

**Öğretim Elemanlarının Mesleki Toplumsallaşması ve Akademik
Kimlik Algılarının İncelenmesi**

Proje No: 109K267

Y.Doç.Dr. Çiğdem HASER
Y.Doç.Dr. Yaşar KONDAKÇI
Burak DOĞRUYOL

ŞUBAT 2012
ANKARA

ÖNSÖZ

Öğretim elemanları yükseköğretim kurumlarının en önemli öğeleri olarak kabul edilir. Öğretim elemanlarının hem niteliği hem de niceliği, buldukları yükseköğretim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanlarının kurumlarındaki etkinliğinin, kurumlarına uyumlarının ve geliştirdikleri akademik kimlik algısının mesleğin temel nitelikleriyle uyumlu olmasıyla ilişkili olduğu savından yola çıkarak bu projede genç öğretim elemanlarının mesleki toplumsallaşmaları ve akademik kimlik algıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar temel alınarak öğretim elemanlarının toplumsallaşmalarına ve akademik kimlik gelişimlerine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Projenin bulguları Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyumlarında ve kurumlarındaki etkinliğinde mesleki toplumsallaşmalarının öneminin farkında olmadıklarını göstermiştir. Yükseköğretim kurumlarında genç öğretim elemanlarına yönelik yapılandırılmış mesleki toplumsallaşma program ve uygulamalarının sayısı son derece sınırlıdır. Bu sınırlılık genç öğretim elemanlarını yapılandırılmamış ve resmi olmayan mekanizmalara yönlendirmektedir. Bu mekanizmalar özellikle sosyal etkileşim, bilgi paylaşımı ve resmi olmayan ağlarda yer almak gibi süreç faktörleri sayesinde işletilmektedir. Öte yandan, öğretim elemanları çeşitli sebeplerden dolayı (örnek, doktora eğitimlerini yaptıkları üniversitelerde edindikleri deneyimler ve gittikleri kurumlarda temel yükseltme ölçütlerinin araştırma çıktılarına bağlı olması gibi) mesleğin araştırma boyutuna odaklanmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmayı ön plana çıkaran bir akademik kimlik oluşturmaktadırlar. Fakat bu kimlik kurumlarda hakim olan öğretime dayalı akademik kimlik ile çatışmakta ve toplumsallaşma sürecini zorlaştırmaktadır. Projenin bu ve buna benzer diğer sonuçları ülkemizde yeni üniversiteler açılırken ve bu üniversitelerde yeni kurum kültürleri oluşturulmaya çalışılırken, bu üniversitelerin genç öğretim elemanları için çekiciliği arttırmak, onların verimli çalışması için gerekli ortamı yaratacak toplumsallaşma süreçleri için temel prensipler geliştirmek ve kurum kültürlerinin mesleğin karakterini yansıtacak bir akademik kimlik algısını yansıtması açısından önemlidir.

Proje kapsamında biri nitel diğeri nicel olmak üzere gerçekleştirilen iki çalışmanın kapsamı mümkün olduğunca geniş tutulmuş ve değişik üniversitelerden ve çalışma alanlarından mümkün olduğu kadar çok sayıda katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkiye

Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından projeye verilen destek araştırmacıların kapsamlı bir veri toplanmasını sağlamıştır. Proje adımlarında elde edilen ilk bulgular çeşitli ulusal ve uluslar arası konferanslarda TÜBİTAK'ın proje için sağladığı destek ile sunulmuştur. Bu sebeple, TÜBİTAK desteği ile yürütülen bu projede, yükseköğretim sistemi için önemli bir konu olan öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve sonrasında görev aldıkları kurumlarda verimli çalışan olmalarına yönelik temel prensipler önerilmiştir. Geliştirilen bu prensiplerin ileride konuyla ilgilenen diğer eğitim araştırmacılarının dikkatini çekeceği ve konuyla ilgili çeşitli çalışmaların yapılmasına temel olacağı öngörülmektedir. Bu çalışmaların aynı zamanda nitelikli öğretim elemanları yetiştirme, bu öğretim elemanlarını sistemde tutma ve verimli çalışanlara dönüştürmenin yolunu açacak uygulama bilgisini üreteceğine inanılmaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	2
İÇİNDEKİLER.....	4
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	7
TABLolar LİSTESİ	8
ÖZET – ANAHTAR KELİMELEr	9
ABSTRACT – KEYWORDS	10
1. GİRİŞ.....	11
1.1. Öğretim Üyesi Niteliği	17
2. KOnu İLE İLGİLİ ALANYAZINI	19
2.1. Yeni Gelenlerin Toplumsallaşması	19
2.1.1. Yeni Bir Toplumsallaşma Modeli: Toplumsallaşma Sürecinin Aşamaları.....	21
2.1.2. Yeni Bir Toplumsallaşma Modeli: İçerik, Ortam, Süreç ve Çıktı Boyutu.....	24
2.2. Akademik Kimlik Algısı.....	26
2.3. Akademik Kimlik Algısı ve Toplumsallaşma.....	28
3. YÖNTEM	32
3.1. Nitel Çalışma İçin Yöntem: Olgu-Bilimsel Desen.....	34
3.1.1. Katılımcılar.....	34
3.1.2. Veri Toplama Aracı.....	34
3.1.3. Veri Toplama Süreci	35
3.1.4. Veri Analizi Süreci.....	36
3.2. Nicel Çalışma İçin Yöntem – İlişkisel Desen.....	38
3.2.1. Katılımcılar	38
3.2.2. Veri Toplama Aracı.....	39
3.2.3. Veri Toplama Süreci	41

4. BULGULAR ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER	43
4.1. Nitel Bulgular Üzerine Değerlendirmeler	43
4.1.1. Akademik Kimlik Gelişimi-Nitel Değerlendirmeler	43
4.1.2. Mesleki Toplumsallaşma – Nitel Değerlendirmeler	46
4.2. Nicel Bulgular Üzerine Değerlendirmeler.....	65
4.2.1. Betimsel bulgular	65
4.2.2. Mesleki Toplumsallaşma ve Akademik Kimlik Algısını Yordayan Değişkenler	72
4.3. Akademik Kimlik Algısı	75
4.3.1. Meslekle Özdeşleşme.....	77
4.3.2. Özerklik.....	77
4.3.3. Bireysellik	78
4.3.4. Toplumsal Saygınlık	78
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Öğretim Üyesi Destek Programları İçin Öneriler.....	83
5.1.1. Göteborg Üniversitesi Destek Programı	86
5.1.2. Helsinki Üniversitesi Destek Programı.....	87
5.1.3. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Destek Programı	88
5.2. Destek Programları İçin Prensipler	89
5.2.1. Sorumlu Birim.....	89
5.2.2. Hedef Kitle	89
5.2.3. Kapsam.....	90
5.2.4. Süreç.....	90
KAYNAKÇA	93
EKLER	98
EK - 1 GENÇ ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU.....	98

EK - 2 BÖLÜM BAŞKANI GÖRÜŞME FORMU	102
EK - 3 NİCEL ÇALIŞMADA KULLANILAN ENVANTER	106
EK - 4 TABLO 4.15	112
TÜBİTAK PROJE ÖZET BİLGİ FORMU	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1	Türkiye’de yükseköğretim çağı nüfus ve kayıtlı öğrenci sayıları	14
Şekil 1.2	Türkiye’de öğretim elemanı-öğrenci oranı	15
Şekil 1.3	Türkiye’de araştırmacı sayısı	15

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1 Değişik ülkelerde öğretim elemanı başına düşen yükseköğretim çağındaki ve kayıtlı öğrenci sayısı.....	12
Tablo 1.2 Türkiye’de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı, yükseköğretim çağı nüfusu, öğretim elemanı sayısı ve oranları.....	13
Tablo 1.3 Seçilmiş bazı ülkelerde 2008 yılında 1.000.000 kişiye düşen araştırmacı sayısı	16
Tablo 4.1 Doktora derecesinin alındığı yıl.....	66
Tablo 4.2 Doktora derecesinin alındığı ülke	66
Tablo 4.3 Katılımcıların yaş grupları	67
Tablo 4.4 Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları	67
Tablo 4.5 Katılımcıların çalıştıkları üniversitelere göre dağılımları.....	67
Tablo 4.6 Katılımcıların çalıştıkları fakülteye göre dağılımları.....	68
Tablo 4.7 Katılımcıların doktoralarını finanse ettikleri kaynaklara göre dağılımları	68
Tablo 4.8 Katılımcıların kurumlarında çalıştıkları süre bakımından dağılımları	69
Tablo 4.9 Katılımcıların ünvanlarına göre dağılımları.....	69
Tablo 4.10 Katılımcıların ünvanlarında geçirdikleri yıla göre dağılımları	70
Tablo 4.11 Katılımcıların bölümlerindeki kişi sayısı bakımından dağılımları	70
Tablo 4.12 Çalışılan üniversitede daha önce öğrenci ya da araştırma görevlisi olarak bulunma ..	70
Tablo 4.13 Daha önce idari görevde bulunma	71
Tablo 4.14 Katılımcıların mesleğe ve kurumlarına bağlılıkları	72
Tablo 4.16 Regresyon analizi sonuçları	74

ÖZET

Öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet rollerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinin temel unsuru oldukları kabul edilmektedir. Ancak öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının etkinliğinde oynadıkları bu rol çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimlerine ve mesleki toplumsallaşmalarına yeterli önem vermedikleri gözlenmektedir. Bu proje, bu konudaki eksikliğin doldurulmasına katkı sağlama ereği ile önerilmiş ve yürütülmüştür. Proje biri nitel diğeri nicel olmak üzere iki temel çalışmaya dayanmaktadır. İlk çalışma bir olgu-bilim çalışması olarak desenlenmiş ve çalışmada genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma ve akademik kimlik algısı gelişim sürecindeki ortak noktaları ve iş ortamında ne gibi faktörlerin bu olgularla ilişkili olabileceğini ortaya koymak amacıyla 13 farklı üniversitede çalışan toplam 40 genç öğretim elemanı ve 9 bölüm yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel bulgular genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının şekillenmesinde doktora eğitimlerinin büyük rol oynadığını, kurumlarında toplumsallaşmaya yönelik belirgin uygulamaların olmadığını ve toplumsallaşmalarını büyük ölçüde bu amaç için yapılandırılmamış kaynak ve araçlar sayesinde sağlamaya çalıştıklarını göstermiştir. İkinci çalışma ise ilişkisel bir çalışma olarak desenlenmiş ve akademik kimlik algısı ve toplumsallaşmanın farklı boyutlarına ilişkin hazırlanan ölçeklerle toplanan veriler genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarının dört boyutlu (meslekle özdeşleşme, özerklik, bireysellik, toplumsal saygınlık) olduğunu ve toplumsallaşmalarının bilgi paylaşımı ve iş gönüllüğü tarafından yordandığını göstermiştir. Genç öğretim üyelerinin toplumsallaşmalarına yönelik uygulamaların geliştirilmesinin yerinde olacağı, ancak geliştirilecek bu uygulamaların iş ortamının doğal sonucu olan yapılandırılmamış mekanizmalara paralel yürütmesi gerektiği ve bunun bir parçası olarak kurumlarda geniş bilgi paylaşımının her düzeyde yaygınlaştırılmasının yerinde uygulamalar olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Genç öğretim elemanları, toplumsallaşma, yükseköğretim kurumları.

ABSTRACT

It is commonly believed that faculty members are the critical constituency in accomplishing teaching, research, and community service roles of higher education organizations. However, the role of the faculty members in the effectiveness of the higher education organizations is mostly ignored. It is observed that higher education organizations do not attribute much importance to academic identity development and socialization of their faculty members. This project was proposed and conducted with the purpose of contributing to fulfill this gap through qualitative and quantitative studies. The first study was designed as phenomenological study in order to find the commonalities across different faculty members in their academic identity development and socialization processes. Forty young faculty members and 9 department chairs working in 13 universities were interviewed. The qualitative findings showed that academic identity development of young faculty members had largely been accomplished during their doctoral studies. Higher education organizations did not employ formal practices for the socialization of the young faculty members, but they rather relied on sources and tools which were not intentionally developed for the purpose of socializing young faculty members. The second study was designed as a correlational study and a set of scales were developed and adapted to measure academic identity development and socialization of the faculty members. The results indicated that young faculty members perceived their academic identity within four sub-dimensions (identification with the profession, autonomy, individualization, and social prestige). Knowledge sharing and job enthusiasm were the prime predictors of socialization of young faculty members. It was concluded that formal tools and mechanisms for the socialization of young faculty members will contribute to their socialization process. However, it is essential to align the formal mechanism with the informal ones while ensuring a wide knowledge sharing practice in the higher education organizations.

Keywords: Socialization, young faculty members, higher education institutions.

1. GİRİŞ

Günümüzde ekonomik, siyasi ve sosyal yapılar hızlı bir şekilde değişmektedir. Buna bağlı olarak, genel olarak eğitim sistemleri, özel olarak ise yüksek öğretim sistemleri etkilenmekte ve bu sistemler de değişime uğramaktadır. Her alandaki değişimin temelinde yatan faktörlerden biri de bilginin üretilmesi ve paylaşılmasıdır. Ülkeler ve kurumlar değişim ihtiyaçlarına verdikleri cevapları güncel bilimsel bilgilerle şekillendirdikleri ölçüde değişim girişimlerinde başarılı olabilmektedirler. Bu sebeple günümüzde ülkelerin ekonomik, siyasi ve sosyal alanlardaki başarıları büyük ölçüde sahip oldukları yüksek öğretim kurumlarının başarılarıyla paralellik göstermektedir. Ancak, yükseköğretim kurumlarının temel ögesi olan öğretim elemanlarının da yükseköğretim kurumlarının bilgi üretme, bilgiyi yayma ve toplumsal hizmet işlevlerini etkin bir şekilde yapabilmelerinde belirleyici oldukları söylenebilir. Bu sebeple, nitelik ve nicelik bakımından öğretim elemanlarının yeterli olmaları ülkeler için stratejik öneme sahip konulardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, nitelik ve nicelik bakımında yeterli öğretim elemanını yetiştirmek ülkeler için bir zorunluluk olarak belirmektedir.

Sayısal verilere bakıldığında Türkiye’de son yıllarda öğretim elemanı ve araştırmacı yetiştirme konusunda en azında nicelik olarak önemli bir atılım yapıldığı görülmektedir. Nicel verilerdeki bu artışın ekonomideki talebe ve nitelikli öğretim elemanı ihtiyacına ne ölçüde cevap verebildiği ise anlaşılması gereken konular olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de hâlihazırda yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayıları dikkate alındığında her öğretim elemanına yaklaşık 26 öğrenci düştüğü görülmektedir (UNESCO Institute for Statistics, 2011). Ancak değişen yükseköğretim anlayışı (yükseköğretimin belli yaşlarla sınırlanmaması), yeni ortaya çıkan alanlar ve lisansüstü eğitim gibi konular dikkate alındığında bu oranın biraz daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu sebeple çağ nüfusu ve genel nüfus içindeki öğretim elemanı ve araştırmacı sayıları Türkiye’nin öğretim elemanı ihtiyacı konusunda biraz daha net bir bilgi verebilir. Değişik ülkelerde öğretim elemanı başına düşen yükseköğretim çağındaki ve kayıtlı öğrenci sayılarının yer aldığı Tablo 1.1’e bakıldığında Türkiye’nin, yükseköğretim sistemleri gelişmiş, yabancı öğrenciler ve öğretim elemanları için dünyada bir cazibe merkezi olmuş ve bilimsel ve teknolojik olarak gelişmiş ülkelerin performansından uzak olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun Türkiye’nin yükseköğretim, bilimsel araştırma, bilgi üretimi ve teknolojik gelişim

bakımında dünyada etkin bir şekilde rekabet edebilmekten uzak olmasının başlıca nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Tablo 1.1 Değişik ülkelerde öğretim elemanı başına düşen yükseköğretim çağındaki ve kayıtlı öğrenci sayısı.

Ülkeler	2008 kayıtlı öğrenci sayısı	2008 yükseköğretim çağı	Öğretim elemanı sayısı	Her bir öğretim elemanına düşen kayıtlı öğrenci sayısı	Her bir öğretim elemanına düşen yükseköğretim çağı öğrenci sayısı
ABD	18248124	22008178	1371390	13	16
Arjantin	2287874	3297568	178388	13	18
Avusturya	284791	520502	32686	9	16
Belçika	401652	637839	26619	15	24
Birleşik Krallık ve Kuzey İrlanda	2329494	4057278	134170	17	30
Brezilya	5958135	17298508	375202	16	46
Bulgaristan	264463	518266	21380	12	24
Çin Halk Cumhuriyeti	26691696	117642131	1594702	17	74
Finlandiya	309648	327872	14225	22	23
Güney Kore	3204310	3266647	208262	15	16
Hollanda	602286	993842	47389	13	21
İran	3391852	9386322	143503	24	65
İrlanda	178518	306164	13975	13	22
İspanya	1781019	2523345	145673	12	17
İsveç	406879	572639	36569	11	16
İsviçre	224469	454414	33797	7	13
İtalya	2013856	2996942	103283	19	29
Japonya	3938632	6787174	516232	8	13
Macaristan	413715	636316	23634	18	27
Meksika	2623367	9648392	285958	9	34
Pakistan	973792	18802394	53290	18	353
Polonya	2165980	3119683	100500	22	31
Portekiz	376917	626228	35178	11	18
Romanya	1056622	1611768	31964	33	50
Rusya Federasyonu	9446408	12237264	691693	14	18
Suudi Arabistan	714877	2233281	35824	20	62
Türkiye	2532622	6601277	98766	26	67
Ukrayna	2847713	3584524	200535	14	18

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics (2011).

Yukarıda da değinildiği gibi son yıllarda yürütülen bazı programlar (ÖYP, yurtdışı doktora burs ve destek programları) başarılı sonuçlar vermiş ve öğretim üyesi sayısında bir önemli bir artış sağlanmıştır. Özellikle 2008 yılından sonra artış Tablo 1.2’de de görüldüğü gibi önemli bir ivme kazanmıştır.

Tablo 1.2. Türkiye’de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı, yükseköğretim çağ nüfusu, öğretim elemanı sayısı ve oranları.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Yükseköğretime kayıtlı	1464740	1588367	1607388	1677936	1918483	1972662
Yükseköğretim çağı	6773599	6834961	6862198	6851483	6808549	6747127
Öğretim elemanı sayısı	60129	65204	67880	71290	76090	78804
Öğretim elemanı-kayıtlı öğrenci oranı	24,35996	24,35996	23,67985	23,53677	25,21334	25,03251
Öğretim elemanı-çağ nüfusu öğrenci oranı	112,6511	104,8243	101,0931	96,10721	89,48021	85,61909

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics (2011).

Tablo 1.2. Türkiye’de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı, yükseköğretim çağ nüfusu, öğretim elemanı sayısı ve oranları (devam).

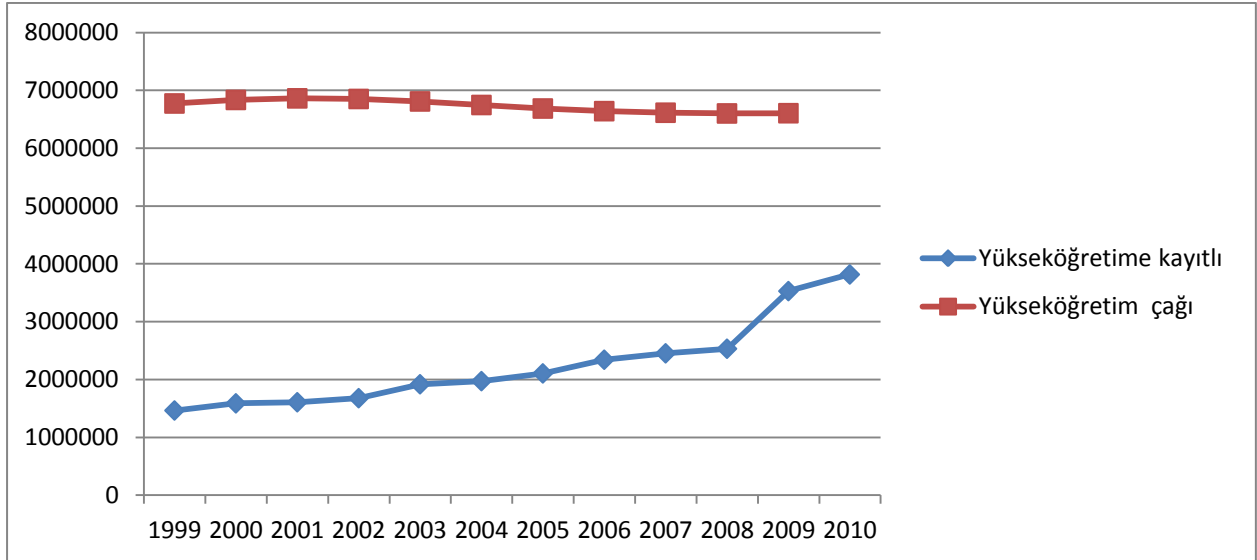
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Yükseköğretime kayıtlı	2106351	2342898	2453664	2532622	3529334	3817086
Yükseköğretim çağı	6686449	6640840	6613410	6601277	6605209	-
Öğretim elemanı sayısı	82096	84785	89329	98766	105427	111495
Öğretim elemanı-kayıtlı öğrenci oranı	25,65717	27,6334	27,46772	25,64265	33,47657	34,23549
Öğretim elemanı-çağ nüfusu öğrenci oranı	81,44671	78,32565	74,0343	66,83755	62,65197	-

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics (2011).

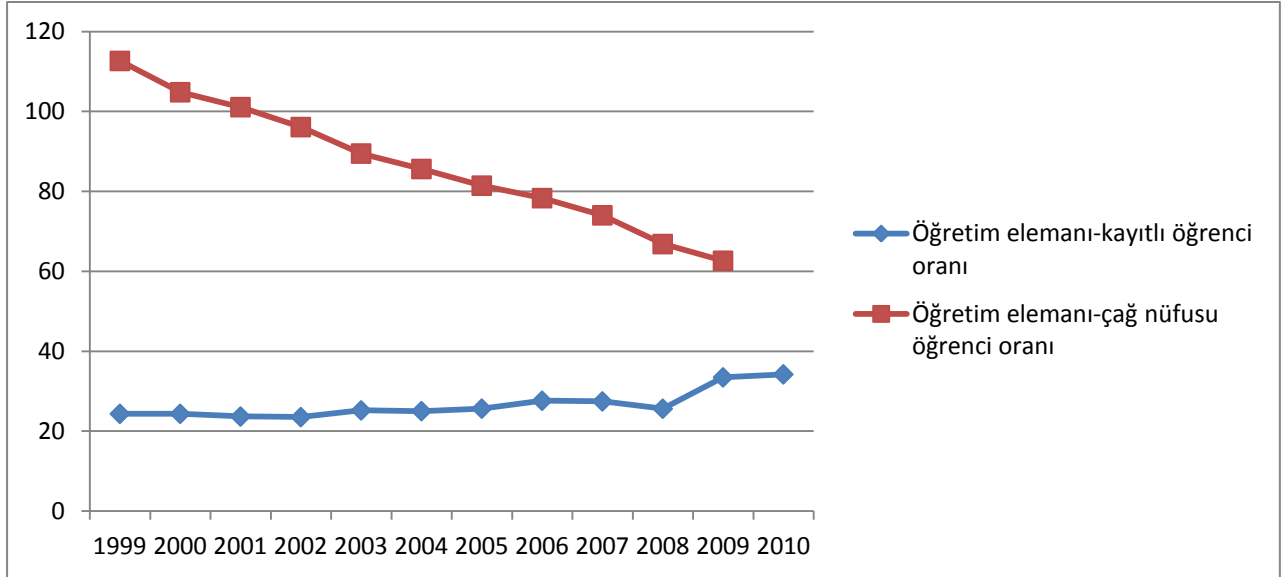
1999-2010 yılları arasında Türkiye’deki yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı, mevcut öğretim elemanı sayısı ve yükseköğretim çağındaki nüfus incelendiğinde önemli bazı sonuçlar elde edilmektedir. Buna göre (1) 1999-2010 yılları arasında yükseköğretime olan talep 2 katından daha fazla bir seviyeye ulaşmıştır, (2) Yükseköğretim çağ nüfusu hafif de olsa düşüş eğilimindedir, (3) Yıllar içinde öğretim elemanı sayısındaki artışa ve yükseköğrenim çağ

nüfusundaki hafif düşüğe rağmen yükseköğretime talepteki artış öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının sürekli artmasına neden olmuştur (bkz. Şekil 1.1, Şekil 1.2). Bu sayısal verilerden yola çıkarak, öğretim elemanı arzında artış ve çağ nüfusunda hafif düşüşler gerçekleşse de yüksek öğretime olan talep artış göstermekte bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının istikrarlı bir şekilde artmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanı sayılarındaki nicel artış halen ihtiyaca cevap verebilmekten uzak görünmektedir. Bununla birlikte, bu sayısal verilere ülkedeki (örneğin özel sektör alanı) araştırmacı ihtiyacı ve lisansüstü eğitim talebi yansıtılmamıştır. Dolayısıyla öğretim elemanı arzının aynı durumda devam etmesi ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimi açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Şekil 1.1. Türkiye’de yükseköğretim çağı nüfus ve kayıtlı öğrenci sayıları.

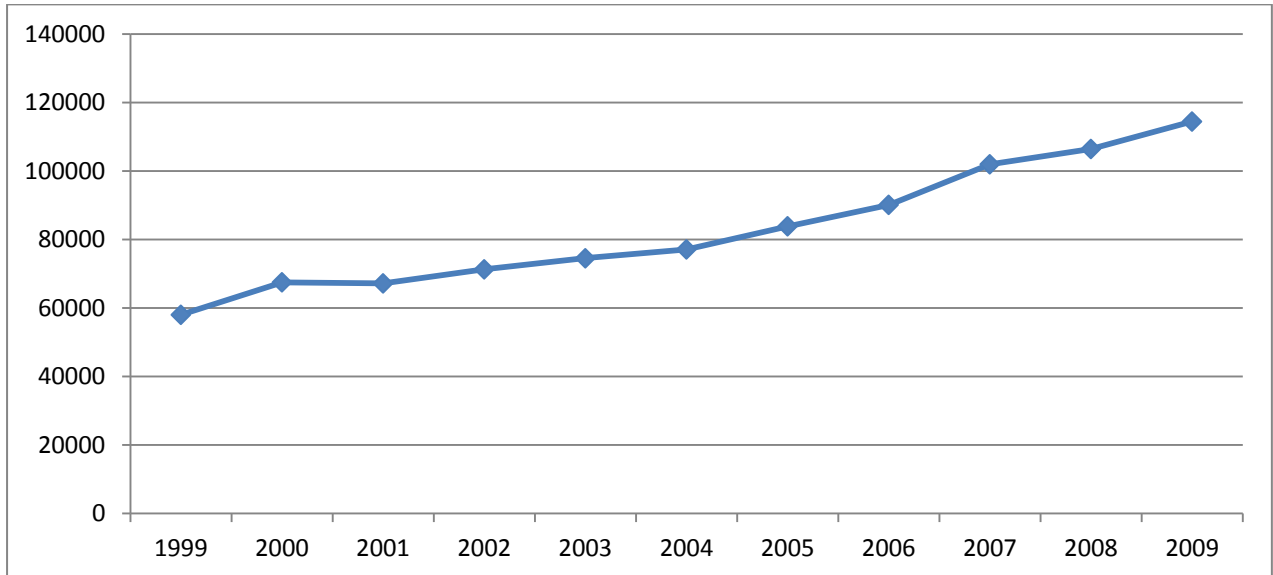


Şekil 1.2. Türkiye’de öğretim elemanı-öğrenci oranı.



Türkiye’de 1999-2009 yılları arasındaki verilere bakıldığında araştırmacı sayısında önemli bir artış görülmektedir (bkz. Şekil 1.3).

Şekil 1.3. Türkiye’de araştırmacı sayısı.



Ancak ekonomik, bilimsel ve teknolojik olarak gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında bu konuda da halen bir eksikliğin olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Tablo 1.3’te görüldüğü

gibi her bir milyon kişiye düşen araştırmacı sayısına bakıldığında Türkiye halen Arjantin, Brezilya, Bulgaristan, İran ve Romanya gibi ülkelerle aynı grupta yer almakta; ekonomik, bilimsel ve teknolojik olarak gelişmiş Finlandiya, Danimarka, Fransa, Güney Kore, İsviçre ve Norveç gibi ülkelere oldukça geride yer almaktadır. Bu durum, Türkiye'nin ekonomisini bilgi temelli bir ekonomi yapmak için daha fazla araştırmacıyı yetiştirmek ve kamu ve özel sektöre yönlendirmek durumunda olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.3. Seçilmiş bazı ülkelerde 2008 yılında 1.000.000 kişiye düşen araştırmacı sayısı.

Ülkeler	Bir milyon kişiye düşen araştırmacı sayısı	1000 çalışan içinde araştırmacı sayısı
Arjantin	1603	3,6
Brezilya	1098	2,3
Bulgaristan	1767	3,9
Çek Cumhuriyeti	4287	8,9
Danimarka	8875	17,0
Finlandiya	10405	21,7
Fransa	4666	11,0
Güney Kore	6231	12,8
İran İslam Cumhuriyeti	1471	4,3
İrlanda	4751	10,1
İspanya	4894	11,1
İsviçre	6083	11,0
İtalya	2443	6,2
Japonya	6997	13,9
Macaristan	3370	8,6
Mısır	1034	3,5
Norveç	9261	17,2
Polonya	2558	6,0
Portekiz	7031	14,4
Romanya	1445	3,3
Rusya Federasyonu	2658	5,3
Suudi Arabistan	48	0,1
Türkiye	1440	4,6
Ukrayna	1682	3,6

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics (2011).

Her ne kadar bu çalışma ulusal düzeydeki öğretim elemanı yetiştirme politikalarıyla ilgili olmasa da, çalışmanın odak konusu olan kurum düzeyindeki toplumsallaşma ve üretken öğretim

elemanı yetiştirmek öğretim elemanlarının niteliği ile ilgili bir konudur ve bu yönüyle yukarıdaki nicel verilerle ilişkilidir. Bu nitel kaygı nicel olgulardan ayrı düşünölemeyeceğinden, Türkiye’de öğretim üyesi sayısının ortaya konması nitelik üzerine yapılacak tartışmalara ışık tutacaktır.

1.1. Öğretim Üyesi Niteliği

Doktora yaptıkları kurumlardan farklı bir yerde çalışmaya başlayan genç öğretim üyeleri çoğunlukla bir költür karmaşası yaşamakta ve çalıştıkları kurumların költürüne alışmakta zorluk çekmektedirler. Bir yandan kurum költürlerinin etkili olduğu bir yapıya alışmaya çalışan genç öğretim üyeleri, diğer yandan bu költürlerin etkilediği araştırma ve öğretim yönelimlerini benimsemeye çalışmaktadırlar. Genç öğretim üyeleri için sistematik kurumsal desteklerin olmadığı yerlerde tecrübeli öğretim üyelerinin deneyimlerinden yararlanma çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Genç öğretim üyelerinden henüz tam içine giremedikleri kurum költürlerinin yarattığı normlarda araştırma yapmaları ve eğitim vermeleri beklenmektedir.

Genç öğretim üyelerinin çalışmaya başladıkları kurumlara akademik kimlik, araştırma ve ders verme ve kurum költürlerine dair bilgi ve beceriler ile geldikleri varsayılmakta, bu durum onların sosyal ve akademik destek alma süreçlerini zorlaştırmaktadır. Bölüm ve fakölte yöneticileri her ne kadar genç öğretim üyelerine sağladıkları desteklerden bahsetseler de, bu destekler genç öğretim üyeleri tarafından bilinmemektedir. Genç öğretim üyeleri kendilerini çalıştıkları birimlerdeki deneyimli öğretim üyelerinden ve yönetimden izole olmuş hissetmektedirler. Bu da genç öğretim üyelerinin çalışmaya başladıkları kurumlardaki sosyalizasyon süreçlerini zorlaştırmaktadır.

Sosyalizasyon sürecinde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri araştırmacı ve eğitimci rollerinin gerektirdiği sorumlulukları aynı anda yerine getirmektir. Ders verme tecrübesi son derece sınırlı olan genç öğretim üyelerinden, zaman alan ve belli bir bilgi birikimini gerektiren dersleri öğretmeleri ve aynı zamanda nitelikli araştırmalar yapmaları beklenmektedir. Bu iki temel işlevi yerine getirmek genellikle zaman yönetimi sorununa yol açmakta ve genç öğretim üyeleri araştırma ve öğretimden birini feda ederek diğerini yapmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda çoğunlukla tecrübesiz oldukları öğretimin üzerine eğilmektedirler. Ancak çalıştıkları birimlerdeki diğer öğretim üyelerinden genellikle izole olmalarından dolayı öğretim konusunda destek istemekte zorlanmakta, dolayısıyla öğretim konusunda beceri kazanmaları uzun zaman almaktadır. Üniversitelerin kariyer kriterlerinin daha çok araştırma niteliği ile ilgili olduğu

düşünüldüğünde, zamanın çoğunu öğretime harcamak başka bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Kurum yöneticileri ve deneyimli öğretim üyeleri ile genç öğretim üyeleri arasında bir iletişim kopukluğu oluşmakta ve taraflar birbirlerinden beklentilerini net olarak belirtememektedir. Özellikle bu çalışmanın nitel bulguları bu yargıları destekleyen güçlü bulgular sunmuştur.

Bir önceki kısımda da değinildiği gibi Türkiye’de son yıllarda geliştirilen yükseköğretim politikaları sonucunda Türkiye ya da yurtdışındaki üniversitelerde doktora çalışmalarını tamamlayan çok sayıda genç öğretim üyesi Türkiye’deki üniversitelerde çalışmaya başlamıştır. Bu genç öğretim üyelerinin büyük bir kısmı doktora yaptıkları ve araştırma görevlisi oldukları üniversitelerden başka üniversitelerde çalışmaya başlamışlardır. Bu da genç öğretim üyelerinin çalışmaya başladıkları kurumlarda bir sosyalizasyon sürecinden geçtikleri anlamına gelmektedir. Öğretim üyelerinin mesleklerinde daha mutlu ve dolayısıyla daha üretken olmaları için sosyalizasyon süreci ve mesleki kimliklerini nasıl benimsedikleri önem taşımaktadır. Türkiye’de yeni açılan üniversiteler için öğretim üyesi ihtiyacı varken ve giderek daha çok doktora derecesine sahip genç insan akademisyenlik mesleği yerine başka alanlara yönelirken, öğretim üyeliğini nitelikli üniversite mezunları için daha cazip hale getirmek için genç öğretim üyelerine sağlanan desteklerin niteliği önemlidir. Çalışma gerçekleştirildiği sırada ülkemizde genç öğretim üyeleri için üniversitelerde sistemli destek programları bulunmamakta, ancak bir üniversitede kısa süreli seminerler yolu ile bu destekler verilmeye çalışılmakta idi. Ülkemizde genç öğretim üyeleri için destek programları geliştirilirken öncelikle genç öğretim üyelerinin mesleki sosyalizasyon süreçleri ve akademik kimlik algılarının bilinmesi gerekmektedir. Yurtdışında benzer çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de bu alanda bir eksiklik bulunmaktadır. Gerçekleştirilen proje, bu alanda Türkiye’de yapılan bilinen ilk geniş kapsamlı çalışma niteliğindedir.

Bu çalışmanın bir diğer amacı da Türkiye’de genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algısını ortaya koymak ve bu algıyı etkileyen faktörleri incelemektir. Akademik kimlik algısının belirlenmesi ve bunu etkileyen faktörlerin ortaya konması, toplumsallaşma sürecine yönelik yapılacak çalışmaların şekillenmesine katkıda bulunacaktır.

2. KONU İLE İLGİLİ ALANYAZINI

2.1. Yeni Gelenlerin Toplumsallaşması

İş yaşamının ilk dönemi örgütsel yaşamın da en önemli dönemi olarak kabul edilmektedir (De Vos, 2002; Ibarra, 1999). Yeni gelenler, yeni iş ortamlarındaki ilk zamanlarını, yeni iş ortamlarının yapısını ve işleyişini anlamaya ve yeni iş ortamlarına uyum sağlayıp sağlamayacakları sorusunu cevaplamaya çalışarak geçirirler (Kammeyer-Mueller ve Wanberg, 2003). Yeni gelenler bu ilk dönemi işlerinin daha etkin yapmalarını sağlayacak teknik bilgileri resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) kanallardan edinmeye çalışırken, aynı şekilde yeni iş ortamlarına uyumlarında yardımcı olacak yeni iş ortamına ait olan değerleri, törenleri, hikayeleri, dili ve felsefeyi içeren kültürü de edinmeye çalışırlar. Bu sebeple, her ne kadar resmi düzeyde diğer işgörenlerle aynı düzeyde görülseler de, yeni gelenler gerçekte performans açısından “dokunulmaz” statüsünde görülebirlirler. Diğer bir deyişle, iş yaşamlarındaki bu erken dönemde yeni gelenlerin diğer işgörenlerin düzeyinde performans göstermemeleri çok yadırganan bir durum değildir (Jex ve Britt, 2008). Bunun yanında, yeni iş ortamında ilk dönemlerde edinilen deneyimlerin, işgörenlerin daha sonraki iş yaşantılarını etkilemesi, iş yaşamının ilk dönemini önemli kılan bir diğer neden olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde edinilen deneyimlerin olumsuz olması durumunda, çalışanlar iş bırakma eğilimleri geliştirmekte, hatta bazı durumlarda işi bırakmaktadırlar. Bu da kurumlarda gerek mali gerekse insan kaynağı anlamında oldukça masraflı bir olgu haline gelebilmektedir. Bu sebeple yeni gelenlerin uyumu, hem çalışanlar açısından hem de örgüt açısından önem arz etmektedir.

Şu ana kadar, yeni gelenlerin uyumu konusunda oldukça geniş bir alan yazın ortaya çıkmıştır. Bu konudaki çalışmalar yeni gelenlerin özelliklerinin (örnek, iş ve iş ortamı hakkında bilgi sahibi olma) (Wanous, 1992), bilişsel şemalarının (Miller ve Jablin, 1991), girişken kişilik sahibi olmanın (Wanberg ve Kammeyer-Mueller, 2000) ve toplumsallaşma ve toplumsallaşma taktiklerinin uyuma etkisini incelemiştir (Van Maanen ve Schein, 1979). Bütün bu değişkenleri içeren bir çalışmada Kammeyer-Mueller ve Wanberg (2003) önce gelen (antecedents) bazı değişkenlerin (örnek, işe başlamadan önceki bilgi düzeyi, girişken kişilik ve toplumsallaşma etkisinin) ve yakın değişkenlerin (proximal) (örnek, işi bilme, ustalık, rollerin açıklığı, iş grubuna entegre olma ve politik bilgi) uyum göstergelerine (örnek, adanmışlık, geri çekilme ve işi bırakma) etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, giriş öncesi bilgi örgütsel adanmışlığı yakın

değişkenler üzerinden etkilemektedir. Bunun yanında girişken bir kişiliğe sahip olmanın da iş mahareti, gruba entegrasyon ve politik bilgi üzerine olumlu etkisi olmuştur. Kammeyer-Mueller ve Wanberg (2003) işe giriş öncesi bilgi, girişken kişilik ve toplumsallaşma taktiklerinin dengeli bir şekilde yakın değişkenleri üzerinden örgütsel uyum göstergelerini etkilediğini göstermiştir. Gomez (2009) örgütsel toplumsallaşmayı, bir iletişim süreci olarak kavramsallaştırmış ve örgütsel iletişimi etkileyen, örgütsel iletişimden etkilenen ve kolektif bir zaman anlayışı sunan bir yapı olarak örgütsel zamana (organizational temporality) ilişkin bir yapı olarak incelemiş ve bu iki kavramın birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uzun bir süreç olan öğretim üyesi yetiştirme sürecinin, diğer iş kollarındaki kurumlara/örgütlere eleman yetiştirme sürecinden farklı işlediği düşüncesi genel kabul gören bir kanıdır (Boice, 1991a; 1991b). Bu farklılığın temelinde yükseköğretim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerinin diğer iş kollarındaki kurumlardan temelden ayrılmasının yattığı kabul edilir. Yapısal ve işlevsel olarak “profesyonel” örgütlerin özelliklerini yansıtan bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının mesleki kariyer aşamaları arasındaki geçişlere, profesyonel kimlik gelişim sürecine ve en önemlisi iş ortamlarındaki toplumsallaşma süreçlerine yansımaktadır.

Öğretim üyeliği adayları birçok aşamayı içeren bir süreç sonucunda ve alanlarındaki bilgi, beceri ve yetkilerle sahip en başarılı bireyler arasından seçilmektedir. Bu özellikleriyle hem kendi kurumları, hem yükseköğretim alanı, hem de ülkeleri için önemli bir topluluktur. Fakat, özellikle mesleki yaşamlarının ilk yıllarında karşılaştıkları uyum sorunları nedeniyle çalıştıkları kurumlardan ayrılma duyguları gelişmekte, çalışmakta oldukları kurumlardan ayrılmakta ve bazı durumlarda ise mesleği tamamen bırakmaktadırlar. Genel bir yargıya göre mesleki uyum sorunları ve sonrasında meslekten uzaklaşma eğilimi büyük ölçüde toplumsallaşma sürecinin gerçekleşmemesinden kaynaklanmaktadır (Cawyer, Simonds ve Davis, 2002). Van Maanen ve Schein’in (1979) iş yaşamında işgörenin/çalışanın kendini üstlendiği yeni rol ile özdeşleştirilmesi hem yeni becerileri geliştirmesi, hem de kendini içine girdiği yeni ortamın sosyal kaideleriyle (örnek, uygun tutum ve davranışlar, sosyal merasimler, değer ve kurallar) özdeşleştirmeleri ile ilgili olduğunu beyan etmişlerdir. Bu sebeple, çalışanların ve özellikle yeni gelenlerin, genelde iş ortamlarına uyumları, özelde yeni iş ortamlarındaki kurallara, değerlere, rollerine uyumları ve uyum süreçlerinin gerisindeki sosyal ve psikolojik olguların anlaşılması temel hedeflerden biri olarak ortaya çıkmıştır (Ibarra, 1999). Yeni gelenlerin uyum süreçleri ve bunu sağlayan

toplumsallaşma süreçleri yüksek öğretim kurumlarında da araştırmacıların ilgilendikleri konulardan biri olarak ortaya çıkmıştır.

En geniş anlamıyla toplumsallaşma, yeni iş ortamına uyumu sağlayan, kurumdaki değerleri, davranış biçimlerini ve sosyal bilginin alınması ve içselleştirilmesini ifade eder (Albrecht ve Bach, 1997). Toplumsallaşma süreci her ne kadar değer, norm ve kuralların tek taraflı bir şekilde empoze edilmesi gibi algılsa da, bazı araştırmacılar toplumsallaşma sürecinin, süreç sonunda iş ortamına uyumun “müzakere edilen” bir yönünün olduğunu savunmuşlardır (Ibarra, 1999; Schein, 1978). Toplumsallaşma süreci çalışanlara, kendileri ve iş ortamları arasında bir uyum yakalamaları konusunda yardımcı olan bir süreçtir (Ibarra, 1999). Jablin’e (1987) göre kurumun değerlerini edinmek, kurumda yaygın davranış kalıplarını içselleştirmek ve kurumda var olan sosyal bilgiyi edinmek, çalışanların buldukları iş ortamlarının bir parçası haline gelmelerine hizmet etmektedir. Yeni gelenlerin toplumsallaşması konusundaki araştırmalar, konuyu genellikle bir süreç olarak algılamakta ve konuyu açıklarken bu süreci birbirine bağlı değişik aşamalarını ortaya koyarak açıklama yoluna gitmektedirler (Jablin, 1987; Van Maanen ve Schein, 1979).

Toplumsallaşma olgusunu süreç olarak inceleyen birçok çalışmada sürecin sadece kendisine ve değişik aşamalarına odaklanmışlardır. Bu sebeple toplumsallaşma sürecinin değişik aşamaları hakkında geniş bir alan yazın ortaya çıkmıştır (örnek, De Vos, 2002). Fakat, süreç boyutu üzerine odaklanan çalışmalar, süreci etkileyen faktörlere nadiren yer vermişlerdir. Bu sebeple, toplumsallaşma sürecine odaklanacak çalışmaların hem süreci hem de süreci etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlaması kaçınılmaz olmuştur.

Toplumsallaşma sürecinin karmaşıklığı, bu süreci etkileyen faktörlerin yeterince incelenmesini engellemiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle kişi boyutundaki bazı değişkenlere odaklanmıştır. Ancak, karmaşık bir süreç olan toplumsallaşma sürecinin ve süreci etkileyen faktörlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi için hem süreci hem de süreci etkileyen faktörleri inceleyen daha kapsamlı bir modele ihtiyaç vardır.

2.1.1. Yeni Bir Toplumsallaşma Modeli: Toplumsallaşma Sürecinin Aşamaları

Bu çalışmada, toplumsallaşma sürecinin aşamalarını incelemek için Feldman (1981) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve kullanılmıştır. Feldman’ın çerçevesine göre yeni gelenler tahmin, temas, değişim/kazanım, davranış çıktıları ve duygu çıktıları aşamalarını içerir.

Genel bir kaniya göre, toplumsallaşma süreci işgörenlerin kurumlarından resmen çalışmaya başlamasından önce başlar (Jex ve Britt, 2008). Toplumsallaşma sürecinin genellikle işgörenlerin çalışmayı tasarladıkları kurum/örgüt hakkında bilgi edinmelerini içeren tahmin (anticipatory) aşaması ile başlar. Tahmin aşamasındaki bilgi edinme süreci resmi kanallardan yapılabileceği gibi, resmi olmayan kanallardan da yapılabilir. Ancak, kurum hakkında en doğru ve en açık bilgiyi veren kanallar, işgörenlerin toplumsallaşma süreçlerinin hızlı işlemesine ve kuruma uyumlarının da sorunsuz işlemesine katkı sağlayabilir. İşe başlamadan önce kurum hakkında alınan bilgilerin, işe başladıktan sonraki bilgilerle uyumlu olması toplumsallaşma sürecinin diğer aşamalarının sorunsuz yaşanmasının bir başka koşulu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kurum hakkında edinilen bilgi ışığında işgören adayı, çalışmayı tasarladığı kurum ile temas eder. “Karşılaşma” (temas) (encounter) olarak ifade edilen bu aşama, çoğunlukla işgören adayının kurumun işe alma faaliyetlerine katılması şeklindedir. İşgören adayı, çalışmayı hedeflediği kurumun işe alım değerlendirmelerine katılır. İşgören adayının kuruma yapılacak alımlar için yapılan ilanlara başvurması, değerlendirme sürecine girmesi ve seçme işlemlerine katılmasını içerir. Bu süreç sonunda işgören yeni iş ortamına katılır. Ancak işgörenin yeni iş ortamında çözmek zorunda kalacağı ilk konulardan biri kendilerinden beklenen işin niteliğini ve niceliğini anlamaktır. Diğer bir deyişle, yeni gelenler kendilerinden beklenen iş yükünün niteliğini ve niceliğini anlamaya çalışırlar. Birçok iş ortamında yeni gelen işgörenler görev ve sorumluluklarını daha önceden yapılandırılmış resmi bir belgede (örnek, broşür, yönetmelik) yer aldığı haliyle öğrenir. Ancak, bu tür resmi belgelerin ve kanalların olmadığı durumlarda diğer yazılı olmayan kanallardan kendilerinden beklenen işin niteliğini ve niceliğini öğrenirler. Bu aşamada en önemli konu belirsiz ve/veya gerçekçi olmayan iş yüklerinin yeni gelenlerden beklenmemesidir. Çünkü bu tür iş yükü tanımlamaları yeni gelenlerin uyumunda olumsuzluklara yol açabilir.

Toplumsallaşma sürecinin bir sonraki aşaması değişim/kazanım aşamasıdır. Bu aşamada yeni gelenlerin temel sorumluluk alanlarına giren işlerin teknik boyutuna ilişkin bilgiler ile uyumla ilgili boyuta ilişkin bilgileri edinirler. Yeni gelenler için zorlu bir aşama olan değişim/kazanım aşamasının nasıl sonuçlanacağı, yeni gelenin kurumda kalma veya kurumdan ayrılma kararında belirleyici olacaktır. Birçok kurum bu aşamayı hızlandırmak için uyum programları düzenler. Bu programlar işe yönelik teknik bilgileri içerebildiği gibi genel olarak kurumun kültürünü aktarmayı amaçlayan bilgi ve uygulamaları da içerebilmektedir.

Toplumsallaşma sürecinin bu aşamasını başarılı bir şekilde geçen yeni gelenlerin kurumda kalma şanslarının çok yüksek olduğu bilinen bir gerçektir.

Toplumsallaşma sürecinin bir diğer boyutu davranış boyutudur. Bu boyut yeni gelenlerin işlerine/faaliyetlerine kendi tarzlarını yansıtabilmelerini ifade eder. Ancak bu durumun her iş türü için aynı şekilde olmadığına altının çizilmesi gerekmektedir. Bazı iş ortamlarında (örnek, önceden belirlenmiş üretim sürecini içeren işler) yeni gelenlerin işlerinde yenilikçi olmaları beklenmez. Buna karşın karmaşık olarak tanımlanan ve uzun süreli bir eğitim sürecini gerektiren işlerde (örnek, araştırma-geliştirme birimleri, tıp doktorluğu vb.) yenilikçiliğe yer olduğu söylenebilir. Diğer profesyonel iş alanları gibi akademisyenlikte de yeni gelenlerin temel görevleri olan öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinde kendi tarzlarını yansıtmaları, var olan işleyişi geçip işlerine kendi özgün yaklaşımları geliştirmeleri genellikle özendirilen bir durumdur.

Toplumsallaşma sürecinin duygusal boyutu ise yeni gelenlerin yeni iş ortamlarıyla aralarındaki bağı ifade etmektedir. Örgütsel psikolojide genel olarak üretken davranışlar olarak ifade edilen adanmışlık, bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve yenilikçilik gibi değişkenler yeni gelenlerin iş ortamlarıyla kurdukları duygusal bağla ilgilidir. Yeni gelenlerin duygusal boyuta ilişkin deneyimleri iş doyumlarını etkileyen değişkenlerin başında gelmektedir. Yeni iş ortamlarıyla sağlam duygusal bağlar kurabilen işgörenlerin kuruma herhangi bir beklentileri olmadan daha fazlasını vermeye, kurumda daha fazla zaman harcamaya ve kurumun işlerini yerine getirmede daha fazla gönüllük göstermeye yatkın olacaklarına inanılmaktadır. Bunun yanında kurumlarıyla bir duygusal bağ kurabilen çalışanların daha yüksek performans göstereceklerine inanılır. Yeni gelenlerin kurumlarıyla duygusal bir bağ kurmaları birçok durumda çalışanların kuruma uyumlarında bir eşiği geçmeleriyle ilişkilendirilir. Belli bir başarı seviyesini gösterme ve kurumda belli bir mevkiye terfi etme bu tür eşiğe örnek olarak kabul edilir.

Yeni gelenlerin toplumsallaşma süreçlerinin davranış boyutu ve özellikle duygusal boyutu, sürecin öznel yanına vurgu yapmaktadır. Bazı araştırmacıların sübjektif (idiosyncratic) boyut olarak tanımladıkları (örnek, De Vos, 2002) öznel boyut aynı işe ve iş ortamına farklı insanların farklı anlamlar yüklemesinin nedeninin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Toplumsallaşma sürecinde incelenmesi gereken boyutlarından biri de toplumsallaşma sürecinde uygulanan taktiklerdir. Van Maanen ve Schein (1979) birbirleriyle zıt olabilen yedi

adet toplumsallaşma stratejisinden bahsetmektedir: resmi (resmi-olmayan), bireysel (kolektif), ardışık (ardışık olmayan), sabit (değişken), turnuvalı (yarışçı), seri (seri olmayan) ve pekiştirici (faklılaştırıcı). Van Mannen ve Schein (1979) bu boyutların tek başlarına aslında strateji anlamına gelmediklerini, aksine toplumsallaşma sürecini anlamamıza yardımcı olan bir çerçeve oluşturan bir bütün olduğunu belirtmişlerdir. Yeni gelenlerin toplamsallaşması süreciyle ilgili ajanların, kurumda bulunulan mevki ve yapılan işin niteliğine bağlı olarak bir sosyalleşme taktiğinde karar kılmaları ve bu taktiği yeni gelenlerin uyumunu sağlamak için kullanmaları beklenmektedir. Her bir taktik yeni gelenlere yüklenen beklentilere dayanarak sadece yeni gelenlere değil aynı zamanda kuruma da belli sorumluluklar yüklemektedir. Bu taktiklerin genç öğretim üyelerinin toplumsallaşmasında önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir. Çünkü bu taktikler öğretim üyelerinin toplumsallaşmasını sağlamak için bir programa ihtiyaç duyulup duyulmayacağını, böyle bir programa ihtiyaç duyulması halinde, programın içeriğinin ne olması gerektiği, bu programın bireysel mi kolektif mi verilmesi gerektiği, resmi bir şekilde mi yoksa resmi olmayan bir şekilde verilmesi gerektiği konusunda karar verilmesine yardımcı olmaktadır.

2.1.2. Yeni Bir Toplumsallaşma Modeli: İçerik, Ortam, Süreç ve Çıktı Boyutu

Bu çalışmada incelenen toplumsallaşma süreci yukarıda kısaca açıklandıktan sonra, çalışmanın ikinci büyük amacının oluşturan toplumsallaşma sürecinin içerik, ortam, süreç ve çıktı boyutunun açıklanması gerekmektedir. İçerik, ortam, süreç ve çıktı boyutları içeren bu model ilk olarak bu çalışmada toplumsallaşma sürecinin incelenmesinde kullanılmaktadır. Model ilk olarak Armenakis ve Bedian (1999) tarafından önerilmiş ve yine bir örgütsel süreç olan örgütsel değişim olgusunun incelenmesi için kullanılmıştır. Bu kavramsal çerçeve ilk olarak bu çalışmada bir diğer örgütsel süreç olan toplumsallaşma sürecinin ve bu sürece etki eden bazı faktörlerin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmaktadır. Ancak bu model kullanılırken, kavramsal modelin içeriği genişletilmiş ve içerik, ortam, süreç ve çıktı boyutlarında toplumsallaşma sürecine ilişkin olabilecek önemli faktörler göz önüne alınmıştır.

Yeni gelenlerin sosyalleşme sürecinde içerik boyutu sürecin içinde yer alan öğeleri ifade eder. Ancak içerik boyutuna ilişkin olarak yapılan incelemelerde hangi değişkenlerin göz önüne alınacağı çoğunlukla hangi sürecin incelendiğine bağlıdır. Bunun sebebi her bir faktörün farklı süreçlerdeki etkinliğinin ve öneminin farklı olmasıdır. Örneğin, örgütsel değişim sürecinde örgütün bütününe ilişkin olan ve örgüt-çevre uyumunda belirgin bir öneme sahip örgütün stratejik

yönelimi, örgütsel yapı ve performans-ödül sistemi gibi faktörler göz önüne alınır (Armenakis ve Bedeian, 1999). Bu çalışma ise daha çok bireye yönelik bir süreç olarak kabul edilebilecek bir süreç olan toplumsallaşmayı incelediğinden daha çok performans-ödül mekanizması, ödül kontrol mekanizması ve kurumda rol modelinin olup olmasını içerik boyutuna ilişkin olarak incelemektedir.

Diğer yandan örgütün çevresinde var olan faktörleri ifade eden ortam faktörleri de yeni gelenlerin toplumsallaşmasında önemli sayılabilecek diğer faktörlerdir. Armenakis ve Bedeian (1999) iç ortam ve dış ortam arasında bir ayırım yapmıştır. Yapılan işin yoğunluğu (Ferguson ve Cheyne, 1995), iş çevresinin özellikleri (Weber ve Manning, 2001), üst yönetimin tutumu ve üst yönetime güven (Bordia ve diğerleri, 2004; Lipponen, Olkkonen ve Moilanen, 2004; Morgan ve Zeffane, 2003), ve örgütteki güç dinamikleri (Boonstra ve Bennebroek Gravenhorst, 1998) iç ortama ilişkin olan ve genel olarak örgütsel süreçleri etkilediğine inanılan değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada bu değişkenlerin tamamına ilişkin olarak sorulara yer verilmiş ve bu değişkenlerin yeni gelenlerin toplumsallaşmasını ne yönde (pozitif, negatif) ve ne ölçüde etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Özellikle değişik düzeylerde üst yönetimlere (bölüm, fakülte, üniversite) duyulan güven, üst yönetimin tutumlarından (örnek, iş verme, arayıp sorma, hakları koruma/dile getirme) duyulan memnuniyet; kurumda var olan güç dinamiklerinin yeni gelenlerin uyumuna etkisinin ne olduğu ve yeni gelenlerin kendilerini bu dinamiklerde nerde tanımladıkları; yine bölüm ve fakülte üniversite düzeyindeki sosyal ağların yeni gelen işgörenlerin toplumsallaşma süreçlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanında, dış çevrede meydana gelen değişimlerin de aynı şekilde bireylerin toplumsallaşmalarına etkisi olabileceği düşünülmüştür. Buna yönelik olarak Türkiye'deki üst düzenleyici kurumların yükseköğretime yönelik düzenlemeleri, dış çevrede meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik gelişmelerin yükseköğretimi değişik açılardan etkileyeceği düşünülmüş ve bunun dolaylı olarak yeni gelenlerin uyuma etkisi sorgulanmıştır.

Üçüncü olarak sürece ilişkin faktörler ise toplumsallaşma sürecinde yapılan uygulamaları ve yeni gelenlerin bu uygulamalara tepkisini ifade eder. Özellikle kurumda var olan bilgi birikimini tabana yayan örgütteki sosyal etkileşim (Ford ve Ford, 1995) bireysel ve/veya örgütsel ağlar (Tsai, 2001), bilgi paylaşımı (Kogut ve Zander, 1992) ve iletişim (Bordia ve diğerleri, 2004) gibi değişkenler örgütsel süreçlere ilişkin olup toplumsallaşma sürecine etki eden faktörler arasında sayılmaktadır. Çalışmada bu değişkenlere yönelik sorular içerik ve ortam boyutunda

olduğu gibi bölüm, fakülte ve üniversite düzeyinde irdelenmiş ve bunların toplumsallaşma sürecine etkisinin anlaşılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Bu kapsamda sosyal etkileşimin niteliği (resmi veya resmi olmayan etkileşim), sosyal ağlarda yer alma ve bu ağlarda yer almanın kurumlara etkisi ve bilgi paylaşımı gibi değişkenlerin toplumsallaşma sürecine etkisinin ortaya çıkarılmasına ve örgütsel süreçlere bireysel olarak katılımın sağlanıp sağlanmamasının bireylerin toplumsallaşma süreçlerine etkisinin olacağı düşünölmüştür.

Son olarak Armenakis ve Bedeaiian (1999) işğörenlerin örgütsel süreçlerinin çıktılarının değerlendirilmesinin performans, etkililik ve etkinlik gibi boyutlarla sınırlandırılmasının işğörenlerin sürece ilişkin tutum ve tepkilerinin anlaşılmasında yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Sürecin işletilmesinde çalışanlardan beklenen davranışlar çalışanlarda değişik tutumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, özellikle örgütsel süreçlerin etkinliğinin incelenmesinde performans/etkinlik/etkililik gibi temel kriterlerin yanında insanların tutumlarına ilişkin değişkenlerin de göz önüne alınması gerekmektedir. Örgütsel adanmışlık, direnç ve stres örgütsel süreçlere ilişkin çalışmalarda incelenen temel değişkenlerdir. Bu çalışmada da işğörenlerin stres düzeylerinin ve adanmışlıklarının toplumsallaşma süreçlerine katkıları irdelenmiştir.

2.2. Akademik Kimlik Algısı

Öğretim elemanı olma süreci genelde doktora öğrenimini tamamlama ile başlayan ve kişinin bir yükseköğretim kurumunda araştırma yapmasını, ders vermesini, yönetim kademelerinde bulunmasını ve topluma hizmet yapmasını içeren bir süreçtir (Colbeck, 2008). Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşması doktora eğitimi sırasında başlar. Burada danışmanları ve diğer öğretim elemanlarını gözleyerek ve zaman zaman akademik ve sosyal gruplara katılarak mesleki kimliğe dair ilk izlenimlerini edinirler (Lindholm, 2004). Doktora derecesi sırasında edinilen bu izlenimlerle bir üniversitede çalışmaya başlayan genç öğretim elemanları bir öğretim elemanı ve araştırmacı olmanın yanı sıra artık birer meslektaş olmuşlardır (Boice, 1991a).

Akademik kariyer başlangıçta karmaşık ve çok çaba gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte genç öğretim elemanının temel kaygısı yeterliliği ve yeteneğidir. Mesleğin getirdiği yeni roller arasında bir denge kurmak, öncelikleri belirlemek ve buna ek olarak kurumun kaynaklarına erişmek ve kurum politikalarını öğrenmek durumundadır. Genç öğretim elemanı birkaç yıl içerisinde iyi bir öğretim tekniği geliştirmenin yanı sıra araştırmalarında da başarıyı

yakalamalıdır (Baldwin, 1996). Bütün bu yeni sorumluluklar, kimlikler ve iş ortamının yarattığı karmaşık ortamda genç öğretim elemanlarının kendilerini üniversitenin bir parçası olarak hissetmeleri için üç-dört yıl geçmesi gerekebilir (Boice, 1991b) ve bu süreç içerisinde daha önceden tahmin etmedikleri bir takım sorunlarla karşılaşabilirler. Bu noktada, doktora öğrenciliğinden öğretim elemanlığına geçiş mutsuz bir dönem olarak nitelendirilmiştir (Reybold, 2005).

Yeni gelen öğretim elemanlarının toplumsallaşmasına etki eden sorunlardan biri öğretim elemanlarının yaptıkları işin çift boyutlu olması (eğitim ve araştırma) ve bu çift yön arasında bir denge sağlamakta karşılaşılan zorluklardır. Normalde beklenen, öğretim elemanlarının bu iki boyutu aynı anda uyumlu bir şekilde yürütmeleri ve iki boyutun birbirini besleyecek şekilde dengede tutmalarıdır. Ancak, gerek doktora eğitimleri sırasında geliştirdikleri araştırmaya daha fazla önem verme eğilimi, gerekse üniversitelerdeki atama yükseltme kriterlerinin araştırma ve yayına öncelik vermeleri bu dengenin sağlanmasını engelleyebilmektedir. Doktora eğitimi sırasında araştırmacı kimliğine daha çok önem verilmesi ve öğretim ile ilgili sorumlulukların çoğu zaman en az seviyede olması sebebiyle birçok genç öğretim elemanı öğretim konusunda çok az tecrübeye sahip olarak mesleklerine başlamaktadırlar. Bu da, üniversitelerde ders vermeleri beklenen genç öğretim elemanları açısından bir sorun yaratmaktadır (Colbeck, 2008).

Boice (1991a) tarafından yapılan araştırmada genç öğretim elemanlarının bir öğretici olarak yaşadıkları sorunların en başında öğretim için çok fazla zaman harcanması ve araştırmaya yeteri kadar zaman ayrılamaması gelmektedir. Öğretime fazla zaman harcanmasının en önemli sebeplerinden biri çalıştıkları bölümlerde öğretim konusunda yeteri kadar yönlendirme alamamalarıdır. Genç öğretim elemanlarının deneyimli öğretim elemanlarından en az öneri aldığı alan öğretimdir (Boice, 1991b). Bu da onları sadece olgular ve ilkeleri öğreten ve farklı düşünme becerilerine dair bir öğretim yapmayan birer öğretici yapmaktadır. Başka bir sebep ise genç öğretim elemanlarının genelde deneyimli öğretim elemanları tarafından çok istenmeyen ve iyi öğretilmesi için çok zaman ve tecrübe isteyen başlangıç ve servis derslerini vermek zorunda kalmalarıdır (Baldwin ve Blackburn, 1981). Tecrübesiz de olsalar genç öğretim elemanları yeni nesil araştırmacı yetiştirme konusunda isteklilerdir. Ancak, genelde üniversite sistemlerinin araştırmaya eğitimden daha çok önem vermesi genç öğretim elemanları açısından farklı bir boyutta da zorluk teşkil etmektedir. Araştırma ve eğitimin aynı anda yüksek kalite ile sürdürülememesi ve birinin nitelikli olması için diğerinden fedakârlık yapılması gerekliliği genç

öğretim elemanları arasında yaygın bir görüştür (Bogler ve Kremer-Hayon, 1991). Buna rağmen, birçok genç öğretim elemanı üretkenliğin bir göstergesi olan bilimsel yayınlar üzerinde çalışmayı öğretimleri konusunda daha yetenekli olana kadar ertelemeyi uygun görmüşlerdir. İlk dört yılın sonunda bile genç öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun bu sorunları aşmakta zorlandıkları gözlenmiştir (Boice, 1991a). Genç öğretim elemanları birçok mesleki etkinliği aynı anda yürütebilmek için yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır (Murray, 2000).

Genç öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla toplumsallaşma süreci içerisinde ve gelişimsel bir bakış açısı ile yürütülmüştür. Bu sürecin başladığı nokta akademik bir kariyer sahibi olmaya karar verme noktasıdır. Bu noktada kişiler birbirinden bağımsız iki önemli karar vermek durumundadır: (i) kariyer alanı ve (ii) doktora derecesine sahip olarak elde edilebilecek akademik ya da akademik olmayan kariyer olanakları (Lindholm, 2004). Bu noktada kişinin alanı ile ilgili olarak özgüvene sahip olması onun akademik bir kariyer sürdürmesinde etkilidir. Birey, aynı zamanda özgün bir geçmişe sahiptir ve tercih ettiği ahlaki ve kavramsal çerçeveler vardır. Sahip olduğu rolleri başarılı olduğu ve belli bir dili, kavramsal yapısı, tarihi, geleneği, değeri ve pratiği olan bir topluluk ya da kurum tanımlar. Bu da, akademik kimliğin kişisel ve sosyal boyutlarını ortaya koyar (Kogan, 2000).

Akademik kurumlarda mesleki kimlik ile ilgili üç önemli nokta belirtilmiştir. Bunlar, mesleki rollerin göreceli önemliliği (merkezilik), mesleki kimliğin çekiciliği (değerlik) ve mesleki kimlik ile diğer roller arasındaki ahenktir (tutarlılık) (Moore ve Hofman, 1988). Entelektüel dürtü, bağımsızlık, kişisel ilgi ve özerklik akademik kariyeri seçmede önemli etkenlerdir. Kişilerin kendilerinin geliştirdiği motivasyon, kendi kararlarını verebilme özerklik ve bağımsızlığı ve üniversitelerin bir çalışma ortamı açısından çekici olması akademisyenlik mesleğinin çekiciliğini arttırmaktadır (Lindholm, 2004). Uzun doktora eğitimi sırasında bireylerin diğer rollerinde gerçekleşen düzenlemeler akademisyenlik mesleği seçildiğinde hâlihazırda büyük oranda bu mesleğin gerektirdiği roller ile tutarlı olma yolunda aşama kaydetmiştir.

2.3. Akademik Kimlik Algısı ve Toplumsallaşma

Genç öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimlerini başarıyla yapmaları mesleki yaşamlarını sürdürmeleri açısından önemlidir (Boice, 1992; Murray, 2008). Bu durum, çoğunlukla akademiye geldikten sonraki ilk dönemlerin genellikle soyutlanmış, stresli ve üretken

olmayan bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Murray (2008) bu durumu “sosyal Darwinizm” olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, yeni geldikleri ortama uyum sağlayamayan genç öğretim elemanlarının, bir zaman sonra buldukları kurumu veya mesleği terk edeceklerini ima etmiştir.

Gerek akademik kimlik algısı gerekse genç öğretim elemanlarının toplumsallaşması üzerine yazılan alan yazında, bu iki yapının birbirleriyle yakından ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Trowler ve Knight (2000) akademik kimlik algısının yeni gelen ortamdaki toplumsallaşma ile yakından ilgili olduğunu önermiş ve algının yeni gelenlerin yerel dinamiklerle etkileşimi sonucunda şekillendiğini belirtmişlerdir. Ancak Trowler ve Knight (2000) yerel dinamiklerle sadece yapılandırılmış resmi mekanizmaları kastetmemiş, aynı zamanda yapılandırılmamış, çoğunlukla günlük iş yaşamında farkına varılmayan resmi olmayan sosyal yapıları ve dinamikleri de kastetmiştir. Bu dinamiklerin içinde özellikle bilgiyi tabana yayan, geniş bir iletişimi ve kurum ve yapılan işle ilgili farkındalığı arttıran sosyal etkileşim, katılım, bilgi paylaşımı, örgütsel güven gibi etkenler yer almaktadır. Trowler ve Knight (2000) örgütsel yaşamda kişi boyutunu, özneliği ifade etmek için sıkça kullanılan ve Lave ve Wenger’e (1991) ait olan “uygulama toplulukları” (communities of practice) kavramını kullanmışlardır. Yukarıda da sunulan ortam, süreç, içerik ve çıktı modelinde bu faktörlere ilişkin farklı değişkenler hem yeni gelen öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçleri, hem de yeni gelenlerin akademik kimlik algıları bağlamında incelenmiştir. İş yaşamının öznel boyutuna odaklanan bu tartışmanın temel çıkarımı, yeni gelenlerin toplumsallaşma ve akademik kimlik gelişimi için yapılan resmi çalışmaların etkisinin çoğunlukla iş ortamı içerisinde var olan dinamiklerin etkisinden daha sınırlı olacaktır. Bu sebeple, yeni gelenlerin akademik kimlik algısının gelişiminde kolektif bir şekilde yapılandırılmış bütün kültürel öğeler önemli rol oynamaktadır.

Öznel olguların ve resmi olmayan sosyal yapıların akademik kimlik algısını şekillendirmesine ilişkin görüş Newland ve diğerleri (2003) tarafından da desteklenmiştir. Buna göre, yeni gelenlere yönelik geliştirilecek resmi eğitim ve yönlendirmelere ek olarak iş arkadaşlarının içinde buldukları sosyal ağlar, resmi olmayan veya zımnen benimsenmiş yol göstericiler (mentor) akademik kimlik algısının şekillenmesine ve mesleki yaşamın sonraki aşamalarına başarıyla geçilmesine hizmet etmektedir.

Yeni gelenlerin akademik kimlik algılarının şekillenmesinin mesleğe yönelik eğitimlerini (örnek üniversite eğitimi) içeren dönemle birlikte, mesleki yaşamlarının ilk dönemlerine denk

geldiği söylenebilir. Bazı araştırmacılar, yeni gelenler için bu dönemin sorunlu, stresli ve karmaşık olduğunu ve bu sebeple yeni gelenlerin çeşitli yollarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Murray, 2008; Padilla, 2008). Bu dönemdeki yapılandırılmış veya yapılandırılmamış desteğin yeni gelenlerde sağlıklı bir akademik kimlik gelişiminin temellendirilmesine hizmet edeceği söylenebilir. Yeni gelenlerin mesleki yaşamlarının ilk dönemlerindeki sorunlar, onların akademik yaşam veya akademisyenlik mesleği ile ilgili yanlış, abartılmış, sağlıksız beklentiler geliştirmeleriyle sonuçlanabilir. Akademik kimlik algısının ötesinde, akademisyenlik mesleğini yansıtmayan beklentiler ve bunların karşılanmaması yeni gelenlerin iş doyumlarına olumsuz yönde yansıtacaktır. Bu sebeple akademik kimlik algılarını gerçekçi beklentilere dayandıranların işe bağlılıklarının yüksek olacağı, işlerindeki performanslarının yüksek olacağı ve dolayısıyla iş doyumlarının yüksek olacağı görüşü öne çıkmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi Trowler ve Knight (2000) yapılandırılmamış, resmi olmayan mekanizmaların yeni gelenlerin akademik kimlik algılarında önemli rol oynadığını belirtmiştir. Ancak bu durum yapılandırılmış mekanizmaların akademik kimlik algısının gelişiminde tamamen etkisiz olduğu anlamına gelmez. Newland vd. (2003) genç öğretim elemanlarının akademik ortama uyumlarının sağlanması için ayrıca bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu eğitim, alanlarına bakılmaksızın, genç öğretim elemanlarına yeni öğretim yöntemlerinin aktarılmasını; kendilerine yeni sosyal ortamlar yaratma ve sosyal ağların içinde yer alma konusunda tavsiyelerin verilmesini; ve kendilerine uygun mentorlar bulmaları ve akademisyenlik mesleğinin temel özelliklerini edinmeleri konusunda yol gösterici bilgi ve becerilerin aktarılmasını içermektedir. Böylece yeni gelen öğretim elemanları akademik kariyerlerinin basamaklarında daha sağlam bir şekilde ilerleyebilecekleri öngörülmüştür. Padilla (2008) da gidilen kurumda yeni gelenlerin toplumsallaşmasına yönelik bir programın yeni gelenlerin akademik kimlik gelişimlerine katkıda bulunacağını ima etmiştir. Meksika örneğinden yola çıkarak, genç yeteneklerin mesleğe yönlendirilmesi için eğitim verilmesinin, özellikle gelişmekte olan ülkelerde genç ve yetenekli adayların mesleğe kazandırılması için bir gereklilik olarak sunmuştur. Ayrıca Padilla (2008) bu tür programların halen hizmet vermekte olan öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde hem ulusal düzeyde hem de kurum düzeyinde düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Bu tür programların, programlardan faydalananların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde buldukları mesleklerin normlarını da aktaracak içerikleri

katılımcılara sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Murray (2008) de diğer araştırmacılar gibi genç öğretim elemanlarına yönelik uyum programlarını genç öğretim elemanlarının mesleki yaşamlarının ilk dönemlerinde karşılaştıkları olumsuzlukların önüne geçmenin bir aracı olarak görmüşlerdir. Bunun genç öğretim elemanlarının hem akademik kimlik algılarının gelişmesine hem de iş doyumlarının gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi genç öğretim elemanlarının yaşamlarındaki önemli sorunlardan biri de mesleklerinin içerdiği işler, zorunluluklar veya genel olarak akademisyenlik mesleğinin doğasına ilişkin olarak geliştirdikleri yanlış, gerçekçi olmayan algılardır. Austin (2002) bu algıların ve beklentilerin büyük ölçüde doktora eğitimlerini aldıkları yerdeki akademik gelenek ile mesleklerini sürdürmek istedikleri yerdeki akademik gelenek arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını belirtmiştir. Amerikan akademik yaşamını göz önüne alan Austin (2002) Amerika’da doktora derecelerinin alındığı üniversitelerin genellikle gelişmiş ve araştırma ağırlıklı üniversiteler olduğunu, doktora derecelerini bu kurumlardan alıp öğretim veya topluma hizmet rollerinin daha baskın olduğu kurumlara yönelenlerin akademik kimlik konusunda bir karmaşa içine düştüklerini ima etmiştir. Son yıllarda Türkiye’de uygulanmakta olan Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı (ÖYP) uygulamaları da bu durumla paralellik göstermektedir. Nispeten daha uzun bir geçmişe sahip olan üniversiteler, yeni kurulmuş üniversitelerin akademik kadrolarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, bu ortamda yetişmiş genç öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimlerinde benzer deneyimleri yaşaması beklenebilir.

Alan yazında genç öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimlerine ilişkin ele alınan bir diğer konu ise, rol modellerinin ve mentorların akademik kimlik gelişimine etkisidir. Rol modellerinin ve mentorlarının akademik kimlik gelişimine etkisi yadsınamaz. Dahası, işlerinde çok iyi bir performans gösteren yeni gelenlerin genellikle bu tür aktif ve yeni gelenleri yönlendiren, destekleyen yöneticilere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu yöneticilerin yeni gelenlerle etkin bir iletişim kurarak, mesleklerine yönelik gerçekçi hedefler oluşturdukları, bunun da genç öğretim elemanlarının mesleklerinde ve kurumlarında kalmalarına hizmet ettiği belirtilmiştir (Murray, 2008).

3. YÖNTEM

Zıt paradigmalara dayandıkları bilinen ve bu sebeple bir arada kullanılmayan nicel ve nitel yöntemler özellikle son 20 yılda, eğitim araştırmaları dâhil, sosyal bilimlerde “karma yöntem” (mixed method) adı altında daha sık bir şekilde bir arada kullanılmaya başlanmıştır. Creswell (2009) ve Thasakkori ve Teddlie (2003) gibi araştırmacılar hem karma yöntem çeşitlerini hem de karma yöntem uygulama prensiplerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkmıştır. Creswell (2009) araştırmacıların bir araştırma yöntemi ile ulaştıkları bulguları diğer araştırma yöntemi ile ayrıntılı bir şekilde incelemeleri ya da genişletmelerini “ardışık karma yöntem” (sequential mixed method) olarak belirtmiştir. Bu yöntemle, önce nitel yöntemlerle görüşmeler gerçekleştirmek, sonra tarama çalışmaları gibi nicel yöntemler kullanarak daha büyük bir örnekleme ulaşmak ve dolayısıyla bulguları genellemek hedeflenir. Buna alternatif olarak araştırma, bir kuram ya da kavramın sınıandığı nicel bir yöntem ile başlayıp, bir ya da birkaç durum derinlemesine nitel yöntemlerle açıklanarak gerçekleştirilebilir.

Bu projede iki çalışma yapılmış ve yukarıda bahsedilen ardışık karma yöntemin bir çeşidi olan “ardışık açımılama yaklaşımı” (sequential exploratory strategy) kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu yaklaşımda araştırmanın ilk adımında nitel veri toplama yöntemleri ve analizleri yer alırken, ikinci adımında birinci adımda elde edilen bulguların üzerine inşa edilen nicel veri toplama yöntemleri ve analizleri gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda birincil amaç bir dünya görüşünün ayrıntılarıyla incelenmesidir.

Genç öğretim elemanlarının mesleki toplumsallaşmaları ve akademik kimlik algılarının incelendiğı bu çalışma, doktora derecelerini aldıkları kurumlardan başka kurumlarda çalışan ve bu derecelerini son beş yılda almış olan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlara uyum süreçlerine ve akademik kimlik algılarına ilişkin geliştirdikleri görüşlere odaklanmaktadır. Bu alanda, özellikle de yüksek öğretim sisteminde daha merkezi bir politika izleyen Türkiye’de, benzer bir çalışma yapılmadığı için ilk olarak öğretim elemanlarının görüşleri nitel bir yaklaşım ile derinlemesine incelenmiş, ardından bu çalışmanın sonuçlarına ve başka ülkeler ve alanlarda yapılan çalışmalara dayanarak geliştirilen bir veri toplama aracı ile daha geniş bir örneklemeden nicel veriler toplanarak genellenebilir sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaç ve izlenen yöntem Creswell’in (2009) belirttiğı karma yöntemler için önerilen amaç ve yöntemlerle uyuşmaktadır.

Bu bağlamda, projenin birinci çalışması bir nitel araştırma yaklaşımı olan olgu-bilim (phenomenology) çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda genel kanı, birbirlerinden farklı ortamlarda bulunan ancak benzer özellikler gösteren bireylerin belli bir olguya yönelik olarak benzer düşünce ve deneyimlere sahip olacakları ve bu benzerliklerin de ortaya çıkarılması için en uygun desen tercihinin olgu-bilimsel desen olduğu kanısıdır (Creswell, 2007; Patton, 2002). Bu çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının tamamı buldukları üniversiteden başka bir üniversitede doktora derecelerini almışlar, dolayısıyla yeni iş ortamlarına uyum sağlamak için bir toplumsallaşma sürecinden geçmişlerdir. Bu öğretim üyeleri buldukları ortam içerisinde kendilerinden beklentiler (öğretim, araştırma ve topluma hizmet) ve işe başlama konusunda tabi oldukları süreçler bakımından hem çalıştıkları kurumların hem de Yüksek Öğretim Kurumu'nun bazı temel kriterlerini karşılamak suretiyle bir atama sürecinden geçmişlerdir. Toplumsallaşma süreci zamana bağlı bir olgudur ve bu olgu genellikle yeni bir kuruma katılanların ilk yıllarında yaşadıkları bir olgudur. Toplumsallaşma konusunda yapılan çalışmalar kuruma yeni katılanların ilk yıllarını kapsamaktadır (Boice, 1991b; De Vos, 2002). Bu bağlamda, Türkiye'nin farklı devlet üniversitelerinde çalışmakta olan, yukarıda bahsedilen özellikleri taşıyan ve mesleklerinin ilk beş yılında olan öğretim elemanlarının toplumsallaşması olgusunun incelenmesinde olgu-bilimsel desen kullanılmıştır.

Projenin ikinci çalışmasının amacı Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan doktora derecesine sahip genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algıları ve bu algıları ile onları şekillendiren iç ve dış ortama ilişkin bazı değişkenlerin ilişkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Genel tanımı itibarıyla ilişkisel desende insan davranışlarının çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek açıklandığı desen tercihi olarak tanımlanmıştır. İlişkisel desende gerçekleştirilen çalışmalar herhangi bir yönlendirme ya da müdahale olmadan çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceler. Bu desen aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkiyi açıkladığı için betimleme de içerir. Değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ise korelasyon katsayısı ile ifade edilir. Ancak Fraenkel ve Wallen (2006), ilişkisel desende en üst analiz tercihinin Pearson Korelasyon Katsayısı ile sınırlanmayacağını, bazı çıkarımsal analizlerin (örnek, regresyon analizi, yapısal eşitlik modelleme gibi) de bu yöntem dâhilinde ele alınabileceğini önermişlerdir. Bu sebeple, bu projenin nicel çalışması çıkarımsal analizler içerse de ilişkisel desen adı altında sınıflanmıştır. Ancak, analiz düzeyi (regresyon) göz önüne alındığında çalışma ileri düzeyde ilişkisel bir çalışma olarak gösterilebilir.

Proje kapsamında gerçekleştirilen iki çalışmaya ait katılımcı, veri toplama aracı, veri toplama süreci ile veri analizi süreçleri aşağıda daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.1. Nitel Çalışma İçin Yöntem: Olgu-Bilimsel Desen

3.1.1. Katılımcılar

Araştırmanın ilk aşaması olan olgu-bilim çalışmasında Türkiye çapında tüm coğrafi bölgelerde ulaşılabilen toplam 13 devlet üniversitesinde çalışan 40 genç öğretim elemanına ve 9 bölüm yöneticisine ulaşılmıştır. Genç öğretim elemanlarının çalışma alanlarına göre Türkiye'deki devlet üniversitelerinde daha sıklıkla bulunan beş fakülteden (Mühendislik, Fen-Edebiyat, İktisadi-İdari Bilimler, Mimarlık ve Eğitim) olmalarına dikkat edilmiş, genç öğretim elemanlarının meslek hayatlarının çoğunlukla usta-çırak yapısı içerisinde şekillendiği Tıp, Diş Hekimliği ve Sanat ile ilgili alanlardan öğretim elemanları ile bağlantıya geçilmemiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının 25'i doktora derecelerini yurtdışındaki üniversitelerden, 15'i ise Türkiye'deki üniversitelerden almışlardır. Araştırmanın bu aşamasının veri toplama süreci Ekim 2009 – Haziran 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, çalışma sırasında 2003 yılında doktora derecelerini alan, ancak doktora sonrası araştırma gerçekleştirdikten sonra Türkiye'de bir üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaya başlayan iki katılımcıya da yer verilmiştir. Katılımcılar, 2003-2008 yılları arasında doktora derecelerini tamamlamışlardır.

3.1.2. Veri Toplama Aracı

Bu projenin temel amacı genç öğretim elemanlarının toplumsallaşması sürecini yeni bir kuramsal çerçeve kullanarak incelemektir. Bu sebeple çalışmanın ilk aşaması için görüşme formları geliştirilmiştir.

Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecini derinlemesine incelemeyi hedefleyen ilk aşamada öğretim elemanları ve bölüm yöneticileri için iki ayrı görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formlar için öncelikle proje önerisinde hazırlanan formlar ile pilot görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda araştırmanın dayandığı kavramsal çerçeve de gözetilerek geniş çaplı bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre yeniden düzenlenen görüşme formları genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecini açıklayan, toplumsallaşma sürecine etki eden değişkenleri ortaya çıkarabilecek nitelikte ve

çalışmanın üzerine oturtulduğu kavramsal çerçeveyi destekleyecek veri bütününe toplanmasına olanak tanıyan bir araçtır. Bölüm başkanları görüşme formu da genç öğretim elemanları görüşme formuna paralel olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen yeni genç öğretim elemanı görüşme formu katılımcı olarak çalışmaya dâhil olmayacak mühendislik ve sosyal bilimler alanından iki genç öğretim elemanı ile paylaşılmış, onların önerileri doğrultusunda sorular daha anlaşılır hale getirilmiştir. Aynı şekilde, bölüm başkanları için hazırlanan görüşme protokolü de yakın geçmişte bölüm başkanlığı yapan bir öğretim üyesi ile paylaşılmış ve onun önerileri doğrultusunda daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda son hali verilen görüşme formları ile 2009 yılı Ekim ayının ikinci haftasından itibaren veri toplama sürecine başlanmıştır. Öncelikle, geliştirilen yeni genç öğretim elemanları görüşme formunun pilot çalışması mühendislik ve sosyal bilimler alanında çalışan iki genç öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma sonucunda iki soruda birbirine paralel cevaplar verildiği gözlenmiş ve bu iki sorudan bir tanesinin görüşme formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Elde edilen son görüşme formu veri toplama amacıyla proje kapsamında diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Söz konusu görüşme formu ve bu forma paralel olarak son hali verilen bölüm başkanları görüşme formu Ek-1 ve Ek-2’de verilmiştir.

3.1.3. Veri Toplama Süreci

Proje başlama tarihinden itibaren ilk olarak Ankara ve çeşitli illerdeki üniversitelerde çalışmakta olan ve katılımcı profiline uyan genç öğretim elemanları hakkındaki bilgiler üniversitelerin internet sayfalarında araştırılmış, katılımcı profiline uygun genç öğretim elemanlarının bir listesi çıkarılmış ve çalışmaya katkı yapmak üzere elektronik posta ile davet edilmişlerdir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ya da görüşme sorularını gördükten sonra karar verebileceğini ileten genç öğretim elemanlarına görüşme soruları ve izin belgeleri de elektronik posta ile gönderilmiştir. Çalışmaya katılımları için davet edilen 60 öğretim elemanından 40’ı katılımcı olmayı kabul etmiştir. Katılımcılar ile görüşmeler onların tercih ettikleri zamanlarda ve yerlerde gerçekleştirilmiştir.

Genç öğretim elemanlarının bağlı buldukları bölüm başkanları ile bölümlerinde genel olarak genç öğretim elemanlarına sağlanan destekler ve bölüm başkanlarının genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla birebir

görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ya da görüşme sorularını gördükten sonra karar verebileceğini ileten bölüm başkanlarına görüşme soruları ve izin belgeleri elektronik posta ile gönderilmiştir. Katılımcı bölüm başkanları ile görüşmeler onların tercih ettikleri zamanlarda ve yerlerde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında yöneticisi oldukları birimlerde görüşme yapılmış olan genç öğretim elemanlarının kimlikleri ile ilgili bilgiler verilmemiştir. Bu bağlamda, bölümlerinde birden fazla genç öğretim elemanı bulunan bölüm başkanları ile görüşmeler yapılmıştır.

Üç genç öğretim elemanı dışındaki bütün öğretim elemanı ve bölüm yöneticisi katılımcılar yapılan görüşmelerin ses kaydının alınmasına yazılı izin vermiştir. Ses kaydı izni alınmayan görüşmeler sırasında ayrıntılı notlar alınmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen izin formlarının gözden geçirilmesi ve imzalanması ile görüşmeler başlamış ve yaklaşık 1,5 – 2 saat sürmüştür. Bir bölüm başkanı iletişim kurulduğu sırada yurtdışında olduğu için görüşme sorularına yazılı cevap vermiştir.

Ses kaydı alınan görüşmeler öncelikle araştırmacılar tarafından dinlenmiştir. Dinlenen bu görüşmelerin dökümü, nitel veri analizi ilkelerine uygun olarak (Patton, 2002) aynen (verbatim transcription) yapılmıştır. Görüşmelerin dökümleri tekrar okunmuş ve akabinde katılımcıların incelemesi (member check) için ilgili katılımcıya elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Elektronik postada katılımcılara kendileriyle yapılan görüşmeler hatırlatılmış ve metinde geçen fikirlere hala katılıp katılmadıkları, sorulan sorulara ilişkin düşüncelerinin değişip değişmediği ve herhangi bir değişiklik önerilerinin olup olmayacağı sorulmuştur. Görüşme dökümlerinin katılımcılar tarafından incelenmesi nitel çalışmalarda önerilen en önemli güvenilirlik çalışmalarından biridir (Patton, 2002). Çalışma kapsamında birebir görüşme yapılan toplam 48 katılımcıdan 39'u kendileriyle yapılan görüşmeleri incelemiş ve onay vermiştir. Katılımcılar geri dönüşlerinde, görüşmelerinin içeriğine katıldıklarını belirtmişlerdir. Böylece bu görüşmelerin verileri, veri analizi sürecine hazır hale getirilmiştir.

3.1.4. Veri Analizi Süreci

Veri analizi süreci genç öğretim elemanları ve bölüm başkanları için aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ancak, veri seti birkaç aşamada içerik analizine hazır hale getirilmiştir. İlk olarak, bütün ses kayıtları projeye dâhil olan yürütücü ve araştırmacılar tarafından birer kez

dinlenmiştir. Bu ön dinlemeye ilişkin tartışmalar yapılmış ve bu tartışmalara ilişkin notlar tutulmuştur. İkinci olarak verinin analizinde kullanılacak taslak bir kod listesi hazırlanmıştır. Bu kod listesinin hazırlanmasında çalışmanın kuramsal çerçevesi, sorulan soruların kapsamı ve alan yazında yer alan tartışmalar dikkate alınmıştır. Bundan sonra bütün ses kayıtları harfiyen yazıya dökülmüştür. Son aşamada ise incelenen ve veri analizine hazır hale getirilen metinler incelemek, sorulara verdikleri cevaplara katılıp katılmadıklarını öğrenmek ve varsa ekleme-çıkarma yapma fırsatı vermek için her bir katılımcıya elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Katılımcılar tarafından incelenen metinler üzerinde yine katılımcılar tarafından önerilen değişiklikler (ekleme, çıkarma ve düzeltme) aynen kabul edilmiştir. Bu aşamada her bir katılımcıya ait olan farklı dosya farklı bir harf kodu ile kodlanmıştır. Bu dosya kodları bir sonraki aşamada özellikle temaların ortaya çıkarılmasında, gerektiğinde metine geri dönülmesinde ve alıntı yapılmasında sistemli bir yaklaşımın izlenmesini mümkün kılmıştır. Böylece metinler içerik analizinin ilk aşaması olan kodlama sürecine hazır hale getirilmiştir.

İçerik analizinin ilk aşamasında bir kodlama şablonu hazırlanmıştır. Bu şablon Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği şablon ile büyük ölçüde uyuşmakta olup tamamı çıktılar üzerinde değil, elektronik ortamda yapılmıştır. Bu çalışmada kelimeler değil, cümle grupları kodlanmıştır. Diğer bir deyişle temel kodlama birimi cümle gruplarından oluşmaktadır.

Kodlama işlemine geçmeden önce iki kodlama alıştırması yapılmış, rastgele seçilen bir katılımcıya ait metin araştırmacılar tarafından öncelikle ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmada öncelikle ortak kodların oranı hesaplanmıştır. Buna göre iki kodlama arasındaki ortaklık (inter-coding agreement) %80'in üzerinde bulunmuştur. Bu aşamada ortak olmayan kodlamalar için ise her iki kodlamacı kodlama sebeplerini açıklamış, daha sonra ortak bir kodlamaya ulaşmaya çalışılmıştır. Bu süreç, farklı bir alanda çalışan diğer bir katılımcıya ait metin üzerinden aynen tekrar edilmiştir. İkinci kodlama alıştırmasında daha yüksek bir kodlama ortaklığına ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmacıların her biri geri kalan metin dosyalarının yarısını ayrı ayrı kodlamıştır. Kodlama bitiminde dosyalar değiştirilmiş ve kodlanan metinler incelenmiştir. İnceleme sonucunda değişiklikler ve yorumlar dosyalara eklenmiştir. Metin incelemeleri sonucunda araştırmacıların kodlamaları arasında yüksek bir görüş birliğine ulaşılmıştır.

İçerik analizinin ikinci aşamasında yine Miles ve Huberman'ın (1994) önerisi doğrultusunda birbirine yakın kod grupları tablolar oluşturularak bir araya getirilmiştir. Bu

tablolarda hem kodlar bir araya getirilmiş, hem de kodun metin içerisinde nerede geçtiğine ilişkin dosya kodu verilmiştir. Böylece kodlama sürecinin üzerinden geçmek ya da kodlama işleminin doğruluğunu incelemek ve gerektiğinde alıntı yapmak için metine geri dönmek mümkün olmuştur. Oluşturulan tablolardan katılımcıların toplumsallaşma süreci ve akademik kimlik algılarına ilişkin ana temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda toplumsallaşma sürecine ilişkin olarak 7 ve toplumsallaşma sürecini etkileyen faktörlere ilişkin olarak ise 11 olmak üzere toplam 18 tema ortaya çıkarılmıştır.

3.2. Nicel Çalışma İçin Yöntem – İlişkisel Desen

Çalışmanın amacı kapsamında projenin ilk kısmının bulguları ve alan yazın ayrıntılı bir şekilde taranmış ve genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algıları ve bu algıları etkileyebilecek etkenler ile toplumsallaşma olgusunu kapsayan toplam 11 alt ölçek ile katılımcılara ait genel bilgileri içeren bir envanter geliştirilmiştir. Bu envanter uygulanması ile elde edilen verinin analizi ile bu yapılar arasındaki ilişkilerin nedensellik temelinde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3.2.1. Katılımcılar

Katılımcılar ve bu katılımcıların değişik özelliklerini ifade eden değişkenler üzerinde nasıl dağıldıklarına ilişkin ayrıntılı bilgi veren betimsel istatistik analiz sonuçları nicel çalışmanın bulgularında ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Bu kısımda katılımcıların profillerine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir. Temel olarak katılımcıların doktora eğitimleri, çalıştıkları üniversitelerdeki konumları, aldıkları destekler, unvanları ve görevleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Son olarak, katılımcıların başka bir üniversitede çalışma istekleri ve akademisyenlik mesleğini bırakma eğilimleri belirlenmiştir. Çalışma kapsamında hedeflenen profile uygun katılımcılara ulaşmak amacıyla daha geniş bir profilde yer alan doktora derecesini 2000 yılı ve sonrasında almış olan öğretim elemanlarına ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümüne 418 öğretim elemanı katılmıştır.

3.2.2. Veri Toplama Aracı

Projenin ikinci aşamasında birinci aşamanın sonuçları ve alan yazın taraması sonucu bir ölçekler setini içeren envanter geliştirilerek veri toplanmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu çalışma hem akademik kimlik algısını ortaya çıkarmayı, hem de bu algıyı etkileyebilecek iç ve dış çevreye ilişkin faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple veri toplamak için bu faktörlere ilişkin olabilecek maddeler geliştirilmiştir. Bu maddelerin geliştirilmesinde projenin nitel çalışmasının sonuçları ve alan yazından elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Geliştirilen maddeler (i) akademik kimlik algısı, (ii) iş gönüllülüğü, (iii) genel iş stresi, (iv) iş yükü algısı, (v) üst yönetime duyulan güven, (vi) meslektaşlara duyulan güven, (vii) güç ilişkileri, (viii) sosyal etkileşim, (ix) katılımcı yönetim, (x) bilgi paylaşımı ve (xi) toplumsallaşma olmak üzere toplam 11 ana yapıya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu maddelerin yanı sıra doktora derecelerinin alındığı yer ve yıl, cinsiyet, alan (fakülte), üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge ve iş deneyimi gibi özellikleri içeren genel sorulara da envanterde yer verilmiştir. Toplumsallaşma dışındaki yapılara ait maddeler için hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek kullanılırken; toplumsallaşma maddeleri için hiç bilmiyorum (1) ile çok iyi biliyorum (5) arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Hazırlanan ilk envanter, doktora derecelerini buldukları kurumdan farklı bir üniversiteden almış olan mühendislik alanlarında çalışan 3, istatistik alanında çalışan 1, psikoloji alanında çalışan 1 ve ölçme değerlendirme alanında çalışan 1 öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Bu katılımcı grubundan geliştirilen envanterdeki maddeleri, açıklık, anlaşılabilirlik ve mesleki yaşamlarıyla ilgililik boyutlarında incelemeleri ve geri bildirim vermeleri istenmiştir. Aynı şekilde, envanterin genelinin iş yaşamlarıyla ne derecede ilgili olduğunu, envanter uzunluğunu nasıl değerlendirdikleri, şekil olarak envanter hakkındaki düşüncelerini de belirtmeleri istenmiştir. Ölçme değerlendirme ve psikoloji alanında çalışan öğretim elemanlarından aynı zamanda envanteri benzer envanterlerin değerlendirildiği şekilde teknik açıdan da (cümlelerin ve ifadelerin yer alışı, ölçeklerin ve seçeneklerin uzunlukları) değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ön çalışma sonucunda öğretim elemanlarının önerdiği değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak envanter pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir.

Bu envanterin pilot çalışması Ankara'daki değişik üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlileri ile gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi gerçek çalışmanın evrenini oluşturan doktora derecelerini şu anda çalıştıkları kurumdan başka bir kurumda aldıktan sonraki ilk beş

yılında olan genç öğretim elemanlarının sayılarının düşük olması ve bu evrenin gerçek çalışmada kullanılmasının hedeflenmesidir.

ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi'nden geliştirilen envanter için alınan Etik Kurulu İzni'nden sonra ilk etapta Ankara'daki devlet üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde çalışmakta olan ve yüz yüze ulaşılabilen araştırma görevlilerine çalışmanın amacı açıklanmış, kimliklerini ortaya çıkaracak bilgilerin alınmayacağı belirtilmiş ve envanterin uygulanması sürecinde yardımları istenmiştir. Bu araştırma görevlileri aracılığı ile üniversitelerdeki diğer araştırma görevlilerine ulaşılmış ve envanter uygulanmıştır. Doldurulan envanterler ilk görüşülen araştırma görevlileri aracılığı ile alınmıştır. Bu şekilde dağıtılan 350 envanterden 261'i geri dönmüştür. Guadagnoli ve Velicer (1988) 40-50 maddelik ölçeklerde gerekli olan cevaplayan sayısı oranını 1'e 3 olarak, yani madde sayısının 3 katı kadar örneklem sayısı olarak belirtmişlerdir. Hazırlanan envanterdeki ölçeklerden en çok madde içereni akademik kimlik algısı ölçeğidir ve 42 madde içermektedir. Bu durumda faktör analizi için gerekli olan en az 126 kişilik örneklem sayısı bu çalışmada sağlanmıştır ve 261 kişiden alınan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmaya katılan araştırma görevlilerininin 163'ü (%62.5) kadın, 96'sı (%36.8) ise erkektir (iki katılımcı cinsiyetlerini belirtmemiştir). Katılımcıların 211'i (%80.8) 24-30 yaşları arasındadır. Katılımcıların 112'si (%42.9) Eğitim Fakülteleri'nde çalışmaktadır.

Pilot çalışma sonucunda envanterde yer alan her bir ölçek için geçerlik çalışmalarının açıklayıcı faktör analizi (*exploratory factor analysis*), doğrulayıcı faktör analizi (*confirmatory factor analysis*) ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda verilmiştir. Bu çalışmada akademik kimlik algısı ölçeği tamamen araştırmacıların çalışmanın ilk bölümünden çıkan sonuçlar ve ilk çalışmanın kavramsal çerçevesine göre yapılandırdıkları maddelere dayandığı için açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öte yandan geri kalan bütün ölçekler daha önce farklı araştırmacılar tarafından geliştirilip farklı ortamlarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldığından veya kuramsal olarak sadece bir boyuta odaklandıklarından bu çalışmada sadece doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya ilişkin analizler 3. raporda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Pilot çalışma sonucunda ortaya çıkan envanter iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım katılımcılara ilişkin genel bilgileri içeren toplam 17 soruyu içermektedir. İkinci kısım ise toplam 73 maddeyi içeren, 11 ölçeği içermektedir. Demografik bilgiler katılımcıların yaş, cinsiyet,

çalıştıkları fakülte, doktora dereceleri ile ilgili bilgiler ve çalıştıkları kurumlarla ilgili bilgileri içermektedir. Envanterin içerdiği ilk ölçekte akademik kimlik algısı (meslekle özdeşleşme, özerklik, bireysellik, toplumsal saygınlık), iş gönüllülüğü, genel iş stresi, iş yükü algısı, üst yönetime duyulan güven, meslektaşlara duyulan güven, güç ilişkileri, sosyal etkileşim, katılımcı yönetim, bilgi paylaşımı ve toplumsallaşmaya yönelik 73 madde yer almış ve hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değişen 5 kategori ile değerlendirilmesi istenmiştir. Ancak bu ölçeklerden akademisyenlik mesleğinde toplumsallaşmaya yönelik 7 maddelik ölçeğin maddeleri hiç bilmiyorum (1) ile çok iyi biliyorum (5) arasında değişen 5 kategori ile değerlendirilmesi istenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde kullanılan envanter Ek 3'te verilmiştir.

3.2.3. Veri Toplama Süreci

Projenin bu aşamasında 3. rapor döneminde geliştirilen envanterin araştırma evrenine uygulanması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini doktora çalışmalarını 2004-2011 yılları arasında yurtdışında ya da Türkiye'de tamamlayan ve doktora eğitimlerini sürdürdükleri kurumdan başka bir yükseköğretim kurumunda öğretim elemanı (Doç.Dr., Y.Doç.Dr., Öğrt.Gör.Dr. ve Araş.Gör.Dr.) olarak çalışmaya başlayan yaklaşık 2000 kişi oluşturmaktadır. Bu tanımlanan evrene giren katılımcıların Türkiye çapında yer alan üniversitelerde dağınık bir şekilde yer almaları ve onlara erişimin zor olması sebebiyle hazırlanan envanter elektronik ortama aktarılmış ve elektronik posta ile gönderilen bir bağlantı yolu ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Ancak, çalışmanın internet yolu ile katılımcılara duyurulacak olması katılımcı profilinin araştırmacıların kontrolü altında bulunmasını neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Bu sebeple envanterde yer alan ölçeklerin 2004 yılından önce doktora derecesine sahip olan ve/veya doktora derecesini çalıştığı kurumda alan öğretim üyeleri tarafından cevaplanabileceği göz önüne alınarak, demografik bilgilere doktora derecesinin alındığı yıl ve doktora derecesinin hali hazırda çalışılan üniversitede alınıp alınmadığı ile ilgili maddeler de eklenmiştir. Proje kapsamında öncelikli olarak devlet üniversitelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Envanterin internette yer alan sürümü http://anket.dataofis.com/toplumsallasma_son/survey.php adresinde verilmiştir.

Belirlenen araştırma evreni tanımına uyan öğretim elemanlarına ulaşılırken, büyük bir çoğunluğunun nispeten yeni kurulmuş üniversitelerde çalışmakta olduğu dikkate alınmıştır. Bu üniversitelerin internet sayfalarının henüz yapım aşamasında olmasından ve/veya internet sayfalarında öğretim elemanlarına ait eğitim bilgileri ve elektronik posta adresleri gibi bilgilerin

yetersiz olmasından dolayı hedeflenen araştırma evrenine ulaşmakta güçlük yaşanması ihtimali göz önünde bulundurularak, çalışmanın çağrı metninde doktora derecesini 2000 yılı ve sonrasında alan ve Türkiye’deki devlet veya vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarına yönelik olduğu belirtilmiştir. Böylece hem çalışmanın öğretim elemanları arasında yayılarak daha çok sayıda hedef kitlesi kapsamında yer alan öğretim elemanlarına ulaşılması, hem de içerisinden katılımcı profiline uygun olan öğretim elemanlarının ayırt edilerek daha sağlıklı bir veri analizi gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Aynı zamanda elektronik posta metninde katılımcılardan çalışmanın çağrısını tanıma uyan öğretim elemanlarına iletmeleri rica edilmiş, bu şekilde araştırma ekibinin elektronik posta adreslerine erişemediği öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ulaşmak için envantere belirtilen beş fakültenin (Eğitim, Mühendislik, Fen-Edebiyat, Mimarlık ve İktisadi-İdari Bilimler) yanı sıra Hukuk, Siyasal Bilgiler, Teknoloji, İlahiyat, Teknik Eğitim ve İletişim gibi fakülteler ile Meslek Yüksek Okulları’nda çalışan öğretim elemanlarına da elektronik posta gönderilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından internet ortamında yayınlanan ve Türkiye’de 2010 yılındaki devlet ve vakıf üniversitelerinin bir dökümünü veren Yükseköğretim Kataloğu’na (YÖK, 2011) bağlı kalınarak araştırma ekibi tarafından Mart – Ağustos 2011 tarihleri arasında 84 devlet ve 6 vakıf üniversitesindeki yaklaşık 8000 öğretim elemanına yukarıda verilen elektronik posta metni ile ulaşılarak araştırmaya katkı vermeleri rica edilmiştir. Bu süreçte özellikle yeni kurulan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına ait eğitim durumu ve elektronik posta adresleri gibi bilgilere ulaşılması bu üniversitelerin internet sayfalarının çoğunlukla eksik bilgi içermesi sebebiyle zaman zaman mümkün olmamıştır. Hazırlanan envanterin belirtilen internet adresinde daha uzun süre tutulması sağlanmış, hafta bazında 40-80 arası katılımcının cevapladığı gözlenmiştir.

5 Eylül 2011 tarihine kadar davet edilen yaklaşık 8000 öğretim elemanından 682’si çalışmaya katılmıştır. Bu katılımcıların 264’ü maddelerin tamamına cevap vermemiş, 418’i ise bütün maddeleri cevaplamışlardır. Projenin bu adımında yapılan bütün analizler 418 katılımcının verdiği cevaplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER

4.1. Nitel Bulgular Üzerine Değerlendirmeler

Aşağıda projenin ilk aşaması olan olgubilim çalışmasının sonuçları üzerine genel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler projenin ikinci raporunda ayrıntılı bir şekilde sunulan nitel bulgulara dayanmaktadır. Bu kısımdaki değerlendirmeler iki ayrı başlık altında tartışılacaktır. İlk olarak doktora eğitimini gerçekleştirdikleri üniversiteden başka bir üniversitede çalışan ve akademisyenlik mesleğinin ilk beş yılında olan öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimleri irdelenmiştir. Daha sonra yine nitel bulgulardan yola çıkarak katılımcıların mesleki toplumsallaşma süreçleri tartışılmıştır.

4.1.1. Akademik Kimlik Gelişimi-Nitel Değerlendirmeler

Çalışmaya katılan genç öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sırasında öğretim elemanlarının sıklıkla doktora derecelerini aldıkları kurumlardaki deneyimlerinden bahsettikleri ve oradaki akademik gelenekler üzerinden değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu değerlendirmeler aynı zamanda öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimleri üzerine önemli bir veri sağlamıştır.

Çalışmanın bulguları öğretim elemanlarının doktora derecelerini aldıkları üniversitelerde gözledikleri araştırma ve eğitim uygulamaları ve deneyim edindikleri çalışma ortamının akademik kimlik algılarının şekillenmesinde önemli rol oynadığını göstermiştir. Katılımcılar görüşmeler sırasında sıklıkla doktora eğitimleri sırasındaki deneyimlerini dile getirmişlerdir. Bu noktada akademik kimliğin öğretim elemanları tarafından sıklıkla araştırmacı kimliği olarak vurgulanması en çok göze çarpan nokta olmuştur. İdari görevler ve ders verme ile ilgili sorumluluklar birçok öğretim elemanı tarafından “diğer işler” olarak tanımlanmıştır. Bu nitelendirme, öğretim elemanlarının doktora eğitimleri süresince yoğun idari işler ve öğretim ile ilgili sorumluluklar almamaları ile ilişkilidir. Öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarında araştırma boyutu daha öncelikli konumdadır.

Akademik kimliğin öğretim elemanları tarafından ön plana çıkarılan araştırmacı yönünün özellikleri ise katılımcılar tarafından genellikle benzer şekilde tarif edilmiştir. Akademisyenlik durağan olmayan bir meslektir ve sürekli yenilik içermektedir. Kişisel hedefler ve motivasyon akademisyenlik mesleğinin sürdürülmesindeki en önemli etkenler olarak göze çarpmaktadır.

Katılımcılar yeni bir araştırmaya başlamak, araştırmalarını sürdürmek, ya da yayımlamak için içten gelen bir motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanlarına göre bu motivasyonun bir göstergesi iş saatleri dışında çalışıyor olmalarıdır. Bu bağlamda öğretim elemanları akademisyenlik mesleğinin çalışma yeri ve saatlerini esnek olarak belirtmişlerdir. Akademisyenlik, aynı zamanda topluma katkısı olan bir meslektir ve öğretim elemanlarına göre akademisyenler toplumda öncü ve örnek roller üstlenmelidir.

Akademik kimliğin ön plana çıkan araştırmacı yönüne dair nitelendirmeler, öğretim elemanlarının doktora eğitimleri sırasında buldukları kurumlarda edindikleri gözlem ve deneyimler sonucunda oluşmaya başladığı fikrini uyandırmıştır. Öğretim elemanları bu nitelendirmeleri zaman zaman bu kurumlardaki ortam, uygulama ve kişiler ile de örneklendirmiş ve genellikle birlikte çalıştıkları tez danışmanları ya da diğer deneyimli öğretim elemanlarının bu özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda akademik kimliğin yoğunlukla öğretim elemanlarının doktora tez çalışmaları sırasında ve tez danışmanları ve deneyimli öğretim elemanları ile olan etkileşimleri ile gelişmeye başladığı düşünülebilir. Doktora derecesinin alındığı kurumlardaki çalışma şartları ve alışkanlıkları da bu kimliğin oluşmasında etkilidir. Doktora eğitimi sürecinde ders verme ile ilgili deneyim edinmeyen öğretim elemanlarının akademik kimliğin bu yönü ile ilgili ifadeleri doktora eğitimine bir gönderme içermemektedir.

Genç öğretim elemanlarının doktora derecelerini aldıktan sonra çalışmaya başladıkları kurumlara taşıdıkları akademik kimlik anlayışı çoğu zaman bu kurumlardaki yoğun ders yükünün getirdiği sorunlarla çatışmıştır. Doktora deneyimleri sırasında akademik kimliğin araştırmacı yönünü daha güçlü geliştiren öğretim elemanlarının, çalışmaya başladıkları kurumlardaki yoğun ders yükünü akademisyenliğin bir parçası olarak değil, araştırmacılığı ve dolayısıyla akademisyenliği engelleyen bir sorun olarak gördükleri anlaşılmıştır. Doktora eğitimlerini yaptıkları kurumlardaki öğretim elemanlarının genellikle daha az ders yükü olduğunu belirten genç öğretim elemanları, çalışmaya başladıkları üniversitelerdeki ders yükünün fazla olması ve bu kurumların kendilerinden öncelikle ders verme ile ilgili sorumlulukları yerine getirmeleri beklentisinde olmaları sebebiyle araştırmaya ayırdıkları zamanı azaltmışlardır. Zaman içerisinde ikisi arasındaki dengeyi büyük oranda sağladıklarını belirten öğretim elemanları, derslerini alan öğrencileri ile bir bağ geliştirmiş ve akademik kimliğin ders verme yönünü de benimseme yoluna gitmişlerdir.

Akademisyenlik mesleğinin topluma hizmet boyutu genç öğretim elemanlarının üzerinde durdukları bir konu olarak ortaya çıkmamıştır. Öğretim elemanlarına bu boyut hatırlatıldığında akademisyenlerin topluma örnek olmaları gerektiğini belirtmişler, ancak topluma hizmet yönü ile ilgili bir ifade kullanmamışlardır.

Genç öğretim elemanları çalışmaya başladıkları kurumlarda, doktora eğitimleri sırasında sorumlu olmadıkları idari görevler (bölüm ve fakültelerdeki çeşitli komisyonlarda çalışmak, bölüm başkan yardımcılığı gibi) almışlardır. Bu görevlerin bir kısmını mesleklerinin gerektirdiği bir sorumluluk olarak gören öğretim elemanları, kimi zaman da kendilerine verilen görevlerin akademisyenlik mesleği ya da konuları ile tutarsız olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda genç öğretim elemanları idari görevlerin kaçınılmaz olduğunu kabul etmiş, ancak bu görevleri özellikle araştırma için ayrılan zamandan harcayarak yerine getirdikleri için bir süreç faktörü olan yönetim süreçlerine katılımı mesleklerini yapmakta bir engel olarak düşünmüşlerdir.

Akademisyenlik mesleği genç öğretim elemanları için aynı zamanda bir takım davranışları da beraberinde getirmektedir. Doktora eğitimini aldıkları kurumlarda genellikle bir araştırma grubu içinde yer alan ya da başkaları ile birlikte çalışmalar gerçekleştiren öğretim elemanları, doktora sonrasında çalışmaya başladıkları kurumlarda çoğu zaman onaylamadıkları davranışlara şahit olduklarını dile getirmişlerdir. Meslektaş çekişmesi, genç öğretim elemanlarının alışkın oldukları bir durum değildir. Özellikle daha deneyimli öğretim elemanlarının çoğunlukta olduğu bölümlerde çalışan katılımcılar, bu öğretim elemanları arasında hali hazırda var olan kutuplaşmalar ve gruplara dâhil olmamaya çalışmışlardır. Herhangi bir gruba dâhil olmamak genç öğretim elemanları için akademik anlamda (örneğin laboratuvar mekânı tahsis edilmesi) genellikle olumlu sonuçlar doğurmamıştır. Doktora eğitimini aldıkları kurumlarda meslektaşlar arasındaki işbirliğine tanık olan öğretim elemanları, benzer bir ortamı çalıştıkları kurumlarda çoğu zaman bulamamışlar ve çalışmalarını çoğunlukla yalnız gerçekleştirme yoluna gitmişlerdir. Bu bağlamda, doktora eğitimleri sırasında akademisyenliğin işbirliği yönünü benimseyen öğretim elemanları, çalışmaya başladıkları kurumlardaki örgüt kültürü ve kurum içi güç dinamikleri gibi ortam faktörlerinin etkisiyle daha bireysel bir akademisyenlik kavramı geliştirmeye başlamışlardır.

Doktora derecesini aldıktan sonra çalışmaya başladıkları kurumlardaki olanaklar da genç öğretim elemanlarının akademisyenlik mesleği algıları hakkında ipuçları vermiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği birçok üniversitede öğretim elemanlarına verilen konferans destekleri sınırlı

olduğu için genç öğretim elemanları bu desteklerden faydalanamamışlardır. Bu da onların diğer kurumlar ve/veya ülkelerde çalışan meslektaşları ile olan iletişimlerini zayıflatmıştır. Bu bağlamda, genç öğretim elemanları için akademisyenlik üretilen bilginin paylaşılmasını destekleyen bir meslek olarak belirmiş, üniversitelerdeki olanakların kısıtlılığı akademisyenliğin bu yönünün gelişmesini engelleyen bir yapı olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının toplumsallaşmaya etki eden dış ortam faktörlerinden özellikle YÖK'ün atama-yükseltme kriterlerine gösterdikleri tepkiler onların akademik kimlik algıları hakkında bilgi vermiştir. Katılımcılar akademik performansın nicel değerlerle ölçülmesine tepki göstermişler, niceliğin yapılan araştırmaların niteliği hakkında bilgi vermeyeceğini ve çalışmalarındaki nitelikten ödün vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu noktada akademisyenlik mesleği katılımcılar için ürün olarak kaliteli araştırma ve yayın ortaya çıkaran bir meslektir ve yapılan işin niceliğinden çok niteliği önemlidir.

4.1.2. Mesleki Toplumsallaşma – Nitel Değerlendirmeler

Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçleri doktora eğitimlerinin sonuna doğru çalışmayı düşündükleri kurumlar hakkında bilgi edinmek için bu kurumların yetkili kişilerile ilişkiye geçmeleri ile başlamaktadır. Bilgi edinme süreci öğretim elemanlarının doktora eğitimlerini finanse etmek için kullandıkları kaynaklara ve daha önce ilgili kurumda öğrenci ya da araştırma görevlisi olma durumlarına göre farklılıklar gösterebilmektedir.

Toplumsallaşma süreci ilk olarak doktora eğitimini bitiren ya da bitirmek üzere olan genç öğretim elemanlarının çalışmayı düşündükleri kurum hakkında bilgi alması ile başlamaktadır. Doktora çalışmalarını Türkiye'de bir üniversiteye öğretim elemanı olarak geri dönüp mecburi hizmet kapsamında çalışmak üzere yurtiçi ya da yurtdışında bir üniversitede gerçekleştiren öğretim elemanları, öncelikli olarak çalışacakları bölümün yöneticileri ya da dekanlar ile ilişki kurarak kurum hakkında bilgi almaya çalışmışlardır. Öğretim elemanlarının bilgi edinme ve çalışmaya başlama süreçlerini olumsuz yönde etkileyen etkenlerden birisi bölüm yöneticilerinin bu öğretim elemanları hakkında bilgi sahibi olmamaları ya da öğretim elemanlarının daha önce iletişimde buldukları bölüm yöneticilerinin değişmesidir. Bu gibi durumlarda öğretim elemanları ile bölüm yöneticileri arasında güvensizlik yaşanmakta ve ders verme, araştırma olanaklarına erişme, kurum içinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklardan yararlanma ya da bir üst kadroya atanma süreçleri daha yavaş gelişmektedir. Zaman zaman öğretim elemanlarının

kendi doktora alanlarındaki uzmanlıklarının göz ardı edilip farklı bir alana ait bölümlerde görevlendirildikleri de görülmüştür. Bu noktada YÖK, MEB ve ÖYP gibi programlarla çeşitli üniversiteler adına doktora eğitimi almakta olan öğretim elemanları ile doktora derecesini aldıktan sonra çalışmaya başlayacakları üniversitelerin sürekli olarak iletişim içinde bulunmaları toplumsallaşma sürecinin önemli bir ön basamağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu iletişim aynı zamanda çalışmaya başlama öncesi öğretim elemanlarının daha sağlıklı bir bilgiye ulaşması ve kurumda birlikte çalışacakları kişiler ile iletişim ve bağ kurması açısından da önemlidir. Doktora eğitimlerini 35. madde görevlendirmesi kapsamında gerçekleştiren öğretim üyelerinin ise doktora derecesini aldıktan sonra çalışmaya başladıkları bölümler, üniversiteler ve birlikte çalışacakları diğer öğretim elemanları ile iletişim içinde oldukları ve daha fazla ön bilgiye sahip oldukları gözlenmiştir.

Doktora derecelerini yurtiçinde ya da yurtdışında bir üniversitede kendi imkânları ile ya da o üniversitelerin kaynaklarını kullanarak gerçekleştiren öğretim elemanlarının çalışmayı düşündükleri kurumlarda olan ilk iletişimlerini kurumlarda çalışan arkadaşları ve/veya kurumda daha önce öğrenci ve/veya araştırma görevlisi olarak bulunmuş olmaları etkilemektedir. Bu öğretim elemanlarından çalışmayı düşündükleri kurumlarda arkadaşları olanlar arkadaşlarının ilettikleri bilgiler çerçevesinde ön bilgi edinmişler ve daha olumlu bir toplumsallaşma sürecinden bahsetmişlerdir. Çalıştıkları bölümlerde olumlu bir toplumsallaşma sürecinden bahseden öğretim elemanlarının ifadeleri bu sürecin ön bilgi edinme basamağında bölüm yöneticilerinin olumlu tavrının ve tutarlı bilgiler vermelerinin önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Ön bilgi alma sürecinde elde edilen bilginin genç öğretim elemanlarının kurumlarında çalışmaya başladıkları zaman edindikleri bilgi ve deneyimlerle olan tutarlılık derecesi öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecinin olumlu ya da olumsuz ilerlemesinde önemli bir etken olarak belirlemiştir. Edindikleri bilgilerin tutarlı olduğunu belirten öğretim elemanlarının bir kısmı, bu tutarlılığı çalışmaya başlamadan önce haberdar oldukları ve doktora derecesini aldıkları kurumlar ile kıyaslandığında nispeten düşük olan çalışma standartlarını kabul etmelerine bağlamışlardır. Bilgilerin tutarsızlığını bildiren öğretim elemanları uzun ve belirsiz atama süreçleri, araştırma imkânlarının (laboratuvar imkânları gibi) sınırlılığı, araştırma süreçlerinin idari belirsizliği ve kurum içindeki akademik çekişmelerin toplumsallaşma süreçlerine olan olumsuz etkilerini ve kurumda birlikte çalıştıkları kişilerle olan güven ilişkisine olan zararlarını belirtmişlerdir. Bu süreçte yazılı kaynakların eksikliği, genç öğretim elemanlarının çalıştıkları

kurumlardaki sorumluluklarının ve iş yüklerinin belirsizliğini arttıran bir etken olarak ortaya çıkmıştır.

Genç öğretim elemanlarının kurumlarındaki iş yükünün niteliği ve niceliği büyük çoğunlukla sözel bir bilgi şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının kurumlarında çalışmaya başladıklarında ders verme, araştırma ve topluma hizmet ile ilgili görev ve sorumluluklarının tanımsız olduğu, kimi zaman özellikle bölüm yöneticileri tarafından bildiklerinin kabul edildiği ve genellikle kendilerine sözlü olarak iletildiği gözlenmiştir. Sözel bilginin değişken olması, zaman zaman bölüm yöneticilerinin de bu sözel bilgiye güvenmesi, araştırma desteği sağlama ve atama gibi süreçlerin yazılı olmaması ve özellikle iş yükü ile ilgili yazılı tanımların bulunmaması toplumsallaşma sürecini öğretim elemanları için zorlaştırmıştır. Genç öğretim elemanlarının genellikle yoğun iş yükü olan idari sorumluluklar ile görevlendirildikleri, iş yüklerinin tanımsız olması sebebiyle çalışmaya başladıkları ilk zamanlarda öğretim-araştırma dengesi kurmakta zorlandıkları, zaman kısıtlılığı sebebiyle diğer öğretim elemanları ile özellikle araştırma amaçlı iletişim kuramadıkları ve araştırma faaliyetlerine zaman ayırabilmek için çoğu zaman özel hayatlarındaki sorumlulukları erteledikleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada iş yükü kurum içi iletişimi zorlaştıran ve aidiyeti benimsemeyi sınırlayan, dolayısıyla toplumsallaşma sürecini olumsuz yönde etkileyen bir etken olarak belirmiştir.

Yukarıdaki değerlendirmeler genç öğretim elemanlarının, toplumsallaşmanın ilk evresi olan varsayımsal toplumsallaşmaları (anticipatory socialization) hakkında önemli bilgiler vermektedir. Çalışmanın nitel bulguları, çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının, resmi olmayan kaynaklardan daha fazla olmak üzere, resmi ve resmi olmayan kaynakların kendileri için mesleğe ve çalışmaya başlayacakları kuruma yönelik bilgileri sağladığını göstermektedir. Kurum ve meslekle ilgili bilgi edinme süreci genellikle varsayımsal toplumsallaşma sırasında ortaya çıkmakta ve akademisyenliğe yöneldikleri ve buna yönelik resmi (formal) eğitim almaya hemen başlamadan önce ve resmi (formal) eğitimlerinin süresine yayıldığı anlaşılmaktadır. Bu sürecin ilk aşamalarında (genellikle lisans eğitimlerinin son yılları) genç öğretim elemanı adaylarının kafasında akademisyenlik fikri olgunlaşmaktadır. Bu sırada öğretim elemanları resmi/açık veya resmi olamayan/örtük bir şekilde çevrelerindeki rol modelleri tarafında özendirilmektedir. Bu tutum ve uygulamalar, akademisyenliğe yönelme fikrinin genç öğretim elemanlarının kafasında netleşmesine yardımcı olmaktadır. Varsayımsal toplumsallaşmanın bu ilk dönemlerinde

akademisyen adaylarının kafasında gelişen akademisyen olma fikri genç akademisyenlerin mesleki hayatları boyunca bu fikre odaklanmalarında etkin bir rol üstlenmektedir.

Yukarıdaki değerlendirmeler, varsayımsal toplumsallaşma sırasında genç öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan birinin hem meslek ile ilgili teknik bilgi (örnek, araştırma alanları, araştırma kaynakları), hem de kurumdaki hâkim değer, tutum ve davranışların edinilmesi olduğu anlaşılmıştır. Bu zorluğun genel olarak kurum idaricilerinin mesleki toplumsallaşma ve mesleki toplumsallaşmada bilginin rolü hakkındaki farkındalıklarının düşük olmasından ve dolayısıyla genç öğretim elemanlarına hem meslekle ilgili genel bilgi verecek, hem de kurumun kültürünün yeni gelenlere aktarılacağı bir uygulama sunamamalarından kaynakladığı söylenebilir. Özellikle nitel çalışmada katılımcılar doktora eğitimleri sırasında çalışacakları kuruma gitmeden önce kurum internet sayfası gibi bu amaç için oluşturulmamış olan kaynaklara yönelmişlerdir. Bu tür kaynaklar çalışılacak kurum hakkında fikir vermekle beraber mesleğin temel özellikleri, kendilerinden beklentiler ve kurumundaki hâkim değer, tutum ve davranış sistemleri ile ilgili bilgi vermekten uzaktır. Bu durumda, genç öğretim elemanları kurum hakkında bilgiye yapılandırılmamış (resmi olmayan) kaynaklardan ulaşma yoluna gitmişlerdir. Örneğin, kurumda hali hazırda çalışmakta olan arkadaşlarını veya nadiren de olsa bazı önemli konularda (örnek atama süreci) bölüm idarecilerini aramayı hem kurum hem de mesleki uygulamaları hakkında bilgi almanın yolu olarak seçtikleri görülmüştür. Bu seçimleri, genç öğretim elemanlarının varsayımsal toplumsallaşma sürecinde kurumları hakkında bilgiye ulaşmak için öncelikle var olan açık kaynaklara yöneldiklerini göstermektedir. Ancak bunların çoğunla eksik ve ihtiyaç duyulan bilgiyi içermemesi veya ihtiyaç duyulan bilgiyi eksik içermesi sebebiyle genç öğretim elemanları resmi olmayan kaynaklara yönelmiş ve bilgi ihtiyaçlarını bu şekilde karşılama yoluna gitmişlerdir. Resmi ve resmi olmayan bilgi kaynaklarını bu şekilde dengelemeye girişmenin belirsizliği ortadan kaldırmak gibi doğal bir ihtiyaçtan kaynaklandığı varsayılsa da, özellikle resmi olmayan kaynakların kesin, doğrulanabilir ve standart olmaması ve kurum tarafından sahip çıkılmama olasılığı göz önüne alındığında, genç öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına tam cevap verebilecek nitelikte olmayacağı söylenebilir. Bu sebeple her kurumun, kariyer planlarında bu kurumlarda çalışmaya yönelmiş öğretim elemanı adayları için her türlü bilgi ihtiyacını ortaya koyması, bu bilgileri derlemesi ve ilgililerin ulaşabileceği kaynaklara iliştirmesi beklenebilir. Bu tür bir bilgi paylaşımı anlayışının öğretim elemanı adayı ile kurumu aktif bir şekilde iletişimde tutacağı ve genç öğretim elemanı ile genel olarak kurum arasında

olumlu bir etkileşim alanı oluşturacağı söylenebilir. Bu etkileşimin de genç öğretim elemanının kuruma uyumuna ayrıca katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Yeni gelenlerin meslekten ve kurumdan beklentileri ile bu beklentilerin işe başladıktan sonra ne ölçüde yerine getirildiği, yeni gelenlerin toplumsallaşmalarıyla ilişkili bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, genç öğretim elemanları kurumları ile ilgili beklentilerinin, kurumda çalışmaya başladıktan sonra kurumdaki deneyimleri ile ne ölçüde tutarlılık gösterdiği konusunda farklı cevaplar vermişlerdir. Kurumda çalışmaya başlamadan önce kurum ve meslekle ilgili oluşturulan beklentiler çoğunlukla elde edilen bilgilerle ilgilidir. Bu sebeple, kurum hakkındaki bilgilerin kapsamlı ve kurumdaki imkânları olabildiğince nesnel bir şekilde gösteren bilgi verilmesi önemlidir. Bu çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarına, beklentileri ile buldukları arasındaki farklılıklar sorulduğunda arada önemli bir farkın olduğunu, bunun da büyük ölçüde hayal kırıklığına yol açtığını belirtmişlerdir. Aksi durumda genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçlerini olumsuz etkileyebilecek bir takım duygu ve düşüncelerin gelişmesi muhtemeldir.

Kurum hakkında bilginin hem çalışan hem de kurumda çalışmak için aday olabilecek elemanlar için açık, ulaşılabilir ve kurumdaki durumu nesnel bir şekilde yansıtan bilginin oluşturulması ve sunulması toplumsallaşmanın sadece varsayımsal boyutuna ilişkin değil, toplumsallaşma sürecinin tümüne bütünsel bir şekilde olumlu etki edecektir. Bu çalışmada yüksek öğretim kurumlarının genç öğretim elemanları için toplumsallaşma taktikleri geliştirmekte ve uygulamakta yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu yetersizlik toplumsallaşma sürecinin ilk basamağı olan varsayımsal toplumsallaşma sırasında açıkça ortaya çıkmıştır.

4.1.2.1. Mesleki Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Dış Ortam Değişkenleri

Projede nitel çalışmanın katılımcılarının ifadeleri, en yaygın kaygılarının atama ve yükseltme süreçleri olduğunu göstermiştir. Bu süreçlerin, Türkiye’de yükseköğretimle ilgili üst kurum (örnek, MEB, YÖK, UAK gibi) ve genel olgularla (örnek, ekonomik ve sosyal gelişmeler) ilgili olması, nitel çalışmada dış ortamın irdelenmesini kaçınılmaz kılmıştır. Genç öğretim elemanlarının kariyer aşamalarında ilerlerken yaşadıkları en büyük kaygı, uygulanan atama ve yükseltme ölçütlerinin değişkenlik gösterebilmesidir. Atama/yükseltme ölçütlerinde tutarsızlık, kadroların gecikmesi, üniversitelerin uyguladıkları ek ölçütler ve alan farkına bakılmaksızın ölçütlerde sayısallaşmaya gidilmesi öğretim elemanları arasında bir kaygı unsuru olarak ortaya

çıkılmaktadır. Öğretim elemanları kariyer aşamalarında kariyerden ödün vermek istemediklerini belirterek kendilerine daha kaliteli araştırma ve yayın ölçütü koyduklarını dile getirmişlerdir.

4.1.2.2. Mesleki Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden İç Ortam Değişkenleri

Bu kısımda toplumsallaşma sürecine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Projede toplumsallaşma sürecine etki eden değişkenlerin kavramsallaştırılmasında Armenakis ve Bedian'ın (1999) içerik, ortam, süreç ve çıktı faktörleri çerçevesi kullanılmıştır. Bu faktörlere ilişkin bulgular daha önceki raporlarda verilmiştir. Bu kısımda bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler ve toplumsallaşma için önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın nitel bulguları üniversitelerdeki örgütsel iç ortamın yeni gelenlerin mesleki toplumsallaşmalarında oldukça önemli olduğu ortaya çıkarmıştır. Örgütsel iç ortama yönelik yapılan analizlerde temel olarak, bir örgütün iç ortamının (genel olarak yapısal ve işlevsel özellikler) net bir şekilde tanımlanmasının ve sahip olunan bu özelliklere ilişkin bilginin açık ve herkesin ulaşabileceği bir şekilde sunulmasının genç öğretim elemanlarının yeni geldikleri kurumlarındaki uyumlarına olumlu katkı yapacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu tür bir uygulamanın genç öğretim elemanları için buldukları kurumlarda yer edinme ve yine buldukları kurumların etkin birer üyeleri olabilmelerine yönelik sağlam bir adım olacağı düşünülebilir. Çünkü sahip olunan kurumsal özelliklerin belirlenmesi ve açık hale getirilmesi aynı zamanda yeni gelenlere hitap eden fırsatları tanımlamakta, yeni gelenlerin tabii oldukları yükümlükleri belirlemekte ve kurumda hâkim olan yazılı ve yazılı olmayan kuralları genç öğretim elemanları için açık ve ulaşılabilir hale getirmektedir. Bu durum (aşağıda da ele alınacağı gibi), kurumun iç işleyişi ve yapısal özelliklerine ilişkin bilgilerin genç öğretim elemanlarının ulaşabileceği şekilde açık hale getirilmesinin önemini işaret etmektedir. Bu bilgiler kurumun yapısal özellikleri ile ilgili olabileceği gibi (örnek, araştırma veya eğitim ile ilgili yapılanma ve işleyiş), çok özel olarak kurumun öğretim elemanlarına yönelik hizmet ve imkânlarını (örnek, araştırma fonları, lojman imkânları) da içermelidir.

Çalışmada kuruma ilişkin özelliklerin herkese açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasının getirdiği en önemli olumsuzluğun, kurumun farklı ve tutarsız uygulamalara yer vermesi ve buna bağlı olarak yeni gelenlerde kurumun hakkaniyet ve eşitlikçi olmayan uygulamalara yer verdiği algısının oluşması olarak anlaşılmıştır. Bu sebeple, yeni gelenleri ilgilendiren konular (örnek, araştırma fonları, eğitim desteği, özlük hakları, lojman hakları gibi)

başta olmak üzere kurumun sahip olduğu özelliklerin genç öğretim elemanlarının açık hale getirmek genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasına katkı sağlayacaktır.

4.1.2.2.1. Mesleki Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden İçerik Faktörleri

İçerik faktörü olarak örgütsel kültür, örgütsel kültüre uyum algısı ve iş yükü algısı değerlendirilmiştir.

Örgütsel kültür algısı ve toplumsallaşma: Bergquist (1992) üniversiteler için yönetimsel, meslektaş, gelişimsel ve müzakereci (collegial, managerial, developmental and negotiating) kültür olmak üzere dört farklı kültür tipi tanımlamıştır. Genç öğretim elemanları buldukları kurumların kültürleri için (kamu yönetimi sistemimizde de hâkim olan) “bürokratik kültür” ifadesini sıklıkla kullanmışlardır. Kurumlara ilişkin açık ve kolay ulaşılabilir bilgi kaynaklarının eksikliği, üniversitemizde hâkim olan yükseköğretim kültürünün, bürokratik kültüre de paralel olan yönetsel kültür ile ilişkilendirilebilir. Çalışmanın sonuçları devlet üniversitelerinde hâkim kültürün bürokratik kültür olduğunu göstermiştir. Mintzberg (1979) üniversiteleri, kurumları yönetenlerin yine işi yapanların olması gerektiği “profesyonel bürokrasiler” sınıfında ele almıştır. Yükseköğretim kurumlarının bilinen diğer özellikleri (örnek, bireysellik, ihtisaslaşma v.b.) göz önüne alındığında, bu ortamı en iyi betimleyen kültür modelinin, çalışanların iş süreçlerine hakim olduklarını ifade eden “meslektaş” (*colleagial*) yükseköğretim kültür modeli olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada, çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumların bürokratik niteliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının ifadeleri, bu kurumlarda yapısal ve işlevsel özelliklerin çoğunlukla bürokratik kurumlara göre desenlendiğini göstermektedir. Her bir kurum birçok konuda kendine has özellikler taşımakta ve bütün kurumlar için aynı yapısal ve işlevsel özellikleri öngörmenin genç öğretim elemanlarının karşılaştıkları durumlara ve ihtiyaçlarına etkin bir şekilde cevap vermediği anlaşılmaktadır. Çünkü bütün kurumlar idari ve mali işlerinde aynı işleyişe tabidir. Bu konuda katılımcılar tarafından en sık dile getirilen konu atama ve yükseltme konusudur. Genç öğretim elemanları atama ve yükseltme konusunda bütün kurumların aynı işleyişe tabi olmasının bu süreçlerin uzun zaman almasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu sebeple, bürokratik kültür modelini kısa vadede değiştirmek oldukça zordur. Ancak bürokratik kültürün etkilerinin hafifletilmesine yönelik bazı uygulamaların gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda,

hâlihazırda Türkiye’de süregelen yükseköğretimin yeniden yapılandırılması veya yüksek öğretim reformu kapsamında meslektaş kültüre özgü uygulamalara yer verilmesi düşünülebilir.

İncelenen kurumların öne çıkan kültürel özelliklerine ilişkin bu genel açıklamaların yanında, katılımcıların geldikleri kurumlardaki kültüre uyumlarının da irdelenmesi gerekmektedir. Yeni gelinen kurumun kültürüne uyumda zorlanan genç öğretim elemanlarına bakıldığında buldukları kurumun kültürü içinde yer alan değerleri benimsemekte zorlandıkları anlaşılmıştır. Buldukları kültüre uyum sağlayabildiklerini belirten katılımcıların ifadeleri genç öğretim elemanlarının uyumlarını geldikleri kültürün hangi öğelerinin hızlandırdığına ilişkin ipuçları içermektedir. Buna göre bu gruba giren katılımcılar hâkim kültürün açıklık, demokratik eğilim, katılımcı yönetim gibi değerlerini ön plana çıkarmışlardır. Bu durumda açık, demokratik ve katılımcı ortamların yeni gelenlerin uyumunu hızlandırdığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının önemli bir kısmı çalıştıkları kurumlardaki hâkim örgüt kültürüne uyum sağlamada zorlandıkları işaret eden ve bu kültürdeki değerleri içselleştiremedikleri anlamına gelen ifadeler ve tanımlamalar kullanmışlardır. Katılımcılar doktora eğitimleri sırasında gözlemledikleri, hatta bazı durumlarda içselleştirdikleri kültürleri geldikleri kurumlarda bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple genç öğretim elemanlarının kullandıkları ifadeler, doktora eğitimleri sonrasında geldikleri yeni kurumda bir kültür şoku yaşadıklarını göstermektedir. Bu kültür şoku, doktora eğitimlerinin öncesinde halen çalıştıkları kurumlarda değişik rollerde (örnek, lisans öğrencisi, araştırma görevlisi) deneyimi olan genç öğretim elemanları için de aynı şekilde geçerlidir.

Var olan alanyazında akademik kurumlardaki kültür şoku bilinen bir olgudur. Özellikle Austin (2002), doktora derecesinin alındığı kurum ile yeni gelinen kurumun kültürlerinin birbirinden farklı olabildiğini, diğer farklılarla beraber (örnek, misyon, vizyon, yapı gibi) kültür farklılığının yeni gelenlerin uyumunu önemli derecede olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmiştir. Olumsuz ifadeleri kullanan katılımcıların örgüt kültürü tanımlamaları “kapalı kültür,” “güvensiz kültür,” “işbirliğine dayalı olmayan kültür” ve “dedikodu kültürü” şeklinde olmuştur. Bu tanımlamaların, yukarıda kurum kültürleri hakkında kullanılan olumlu tanımlamaların tam zıttı olduğu dikkati çekmektedir. Bu sebeple, yeni gelenlerin uyumunu sekteye uğratan, aksatan ve yavaşlatan kültürel özellikler ile yeni gelenlerin uyumunu destekleyen, hızlandıran ve kolaylaştıran kültürel özelliklerin bilinmesi yine yükseköğretim yöneticilerine yapılandırmaları gereken örgütsel kültürün temel nitelikleri hakkında yol gösterici niteliğindedir. Bu tür bir

kültürün genç öğretim elemanlarının uyumlarının sürekli kontrol altında tutulma ihtiyacını ortadan kaldıracığı varsayılabilir. Çünkü açık, paylaşımcı ve katılımcı bir kültür bu tür bir desteği bir öz denetim mekanizması şeklinde düşünerek gerçekleştirebilecektir.

Genç öğretim elemanlarının buldukları üniversitelerin kültürlerine ilişkin yönelttikleri bir diğer temel eleştiri hâkim kültürün içeriği hakkındadır. Genç öğretim elemanları buldukları üniversitelerin hâkim kültürlerinin, üniversitelerin üç temel evrensel işlevinden öğretime odaklandığını, araştırma ve topluma hizmet işlevlerinin ikinci planda olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla hakim kültürü “öğretim kültürü” olarak tanımlamış ve bu kültürde “araştırma kültürünün” yeterince temsil edilmediğinden yakınmışlardır. Bu durumun genç öğretim elemanlarının doktora eğitimlerini yurt içinde veya yurt dışındaki köklü ve kurumsallaşmış üniversitelerde yapmış olmalarından kaynakladığı söylenebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi yeni gelenlere kurum kültürüne ilişkin bilgilendirme ve deneyim aktarılması, kendilerinden beklenen sorumlulukların ayrıntılı bir şekilde anlatılması, böylece yeni gelenlerin beklentilerinin düzeyleştirilmesi yoluna gidilebilir.

Çalışmada katılımcıların geldikleri kurumun kültürüne henüz alışamadıklarını gösteren bir diğer bulgu ise buldukları kurumların işleyişine yönelik gözlemlerini içermektedir. Buna göre katılımcılar halen çalıştıkları kurumların birçok konuda kurumsallaşmış bir işleyişe sahip olmadıklarını işaret etmişlerdir. Açıktır ki katılımcıların bu gözlemleri kendi öznel değerlendirmelerini içermekle birlikte, aynı zamanda yeni gelenlerin toplumsallaşmasına ilişkin önemli bir ipucunu da işaret etmektedir. Şöyle ki, genç öğretim elemanları, kurumlarında geçirdikleri süreye rağmen (çalışmaya kariyerlerinin ilk 5 yılında olan öğretim elemanlarının katıldığı göz önüne alındığında) kurumlarının kurumsal işleyişleriyle henüz tanışıklıklarının olmadığını göstermektedir. Bu durum, yeni gelenlerin toplumsallaşmalarının yavaş ilerlediğini göstermektedir.

Genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyumları yavaş işlemekte ise buna yönelik ne gibi çalışmalar yapılabilir sorusu akla gelmektedir. Yukarıda belirtilen ve hâkim kültürün açıklık, demokratik eğilim, katılımcı yönetim gibi öğelerini ön plana çıkarmak gibi önerileri tamamlayan nitelikte öneriler sunulabilir. Katılımcılar kurumda resmi ve resmi olmayan toplantı ve etkinliklerin düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde yeni gelen genç öğretim elemanlarına yer verilmesinin gelinen kurumdaki kültüre uyuma katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak, genç öğretim elemanlarının geldikleri kurumdaki

hâkim kültüre uyumlarını hızlandıracak temel yaklaşımın bu kişilere temel faaliyetlerde yer vermek olduğu söylenebilir. Örneğin, yüksek lisans veya doktora öğrencisi ile çalışmalarını sağlama, bölümde verilen önemli derslerden birini bu öğretim elemanlarının vermesini sağlama ve önemli kararlarda genç öğretim elemanlarının katılımını sağlanmanın genç öğretim elemanlarının hâkim kültüre uyumlarını ve buna bağlı olarak toplumsallaşma süreçlerinin hızlı olmasını sağlayacak bir yönetimi yaklaşımı olacağı anlaşılmaktadır. Toplumsallaşma sürecini anlatan yukarıdaki kısımda da belirtildiği gibi genç öğretim elemanları bu faaliyetlerde yer aldıklarında kendilerini geldikleri kurumun bir parçası olarak görmeye başlamaktadırlar.

İş Yükü Algısı: Yukarıda ifade edilen iş yükünün çokluğu ve diğer öğretim elemanlarından destek alamama gibi etkenler genç öğretim elemanlarının kurumu benimsemelerini olumsuz yönde etkilemiştir. Genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyum sağlama süreci kurumda ayakta kalabilme sürecine dönüşmüş, bu da onların kurum değerlerini benimseme düzeylerine, kurumlardaki kişilerle olan ilişkilerine ve kurumda değişiklik yapma motivasyonlarına genelde olumsuz yönde etkide bulunmuştur.

İş yükünün artması, araştırma kaynaklarının ve imkânlarının sınırlılığı ve ekonomik olarak yaşanan zorluklar genç öğretim elemanlarının kuruma adanmışlık ve aidiyet duygularını olumsuz yönde etkilemiştir. Ancak, iş yüküne rağmen akademik açıdan ilerleme kaydetmek, lisansüstü öğrenciler ile araştırma yapmak ve kurum içerisinde diğer öğretim elemanları ile ortak çalışmalar gerçekleştirmek öğretim elemanlarının duygusal boyutta toplumsallaşma süreçlerine olumlu katkıda bulunmuştur. Genç öğretim elemanları, kurumlarına uyum sağlamanın bir göstergesi olarak kurumun gelişmesine katkıda bulunmak için harcadıkları çaba ve zamanı ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretim elemanlarının mesleklerinden aldıkları doyumun kurumda çalışıyor olmalarından aldıkları doyumdan daha fazla olması dikkat çekici bir bulgudur. Kurum yöneticilerinin tutumu öğretim elemanlarının kuruma uyumlarının duygusal boyutunu da etkilemiştir. Genç öğretim elemanlarının ifadeleri göstermiştir ki, bölüm yöneticilerinin genç öğretim elemanlarına destek verdiği kurumlarda kuruma uyum süreci çok daha hızlı ve olumlu bir şekilde gerçekleşirken, destek vermedikleri kurumlarda öğretim elemanları kurumları ile bir bağ geliştirememişlerdir. Bölüm yöneticileri ise genç öğretim elemanlarını kararlara dâhil etmenin ve onları ilgilendiren gelişmeler hakkında zamanında bilgilendirmenin öğretim elemanlarının kuruma olan bağlılıklarını sağlamlaştırmak açısından önemli olduğunu

belirtmişlerdir. Yöneticilere göre öğretim elemanlarının kurumlarından aldıkları doyumun en önemli göstergesi olumsuz ekonomik şartlara rağmen öğretim elemanlarının hala üniversitelerde çalışmaya devam ediyor olmalarıdır.

4.1.2.2.2. Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Ortam Faktörleri

Kurum İçi Güç Dinamikleri: Kurum içi güç dinamikleri, yeni gelenlerin toplumsallaşmalarını örtük bir şekilde etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir değişle, güç dinamikleri görünür bir değişken olmasa da, yeni gelenlerin kuruma uyumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Çalışmaya katılan bazı genç öğretim elemanları, güç dinamikleri ve bunların temel öğeleri olan güç ilişkileri, güç grupları, güç iyeliği ve güç kullanımı hakkında olumlu ifadeler kullanırken, katılımcıların önemli kısmı kurum içi güç dinamikleri ve bunların temel öğeleri hakkında olumsuz ifadeler kullanmış ve bunların geldikleri kurumlara uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Her iki durumda da kurum içi güç dinamiklerinin genç öğretim elemanlarının uyumunda önemli rol oynadıkları söylenebilir. Şöyle ki kurum içi güç dinamikleri konusunda olumlu ifadeler kullanılan genç öğretim elemanları bu öğelerin kendileri için yol gösterici ve destek mekanizması şeklinde işlediğini ifade etmiştir. Öte yandan, kurum içi güç dinamikleri hakkında olumsuz ifadeler kullanan katılımcılar ise bu öğelerin uyumlarını olumsuz etkilediğini belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu durum kurum içi güç dinamiklerinin varlığının (veya yokluğunun) uyumu etkileyen temel olgu olmadığı, bu öğelerin kurum içinde uygulanma şeklinin temel olarak genç öğretim elemanlarının uyumunda belirleyici olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kurum içi güç ilişkileri hakkında olumlu ifadeler kullanan katılımcılar kurum içi güç dinamiklerinin ve güç dinamiklerine ilişkin öğelerin (güç ilişkileri, güç grupları, güç iyeliği ve güç kullanımı) örgüt yaşamının doğal bir sonucu olduğunu beyan etmişlerdir. Bu öğelerin temel olarak kurumdaki çalışanlar arasında sosyal etkileşime katkıda bulunduğu, yeni gelenler için yol gösterici ve destek mekanizması olarak işlediği ve nihayetinde çalışılan kurum veya birimin birliğine hizmet ettiği görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bu ifadelerden hareketle, güç dinamikleri bir sosyal etkileşim mekanizması olarak algılanmaktadır. Bu durum, yeni gelenler açısından sosyal etkileşim ihtiyacını işaret etmektedir.

Güç dinamikleri ile ilgili bir diğer bulgu ise, yaptıkları işler (araştırma, öğretim) üzerinde mutlak bir otoriteleri olduğunu (örnek, derslerini belirleme, ilgi duydukları ve alanlarıyla ilişki konularında çalışma) ifade eden katılımcıların kurum içi güç dinamikleri hakkında daha olumlu ifadeler kullandıklarıdır. Dahası bu katılımcılar kendilerini kurumun önemli bir üyesi, bir grubun üyesi olarak görmekte-dirler. Çalışmak istedikleri konuları seçme konusunda mutlak bir otoriteye sahip olmaları ve bu konuda kendilerine herhangi bir müdahale olmaması genç öğretim elemanlarının uyumlarına katkı sağlayan bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının genel olarak araştırma konusunda kendilerini bağımsız görürken, öğretim konusunda kendilerini bağımsız görmedikleri anlaşılmıştır. Buldukları kurumlardaki güç dinamiklerine ilişkin olumsuz ifadeler kullanan genç öğretim elemanları özellikle öğretim uygulamaları üzerinde bir otoritelerinin olmadığını, vermek istemeyip de vermek durumunda kaldıkları ve kendi uzmanlık alanlarına uymayan dersleri verdiklerini beyan etmişlerdir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları bölümlerdeki deneyimli öğretim elemanlarının ders paylaşımı konusunda öncelikli olmaları sebebiyle öğretim elemanları çoğu zaman ilk birkaç yıl sadece servis derslerini vermiş, kendi uzmanlık alanları ile ilgili dersleri ise ancak daha ilerideki yıllarda verme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumun genç öğretim elemanlarında rahatsızlık uyandırması anlaşılabilir bir durumdur. Genç öğretim elemanları, vermek istedikleri dersi ders yüklerine ek olarak her zaman verebildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının ifadeleri, öğretim konusunda mutlak bir otoriteye sahip olmamalarının bir sebebinin bölümlerdeki öğretim elemanı eksikliği olduğunu göstermiştir. Bölümlerindeki öğretim elemanı eksikliğinin herkesin istediği dersi vermesinin önünde bir engel olduğunu belirten genç öğretim elemanları, bunun kendilerini kendi alanlarına doğrudan girmeyen dersleri vermek durumunda bıraktığını, zamanla bu durumla baş edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, bu durum öğretim elemanlarının mesleklerinin önemli bir kısmını oluşturan ders verme etkinliğinin genelde olumsuz bir süreç olarak algılanmasına sebep olmaktadır. İlgili kurumun yürütmek zorunda olduğu programların varlığı düşünüldüğünde, bu durumun bir zorunluluktan kaynakladığı sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, genç öğretim elemanlarının bu tür beklenmedik durumlara karşı desteklerinin alınabilmesi için kendilerine ön bilgilendirme yapılması, bunun da kurumsal zorunluluklardan kaynakladığının anlatılması ve böylece yeni gelenlerde beklentilerin belli bir düzeyde tutulması sağlanabilir.

Buna ek olarak, kurum içindeki güç grupları zaman zaman çatışma kaynağı olarak ortaya çıkmakta ve kurum içinde öğretim elemanlarının meslekleri açısından önemli olan işbirliklerini engellemektedir. Herhangi bir güç grubunun bir üyesi olarak anılmaktan çekinen genç öğretim elemanları kendileri ile benzer akademik değerlere sahip olduklarına inandıkları diğer (genç) öğretim elemanları ile akademik ilgi odaklı gruplaşma yoluna gitmişlerdir.

Ödül ve Kontrol Mekanizmaları: Bir kurumdaki ödül ve kontrol mekanizmaları çalışanların kurumlarına uyumlarını hızlandıran bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada ödül ve kontrol mekanizmaları, daha geniş alanyazına paralel olarak çalışanlara ödenen maaşı da içerecek şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmada, kurumlarda uygulanan ödül ve kontrol mekanizmalarının genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyumda etkin bir öge olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğu verilen maddi ödüllerin ve aldıkları maaşın toplumsallaşma süreçlerine katkılarının son derece sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar daha da ileri giderek alınan maaşı bir motivasyon kaynağı olarak değil, memnuniyetsizlik ve stres kaynağı olarak ifade etmiştir. Alanyazının aksine, katılımcılar için kurumlarındaki ödül ve kontrol mekanizmalarının uyumlarına bir katkısının olmamasının sebepleri temelde ödül ve kontrol mekanizmalarında uygulanan ölçütlerde var olan sorunlarla ilişkilendirilebilir. Öncelikle, genç öğretim elemanlarının kurumlardaki performans değerlendirmelerini sorunlu algıladıklarını görülmektedir. Bunun bir uzantısı olarak da kurumlarındaki ödül ve kontrol mekanizmalarında uygulanan ölçütleri ve izlenen süreçleri sorunlu gördüklerini göstermektedir.

Öte yandan, ödül ve kontrol mekanizmalarına ilişkin ortaya çıkan bir diğer ilginç bulgu da genç öğretim elemanlarının mesleğe adanmış oldukları ve maddi ödüllerin bu adanmışlıklarını pekiştirmede etkin olmadığıdır. Bu durum, genç öğretim elemanlarının devlet üniversitelerinde çalıştıkları bilinciyle kendilerine verilecek ödül ve maaşların da yine belli yasa ve kurallar çerçevesinde olacağını peşinen kabul etmelerine bağlanabilir. Bu sebeple genç öğretim elemanları bu durumun farkında olduklarını belirtmişler, kendileri için önceliğin maddi ödül yerine takdir edilme, yaptıkları işin değerli olduğunun hissettirilmesi ve iş ortamlarının kalitesini yükseltecek önlemlerin alınması olabileceğini belirten ifadeler kullanmışlardır.

Rol Modeli: Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçlerini kendilerine rol modeli olarak aldıkları kişilerin davranışlarının kılavuzluğunda yaşadıkları düşünülebilir. Bu bağlamda

öğretim elemanları genelde doktora danışmanlarını rol modeli olarak aldıklarını belirtmişler, bu rol modellerinin özellikle iş konusunda gösterdikleri ciddiyet, üretkenlik, liderlik ve dışa dönüklük gibi davranışlarını kendilerine örnek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları çalışmakta oldukları kurumlarda kendilerine örnek aldıkları bir öğretim elemanından genellikle bahsetmemişlerdir.

Akademisyenlik mesleği büyük ölçüde usta-çırak ilişkisine dayanan mesleklerden biridir. Bu sebeple iş ortamında yeni gelen genç öğretim elemanlarına rehberlik edecek, onlara yeni kurumlarına uyum için gerekli bilgi ve becerileri aktaracak bir rol modelinin varlığı genç öğretim elemanlarının uyumuna katkı sağlayacak önemli bir iç ortam özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar açık veya örtük bir şekilde rol modeller benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu ilginç kılan durum ise, rol modelinin genellikle çalıştıkları kurumlarda değil, doktora eğitimini aldıkları kurumlarda yer almasıdır. Bu rol modelleri kendi akademik danışmanlarıdır. Akademik danışmanlardan daha çok araştırma bağlamında destek aldıkları düşünüldüğünde, genç öğretim elemanlarının kariyerlerinin ilk yıllarında halen araştırma konusunda desteğe ihtiyaçları olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Akademik kariyerlerinin ilk yıllarında, alandaki araştırma geleneği ile akademik toplantıları ve süreli yayınları iyi bilen, belli akademik ağları oluşturmuş rol modellerinin varlığı, kurumlarına yeni gelen genç akademisyenler için bir destek kaynağı olarak düşünülebilir.

Genç öğretim elemanlarının benimsedikleri rol modellerinden yola çıkarak, onların ne tür bir rol modeline ihtiyaç duydukları anlaşılabilir. Bu çalışmada genç öğretim elemanlarının rol model tanımlamaları alanlarında üretken, tanınan, öne çıkmış, kendilerini işlerine adanmış ve profesyonel tutumlar geliştirebilen bireyleri işaret etmektedir. Bu tür akademik özelliklerin yanında liderlik özellikleri taşımak, dışa dönük olmak ve sosyal etkileşime açık olmak da genç öğretim elemanlarının rol modeli tanımlamaları arasında yer almıştır. Fakat en önemli tanımlama bu rol modellerinin her zaman genç öğretim elemanlarına yakın durmaları ve mesleki gelişimlerinde her türlü desteği vermeye hazır olmalarıdır. Bu sebeple, ortamda bir rol modelinin varlığının genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasında önemli bir rol oynadığı sonucuna varılabilir.

Örgütsel Güven: Örgütsel güven duygusu kuruma yeni gelenlerin uyumlarını gösteren değişkenlerden biridir. Bu çalışmada katılımcılar kurumlarına karşı duydukları güven

duygusunun güçlü olmadığını beyan etmişlerdir. Bu durumun büyük ölçüde adil olmayan uygulamalardan, kendileri için son derece önemli olan konularda (örnek, atama ve yükseltmeler, bütçe paylaşımı) uzun ve açık olmayan süreçlerin izlenmesinden, çeşitli konularda yeterince destek bulamamalarından, sınırlı bilgi paylaşımından ve sınırlı işbirliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öte yandan çalışmaya katılan genç öğretim elemanları kurumdaki güven duygusunun kurumun değişik düzeyleri için farklılık arz edeceğini ifade etmişlerdir. Genç öğretim elemanları genel olarak, alt düzeylerde güven duygusunun üst düzeylere göre daha sağlam olduğunu işaret eden beyanlarda bulunmuşlardır. Genç öğretim elemanları özellikle üniversite ve fakülte düzeyinde güven duyguların zayıf, bölüm düzeyinde ise güven duygularının nispeten daha güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum genç öğretim elemanlarının mesleki yaşamlarını ilgilendiren önemli karar mercilerinin bu düzeylerde bulunması ile ilişkilendirilebilir.

Üst Yönetime Duyulan Güven: Örgütsel güven duygusu konusunda olduğu gibi, üst yönetime duyulan güven konusunda da katılımcılar olumlu ve olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Ancak üst yönetime güven duygusu daha çok çalışanların bir üstündeki ve sürekli etkileşim içinde olabildikleri bölüm başkanlarına yönelik olarak ifade edilmiştir. Üst yönetime güven nadiren fakülte ve üniversite düzeyi için ifade edilmiştir. Bu durum genç öğretim elemanlarının yeni kurumlarına uyumda sosyal ve mesleki anlamda destek alabildikleri bölüm başkanlarına güven duygusunun daha yoğun olduğunu göstermektedir. Bu durumda uyum sürecinde genç öğretim elemanlarına destek sağlamak ve onlara yakın durmak güven duygusunun sağlayan önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Bunun yanında katılımcılar üst yönetimin açık olması, mentor gibi davranmaya gönüllü olması, kesintisiz destek vermesi, mevcut imkânları yeni gelenlerin kullanımına sunması, anlayış göstermesi ve etkin yönetsel beceriler sergilemesini üst yönetime duyulan güveni belirleyen faktörler olarak ifade etmişlerdir. Üst yönetime duyulan güveni olumsuz etkileyen bir diğer unsur ise, üst yönetimin bazı temel haklarını (örnek, atama ve yükseltme konusunda aynı ölçütlere tabii tutulmak, üst yönetim düzeylerinde haklarını korumak ve durumlarını savunmak) koruma konusunda başarılı olmadığı algısıdır. Bu sebeple, kurum hiyerarşisinde üstlere çıkıldıkça güven duygusunun azalması anlaşılabilir bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Genç öğretim elemanları yeni iş ortamlarında mesleki ve sosyal anlamda desteğe ihtiyaç duymakta ve bu desteğin üst yönetim tarafından sağlanmasını beklemektedir. Özellikle genç öğretim elemanlarının atama ve

yükseltme konularında yaşadıkları sorunlar üst yönetime duyulan güven konusundaki sorunların temel nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

4.1.2.2.3. Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Süreç Faktörleri

Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçlerine etki eden süreç faktörleri bilgi paylaşımı, sosyal ağlarda yer alma ve yönetim süreçlerine katılım olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları bilgi paylaşımının resmi kanallar yolu ile gerçekleşmediğine dikkat çekmişler ve zaman içerisinde resmi olmayan kanalları ve bu kanalları kullanarak ne tip bilgilere ulaşabileceklerini öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak, resmi olmayan kanalların da belirsiz ve değişken olması öğretim elemanlarının kurumlarına uyumlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bölüm yöneticileri de bilginin bu şekilde resmi olmayan kanallar yolu ile paylaşıldığını gözlediklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Etkileşim: Genç öğretim elemanlarının mesleki toplumsallaşmalarında ve kurumlarına uyumlarında en önemli konularda biri, buldukları ortamlardaki sosyal etkileşimlerinin düzeyi ve niteliğidir. Çalışmada genç öğretim elemanları sosyal etkileşimlerinin büyük çoğunlukla resmi olmayan kanallara dayandığını ve resmi olmayan ortamlarda gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu tür sosyal etkileşimin geldikleri ortamlara uyumları için bir rehber ve bilgi kaynağı olarak işlediği görülmüştür. Bu ortamlarda genç öğretim elemanları resmi olarak tanımlanmamış rehberler, mentorlar ve yol göstericilerle karşılaşmaktadır. Bu araçlar sayesinde yeni gelenler uyum süreçlerini kolaylaştıracak bilgi ve kaynaklara ulaşabilmektedirler. Sosyal etkileşimden alınan bu bilgi ve yardımlar genç öğretim elemanları için bir öğrenme ve gelişme kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Resmi olmayan sosyal etkileşimin geniş bir şekilde bulunmadığı ortamlarda çalışan katılımcılar, bu olgunun eksikliğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, iş ortamlarında geniş ve açık bir sosyal etkileşim ortamının olmayışının yalnızlık duygusuna ve yabancılaşmanın da örgüt ortamındaki olumsuz yaşantı ve duygu durumuna neden olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır.

Bazı genç öğretim elemanları sınırlı sosyal etkileşimin temelinde akademisyenlik mesleğinin bireyselci doğasının ve aşırı iş yükünün yattığını ima eden ifadeler kullanmışlardır. Bununla birlikte genç öğretim elemanları sosyal etkileşim düzeyinin örgütsel yapının değişik seviyelerinde değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bölüm düzeyinde sosyal etkileşimin yeterli ve etkin olduğunu konusunda memnuniyetlerini dile getirilirken, örgütsel

yapıda üst seviyelere çıkıldıkça sosyal etkileşimin aynı düzeyde geniş ve etkin olmadığı konusundaki memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir.

Bilgi Paylaşımı: Bir kuruma yeni gelenler kurumlarına uyum için hem teknik bilgi hem de kurum kültürüne ilişkin bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple, bilgi paylaşımının yeni gelenlerin kurumlarına uyumlarında önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır.

Bilgi paylaşımının kurumlarında geniş ölçüde gerçekleşmemesinin genç öğretim elemanlarının uyum ve toplumsallaşma süreçleri üzerinde bazı olumsuzluklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar bilgi paylaşımındaki sorunları güven sorunuyla ilişkilendirmiş ve bunun da kurumlarına uyumlarına olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada katılımcılar bilgi paylaşımının çalıştıkları kurumlarda etkin bir şekilde işlemediğini beyan etmişlerdir. Katılımcılar bilgi paylaşımı konusundaki sorunun daha çok resmi kanallar ile ilgili olduğunu beyan etmişlerdir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi, resmi kanallar ihtiyaç duyulan teknik ve kültüre ilişkin bilginin sadece bir kısmını iletir. Bu anlamda etkin bir bilgi paylaşımı için resmi olmayan kanallara ihtiyaç duyulur. Çalışmaya katılan genç öğretim elemanları bilgi paylaşımının daha çok resmi olmayan kanallar üzerinden geniş ölçüde işlediğini gösteren ifadeler kullanmışlardır. Genç öğretim elemanları, bilgi paylaşımı konusundaki zorluğun daha çok bu amaçla oluşturulan resmi kanalların etkin bir şekilde işlememesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Resmi kanalların etkin bir şekilde işlememesi ve bilgi paylaşımı konusunda resmi olmayan kaynaklara bağımlı olmak da çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Çünkü resmi olmayan kanallar sistemli işlememekte ve bilgi paylaşımı genellikle tesadüfen ya da kişilerin inisiyatifleri doğrultusunda gelişmektedir.

Sosyal Ağlar: Sosyal ağlar, kurumdaki teknik ve kültürel bilgiyi yayan ve sosyal destek sağlayan mekanizmalar olarak, yeni gelenlerin uyumlarında rol oynayan bir diğer değişken olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal ağlarda yer almak öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecini genelde olumlu yönde etkilemiştir. Bu ağların sosyal etkileşim ya da akademik/idari ağların ve görevlerin etkisi ile oluştuğu gözlenmiştir. Bu noktada yönetim süreçlerine katılım genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecine yeteri kadar olumlu etkide bulunamamıştır. Öğretim elemanları yönetim sürecine katılabildikleri noktalarda bu katılımı olumlu olarak nitelendirmişlerdir. Ancak önemli bir kısmı bu süreçlere katılamadıklarını belirtmişlerdir. Katılım

için oluşturulan mekanizmaların daha çok deneyimli öğretim üyelerinin katılımına imkân tanıdığını belirten genç öğretim elemanlarının bir kısmı alınan kararlara katılımlarının çoğu zaman sınırlı olduğunu gözledikleri için de bu tip süreçlerde yer alma konusunda isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Yönetim Süreçlerine Katılım: Yönetim süreçlerine katılım yeni gelenlere kurumun yönetiminde inisiyatif verme ve kurum yönetiminde söz sahibi olma imkanı verir. Bu da kuruma yeni katılanların uyumuna katkı yapan bir öge olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada katılımcılara kurumlarının yönetiminde ne düzeyde söz sahibi oldukları sorulduğunda olumlu ve olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Katılım konusunda genç öğretim elemanlarının bazıları memnuniyetlerini ifade etmiş ve katılım düzeylerini yeterli bulduklarını beyan etmiştir. Dahası, bu katılımın uyumlarına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer bazı katılımcılar kurumlarındaki ortamı açık ve katılımcı olarak tanımlamış ve bu ortamın katılımı büyük ölçüde mümkün kıldığını beyan etmişlerdir. Buna karşın katılımcıların önemli bir kısmı yönetim süreçlerine katılamadıklarını, katılım için etkin mekanizmaların yapılandırılmadığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar buldukları kurumların yönetimlerinin katılımları konusunda hassasiyet göstermedikleri, kendilerinin fikirlerinin akademik ve idari süreçlerde göz önüne alınmadığını belirtmişlerdir. Katılım için yapılandırılmış mekanizmaların daha çok kıdemli öğretim elemanlarının veya profesörlerin katılımına hizmet ettiğini de eklemişlerdir. Dolayısıyla genç öğretim elemanları bu tür kanallar üzerinden katılımlarının sağlanmasının zor olduğunu işaret eden açıklamalarda bulunmuşlardır.

Akademik ve idari süreçlere katılım konusunda en ilginç bulgu bazı genç öğretim elemanlarının akademik ve idari süreçlere katılım konusunda gösterdikleri gönülsüzlüktür. Genç öğretim elemanlarının kullandıkları ifadeler akademik ve idari süreçleri katılımdaki gönülsüzlüğün yükselme kaygısından, iş yükünden ve bazı durumlarda ise tamamen kişisel bir tercihten kaynaklandığını göstermektedir.

4.2.1.2.4. Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Çıktı Faktörleri

Bu çalışmada toplumsallaşma sürecinin en önemli çıktı faktörleri olarak iş stresi ve iş ortamına uyum incelenmiştir. Öğretim elemanları stresli bir iş yaptıklarını belirtmiş ve bu stresin sebebi olarak iş yükü, kişilik özellikleri, uyum sorunları, atama-yükseltme sürecindeki belirsizlikler ve iş

ve iş dıŖı yaŖam arasındaki dengeyi sağlamaya alıŖma gibi deęiŖik kaynaklar gstermiŖlerdir. Bölüm yöneticileri ise iŖ yükünün ve atama-yükseltme kriterlerinin gen ğretim elemanlarında strese sebep olduğunu gözlediklerini belirtmiŖlerdir.

Gen ğretim elemanları uyumu devam eden bir sre olarak gstermiŖlerdir. Uyumu etkileyen faktörler ise iŖ ve iŖ dıŖı yaŖam arasındaki dengeyi sağlamada karŖılaŖılan zorluklar, kurumda kabul görme ve bürokratik yapı olarak ortaya ıkmıŖtır. Bölüm yöneticileri, olumsuz geliŖebilecek bir takım sreler hakkında ğretim elemanlarının önceden bilgilendirilmelerinin uyumu arttırılabileceğini ifade etmiŖlerdir.

İŖ stresi: Stresin eŖitli sebepleri vardır ve sadece bir kurumda yeni olmakla iliŖkilendirilemeyebilir. Ancak, yeni gelinen kuruma uyum sürecindeki zorlukların iŖ stresine kaynaklık edebilecek önemli bir neden olacağı dŖnlebilir. Bu alıŖmada katılımcılar iŖlerini stresli bir iŖ olarak gördüklerini beyan etmiŖlerdir. Katılımcıların iŖ stresi ilgili beyanları kurumlarına uyumları geliŖtike stres dzeyelerinin de azaldığını göstermektedir. Bu durum iŖ stresinin toplumsallaŖama ile ilgili bir yapı olduğuna dair dŖnceyi desteklemektedir. Kurumlarında ve kariyerlerinde yeni bireyler olarak iŖlerini stresli bir iŖ olarak tanımlamaları, diğer sebeplerin yanında kuruma uyumlarının henüz tam olarak gerekleŖmedięini göstermektedir.

Diğer yandan katılımcılara iŖ stresinin kaynakları sorulduğunda katılımcılar deęiŖik nedenler ne srmŖlerdir. Bu nedenler aŖırđ iŖ yüküne bağlı nedenler (rnek, araŖtırma ve yayın baskısı, aŖırđ ders yükü), kiŖilik özelliklerine iliŖkin nedenler (rnek, heyecanlı kiŖilik yapısına sahip olma), uyuma iliŖkin nedenler (rnek, kurumda yeni olma, az deneyim sahibi olma), aile, aile yaŖamı-iŖ yaŖamı dengesine iliŖkin nedenler, atama ve yükseltmeye iliŖkin nedenler ve son olarak iŖin niteliğine ve iŖ ortamına iliŖkin nedenler (rnek, bürokratik yapı, performans değerlendirme, g dinamikleri) olarak gruplanmıŖtır. Bu nedenlerin eŖitlilięi gen ğretim elemanlarının iŖ stresinin dzeyeleri ile baŖ edebilmek iin desteğe ihtiya duydukları ve bu tür desteklerin bu stres kaynaklarını göz önünde bulundurması gerektiğini iŖaret etmektedir.

İŖ ortamına Uyum: Son olarak, bu alıŖmada katılımcılara kurumlarına uyum algıları sorulmuŖtur. Katılımcılar, uyum srelerinin tamamlanmadığını, uyum srelerinin devam eden bir olgu olduğunu iŖaret eden ifadeler kullanmıŖlardır. Uyum srelerinde karŖılaŖtıkları temel

zorluklar iş ve aile yaşamlarını dengelemek, buldukları kurumlarda kabul görmek ve bürokratik yapının oluşturduğu olumsuz etkiler olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların ifadeleri uyum süreçleri hızlandırabilecek bazı önlemleri işaret etmiştir. Genç öğretim elemanlarına yönelik etkin bir ödül mekanizması (örnek, lojman) geliştirilmesi, bürokratik yapının olumsuz etkilerinin azaltılması, akademik ve idari süreçlerde yeni gelenlere yer verilmesi, iş yükünün ve özellikle öğretim yükünün baş edilebilir bir seviyeye indirilmesi ve sosyal etkileşimin özendirilmesi genç öğretim elemanlarının uyumlarına hizmet edebilecek bazı uygulamalar olarak ifade edilmiştir.

Bu kısımda yapılan değerlendirmeler, projenin nitel çalışma kısmından elde edilen sonuçlara ilişkindir. Bu kısımda elde edilen sonuçlar nicel çalışmaya temel oluşturmuştur. Nicel çalışma kapsamında çeşitli ölçekleri içeren bir envanter oluşturulmuş ve nicel veri toplanmıştır. Aşağıda, nicel çalışma sonucunda elde edilen ve projenin daha önceki raporlarında sunulan bulgulara ilişkin ayrıntılı değerlendirmeleri içermektedir. Bu değerlendirmeler büyük ölçüde yukarıda akademik kimlik algısı ve mesleki toplumsallaşma üzerine yapılan değerlendirmelere paralel bir şekilde sunulmuştur.

4.2. Nicel Bulgular Üzerine Değerlendirmeler

4.2.1. Betimsel bulgular

Bu kısımda nicel çalışmada yer verilen kategorik değişkenlere ilişkin sonuçlar verilmiştir. Katılımcıların doktora derecesinin alındığı yıl için elde edilen verilerin yeniden kodlanmasıyla oluşturulan yeni değişkende çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının doktora derecelerini aldıkları yıllara göre dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Doktora derecesinin alındığı yıl.

Yıl aralığı	Sayı	Yüzde
≤2001	37	8,7
2002-2003	48	11,3
2004-2005	76	18,0
2006-2007	94	22,2
2008-2009	111	26,2
≥2010	53	12,5

Katılımcıların doktora derecelerini aldıkları ülkeler ele alındığında, çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının doktora derecelerini Türkiye, ABD, Kanada, Fransa, Almanya ve İtalya’da aldıkları anlaşılmaktadır. Doktora derecesinin alındığı ülkeler, farklı yükseköğretim sistemlerini yansıtmaları, farklı yükseköğretim geleneklerini ifade etmeleri ve bu sistem ve geleneklerin mesleki toplumsallaşma ve akademik kimlik algısıyla ilişkili olabileceği açısından önemlidir. Doktora derecesinin alındığı ülke değişkeni Türkiye, Avrupa ve ABD/Kanada olmak üzere üç farklı grup altında Tablo 4.2’de gösterildiği şekilde toplanmıştır.

Tablo 4.2. Doktora derecesinin alındığı ülke.

Ülke	Sayı	Yüzde
Türkiye	317	74,9
ABD/Kanada	83	19,6
Avrupa	22	5,2

Katılımcıların yaşları ele alındığında, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaşlarının yeniden kodlanmasıyla oluşturulan yeni değişkende veriler Tablo 4.3’te verildiği şekilde dağılmıştır. Anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan genç öğretim elemanları çoğunlukla 31-35 yaş aralığında toplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması ise 36,1 olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3. Katılımcıların yaş grupları.

	Sayı	Yüzde
≤30	20	4,7
31-35	189	44,7
36-40	150	35,5
≥41	61	14,4

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları ise Tablo 4.4’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların %40,9’u kadınlardan, %58,9 ise erkeklerden oluşmuştur.

Tablo 4.4. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları.

	Sayı	Yüzde
Kadın	173	40,9
Erkek	249	58,9

Katılımcıların çalıştıkları üniversite türü ele alındığında, Tablo 4.5’te de verildiği gibi, katılımcıların çoğunlukla devlet üniversitelerinde çalıştıkları görülmektedir. Çalışanların %89,4’ü devlet üniversitelerinde çalışırken, %9,6’sı vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır.

Tablo 4.5. Katılımcıların çalıştıkları üniversitelere göre dağılımları.

	Sayı	Yüzde
Devlet	378	89,4
Vakıf	40	9,6

Katılımcıların çoğunlukla mühendislik ve eğitim fakültelerinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında Tablo 4.6’da da görüleceği gibi fen-edebiyat fakültesi mensubu olanlar katılımcıların %26’sını, iktisadi-idari bilimler fakültesi mensupları da katılımcıların %11,6’nı oluşturmuştur. Son olarak, mimarlık fakültelerinden gelenler katılımcıların % 3,1’ini oluşturmuştur.

Tablo 4.6. Katılımcıların çalıştıkları fakülteye göre dağılımları.

Fakülte	Sayı	Yüzde
Eğitim	124	29,3
Fen-Edebiyat	110	26
Mimarlık	13	3,1
Mühendislik	125	29,6
İktisadi-İdari Bilimler	49	11,6

Katılımcıların doktora çalışmalarını finanse ettikleri kaynakları çoğunlukla gittikleri üniversitelerde araştırma görevliliği yaparak sağladıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında Türkiye’de öğretim elemanı yetiştirmek için yapılan 35. Madde uygulaması da doktora çalışmalarının bir finansman kaynağı olarak kullanılmıştır. Tablo 4.7’de de verildiği gibi bu kaynakları MEB/YÖK/TÜBİTAK bursları ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) izlemiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların doktoralarını finanse ettikleri kaynaklara göre dağılımları.

Finansman türü	Sayı	Yüzde
Yurtiçinde/Yurtdışında gittiğim üniversitede araştırma görevliliği yaparak	256	60,5
MEB/YÖK/TÜBİTAK bursu	60	14,2
35. madde görevlendirmesi	87	20,7
Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı	18	4,3

Katılımcıların buldukları kurumlarda çalışma süreleri ele alındığında bir yıldan az bir süre ile 13 yıl arasında değişen sürelerde kurumlarında çalıştıkları görülmüştür. Tablo 4.8’de katılımcıların çalıştıkları kurullardaki çalışma sürelerine dair bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların kurumlarında çalıştıkları süre bakımından dağılımları.

Yıl aralığı	Sayı	Yüzde
0-2	178	42,1
3-5	138	32,6
6-8	77	18,2
9≤	30	7,1

Katılımcıların ünvanlarına göre dağılımlarına bakıldığında çoğunlukla yardımcı doçent ünvanına sahip oldukları, bunun yanında doçent, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi ünvanına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 4.9 katılımcıların ünvanlarına göre dağılımlarını vermektedir.

Tablo 4.9. Katılımcıların ünvanlarına göre dağılımları.

Unvan	Sayı	Yüzde
Araş.Gör.Dr.	34	8,0
Öğrt.Gör.Dr.	37	8,7
Y.Doç.Dr.	298	70,4
Doç.Dr.	54	12,8

Katılımcıların ünvanlarında geçirdikleri süreler bakıldığında, çalışma sırasında sahip oldukları ünvanları Tablo 4.10'da verildiği gibi yeniden kodlandığında katılımcıların çoğunlukla bir veya bir yıldan az bir süredir bu ünvanlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında ünvan süreleri 2-3 yıl aralığında olan katılımcılar %30, 4-5 yıl aralığında olan katılımcılar ise %15,1'lik bir paya sahiptir.

Tablo 4.10. Katılımcıların ünvanlarında geçirdikleri yıla göre dağılımları.

Yıl aralığı	Sayı	Yüzde
0-1	185	43,7
2-3	127	30
4-5	64	15,1
6≤	47	11,1

Çalışılan birim veya bölümdeki kişi sayısı bakımından dağılıma bakıldığında, bu sayının 1 ile 80 arasında bir aralıkta değiştiği görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, bölümlerindeki çalışan sayısının 15 veya altında olduğunu (%69,3) olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4.11’deki sayılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcıların genelde küçük bölümlerde çalıştıkları görülmüştür.

Tablo 4.11. Katılımcıların bölümlerindeki kişi sayısı bakımından dağılımları.

Kişi sayısı	Sayı	Yüzde
≤15	293	69,3
16-30	86	20,3
31-40	16	3,8
≥41	28	6,6

Halihazırda çalıştıkları kurumda araştırma görevlisi statüsünde çalışıp çalışmadıklarına ilişkin sorulan soruya katılımcıların %63,9’u “evet” yanıtını vermişlerdir. Bu bulgu katılımcıların çoğunluk buldukları üniversite ve bölümle bir tanışıklıklarının olduğunu göstermiştir. Tablo 4.12 bu ilgiyi özetlemektedir.

Tablo 4.12. Çalışılan üniversitede daha önce öğrenci ya da araştırma görevlisi olarak bulunma.

	Sayı	Yüzde
Evet	269	63,9
Hayır	152	35,9

Katılımcılara hâlihazırda veya daha önce yaptıkları bir idari görev olup olmadığı da sorulmuştur. Buna göre, Tablo 4.13’de de görüldüğü gibi, katılımcıların çoğunluğu hâlihazırda veya daha önce herhangi bir idari görev yerine getirmemişlerdir.

Tablo 4.13. Daha önce idari görevde bulunma.

	Sayı	Yüzde
Evet	131	31,0
Hayır	291	68,8

Son olarak, katılımcıların akademisyenlik mesleği ve çalıştıkları kuruma bağlılıkları hakkında fikir verebilecek sorulara yer verilmiştir. Bu kısımda akademisyenlik meslek algısını yapılandıran değişkenlerle bu değişkenlere ilişkin analizlere yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu üniversitede çalışmayı bırakmayı düşünmediğini (%54,1) belirtmiştir. Bununla birlikte üniversitede çalışmayı bırakmayı düşünen katılımcıların sayısının da azımsanmayacak kadar yüksek olduğu da görülmektedir. Bu cevabı verenlerin akademisyenlik mesleğine adanmışlıklarının düşük olabileceği düşünülebilir. İkinci olarak, başka bir üniversitede çalışmayı isteyip istemedikleri sorusuna katılımcılar çoğunlukla “evet” yanıtını (%69,5) vermişlerdir. Bu bulgu, çalışanların akademisyenlik mesleğini özümsemekle beraber, çalıştıkları kurumların beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Son olarak, katılımcılara kurum değişikliği yapıp yapmadıkları da sorulmuştur. Katılımcılar çoğunlukla kurum değişikliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.14’te de gösterildiği gibi, katılımcıların ilk iki soruya verdikleri cevaplar katılımcı grubunu toplumsallaşma analizi yapmak için uygun bir grup olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.14. Katılımcıların mesleğe ve kurumlarına bağlılıkları.

		Sayı	Yüzde
Şu ana kadar üniversitede çalışmayı bırakmayı düşündünüz mü?	Evet	194	45,9
	Hayır	229	54,1
Şu ana kadar başka bir üniversitede çalışmayı düşündünüz mü?	Evet	294	69,5
	Hayır	126	29,8
Akademik kurum değişikliği yaptınız mı?	Evet	105	24,8
	Hayır	317	75,1

4.2.2. Mesleki Toplumsallaşma ve Akademik Kimlik Algısını Yordayan Değişkenler

Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşması ve akademik kimlik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesine yönelik olarak doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak hem mesleki toplumsallaşma, hem de akademik kimlik algısının 4 alt boyutu bağımlı değişkenler olarak alınmış ve analizdeki bağımsız değişkenler (bilgi paylaşımı, iş gönüllülüğü, genel iş stresi, iş yükü algısı, üst yönetime duyulan güven, meslektaşlara duyulan güven, güç ilişkileri, sosyal etkileşim, katılımcı yönetim ve bilgi paylaşımı) ile ilişkilerine bakılmıştır. PASW istatistiksel programı iki ayrı doğrusal regresyon analizi yapmaktır. Ancak, bütün bağımlı değişkenlerin birarada kullanılabildiği ve bağımlı değişkenlerin kendi aralarındaki varyansını da hesaplayarak daha zengin bir bilgi verdiği, her iki bağımlı değişkenin de analizin içinde yer aldığı tek bir doğrusal regresyon yapılmış ve bu amaca yönelik olarak PASW yerine Lisrel 8.1 programı kullanılmıştır.

Değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları ve değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.15’te verilmiştir (Tablo 4.15 Ek 4’te verilmiştir). Tablo 4.15’de de görüldüğü gibi toplumsallaşma değişkenin katılımcıların meslekle özdeşleşmeleri ($r = .25, p < .01$), özerklik ($r = .36, p < .01$), toplumsal saygınlık ($r = .24, p < .01$), iş gönüllülüğü ($r = .40, p < .01$), iş yükü algıları ($r = .26, p < .01$), üst yönetime güven ($r = .27, p < .01$), meslektaşlara güven ($r = .26, p < .01$), sosyal etkileşim ($r = .35, p < .01$), katılımcı yönetim ($r = .34, p < .01$) ve bilgi paylaşımı ($r = .44, p < .01$) ile olumlu ilişki içinde olduğu görülmüştür. Buna karşın toplumsallaşma ile akademik kimlik algısının bireysellik boyutu ($r = -.16, p < .01$) ve genel iş

stresi ($r = -.27, p < .01$) ile olumsuz ilişki içinde olduğu görülmüştür. Son olarak toplumsallaşmanın güç ilişkileri ile ilişkili olmadığı da görülmüştür.

Çalışmanın diğer bağımlı değişken seti akademik kimlik algısının 4 alt boyutundan oluşmaktadır. Bu değişkenlerden meslekle özdeşleşmenin özerklik ($r = .33, p < .01$), toplumsal saygınlık ($r = .41, p < .01$), iş gönüllülüğü ($r = .56, p < .01$), meslektaşlara güven ($r = .15, p < .01$), bilgi paylaşımı ($r = .12, p < .05$) ve toplumsallaşma ($r = .25, p < .01$) ile olumlu ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Buna karşın meslekle özdeşleşmenin genel iş stresi ($r = -.27, p < .01$) ile olumsuz ilişki içinde olduğu görülmüştür. Son olarak meslekle özdeşleşmenin, bireysellik, iş yükü algısı, üst yönetime güven, güç ilişkileri, sosyal etkileşim ve katılımcı yönetim ile ilişki içinde olmadığı görülmüştür.

Akademik kimlik algısını bir alt boyutu olan özerklik ile toplumsal saygınlık ($r = .20, p < .01$), iş gönüllülüğü ($r = .48, p < .01$), iş yükü algısı ($r = .41, p < .01$), üst yönetime güven ($r = .23, p < .01$), meslektaşlara güven ($r = .35, p < .01$), sosyal etkileşim ($r = .36, p < .01$), katılımcı yönetim ($r = .30, p < .01$), bilgi paylaşımı ($r = .34, p < .01$) ve toplumsallaşma ($r = .36, p < .01$) ile olumlu ilişki içinde olduğu görülmüştür. Buna karşın özerklik ile genel iş stresi ($r = -.33, p < .01$) arasında olumsuz bir ilişki bulunmuş ancak özerklik ile bireysellik ve güç ilişkileri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Akademik kimlik algısının bir alt boyutu olan bireysellik ile genel iş stresi ($r = .28, p < .01$) arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ancak, toplumsal saygınlık ($r = -.10, p < .05$), iş gönüllülüğü ($r = -.25, p < .01$), iş yükü algısı ($r = -.24, p < .01$), katılımcı yönetim ($r = -.10, p < .05$) ve toplumsallaşma ($r = -.16, p < .01$) ile bireysellik arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, bireysellik ile üst yönetime güven, meslektaşlara güven, güç ilişkileri ve bilgi paylaşımı arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Son olarak akademik kimlik algısının bir diğer alt boyutu olan toplumsal saygınlık ile iş gönüllülüğü ($r = .29, p < .01$), üst yönetime güven ($r = .12, p < .05$), sosyal etkileşim ($r = .11, p < .05$), katılımcı yönetim ($r = .13, p < .01$), bilgi paylaşımı ($r = .12, p < .05$) ve toplumsallaşma ($r = .24, p < .01$) arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Ancak, toplumsal saygınlık ile genel iş stresi, iş yükü algısı, meslektaşlara güven ve güç ilişkileri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.15’de verilen bir diğer bulgu seti analizlerde kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerleriyle ilgilidir. Pilot çalışmada bazı ölçeklerin değerleri düşük çıkmış ve bu da değerlerin asıl çalışmada da düşük çıkacağı kaygısına neden olmuştur. Ancak asıl çalışmadan sonra yapılan

güvenirlilik analizleri iş yükü algısı ve güç ilişkileri dışında bütün ölçeklerin güvenirlik değerlerinin .77 ve üstü değerler aldıklarını göstermiştir. Dolayısıyla, iş yükü algısı ve güç ilişkileri dışında kalan bütün ölçeklerin kabul edilebilir alt değerin üstünde bir güvenirlik değerine sahip oldukları söylenebilir.

Regresyon analizinde birey düzeyindeki iş gönüllülüğü, genel iş stresi ve iş yükü algısı gibi bağımsız değişkenler ile örgütsel düzeydeki bilgi paylaşımı, üst yönetime duyulan güven, meslektaşlara duyulan güven, güç ilişkileri, sosyal etkileşim ve katılımcı yönetim gibi değişkenlere yer verilmiştir. Bu iki değişken seti (birey ve örgütsel düzeydeki değişkenler), çalışma öncesinde yapılan alanyazın taramasına ve bu çalışmadan önce yapılan nitel çalışmaya dayandırılmıştır. Tablo 4.16’de verilen regresyon analizi sonuçlarına göre birey düzeyindeki değişkenler olarak sınıflandırılan iş gönüllülüğü, genel iş stresi ve iş yükü algısının mesleki toplumsallaşma ve akademik kimlik algısının farklı boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Tablo 4.16. Regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	Bilgi Paylaşımı			İş Gönüllülüğü			Stres			İş Yükü		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Toplumsallaşma	.25	7.18	.001	.27	5.94	.01	-			-		
Özerklik	-			.38	8.52	.001	-			.28	6.27	.01
Bireyselleşme	-			-.13	-2.36	.05	.15	2.59	.05	-	-	.05
Meslekle Özdeşleşme	-			.61	14.00	.001	-			-	-	.01
Toplumsal Saygınlık	-			.29	6.08	.01	-			-		

Not: Analiz model düzenleme (model trimming) tekniğiyle yapılarak anlamlı olmayan ilişkiler regresyon modelinden çıkarılmıştır.

Regresyon sonuçları tek tek ele alındığında örgütsel düzeyde bir değişken olan bilgi paylaşımının ($\beta = .25$, $t = 7.18$, $p < .05$) mesleki toplumsallaşmayı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bilgi paylaşımı ile birlikte mesleki toplumsallaşmayı yordayan bir diğer değişken iş gönüllülüğü ($\beta = .27$, $t = 5.94$, $p < .05$) olmuştur. Bilgi paylaşımının ve iş gönüllülüğünün, mesleki toplumsallaşmadaki varyansın %13.54’ünü açıkladığı görülmüştür.

Akademik kimlik algısının bir alt boyutu olan özerklik de bir bağımlı değişken olarak regresyon denkleminde dâhil edilmiştir. İş gönüllülüğü ($\beta = .38$, $t = 8.52$, $p < .05$) ve iş yükü algısı

($\beta = .28$, $t = 6.27$, $p < .05$) değişkenleri özerklik değişkenini anlamlı bir şekilde yordamış ve iki değişkenin özerklik değişkenindeki varyansın %22.28'ini açıkladıkları görülmüştür.

Akademik kimlik algısının bir alt boyutu olan bireysellik değişkenine bakıldığında, birey düzeyde ele alınan iş gönüllülüğü ($\beta = -.13$, $t = -2.36$, $p < .05$), genel iş stresi ($\beta = .15$, $t = 2.59$, $p < .05$) ve iş yükü algısının ($\beta = -.11$, $t = -2.10$, $p < .05$), akademik kimlik algısının bireysellik boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu değişkenler bireysellik değişkenindeki varyansın %5.5'ni açıklamışlardır.

Akademik kimlik algısının bir alt boyutu olan meslekle özdeşleşme değişkenine bakıldığında, iş gönüllülüğü ($\beta = .61$, $t = 14.0$, $p < .05$) ve iş yükü algısının ($\beta = -.13$, $t = -3.08$, $p < .05$) meslekle özdeşleşme değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu değişkenler meslekle özdeşleşme değişkenindeki varyansın %37.90'ını açıklamıştır.

Son olarak, akademik kimlik algısının dördüncü boyutunu oluşturan toplumsal saygınlık değişkeni modelde analiz edilmiş ve bu değişkenin iş gönüllülüğü değişkeni ($\beta = .28$, $t = 6.08$, $p < .05$) tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür. İş gönüllülüğü değişkeni toplumsal saygınlık değişkenindeki varyansın %7.84'ünü açıklamıştır.

4.3. Akademik Kimlik Algısı

Türkiye'de akademik kimlik algısına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademisyenlerin, akademisyenlik mesleğini nasıl algıladıkları, yine akademisyenlerin beklentilerinin ortaya çıkarılması ve bu beklentilere cevap verilmesi bakımından önemlidir. Böylece akademisyenlerin yaptıkları işten beklentilerinin karşılanması mümkün olabilecektir. Bu da mesleğe yeni başlayan genç öğretim elemanlarının hem kurumlarına uyumlarına hem de mesleğin temel değerlerini benimsemede kendilerine bir katkı sağlayacaktır.

Çalışmada genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarını ortaya çıkarmak için nitel ve nicel incelemelerde bulunulmuştur. Projenin nitel çalışmasında katılımcıların akademik kimlik algıları konusunda ayrıntılı açıklamalar yukarıda yapılmıştır. Projenin bu kısmında yapılan çalışma, Türkiye'de akademisyenlerin akademisyenliği nasıl algıladıklarına ilişkin olarak yapılan ilk çalışma niteliğindedir. Türkiye'de akademisyenlik mesleğinde olan çalışanların akademisyenliği nasıl algılarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak öncelikle konu ile ilgili alanyazın taranmıştır. Bunun yanında yurt dışında (özellikle Anglo-Sakson yükseköğretim sistemlerine sahip ülkeler) akademisyenlik mesleğine yönelik algıları yansıtan çalışma ve

ölçekler de incelenmiştir. Bunlara dayalı olarak “akademisyenlik kimlik” algısına yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiş ve genç öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, genç öğretim elemanları akademisyenlik mesleğini toplam dört boyut altında algılamaktadırlar. Meslekle özdeşleşme, özerklik, bireysellik ve toplumsal saygınlık akademisyenlik mesleğinin temel öğeleri olarak algılanmaktadır.

Çalışmanın hem nitel hem de nicel bulguları, çalışmaya katılan genç akademisyenlerin mesleki kimlik algılarında öznel düşünce ve olguların ön planda olduğunu ve bunların akademik kimlik algısının şekillenmesinde geniş rol oynadığını göstermektedir. Akademik kimlik algısının yeni gelen ortamdaki toplumsallaşma ile yakından ilgili olduğunu düşüncesinden hareketle, içine girilen yeni ortamdaki resmi olmayan sosyal yapıların ve yeni gelenin kendisinin meslekle ilgili algısının akademik kimliğin oluşumunda belirleyici olduğu kanaati gelişmiştir. Yerel dinamikler sadece yapılandırılmış resmi mekanizmaları ifade etmemekte, aynı zamanda yapılandırılmamış, çoğunlukla günlük iş yaşamında farkına varılmayan resmi olmayan sosyal yapıları ve dinamikleri de içermektedir (Trowler ve Knight, 2000).

Çalışmada bilgiyi tabana yayan, geniş bir iletişimi ve kurum ve yapılan işle ilgili farkındalığı arttıran sosyal etkileşim, katılım, bilgi paylaşımı, örgütsel güven gibi faktörlerin akademik kimlik algısının oluşmasında ve şekillenmesindeki rolü irdelenmiştir. Nicel bulgularda bu yargıyı destekleyecek sonuçlara ulaşılmaya da, gerek nitel bulgular gerekse alanyazın, kurumdaki resmi ve resmi olmayan sosyal dinamiklerin ve öznel olguların akademik kimliğin şekillenmesinde oldukça belirleyici olduğunu göstermişlerdir. Özellikle nitel ifadeler yeni gelenlerin akademik kimliklerinin şekillenmesinde meslektaşlarıyla etkileşimlerinin önemli rol oynadığını göstermiştir. Bu durum Lave ve Wenger’in (1991) “uygulama toplulukları” (communities of practice) kavramı ve Trowler ve Knight (2000) tarafından önerilen ve buna paralel anlamlar içeren gelişimsel ağlar (developmental networks) ve sosyo-kültürel öğrenme kavramları ile paralellik göstermektedir.

Bu projede daha önce yapılan nitel ve nicel çalışmaların kavramsal çerçevesi çizilirken bu değişkenlere yer verilmiştir. Yukarıda da sunulan ortam, süreç, içerik ve çıktı modelinde bu faktörlere ilişkin değişik değişkenler hem yeni gelen öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçleri, hem de yeni gelenlerin akademik kimlik algıları bağlamında incelenmiştir. İş yaşamının öznel boyutuna odaklanan bu tartışmanın temel çıkarımı, yeni gelenlerin toplumsallaşma ve akademik kimlik gelişimi için yapılan resmi çalışmaların etkisinin çoğunlukla iş ortamı içerisinde

var olan resmi dinamiklerin etkisinden daha sınırlı olacaktır. Bu sebeple, yeni gelenlerin mesleki toplumsallaşma ve akademik kimlik algılarının gelişiminde kolektif resmi ve resmi olmayan bir şekilde yapılandırılmış bütün kültürel öğeler önemli rol oynamaktadır.

4.3.1. Meslekle Özdeşleşme

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, varsayımsal toplumlaşma (anticipatory socialization) evresinde bu mesleğe yönelen bireylerin kendilerini mesleğe adadıkları, mesleğe iyi ve kötü yanlarıyla kendilerini hazır hissettikleri ve bu duygu ve düşüncelerle mesleği tercih ettikleri görülmüştür. Bunun doğal bir sonucu olarak genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarında, kendi kişisel özellikleri ile mesleğin özellikleri arasındaki uyuma işaret eden meslekle özdeşleşme boyutu ortaya çıkmıştır. Buna göre genç öğretim elemanları kendi kişisel özellikleri, kendi kimlikleri ve kendi hedefleriyle akademisyenlik mesleğinin özellikleri arasında tam bir uyuma işaret etmişlerdir. Dolayısıyla akademisyenlik mesleğini hayatlarının merkezine koyabildikleri ve her türlü önceliği mesleklerine verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum büyük ölçüde genç öğretim elemanlarının doktora eğitimlerinden önce bu mesleğe yönelmeleri ve doktora eğitimlerinden sonra, mesleğin koşullarını olduğu gibi kabul edip bütün zorluklarını göze alarak mesleği benimsemeleriyle açıklanabilir.

4.3.2. Özerklik

Nicel analizler, akademik kimlik algısının diğer bir boyutunun özerklik olduğunu göstermiştir. Özerklik, çalışanların işleriyle ilgili her türlü kararı özgürce vermelerini ifade eder. Esnek çalışma saatlerine sahip olma, faaliyetlerine kaynak bulma ve mesleki hedefleri belirleme akademisyenlik mesleğinin özerk bir meslek olarak algılanmasına katkı yapan unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Özerklik boyutu aynı zamanda genç öğretim elemanlarının meslekten bir beklentilerinin de dışavurumu şeklinde algılanabilir. Mesleğe yönelen bireyler faaliyetleri üzerinde mutlak bir özerkliğe sahip olmak beklentisindedirler. Kurumların bu beklenti yönünde faaliyetlerde bulunması hem genç öğretim elemanlarının mesleki toplumsallaşmasına, hem de kurumların verimliliğine katkı sağlayacaktır.

4.3.3. Bireysellik

Akademik kimlik algısının bir diğerk boyutu bireysellik olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre, genç öğretim elemanları akademisyenliği bireyin kendi uğraşı olarak görmektedir. Mesleğin icrasında genellikle bireysel kararlara dayanılır. Akademik kimlik algısının bireysellik boyutu genç öğretim elemanlarının yükseköğretimin üç temel işlevini yerine getirirken kendi tercihlerinin ön planda olması beklentilerini ifade etmektedir. Bu anlamda akademik kimlik algısının özerklik boyutu ve bireysellik boyutu birbirlerini tamamlamaktadır. Dolayısıyla, akademik kimlik algısının farklı boyutları birbirlerini tamamlar niteliktedir. Günümüz özellikle özel sektöre has olan takım çalışmaları ve bunları tamamlayan farklı yapılar (örnek, matriks örgütsel yapı) henüz üniversitenin bir parçası olarak görülmemektedir. Bunun temelinde üniversite ortamında takım veya gruplar halinde iş veya proje yürütülmemesi yatmaktadır. Günümüzde öğretim elemanlarının aynı üniversitede veya farklı üniversitelerde çalışan meslektaşlarla ortak iş ve proje yapması yaygındır. Ancak genç öğretim elemanlarının bireysellik değerlendirmeleri, yükseltilmelerine dayanak oluşturan performans değerlerinin genellikle bireysel faaliyetlerinden oluştuğu fikrini uyandırmaktadır.

4.3.4. Toplumsal Saygınlık

Son olarak toplumsal saygınlık çalışmaya katılan genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarında önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre genç öğretim elemanları, diğerk bütün koşulları (örnek, parasal koşullar, sosyal imkânlar) ne olursa olsun akademisyenlik mesleğini saygın bir meslek olarak görmektedirler. Akademisyenliğin toplumda gördüğü itibar genç öğretim elemanlarını mesleğe çeken bir konu olarak ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yukarıdaki nitel ve nicel bulgular toplumsallaşma süreci ve bu süreçte oluşan akademik kimlik algısının karmaşık yapılar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, bu karmaşık yapıların üniversitelerde sağlıklı bir şekilde işletilmesi ve genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma ve akademik kimlik gelişimi süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesine yönelik bazı önerilerin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu önerilerin yanında genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyumlarına yönelik geliştirilecek programlar için de temel prensipler aşağıda sunulmuştur.

Üniversitelerdeki iç ortamın (genel olarak yapısal ve işlevsel özellikler) net bir şekilde tanımlanması ve sahip olunan bu özelliklere ilişkin bilginin açık ve herkesin ulaşabileceği bir şekilde sunulması gerekmektedir. Özellikle ders yükleri, ders dağıtımı, araştırma kaynakları ve lojman dağıtımı gibi konular ile ilgili prensipler, süreçler ve uygulamalar açık, standart ve herkesin ulaşabileceği bir şekilde erişime açılmalıdır. Kurumsal özelliklerin belirlenmesi ve açık hale getirilmesi aynı zamanda yeni gelenlere hitap eden fırsatları tanımlama, yeni gelenlerin tabii oldukları yükümlükleri belirleme ve kurumda hâkim olan yazılı ve yazılı olmayan kuralların genç öğretim elemanları için açık ve ulaşılabilir hale getirme bağlamında yeni gelenlerin uyumlarına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada katılımcıların üniversitelerinde bürokratik kültürün hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bürokratik kültürün olumsuzluklarından şikâyet etmişlerdir. Bu sebeple, bürokratik kültürün olumsuz etkilerinin azaltılması ve profesyonel örgütlere daha uygun olan “meslektaş” (*colleagial*) yükseköğretim kültürünün etkinleştirilmesi için çaba harcanmalıdır. Meslektaş kültürünün bir ögesi de katılımcı yönetim, bilgi paylaşımı ve yeni gelenlere faaliyetleri üzerinde daha fazla söz hakkı vermekle ilgilidir. Bunlara yönelik ayrıntılı önerilere ortam ve süreç faktörlerine ilişkin tartışmada yer verilmiştir. Sunulan bu önerilerin kendi içlerinde bir tutarlığı olduğu söylenebilir. Katılımcıların geldikleri üniversitelerin kültürlerine temel eleştirilerinden biri bu kültürlerin “kapalı kültür,” “güvensiz kültür,” “işbirliğine dayalı olmayan kültür” ve “dedikodu kültürü” olmalarıydı. Uzun vadede meslektaş kültürünün temel öğeleri bu olumsuz yanları törpüleyebilecek ve katılımcı bir kültürün oluşturulmasına katkıda bulunacak niteliktedir. Genç öğretim elemanları kurumlarına uyumlarının hızlandırılması için kurumda resmi ve resmi olmayan toplantı ve etkinliklerin düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde kendilerine

yer verilmesinin gelinen kurumdaki kültüre uyuma katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, genç öğretim elemanlarının geldikleri kurumlardaki hakim kültüre uyumlarını hızlandıracak temel yaklaşımın bu kişilere temel faaliyetlerde yer vermek olduğu söylenebilir.

Örgütsel kültüre ilişkin bir diğer bulgu ise, genç öğretim elemanlarının örgüt kültürüne uyumlarında zorlandıkları yönündeydi. Buna yönelik olarak üniversitelerin resmi ve resmi olmayan programlar geliştirmesi gerekmektedir. Aşağıda önerilen resmi programlarda buna ilişkin ayrıntılı öneriler geliştirilmiştir. Bu aşamada varsayımsal toplumsallaşma aşamasından başlayarak üniversitelerin çalışanlarına kültürleri, temel değerleri vizyonları ve misyonları hakkında sürekli bilgilendirme yapmaları ve bu değer misyon ve vizyonlara destekleri alınmalıdır.

Genç öğretim elemanlarının buldukları üniversitelerin kültürlerine ilişkin yönelttikleri bir diğer temel eleştiri hâkim kültürün öğretime odaklanması ve araştırmanın kültürde öne çıkan bir değer olmamasıdır. Bu durumun genç öğretim elemanlarının doktora eğitimlerini yurt içinde veya yurt dışındaki köklü ve kurumsallaşmış üniversitelerde yapmış olmalarından kaynakladığı söylenebilir. Üniversitelerin yeni gelenlere kurum kültürüne ilişkin bilgilendirme ve deneyim aktarması, kendilerinden beklenen sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde anlatması, böylece yeni gelenlerin beklentilerinin düzeyleştirilmesi yoluna gidilebilir.

İş yükü çalışmaya katılan öğretim elemanları tarafından bir sorun olarak gösterilmiştir. Kurumda hali hazırda çalışan deneyimli elemanlarının iş yüklerinin yeni gelenlerin yüklerine eşit veya daha fazla olması beklenen bir durumdur. Ancak, genç öğretim elemanları için hem deneyimsizlik, hem de buldukları ortam ile tanışıklıklarının olmaması bir dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla genç öğretim elemanlarına işlerine yönelik materyal desteği, öğretim yaklaşımı olarak destek, hatta asistan desteklerinin esirgenmemesi gerekmektedir. Bunun yanında, Türkiye’de üniversitelerde öğretim yükü olarak en fazla yükün genç öğretim elemanlarına verildiği gözlenmiştir. Bu, birçok Avrupa ülkesindeki uygulamalarda yeni gelen öğretim elemanına deneyimli bir öğretim elemanının gözetiminde bir ders verilmesi ve süreçte sürekli desteklenmesi şeklindedir. Türkiye’de de yeni gelen öğretim elemanlarının öğretim deneyimlerinin ilk aşamasında benzer bir yaklaşımın benimsenmesi uygun olacaktır.

Kurum-içi güç dinamikleri, yeni gelenlerin toplumsallaşmalarını örtük bir şekilde etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Güç dinamikleri bağlamında yeni gelenlere

yaptıkları işler (araştırma, öğretim) üzerinde mutlak bir otorite vermek (örnek, derslerini belirleme, ilgi duydukları ve alanlarıyla ilişki konularda çalışma) hem güç dinamiklerinin olumsuzlarını azaltacak, hem de genç öğretim elemanlarının olumsuz düşüncelerini (örnek, güvensizlik gibi) engelleyecek niteliktedir.

Nitel çalışmanın bulguları doğrultusunda, genç öğretim elemanlarının maddi ödül ve kontrol mekanizmalarını bir motivasyon kaynağı olarak görmedikleri anlaşılmıştır. Buna yönelik olarak ödül programlarına ilişkin ölçütlerin objektif bir şekilde ortaya konması ve uygulanması gereği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında öğretim elemanlarının mesleğin zorluklarını peşinen kabullendikleri ve daha çok manevi ödül ve taltiflere değer verdikleri anlaşılmıştır. Bu sebeple, manevi ödül ve taltiflere üniversitelerde yer verilmesi uygun olacaktır.

Çalışmada katılımcılar kendilerine yol gösterecek kişilere duydukları ihtiyacı belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak resmi olarak bir yol gösterici/mentor atanabilir. Bu mentorlerin özellikle alandaki araştırma geleneği ile akademik toplantıları ve süreli yayınları iyi bilen, belli akademik ağları oluşturmuş ve yeni gelenlerin mesleğe ve kurumlarına uyumlarına katkıda bulunacak nitelikte kişiler olması önemlidir. Bunların yanında akademik birimlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerini ön plana çıkarmaları ve genç öğretim elemanlarına yakın durmaları ve mesleki gelişimlerinde her türlü desteği vermeye hazır olmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada sorunlu olarak ortaya çıkan yapılardan biri de örgütsel güven olmuştur. Adil olmayan uygulamalar, kendileri için hayati konularda (örnek, atama ve yükseltmeler, bütçe paylaşımı) uzun ve açık olmayan süreçleri izlemek, çeşitli konularda yeterince destek bulamamak, sınırlı bilgi paylaşımı ve sınırlı işbirliği gibi sorunlardan dolayı katılımcılar kurumlarına karşı duydukları güven duygusunun güçlü olmadığını belirtmişlerdir. Bu sebeple, genç öğretim elemanlarına yakın durmak, destek ihtiyaçlarına cevap vermek ve atama ve yükseltme ölçütlerinin eşit uygulanması genç öğretim elemanlarının örgütsel güven duygularına olumlu yansıtacak uygulamalar olacaktır. Genç öğretim elemanları üst yönetimlere karşı güvenlerinin daha da olumsuz olduğunu gösteren ifadeler kullanmışlardır. Bu sebeple, üst yönetimin de genç öğretim elemanlarına yakın durması ve iletişime açık olması genç öğretim elemanlarının güven duygularına olumlu katkı yapacaktır.

Süreç faktörleri ele alındığında sosyal etkileşim ve sosyal ağlarda yer almak, bilgi paylaşımı ve katılımcı yönetim genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasıyla ilişkili

değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Genç öğretim elemanlarının sosyal etkileşim için var olan mekanizmaların yetersiz olduğu, bu ihtiyaçlarını resmi olmayan ve büyük çoğunlukla kendilerinin oluşturduğu mekanizmalar yoluyla karşıladıkları anlaşılmıştır. Resmi olmayan mekanizmaların etkinliği yadsınamaz, ancak resmi olmayan mekanizmaların her genç öğretim elemanı için geçerli olmama riski de bulunmaktadır. Bu sebeple sosyal etkileşim için mekanizmaların geliştirilmesi ve işletilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Bilgi paylaşımı ise hemen hemen bütün değişkenlerin temelinde yer alan ve incelenen bütün değişkenlerle ilişki bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi paylaşımı toplumsallaşma sürecinin odağında olan bir yapıdır. Bu sebeple, örgütlerde bilgi paylaşımı için gerekli önlemlerin alınması, üniversitelerin yapısal ve işlevsel özelliklerine ilişkin her türlü bilginin yeni gelenlere sunulması gereği ortaya çıkmaktadır. Geniş bir bilgi paylaşımı için var olan mekanizmaların işlediğinden emin olmak ve ihtiyaç duyulması halinde yeni kanalların oluşturulması gereği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde sosyal ağların geliştirilmesi amacıyla sosyal etkileşimin geliştirilmesi için yapılan uygulamalara paralel uygulamalara gidilebilir. Son olarak, her ne kadar bazı katılımcılar akademisyenliğin bireysel yönüne vurgu yapıp birimlerindeki yönetim süreçlerine katılım konusunda gönülsüzlüklerini ifade etseler de, genel olarak birimlerinde yapılan uygulamalar konusunda müdahil olma veya en azından fikirlerinin alınmasının olumlu bir yönetim tarzı olacağını belirtmişlerdir. Üniversiteler ve daha özelde bölümler yeni gelen genç öğretim elemanlarını karar verme süreçlerine etkili bir şekilde dâhil etmek için gerekli süreçleri geliştirmelidir.

Süreç faktörlerine yönelik bu önerilerin yerine getirilmesi yapısal müdahalelerle mümkün değildir. Katılımcıların bu eleştiri ve talepleri bir bakıma üniversitelerde insan kaynakları çerçevesiyle uyumlu bir yönetim yaklaşımının benimsenmesi için bir çağrı niteliğindedir. Bolman ve Deal (2008) örgüt yönetimine ilişkin yapısalcı, insan kaynakları, politik ve sembolik çerçeveler önermiş ve örgütlere ve örgütlerdeki olay ve olgulara bu çerçevelerden bakılabileceğini vurgulamışlardır. Fakat bazı durumlarda bir çerçevenin bir olayı ve/veya olguyu açıklamada daha etkili olabileceğini hatırlatmışlardır. Bu çalışmada katılımcıların insan kaynakları çerçevesine vurgu yapmaları, üniversitelerde yapısalcı çerçevenin hâkim olması ve özellikle insan kaynakları çerçevesinin üniversite yönetimlerinde etkin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Örgütsel kültüre ilişkin yukarıda yapılan tartışmada da katılımcıların üniversitelerinde yapısalcı yaklaşımla uyumlu bürokratik kültürün hâkim olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sebeple, özellikle üst yönetimlerin profesyonel bürokrasilerle uyumlu insan kaynakları çerçevesini benimsemesi önerilebilir.

Toplumsallaşma ile ilişkili çıktı faktörlerine bakıldığında iş stresi ve iş ortamına uyum öne çıkmıştır. İş yükü, kişilik özellikleri, uyum sorunları, atama-yükseltme sürecindeki belirsizlikler ve iş ve iş dışı yaşam arasındaki dengeyi sağlamaya çalışma genç öğretim elemanları için stres kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Yukarıda sıralanan sorunlara ve bu sorunları hafifletmek için yapılan önerilere bakıldığında, stresin bu kaynaklarla ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki önerilerin tamamı genç öğretim elemanlarının stres düzeylerini düşürecek ve uyumlarını yükseltecek niteliktedir.

5.1. Öğretim Üyesi Destek Programları İçin Öneriler

Proje kapsamında gerçekleştirilen birebir görüşmeler sırasında genç öğretim elemanlarının görüşleri alınmış, internet üzerinden uygulanan ölçek yolu ile özellikle yeni açılan üniversitelerdeki genç öğretim elemanlarına ulaşmaya çalışılarak onların toplumsallaşma süreçleri ve akademik kimlik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular ışığında, proje sonuçları temel alınarak üniversitelerde oluşturulması muhtemel genç öğretim elemanı destek programları için öneriler ve prensipler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Nitel çalışma sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde genç öğretim elemanlarına kendileri için geliştirilecek olan destek programlarından neler bekleyebilecekleri sorulmuş, veri analizi sırasında da bu soruya ve görüşme protokolündeki diğer sorulara verdikleri cevaplar üzerinden olası destek programları için öneriler ve prensipler için notlar alınmıştır. Aynı zamanda, Türkiye ve yabancı ülkelerdeki çeşitli üniversitelerde genç öğretim elemanlarına destek programlarını yürüten birimler ile bağlantıya geçilerek ya da yeterli olduğu durumlarda internet üzerinden bu destekler hakkında bilgi edinilmiş ve çalışma kapsamında geliştirilen öneriler ve prensipler zenginleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında ziyaret edilen üniversitelerden sadece bir tanesinde kurumda çalışmaya başlayan genç öğretim elemanları için uyum ve yönlendirme programı gerçekleştirilmekte idi. Bu programa dâhil olan genç öğretim elemanlarının ilettikleri ve diğer üniversitelerdeki öğretim elemanlarının böyle bir programdan neler bekledikleri incelendiğinde kurumdaki süreçler, araştırma olanakları, genel kurum bilgileri ve üniversitenin sunduğu olanaklar hakkındaki bilgiler öncelikli olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birçoğu

kurumlarında çalışmaya başladıkları zaman karşılaştıkları sorunlar doğrultusunda bir uyum ve yönlendirme programında bilgilendirilmek istedikleri konuları belirtmişlerdir. Öğretim elemanları kurumda kullanılan otomasyon sistemleri, öğrencilerle ve öğretim ile ilgili kurallar, kongre-konferans katılımına ait süreçler, araştırma kaynaklarına erişim ile ilgili süreçler ve kurum kültürünün benimsenmesinde önemli bir payı olan yuva, kafeterya, servisler, sosyal tesisler ve olanakların kullanımı ile ilgili süreçler hakkında kurumda çalışmaya başladıklarında yeteri kadar bilgilendirilmediklerini belirterek, uyum ve yönlendirme programlarının bu konular hakkında yeni gelenleri bilgilendirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bölüm başkanları ise genç öğretim elemanlarının kurumda çalışmaya başladıklarında yukarıda belirtilen süreçlerde zaman zaman zorlandıklarını gözlediklerini ve destek programlarının bu tip süreçler hakkında sistematik bilgi verecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Genç öğretim elemanları kendilerinin kuruma uyum sağlamalarını destekleyecek bu programların yapısı hakkında zaman zaman bireysel, zaman zaman ise gruplar halinde gerçekleştirilmesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, üniversite kapsamında gerçekleşen süreçler için gruplar halinde bilgilendirme yapılmasının başka bölümlerde çalışan genç öğretim elemanları ile tanışmak ve bir topluluk oluşturmak açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Fakülte ya da bölümler temelinde farklı işleyen süreçler için ise daha küçük gruplar halinde bilgilendirilmenin daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, kendi alanlarında deneyime sahip ve akademik gelişimleri hakkındaki sorularını sorabilecekleri bir mentorla da çalışmanın hem kuruma uyumları açısından olumlu olacağını, hem de bir uyum ve yönlendirme programının içeriğinde olabileceğini belirtmişlerdir. Bölüm başkanları doktora derecesine sahip bir öğretim elemanının bir mentora ihtiyaç duymayacağını ifade ettikleri gibi, mentorluğun hali hazırda resmi olmasa bile bölümler içerisinde gerçekleştiğini de belirtmişlerdir.

Yurtdışındaki üniversitelerdeki öğretim üyesi destek programları incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da bu tip programların birçok üniversitede sıklıkla düzenlendiği ve programları düzenleyen birimlere ait internet sayfalarında destek programları ve üniversiteye ait bilgileri içeren ayrıntılı bilgi paketlerinin yer aldığı gözlenmiştir. Kuzey Amerika'da yer alan çeşitli üniversitelerin programları incelendiğinde ilk göze çarpan, bu programların yeni gelen öğretim elemanlarının katıldığı ve üniversite üst yönetimi ile tanıştığı bir tanışma toplantısı ile başlıyor olmasıdır. Bu toplantılarda üniversite hakkında genel bilgiler verilmekte ve öğretim elemanlarının üniversitenin yapısını anlaması hedeflenmektedir. Bu toplantıdan sonra genellikle

birkaç gün süren ve hem öğretim hem de araştırma ile ilgili süreç ve üniversitenin sunduğu destekleri tanıtan seminerler verilmektedir. Örgün olan bu seminerlere ek olarak bazı üniversitelerin bir takım tanıtımları internet üzerinden erişilen video eşliğinde düzenlediği de gözlenmiştir. Kuzey Amerika'daki üniversitelerde dikkat çeken başka bir konu da üniversitelerin yeni öğretim elemanlarının yararlanmaları amacıyla süreç ve bilgilerin yer aldığı ayrıntılı yazılı kaynakları internet sayfalarında sunmalarıdır.

Kuzey Amerika'daki öğretim elemanı destek programlarının büyük bir bölümünü öğretim için verilen destekler oluşturmaktadır. Öğretim yöntemleri, ders materyali hazırlama, ders değerlendirmesi yöntemleri ve teknoloji kullanımı gibi konuların ağırlıklı olarak ele alındığı seminer ve çalıştaylar aracılığı ile öğretim elemanlarının araştırma-öğretim zaman dengesini kurmalarına yardımcı olabilecek beceriler geliştirmeleri desteklenmektedir. Bu da, akademisyenliğin doktora eğitimi sırasında çok fazla gelişmeyen öğretim yönünün bu tip programlar aracılığı ile geliştirilmesinin üniversiteler açısından önemini göstermektedir.

Üniversitelerin farklı bölümlerinin bu programlara ek olarak kendi bilgilendirmelerini yaptıklarına da rastlanmıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Texas Üniversitesi Sosyoloji Bölümü yeni başlayan öğretim elemanlarının çalışmaya başladıkları sırada yapmaları gereken işleri (örneğin katılmaları gereken yönlendirme toplantıları, yerleşke içerisindeki üniversite birimlerini kullanmaları için gerekli olan kimliklerin elde edilmesi, internet adresi edinme ile ilgili işlemler gibi), bölüm içerisindeki genel işleyişleri (örneğin gelen mektuplara erişim, mutfağın kullanımı, telefonun kullanılması, ofis gereçlerinin temin edilmesi, fotokopi makinelerinin kullanımı gibi), bu süreçler içinde yardımcı olacak personele erişim bilgileri ve acil durumlar için iletişim kurulacak üniversite birimleri gibi bilgileri internet sayfasında duyurmaktadır (The University of Texas at Austin, 2011).

Destek programları Avrupa'daki üniversitelerde ise Amerika Birleşik Devletleri'deki kadar yaygın değildir. Bu üniversitelerde daha çok yabancı öğretim elemanları için vize, çalışma izni ve üniversite süreçleri ile ilgili bilgilendirmeleri içeren programlar göze çarpmaktadır. Avrupa'daki üniversitelerin ülke vatandaşı olan öğretim elemanları için düzenledikleri destek programları hakkındaki bilgilerin ülke dilinde verildiği düşüncesi ile Avrupa'da tanınan üniversitelerin insan kaynakları bölümleri ya da ilgili birimleri ile iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Göteborg Üniversitesi (İsveç) ve Helsinki Üniversitesi'nde (Finlandiya) bulunan

birimlerin elektronik posta ile gönderdikleri belgeler ve internet sayfaları üzerinden bu üniversitelerin düzenledikleri destek programları da incelenmiştir.

Proje kapsamında gerçekleştirilen nitel çalışmada ziyaret edilen üniversitelerde genç öğretim elemanları için destek programlarının varlığı araştırılmış, ancak Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) dışında program uygulayan bir üniversiteye rastlanmamıştır. Araştırmacılar bu programın tanıtıldığı toplantılara katılmışlar ve internette yer alan program materyallerini incelemişlerdir. ODTÜ’de uygulanan program daha önceki yıllarda toplam 2 ya da 3 gün süren ve bir dizi seminerlerden oluşan “Etkili Eğitim ve Ar-Ge Seminer Programı” yeniden değerlendirilip geliştirilerek oluşturulmuş bir programdır. “Akademik Gelişim Programı” (AGEP) olarak isimlendirilen bu program, üniversitenin stratejik planında belirtilen ve öğretim elemanlarının mesleki ve bireysel gelişiminin desteklenmesini öngören amaç doğrultusunda geliştirilmiş ve ODTÜ’de çalışmaya başlayan doktora derecesine sahip öğretim elemanlarının üniversiteye uyumlarını hızlandırmayı hedeflemiştir.

Aşağıda Göteborg Üniversitesi, Helsinki Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde yürütülen öğretim üyesi destek programları hakkında kısa bilgi verilmiştir. Bu bölümün sonunda bu programların yürütülme şekli ve katılımcı öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda Türkiye’de gerçekleştirilmesi muhtemel öğretim elemanı destek programları için prensipler sıralanacaktır.

5.1.1. Göteborg Üniversitesi Destek Programı

Bölüm ya da birimlerde yapılan tanıtımlara ek olarak son iki yılda üniversitede çalışmaya başlayan bütün akademik ve idari personelin katılmak zorunda olduğu, Bahar ve Güz dönemlerinde gerçekleştirilen ve bir gün süren üniversite çapında bir tanıtım semineri düzenlenmektedir. Bu seminerde Göteborg Üniversitesi hakkında bilgi, üniversitenin vizyonu ve organizasyonu, benimsediği stratejiler ve çalışanları için geliştirdikleri kurallar üniversitenin üst düzey yöneticileri tarafından tanıtılmaktadır. Doktora sonrası araştırmacı pozisyonlarındaki araştırmacılar için bu program farklı bir şekilde yürütülmektedir.

Bölüm ya da birimlerde yapılan tanıtım, ilgili yöneticiler ya da onların bu tanıtımı yapmak için görevlendirdikleri kişilerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Bu kişilerin sorumlu oldukları tanıtım görevleri üniversitenin internet sitesinde ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır. Tanıtım sırasındaki etkinlikler işe başlamadan önce, ilk gün, sonraki birkaç

gün, ilk birkaç hafta, sonraki aylar ve ilk bir yıl bağlamında ayrı ayrı tanımlanmıştır. İlk birkaç gün etkinlikleri daha çok bölüm temelli ve ayrıntılı olarak tanımlanırken, zaman ilerledikçe etkinliklerin kapsamı üniversitenin diğer bölümlerinin ve daha genel kurallarının tanıtılmasını içerecek şekilde genişletilmektedir. Daha sonraki aylarda bölüm sorumluları yeni gelen öğretim üyesi ile zaman zaman buluşarak ihtiyaçlarını belirlemekte, performansını değerlendirmekte ve gerekli birimlere yönlendirmektedir. Bu süreçte yeni gelen öğretim üyesinin üniversite çapında verilen ve yukarıda belirtilen seminerlere katılımını sağlamak da bu kişinin sorumluluğu olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu süreç mentorluk olarak değil, “diyalog geliştirme” süreci olarak nitelendirilmektedir (University of Gothenburg, 2011).

5.1.2. Helsinki Üniversitesi Destek Programı

Fakülteler tarafından tam olarak yapılandırılmış bir öğretim elemanı destek programı mevcut değildir. Rehberlik ve mentorluk daha bireysel düzeyde belirlenmektedir. Üniversiteye katılan yeni öğretim üyeleri ile ilgili sorumluluk üniversitenin merkezi yönetimi ile her bölüm, fakülte veya enstitüde pedagojik alanlarda çalışan öğretim üyelerinin oluşturduğu bir ağ arasında paylaşılmaktadır.

Helsinki Üniversitesi'nin üniversiteye yeni katılan akademik ve idari personel için hazırladığı programda üç önemli etkinlik yer almaktadır. Bunlardan ilki üniversite merkezi yönetiminin her yıl, yılda iki defa olmak üzere düzenlediği yarım günlük “Üniversite'ye Hoş Geldiniz” etkinliğidir. Bu etkinlik üniversitede çalışmaya başlayan tüm yeni gelenler için düzenlenmektedir. Bu etkinliğin kazanımları arasında yeni gelenlerin bir çalışma ortamı olarak üniversite hakkında yeni bir perspektif geliştirmeleri, üniversite hakkında kendileri için yararlı bilgileri edinmeleri, akademik topluluk içindeki yerlerini belirlemeleri ve yaptıkları işin üniversitenin genel performansı açısından önemini kavramaları sıralanmaktadır. İkinci olarak ise yılda bir defa üniversitenin çeşitli kampüslerinde düzenlenen ve özellikle ders veren öğretim elemanlarının katılması istenen “Pedagojik Yönlendirme” semineri verilmektedir. Her fakültepedeki pedagojik alanda çalışan öğretim üyeleri tarafından verilen bu seminer öğretim elemanlarının ders verme etkinliklerinde desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Üçüncü olarak ise üniversitenin işleyişi ile ilgili süreçleri içeren bir bilgi paketi üniversite iç ağında yeni başlayan personelin erişimine sunulmaktadır. Bu seminerler ve bilgi kaynakları Helsinki Üniversitesi'nin resmi destek programını oluşturmaktadır.

Resmi destek programına ek olarak, öğretim üyelerinin Helsinki Üniversitesi'ne uyum süreçlerinin nispeten resmi olmayan yollar ile gerçekleştirildiği de ifade edilmektedir. Özellikle yeni gelen öğretim elemanının daha önce Helsinki Üniversitesi'nde çalışmış olması durumunda bir destek programı ya da bilgi paketine ihtiyacı olmadığı belirtilmektedir. Ancak, bazı fakültelerde alanlarında tanınan daha deneyimli öğretim elemanlarının yeni gelenlere mentorluk yaptıkları, bu mentorluğun sınırlarının ve kapsamının mentor öğretim üyesi ve yeni gelen öğretim üyesi arasında belirlendiği ifade edilmektedir (University of Helsinki, 2010).

5.1.3. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Destek Programı

Üniversitenin geliştirdiği AGEP programı ODTÜ'de son üç yıl içinde yardımcı doçent ya da öğretim görevlisi olarak atanmış doktora derecesine sahip öğretim elemanları için geliştirilen bir programdır. AGEP yaklaşık olarak toplam 75 saatten oluşan 8 temel modül ve 3 ek modülden oluşmaktadır. Bu modüllere ek olarak bir de mentorluk programı geliştirilmiştir. Temel modüller ODTÜ ve Öğretim Üyeleri, Üniversitede Etik, Eğitim ve Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Ulusal ve Uluslararası İşbirliği Programları, Sanayi ile İşbirliği, Toplumsal Hizmet ve Kurumsal Yönetim olarak geliştirilmiştir. Her bir modül için sorumlu yönetici ve birimler ayrı ayrı tanımlanmıştır. AGEP internet sayfasında her modülün amacı, kapsamı ve süresi belirtilmiştir. Modüller bir ya da birkaç öğretim üyesi tarafından verilen seminerler (örneğin atama-yükseltme kriterleri ve akademik personelin özlük hakları), çalıştaylar (örneğin proje yazma çalıştayı), tanıtımlar (örneğin araştırma merkezleri tanıtımı) ve gözlemler (örneğin akran tarafından derslerin gözlenmesi) içerecek şekilde yürütülmektedir. Öğretim elemanlarının bu programı tamamlaması için modüllerin en az %80'ine katılması gerekmekte ve programın sonunda program kapsamında geliştirdikleri bir eğitim, araştırma ya da topluma hizmet ürünü ile ilgili sunum yapmaları gerekmektedir. Bu ürünler için de öğretim elemanlarının geliştirme sürecinde destek almaları mümkündür. AGEP programını tamamlayan katılımcılara Bilimsel Araştırma Proje maddi desteği, araştırma proje önerisi yazma desteği ve bir uluslararası araştırma-geliştirme projesi geliştirme amacıyla maddi destek verilmesi ve bu desteklerin iki yıl içinde kullanılması da öngörülmüştür. AGEP kapsamındaki ek modüller ise isteğe bağlı olarak katılım gerektiren final sunumları, sosyal aktiviteler ve üniversitenin çeşitli birimlerine ziyaretlerdir.

AGEP kapsamında geliştirilen mentorluk programı genç öğretim elemanlarının üniversiteye uyum, akademik ağlar oluşturma ya da bu ağlarda yer alma ve üniversitenin

olanaklarını öğrenme sürecinde daha deneyimli bir öğretim üyesinin fikirlerinden ve deneyimlerinden faydalanmaları amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Bu program mentorlar ve genç öğretim elemanlarının gönüllü olarak katılacakları şekilde tasarlanmıştır. Program kapsamında mentor öğretim üyeleri bir seminer almakta ve kendilerine hangi konularda genç öğretim elemanlarına yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi verilmektedir. Mentor ve genç öğretim elemanının çeşitli zamanlarda birebir görüşmeler gerçekleştirerek çeşitli deneyimleri paylaşmaları beklenmektedir.

Modüller ve mentorluk programına ek olarak internet sayfasında yeni öğretim üyeleri için bir bilgi paketi de yer almaktadır. AGEP kapsamındaki modüller Ekim-Mart ayları arasında çeşitli tarihlerde ve gruplar halinde gerçekleştirilmektedir (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2011).

Proje kapsamında elde edilen bulgular ve yurtiçi ve yurtdışındaki üniversitelerde yürütülen öğretim elemanı destek programları incelenerek genç öğretim elemanları için geliştirilmesi muhtemel destek/uyum programları için bir takım prensipler belirlenmiştir. Bu prensipler doğrultusunda doktora derecesine sahip öğretim elemanları için programlar geliştirileceği gibi bu programla bağlantılı olarak araştırma görevlileri ve idari personel için de programlar geliştirildiği zaman programların etkililiğinin artacağı düşünülmektedir.

5.2. Destek Programları İçin Prensipler

Genç öğretim elemanları için geliştirilecek destek programları için aşağıdaki prensipler geliştirilmiştir:

5.2.1. Sorumlu Birim

Genç öğretim elemanları destek programları bu programlardan sorumlu bir birim ve destek birimlerinin yardımı ile fakülte/enstitü, bölümler ve idari birimler ile koordine olarak yürütülmelidir. Her birimin programdaki iş ve görev tanımı ile sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmalı ve personeli bu doğrultuda eğitilmelidir.

5.2.2. Hedef Kitle

Üniversitede son 3 yılda çalışmaya başlamış olan doktora derecesine sahip öğretim elemanları bu programın hedef kitesidir.

5.2.3. Kapsam

Üniversitelerin uyum/yönlendirme/destek programlarının bir kısmı üniversite tarafından, bir kısmı ise fakülte ve bölümler tarafından yürütülmelidir. Üniversite tarafından yürütülen program daha çok üniversitenin kısa tarihçesi, misyonu, vizyonu, genel kurum bilgileri, özlük bilgileri, akademik yapı, idari yapı, otomasyon sistemleri, kurumdaki süreçler ve bu süreçleri sürdürmekle sorumlu olan birimler, üniversitenin temel eğitim ve araştırma süreçleri ve bu süreçlerdeki destek birimleri ve etik değerler gibi genel bilgileri içermelidir. Genç öğretim elemanları artık üniversitenin bir bireyidir ve üniversite dışında da üniversiteyi temsil etmektedir. Bu sebeple, genç öğretim elemanlarının üniversitenin tarihçesi, genel yapısı ve temsil ettiği değerler hakkında bilgi sahibi olmaları kendilerini üniversitenin bir bireyi olarak görmelerine de yardımcı olacaktır.

Fakülte/enstitü ve bölümler temelinde özellikle süreçler, bilgi kaynaklarına erişim ve akademik ve idari yapılar bağlamında bilgi verilmesi öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma ile ilgili desteklere daha çabuk ve sağlıklı erişimini sağlayacaktır. Bu bağlamda, fakülte/enstitü ve bölümlerde ilgili sorumlu kişiler ve sorumlulukları da ayrıntılı olarak tanımlanmalıdır. Öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları ile iş yüklerinin ayrıntılı bir şekilde bölüm yöneticileri tarafından bir diyalog içinde kendilerine iletilmesi de bölümlerin sorumlulukları arasında olmalıdır. Bu diyalog aynı zamanda öğretim elemanlarının üniversiteye uyumlarında anahtar konumundadır.

Genç öğretim elemanlarının en çok zorlandıkları konulardan birisi eğitim-araştırma dengesini sağlamak olarak ortaya çıkmıştır. Ders yüklerinin genellikle beklenenden fazla olması, öğretim elemanlarının zamanlarının çoğunu eğitim ile ilgili hazırlıklara ayırmalarına ve araştırma için gerekli zamanın kısıntıya uğramasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, uyum/destek programlarının öğretim elemanlarının eğitim ile ilgili kaynak ve desteklere daha kısa zamanda ulaşmaları ve süreç içerisinde eğitim için harcadıkları zamanı daha etkili bir şekilde kullanmaları için yol göstermeleri gerekmektedir. Eğitim destekleri önce genel bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ile başlayıp, zaman içerisinde daha alana özel destekler ile zenginleştirilmelidir.

5.2.4. Süreç

Bu program kapsamında üniversitenin sorumluluğunda olan tanıtımların programa katılan bütün genç öğretim elemanlarına birlikte verilmesi öğretim elemanlarının birbirleri ile tanışmalarını sağlayarak üniversite çapında olası araştırma işbirliklerini de teşvik edecektir. Üniversitenin

yürüttüğü tanıtımların genç öğretim elemanlarının üniversite yönetimi ile tanışmalarına fırsat verecek bir etkinlikle zenginleştirilmesi öğretim elemanlarının kurumlarındaki toplumsallaşma süreçlerine de olumlu etkilerde bulunacaktır. Aynı şekilde, fakülte ve özellikle bölümlerde öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanları ve idari personel ile tanıştırılması onların uyum süreçlerini hızlandıracaktır.

Programın yılda iki defa düzenlenerek değişik dönemlerde üniversitede çalışmaya başlayan öğretim elemanlarının bu programdan yararlanmaları sağlanabilir. Ancak, uyum/destek programının kapsamında özellikle üniversite ile ilgili bilgileri içeren bir bilgi paketinin genç öğretim elemanlarının erişimine sunulması, program başlamadan önce üniversitede çalışmaya başlayan öğretim elemanları için bir başlangıç bilgi kaynağı olacaktır. Programın fakülte/enstitü ve bölümler tarafından yürütülen süreçlerinde genç öğretim elemanlarının çeşitli zaman aralıklarında farklı ihtiyaçlarının gelişebileceği düşünülerek bu süreçler için daha farklı destekler geliştirilmelidir. Bu bağlamda mentorluk programlarının öğretim elemanlarının üniversitede çalışmaya başlamasından kısa bir süre sonra başlatılması özelleşmiş desteklerin etkililiğini arttıracaktır.

Genç öğretim üyeleri için hazırlanan destek/uyum programlarının seminer, çalıştay ve gezi gibi çeşitli etkinlikler içermesi ve sonucunda bir ürün ortaya çıkması, genç öğretim elemanlarının program sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaları için bir olanak yaratacaktır. Bu süreçte eğitim ve araştırma projelerine yönelik ürünlerin geliştirilmesi için öğretim elemanlarına verilecek desteklerin de planlanması gerekmektedir.

Proje kapsamında elde edilen bulgular, genç öğretim elemanlarının kurumlarına uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde bölümlerindeki ve üniversitedeki diğer öğretim elemanları ve idari personelin bu sorunlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Üniversiteler ve birimleri çoğu zaman genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecinde karşılaştıkları sorunlar konusunda bilgi sahibi değillerdir. Bu sebeple geliştirilen destek/uyum programlarına paralel olarak, diğer öğretim elemanları ve idari personelin genç öğretim elemanlarının uyum süreçlerindeki rolleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Araştırma sırasında ziyaret edilen birçok üniversitede genç öğretim elemanları, destek birimlerindeki personelin ve bölüm yöneticilerinin problemlerin çözümü için kendilerine nasıl yardım edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, özellikle üniversitelerin bazı birimlerinde çalışanların yeni gelenlerin ihtiyaçları ve sorunları

hakkında bilgilendirilmesi süreçlerin hızlı ve etkili bir şekilde ilerlemesini ve yeni gelenlerin uyum süreçlerinin olumlu bir şekilde yol almasını sağlayacaktır.

Yurtdışındaki üniversitelerin öğretim elemanı destek programları incelendiğinde bu üniversitelerde doktora sonrası araştırmacı konumunda çalışan araştırmacılar için de bir takım destek programları geliştirildiği belirlenmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde son zamanlarda geliştirilen doktora sonrası araştırmacı programları kapsamında çalışmaya başlayan araştırmacılar, üniversitede daha etkili araştırma işbirlikleri geliştirmelerini sağlamak amacıyla genç öğretim elemanları için hazırlanan uyum/destek programının bazı bölümlerine katılmaları konusunda teşvik edilebilirler.

Çalışmanın sonuçları akademik kimliğin şekillendiği en önemli sürecin doktora eğitimi olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda üniversiteler doktora programlarındaki öğrenciler için ilerideki kariyerlerinde kendilerine yardımcı olacak bir takım bilgi ve becerileri geliştirmeleri konusunda destek programları düzenleyebilir. Bu tip programlar, doktora öğrencilerinin derecelerini aldıktan sonra çalışmaya başladıkları üniversitelerdeki uyum süreçlerini daha olumlu kılacaktır.

KAYNAKÇA

- Albrecht, T., Bach, B. *Communication in Complex Organizations: A Relational Approach*.
Harcourt Brace, Fort Worth, TX, (1997).
- Armenakis, A.A., Bedeian, A.G. Organizational Change: A Review of Theory and Research in
the 1990s, *Journal of Management*, 25, 293-315, (1999).
- Austin, A.E. Preparing Next Generation Faculty: Graduate School as Socialization to the
Academic Career, *The Journal of Higher Education*, 73, 95-122, (2002).
- Baldwin, R.G. Faculty Career Stages and Implications for Professional Development, *Faculty
and Faculty Issues in Colleges and Universities*, ed: Finnegan, D.E., Webster, D.,
Gamson, Z.F., Simon & Schuster, Needham Heights, (1996), 551-561.
- Baldwin, R.G., Blackburn, R.T. The Academic Career as a Developmental Process: Implications
for Higher Education, *Journal of Higher Education*, 52, 598-614, (1981).
- Bergquist, W.H. *The Four Cultures of the Academy. Insights and Strategies for Improving
Leadership in Collegiate Organizations*, Jossey Bass, San Francisco, (1992).
- Bogler, R., Kremer-Hayon, L. The Socialization of Faculty Members to University Culture and
Norms, *Journal of Further and Higher Education*, 23, 31-40, (1999).
- Boice, R. New Faculty as Teachers, *Journal of Higher Education*, 62, 150-173, (1991a).
- Boice, R. New Faculty as Colleagues, *Qualitative Studies in Education*, 4, 29-44, (1991b).
- Bolman, L.G., Deal, T.E. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (4th ed.),
John Wiley & Sons, San Francisco, (2008).
- Boonstra, J.J., Bennebroek Gravenhorst, K.M. Power Dynamics and Organizational Change: A
Comparison of Perspectives, *European Journal of Work and Organizational Psychology*,
7, 97-120, (1998).
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., DiFonzo, N. Uncertainty During Organizational
Change: Is It All About Control?, *European Journal of Work and Organizational
Psychology*, 13, 345-365, (2004).
- Cawyer, C.S., Simonds, C., Davis, S. Mentoring to Facilitate Socialization: The Case of the New
Faculty Member. *Qualitative Studies in Education*, 15, 225-242, (2002).
- Colbeck, C.L. Professional Identity Theory Development and Doctoral Education, *New
Directions for Teaching and Learning*, 113, 9-16, (2008).

- Creswell, J.W. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Sage Publications: Thousand Oaks, (2007).
- Creswell, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.)*, Sage, Los Angeles, (2009).
- De Vos, A. *The Individual Antecedents and The Development of Newcomers' Psychological Contracts During the Socialization Process: A Longitudinal Study*, (Doktora Tezi), Ghent Üniversitesi, Ghent, Belçika, (2002).
- Feldman, D.C. The Multiple Socialization of Organization Members, *Academy of Management Review*, 6, 309–318, (1981).
- Ferguson, E., Cheyne, A. Organizational Change: Main and Interactive Effects, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 101-107, (1995).
- Ford, J.D., Ford, L.W. The Role of Conversations in Producing Intentional Change in Organizations, *Academy of Management Review*, 20, 541-570, (1995).
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. *How to Design and Evaluate Research in Education (6th ed.)*, McGraw-Hill, Inc, New York, (2006).
- Gomez, L.F. Time to Socialize: Organizational Socialization Structures and Temporality, *Journal of Business Communication*, 46, 179-207, (2009).
- Guadagnoli, E., Velicer, W.F. Relation of Sample Size to the Stability of Component Patterns, *Psychological Bulletin*, 103, 265-275, (1988).
- Ibarra, H. Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 44, 764-791, (1999).
- Jablin, F.M. Organization Entry, Assimilation, and Exit, *Handbook of Organizational Communication*, ed: Jablin, F.M., Putnam, L.L., Roberts, K.H., Porter, L.W., Sage, Newbury Park, CA, (1987), 679-740.
- Jex, S.M., Britt, T.W. *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach (2nd Ed.)*, John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, NJ, (2008).
- Kammeyer-Mueller, J.D., Wanberg, C.R. Unwrapping the Organizational Entry Process: Disentangling Multiple Antecedents and their Pathways to Adjustment, *Journal of Applied Psychology*, 88, 779-794, (2003).
- Kogan, M. Higher Education Communities and Academic Identity, *Higher Education, Quarterly*, 54, 207-216, (2000).

- Kogut, B.U., Zander, U. Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication Technology, *Organization Science*, 3, 383-397, (1992).
- Lave, J., Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, (1991).
- Lindholm, J.A. Pathways to Professoriate: The Role of Self, Others, and Environment in Shaping Academic Career Aspirations, *Journal of Higher Education*, 75, 603-635, (2004).
- Lipponen, J., Olkkonen, M., Moilanen, M. Perceived Procedural Justice and Employee Responses to an Organizational Merger, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 391-413, (2004).
- Miles, M.B., Huberman, A.M. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.)*, Sage, Thousand Oaks, (1994).
- Miller, V.D., Jablin, F.M. Information Seeking During Organizational Entry: Influences, Tactics, and a Model of the Process, *Academy of Management Review*, 16, 92–120, (1991).
- Mintzberg, H. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research (International Edition)*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, (1979).
- Moore, M., Hofman, J.E. Professional Identity in Institutions of Higher Education in Israel, *Higher Education*, 17, 69-79, (1988).
- Morgan, D.E., Zaffane, R. Employee Involvement, Organizational Change and Trust in Management, *International Journal of Human Resource Management*, 14, 55-75, (2003).
- Murray, J.P. New Faculty's Perceptions of the Academic Work Life, Annual Meeting of The Association for the Study of Higher Education, Sacramento, Amerika Birleşik Devletleri, (2000).
- Murray, J.P. New Faculty Members' Perceptions of the Academic Profession, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17, 107-128, (2008).
- Newland, M.C., Newland, J.R. Steele, D.J., Lough, D.R., McCurdy, F.A. Experience with a Program of Faculty Development, *Medical Teacher*, 25, 207-209, (2003).
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Akademik Gelişim Programı (AGEP), (2011). 12 Aralık 2011 tarihinde <http://agep.metu.edu.tr/node/1> adresinden erişilmiştir.
- Padilla, L.E. How Mexican Faculty Been Trained? A National Perspective and a Case Study, *Higher Education*, 56, 167-183, (2008).

- Patton, M.Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed)*, Sage, Thousand Oaks (2002).
- Reybold, L.E. Surrendering the Dream: Early Career Conflict and Faculty Dissatisfaction Thresholds, *Journal of Career Development*, 32, 107-121, (2005).
- Schein, E.H. *Career Dynamics? Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley, Reading, MA, (1978).
- Tashakkori, A., Teddlie, C. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences*, Sage Publications, Thousand Oaks, (2003).
- The University of Texas at Austin. New Faculty Orientation, (2011). 10 Aralık 2011 tarihinde <http://www.utexas.edu/cola/depts/sociology/faculty/New-Faculty-Orientation.php> adresinden erişilmiştir.
- Trowler, P., Knight, P.T. Coming to Know in Higher Education: Theorizing Faculty Entry to New Work Contexts, *Higher Education Research & Development*, 19, 27-42, (2000).
- Tsai, W. Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks: Effects of Network Position and Absorptive Capacity on Business Unit Innovation And Performance, *Academy of Management Journal*, 44, 996-1004, (2001).
- University of Gothenburg. An Introduction to the University, (2011). 14 Aralık 2011 tarihinde <http://www.pa.adm.gu.se/english/introduction/> adresinden erişilmiştir.
- University of Helsinki. Helsinki University Center for Research and Development, (2010). 5 Aralık 2011 tarihinde <http://www.helsinki.fi/tyt/english/index.htm> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO Institute for Statistics. Custom tables for education, science and technology (2011). 16 Ekim 2011 tarihinde http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=eng&BR_Topic=0 adresinden erişilmiştir.
- Van Maanen, J., Schein E.G. Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, ed: Staw, B.M., Cummings, L.L., JAI Press, Greenwich, CT, (1979), 209-264.
- Wanberg, C.R., Kammeyer-Mueller, J.D. Predictors and Outcomes of Proactivity in The Socialization Process, *Journal of Applied Psychology*, 85, 373–385, (2000).
- Wanous, J.P. *Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation, and Socialization of Newcomers*, Addison-Wesley, Reading, MA, (1992).

Weber, P.S., Manning, M.R. Cause Maps, Sensemaking, and Planned Organizational Change,
The Journal of Applied Behavioral Science, 37, 227-251, (2001).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) . Yükseköğretim Kataloğu 2010, (2011). 5 Mart 2011 tarihinde
http://www.yok.gov.tr/katalog/katalog2011/yok_devlet_2011.pdf adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK - 1 GENÇ ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

A – GENEL BİLGİLER

Lisans derecesi alınan okul/yıl:

Yüksek lisans derecesi alınan okul/yıl:

Doktora derecesi alınan okul/yıl:

Kurumda çalışmaya başladığı yıl:

Akademik unvan:

Yürüttüğü idari görev (şu anda ya da geçmişte):

B – SÜREÇ

1. Bu kurumda çalışmaya başlamadan önce kurumla ilgili bilgileriniz nelerdi?
 - a. *Bilgi kaynaklarınız nelerdi? (Üniversite, bölüm)*
2. Burada çalışmaya başlamadan önce kurumla ilgili bilgileriniz, başladıktan sonraki gözlem ve deneyimlerinizle ne derece tutarlıdır?
3. Bu kurumda işe başlama sürecinizi anlatır mısınız?
4. Bu kurumda çalışmaya başladığınızda sizden beklenen sorumlulukları (ders verme, araştırma ve topluma hizmet yükümlülükleriniz) nasıl öğrendiniz?
5. Bu sorumlulukları ne derece karşılayabildiğinizi düşünüyorsunuz? (İlk başladığı zaman ile şimdiki durum karşılaştırılabilir)
6. Kurumunuzda karşılaştığınız kurumla ilgili iş yükü beklediğiniz düzeyde miydi?
 - a. *İş yükünüz ile başadedildiğinizi düşünüyor musunuz?*
 - b. *İş yaşamınız ve iş dışı yaşamınızı dengelemede zorlandınız mı/zorlanıyor musunuz?*
7. İş yükünüzün kurumunuza uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (Kurumun kuralları/değerleri/felsefesini öğrenme ve davranışlarına yansıtma)
8. Kurumunuza uyumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? (Kurum kültürü, değerler, felsefe, örgüt iklimi) (Her sosyal toplantıya katılırim, benden istenen her görevi yerine getiririm)

- a. Kurumun değerlerinin/felsefesinin/kültürünün size aktarılması için yapılan çalışmalar nelerdir?
9. Akademik faaliyetlerinize kendi inisiyatifinizi/tarzınızı ne derecede yansıtabildiğinizi düşünüyorsunuz? (Ders ve araştırma)
10. Kurumla olan bağınızı nasıl değerlendirirsiniz? (Beklentiniz olmadan bir iş yapma, kurumda harcadığınız zaman, kurumla ilgili işler için gönüllüğünüz..) (Bölüm ve üniversite düzeyinde)
- a. Kuruma adanmışlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- b. İş doyumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?
- c. Kurumun diğer üyeleri ile aranızda bir bağ olduğunu düşünüyor musunuz? (profesyonel anlamda bir konuya ortak tepki, birlikte hareket etme)
- d. Çalışmalarınızı en verimli nerede yürütebiliyorsunuz? Detaylandırınız.
11. Ne zaman kendinizi bölümün bir parçası olarak görmeye başladınız? Sizce bu duruma gelme sürecindeki en önemli etkenler nelerdi?
- a. Bölümü bir resim olarak düşündüğünüzde bu resimde kendinize bir yer görebiliyor musunuz?
12. Kurumunuzda yeni gelenlere yönelik bir oryantasyon programı var mı? (Üniversite düzeyinde? Bölüm düzeyinde?) (YOKSA b'YE GEÇ)
- a. Bu programın içeriği ne derece faydalı oldu?
- b. İlk işe başladığınızda yönlendirme/yardım aldığınız kişi oldu mu?
13. Kurumunuzda çalışmaya ilk başladığınızda bir yönlendirme/eğitim programına ihtiyaç duyduunuz mu?
- a. Böyle bir programın içeriği (öğretim, araştırma kaynakları, idari süreçler) sizce nasıl olmalıydı?
- b. Böyle bir program sizce nasıl uygulanmalıydı? (Gruplar halinde (formal), mentor (informal))
14. Kariyerinizle ilgili aşamaların belli ve açık olduğunu düşünüyor musunuz?
- a. Bu aşamaların belli/açık veya belirsiz/değişken olması sizi nasıl etkiliyor?
- b. *Gerekli kriterleri sağlasanız bile bir engelle karşılaşacağınızı düşünüyor musunuz?*

C. İÇERİK FAKTÖRLERİ

15. Kurumda uygulanan ödül ve kontrol mekanizmalarının uyum sürecinize katkıları nelerdir?
16. Kurumda rol modeli olarak aldığımız kimlerdir? Bu kişilerin özellikleri nelerdir?

D. ORTAM FAKTÖRLERİ

17. Üst yönetimin (bölüm/fakülte/üniversite) tutumlarının kurumunuza uyum sürecini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (iş verme, arayıp sorma, hakları koruma/dile getirme)
18. Kurumunuzdaki güç dinamikleri/dengeleri/insan ilişkilerinin kuruma uyum sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Kurumunuzda alt gruplar var mı? Bu grupların iş yaşamınıza ve uyum sürecinize etkileri var mı? (yaş grupları, alan grupları)
 - Kendinizi bu gruplardan birinin parçası olarak görüyor musunuz?
 - Bilimsel bir çalışma yapmayı seçtiğiniz kişiler, sosyal ortamlarda da birlikte olmayı tercih ettiğiniz kişiler mi?
19. Bölümde hangi dersleri kimin açacağına nasıl karar verilir?
- Öğretmek istemediğiniz bir dersi mecburen öğrettiğiniz oldu mu?
 - Yeni bir ders açmak istediğiniz nasıl karşılandı?
20. Güven duygunuzun (özel bir bilgiyi paylaşmak, karşı tarafın (iş arkadaşı, bölüm başkanı, rektör) hakkaniyet ile davranacağına dair inancınız) kurumunuza uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bu değerlendirmeleri birim/üniversite/yüksek öğretim düzeyinde yapar mısınız? (*Araştırma konuları/tez sunuları/doçentlik başvurular bölümde paylaşılır mı?*)
21. Akademik yaşamı etkileyen kurum dışı (dış çevre) ile ilgili gelişmelerin işinize yönelik tutumunuzu ve uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (Örneğin YÖK'ün doçentlik kriterleri, ekonomik kriz ve iş daralması, kadro kısıtlamaları?)

E. SÜREÇ FAKTÖRLERİ

22. Kurumunuzdaki sosyal etkileşiminizin kuruma uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Bu etkileşim daha çok formal düzeyde mi yoksa informal düzeyde mi oluyor? Kimlerle formal düzeyde oluyor, kimlerle informal düzeyde oluyor?
23. Kurumunuzdaki akademik/idari/sosyal ağlarda yer almanın kuruma uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (erasmus koordinatörlüğü, birlikte spor yapmak)
- Bu akademik/idari/sosyal ağlar daha çok formal düzeyde mi yoksa informal düzeyde mi oluyor? Kimlerle formal düzeyde oluyor, kimlerle informal düzeyde oluyor?
24. Kurumunuzla ilgili bir bilgiye (araştırma/ders verme/idari süreçler/sosyal grup dinamikleri) ihtiyaç duyduğunuz zaman
- Hangi yolu seçersiniz? (doğrudan bilgi kaynağına (soru sorma), dolaylı bilgi kaynağı (iş arkadaşlarına soru sorma), gözlemleyerek, deneme yanılma)
 - İhtiyaç duyduğunuz bilginin türüne göre başvurduğunuz kaynak değişiyor mu?

25. Kurumunuzdaki bilgi paylaşımının kurumunuza uyum sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (akademik kaynaklar/fırsatlar, ders kaynakları, idari süreçler (lojman gibi))
- Bu bilgi paylaşımı daha çok formal kanallarla mı yoksa informal kanallarla mı oluyor? Kimlerle formal kanalda oluyor, kimlerle informal kanalda oluyor?
 - Akademik / idari bilgiye ihtiyacınız olduğunda başvurduğunuz kanallar / kişiler nelerdir / kimlerdir?
26. Kurumunuzda çalışmaya başladığınız zaman soru sorma sıklığınız ile şimdiki soru sorma sıklığınızı karşılaştırır mısınız?
27. Bölümünüzde kararlar nasıl alınır? (formal/informal, açık/kapalı, katılımcı/otoriter)
28. Bölümünüzdeki karar alma süreçlerine katılımınızın ne ölçüde olduğunu düşünüyorsunuz?
- Bölümünüzdeki bu süreçlere katılımınızın uyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

F. ÇIKTI FAKTÖRLERİ

29. İşinizle ilgili stres düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?
- Bölümünüzde stres düzeyinizi etkileyen faktörler nelerdir? (ders sayısı, iş yükü, sosyal oluşumlar, güç dinamikleri)
 - Bölümünüze uyum sürecinizin stres düzeyinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
30. Genel olarak bu kuruma uyum sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?
31. “Keşke sorsaydı anlatacak çok şeyim vardı ama sormadı” dediğiniz bir soru var mı? Şimdi sorsam cevaplar mısınız?

EK – 2 BÖLÜM BAŞKANI GÖRÜŞME FORMU

A. GENEL BİLGİLER

“Genç öğretim elemanı” doktora derecesini bulunduğu kurum dışında bir kurumdan almış ve doktora derecesini aldıktan sonra kariyerinin ilk beş yılını henüz tamamlamış olan ve öğretim üyesi olmak üzere yetiştirilmiş yardımcı doçent, öğretim görevlisi doktor ve araştırmam görevlisi doktor ünvanlı öğretim elemanlarını kapsar.

Kaç yıldır bölüm başkanlığı yapıyorsunuz?

Kaç yıldır bu bölümde öğretim üyesi olarak bulunuyorsunuz?

B. SÜREÇ FAKTÖRLERİ

1. Bölümünüzde çalışmak isteyen genç bir öğretim üyesi hangi kaynaklardan bölüm hakkında bilgi edinebilir? (Sizi tanıtan, herkese açık web sitesi, yazılı kaynak)
 - a. Bu kaynaklarda yer alan bilgiler sizce bölümünüzü ne derece yansıtmaktadır? (Burslu olmayan öğretim üyesi adayları hangi kaynaklardan size ulaşıyorlar? Siz onlara hangi kaynaklardan ulaşıyorsunuz?)
2. Burada çalışmak isteyen doktorasını yeni bitirmiş bir genç öğretim elemanı ne tip bir değerlendirmeden geçiriyorsunuz?
 - a. Genç öğretim elemanlarından beklentilerinizi onlara nasıl iletiyorsunuz? Sizce bu beklentileri ne düzeyde yerine getiriyorlar?
 - b. İş yüklerinin bölüme uyumlarını ne derece etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Kurumunuzda çalışmaya başlayan genç öğretim elemanlarının kurum kültürüne uyumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Yeni gelen öğretim elemanları bölümünüzde çalışmaya başladıklarında sizce ne tip zorluklarla karşılaşılıyorlar? (Ders verme/araştırma/genel olarak karşılaştıkları idari zorluklar)
 - b. Kurumunuzun değer/felsefe/kültürünü yeni gelen öğretim elemanlarına aktarmak için ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz?
4. Sizce genç öğretim elemanları araştırma ve ders verme faaliyetlerine kendi tarzlarını ne derece yansıtabiliyorlar?
5. Kurumunuzda yeni çalışmaya başlayan öğretim elemanlarının işlerine bağlılıklarını nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Kuruma adanmışlıkları ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?
 - b. İş doyumlarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdir?
 - c. Kurumunuzda yeni gelenlerin diğer üyeler ile arasındaki bağları nasıl değerlendirirsiniz?

6. Gözlemlerinize göre yeni başlayan öğretim elemanlarının kuruma bağlılıklarını etkileyen faktörler nelerdir? (bölüm düzeyinde/üniversite düzeyinde)
7. Kurumunuzda yeni gelenlere yönelik bir oryantasyon programı var mı? (Üniversite düzeyinde? Bölüm düzeyinde?)
 - a. Bu programın içeriği ne derece faydalıdır?
 - b. Bölümünüzde çalışmaya başlayan genç öğretim elemanlarını yönlendirmek için bir yardımcı kişi (mentor) atıyor musunuz?
8. Bölümünüzde çalışmaya başlayan genç öğretim üyelerine sağladığınız olanaklar nelerdir?
9. Sizce üniversite çapında genç öğretim üyelerine öğretim, araştırma, ve kurum kültürüne uyum sağlama süreçlerinde (*başka*) nasıl bir destek verilebilir? (Eğer bir programdan bahsederse)
 - a. Böyle bir programın içeriği (öğretim, araştırma kaynakları, idari süreçler) sizce nasıl olmalıydı?
 - b. Böyle bir program sizce nasıl uygulanmalı? (Gruplar halinde (formal), mentor (informal))
10. Kurumunuzda çalışmaya başlayan genç öğretim elemanlarının kariyerleriyle ilgili aşamaların belli ve açık olduğunu düşünüyor musunuz? Bu aşamaların belli/açık veya belirsiz/değişken olması sizce onları nasıl etkiliyor?

C. İÇERİK FAKTÖRLERİ

11. Kurumda uygulanan ödül ve kontrol mekanizmalarının genç öğretim elemanlarının uyum sürecine katkıları sizce nelerdir?
12. Kurumunuzdaki genç öğretim elemanlarının rol modeli olarak aldığı kişiler var mı? Bu kişilerin özellikleri nelerdir?

D. ORTAM FAKTÖRLERİ

13. Bölümünüzde hangi dersi kimin vereceğine nasıl karar veriliyor?
 - a. Diyelim ki tek grup olarak açılan bir dersi genç bir öğretim elemanı ve deneyimli bir öğretim elemanı aynı dönem içinde vermek istiyor. Nasıl bir paylaşım yaparsınız?
14. Bölümünüzde akademik konular etrafında toplanma (*gruplaşma*) var mıdır?
 - a. Bu toplanmanın (*gruplaşma*) sosyal alanlara yansımaları var mıdır?
15. Kurumunuzdaki yeni gelenlerin güven duygusu ile [özel bilgi paylaşımı, karşı tarafın (iş arkadaşı, bölüm başkanı, rektör) hakkaniyet ile davranacağına dair inançları] ilgili gözlemlerinizi nelerdir? Bu gözlemlerinizi kendi biriminiz, üniversite düzeyi ve yüksek öğretim düzeyinde de belirtir misiniz?
(*Araştırma konuları/tez sunuları/doçentlik başvurular bölümde paylaşılır mı?*)

16. Akademik yaşamı etkileyen kurum dışı (dış çevre) ile ilgili gelişmelerin genç öğretim elemanlarının işlerine yönelik tutumlarını ve uyumlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (Örneğin YÖK'ün doçentlik kriterleri, ekonomik kriz ve iş daralması, kadro kısıtlamaları?)

E. SÜREÇ FAKTÖRLERİ

17. Kurumunuzdaki sosyal etkileşim düzeyini nasıl değerlendirirsiniz? (formal/informal)
- Bu etkileşimin genç öğretim elemanlarının kuruma uyumunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
18. Akademik/idari/sosyal ağlarda yer almanın (erasmus koordinatörlüğü, birlikte spor yapmak) genç öğretim elemanlarının kuruma uyumunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Bu akademik/idari/sosyal ağlar daha çok formal düzeyde mi yoksa informal düzeyde mi oluyor? Kimlerle formal düzeyde oluyor, kimlerle informal düzeyde oluyor?*
19. Kurumunuzda bilgi paylaşımına yönelik ne tür mekanizmalar işletilmektedir? (doğrudan bilgi kaynağına soru sorma, formal yollar, formal olmayan yollar, bölüm bülteni)
20. Bu mekanizmalardan yeni gelenlerin ne derecede haberdar olduklarını/yararlandıklarını düşünüyorsunuz?
21. Kurumunuzda yeni çalışmaya başlayan öğretim elemanları ne tür bilgiler için size başvuruyor? (formal ortamda, informal ortamda)
22. Kurumunuzda yeni çalışmaya başlayan öğretim elemanlarının bilgi edinmek için size başvurma sıklıklarında nasıl bir değişim (giderek artan/azalan) gözlemliyorsunuz?
23. Kurumunuzdaki iletişimi (lojmanlarla ilgili gelişmeleri siz son anda duyuyorsunuz, atama/yükselme kriterleri ile ilgili rektörlükten bir bilgi geliyor ama kulaktan kulağa yayılıyor) nasıl değerlendirirsiniz? (Yeterli/yetersiz, formal/informal)
- Kurumunuzdaki iletişim sürecine yeni gelenlerin katılımını nasıl değerlendirirsiniz?
24. Bölümünüzde kararlar nasıl alınır? (formal/informal, açık/kapalı, katılımcı/otoriter)
25. Bölümünüzdeki karar alma süreçlerine genç öğretim elemanlarının katılımının ne ölçüde olduğunu düşünüyorsunuz?
- Sizce genç öğretim elemanlarının akademik/idari/sosyal konulardaki kararlara katılım gönüllülüğü ne düzeydedir?

F. ÇIKTI FAKTÖRLERİ

26. Kurumunuzda çalışmaya başlayan genç öğretim elemanlarının stres düzeyleri ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?
- Sizce onların stres düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? (ders sayısı, iş yükü, sosyal oluşumlar)
 - Sizce yeni başlayan öğretim elemanlarının stres düzeyi kurumuna uyumlarını ne derece etkilemektedir?
27. Genel olarak genç öğretim elemanlarının bu kuruma uyum sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
28. “Keşke sorsaydı anlatacak çok şeyim vardı ama sormadı” dediğiniz bir soru var mı? Şimdi sorsam cevaplar mısınız?

EK - 3 NİCEL ÇALIŞMADA KULLANILAN ENVANTER

Genç Öğretim Elemanlarının Mesleki Toplumsallaşması ve Akademik Kimlik Algılarının İncelenmesi Anket Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma ODTÜ öğretim elemanları Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Haser ve Yrd. Doç. Dr. Yaşar Kondakçı tarafından TÜBİTAK desteği ile yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Türkiye'deki üniversitelerde çalışan doktora derecesine sahip ve doktora derecesini 2000 ve sonraki yıllarda almış olan öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarını, mesleklerinde toplumsallaşmalarını ve bu iki olguyu etkileyen faktörleri incelemektir. En geniş anlamıyla toplumsallaşma (sosyalizasyon), yeni iş ortamına uyumu sağlayan kurumdaki değerlerin, davranış biçimlerinin ve sosyal bilginin alınması ve içselleştirilmesini ifade eder. Akademik kimlik algısı kavramı ise öğretim elemanlarının akademisyenliği nasıl algıladıkları, akademisyenliğin içindeki temel faaliyetlere bakış açılarını, akademisyenliğin toplumdaki yerine yönelik algılarını ve akademisyen olmanın yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini ifade eder. Çalışmanın sonuçlarının, genç öğretim elemanlarının kurumlarındaki toplumsallaşma süreçlerini hızlandıracak kurum düzeyinde öneriler geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Yukarıda belirtilen amaca yönelik ifadeleri içeren bu anketin tamamının cevaplandırılması yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Anketin her bir kısmındaki ifadeleri okuyup, kendi durumunuzu, gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi göz önüne alarak sizi en iyi yansıtan tercihleri işaretlemenizi ve yanıtlanmamış bir ifade bırakmamanızı rica ederiz.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anket formuna kimliğinizi açık edecek herhangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. İsminiz ve çalıştığınız üniversite/bölüm ismini belirtmeniz istenmemektedir. Sağladığımız bilgiler sadece araştırmacılar tarafından incelenecektir ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Elde edilecek bilgiler başka hiçbir amaç için kullanılmayacak ve başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmacılara sormak istediğiniz ek bilgiler için aşağıdaki iletişim adresini kullanabilirsiniz.

Çalışmaya sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet Hayır

Proje Ekibi:

Yrd.Doç.Dr. Çiğdem HASER
E-posta: chaser@metu.edu.tr
Adres: Orta Doğu Teknik Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü
06531 ODTÜ Ankara

Yrd.Doç.Dr. Yaşar KONDAKÇI
E-posta: kyasar@metu.edu.tr
Adres: Orta Doğu Teknik Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
06531 ODTÜ Ankara

GENEL BİLGİLER

1. Doktora derecenizi aldığınız yıl : _____
2. Doktora derecenizi aldığınız ülke : _____
3. Yaşınız : _____
4. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
5. Çalıştığınız üniversite Devlet Üniv. Vakıf Üniv.
6. Çalıştığınız fakülte Eğitim Fen-Edebiyat
 Mimarlık Mühendislik
 İktisadi – idari bilimler
 Diğer:
7. Doktora eğitiminizi belirtilen kaynaklardan hangisini kullanarak yaptınız? Yurtiçinde/Yurtdışında gittiğim üniversitede araştırma görevliliği yaparak
 MEB/YÖK/TÜBİTAK bursu
 35. madde görevlendirmesi
 Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
 Diğer:
8. Bulduğunuz kurumda doktora derecenize sahip olarak kaç yıldır çalışıyorsunuz? :yılay
9. Şu an sahip olduğunuz akademik ünvanınız nedir? Araş.Gör.Dr.
 Öğrt.Gör.Dr.
 Y.Doç.Dr.
 Doç.Dr.
10. Şu anki akademik ünvanınıza sahip olduğunuz süre nedir? : yıl ay
11. Bölümünüzdeki öğretim elemanı (öğretim görevlisi ve öğretim üyesi) sayısı nedir? :
12. Doktora derecenizi şu anda çalıştığınız üniversiteden mi aldınız? Evet Hayır
13. Daha önce bu üniversitede öğrenci ya da araştırma görevlisi olarak buldunuz mu? Evet Hayır
14. Şu ana kadar bölüm başkanlığı ya da yardımcılığı görevlerinde buldunuz mu? Evet Hayır
15. Şu ana kadar üniversitede çalışmayı bırakmayı düşündünüz mü? Evet Hayır
16. Şu ana kadar başka bir üniversitede çalışmayı düşündünüz mü? Evet Hayır
17. Akademik kurum değişikliği yaptınız mı? Evet Hayır

Aşağıda işinize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi okuyarak, “1-hiç katılmıyorum” ve “5-tamamen katılıyorum” olmak üzere şu anda sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum					Tamamen katılıyorum				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Yaptığım işin olumlu yanları olumsuz yanlarından çok daha fazladır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Yaptığım işle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Yaptığım iş bana ilham verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. İşimi her zaman büyük bir şevkle yaparım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Her sabah işime gitmekten mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Kendimi işimle bütünleşmiş hissedirim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. İş yükümden dolayı öfkeli/kaygılı/ürkek/yılgın hissediyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. İşimle ilgili konularda duygularımı kontrol etmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Zihin karışıklığı ve/veya odaklanma zorluğu yaşıyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. İşimin gerekleri ile başa çıkamadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Mesleğim ve kişiliğim arasında güçlü bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Akademisyenlik büyük ölçüde benim kim olduğumu tanımlıyor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Akademisyenliğin bütün mesleki değerlerine sahibim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Akademisyenlik her zaman yapmak istediğim bir meslektir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Akademisyen olarak işimi her türlü faaliyetten önce tutarım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Akademisyenliği yaşamımın merkezine koyarım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Akademisyenlik üyelerine geniş özerklik sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Akademisyenler işleri ile ilgili kararları vermekte özgürdür.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Akademisyenler mesleki hedeflerini kendileri belirlerler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Araştırma faaliyetlerime kaynaklar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Akademisyenler esnek çalışma ortamına sahiptir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Yalnızlık duygusu akademisyenlik mesleğine hakimdir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Akademisyenlik bireysel bir meslektir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	Hiç katılmıyorum				Tamamen katılmıyorum
24. İşim genellikle tek başıma çalışmamı gerektiriyor.	1	2	3	4	5
25. Akademisyenler toplumda öncü roller üstlenmelidirler.	1	2	3	4	5
26. Akademisyenlik mesleğinin saygınlığına gölge düşürecek davranışlarda bulunmam.	1	2	3	4	5
27. Akademisyenlik mesleğini saygın bir meslek olarak görürüm.	1	2	3	4	5
28. İş yükümün çok fazla olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29. Benden beklenen iş yükü baş edebileceğim düzeydedir.	1	2	3	4	5
30. Derslerimi hazırlamak için yeterli zamanım yok.	1	2	3	4	5
31. İş yükümü yerine getirmem için herhangi bir destek (örn. asistan) almıyorum.	1	2	3	4	5
32. Vaktimin çoğunu akademisyenlikle ilgili olmayan işlere ayırdığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
33. Meslektaşlarımla iş veya iş dışındaki konuları tartışabileceğim zamanım oluyor.	1	2	3	4	5
34. Bölümümde çalışanlar bölüm başkanına güvenirliler.	1	2	3	4	5
35. Bölümümde çalışanlar, bölüm başkanının dürüstlüğüne inanırlar.	1	2	3	4	5
36. Bölüm başkanımız, bölüm çalışanlarının çıkarlarını gözetecek biçimde davranır.	1	2	3	4	5
37. Bölüm başkanımız bu bölümü yönetecek kabiliyetlere sahiptir.	1	2	3	4	5
38. Bölümümde çalışanlar birbirlerine güvenirliler.	1	2	3	4	5
39. Bölümümde çalışanlar genellikle birbirlerini gözetirler.	1	2	3	4	5
40. Bölümümde zor bir durumda olsalar bile çalışanlar birbirlerine destek olurlar.	1	2	3	4	5
41. Bölümümde çalışanlar işlerini iyi yaparlar.	1	2	3	4	5
42. Bölümümde çalışanlar meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	1	2	3	4	5
43. Bölümümde çalışanlar birbirlerine karşı açıktırlar.	1	2	3	4	5
44. Bölümümdeki çalışanların söylediklerine inanabilirsiniz.	1	2	3	4	5
45. Kendimi bölümümdeki güç gruplarından birinin parçası olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
46. Genellikle ortak hareket ettiğim bir grup insan vardır.	1	2	3	4	5
47. Bölümümdeki güç grupları bölümde alınan kararları belirlemektedir.	1	2	3	4	5

	Hiç katılmıyorum			Tamamen katılıyorum	
	1	2	3	4	5
48. Bölümümde farklı güç odakları vardır.	1	2	3	4	5
49. Bölümümde geniş bir sosyal etkileşim bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
50. Bölümümde resmi ve resmi olmayan birçok toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
51. Bölümümdeki resmi ve resmi olmayan toplantılarda fikirler paylaşılır.	1	2	3	4	5
52. Bölümümdeki sosyal etkileşim karşılaştığım sorunların çözümünde aracıdır.	1	2	3	4	5
53. Bölümümdeki sıkıntı ve endişelerimi ifade edebildiğim bir ortam vardır.	1	2	3	4	5
54. Bölümümde mesleki ve sosyal konuları danışabileceğim deneyimli meslektaşlarım vardır.	1	2	3	4	5
55. Bölümümdeki sosyal etkileşim çalışanlar için bir işbirliği mekanizmasıdır.	1	2	3	4	5
56. Bölümümdeki sosyal etkileşim karşılıklı saygıya dayanır.	1	2	3	4	5
57. Bölümümdeki karar alma süreçlerine her zaman katılırım.	1	2	3	4	5
58. Bölümümde fikirlerime ve uygulamama geri bildirim verilir.	1	2	3	4	5
59. Bölümümde açık ve katılımcı bir atmosfer mevcuttur.	1	2	3	4	5
60. Bölümümde kararlar açık bir şekilde alınır.	1	2	3	4	5
61. Bölümümde yönetim çalışanları karar alma sürecine dahil eder.	1	2	3	4	5
62. Bu bölümde geniş bir bilgi paylaşımı mevcuttur.	1	2	3	4	5
63. Bu bölümde ihtiyaç duyduğum bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
64. Bu bölümde hangi bilgiyi nereden alacağımı çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
65. Bu bölümde ihtiyaç duyduğum bilgiye doğrudan ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
66. Bu bölümde bilgi paylaşımını sağlayacak resmi mekanizmalar vardır.	1	2	3	4	5

Aşağıda akademisyenlik mesleğinde toplumsallaşma (sosyalizasyon) sürecinize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi okuyarak, “1-hiç bilmiyorum” ve “5-çok iyi biliyorum” olmak üzere şu anda sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç bilmiyorum				Çok iyi biliyorum
1. Yaptığım işin üniversiteme katkılarını	1	2	3	4	5
2. Üniversitemdeki genel yönetim yaklaşımını (katılımcı, yukarıdan aşağı vb.)	1	2	3	4	5
3. Bölümümün standartlarına (örn. yayın niteliği, öğretim kalitesi) göre iş yapmayı	1	2	3	4	5
4. Bölümümde hakim olan kural, ilke ve süreçleri(örn. geliş gidiş saatleri, katılım vb.)	1	2	3	4	5
5. Bölümümün değerleriyle nasıl uyumlu bir şekilde çalışabileceğimi	1	2	3	4	5
6. İşimi yapmak için gerekli kaynakları (örn. malzeme, laboratuvar vb.) nasıl edineceğimi	1	2	3	4	5
7. İşimle ilgili normal performans düzeyinin ne olduğunu	1	2	3	4	5

EK - 4 TABLO 4.15

Tablo 4.15. Ortalama, standart sapma, güvenilirlik (Cronbach Alfa) ve korelasyon değerleri

	\bar{X}	ss	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Meslekle Özdeşleşme	3.79	.76	.85														
2. Özerklik	3.48	.80	.77	.33 ^a													
3. Bireysellik	2.93	1.02	.79	-.07	-.07												
4. Toplumsal saygınlık	4.51	.57	.73	.41 ^a	.20 ^a	-.10 ^b											
5. İş gönüllüğü	4.02	.72	.81	.56 ^a	.48 ^a	-.25 ^a	.29 ^a										
6. Stres	2.44	.90	.77	-.27 ^a	-.33 ^a	.28 ^a	-.08	-.51 ^a									
7. İş yükü algısı	3.11	.77	.64	.08	.41 ^a	-.24 ^a	.06	.36 ^a	-.49 ^a								
8. Üst yönetime güven	3.26	1.28	.96	.08	.23 ^a	-.07	.12 ^b	.25 ^a	-.19 ^a	.17 ^a							
9. Meslektaşlara güven	2.99	1.01	.94	.15 ^a	.35 ^a	-.05	.08	.36 ^a	-.28 ^a	.25 ^a	.66 ^a						
10. Güç ilişkileri	3.06	.91	.64	-.03	-.01	.03	-.03	-.04	.11 ^a	-.07	-.17 ^a	.20 ^a					
11. Sosyal etkileşim	3.01	.92	.91	.08	.36 ^a	-.09	.11 ^b	.34 ^a	-.25 ^a	.26 ^a	.65 ^a	.75 ^a	-.04				
12. Katılımcı yönetim	2.98	1.12	.94	.09	.30 ^a	-.10 ^b	.13 ^a	.30 ^a	-.23 ^a	.21 ^a	.70 ^a	.69 ^a	-.14 ^a	.78 ^a			
13. Bilgi paylaşımı	3.12	.91	.88	.12 ^b	.34 ^a	-.09	.12 ^b	.38 ^a	-.28 ^a	.26 ^a	.68 ^a	.70 ^a	-.08	.76 ^a	.80 ^a		
14. Toplumsallaşma	4.02	.70	.85	.25 ^a	.36 ^a	-.16 ^a	.24 ^a	.40 ^a	-.27 ^a	.26 ^a	.27 ^a	.26 ^a	.01	.35 ^a	.34 ^a	.44 ^a	

^a $p < .01$, ^b $p < .05$

TÜBİTAK
PROJE ÖZET BİLGİ FORMU

Proje No: 109K267
Proje Başlığı: Öğretim Elemanlarının Mesleki Toplumsallaşması ve Akademik Kimlik Algılarının İncelenmesi
Proje Yürütücüsü ve Araştırmacılar: Y.Doç.Dr. Çiğdem Haser, Y.Doç.Dr. Yaşar Kondakçı, Burak Doğruyol
Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Üniversiteler Mahallesi, Dumlupınar Bulvarı, No: 1, 06800 Çankaya/ANKARA
Destekleyen Kuruluş(ların) Adı ve Adresi:
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri: 15/09/2009 – 15/01/2012
Öz (en çok 70 kelime) Genç öğretim elemanlarının akademik kimlik gelişimlerine ve mesleki toplumsallaşmalarına odaklanan proje nitel ve nicel boyutlarda yürütülmüştür. Bulgular genç öğretim elemanlarının akademik kimlik algılarında doktora eğitimlerinin büyük rol oynadığını ve kurumlarında toplumsallaşmalarını yapılandırılmamış araçlar sayesinde sağladıklarını göstermiştir. Akademik kimlik algısının dört boyutlu olduğu ve toplumsallaşmanın bilgi paylaşımı ve iş gönüllüğü tarafından yordandığı bulunmuştur. Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmalarına yönelik uygulamaların geliştirilmesi, kurumlardaki yapılandırılmamış mekanizmalara paralel yürütülmesi ve kurumlarda geniş bilgi paylaşımı önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim kurumları, genç öğretim elemanları, toplumsallaşma
Fikri Ürün Bildirim Formu Sunuldu mu? Evet <input type="checkbox"/> Gerekli Değil <input checked="" type="checkbox"/> Fikri Ürün Bildirim Formu'nun tesliminden sonra 3 ay içerisinde patent başvurusu yapılmalıdır.
Projeden Yapılan Yayınlar: <i>Ulusal ve Uluslar arası Konferanslarda Sunulan Bildiriler</i> Y. Kondakçı, Ç. Haser. (Ağustos, 2010). Socialization and professional identity

development of faculty members in Turkey: A phenomenological study. *XI. Avrupa Eğitim Araştırmaları Konferansı 'nda (European Conference on Educational Research (ECER)) sunulmuş bildiri*, Helsinki/Finlandiya.

Y. Kondakçı, Ç. Haser. (Nisan, 2011). Akademisyen Adaylarının Akademik Kimlik Algıları ile Mesleki Toplumsallaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *VI. Ulusal Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Kongresi 'nde sunulmuş bildiri*, Gazi Magusa/KKTC.

Y. Kondakçı, Ç. Haser. (Şubat, 2012). Alignment of the formal and informal support in the socialization of the faculty members. *IV. World Conference on Educational Sciences Konferansında sunulmuş bildiri*, Barselona/İspanya.

Hakem Değerlendirme Sürecinde Bulunan Makaleler

Y.Kondakçı, Ç. Haser. Socialization of the Faculty Members: A Qualitative Investigation of Contextual Dynamics.

Ekte Bulunan “ARDEB Başarı Öyküsü Formu”, “Kazanımlar” Bölümünde Belirtilen Kriterlere Göre Proje Çıktılarımızın Başarı Öyküsü Niteliği Taşındığını Düşünüyorsanız “ARDEB Başarı Öyküsü Formu”nu doldurunuz.