçi gören yavru fakülte odak kurumun baskın yönetim biçimini de destekçi; kendi fakültesinin baskın yönetim biçimini otoriter gören yavru fakülte odak kurumun baskın yönetim biçimini de otoriter olarak görmektedir.

18. Yavru eğitim fakültelerinin öğretim üyelerine göre odak üniversitenin eğitim fakültesinin baskın akademik yaklaşımı destekleyici/teşvik edicidir.

4.2. Kurumsallaşma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında kurumsallaşmanın beş alt boyutu ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İnsanlararası İlişkiler Boyutundaki Algularına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyeleri arasında akademik unvana göre hiyerarşi bulunmaktadır. Üst unvana sahip olan akademik personel daha alt unvana sahip olan akademik personel üzerinde baskı oluşturmaktadır.

2. “Hoca” ile öğrencisi arasında usta-çırak ilişkisi bulunmaktadır.

3. Öğretim üyeleri arasında kurulan ilişkinin niteliği ya da samimiyet derecesi fakülteden fakülteye farklılık gösterse de öğretim üyeleri, kendi bölümlerinin öğrencisi olmasa bile öğrencilerle samimi, sıcak ve yakın ilişki kurmaktadır.
4. Öğretim üyelerinin birbirleriyle ast-üst ilişkisini nasıl kuracaklarını belirleyen yazılı kurallar bulunmamaktadır.
5. Yavru fakültelerde öğretim üyeleri arasında yaşanan sorunlar, bölüm içerisinde arabuluculukla da çözümlenmektedir.
6. Yavru fakültelerdeki belli başlı etik dışı davranışlar, kayırmacılık ve bencilliktir.
7. Fakültelerin öğretim üyelerinden beklentileri, onların görevlerini ifa etmeleridir.

4.2.2. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın İşlerin Yapılışı Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. İdarî işler, onları iyi bir biçimde yapan; ilgili konuda yeterliği, yetkinliği, uzmanlığı, deneyimi olan kişiye verilmektedir. Tüm bunlara ek olarak odak üniversitede idarî işler kişilik yapısına, akademik titre, yaşa ve kıdeme bağlı olarak da verilebilmektedir.
2. Yavru fakültelerdeki rektörlük seçimlerinde, rektör olarak atanan öğretim üyesi, kendisine oy vermiş olan öğretim üyelerine yöneticilik görevi vermektedir. Ayrıca yönetime siyasal yakınlık duyan, referansı olan, kişilik yapısı itibarıyla kendisine hükmedilebilecek öğretim üyeleri de yöneticilik görevine getirilmektedir.
3. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakültelerin örgütsel karar verme biçimleri, ağırlıklı olarak fikir birliği ile olmaktadır.
4. Yavru fakültelerde, öncelikli olarak kararların, yönetimin kabul alanına girip girmediğine bakılmaktadır. Yüksek lisans programına öğrenci alınması, lisansüstü eğitim yönergesinin oluşturulması gibi konular, fakülte yönetiminin kabul alanı dışında kalmaktadır. Alınacak kararda uzmanlık gerekmiyorsa öğretim üyelerinin katılımı gerekli görülmemektedir. Öğretim üyeleri, yönetimin son kararı vereceğini bilmektedirler. Yönetimin asıl amacı, rasyonel karar almak için iletişim kurmak ve yönetimin kararına karşı öğretim üyelerinin direncini azaltmaktır.
5. Akademik kurullarda, tavizle karar alma yöntemi de işletilebilmektedir.
6. Akademik kurullarda ya da toplantılarda gündeme alınmış olmasına rağmen o zaman diliminde çözümlenemeyen sorunlar ertelenebilmektedir.
7. Odak üniversitenin eğitim fakültesinde denetleme mekanizması bulunmamaktadır. Yavru fakültelerde ise anabilim dalı başkanları, öğretim üyelerinin derslerine girip

girmedigini takip etmektedir. Öğretim üyelerinin, yapmış/yapmakta oldukları davranışların uygun olup olmadığını denetleyen araçlar “kendini rahatsız hissetme”, “vicdan”dır. Öğretim üyeleri arasında, görevi ifa etme konusunda özdenetimli olma görüşü hâkimdir.

8. Yavru fakültelerde, öğretim üyeleri arasında, yılda belli sayıda kongreye gitme, yayın yapma ve akademik teşvikten yüksek puan alma gibi bireysel akademik hedefler ön planda tutulmaktadır.

9. Tüm birimleriyle Kalite Yönetim Sistemi Belgesi alan yavru fakültelerden Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, kurumsal hedef olarak koyduğu kalite yönetim sistemi çalışmalarını sürdürmesi, etkililik modellerinden kalite modelini benimsediğini göstermektedir. Odak kurumun lisansüstü öğrencilerin sayısını artırması hedefi, etkililik modellerinden hedef modelini benimsediğini işaret etmektedir.

10. Öğretim üyeleri, öğretim üyesi ya da araştırma görevlisi/öğretim görevlisi/okutman olarak göreve başladıklarında, öğretmenler için düzenlenen temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim gibi hizmetiçi eğitim programına tabi tutulmamaktadır.

11. MEB tarafından yapılan Fatih Projesi, 4+4+4 eğitim sistemine yönelik politikalar, YÖK tarafından yapılan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik politikalar, fakültelerde öğretim üyelerince tartışılmamaktadır. Politika yapıcılar, öğretim elemanlarının ya da eğitim paydaşlarının görüşlerini almamaktadır. Fakülteler de MEB’in ve YÖK’ün aldıkları kararları sorgulamaksızın uygulamaktadırlar. Öğretmen yetiştirme ile anılan köklü kurumlar, öğretmen yetiştirme politikasına öncülük edememekte ve siyasî tercihlerin önünde durmamaktadır. Öğretim elemanları bireysel olarak medya iletişim araçları yoluyla eğitim politikalarına ilişkin görüşlerini bildirmekte; kongrelerde ve/veya derslerde öğretim üyeleri ve öğrencileri ile fikir alışverişinde bulunmaktadır.

4.2.3. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Kadrolama Boyutundaki Algularına

İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyeleri arasında, öğretim üyelerinin MEB deneyimine sahip olması gerektiği görüşü hâkimdir. Sınıf deneyimi olmayan öğretim elemanı, ilgili alan eğitimine özgü öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıfta nasıl kullanılacağı konusunda ve teorik bir çalışma yapmakta zorlanabilmektedir.

2. Doktora yapılan merkez üniversitelerde kadro olmaması, öğretim üyelerinin yönetimle sorun yaşaması, yönetimin kadro vermemesi, doktorayı bitirince üniversiteye öğretim

üyeleri olarak geçiş yapma isteği, Anadolu'daki üniversitelerde öğretim üyesi açığı bulunması, öğretim üyesinin başka bir üniversiteden rektör olarak atanması sonucu ekibini getirmesi gibi nedenlerle yavru fakültelerde öğretim üyesi olarak göreve başlayanlar olmaktadır.

3. Öğretim üyeleri, doktora eğitimi verdikleri öğrencilerin aynı fakültede istihdam edilmesi eğilimi içerisindedir.

4. Öğretim üyeliği kadro ilanları, fakültede istihdam edilmek istenen kişinin çalışma alanlarını, doktora tez konusunu belirten şekilde yayınlanmaktadır. Kişiye özel kadro ilanı çıkarmak öğretim üyeleri tarafından doğru bulunmamaktadır. Fakat öğretim üyeleri, anabilim dalının yetiştirdiği öğretim elemanının aynı kurumda istihdam edilmesini, o öğretim elemanının anabilim dalına emek vermiş olması nedeniyle “kişinin hakkını teslim etmek” olarak meşrulaştırmaktadırlar. Anabilim dalında çalışma barışının sağlanması ve olumlu örgüt ikliminin oluşması açısından öğretim üyeleri, tanıdıkları ve bildikleri öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma arzusu içerisindedirler.

5. Yavru fakültelerde, doktor öğretim üyeliğine ilk atanma ve yeniden atanma kriterleri ağır değildir.

4.2.4. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Yaşam Biçimi (Hayat Tarzı) Boyutundaki Algularına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları bölümlerde, yıllarca anlatılagelen “efsane” hocaları vardır.

2. Odak üniversitenin eğitim fakültesi ve yavru fakülteler, “eğitim fakültesi kültürü”ne sahip olup insan yetiştirme, öğretmen yetiştirme amacı nedeniyle üniversitelerinin diğer fakültelerinden farklılaşmaktadır.

3. Fakülteler, okutulan dersleri belirlemesi, bölümlerin yeniden yapılandırılması gibi Yükseköğretim Kurulunun politikalarına ve koymuş olduğu standartlara uyma baskısı altındadır. Yavru fakülteler ise belirsizlik yaşadıkları durumlarda, odak üniversitenin eğitim fakültesine ya da enstitü müdürlüklerine danışmaktadırlar.

4. Yavru fakülteler, örgüt üzerinde çevrenin kontrol derecesinin düşük; buna karşın örgütün çevreyi kontrol etme özgürlüğüne sahip olduğu örgütsel bir stratejiye sahiptir. Algılanan yüksek seçim ve düşük belirlenimcilik koşullarında, yavru fakültelerin stratejisi, fakültelerin daha çok anlamlandırma (beliren model) ve kültür (sembolik model) gibi içsel dinamiklerine odaklanmaktadır.

5. Fakültelerin daha etkili ve etkin olabilmeleri için enuygun biçimde tasarılanmasında, fakülte yönetimleri, olasılıklar içerisinde hedefleri göz önünde bulundurmaktadır.
6. Odak üniversiteye bağlı oldukları 2006 yılına kadar Kırşehir Eğitim Fakültesini ve Kastamonu Eğitim Fakültesini, üniversiteye giriş sınavından yüksek puan alan öğrenciler tercih etmiştir. Bu yavru fakültelerden mezun olan öğrencilerin diplomalarında “Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Lisans Diploması” ve “Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Lisans Diploması” yazması, öğrenciler için motivasyon kaynağı olmuştur.
7. Odak üniversite olan Gazi Üniversitesi, 2006 yılına kadar kendisine bağlı fakülteler olan Kırşehir Eğitim Fakültesinin ve Kastamonu Eğitim Fakültesinin bütçelerini karşılamıştır. Kadro talebi ile ilgili olarak çözümlenemeyen sorunlar oluştuğunda, Kırşehir Eğitim Fakültesi yönetimi, Gazi Üniversitesinin kadro vermemesi gerekçesini ileri sürerek gündelik ve kısa vadeli çözümler üretmiştir.
8. Odak üniversite olan Gazi Üniversitesine bağlı olduğu dönemlerde, Kırşehir Eğitim Fakültesi öğretim elemanları arasında günümüze göre daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulabilmiştir. Öğretim kadrosu büyüdükçe, öğretim elemanları arasındaki yakınlık gittikçe kaybolmaya başlamıştır.
9. Odak üniversite olan Gazi Üniversitesine bağlı olduğu 2006 yılına kadar Kastamonu Eğitim Fakültesi yönetimi, öğrenci işleri gibi konularda Gazi Üniversitesine danışmış ve onun stratejisini izlemiştir.

4.2.5. Öğretim Üyelerinin Kurumsallaşmanın Çevresel ve Fiziksel Ortam Boyutundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Yavru fakülteler, öğretmen okulu binalarında eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmektedir. Odak üniversitenin kampüsünde zamanla yapılan diğer binalar, kütüphane ve son yıllarda yapılan Bosna-Hersek binaları, binalar arasındaki mimarî bütünlüğü bozmuştur.
2. Yavru fakülteler, binaların öğretmen okulundan kalma eski binalar olmasından, odak kurumun yeni inşa edilen binası ise insan sağlığı gözetilmeden ve kullanışsız bir biçimde inşa edilmesinden dolayı olumsuz özelliklere sahiptir.
3. Odak üniversitenin, kampüste sosyal ve kültürel etkinlikler konusunda olanaklarının yetersizliği; ayrıca yeşil alan eksikliği, şehir üniversitesi olmasının verdiği

dezavantajlardandır. Odak üniversiteden gelen yöneticiler, odak üniversitede gördükleri çevresel düzenlemeleri, gittikleri yavru fakültelerde uygulamışlardır.

Odak fakülte ile yavru fakültelerin gerçekliği, üniversitelerde usta-çırak ilişkisine benzer bir biçimde öğrenci-danışman arasındaki etkileşimin önemli olduğu, akademik bölümlerin de kendine özgü kültürlerinin önem taşıdığı görüşünü savunan eski kurumsalcılık ile YÖK gibi merkezî kurumların yaptıkları politikaların, üniversiteler üzerinde oluşturduğu zorlayıcı baskıların üniversiteleri biçimlendirdiği görüşünü savunan yeni kurumsalcılık arasında konumlanmaktadır.

4.4. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Fakülte yönetimleri, göreve yeni başlayan bir öğretim elemanının örgütsel sosyalleşmesi gereği, öğretim elemanının olumlu iş deneyimi kazanması ve beklentilerinin karşılanabilmesi için iş çevresini tanıtıcı girişim ve programlar başlatmalı, iş içerikleri açısından zorlayıcı fakat başarılabilir görevler vermeli; onun bulunduğu kadronun görev tanımını yapmalı; çıraklık-stajyerlik sistemini oluşturmalıdır.
2. Küresel yasal düzenlemelerden olan Bologna Süreci kapsamındaki kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının, ülkemiz yükseköğretim politikalarının biçimlenmesinde zorlayıcı bir etki oluşturduğu bilinmektedir. Ülkemiz yükseköğretim kurumlarında kalite yönetim sistemi çalışmalarının hızlanması yanında ülkemizin ahilik gibi kültürel ve yerel değerlerinin yaşatılması amacıyla öğretim programlarına ahilik kültürünü tanıtan dersler yerleştirilmelidir.
3. Fakülte yönetimleri, etkililik modellerinden ölçülebilen “çıktı” hedefini temel alan hedef modelini benimsemek yerine fakültenin tüm bileşenlerinin birbirine uyum gösterdiği etkililik modellerini benimsemelidir.
4. Fakülteler, sahip oldukları tarihsel birikimi ve misyonu modern anlayışla birleştiren ve diğer fakülteler arasında ön plana çıkmalarına olanak sağlayan kurumsal stratejiler geliştirmelidir.
5. Fakültelerde etik dışı davranışların önlenmesi için yönetici atamaları liyakata uygun bir biçimde yapılmalıdır.
6. Fakültelerin örgütsel hafızasının korunmasına ve güvenliğinin sağlanmasına yönelik olarak fakülte personeli bilinçlendirilmelidir.

7. Fakülte yönetimleri, belirsizlik durumunda yavru kurumların odak kurumdan kopyaladıkları, odak kurumu taklit ettikleri ya da model aldıkları hatalı işlemlerin, meşru olmayan uygulamaların ve etik dışı davranışların yavru kurumda da kurumsallaşabileceğinin farkında olmalı; olumsuz ve hatalı davranışların kurumsallaşmasının önüne geçmelidir.
8. Kültürün farklılaştırıcı etkisini ortaya koyabilmek amacıyla, yerel kültürün yavru kurumlara hangi mekanizma ile sızdığına ve yavru kurumların odak kurumdan farklılaşma derecesine ilişkin araştırma yanında yerel kültürün yavru kurumların kurumsallaşma sürecindeki etkisini saptamaya yönelik araştırma yapılmalıdır.
9. Bu araştırmanın benzer olarak farklı bir coğrafyada yer alan odak kurum Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ile yavru kurumlar Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden oluşturulan bir çalışma grubuyla yapılması önerilebilir.
10. Bu araştırmanın, bir dönem Gazi Üniversitesine bağlı olup sonra Gazi Üniversitesinden ayrılarak müstakil birer üniversite bünyesine alınan Ahi Evran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi, Hitit Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi, Hitit Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi gibi kurumlarda da yürütülmesi önerilebilir.
11. Üniversitelerin kurumsallaşma düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abele, A. E., and Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62.
- Adler, P. S., and Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Adler, S., and Aranya, N. (1984). A comparison of the work needs, attitudes, and preferences of professional accountants at different career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 45-57.
- Adrian-Taylor, S. R., Noels, K. A., and Tischler, K. (2007). Conflict between international graduate students and faculty supervisors: Toward effective conflict prevention and management strategies. *Journal of Studies in International Education*, 11(1), 90-117.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50(2), 179-211.
- Akçatepe, A. G., Soğuksu, A. F. ve Sever, M. (2018, Mayıs). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılmış lisansüstü tezler üzerinden Türkiye'deki nitel araştırmalarda düşünimsellik tartışmaları*. 5th International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildiri. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Akyol, B., Evren, U., Çavuş, B. ve Dumlu, N. N. (2016). Üniversitelerde ders denetimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 189-212.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2000*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Albrow, M. (1990). *Max Weber's construction of social theory*. New York: St. Martin's Press.
- Alcouffe, A. (1989). The Institutionalization of Political Economy in French Universities: 1819- 1896. *History of Political Economy*, 21 (2), 313- 344.
- Aldrich, H. (2000). *Organizations evolving*. California: Sage Publications.
- Allen, T. J. (1977). *Managing the flow of technology: Technology transfer and the dissemination of technological information within the research and development organization*. Massachusetts: MIT Press.
- Allen, D. G. (2006). Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover? *Journal of Management*, 32 (2), 237-256.

- Altbach, P. G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: The role of research universities in developing countries. *Studies in higher education*, 38(3), 316-330.
- Altbach, P. G., Yudkevich, M., and Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: Local challenge, global problem. *Asia Pasific Education Review*, 16(3), 317-330.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Amankwah-Amoah, J. (2011). Learning from the failures of others: The effects of post-exit knowledge spillovers on recipient firms. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 358- 375.
- Amaral, A. (2014). Where are quality frontiers moving to? In M. J. Rosa and A. Amaral (Eds.), *Quality assurance in higher education: Contemporary debates*. (p. 13-31). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Amey, M. J. (2002). Unwritten rules: Organizational and political realities of the job. In M. J. Amey & L. M. Reesor (Eds.), *Beginning your journey: A guide for new professionals in student affairs* (p. 13-30). Washington: National Association of Student Personnel Administrators.
- Amos, E. A., and Weathington, B. L. (2008). An analysis of the relation between employee-organization value congruence and employee attitudes. *The Journal of Psychology*, 142(6), 615-631.
- APA. (2015). *APA dictionary of psychology*. (2nd Edition). Washington, DC: American Psychological Association.
- Apaydın, Ç. (2012). Relationship between workplace bullying and organizational cynicism in Turkish public universities. *African Journal of Business Management*, 6(34), 9649-9657.
- Apaydın, F. (2009). Kurumsal teori ve işletmelerin kurumsallaşması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Arambewela, R., and Hall, J. (2008). An empirical model of international student satisfaction. *Asian Pasific Journal of Marketing and Logistics*. 21(4), 555-569.
- Ariely, D., Gneezy, U., Loewenstein, G., and Mazar, N. (2009). Large stakes and big mistakes. *Review of Economic Studies*, 76(2), 451-469.
- Armitage, A. (2007). Supervisory power and postgraduate supervision. *International Journal of Management Education*, 6, 18-29.

- Armstrong, G., and Kotler, P. (2015). *Marketing: An Introduction*. (12th Edition). USA: Pearson.
- Arthur, M. B., and Rousseau, D. M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Aschhoff, B., and Grimpe, C. (2014). Contemporaneous peer effects, career age and the industry involvement of academics in biotechnology. *Research Policy*, 43, 367-381.
- Ashforth, B. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., and Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integration socialization models. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 447-462.
- Austin, A. E., and McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXI, pp. 397- 486). New York: Agathon Press.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetişel, meslekî ve örgütsel etik*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N. ve Alkın, S. (2011). *Türkiye'deki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin akademik etik ilkeleri benimseme ve bu ilkelere meslektaşlarının uyma düzeylerine ilişkin görüşleri*. Ankara Üniversitesi BAP Projesi.
- Aydın, İ., Güner Demir, T., and Erdemli, Ö. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aydın, İ. (2016a). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, S. (2010). İş yaşamında kariyer yönetimi. A. Yelboğa (Ed.), *Yönetimde insan kaynakları çalışmaları*. (s. 385-430). Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Azoulay, P., Stuart, T. E., and Liu, C. C. (2017). Social influence given (partially) deliberate matching: Career imprints in the creation of academic entrepreneurs. *American Journal of Sociology*, 122(4), 1223-1271.
- Bachmann, R. (2001). Trust, power and control in trans-organizational relations. *Organization Studies*, 22(2), 337-365.

- Bailyn, L. (1989). Understanding individual experience at work: Comments on the theory and practice of careers. In M. B. Arthur, D. T. Hall & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (p. 477-489). New York: Cambridge University Press.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balcı, A. (2000). İkininli yıllarda Türk millî eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 495-508.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-20.
- Balcı, A. ve Karabulut, N. (2018). Akademisyenlerin hukuka aykırı davranışları. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., and Riley, G. L. (1977/2000). Alternative models of governance in higher education. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & governance in higher education*. (5th Edition). (p. 128-142). Boston: Perarson Custom Publishing.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., and Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ballout, H. I. (2007). Career success: The effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 741-765.
- Balogun, J., and Johnson, G. (2005). From intended strategies to unintended outcomes. The impact of change recipient sensemaking. *Organization Studies*, 26(11), 1573-1601.

- Balster, N., Pfund, C., Rediske, R., and Branchaw, J. (2010). Entering research: A course that creates community and structure for beginning undergraduate researchers in the STEM disciplines. *CBE-Life Sciences Education*, 9, 108-118.
- Balyeat, R. E. (1968). *Factors affecting the acquisition and retention of college faculty*. (Final Report). Office of Education Bureau of Research: University of Georgia.
- Bandura, A. (1977). A self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (p. 1- 45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, D. J. (2006). *Stretch experiences and leader development: The relationships among work experience, individual differences, contextual variables, and leader adaptability* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Virginia, US.
- Barnes, B. J., and Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315.
- Barnett, R. C., Carr, P., Boisnier, A. D., Ash, A., Friedman, R. H., Moskowitz, M. A., and Szalacha, L. (1998). Relationships of gender and career motivation to medical faculty members' production of academic publications. *Academic Medicine*, 73(2), 180-186.
- Baron, J. N., and Newman, A. E. (1990). For what it's worth: Organizations, occupations, and the value of work done by women and nonwhites. *American Sociological Review*, 55, 155-175.
- Baron, J. N., Burton, M. D., and Hannan, M. T. (1999). Engineering bureaucracy: The genesis of formal policies, positions and structures in high-technology firms. *Journal of Law, Economics and Organization*, 15 (1), p. 1- 41.
- Baron, J. N., Hannan, M. T., and Burton, M. D. (1999). Building the iron cage: Determinants of managerial intensity in the early years of organizations. *American Sociological Review*, 64, 527-547.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70.

- Baruch, Y. (2013). Careers in academe: The academic labour market as an eco-system. *Career Development International*, 18(2), 196-210.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bauer, T. N., Morrison, E. W., and Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 149-214.
- Bayram, S. (2012). Osmanlı devletinde ekonomik hayatın yerel unsurları: Ahilik teşkilâtı ve esnaf loncaları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 81-115.
- Baxter, L., and Montgomery, B. (1996). *Relating: Dialogues and dialectics*. New York: Guilford Press.
- Bensimon, E. M., and Neumann, A. (1993). *Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bensimon, E. M., Polkinghorne, D. E., Bauman, G. L., and Vallejo, E. (2004). Doing research that makes a difference. *Journal of Higher Education*, 75(1), 104-126.
- Bercovitz, J., and Feldman, M. (2008). Academic entrepreneurs: Organizational change at the individual level. *Organization Science*, 19, 69-89.
- Berger, P. L., and Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books Ltd.
- Berlew, D. E., and Hall, D. T. (1966). The socialization of managers: Effects of expectations on performance. *Administrative Science Quarterly*, 11 (2), 207-223.
- Berryman-Fink, C. (1998). Can we agree to disagree? Faculty-faculty conflict. In S. A. Holton (Ed.), *Mending the cracks in the ivory tower: Strategies for conflict management in higher education*. (p. 141-163). Massachusetts: Anker Publications.
- Bess, J. L., and Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice. Volume I: The state of the system*. Virginia: Stylus Publishing.
- Bess, J. L., and Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice. Volume II: Dynamics of the system*. Virginia: Stylus Publishing.

- Bird, A. (1996). Careers as repositories of knowledge: Considerations for boundaryless careers. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (p. 150- 168). USA: Oxford University Press.
- Blau, G. (1999). Early-career job factors influencing the professional commitment of medical technologists. *Academy of Management Journal*, 42 (6), 687-695.
- Blaxter, L., Hughes, C., and Tight, M. (1998). *The academic career handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Boeker, W. (1989). The development and institutionalization of subunit power in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 34 (3), p. 388- 410.
- Bogaert, S., Boone, C., Negro, G., and van Witteloostuijn, A. (2014). Organizational form emergence: A meta-analysis of the ecological theory of legitimation. *Journal of Management*, XX (X), p. 1- 30. <http://jom.sagepub.com/content/early/2014/03/24/0149206314527129>
adresinden 31 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Bolman, L., and Deal, T. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolton, E. B. (1980). A conceptual analysis of the mentor relationship in the career development of women. *Adult Education*, 30(4), 195-207.
- Bormann, E. (1996). Symbolic convergence theory and communication in group decision making. In R. Hirokawa & M. Poole (Eds.). *Communication and group decision making*. (2nd Edition). (p. 81-113). California: Sage.
- Bordens, K. S., and Horowitz, I. A. (2012). *Social psychology* (2nd Edition). New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., van Praag, M., and Verheul, I. (2011). *Entrepreneurship and role models*. (Tinbergen Institute Discussion Paper, No. 11-061/3).
- Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bowen, W. G., and Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the PhD*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bozionelos, N. (2001). Organizational downsizing and career development. *Career Development International*. 6 (2), 87- 92.

- Brief, A. P., Buttram, R. T., and Dukerich, J. M. (2001). Collective corruption in the corporate world: Toward a process model. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research. Applies social research* (p. 471-499). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brislin, R. W. (1982). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. New York: Pergamon Press.
- Brock, B. L., and Grady, M. L. (1995). *Principals in transition: Tips for surviving succession*. California: Corwin Press.
- Brown, R. H. (1993). Modern science: Institutionalization of knowledge and rationalization of power. *The Sociological Quarterly*, 34 (1), 153- 168.
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.). In *The marketisation of higher education and the student as consumer*. (p. 11-24). New York: Routledge.
- Brubaker, R. (1984). *The limits of rationality: An essay on the social and moral thought of Max Weber*. Routledge: New York.
- Bruffe, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay. *College English*, 48, 773-790.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th edition). New York: Oxford University Press.
- Buckley, L. M., Sanders, K., Shih, M., and Hampton, C. L. (2000). Attitudes of clinical faculty about career progress, career success and recognition, and commitment to academic medicine. *Original Investigation*, 160, 2625-2629.
- Budak, Ö. (2017). Searching for authenticity and success: Academic identity and production in neoliberal times. H. Ergül & S. Coşar (Eds.). In *Universities in the neoliberal era: Academic cultures and critical perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Burgess, R. G. (1989). Ethics and educational research: An introduction. In R. G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research*. (p. 1-9). Philadelphia: The Falmer Press.
- Burnett, P. C. (1999). The supervision of doctoral dissertations using a collaborative cohort model. *Counselor Education and Supervision*, 39, 46-52.
- Burton, M. D. (2001). The company they keep: Founders' models for organizing new firms. In C. B. Schoonhoven and E. Romanelli (Eds.). *Entrepreneurship*

- dynamic: Origins of entrepreneurship and the evolution of industries*. California: Stanford University Press.
- Burton, M. D., Sørensen, J. B., and Beckman, C. M. (2002). Coming from good stock: Career histories and new venture formation. *Research in the Sociology of Organizations*, 19, p. 229- 262.
- Burton, M. D., and Beckman, C. M. (2007). Leaving a legacy: Position imprints and successor turnover in young firms. *American Sociological Review*, 72(2), 239-266.
- Büyükgöze, H. ve Erçetin, Ş. Ş. (2017). Örgütsel çekicilik ve algılanan birey-örgüt uyumu ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 51-58.
- Byrkjeflot, H. (2002). To MBA or not to MBA? A dilemma accentuated by the recent boom in business education. In R. Petter, R. Kvalshaugen & E. Larsen (Eds.). *Inside the business schools- The content of European business education*. Copenhagen: Business School Press.
- Cable, D. M., and Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54, 1-23.
- Cameron, K. S. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604-632.
- Cameron, S. W., and Blackburn, R. T. (1981). Sponsorship and academic career success. *The Journal of Higher Education*, 52(4), 369-377.
- Cappelli, P. (1999). *The new deal at work: Managing the market-driven workforce*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cappelli, P. (2000). The new deal at work. *Chicago- Kent Law Review*. 76, 1169- 1193.
- Carpenter, E. R. (2011). An overview of the capital jury project for military practitioners: Jury Dynamics, juror confusion, and juror responsibility. *Army Law*, 6, 6-24.
- Carroll, G. R., and Hannan, M. T. (1989a). Density dependence in the evolution of populations of newspaper organizations. *American Sociological Review*, 54 (4), p. 524- 541.
- Carroll, G. R., and Hannan, M. T. (1989b). Density delay in the evolution organizational populations: A model and five empirical tests. *Administrative Science Quarterly*, 34 (3), p. 411- 430.
- Carroll, G. R., and Hannan, M. T. (2004). *The demography of corporations and industries*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

- Casanovas, I. (2010). Exploring the current theoretical background about adoption until institutionalization of online education in universities: Needs for further research. *Electronic Journal of e- Learning*, 8(2), 73- 84.
- Cavana, R. Y., Crozier, R. A., Park, N. S., and Pillai, A. P. (1996). Attitudes towards reclassifying academic titles in New Zealand universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(1), 93-106.
- Cawyer, C. S., Simonds, C., and Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
- Cemaloğlu, N. ve Şahan, G. (2013, Mart). *Akademisyenlerin üniversitelerde karşılaştıkları mobbing ve başa çıkma yolları*. II. Kamu Etiği Kongresinde sunulan bildiri. TODAİE, Ankara.
- Chandler, Jr. A. D. (1977). *The visible hand: The managerial revolution in American business*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chang, M. L. (1999). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chao, G. T., O-Leary- Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., and Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79 (5), 730 -743.
- Chernow, R. (1998). *Titan: The life of John D. Rockefeller, Sr.* New York: Random House.
- Clark, T. N. (1968). The institutionalization of innovations in higher education: Four models. *Administrative Science Quarterly*, 13 (1), 1- 25.
- Clark, B. R. (1980). *Academic culture*. (Working Paper). IHERG-42. Yale University, Higher Education Research Group.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system. Academic organisation in cross-national perspective*. Los Angeles: University of California Press.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Clark, P. G. (2006). What would a theory of interprofessional education look like? Some suggestions for developing a theoretical framework for teamwork training? *Journal of Interprofessional Care*, 20(6), 577-589.

- Clark, T. N. (2004). Urban amenities: Lakes, opera and juice bars, do they drive development? In T. N. Clark (Ed.). *The city as an entertainment machine*. (p. 103-140). Oxford: Elsevier.
- Clemens, E. S. (2002). 13. Invention, innovation, proliferation: Explaining organizational genesis and change. In M. Lounsbury & M. J. Ventresca (Eds.). *Social structure and organizations revisited (Research in the sociology of organizations)* (Vol. 19, pp.397-411). Amsterdam: JAI.
- Coates, H., Dobson, I., Edwards, D., Friedman, T., Godegebuure, L., and Meek, L. (2009). *The attractiveness of the Australian academic profession: A comparative analysis*. Melbourne: LH Martin Institute, University of Melbourne & Australian Council for Educational Research & Educational Policy Institute.
- Cohen, M. D., March, J. G., and Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organization choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cohen, L. E. (2012). Assembling jobs: A model of how tasks are bundled into and across jobs. *Organization Science*, published online April 3, 2012, 1-23.
- Colbeck, C. L. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43 (4), 397- 421.
- Colman, A. M. (2003). *Oxford dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Colyvas, J. A. (2007). From divergent meanings to common practices: The early institutionalization of technology transfer in the life sciences at Stanford University. *Research Policy*, 36 (4), 456- 476.
- Comer, D. R. (1995). A model of social loafing in real work groups. *Human Relations*, 48(6), 667-667.
- Crawford, B., and Lijphart, A. (1997). Old legacies, new institutions: Explaining political and economic trajectories in post-communist regimes. In B. Crawford & A. Lijphart (Eds.). *Liberalization and Leninist legacies: Comparative perspectives on democratic transitions*. (p. 1-39). USA: Regents of the University of California at Berkeley.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th Edition). California: SAGE Publications.
- Curtin, N., Stewart, A. J., and Ostrove, J. M. (2012). Fostering academic self-concept: Advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. *American Educational Research Journal*. XX(X), 1-30.

- Darchen, S., and Tremblay, D. G. (2010). What attracts and retains knowledge workers/students: The quality of place or career opportunities? The cases of Montreal and Ottawa. *Cities*, 27, 225-233.
- Davis, T. R. V. (1984). The influence of the physical environment in offices. *Academy of Management Review*, 9(2), 271-283.
- De Beer, M., and Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to postgraduate supervision. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 213-236.
- de Rassenfosse, G., and Williams, R. (2015). Rules of engagement: Measuring connectivity in national systems of higher education. *Higher Education*, 70(6), 941-956.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- Deetz, S. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. New York: State University of New York Press.
- Defillippi, R. J., and Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307- 324.
- Dempsey, L. (2007). The experiences of Irish nurse lecturers role transition from clinician to educator. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 4(1), 1-12.
- Derman, J. (2012). *Max Weber in politics and social thought: From charisma to canonization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dey, F., and Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions For Student Services*. 148, 1-18.
- Diamond, A. M. J. (1986). What is a citation worth? *The Journal of Human Resources*, 21(2), 200-215.
- Dill, D. D. (1997). The regulation of public research universities: changes in academic competition and implications for university autonomy and accountability. *Higher Education Policy*, 14, 21-35.
- Dill, D. D. (2001). The regulation of public research universities: Changes in academic competition and implications for university autonomy and accountability. *Higher Education Policy*, 14(1), 21-35.

- Dill, D. D. (2010). Quality assurance in higher education: Practices and issues. In P. P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education*. (3rd Edition). (p. 377-383). Oxford: Elsevier.
- Dillard, J. F., Rigsby, J. T., and Goodman, C. (2004). The making and remaking of organization context: Duality and the institutionalization process. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 17 (4), 506- 542.
- DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1991a). Introduction. In W. W. Powell & DiMaggio, P. J. (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 1-38). Chicago: The University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1991b). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In W. W. Powell & DiMaggio, P. J. (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 63-82). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dobbin, F. R. (1993). The social construction of the great depression: Industrial policy during the 1930s in the United States, Britain, and France. *Theory and Society*, 22(1), 1-56.
- Dober, R. P. (1996). *Campus architecture: Building in the groves of academe*. New York: McGraw-Hill.
- Dobrev, S. D., and Gotsopoulos, A. (2010). Legitimacy vacuum, structural imprinting and the first mover disadvantage. *Academy of Management Journal*, 53 (5), p. 1153- 1174.
- Dokko, G., Wilk, S. L., and Rothbard, N. P. (2009). Unpacking prior experience: How career history affects job performance. *Organization Science*, 20(1), 51-68.
- Dominelli, L., and Hoogvelt, A. (1996). Globalization, contract government and the Taylorization of intellectual labour in academia. *Studies in Political Economy*, 49, 71-100.
- Doyle, C., and Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work & Organization*, 5(2), 67-82.
- DPT. (2000). *Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Sevlet Planlama Teşkilâtı.
- Durummond, G., and E. J. (2005). *Introduction to marketing concepts*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 15, 532-550.

- Ekström, M. (1992). Causal explanation of social action. The Contribution of Max Weber and of critical realism to a generative view of causal explanation in social science. *Acta Sociologica*, 35, 107-122.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). Örgütsel zekâ. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 509-526.
- Esses, V. M., Jackson, L. M., Dovidio, J. F., and Hodson, G. (2005). Instrumental relations among groups: Group competition, conflict, and prejudice. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. (p.227-243). Massachusetts: Blackwell.
- Ethington, P., and McDonagh, E. (1995a). The eclectic center of the new institutionalism: Axes of analysis in comparative perspective. *Social Science History*, 19(4), 467-477.
- Ethington, P. J., and McDonagh, E. L. (1995b). The common space of social science inquiry. *Polity Forum*, 28(1), 85-90.
- Etzioni, A. (1964/2000). Administrative and professional authority. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & Governance in Higher Education*. (5th Edition). (p. 111-127). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Etzkowitz, H., Kemelgor, C., Neuschatz, M., Uzzi, B., and Alonzo, J. (1994). The paradox of critical mass for women in science. *Science*, 266, 51-54.
- Evans, G. L., and Cokley, K. O. (2008). African American women and the academy: Using career mentoring to increase research productivity. *Training and Education in Professional Psychology*, 2 (1), 50-57.
- Fallows, J. M. (2012). *China airborne*. New York: Pantheon Books.
- Fan, C. C. (1995). Of belts and ladders: State policy and uneven regional development in post-Mao China. *Annals of the Association of American Geographers*, 85(3), 421-449.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman, D. C. (1988). *Managing careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Fidan, T. (2017). Kurumsalcılık yaklaşımları ve yeni kurumsalcılık perspektifinden eğitim örgütleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Fleury, L. (2009). *Max Weber*. (I. Ergüden, çev.). Ankara: Dost Kitabevi. (2001).
- Florida, R. (2003). Cities and the creative class. *City & Community*, 2(1), 3-19.

- Florida, R., Mellander, C., and Stolarick, K. (2008). Inside the black box of regional development-human capital, the creative class and tolerance. *Journal of Economic Geography*, 8(5), 615-649.
- Forbes, D. P. (1998). Measuring the unmeasurable: Empirical studies of nonprofit organization effectiveness from 1977 to 1997. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 27(2), 183-202.
- Formentelli, M., and Hajek, J. (2016). Address practices in academic interactions in a pluricentric language: Australian English, American English, and British English. *Pragmatics*, 26(4), 631-652.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group dynamics*. (5th Edition). California: Wadsworth Cengage Learning.
- Foskett, N. (2011). Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education. In M. Molesworth, R. Scullion & Nixon, E. (Eds.). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. (p. 25-38). New York: Routledge.
- Fox, M. F., and Faver, C. A. (1984). Independence and cooperation in research: The motivations and costs of collaboration. *The Journal of Higher Education*, 55(3), 347-359.
- Fox-Wolfgramm, S. J., Boal, K. B., & Hunt, J. G. (1998). Organizational adaptation to institutional change: A comparative study of first-order change in prospector and defender banks. *Administrative Science Quarterly*, 43(1), 87-126.
- Freeman, C., Soete, L., and Efendioglu, U. (1995). Diffusion and the employment effects of information and communication technology, *International Labour Review*. 134 (4-5), 587- 603.
- Friedland, R. F., and Alford, R. R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.). *The new institutionalism in organizational analyses*. (p. 232- 263). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., Frey, L., and Relyea, C. (2006). Perceived organizational support and perceived external prestige: Predicting organizational attachment for university faculty, staff and administrators. *The Journal of Social Psychology*, 146(3), 327-347.
- Gardner, S. K. (2007). "I heard it through the grapevine": Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723-740.

- Gardiner, M., Tiggemann, M., Kearns, H., and Marshall, K. (2007). Show me the money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 425-442.
- Gibbs, P., and Knapp, M. (2002). *Marketing further and higher education reserach: An educators' guide to promoting courses, departments and institutions*. London: Kogan Page.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (İ. Yılmaz, çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gilpin, A. (2003). Teaching about teaching: The knowledge base of professional practice in education. In J. Murray (Ed.), *New teacher educators' needs: Perspectives from research and practice*. (p. 4-15). London: Teaching Training Agency.
- Gingras, Y. (1986). The institutionalization of scientific research in Canadian universities: The case of physics. *Canadian Historical Review*, 67, 181- 194.
- Gioia, D. A., and Thomas, J. B. (2000). Sensemaking during strategic change in academia. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & Governance in higher education*. (5th Edition). (p. 352-378). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Gizir, S., and Şimşek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50, 197-221.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gao, T., Siegel, P., Johar, J. S., and Sirgy, M. J. (2008). A survey of management educators' perceptions of unethical faculty behavior. *Journal of Academic Ethics*, 6, 129-152.
- George, J. M., and Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 134-156.
- Gmelch, W. H., and Burns, J. S. (1994). Sources of stress for academic department chairpersons. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 79-94.
- Good, J. (2000). Disciplining social psychology: A case study of boundary relations in the history of the human sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36, 383-403.

- Gomez-Mejia, L. R., and Balkin, D. B. (1992). Determinants of faculty pay: An agency theory perspective. *Academy of Management Journal*, 35(5), 921-955.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göksu, İ. ve Bolat, Y. İ. (2017). Akademik teşvik uygulamasının ilk sonuçlarına ait değerlendirmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 441-452.
- Graber, K. C. (1993). The emergence of faculty consensus concerning teacher education: The socialization process of creating and sustaining faculty agreement. *Journal of teaching in physical education*, 12, 424-436.
- Grandey, A., Foo, S. C., Groth, M., and Goodwin, R. E. (2012). Free to be you and mee: A climate of authenticity alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 1-14.
- Grant, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33 (3), 114-135.
- Greenwood, R. (2007). Organization theory. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. (p.3281-3285). USA: Blackwell Publishing.
- Greenwood, R., Oliver, C., Shalin, K., and Suddaby, R. (2008). Introduction. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby ve K. Sahlin (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism*. (p. 3- 45). Los Angeles CA: SAGE Publications.
- Grimpe, C., and Fier, H. (2010). Informal university technology transfer: A comparison between the United States and Germany. *Journal of Technology Transfer*, 35, 637-650.
- Grimpe, C. (2012). Extramural research grants and scientists' funding strategies: Beggars can't be choosers? *Research Policy*, 41, 1448-1460.
- Guarino, C. M., Santibañez, I., and Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Günay, D. ve Kılıç, M. (2011). Cumhuriyet dönemi Türk yükseköğretiminde rektör seçimi ve atamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 34-44.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. California: Goodyear Publishing.
- Hall, D. T. (1987). *Careers and socialization*. *Journal of Management*, 13 (2), 301- 321.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. California: Sage Publications.
- Hannah, S. T., and Avolio, B. J. (2010). Ready or not: How do we accelerate the developmental readiness of leaders? *Journal of Organizational Behavior*, 31, 1181-1187.

- Hannan, M. T., and Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82 (5), p. 929- 964.
- Hannan, M. T., Burton, M. D., and Baron, J. N. (1996). Inertia and change in the early years: Employment relations in young, high technology firms. *Industrial and Corporate Change*, 5(2), 503-536.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H., and Rose, J. (2003). Strategy formation in the university setting. In J. L. Bess (Ed.), *College and university organization: Insights from the behavioral sciences*. (169-210). Massachusetts: I & I Occasional Press.
- Hart, J. W., Karau, S. J., Stasson, M. F., and Kerr, N. A. (2004). Achievement motivation, expected coworker performance, and collective task motivation: Working hard or hardly working? *Journal of Applied Social Psychology*, 34(5), 984-1000.
- Hasselbladh, H., and Kallinikos, J. (2000). The project of rationalization: A critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. *Organization studies*, 21(4), 697-720.
- Hatch, M., and Cunliffe, A. L. (2013). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. (3rd Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Haueter, J. A., Macan, T. H., and Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 20-39.
- Helsabeck, R. E. (1973). *The compound system: A conceptual framework for effective decision-making in colleges*. California: Center for Research and Development in Higher Education.
- Herman, R., and Renz, D. (1997). Multiple constituencies and the social construction of nonprofit organization effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 26, 185-206.
- Higgins, M. C. (2005). *Career imprints: Creating leaders across an industry*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Higgins, M. C., and Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26 (2), 264- 288.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. US: McGraw Hill.
- Holmqvist, M. (2003). A dynamic model of intra- and interorganizational learning. *Organization Studies*, 24(1), 95-123.
- Horta, H. (2012). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*.
http://vrt112546.servidoresdns.net/sites/default/files/hugohortadeepeningourunderstandingofacademicinbreeding_0.pdf adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: New insights for academic based research. *Higher Education*, 65(4), 487-510.
- Hosmer, L. T. (1987). The institutionalization of unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 6(6), 439-447.
- Hoy, W., and Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (5th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hsu, C. L., and Lin, J. C. C. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45(1), 65-74.
- Huber, G. P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.). *Organizational learning* (p. 124-162). California: Sage.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Inanç, O., and Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88, 885-898.
- Inglehart, R., and Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19-51.
- Ingram, P., and Clay, K. (2000). The choice-within-constraints new institutionalism and implications for sociology. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 525-547.
- Ito, J. K., and Brotheridge, C. M. (2005). Does supporting employees' career adaptability lead to commitment, turnover, or both? *Human Resource Management*. 44 (1), 5- 19.

- Jackofsky, E. F. (1984). Turnover and job performance: An integrated process model. *Academy of Management Review*, 9(1), 74-83.
- Jensen, R., Thursby, J., and Thursby, M. (2010). *University-industry spillovers, government funding, and industrial consulting*. (NBER Working Paper). Massachusetts.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, institutional effects and institutionalism. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis* (p. 143-163). Chicago: University of Chicago Press.
- Jermier, J. M., Slocum, J. W., Fry, Jr. L. W., and Gaines, J. (1991). Organizational subcultures in a soft bureaucracy: Resistance behind the myth and facade of an official culture. *Organization Science*, 2(2), 170-194.
- Jex, S. M., Sliter, M. T., and Britton, A. (2014). Employee stress and well-being. B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.). In *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. (p. 177-196). New York: Oxford University Press.
- Johnson, M. K., and Mortimer, J. T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (p. 37-81). (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, V. (2007). What is organizational imprinting? Cultural entrepreneurship in the founding of the Paris Opera. *American Journal of Sociology*, 113 (1), p. 97- 127.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Jones, G., and George, J. (1998). The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, 23(3), 531-546.
- Jones, G. R. (2010). *Organizational theory, design, and change*. (5th Edition). New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Jongbloed, B., Enders, J., and Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56, 303-324.
- Johnston, S., and McCormack, C. (1997). Developing research potential through a structured mentoring program: Issues arising. *Higher Education*, 33(3), 251-264.
- Joo, Y, H., and Halx, M. D. (2012). The power of institutional isomorphism: An analysis of the institutionalization of performance-based pay systems in Korean national universities. *Asia Pasific Education Review*, 13 (2), 281- 297.

- Kacperczyk, A. J. (2009). *Inside or outside: The social mechanisms of entrepreneurs choices. Evidence from the mutual fund industry*. Unpublished doctoral thesis. University of Michigan, Michigan.
- Kacperczyk, A. J. (2013). Social influence and entrepreneurship: The effect of university peers on entrepreneurial entry. *Organization Science*, 24, 664-683.
- Kameoka, T., Funashima, N., Gorzka, P. A., Hongo, K., Yamashita, N., Nakayama, T., and Hattori, M. (2013). Role model behaviors of nursing faculty in Japan and the United States. *National College of Nursing Journal*, 12(1), 1-7.
- Kanji, G. K., Malek A., and Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kanter, R. M. (2001). *Evolve! Succeeding in the digital culture of tomorrow*. Boston: Harvard Business School Press.
- Karaevli, A., and Hall, D. T. (2004). Career variety and executive adaptability in turbulent environments. In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.). *Leading in turbulent times: Managing in the new world of work* (p. 54-74). Malden: Blackwell.
- Karaman-Kepekci, Y. (2011). Educational administrators' education in law. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1-16.
- Kavili-Arap, S. (2011). Türkiye'de rektör belirleme süreci ve "mütevelli heyeti" tartışmaları. *Memleket Siyaset Yönetim*, 6(16), 1-32.
- Kelan, E., and Jones, R. D. (2009). Reinventing the MBA as a rite of passage for a boundaryless era. *Career Development International*, 14 (6), 547-569.
- Kezar, A., and Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Khoo, S. B. (2010). Academic mobbing: Hidden health hazard at workplace. *Malays Fam Physician*, 5(2), 61-67.
- Kimberly, J. R. (1975). Environmental constraints and organizational structure: A comparative analysis of rehabilitation organizations. *Administrative Science Quarterly*, 20, 1-9.
- Kimberly, J. R. (1979). Issues in the creation of organizations: Initiation, innovation and institutionalization. *The Academy of Management Journal*, 22 (3), p. 437- 457.
- Kimberly, J. R., and Bouchikhi, H. (1995). The dynamics of organizational development and change: How the past shapes the present and constrains the future. *Organization Science*, 6(1), 9-18.

- Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kogut, B. (1993). Learning, or the importance of being inert: Country imprinting and international competition. In S. Ghoskal & E. Westney (Eds). *Organization theory and the multinational corporation* (pp.136-154). New York: St Martin's Press.
- Kogut, B., and Zander, U. (2000). Did socialism fail to innovate? A natural experiment of the two Zeiss companies. *American Sociological Review*, 65 (2), p. 169- 190.
- Kono, C., Palmer, D., Friendland, R., and Zafonte, M. (1998). Lost in space: The geography of corporate interlocking directorates. *American Journal of Sociology*, 103(4), 863-911.
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M., and Ulmer, J. (2018). D...a...t...a, data ++, data, and some problematics. In N. K. Denzin & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5th Edition). (p. 805-844).
- Kotter, J. P. (1983). *The general managers*. New York: Free Press.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 709-732.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Illinois: Scott Foresman.
- Kriauciunas, A., and Kale, P. (2006). The impact of socialist imprinting and search on resource change: A study of firms in Lithuania. *Strategic Management Journal*, 27 (7), p. 659- 679.
- Krsitof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49.
- Kuh, G. D., and Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry. Culture in American colleges and universities*. ASHE- Higher Education, Report No.1.
- Kuh, G. D., and Whitt, E. J. (2000). Culture in American colleges and universities. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & governance in higher education*. (5th Edition). (p. 160-169). USA: Person Custom Publishing.
- Lasserre, P. (2003). *Global strategic management*. New York: Palgrave Macmillan.

- Laursen, K., Reichstein, T., and Salter, A. (2011). Exploring the effect of geographical proximity and university quality on university-industry collaboration in the United Kingdom. *Regional Studies*, 45, 507-523.
- Lawrence, T. B., Winn, M. I., and Jennings, D. P. (2001). The temporal dynamics of institutionalization. *Academy of Management Review*, 26(4), 624-644.
- Leahey, E., Keith, B., and Crockett, J. (2010). Specialization and promotion in an academic discipline. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 135-155.
- Leavitt, H. J. (1996). The old days, hot groups, and managers' lib. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 288-300.
- Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler (M. H. Baş, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 155-168.
- Lee, J. J., and Rhoads, R. A. (2004). Faculty entrepreneurialism and the challenge to undergraduate education at research universities. *Research in Higher Education*, 45(7), 739-760.
- LeGates, R. T., and Robinson, G. (1998). Institutionalizing university-community partnerships. *Journal of Planning Education and Research*, 17 (4), 312- 322.
- Levitt, B., and March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Levitt, B., and March, J. G. (1996). Organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.). *Organizational learning* (p. 515-540). California: Sage Publications.
- Levy, D. C. (2006). How private higher education's growth challenges the new institutionalism. In H. D. Meyer & B. Rowan (Eds.). *The new institutionalism in education*. (p. 143-161). Albany: State University of New York Press.
- Lim, S., Cortina, L. M., and Magley, V. J. (2008). Personal and work group incivility: Impact on work and health outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93, 95-107.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Program Evaluation*, 30, 15-25.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California: Left Coast Press.

- Lincoln, Y. S. (2006). Life under construction: Autoethnography of a researcher. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXI, pp. 1-38). New York: Agathon Press.
- Lorenz, K. Z. (1981). *The foundations of ethology*. (Çev: K. Z. Lorenz ve R. W. Kickert). Wien- New York: Springer Science + Business Media.
- Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14, 787-796.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. (12th Edition). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Maertz, C. P., and Campion, M. A. (1998). 25 years of voluntary turnover research: A review and critique. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, 13, 49-81. New York: Wiley.
- Manning, K. (2013). *Organizational theory in higher education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1984). The new institutionalism: Organizational factors in political life. *The American Political Science Review*, 78(3), 734-749.
- March, J. G. (1999). *The pursuit of organizational intelligence*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Marquis, C., and Tilcsik, A. (2013). Imprinting: Toward a multilevel theory. *Harvard Business School Working Paper*.
- Marquis, C., and Tilcsik, A. (2013). Imprinting: Toward a multilevel theory. *The Academy of Management Annals*, 7 (1), p. 195- 245.
- Marquis, C., and Qian, C. (2014). Corporate social responsibility reporting in China: Symbol or substance? *Organization Science*, 25(1), p. 127-148.
- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51.
- Martinko, M. J., Harvey, P., and Dasborough, M. T. (2011). Attribution theory in the organizational sciences: A case of unrealized potential. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 144-149.

- Masland, A. T. (2000). Organizational culture in the study of higher education. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & governance in higher education*. (5th Edition). (p. 145-152). USA: Person Custom Publishing.
- Mathias, B. D., Williams, D. W., and Smith, A. R. (2015). Entrepreneurial inception: The role of imprinting in entrepreneurial action. *Journal of Business Venturing*, 30, 11-28.
- Mazerolle, S. M., Gavin, K. E., Pitney, W. A., Casa, D. J., and Burton, L. (2012). Undergraduate athletic training students' influences on career decisions after graduation. *Journal of Athletic Training*, 47(6), 679-693.
- McAuliffe, G. J. (1993). Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 72, 23-28.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., and Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- McClaran, A. (2014). Risk management: Implementation. In M. J. Rosa and A. Amaral (Eds.), *Quality assurance in higher education: Contemporary debates*. (p. 106-116). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- McDonald, D. M. (1995). Fixing blame in n-person attributions: A social identity model for attributional processes in newly formed cross-functional groups. In M. J. Martinko (Ed.), *Attribution theory: An organizational perspective*. (p. 273-288). Florida: St. Lucie Press.
- McEvily, B., Jaffee, F., and Tortoriello, M. (2012). Not all bridging ties are equal: Network imprinting and firm growth in the Nashville legal industry, 1933-1978. *Organization Science*, 23(2), 547-563.
- McInerney, C., Davenport, C. E., and Bekar, C. (2005). Knowledge management and organizational climate. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 39(1), 509-510.
- McCinnis, C. (1998). Academics and professional administrators in Australian universities: Dissolving boundaries and new tensions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20 (2), 161-173.
- McKay, R., Huberman-Arnold, D., Fratzl, J., and Thomas, R. (2008). Workplace bullying in academia: A Canadian study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20(2), 77-100.

- McMartin, F. P. (1993). *The institutionalization of women's centers and women's studies programs at three research universities*. PhD Thesis, Education University of California, Berkeley.
- McMurray, A., and Scott, D. (2013). Determinants of organisational climate for academia. *Higher Education Research & Development*, 32(6), 960-974.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., and Cook, J. M. (2001). *Birds of a feather: Homophily in social networks*, 27, 415-444.
- Mendonça, C. O., and Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), p. 55- 77.
- Meyer, M. W., and Brown, M. C. (1977). The process of bureaucratization. *American Journal of Sociology*, 83(2), 364-385.
- Meyer, J. W., and Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 41-62). Chicago: The University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., and Smith, C. A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 319-331.
- Meyer, H. D., and Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. D. Meyer & B. Rowan (Eds.). *The new institutionalism in education*. (p. 1-13). Albany: State University of New York Press.
- Miles, M. B., and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook*. (2 nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miner, A. S. (1991). Organizational evolution and the social ecology of jobs. *American Sociological Review*, 56(6), 772-785.
- Minniti, M., and Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53, 49-61.

- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H., and Van der Heyden, L. (1999). Organigraphs: Drawing how companies really work. *Harvard Business Review*, 77, 87-94.
- Mitchell, J. C. (1983). Case and situation analysis. *Sociological Review*, 31, 186-211.
- Moosmayer, D. C. (2012). A model of management academics' intentions to influence values. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 155-173.
- Mora, J. G. (2001). The academic profession in Spain: Between the civil service and the market. *Higher Education*, 41, 131-155.
- Morphew, C. (2002). A rose by any other name: Which colleges became universities. *Review of Higher Education*, 25(2), 207-223.
- Morrison, J. L., and Wilson, I. (1997). Analyzing environments and developing scenarios for uncertain times. In M. W. Peterson, D. D. Dill & L. A. Mets (Eds.). *Planning and management for a changing environment: A handbook on redesigning postsecondary institutions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, J. (2018). Reframing rigor in qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5th Edition). (p. 1373-1409).
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Muchinsky, P. M., and Monahan C. J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 268-277.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67-85.
- Murray, J., and Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Muthesius, S. (2000). *The postwar university: Utopianist campus and college*. Connecticut: Yale University Press.
- Nasaw, D. (2006). *Andrew Carnegie*. New York: Penguin Press.
- Nathan, S., Hermanson, D. R., and Hermanson, R. H. (1998). Co-authoring in refereed journals: Views of accounting faculty and department chairs. *Issues in Accounting Education*, 13(1), 79-92.
- Neumann, A. (1995). On the making of hard times and good times: The social construction of resource stress. *Journal of Higher Education*, 66(1), 3-31.

- Neuman, J. H., and Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A social psychological perspective. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.). *Counter productive work behavior: Investigations of actors and targets*. (p. 13-40). Washington: American Psychological Association.
- Nicholson, N. (1998). Seven deadly syndromes of management and organization: the view from evolutionary psychology. *Managerial and Decision Economics*, 19(7-8), 411-426.
- Oleson, A., and Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29-45.
- Olsen, J. P. (2001). Garbage cans, new institutionalism, and the study of politics. *American Political Science Review*, 95(1), 191- 198.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., and Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- O'Reilly, C. A., and Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, cults, and commitment. *Research in Organizational Behavior*, 18, 157-200.
- Ostroff, C., and Kozlowski, S.W.J. (1992). Organization socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Paradeise, C. (2007). Organizational careers. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. (p.3286-3290). USA: Blackwell Publishing.
- Parasuraman, S., Greenhaus, J. H., and Linnehan, F. (2000). Time and person-career fit and the boundaryless career. In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.). *Trends in organizational behavior: vol 7*. (p. 63-78). New York: Wiley.
- Parker, C., and Lewis, R. (1981). Beyond the Peter principle: Managing successful transitions. *Journal of European Industrial Training*, 5(6), 17-21.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peluchette, J., and Jeanquart, S. (2000). Professionals' use of different mentor sources at various career stages: Implications for career success. *The Journal of Social Psychology*, 140(5), 549-564.
- Perrow, C. (1999). Organizing to reduce the vulnerabilities of complexity: *Journal of Contingencies & Crisis Management*, 7(3), 150-155.

- Perry, P. (1987). Accountability and inspection in higher education. *Higher Education Quarterly*, 41(4), 344-353.
- Peters, B. G. (2005). *Institutional theory in political science: The new institutionalism*. (2th Edition). Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- Philips, D. J. (2005). Organizational genealogies and the persistence of gender inequality: The case of Silicon Valley law firms. *Administrative Science Quarterly*, 50 (3), p. 440- 472.
- Pifer, M. J. (2010). "*Such a dirty word*": *Networks and networking in academic departments* (Unpublished doctoral thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Poole, M. S., Seibold, D. R., and McPhee, R. D. (1996). The structuration of group decisions. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (Eds.). *Communication and group decision making*. (2nd Edition). (p. 114-146). California: Sage Publications.
- Powell, W. W. (2007). The new institutionalism. In S. Clegg and J. R. Bailey. (Eds.). *International encyclopedia of organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Powers, J. (2000). *Organizational theories and the educational organization*. (Secondary Specialization Comprehensive Paper).
- Prowle, M., and Morgan, E. (2005). *Financial management and control in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Rabinowitz, S., and Hall, D. T. (1981). Changing correlates of job involvement in three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 138-144.
- Ramirez, F. O. (2006). Growing commonalities and persistent differences in higher education: Universities between global models and national legacies. In H. D. Meyer and B. Rowan. (Eds.), *The new institutionalism in education*. (p. 123-141). Albany: State University of New York Press.
- Ramon, D. (2006). Completing the dissertation: It's not only about academics. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 2(2), 21-24.
- Raynard, M., Lounsbury, M., and Greenwood, R. (2013). Legacies of logics: Sources of community variation in CSR implementation in China. In M. Lounsbury & E. Boxenbaum (Eds.), *Research in the sociology of organizations: Institutional logics in action*. Bingley: Emerald Group.
- Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. New Jersey: Prentice Hall.

- Roberts, E. B. (1991). *Entrepreneurs in high technology: Lessons from MIT and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Rolfe, H. (2003). University strategy in an age of uncertainty: The effect of higher education funding on old and new universities. *Higher Education Quarterly*, 57 (1), 24-47.
- Ross, R. D. (1976). The institutionalization of academic innovations: Two models. *Sociology of Education*, 49 (2), 146- 155.
- Rowan, B., and Miskel, C. G. (1999). Institution theory and the study of educational organizations. In J. Murph & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (2nd Edition). (p. 359-383). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowan, B. (2006). Lessons learned and future directions. In H. D. Meyer and B. Rowan. (Eds.), *The new institutionalism in education*. (p. 203- 215). Albany: State University of New York Press.
- Rumsey-Wairepo, A. (2006). *The association between co-mentorship network structures and successful academic publishing among higher education scholars* (Unpublished doctoral thesis). Brigham Young University, Utah.
- Sağlam, A. (2007). *Gaziantep öğretmen okulları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Salancik, R. (1995). Wanted: A good network theory of organization. *Administrative Science Quarterly*, 40, 345-349.
- Sargeant, J., Loney, E., and Murphy, G. (2008). Effective interprofessional teams: “Contact is not enough” to build a team. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(4), 228-234.
- Sarwar, S., Aslam, H. D., and Rasheed, M. I. (2010). Hindering factors of beginning teachers’ high performance in higher education Pakistan (Case Study of IUB-The Islamia University of Bahawalpur). *International Journal of Education*. 2(1), 1-12.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A Developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*. (4th Edition). (p. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., and Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46(6), 642-657.

- Schein, E. H. (1985). *Career anchors*. San Diego: Pfeiffer.
- Schein, E. H. (1990a). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990b). *Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development* (Working paper). MIT Sloan School of Management.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., and Macey, W. H. (2011). Perspectives on organizational climate and culture In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Vol 1 (p. 373-414). Washington: American Psychological Association.
- Schoar, A., and Zuo, L. (2011). *Shaped by booms and busts: How the economy impacts CEO careers and management style* (Working paper). National Bureau of Economic Research.
- Schwandt, T. A. (2007). Judging interpretations. *New Directions For Evaluation*, 114, 11-14.
- Scott, W. R. (1975). Organizational structure. *Annual Review of Sociology*, 1, 1-25.
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511.
- Scott, W. R. (1998). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. (4th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (1991). Unpacking institutional arguments. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 164-182). Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, W. R., and Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors: Propositions and early evidence. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 108-140). Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, J. B., and Lehnertz, R. P. (2006). *The University of Iowa: Guide to campus architecture*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. (3rd Edition). Los Angeles: Sage Publications.

- Sekiguchi, T. (2004). Person-organization fit and person-job fit in employee selection: A Review of the literature. *Osaka Keidai Ronshu*, 54(6), 179-196.
- Selznick, P. (1992). *The moral commonwealth: Social theory and the promise of community*. California: University of California Press.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism “Old” and “New”. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 40th Anniversary Issue, 270-277.
- Sennett, R. (2005). *The culture of the new capitalism*. London: Yale University Press.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership as cultural expression. In T. Sergiovanni & J. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice* (p. 105-114). Illinois: University of Illinois Press.
- Sever, M., Soğuksu, A. F., Türe, E., Koçmar, Y., Olğun, M., Üçüncü, N., and Öztürk, İ. (2016). What does it mean to be a student in different types of high schools in Turkey through the eyes of students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(1), 231-259.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*. 22, 63- 75.
- Shinkle, G. A., and Kriauciunas, A. P. (2012). The impact of current and founding institutions on strength of competitive aspirations in transition economies. *Strategic Management Journal*, 33 (4), p. 448- 458.
- Shweta, D., and Mohan, U. (2015). Strategy selection and crises of micro management in Indian government and private organization. *International Journal of Engineering and Management Research*, 5(3), 726-731.
- Sicherman, N., and Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Siegel, D., Waldman, D., and Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices. *Research Policy*, 32(1), 27-48.
- Simendinger, E., Puia, G. M., Kraft, K., and Jasperson, M. (2000). The career transition from practitioner to academic. *Career Development International*, 5(2), 106-111.
- Simons, T., and Roberts, P. W. (2008). Local and non-local pre-founding experience and new organizational form penetration: The case of the Israeli wine industry. *Administrative Science Quarterly*, 53, 235-265.

- Sims, R. L. (1995). The severity of academic dishonesty: A comparison of faculty and student views. *Psychology in the Schools*, 32, 233-238.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Smyth, R., and Mishra, V. (2013). Academic inbreeding and research productivity and impact in Australian law schools. *Scientometrics*, 98(1), 411-425.
- Spender, J. C., and Grinyer, P. H. (1995). Organizational renewal: Top management's role in a loosely coupled system. *Human Relations*, 48(8), 909-926.
- Spies, K., and Schute, M. (1999). Warum promovieren frauen seltener als männer? Psychologische prädiktoren der promotionsabsicht bei männern und frauen. [Why do women work on a PhD less often than men? Psychological predictors of the intention of receiving a PhD for men and women]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 229-245.
- Stanley, L. (2010). To the letter: Thomas and Znaninecki's The Polish Peasant and writing a life, sociologically. *Life Writing*, 7(2), 139-151.
- Stephan, P. E., and Ma, J. (2005). The increased frequency and duration of the postdoctorate career stage. *American Economic Review*, 95(2), 71-75.
- Stinchcombe, A. L. (1965). Social structure and organizations. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (p. 142- 193). Chicago: Rand McNally Company.
- Stuart, T. E., and Ding, W. W. (2006). When do scientists become entrepreneurs? The social structural antecedents of commercial activity in the academic life sciences. *American Journal of Sociology*, 111, 97-144.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25 (3), 457- 484.
- Sullivan, S. E., and Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*. 35 (6), 1542-1571.
- Sultana, F. (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: Negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 63(3), 374-385.
- Sunar, L. ve Kaya, Y. (2016). Türkiye'de değişen sosyo-ekonomik yapı içerisinde meslekler. L. Sunar (Ed.), *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik*. (s. 238-238). İstanbul: Matbu Kitap.

- Swait, J., and Erdem, T. (2002). The effects of temporal consistency of sales promotions and availability on consumer choice behavior. *Journal of Marketing Research*, 39(3), 304-320.
- Swaminathan, A. (1996). Environmental conditions at founding and organizational mortality: A trial-by-fire model. *Academy of Management Journal*, 39, p. 1350-1377.
- Şenatalar, B. (2004). Öğretim etiği, araştırma etiği ve yönetim etiği. C. C. Aktan (Ed.), *Nasıl bir üniversite?* (s. 39-46). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tanoğlu, Ş. Ç. (2006). *İşletmelerde yıldırımın değerlendirilmesi ve bir yükseköğrenim kurumunda uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taormina, R. J. (2009). Organizational socialization: the missing link between employee needs and organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (7), 650- 676.
- Thompson, K. R., Hochwarter, W. A., and Mathys, N. J. (1997). Stretch targets: What makes them effective? *Academy of Management Executive*, 11 (3), 48-60.
- Thorne, M., and Cuthbert, R. (1996). Autonomy, bureaucracy and competition: The ABC control in higher education. In R. Cuthbert (Ed.), *Working in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Thursby, J. G., and Thursby, M. C. (2002). Who is selling the ivory tower? Sources of growth in university licensing. *Management Science*, 48, 90-104.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Tierney, W. G., and Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing promotion, tenure and beyond: Faculty socialization as a cultural process*. ASHE- ERIC Higher Education Report No. 6. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Tilcsik, A. (2010). From ritual to reality: Demography, ideology, and decoupling in a post-communist government agency. *The Academy of Management Journal*, 53(6), 1474-1498.
- Tolli, A. P., and Schmidt, A. M. (2008). The role of feedback, causal attributions, and self efficacy in goal revision. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 692-701.

- Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a pizza pie: Notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14 (1), 75- 96.
- Tucker, D. J., Singh, J. V., and Meinhard, A. G. (1990). Founding characteristics, imprinting and organizational change. In J. V. Singh (Ed.), *Organizational evolution: New directions*. p. 182- 200. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tung, R. L. (1998). American expatriates abroad: From neophytes to cosmopolitans. *Journal of World Business*, 33 (2), 125-144.
- Tynan, B. R., and Garbett, D. L. (2007). Negotiating the university research culture: Collaborative voices of new academics. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 411-424.
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 59-93.
- Ulukan, C. (2005). Girişimcilerin ve profesyonel yöneticilerin kurumsallaşma perspektifi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 29- 42.
- ÜAK. (2016). *Türkiye’de mühendislik eğitim-öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler*. Ankara: Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı.
- Vatanartıran, S., and Garipağaoğlu, Ç. (2013). Why do department chairs suffer the most in higher education hierarchy? *The Business Review Cambridge*, 21(2), 189-196.
- Verger, J. (2000). The first French universities and the institutionalization of learning: Faculties, curricula, degrees. In J. Engen (Ed.), *Learning institutionalized: Teaching in the medieval university*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- van Dalen, H. P., and Henkens, K. (2012). *Intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: A worldwide survey*. (Discussion Paper). The Netherlands: Tilburg University.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), 207-228.
- Van Maanen, J. (1977). Experiencing organization: Notes on the meaning of careers and socialization. In J. Van Maanen (Ed.), *Organizational careers: Some new perspectives*. New York: Wiley.

- Van Maanen, J. (1978). People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, 7 (1), 18-36.
- Van Maanen, J., and Schein, E. H. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf?sequence=1> adresinden 02.05.2015 tarihine erişilmiştir.
- Van Maanen, J., and Kund, G. (1990). "Real feelings": Emotional expression and organizational culture. In B. Staw & L. Cummings (Eds.), *Work in organizations* (p.193-253). Connecticut: JAI Press.
- Wade-Benzoni, K. A., Rousseau, D. M, and Li, M. (2006). Managing relationships across generations of academic: Psychological contracts in faculty-doctoral student collaborations. *International Journal of Conflict Management*, 17(1), 4-33.
- Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C., and Hutchings, P. (2008). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty- first century*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Walsh, J. P., and Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Waverly, D. (2010). The impact of founder professional education background on the adoption of poen science by for-profit biotechnology firms. (Working Paper). *University of California*. <https://escholarship.org/uc/item/9728v4sv> adresinden 05.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Weber, M. (2013). *Bürokrasi ve otorite*. (6. Baskı). (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. California: Sage.
- Weingart, L. R., and Todorova, G. (2010). Jury tensions: Applying communication theories and methods to study group dynamics. *Small Group Research*, 41(4), 495-502.
- Williams, R., and de Rassefosse, G. (2016). Quality of higher education systems. In J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Netherlands: Springer.

- Wimsatt, L., Trice, A., and Langley, D. (2009). Faculty perspectives on academic work and administrative burden: Implications for the design of effective support services. *The Journal of Research Administration*, XL(1), 71.
- Winter, R., and Sarros, J. (2002). The academic work environment in Australian universities: A motivating place to work? *Higher Education Research & Development*, 21 (3), 241-258.
- Wood, D., and Borg, T. (2010). The rocky road: The journey from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 6(1), 17-28.
- Wolverton, M., Gmelch, W. H., Wolverton, M. L., and Sarros J. C. (1999). A comparison of department chair tasks in Australia and the United States. *Higher Education*, 38, 333-350.
- World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington: Washington World Bank.
- Wren, D. A. (2005). *The history of management thought*. (5th Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wright, S., and Ørberg, J. W. (2008). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. *Learning and Teaching*, 1(1), 27-57.
- Yamanoi, A. (2005). The academic marketplace in Japan: Inbreeding, grades and organization at research universities. *Higher Education Forum*, 2, 93-114.
- Yang, R., Vidovich, L., and Currie, J. (2007). "Dancing in a cage:" Changing autonomy in Chinese higher education. *Higher Education*, 54(4), 575-592.
- Yeung, R. M. W., and Yee, W. M. S. (2003). Risk reduction: An insight from the UK poultry industry. *Nutrition & Food Science*, 33(5), 219-229.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th Edition). California: SAGE Publications.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, Çevrimiçi Erken Baskı, 1-10.
- YÖK. (2015). *Gençlik çalışma grubu raporu*. Onuncu Kalkınma Planı Raporu 2014-2018. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.575-592.

- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 1/2, 70-85.
- Zapf, D., and Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: Escalated conflicts in organizations. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 237-270). Washington: American Psychological Association.
- Zaring, O., and Eriksson, C. M. (2009). The Dynamics of Rapid Industrial Growth: Evidence from Sweden's Information Technology Industry, 1990- 2004. *Industriail & Corporate Change*, 18 (3), p. 507- 528.
- Zenger, T. R., and Lawrance, B. S. (1989). Organizational demography: The differential effects of age and tenure distributions on technical communication. *Academy of Management Journal*, 32, 353-376.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Pons M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zucker, L. G. (1991). The role of institutionalization in cultural persistence. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. (p. 83-107). Chicago: The University of Chicago Press.
- Zyglidopoulos, S. (1999). Initial environmental conditions and technological change. *Journal of Management Studies*, 36 (2), p. 241- 262.
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/strategy> adresinden 01.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> adresinden 01.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.referenceforbusiness.com/management/A-Bud/Autonomy.html> adresinden 26.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.concordlawschool.edu/about-concord-law-school/> adresinden 24.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.concordlawschool.edu/about-concord-law-school/accreditation/> adresinden 24.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/concord-law-school-merges-with-kaplan-u/3456> adresinden 24.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://web.archive.org/web/20000823045510/http://www.mercurycenter.com:80/archives/reprints/1199/hmintz11151999.htm> adresinden 24.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.businesswire.com/news/home/20180322006240/en/Kaplan-Closes-Transaction-Purdue-Assets-Kaplan-University> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.guidetoonlineschools.com/online-schools?lvl=4> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.ahievran.edu.tr/index.php/ueniversitemiz/tarihce2> adresinden 26.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<http://gazi-universitesi.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-169255> adresinden 26.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://egitim.kastamonu.edu.tr/index.php/tr/fakultemiz-tr/menu-fakultemiz-hakkimizda-tr> adresinden 26.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

<https://getintoteaching.education.gov.uk/frequently-asked-questions> adresinden 02.05.2018 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ankusem.ankara.edu.tr/Egitimler/2270/egiticilerin-egitimi-sertifika-programi> adresinden 15.05.2018 tarihinde alınmıştır.

<http://www.egemengazetesi.com/haber/6771/cumhuriyet-meslek-yuksek-okulunda-dersler-niye-bos-geciyor.html> adresinden 31.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu

15/04/2018 tarih ve 30392 sayılı Doçentlik Yönetmeliği

20.10.2016 tarih ve E.64065 sayılı Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı yazısı.

EKLER**EK-1. Araştırma İzinleri**

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :78372332/1850
Konu :Tez Projesi İzni

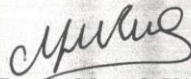
23 / .11. / 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
06590 Cebeci/ANKARA

İlgi :15.11.2016 tarih ve 68761816-302.08.01/E.4362 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programı öğrencisi **İnci ÖZTÜRK FİDAN'** ın "**Üniversitelerde İz Bırakma ve Kurumsallaşma**" konulu tez projesi kapsamında, Fakültemizdeki öğretim üyeleri ile çalışma yapmak isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim


Yrd.Doç.Dr.Mustafa YAĞCI
Dekan V.

Öğrenci no: 12620104

EK-1. Araştırma İzinleri



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

Sayı : 96053312-302.08.01-E.42854
Konu : İnci ÖZTÜRK FİDAN

13/12/2016

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 15/11/2016 tarihli ve 98761816-E.4361 sayılı yazısı.

İlgili yazı gereğince; İnci ÖZTÜRK FİDAN' ın doktora tez proje çalışması ile ilgili çalışma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

e- imzalıdır

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Bölüm Başkanı

Adres: Aktekte mah. Yalçın Cad. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
37100 Kastamonu / TÜRKİYE
Telefon: (0 366) 280 80 31 Faks: (0 366) 212 33 53
Elektronik Ağ: <http://www.kastamonu.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrağın teyidi <http://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden D67K-2IRJ-8EAV kodu ile yapılabilir.

EK-2. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 10/11/2016

Toplantı Sayısı: 24

Karar Sayısı :301

301-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora öğrencilerinden **Arş.Gör.İnci ÖZTÜRK FİDAN**'ın "Üniversitelerde iz Bırakma ve Kurumsallaşma" başlıklı **BAP** projesi ile ilgili 20/07/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora öğrencilerinden **Arş.Gör.İnci ÖZTÜRK FİDAN**'ın "Üniversitelerde iz Bırakma ve Kurumsallaşma" başlıklı çalışması ile ilgili önerilen değişiklikler yapılmıştır. Araştırmanın, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
10/11/2016


Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK-3. Görüşme Formu

ÜNİVERSİTELERDE ÖRGÜTSEL İZ BIRAKMA VE KURUMSALLAŞMA GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretim Üyesi,

Aşağıdaki görüşme formu, üniversite öğretim üyelerinin, halen görev yaptıkları üniversitelerinin bir örgüt olarak iz bırakma ve kurumsallaşmasına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. *Örgütsel iz bırakma, odak üniversitenin bir örgüt olarak dışsal etkilere yüksek hassasiyet gösterdiği kısa, hassas geçiş dönemleri boyunca, çevrenin öğelerini yansıtması; sonraki dönemlerde önemli çevresel değişikliklere rağmen geliştirdiği karakteristiklerini sürdürmesidir. Kurumsallaşma ise üniversitenin bir örgüt olarak, çalışanlarının kişisel yöntemlerine bağımlı olmadan faaliyetlerini sürdürmesi, çalışanlarının örgütten ayrılması durumunda bile işlerinin aksamadan sürmesi için ilgili yapı ve süreçleri oluşturmasıdır.* Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme ve katılımcılarla ilgili sorular, ikinci bölümde katılımcıların, üniversitelerinin iz bırakmasına ve üçüncü bölümde ise katılımcıların üniversitelerinin kurumsallaşmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formu ile toplanan veriler, yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağından, sizden kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmede ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme formunu yanıtlayarak üniversitelerde iz bırakma ve kurumsallaşmanın nasıl meydana geldiğini anlamaya yönelik veri üretilmesine katkıda bulunmuş olacaksınız. Dilerseniz araştırma tamamlandığında kısa bir özeti size sunulacaktır. İşbirliği ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

İnci ÖZTÜRK FİDAN

0553 474 40 68 / iiozturk@yahoo.com.tr

BÖLÜM 1: GÖRÜŞME BİLGİLERİ

Görüşme Tarihi	
Görüşme Başlangıç Saati	
Görüşme Bitiş Saati	
Yer	
Görüşme Yapılan Kişinin Görev Yaptığı Üniversite	
Görüşme Yapılan Kişinin Unvanı	
Görüşme Yapılan Kişinin Kıdemi	
Görüşme Yapılan Kişinin Doktoradan Mezun Olduğu Üniversite	
Görüşme Yapılan Kişinin Önceki Mesleği	
Görüşme yapılan Kişinin Önceki Görev Yerleri	

BÖLÜM 2: ÖRGÜTSEL İZ BIRAKMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

A) BİREY BOYUTU

- 1) Bu fakültede göreve başlamanızda birileri etkili oldu mu? (Bu üniversiteden mezun olan bir yakınınız, lisanstaki hocanız, tanıştığınız biri vb.) Burada göreve başlamak neye benziyordu? Fakülte'deki ilk anılarımız nelerdi?
- 2) Gazi Üniversitesinde çalıştığınız bölüme ve Fakülte'ye uyumunuzda kim/kimler etkili oldu?
 - a) Bölümün kültürüne uyumda
 - b) Mesleğin gereklerini ve yeterliklerini kazanmada
- 3) Alanda uzmanlaşmanızda kim/kimler etkili oldu? (danışman öğretim üyesi, aynı statüdeki akranlar vb.)
- 4) Fakültenizde, bölümünüzde ders hazırlamada, araştırma yapmada, öğretimde, meslektaşlarınızla ilişkide kim ya da kimlerin etkisini üzerinizde hissettiniz?
- 5) Gazi Üniversitesinden sonra bu Fakülte ve Bölümdeki akademik ve akademik olmayan iş ve ilişkilerde, Gazi Üniversitesinin bir etkisi, izi oldu mu?

B) GRUP BOYUTU

6) Gazi Üniversitesinde ve görev yaptığınız bu Fakülteye uyumunuzda ve mesleğe uyumunuzda grup etkisi (bölümdeki gruplar, anabilim dalı, bölüm ve fakültedeki komisyonlar, formel ve informel gruplar) nasıldı? Anabilim dalı ve Bölümünüzün birer grup olarak iş ve ilişkilerinizde ne gibi etkisi vardı?

7) Gazi Üniversitesindeki Bölümünüzün bir grup olarak bugünkü bireysel performansınıza ne gibi etkileri oldu?

8) Bir grup olarak Gazi Üniversitesindeki Bölümünüz gerek Fakülte yaşantısına uymada gerek mesleğe uymada sizde bir iz bıraktı mı? Nasıl?

C) ÖRGÜT BOYUTU

10) Fakültenizin akademik yaşamın üç temel fonksiyonu olan öğretim, araştırma-yayın ve topluma hizmette üzerinizde ne gibi etkileri oldu? Bu etkiler hâlâ sürüyor mu?

11) Size göre Fakülteniz hangi fakülte ya da üniversiteleri örnek almaya, onlara benzemeye çalışmaktadır, neden?

12) Gazi Üniversitesi ile şimdiki görev yaptığınız Fakültenin kültürünü (varsayım, inanç ve değer, eşya, sembol, kahraman vs.) nasıl tanımlarsınız? Benzerlik ve farklılıkları konusunda ne dersiniz?

13) Gazi Üniversitesindeki Fakülteniz ile görev yaptığınız şimdiki fakültenizin örgütsel yapısını (görev, hiyerarşi, iş akımı, merkezilik-yerinden yönetim, görev dağılımı)) nasıl tanımlarsınız?

14) Gazi Üniversitesindeki Fakülteniz ile görev yaptığınız şimdiki Fakültenizin a) öğrenci başarısını artırma b)üniversite sanayi işbirliği c)öğretim üyelerinin performansının artırılmasına ilişkin politika (alınacak kararlara ve prosedüre dayanak olan ilkeler bütünü) ve stratejisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

15) Gazi Üniversitesindeki Fakülteniz ile görev yaptığınız şimdiki fakültenizin baskın yönetim stilini (otoriter, destekçi, paternalist, işbirlikçi) nasıl tanımlarsınız?

16) Gazi Üniversitesindeki Fakülteniz ile görev yaptığınız şimdiki Fakültenizin baskın akademik yaklaşımı (özgür, demokratik, destekçi, teşvik edici bir ortam hazırlama) arasında ne gibi benzerlikten söz edebilirsiniz?

BÖLÜM 3: KURUMSALLAŞMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

A) İNSANLARARASI İLİŞKİLER BOYUTU

Fakültenizde;

17) Akademik personelin ast üst ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ilişkiler neye göre düzenlenmektedir? Bu konuda belli politika, kural ve standartlardan söz edilebilir mi?

18) Bireylerarası ilişkilere dayanak teşkil eden belli politika, standart ve kurallardan söz edilebilir mi? Bireylerarası İlişkiler nasıl işlemektedir? (mesafeli, informel, soğuk vb.)

Örnek verir misiniz? Bu ilişkiler yazıya dökülmüş müdür?

19) Bireylerarası ilişkilerde yaşanabilme olasılığı olan mobbing (duygusal taciz, fiziksel şiddet, ötekileştirme, saldırganlık vb.), alkol ve ilaç bağımlılığı gibi davranışlar için belli politika, standart ve kurallar söz konusu mu?

20) Bireylerarası ilişkilerde yaşanabilme olasılığı olan her türlü yolsuzluk davranışı (eş-dost- arkadaş kayırması, devlet kaynaklarını kendi çıkarına kullanma, gücü kötüye kullanma vb.) için belli politika, kural ve standartlar söz konusu mu?

B) İŞLERİN YAPILIŞI BOYUTU

Fakültenizde;

21) Akademik personele idarî işler (komisyon, çalışma grubu görevi, nöbet, gözetmenlik, koordinatörlük) neye göre, nasıl dağıtılmaktadır?

22) Akademik personel kararlarını neye göre nasıl almaktadır? Akademik personelin karar alma yaklaşımı ne ölçüde kurumsaldır?

23) Akademik personelin denetimini (hata bulucuya karşı geliştirici) nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu denetim bireysel ilişkilere göre mi yoksa kurumsal politika ve standartlara (standart iş tanımları, hedef koyma, yönetmelikler, periyodik toplantılar, belirgin görev dağılımı vb.) göre mi yapılmaktadır?

24) Akademik hedeflere ne ölçüde ve ne kadar zamanda ulaşıldığı neye göre değerlendirilmektedir?

C) KADROLAMA BOYUTU

Fakültenizde;

25) Akademik personelin kadrolamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Kadrolarda bir süreklilik var mı yoksa kadro hareketliği yüksek mi?

26) Akademik personelin istihdamı, görevlendirilmesi, yer değiştirmesi ve yükseltilmesinde belli politika ve standartlar söz konusu mudur? Lütfen anlatır mısınız?

27) Akademik personelin profilini (demografik özellik) nasıl tanımlıyorsunuz? Belirgin ortak özellikleri var mıdır?

28) Size göre akademik personelin profilinde son 10 yılda belirgin bir değişiklik oldu mu? Olmadıysa bunun nedeni nedir?

D) YAŞAM BİÇİMİ (HAYAT TARZI) BOYUTU

Fakültenizde;

29) Örgütsel kültürü nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kültürün nasıl oluştuğunu düşünüyorsunuz? Bu kültürün çalışanlarca büyük ölçüde kabul gördüğünden söz edebilir misiniz?

30) Fakültenizde örgütsel kültürün, fakültenize has bir yaşam biçimi oluşturduğunu düşünüyor musunuz, neden?

E) ÇEVRESEL VE FİZİKSEL ORTAM BOYUTU

Fakültenizde;

31) Fiziksel mekânların (bina, işlik, derslik, laboratuvar vb.) inşasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Fiziksel mekânların belli bir biçim, standartta yapıldığından söz edebilir mi?

32) Çevresel düzenlemeleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Çevresel düzenlemelerde belli bir biçim ya da standart söz konusu mu?

33) Fiziksel ve çevresel mekânların insan doğasına (ör. ergonomi) ve öğretime uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

EK-4. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: İnci ÖZTÜRK FİDAN

Doğum Tarihi: 14.08.1984

İletişim Bilgileri: 0553 474 40 68

e-Posta Adresi: iiozturk@yahoo.com.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2007
Lisans	İktisat	Anadolu Üniversitesi	2014
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı Bilimsel Hazırlık	Erciyes Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2013

İş Deneyimi:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	Şanlıurfa Suruç Vali Ziya Çoker İlköğretim Okulu	2008-2010
Bilgisayar İşletmeni	Avrupa Birliği Genel Sekreterliği Personel Dairesi Başkanlığı	2010-2011
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	2011-...