
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÜNİVERSİTE YÖNETİŞİMİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine Serra Güner

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren … (…) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine Serra

Soyadı : Güner

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2026

TEZİN

Türkçe Adı : Üniversitede Yönetişiminin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluatıon Of Unıversıtıy Governance İn Therms Of Partıcıpatory Decısıon-Makıng

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine Serra Güner

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Serra Güner tarafından hazırlanan "Üniversite Yönetişiminin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Türker Kurt
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Ayhan Ural
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Tuncer Fidan
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
…….

Tez Savunma Tarihi: 06/01/2026
Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen süreçte, engin bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, her aşamada değerli katkılarını ve sabrını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Türker KURT'a minnettarım.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli vakitlerini ayıran; yapıcı eleştiri ve önerileriyle çalışmamın gelişmesine ve son halini almasına büyük katkı sağlayan hocalarım Sayın Prof. Dr. Ayhan URAL ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'a teşekkür ederim.

Akademik yolculuğumda bana inanan ve kıymetli desteklerini benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Kemalettin AYDIN'a şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni koşulsuz destekleyen ve her zaman yanımda olan değerli aileme teşekkür ederim.

ÜNİVERSİTE YÖNETİŞİMİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Serra Güner

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2026

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Ankara ilinde bulunan bir üniversite örneği üzerinden üniversitelerde yönetişim süreçlerinin katılımcı karar alma açısından nasıl işlediğini; akademik ve idari aktörlerin karar alma süreçlerine katılım deneyimlerine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış ve durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, çalışmanın yapıldığı üniversitede görev yapan toplam 20 katılımcı oluşturmuş; bu kapsamda 5 akademik yönetici, 5 akademik personel, 5 idari yönetici ve 5 idari personelden veri toplanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiş; içerik analizii ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda bulgular; katılımın değerlendirilmesi, rol ve etki algısı, kararların etkililiği, akademik–idari denge, kurulların işleyişi temaları altında yapılandırılmıştır. Araştırma bulguları, karar alma süreçlerine katılım düzeyinin aktörlerin kurumsal konumlarına ve üstlendikleri görevlere göre farklılaşabildiğini; rutin ve operasyonel kararlarda katılımın daha görünür stratejik nitelikteki kararlarda ise katılımın daha sınırlı olabildiğini göstermektedir. Kurulların işleyişine ilişkin değerlendirmeler; düzenli toplantıların kurumsal işleyişi desteklediğini ancak gündem belirleme, kararların biçimlenmesi ve uygulanmasına ilişkin deneyimlerinin aktör gruplarına göre farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca akademik ve idari aktörler arasında denge ve tamamlayıcılık bulunduğu bunun ise güçlü iş birliği ve uyumla desteklenebildiği; buna

karşın kaynak/bütçe kısıtları ile bakış açısı farklılıklarının zaman zaman iş birliği süreçlerini zorlaştırabildiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; stratejik karar alma süreçlerinde farklı aktör gruplarının katılımını teşvik edecek daha kapsayıcı mekanizmaların geliştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak; akademik ve idari personel arasındaki bakış açısı farklılıklarını en aza indirecek ve kaynak kullanımında ortak aklı işletecek kurumsal bir iletişim kültürünün benimsenmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Karar, karar alma süreci, üniversite yönetimi, yükseköğretim, kararlara katılım.
Sayfa Adedi : xvi + 170
Danışman : Prof. Dr. Türker Kurt

EVALUATION OF UNIVERSITY GOVERNANCE IN TERMS OF PARTICIPATORY DECISION-MAKING

(M.S. Thesis)

Emine Serra Güner

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2026

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate how governance processes in universities function in terms of participatory decision-making, using the example of a university in Ankara, and to assess the views of academic and administrative actors regarding their experiences of participating in decision-making processes. The study was designed using a qualitative research approach and conducted using a case study design. The study group consisted of a total of 20 participants working at the university where the study was conducted; data was collected from 5 academic administrators, 5 academic staff, 5 administrative administrators, and 5 administrative staff. Data was obtained through semi-structured interviews and observation and analysed using content analysis. The findings of the analysis were structured under the themes of participation assessment, role and impact perception, effectiveness of decisions, academic-administrative balance, and committee functioning. The research findings show that the level of participation in decision-making processes can vary according to the institutional positions of the actors and the tasks they undertake; participation is more visible in routine and operational decisions, while it can be more limited in strategic decisions. Assessments of the functioning of committees reveal that regular meetings support institutional functioning, but experiences regarding agenda setting, decision formulation, and implementation may differ across actor groups. Furthermore, it is observed that there is balance and complementarity between academic and administrative actors, which can be supported by strong cooperation and harmony; however, resource/budget constraints and differences in perspective can sometimes

complicate cooperation processes. Based on the research findings, it is recommended that more inclusive mechanisms be developed to encourage the participation of different stakeholder groups in strategic decision-making processes. Furthermore, it is important to adopt an institutional communication culture that minimises differences in perspective between academic and administrative staff and utilises collective wisdom in resource use.

Key Words : Decision, decision-making process, university administration, higher education, participation in decisions.
Page Number : xiii + 128
Supervisor : Prof. Dr. Türker Kurt

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **7**

1.3. Araştırmanın Önemi **8**

1.4. Varsayımlar **8**

1.5. Sınırlılıklar **8**

1.6. Tanımlar **9**

BÖLÜM II **10**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1. Dünyada Yükseköğretimin Dönüşümü ve Modern Üniversiteler 10

2.1.1. Birinci Kuşak Üniversiteler 12

2.1.1.1. Bologna 15

2.1.1.2. Paris 17

2.1.1.3. Oxford 18

2.1.2. Geçiş Dönemi 19

2.1.3. İkinci Kuşak Üniversiteler 21

2.1.3.1. Almanya 24

2.1.3.2. Fransa 26

2.1.3.3. İngiltere 29

2.1.3.4. İkinci Geçiş Dönemi 31

2.1.4. Üçüncü Kuşak Üniversiteler 32

2.1.4.1. Amerikan Üniversiteleri 35

2.1.5. Dördüncü Kuşak Üniversiteler 37

2.2. Yükseköğretimin Yönetişimi 40

2.2.1. Yönetişim İlkeleri 42

2.3. Karar Alma 44

2.3.1. Karar Alma Modelleri 46

2.3.2. Katılımcı Karar Alma 48

2.3.3. Üniversite Yönetişimi ve Karar Alma 50

2.3.4. Katılımcı Karar Alma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar 52

2.4. Türk Yükseköğretim Sistemi 54

BÖLÜM III 58

YÖNTEM 58

3.1. Araştırma Deseni 58

3.2. Çalışma Grubu 59

3.3. Veri Toplama Araçları 61

3.4. Verilerin Toplanması 62

3.5. Verilerin Analizi 64

3.6. Güvenirlik ve Geçerlilik 65

BÖLÜM IV 67

BULGULAR 67

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarına Dair Görüşleri 67

4.1.1. Karar Türüne Göre Katılımın Farklılaşması 68

4.1.2. Karara Etki Algısı 70

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına Dair Görüşleri 73

4.2.1. Karar Türüne Göre Katılımın Farklılaşması 74

4.2.2. Karara Eti Algısı 76

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri 78

4.3.1. Alınan Kararların Etkililiği 79

4.3.2. Karar Süreçlerinin Etkililiği 80

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi 81

4.4.1. Kurulların İşleyişi 82

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar 83

4.5.1. Akademik-İdari Denge 84

4.5.2. İş Birliği 87

4.6. Gözleme İlişkin Bulgular 89

4.6.1. Fakülte Kurulu Toplantısı 89

4.6.2. İdari Birim Toplantısı 91

4.6.3. Senato Toplantısı 92

4.6.4. Üniversite Yönetim Kurulu 94

BÖLÜM V 96

TARTIŞMA 96

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımları 97

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımı 100

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri 104

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi 108

5.5. Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması 112

BÖLÜM VI 116

SONUÇ VE ÖNERİLER 116

6.1. Akademik Yöneticiler Ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına İlişkin Sonuçlar 116

6.2. İdari Yöneticiler Ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına İlişkin Sonuçlar 117

6.3. Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar 119

6.4. Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar 122

6.5. Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar 124

6.6. Öneriler 127

KAYNAKLAR 129

EKLER 153

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi 154

Ek 2. Uygulama İzin Belgeleri 155

Ek 3. Veri Toplama Araçları 156

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcalara Ait Bilgiler* 61

Tablo 2. *Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarına İlişkin Görüşleri* 68

Tablo 3. *İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına Dair Görüşleri* 73

Tablo 4. *Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri*. 79

Tablo 5. *Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi* 81

Tablo 6. *Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkileri Karşılaştırıldığında Akademik ve İdari Yöneticiler ile Akademik ve İdari Personel Arasındaki Farklılığa İlişkin Değerlenidrmeler* 84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve değerler edinmesini sağlayarak hem kişisel hem de toplumsal gelişimi destekleyen önemli bir süreçtir (Soysal, 2024). Toplumun her bireyini yakından ilgilendiren eğitim, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz aynı zamanda; devletlerin ve milletlerin bilimsel, teknolojik, ekonomik ve insani alanlarda ilerlemesinde de belirleyici bir rol oynar (Yeşilyurt, 2020). Bu doğrultuda bireysel ve toplumsal düzeyde gelişim ve ilerlemenin sürdürülebilmesini sağlayan en önemli yapı taşlarından birinin de eğitim kurumları olduğu söylenebilir (Özkan, 2011).

Eğitim sisteminin genel yapısı içerisinde, bilgi üretiminin ve nitelikli insan kaynağının merkezi olması bakımından üniversiteler ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Erdoğan, 2025). Yükseköğretim, eğitimin kurumsal sisteminin en üst basamağıdır (Aydın, Kaya & Kete, 2017). Bu konum ilerleme ile gelişime yüksek katkı beklentisini beraberinde getirir. Çünkü yükseköğretim kurumları sadece bireylere meslek kazandırmaz; aynı zamanda toplumun değişimine aracılık eder (Scott, 2006). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının etkin yönetimi ve gelişimi, sadece bireysel kazanımları değil aynı zamanda toplumsal dönüşümü ve ilerlemeyi de destekleyen unsurlardan biridir (Barnett, 2005).

Yükseköğretim kurumları her ne kadar toplumu ve bireyi değiştirme, geliştirme ve ilerletme gibi görevleri üstlense de bu kurumlarda da çağın gerekliliği olarak kaçınılmaz şekilde dönüşüm, gelişim ve ilerlemeler olmuştur (Frank & Gabler, 2020). Bu süreçte, geleneksel hiyerarşik modellerin bürokratik ve ağır işleyen doğası; kurumların dinamik ve belirsiz çevresel koşullara yanıt verme yetisini zayıflatmıştır (Shattock, 2003). Üniversitelerin yapısındaki bu dönüşüm, yönetim süreçlerine de yansımıştır (Bleiklie & Kogan, 2007).

Geleneksel, hiyerarşik yönetim modellerinin değişen toplumsal ve kurumsal beklentilere cevap verememesiyle birlikte; klasik yönetim anlayışının yerini daha hesap verebilir yapılar almıştır (Deem, 1998). Yönetişim; yönetim kavramından farklı olarak iletişim ve etkileşim süreçlerinin ön planda olduğu, yöneten ve yönetilen arasındaki hiyerarşik ayrımı azaltarak daha katılımcı ve şeffaf bir yapı oluşturan yönetim anlayışıdır (Ataay, 2006). Fakat eğitimin diğer kademelerindeki kurumlara kıyasla üniversitelerin büyüklüğü; buna bağlı olarak personelin sayısı, statüsü ve niteliği çeşitlilik göstermekte ve bu da yönetim sürecini daha da karmaşıklaştırmaktadır (Birnbaum, 1988; Etzioni, 1975). Bu nedenle yükseköğretim sistemleri, yalnızca akademik üretim ve eğitim faaliyetleriyle değil aynı zamanda iyi yönetişim ilkeleri doğrultusunda da değerlendirilmelidir (Biçer, 2006).

OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar da yükseköğretimde yönetişimin önemini vurgulamaktadır (Fielden, 2008). Avrupa Komisyonu'nun Avrupa Yönetişimi Beyaz Kitabı' na göre iyi yönetişim unsurları; açıklık, etkinlik, hesap verebilirlik, katılım ve tutarlılık olarak belirlenmiştir (Commission of the European Communities [CEC], 2001). Açıklık, yükseköğretim kurumlarının işleyişi için gerekli olan hesap verebilirlik ve akademik güvenin inşa edilmesinde temel bileşendir (Gramberger, 2001). Açıklık ve şeffaflık ile doğrudan ilişkili olan etkinlik ise; yükseköğretim kurumlarında kaynakların en verimli şekilde kullanılarak belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayan akademik ve yönetsel süreçlerin verimli, sürdürülebilir ve amaca uygun şekilde yürütülmesini ifade eden önemli bir yönetim ölçütüdür (Kayıkçı, 2018).

Hesap verebilirlik, üniversite yönetimlerinin kamu kaynaklarını nasıl kullandığı konusunda şeffaf olmasını zorunlu kılarken katılım hem akademik hem de idari yöneticilerin ve idari personelin karar alma süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini vurgular (Rodoplu Şahin, 2021). Tutarlılık ise yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konulan akademik ve yönetsel politikaların hem kendi içinde hem de zaman içinde uyumlu ve öngörülebilir olmasını sağlayan temel bir yönetişim ilkesidir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003). Bu ilke, akademik düzenlemelerin ve yönetim süreçlerinin anlaşılır olması için önemli görülmektedir (CEC, 2001).

Söz konusu ilkelerin hayata geçirilmesi ancak tüm paydaşların sürece aktif katılımıyla mümkün olabilmektedir (Eryılmaz, 2016). Bu bağlamda yönetişim kavramının merkezine yerleşen katılım ilkesi ise katılımcı karar alma mekanizmalarını zorunlu kılmaktadır (Tosun, 2025). Çünkü yönetişim kavramının giderek daha fazla öne çıkmasının temelinde; kurumların meşruiyetini koruma ve paydaşlarının güvenini kazanma ihtiyacı yatmaktadır (Sadykova & Tutar, 2014)

Yönetim sistemlerinin giderek modernleşmesi ile yönetişim kavramı ve yönetişimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen karar alma süreçlerine katılım konusu eğitim yönetiminin gündemine girmiştir (Estler, 1988; San Antonio & Gamage, 2007; Somech, 2002). Literatürde katılımcı karar alma; çalışanların ve paydaşların yönetsel süreçlere aktif olarak katılımını sağlayan bir yönetişim modeli olarak tanımlanmaktadır (Gramberger, 2001; Hoy & Miskel, 2010; Rhodes, 1997). Etkili bir katılım süreci için belirli kriterlerin sağlanması gerekmektedir.

İlk olarak katılım süreci, kurumsal yönetim politikalarıyla resmi olarak belirlenmiş ve duyurulmuş olmalıdır. İkinci olarak süreç, paydaşların doğrudan katılımını içermelidir (Somech, 2010). Üçüncü olarak katılımcıların rolü yalnızca danışma seviyesinde kalmamalı ve karar alma süreçlerinde aktif rol almaları sağlamalıdır (Güçlü, Özer, Kurt & Koşar, 2012). Son olarak ise katılım durumu, paydaşların ilgili olduğu konulara göre belirlenmelidir (W. K. Hoy, Tarter & Hoy, 2010).

Türkiye'de üniversiteler, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından merkezi bir yapıyla yönetilmektedir (Aktan, 2004). Üniversitelerde karar alma süreçleri büyük ölçüde; rektör, senato ve yönetim kurulu gibi üst yönetim organları tarafından yürütülmektedir (Küçükcan & Gür, 2009). Ancak bu süreçlerin daha demokratik hale getirilmesi ve akademik, idari personel ve yöneticilerin karar süreçlerine etkin katılımının sağlanması; akademik performansı ve örgütsel bağlılığı artırmaktadır (Bargh, Scott & Smith, 1996). Hoştut (2018); örgütsel yapıların, karar süreçlerini belirleyen temel faktörlerden biri olduğunu vurgulayarak yükseköğretim kurumlarının, katılımcı yönetim modellerine yönelmesinin önemini belirtmektedir. Çünkü katılımcı üniversite; şeffaf bir yapıya sahip, tüm akademik ve yönetsel süreçleri paydaşlarına her zaman her yerde erişilebilir kılan ve yeni fikirler ile taleplere duyarlı bir kurumu ifader (Avcı & Gök, 2022).

Teorik düzlemde gaye edinilen bu ilkelerin; eğitim kurumlarının pratiklerine aktarılması her zaman beklendiği kadar sorunsuz gerçekleşmemektedir (Gizir, 2008). Yükseköğretim kurumları çok paydaşlı yönetim yapısına sahip örgütler olduğu için üniversitelerin karar alma süreçleri geniş katılım gerektirir (Avcı & Gök, 2022). Ancak akademik ve idari birimlerdeki paydaşların hangi konularda ve ne zaman ortak karar alma süreçlerine dahil olmaları gerektiğinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Toprak, Saylık & Törün, 2022). Özellikle Çiçek (2012) çalışmasında akademik ve idari yöneticiler ile personel arasındaki yetki paylaşımı, iletişim ve iş birliği konularında zaman zaman sorunlar yaşanabildiğini belirtmiştir. Bu çerçevede modern yönetim anlayışlarının yükseköğretim sistemlerinde yaygınlaşması, akademik ve idari yöneticilerin yanı sıra akademik ve idari personelin de karar süreçlerindeki rollerini dengede tutmayı gerektiren önemli bir mesele haline gelmektedir (Korkut, 2001).

Söz konusu modellerin uygulanması yönetimin olduğu kadar personelinde kuruma karşı aidiyet duygularını artırmakta ve kurumsal performansı güçlendirmektedir (Benoliel & Somech, 2010). Bu bağlamda; akademik, idari yöneticilerin ve personellerin ortak bir yönetim anlayışı geliştirmesi yükseköğretimde kalite güvencesi ve kurumsal etkinlik açısından önemli bir rol oynamaktadır (Heaney, 2010). Buna karşın kurumsal etkinlik ve

örgütsel bağlılığın artırılması hedefleri; bu süreçlerin daha demokratik hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Erdem, 2013). Özellikle uygulama aşamasında kararların etkililiği, kararın niteliği ile paydaşların konuya ilgi düzeylerine ve sürece aktif katılımlarına bağlı olarak şekillenmektedir (Hoy & Miskel, 2010).

Yükseköğretim kademesinin bu önemli konumu nedeniyle; yükseköğretim sistemlerinin yapı taşı olan üniversitelerin var olduğu geçmişten günümüze yükseköğretim sisteminin yönetimi ve denetimi hem ulusal düzeyde hem de kurumsal düzeyde önemli bir tartışma konusu olarak görülmektedir (Günay, 2011; Gök & Gümüş, 2015; Kurt, 2015). Bu bağlamda Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, üniversitelerde yönetim sürecine astların ve diğer paydaşların yeterince katılmadığı görüşü ağırlıktadır. Buna ek olarak özellikle idari personelin yönetim süreçlerinde üstleriyle ilişkileri konusunda ve kararlara katılımları konusunda görece daha az sayıda araştırmada göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Senato, yönetim kurulu toplantılarını değerlendiren araştırmaların bulunduğu ancak idari birim bazlı toplantılarda karar alma süreçlerinin değerlendirilmesinin literatürde eksik olduğu fark edilmiştir.

Yükseköğretim sistemlerinin modernleşmesi birlikte karar alma süreçleri, örgütsel başarı ve sürdürülebilirlik açısından önemeli bir yere sahip olmuştur (Bursalıoğlu, 2005; Hoy & Miskel, 2010; Mintzberg, 2014; Trakman, 2008). Türkiye'de yapılan araştırmalar; akademisyenlerin yönetsel süreçleri zaman kaybı olarak gördüğünü veya yeterince bilgilendirilmediğini, idari personelin ve öğrencilerin ise karar süreçlerinde genellikle göz ardı edilerek yalnızca uygulayıcı konumunda kaldıklarını ortaya koymaktadır (Avcı & Gök, 2022; Gedikoğlu, 1989). Ayrıca üniversite senatolarının stratejik ve finansal konulardan ziyade ağırlıklı olarak akademik konulara odaklanması geniş çaplı bir paydaş katılımını engellemektedir (Vatanartıran, 2013). Yöneticilerin rasyonel modeller yerine sezgisel ve deneyime dayalı karar alma eğilimleri de paydaş görüşlerinin yeterince dikkate alınmamasına yol açabilmektedir (Öztürk, 2022; Şen & Özdemir, 2024).

Uluslararası literatürde de benzer şekilde öğretim üyelerinin yönetişim süreçlerine katılımının sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Goedegebuure & de Boer, 1996). Bazı reformlar

dış paydaş katılımını artırmayı hedeflese de bu durumun, akademik ve idari personel gibi iç paydaşların karar alma gücünü azalttığı ikilemi vurgulanmaktadır (Branković, 2010; Larsen, Maassen & Stensaker, 2009). Bu bağlamda; üniversitelerin esnekliği ve uyum yeteneği için paydaş katılımı hayati görülse de fiili işleyişte tam katılımın sağlanmasında küresel ve ulusal düzeyde eksiklikler bulunmaktadır (Hirsch & Weber, 2001).

Günümüzde yükseköğretim kurumlarında modern yönetim anlayışlarının yaygınlaşması; yönetişim ilkelerinin benimsenmesini ve karar alma süreçlerine daha fazla katılımı teşvik etmektedir (Avcı & Gök, 2022). Bu kapsamda yönetişim; geleneksel yönetim anlayışının yerine daha şeffaf, hesap verebilir, tutarlı, etkin ve katılımcı bir yönetişim modeli benimsenmesi ile hem akademik hem de idari birimlerde çalışanların karar alma süreçlerinde daha aktif rol alması hedeflenmektedir (Fielden, 2008).

Bu çerçevede çalışmada; yükseköğretim kurumlarının yönetişim süreçlerinde kimlerin, hangi düzeyde ve nasıl yer aldığı ve katılımcı karar alma açısından kurumların nasıl işlediğini ortaya koymayı hedeflenmektedir. Vatanartıran'a (2013) göre; akademik yöneticiler (rektör, dekan vb.) ve idari yöneticiler (genel sekreter, daire başkanları vb.), yönetim kurulu ve senato gibi kurullarda karar alma süreçlerine farklı düzeylerde katılmakta ve bu süreçlerde rollerin dağılımı değişkenlik göstermektedir. Akademik ve idari yöneticilerin karar alma süreçlerine etkisi arasındaki farklar, yönetim dengesinin belirlenmesinde önemlidir (Heaney, 2010).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında karar alma süreçlerinin çoğunlukla üst yönetim organlarında yoğunlaştığı; akademik ve idari personelin bu süreçlerde yeterince yer almadığı yönündeki bulgular literatürde dikkat çekmektedir (Avcı & Gök, 2022; Gedikoğlu, 1989; Vatanartıran, 2013). Araştırmalar, senato ve yönetim kurulu gibi üst düzey karar organlarında akademik konular dışındaki alanlara yönelik katılımın özellikle akademik personel açısından sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Ateş, 2018; Balyer & Gündüz, 2011). Bu kapsamda; finansal yönetim, stratejik planlama ve kurumsal yönelim gibi alanlarda akademik personelin karar süreçlerine yeterince dahil olamadığı bulgulanmaktadır (Vatanartıran, 2013).

Benzer şekilde, idari personelin hem bu tür kurullarda temsil edilmediği hem de birim düzeyindeki karar alma süreçlerine yeterince katılamadığı ifade edilmektedir (Avcı & Gök, 2022). Bu durum, üniversitelerde karar süreçlerinin ne derece kapsayıcı olduğu sorularını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarında karar alma süreçlerine akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personelin ne ölçüde etkin bir biçimde katıldığı, bu süreçlerin kurumsal işleyişe olan etkisi ve yönetişim anlayışının uygulanabilirliği bağlamında yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma hem karar alma sürecinin kurumsal düzeyde nasıl şekillendiğini hem de bu süreçlerde rollerin dağılımına ilişkin mevcut durumu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında yönetişim süreçlerinin katılımcı karar alma açısından nasıl işlediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın ana problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir:

Üniversitelerde akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personelin karar alma süreçlerine ilişkin katılım düzeylerine ve bu süreçlerin etkililiğine dair görüşleri nasıldır?

Bu ana probleme yönelik olarak aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Akademik yöneticiler ve personel karar alma süreçlerine katılımlarını nasıl değerlendirmektedir?
2. İdari yöneticiler ve personel karar alma süreçlerine katılımlarını nasıl değerlendirmektedir?
3. Akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personel, üniversitedeki karar alma süreçlerinin etkililiğini nasıl değerlendirmektedirler?
4. Akademik ve idari birim yöneticileri senato ve yönetim kurulunun karar alma süreçlerini katılımcılık ve etkililik açısından nasıl değerlendirmektedirler?

5. Akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personelin karar alma süreçlerindeki rol ve etkilerini mukayeseli olarak nasıl değerlendirilmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türk yükseköğretim sistemindeki senato ve yönetim kurulu gibi üst karar organlarına ek olarak; akademik ve idari personelin fakülte, bölüm ve birim düzeyindeki katılım biçimlerini kapsamlı biçimde değerlendirdiği için önem arz etmektedir. Ayrıca çalışma, karar süreçlerine yöneticilerin katılımını ve bu süreçlerin işleyişini değerlendirerek üniversitelerdeki kurumsal yönetim anlayışına dair mevcut durumu ortaya koymayı hedeflemektedir. Katılımcı yönetim anlayışının Türkiye'deki üniversitelerde nasıl uygulandığını değerlendiren bu araştırma, literatürdeki kuramsal tartışmaları (Benoliel & Somech, 2010; Hoy & Miskel, 2010) mevcut uygulama örnekleriyle ilişkilendirmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların üniversitelerindeki karar alma süreçlerine dair deneyim ve gözlemlerini açık ve baskıdan uzak bir şekilde paylaştığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli verileri sağlamak için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, belirli bir zaman diliminde ve bir üniversitede görev yapan akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personelin karar alma süreçlerine katılımlarına ilişkin değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
2. Çalışma, öğrenciler ve dış paydaşlar gibi grupları kapsamamaktadır.

1.6. Tanımlar

Karar: Bir örgütte gerçekleştirilen eylemleri şekillendiren her türlü hüküm olarak ifade edilmektedir.

Karar alma: Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için çeşitli alternatiflerin oluşturulması; değerlendirilmesi ve analiz edilerek en uygun seçeneğin tercih edilmesi sürecidir

Üniversite: Üniversite; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip; araştırma, üst düzey eğitim-öğretim, bilgi üretimi ve yayımı ile danışmanlık işlevlerini yürüten ve fakülte, enstitü, yüksekokul vb. birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.

Yönetim: Belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetlerin planlanması; uygun stratejilerin geliştirilmesi, kaynakların örgütlenip harekete geçirilmesi, çevreyle uyumun sağlanması ve sürecin denetlenerek gerektiğinde düzenlenmesi sürecidir.

Akademik yönetici: Yükseköğretim kurumlarında bölüm, anabilim dalı, dekanlık veya rektörlük gibi birimlerde akademik ve idari süreçleri mevzuat ve kurum hedefleri doğrultusunda planlayan, koordine eden ve karar süreçlerini yöneten yetkili kişidir.

İdari yönetici: Yükseköğretim kurumlarında genel sekreterlik, daire başkanlıkları ve şube müdürlükleri gibi birimlerde idari hizmetleri mevzuat ve kurum hedefleri doğrultusunda planlayan, koordine eden ve yürütülmesini sağlayan yetkili kişidir.

Yönetişim: Yöneten ve yönetilen arasındaki ayrımı ortadan kaldırarak tüm paydaşların eşit yönetim hakkına sahip olduğu bir yönetim modelini ifade eder.

Yükseköğretim: Bilimsel bilgiyi koruma, geliştirme ve yayma sorumluluğunu üstlenen; eğitim faaliyetlerinin yanı sıra bilimsel araştırmaların yürütüldüğü üniversiteler ve onlara bağlı kurumların bütünü olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal temelleri, yönetişim kuramı ve katılımcı karar alma yaklaşımları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretimin dönüşümü ve modern üniversite anlayışındaki değişim üniversite kuşakları üzerinden ele alınmaktadır. Türk yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi ve mevcut yönetişim yapısı bu çerçeveyle ilişkilendirilmektedir.

2.1. Dünyada Yükseköğretimin Dönüşümü ve Modern Üniversiteler

Üniversiteler, tarih sahnesine çıktıkları andan itibaren zamanla birlikte evrilerek kesintisiz bir dönüşüm süreci yaşamışlardır (Scott, 2006). Modern üniversitelerin tarihine geçmeden önce üniversite kavramını ele almak yararlı olacaktır (Ergin Kocatürk, 2021). Çünkü yükseköğretim kurumlarının nasıl tanımlanacağına dair farklı yaklaşımlar, üniversitenin tarihsel gelişimine yönelik yapılan yorumları şekillendirmiştir (Antalyalı, 2007). Bu nedenle, modern anlamda üniversitenin geçmişini incelerken öncelikle üniversitenin ne anlama geldiğini, tarihsel dayanaklarını ve mümkün olduğunca evrensel kabul edilebilecek bir üniversite tanımını çalışmanın odağına yerleştirilmiştir (Yamaç, 2022).

Rashdall (1895)'e göre üniversite; fakülteleri ya da bilim alanlarını bünyesinde barındıran bir okul, bir öğrenim kurumu ya da evrensel bilgiyi ilerletmeyi amaçlayan bir yapı olarak tanımlanabilir. Ancak Orta Çağ Dönemi'nde üniversite kavramı bu şekilde anlaşılmamaktaydı (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Orta Çağ'da kullanılan *Universitas*

kelimesi günümüzdeki üniversite kavramının temelini oluştursa da o dönemde bu terim farklı bir anlam taşımaktaydı ve bugünkü anlamıyla birebir örtüşmemekteydi (Antalyalı, 2007).

Üniversite terimi, Latince *universitas* kelimesinden türemiştir. *Universitas* ifadesi, aslında lonca anlamına gelir ve ortak çıkarları olan bireylerin topluluğunu ifade eder (Öztunalı, 2001). Bu yönüyle üniversite kavramının, başlangıçta bir meslek loncasını ya da belirli bir amaç doğrultusunda birleşmiş bir grubu ifade ettiği anlaşılmaktadır (Makdisi, 1981). Zamanla bu terim, tüzel bir kimlik kazanarak; ortak amaç ve çıkarlar doğrultusunda bir araya gelen bireylerin oluşturduğu topluluğu ifade etmeye başlamıştır (Stella, 2016). Bununla birlikte, tarihsel süreçte üniversitenin kurumsal yapısı ve anlamı evrilmiş; günümüzdeki üniversite anlayışının tarihsel kökenini karşılayan terim olarak ise genellikle Studium Generale kullanılmıştır. Bu terim, yalnızca universitası değil, aynı zamanda çok sayıda öğrenci ve hocanın evrensel bilgiye ulaşmak üzere bir araya geldiği daha geniş kapsamlı bir yapıyı ifade eder. Bu bakımdan Studium Generale; universitas terimini de içine alan daha kapsayıcı bir üst kavram olarak değerlendirilebilir (Rukancı & Anameriç, 2004, s. 172).

Rashdall (1985), *studium generale* teriminin üç temel özelliğe sahip olduğunu ifade eder. İlk olarak, bu kurumlar yalnızca belirli bir bölgeden ya da ülkeden değil, farklı coğrafyalardan da öğrenci kabul edecek nitelikte olmalıdır. İkinci olarak, bünyesinde teoloji, hukuk veya tıp gibi alanlardan en az birinde ileri düzeyde eğitim sunan bir yükseköğretim yapısında olmalıdırlar. Üçüncü olarak ise, eğitim kadrosu sayıca anlamlı bir büyüklüğe ulaşmalı, yani birden fazla öğretim üyesi görev yapmalıdır. Bu ayrım, üniversite kavramının sadece bir isim olmaktan çıkarak yapısal ve işlevsel bir kimlik kazanmaya başladığını göstermektedir.

Üniversite kavramı zamanla sadece eğitim verilen bir mekânı değil, aynı zamanda akademik özgürlük, özerk yönetim ve bilimsel üretim gibi değerleri de temsil etmeye başlamıştır. Paris Üniversitesi'nde olduğu gibi, başlangıçta kilise otoritesi altında kurulan yapılar, öğrenci ve öğretim üyelerinin özerklik mücadeleleri sonucunda bağımsız akademik

topluluklara dönüşmüştür (Demir, 2023; Kocatürk, 2021). Bologna Üniversitesi örneğinde ise, öğrencilerin doğrudan yönetime katılmasıyla demokratik bir yapılanma ortaya çıkmıştır (Buğday, 2023; Demir, 2023).

Tarihsel süreç içerisinde üniversiteler yalnızca bilgi aktarımını amaçlayan yapılar olmaktan çıkmış, yeni bilgi üreten ve toplumsal gelişimi destekleyen kurumlara dönüşmüştür. İlk kuşak üniversiteler, skolastik yöntemle mevcut bilgiyi koruma ve aktarma işlevini üstlenirken (Buğday, 2023; Yavuz, 2012), 19. yüzyıldan itibaren Humboldt modelinin etkisiyle araştırma faaliyetlerini de merkezine almıştır (Ekinci, Anasız & Püsküllüoğlu, 2018).

Üniversitelerin yapısal evrimi, kavramın anlam genişlemesiyle paralel ilerlemiştir. Başlangıçta teoloji, hukuk ve tıp gibi alanlarla sınırlı kalan eğitim alanı, zamanla doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimleri kapsayacak şekilde genişlemiştir (Rukancı & Anameriç, 2004). Üniversiteler, yalnızca akademik bilgiyi koruyan kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal değişimin ve yeniliğin merkezleri haline gelmişlerdir.

Bu genel çerçeve doğrultusunda, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde birinci kuşak üniversitelerin (Paris, Bologna, Oxford, Cambridge), ikinci kuşak araştırma üniversitelerinin (Humboldt modeli), üçüncü kuşak girişimci üniversitelerin ve Türkiye'de yükseköğretimin modernleşme süreci ile mevcut yapısının detaylı incelenmesine yer verilecektir.

2.1.1. Birinci Kuşak Üniversiteler

Günümüz modern üniversitelerinin kurumsal temelleri, büyük ölçüde Orta Çağ Avrupa'sında atılmıştır (Antalyalı, 2007). 11. yüzyıldan itibaren Bologna, Paris ve Oxford gibi kentlerde kurulan üniversiteler, sadece öğretim etkinlikleriyle değil; aynı zamanda geliştirdikleri kurumsal yapılar ve örgütlenme biçimleriyle yükseköğretimin evrensel temellerine öncülük etmişlerdir (Gürüz, 2003). Bu üniversitelerin kuruluş tarihleri net olmasa da genel kabul, 1088'de kurulduğu düşünülen Bologna Üniversitesi'nin modern

anlamda ilk üniversite olduğu yönündedir (Altbach, 1998). Literatürde yaygın olarak, Bologna'nın ardından 12. yüzyıl ortalarında Paris ve sonrasında Oxford Üniversitelerinin kurulduğu ifade edilmektedir (Charle & Verger, 2005; Ergin Kocatürk, 2021; Scott, 2006).

Birinci kuşak olarak adlandırılan bu üniversitelerde öncelikli misyon, eğitimdir (Özdemir, 2016). Orta Çağ üniversitelerinde görev yapan hocaların faaliyetleri, çoğunlukla mevcut dini ve felsefi bilgilerin aktarımı ve yorumlanmasıyla sınırlı kalmış, yeni bilgi üretimine yönelik bir çaba ön planda olmamıştır (Wissema, 2014). Bu üniversitelerde öğrencilere, eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yaklaşımdan çok, mevcut bilgilerin ezberlenmesine dayanan skolastik bir öğretim yöntemi benimsetilmiştir (Rukancı & Anameriç, 2004).

Kurumsal anlamda ise bu üniversiteler, günümüz modern üniversite yapısının temelini oluşturan pek çok unsuru bünyelerinde barındırmışlardır. Fakülte, dekanlık ve rektörlük gibi yapılar bu dönemde ortaya çıkmıştır " (Ekinci vd., 2018). Kuruluş modelleri bakımından Bologna Üniversitesi öğrenci loncası, Paris Üniversitesi öğretim üyesi loncası ve Oxford Üniversitesi ise devlet destekli bir üniversite olarak örgütlenmiştir (Antalyalı, 2007). Bologna modelinde öğrenciler öğretmenlerin maaşlarını öderken, Paris'te bu görev kilise tarafından üstlenilmiş, Oxford'ta ise öğretim üyelerinin maaşları devlet tarafından karşılanmıştır (Meray, 1971). Bu farklılıklar, sadece üniversitelerin finansman modellerine değil, aynı zamanda yönetişim biçimlerine ve akademik özerklik düzeylerine de yansımıştır (Antalyalı, 2007).

Üniversitelerin kuruluş süreçleri büyük ölçüde dönemin dini ve siyasi otoritelerinin kontrolü altındadır (Demir, 2023). Studium generale statüsü kazanmak ve resmiyet kazanabilmek için papalık, krallık veya imparatorluk otoritelerinden izin alınması zorunludur (Rukancı & Anameriç, 2004). Örneğin, 1224 yılında İmparator II. Frederick tarafından kurulan Napoli Üniversitesi, emperyal otorite altında kurulan ilk örnek olurken; 1229'da Papa IX. Gregory'nin kurduğu Toulouse Üniversitesi, Papalık iradesiyle kurulan ilk üniversite olmuştur (Goff, 1999). Bu süreçler, üniversitelerin yalnızca akademik kurumlar değil, aynı zamanda dini ve siyasi güç merkezlerinin etkisi altında şekillenen yapılar olduğunu da ortaya koymaktadır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017).

Zamanla üniversiteler, içinde bulundukları şehirlerde önemli bir toplumsal ve siyasal güç haline gelmiş; bu durum kent yönetimleri, krallıklar ve kilise tarafından fark edilmiştir (Kenan, 2015). Başlangıçta üniversitelerin, yerel otoritelerin baskısına karşı korunmasını sağlayan papalık veya krallık desteği, ilerleyen dönemlerde bu otoritelerin üniversiteler üzerindeki etkinliğini artırmış, akademik özerkliğe yönelik tehditleri de beraberinde getirmiştir (Bingöl, 2012). Örneğin, Bologna'da başlangıçta öğrenciler tarafından seçilen rektörler tarafından yönetilen yapı, 14. yüzyılda kent yönetiminin öğretmen maaşlarını ödemeye başlamasıyla sembolik bir pozisyona dönüşmüştür (Ekinci vd., 2018). Paris modelindeki öğretmen loncası yapısı daha uzun süre korunabilmiş olsa da üniversiteler zamanla papanın ya da kralın onayına bağımlı hale gelmiştir (Gürüz, 2003).

Bu üniversiteler aynı zamanda belirli ayrıcalıklara da sahip olmuşlardır (Ekinci vd., 2018). Öğrenci kabulü, iç işleyişe dair kararlar, amblem ve simgelerin belirlenmesi gibi konularda özerklik göstergesi sayılabilecek uygulamalara sahip olmuşlardır (Gürüz, 2003). Akademisyenlere papa veya kral tarafından verilen öğretim yetki belgeleri (licentia docendi), bir anlamda akademik dokunulmazlık da sağlamıştır (Bingöl, 2012). Öte yandan, üniversitelerin mali kaynaklarının zamanla merkezi otoriteler tarafından sağlanması, bu özerkliğin sınırlandığı yeni bir süreci de beraberinde getirmiştir ve kurumsal özerklik de tartışmalı hale gelmiştir (Doğramacı, 2007).

Akademik alandaki uzmanlaşmalar da bu üniversitelerin karakterini şekillendirmiştir (Yavuz, 2012). Her ne kadar Paris ve Oxford gibi üniversitelerde tıp eğitimi verilmiş olsa da bu kurumların esas akademik odakları teoloji, hukuk ve felsefe olmuştur (Burke, 2004). Öte yandan İtalya ve Güney Fransa'daki üniversiteler, özellikle Roma hukuku ve tıp alanlarındaki eğitimleriyle dikkat çekmiştir (Donelly, 2002). Akademik alanlardaki bu farklılaşma, çeşitli coğrafi bölgelerde farklı uzmanlık alanlarının ön plana çıkmasına katkı sağlamıştır (Antalyalı, 2007).

14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa'da üniversite sayısında belirgin bir artış yaşanmış; 15. yüzyılın sonunda bu sayı 60'ın üzerine çıkmıştır (Öztunalı, 2001). Bu süreçte kurulan üniversitelerin çoğu ya doğrudan devlet başkanları ya da yerel yönetimler tarafından tesis

edilmiştir (Wissema, 2014). Her ne kadar belirli bir özerklik tanınmış olsa da bu üniversiteler üzerindeki kamu gücü etkisi tamamen ortadan kalkmamıştır (Perkin, 1991).

Birinci kuşak üniversiteler olan Bologna, Paris, Oxford ve onları izleyen Cambridge, Padua, Napoli, Montpellier ve Orleans gibi kurumlar, öğretim odaklı yapıları, lonca temelli örgütlenmeleri, merkezi otoritelerle ilişkileri ve bilgi koruma misyonlarıyla tarihsel olarak yükseköğretim kurumlarının kurucu taşlarını oluşturmuşlardır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Söz konusu üniversiteler, yalnızca kuruluş dönemlerinde değil, ilerleyen yüzyıllarda şekillenen yükseköğretim kurumları üzerinde de etkisini sürdürmüştür (Scott, 2006). Özellikle Bologna, Paris ve Oxford üniversiteleri, yalnızca erken dönem yükseköğretim kurumları arasında yer almalarıyla değil, aynı zamanda farklı örgütlenme biçimleri, finansman modelleri ve akademik uzmanlaşmalarıyla da birinci kuşak üniversitelerin karakteristik yapısını anlamak açısından önem taşımaktadır (Antalyalı, 2007).

Bologna Üniversitesi öğrenci loncasına dayalı yapısıyla, Paris Üniversitesi öğretim üyeleri merkezli örgütlenmesiyle ve Oxford Üniversitesi devlet destekli finansal modeliyle birbirinden ayrılan üç farklı kurumsal örnek sunmaktadır (Buğday, 2023; Günay 2021). Ayrıca bu üniversitelerin her biri yalnızca kendi döneminde değil, sonrasında kurulan birçok üniversiteye de model oluşturmuş, yükseköğretim geleneğinin evrimine yön vermiştir (Demir, 2023). Bu nedenle tezin devamında bu üç üniversite, ayrı alt başlıklar altında ele alınacak; her birinin tarihsel gelişimi, yapısal özellikleri ve yükseköğretim alanındaki etkileri incelenecektir.

2.1.1.1. Bologna

Bologna Üniversitesi, Orta Çağ Avrupa'sında kurulan ilk üniversitelerden biri olarak, öğrenci merkezli yapısı ve özgün yönetim modeliyle yalnızca kendi dönemini etkilemekle kalmamış, aynı zamanda modern yükseköğretim sisteminin ve sonraki kuşak üniversitelerin kurumsal gelişimine model oluşturarak katkı sağlamıştır (Charle & Verger, 2005). Bu özgün yapı, öğrencilerin haklarını savunmak ve kendilerini güvenliklerini

sağlamak amacıyla kurdukları lonca tipi örgütlenmelerden doğmuş; zamanla bu yapı, üniversite kurumu haline gelerek akademik bir kimlik kazanmıştır (Meray, 1979). Bu süreç, Bologna'daki akademik topluluğun, dönemin sosyo-politik koşullarıyla etkileşim içinde gelişen bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır (Goff, 2017). Böylece Bologna Üniversitesi, kentlerde gelişen siyasal ve ekonomik özgürlüklerin akademik alana yansıması olarak kurumsallaşmış; *universitas* kavramının da tarihsel olarak erken bir örneğini ortaya koymuştur (Erol, 2005).

Üniversitenin bu özgün yapısının bir diğer dikkat çekici yönü ise öğrencilerin yönetsel süreçlerde üstlendikleri aktif roldür (Verger, 1992). Öğrenciler, oluşturdukları kurullar aracılığıyla öğretim üyelerinin işe alım süreçlerini ve çalışma koşullarını düzenlemiş; ayrıca öğretim elemanlarının maaşlarını üstlenerek idari işleyişte de bizzat görev almışlardır (Stella, 2016). Bu öğrenci temelli yönetişim anlayışının doğal bir sonucu olarak Bologna'da rektörlük makamı uzun yıllar boyunca öğrenciler arasından seçilmiş ve yönetim 13. yüzyıldan itibaren bir kurula devredilmiş olsa da rektörün öğrenci kökenli olması geleneği 17. yüzyıla kadar devam etmiştir (Perkin, 2007).

Öte yandan, Bologna'nın kurumsal gelişim sürecinde yalnızca öğrenci merkezli örgütlenmeler değil aynı zamanda siyasal destek de belirleyici bir rol üstlenmiştir (Verger, 1992). 1155 yılında İmparator I. Frederick Barbarossa tarafından ilan edilen koruma fermanı, öğrencilerin yalnızca kendi hocaları ya da Bologna piskoposu tarafından yargılanabileceğini hükme bağlamış; böylece onları yerel otoritelerin baskısından koruyarak daha bağımsız bir şekilde hareket etmelerine olanak tanımıştır (Rukancı & Anameriç, 2004). Böylece üniversitenin özerk bir yapıya kavuşması desteklenmiştir (Demir, 2023).

Kurumsal yapısının yanı sıra Bologna Üniversitesi'nin eğitim anlayışı ise dini temalardan bağımsız bir çerçevede şekillenmiş; özellikle hukuk eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır (Demir, 2023). Bu doğrultuda pratik bilgiye ve mesleki eğitime verilen önem, Bologna'nın eğitim anlayışının ayırt edici bir yönü olarak ortaya çıkmıştır (Antalyalı, 2007). Aynı dönemde

Paris Üniversitesi ise, Bologna'dan farklı bir örgütlenme biçimi ve eğitim anlayışıyla ortaya çıkmıştır (Demir, 2023).

2.1.1.2. Paris

Orta Çağ Avrupa'sında kurulan en önemli yükseköğretim kurumlarından biri olan Paris Üniversitesi, akademik örgütlenme biçimi ve özerklik anlayışıyla modern üniversite kavramının temelini oluşturan kurumlardan biri olarak kabul edilmektedir (Buğday, 2023). Bu üniversitenin kökeni, Paris Metropoliten Kilisesi çevresinde, öğretim yetkisinin piskoposlar tarafından verildiği ve doğrudan kilise denetiminde faaliyet gösteren okullara dayanmaktadır (Durkheim, 1918). Başlangıçta kilise otoritesinin güçlü etkisi altında şekillenen bu yapı, zamanla öğrenci ve öğretim üyesi sayısındaki artışla birlikte kiliseden bağımsızlaşarak özerk bir akademik topluluğa dönüşmüştür (Menteş, 2000).

Bu dönüşüm, üniversitenin örgütlenme modeline de yansımıştır (Demir, 2023). Paris Üniversitesi, öğretim üyeleri merkezli bir lonca yapısı etrafında şekillenmiş; akademik ve idari süreçlerde karar alma yetkisi büyük ölçüde hocaların elinde toplanmıştır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Öğrenciler ise kendi etnik veya coğrafi kökenlerine göre "Nationes" adı verilen yapılar içinde örgütlenmiş olsa da Paris modelinde öğretim üyeleri üniversite yönetiminde daha baskın bir rol üstlenmiştir (Rait, 1895).

Paris Üniversitesi, akademik yapılanma açısından özellikle teoloji alanında yoğunlaşmış ve bu alandaki bilimsel birikimiyle dikkat çekmiştir (Ergin Kocatürk, 2021). Bu bağlamda, eğitim programının merkezine teolojik bilgiyi yerleştirmiş olması, onu daha çok hukuk eğitimiyle öne çıkan Bologna Üniversitesi'nden ayıran temel farklardan biri olarak öne çıkmaktadır (Ülgen, 2010). Dersler Latince olarak yürütülmüş ve öğretim sürecinde skolastik düşünce sistematiği temel alınmıştır (Buğday, 2023).

Paris Üniversitesi'nin tarihinde özerklik kazanımı ise, kurumsal gelişim açısından son derece kritik bir dönüm noktasıdır (Yavuz, 2020). Başlangıçta öğretim yetkisi kilisenin denetiminde bulunurken, zamanla bu yetkinin öğretim üyelerine devredilmesiyle

üniversite, kendi akademik özerkliğini inşa etmeye başlamıştır (Rukancı & Anameriç, 2004). Bu sürecin önemli bir kırılma noktası, 1228-1229 yıllarında yaşanan öğrenci protestoları olmuştur; bu olayların ardından üniversitenin özerk yapısı resmi olarak tanınmış ve bu gelişme, Avrupa'daki diğer üniversitelerde de özerklik fikrinin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017).

Akademik bağımsızlık, öğretim üyelerinin yönetsel ağırlığı ve din merkezli ders yapısı, Paris Üniversitesi'ni daha çok öğrenci merkezli ve hukuk odaklı bir yapıya sahip olan Bologna Üniversitesi'nden ayıran temel özellikler arasında yer alır (Perkin, 1991). Bu farklılıklarına rağmen her iki üniversite de Orta Çağ yükseköğretiminin temelini oluştururken, Paris Üniversitesi zamanla kilise etkisinden sıyrılarak özerk bir akademik kuruma dönüşmüş ve modern üniversite düşüncesinin şekillenmesinde merkezi bir rol üstlenmiştir (Rukancı & Anameriç, 2004). Bu kurumsal miras yalnızca kendi dönemini değil, sonraki yüzyıllarda kurulan üniversiteleri de derinden etkilemiş; bu etkinin somut bir yansıması ise 12. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan Oxford Üniversitesi'nde gözlemlenmektedir (Demir, 2023).

2.1.1.3. Oxford

Orta Çağ Avrupa'sının önde gelen yükseköğretim kurumlarından biri olan Oxford Üniversitesi, Paris ve Bologna üniversitelerinin yapısal özelliklerinden etkilenmiş olmakla birlikte zamanla bu etkileri kendi tarihsel ve toplumsal bağlamında yeniden biçimlendirerek özgün bir gelişim süreci yaşamıştır (Verger, 1992). Üniversitenin kökeni, İngiltere'deki St. Frideswide Manastırı çevresinde, bir araya gelen sınırlı sayıdaki öğrenci ve akademisyenin yürüttüğü erken dönem eğitim faaliyetlerine dayanmaktadır (Harris, 1995). 12. yüzyılın sonlarına doğru, Paris Üniversitesi'nde yaşanan bazı gerilimler sonucu Fransa'dan ayrılan öğrenci ve öğretim üyeleri İngiltere'nin Oxford şehrine yönelmiş; bu grup, beraberinde getirdiği akademik birikim ve kurumsal deneyim aracılığıyla burada üniversitenin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Rukancı & Anameriç, 2004).

Böylece Oxford, öğretim üyelerinin bir araya geldiği federatif bir yapılanma modeli benimseyerek kendi özgün akademik kimliğini oluşturmuştur (Demir, 2023).

Oxford'un Paris modeliyle kurduğu ilişki, özellikle akademik yapılanma ve eğitim programlarının organizasyonunda belirgin şekilde görülmüştür (Yılmaz, 2012). Üniversitenin akademik programı başlangıçta Trivium ve Quadrivium gibi temel özgür sanatlar eğitimiyle şekillenmiş, bu yapı zamanla ilahiyat, hukuk ve tıp gibi ileri düzey alanlarla zenginleştirilmiştir (Günay, 2021). Bununla birlikte, sonraki yüzyıllarda Oxford özellikle doğa bilimleri alanında önemli bir gelişim göstererek hem Paris hem de Bologna modellerinden ayrışan özgün bir akademik kimlik kazanmıştır (Wissema, 2014). Yapısal açıdan bakıldığında ise, Paris'teki "nationes" sisteminin aksine Oxford'da coğrafi temelli öğrenci birlikleri uzun ömürlü olmamış, bu tür örgütlenmeler zamanla etkisini yitirmiştir (Rukancı & Anameriç, 2004). Üniversite yapısı, öğrenci loncaları yerine öğretim üyeleri federasyonuna dayalı olarak şekillenmiş ve bu modelde yönetim süreçlerinde öğretim üyeleri belirleyici konumda yer almıştır (Heer, 1961). Bu çerçevede, Oxford Üniversitesi'nde yönetim, öğrenciler yerine öğretim üyelerinin etkin olduğu bir yapıya dönüşmüştür (Yamaç, 2022).

Oxford Üniversitesi, tarihsel süreçte papalık tarafından resmen tanınmak amacıyla *studium generale* statüsü elde etmeye yönelik girişimlerde bulunmuş, ancak bu talepler sonuçsuz kalmıştır (Post, 2017). Buna karşın üniversite sahip olduğu köklü gelenekler ve akademik itibarı sayesinde yüksek statüsünü korumayı başarmıştır (Demir, 2023).

2.1.2. Geçiş Dönemi

Orta Çağ'da temelleri atılan birinci kuşak üniversiteler, bilgi üretiminden çok mevcut bilgilerin korunması, yorumlanması ve öğrenciye aktarılması işlevine odaklanmıştır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Bologna, Paris ve Oxford gibi öncü kurumlar, eğitimi temel amaç olarak benimsemiş; araştırma, bilimsel yenilik ya da buluş üretimi gibi etkinlikler bu dönemin üniversite gündeminde yer almamıştır (İnci, 2012). Buna karşın, günümüzdeki

üniversite sisteminin temel yapı taşları sayılan fakülteler, kolejler, dekanlıklar ve rektörlük gibi kurumsal düzenlemeler, ilk kez bu erken dönemde ortaya çıkmıştır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Bu yönüyle birinci kuşak üniversiteler, sadece eğitsel değil, aynı zamanda yönetsel bir model sunarak modern yükseköğretim kurumlarının idari yapısına zemin hazırlamıştır (Ergin Kocatürk, 2021).

Zaman ilerledikçe, üniversitelerin öğretim temelli yaklaşımının değişen toplumsal ve bilimsel ihtiyaçlara yanıt veremediği anlaşılmıştır (Wissema, 2009). Özellikle 15. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa'da yaşanan Rönesans, Reform ve Aydınlanma gibi büyük zihinsel dönüşümler, üniversiteleri doğrudan etkilemese de bilgiye bakış açısının değişmesine yol açmıştır (Aytaç, 2012). Buğday (2023)'e göre, üniversiteler Rönesans ve Aydınlanma gibi zihinsel dönüşümlerin ilk aşamalarında aktif bir rol oynamamış olmasına rağmen 11. ve 16. yüzyıllar arasında süren bu süreçler, mevcut yapının sorgulanmasına ve gelecekteki dönüşümlerin temellerinin atılmasına neden olmuştur.

Rönesans hareketi, Avrupa'da yerleşik bilgi anlayışının sorgulanmasına yol açmış ve Antik Yunan felsefi birikimini yeniden gündeme taşımıştır (Ergin Kocatürk, 2021). İnsan aklının ve eleştirel düşüncenin ön plana çıkması, üniversitelerin bilgiye yaklaşımını da dönüştürmüştür (Gulbenkian Komisyonu, 1996). 17. yüzyılda başlayan bilimsel gelişmeler, 18. ve 19. yüzyıllarda ivme kazanmış; özellikle Aydınlanma Çağı ile akıl, deney ve gözlem yöntemleri bilgi üretiminin merkezine yerleşmiştir (Hirsch, 1998). Bu süreçte üniversiteler, kaçınılmaz olarak dönüşüme uğramış ve farklı bilim alanlarına yönelik uzmanlaşmaların önünü açmıştır (Albornoz, 1991). Teoloji fakülteleri bu dönemde önemini yitirirken; doğa bilimleri, maiçerik, tıp, sanat tarihi, tarih ve sosyal bilimler gibi alanlar akademik sahnede daha görünür hale gelmiştir (Ergin Kocatürk, 2021).

Söz konusu bilimsel gelişmelerin toplumsal ve ekonomik yansımaları ise 18. yüzyıl sonlarından itibaren daha belirgin hâle gelmiş ve Sanayi Devrimi ile üniversiteler yalnızca entelektüel kurumlar değil, aynı zamanda ekonomik ve teknolojik kalkınmanın aktörleri hâline gelmiştir (Kerr, 2001). Sanayi toplumlarının ihtiyaçlarına paralel olarak kimya, biyoloji, jeoloji, mühendislik, madencilik ve elektrik gibi alanlarda uygulamalı programlar

açılmış; araştırma ve uygulamaya dönük bilgi üretimi önem kazanmıştır (Wissema, 2014). Bu gelişmelere bağlı olarak üniversitelerdeki öğrenci sayısı Avrupa genelinde büyük bir artış göstermiş, ayrıca kadınların da üniversite eğitimine katılımı başlamıştır (Perkin, 1997). Böylece üniversiteler hem kitleselleşmiş hem de toplumsal işlevleri açısından çeşitlenmiştir (Buğday, 2023).

Tüm bu tarihsel dönüşümler, üniversitelerin yalnızca öğretim faaliyetleriyle sınırlı kalan yapılar olmaktan çıkmasını ve araştırma ile bilgi üretimi merkezlerine dönüşmesini zorunlu kılmıştır (Tekeli, 2003). Bu sürecin sonucunda, 19. yüzyılın başlarında Wilhelm Von Humboldt'un öncülüğünde geliştirilen modelle birlikte üniversiteler yeni bir kurumsal kimlik kazanmıştır (Buğday, 2023). Bu modelde, öğretim işlevine araştırma faaliyeti de eklenmiş; böylece üniversiteler bilimsel bilgi üretiminin merkezi hâline gelmiştir (Wissema, 2014). Bu noktada, öğretim ve araştırmayı bir arada yürüten, disiplinler arası etkileşimi önceleyen ve akademik özerkliği esas alan modern üniversite modeli, ikinci kuşak üniversitelerle birlikte kurumsallaşmıştır (Buğday, 2023).

Üniversite tarihindeki bu köklü dönüşüm yalnızca bilimsel alanla sınırlı kalmamış; aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının toplumsal işlevleri, kurumsal yapıları ve yönetsel yaklaşımlarını da yeniden tanımlamıştır (Tekeli, 2012). Bu bağlamda, Humboldt modelinin öngördüğü ikinci kuşak üniversiteler, modern üniversite anlayışının temelini oluşturmuş ve üniversitelerin bilimsel ilerlemenin, toplumsal dönüşümün ve ekonomik kalkınmanın etkin aktörleri hâline gelmesini sağlamıştır (Önder, 2008). Bir sonraki bölümde öğretim ve araştırma işlevlerini bir arada yürüten, modern bilimsel anlayışın kurumsal zeminini oluşturan ikinci kuşak üniversiteler ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

2.1.3. İkinci Kuşak Üniversiteler

19. yüzyıla dek üniversitelerin temel işlevi, bilgiyi üretmekten çok mevcut bilgilerin korunması ve kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla sınırlı kalmıştır (Tekeli, 2012). Ancak 19. yüzyılda, üniversitelerin yalnızca öğretimle sınırlı yapısı yetersiz kalmaya başlamış; bunun

sonucunda araştırma işlevini de içeren ikinci kuşak üniversite modeli ortaya çıkmıştır (Wissema, 2014). Bu modelin özünü, öğretim ile araştırma işlevlerinin bütünleştirilmesi, akademik özgürlüğün temel ilke olarak benimsenmesi ve üniversitenin devletle olan ilişkisinin yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır (Perkin, 1997).

Almanya'da 1810'da Wilhelm von Humboldt'un girişimiyle kurulan Berlin Üniversitesi, ikinci kuşak üniversite modelinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Bahti, 1987). Humboldt'un yaklaşımında üniversite, öğretimin ötesine geçerek bilimsel araştırmanın yapıldığı ve ulusların kültürel varlıklarını korumaya hizmet eden bir kurumsal yapı olarak tasarlanmıştır (Scott, 2006). Ona göre, yükseköğretimde etkin bir öğretim süreci için öğrenme ve öğretme özgürlüğü temel alınmalı; bu özgürlük ortamı ise akademik özerklik ile bilimsel üretkenlik arasındaki dengeyi mümkün kılmalıdır (Buğday, 2023). Ancak bu yaklaşım, aynı zamanda üniversitelerin maddi açıdan devlete bağımlı hale gelmesi ile akademik özerklik arasında doğan yapısal bir gerilimi de beraberinde getirmiştir (Perkin, 1997).

Humboldt'un kuramsallaştırdığı bu model, yalnızca Almanya'da değil; Fransa, İngiltere, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi pek çok ülkede de yükseköğretim sisteminin dönüşümüne öncülük etmiştir (Bahti, 1987). Öğretim ve araştırma işlevlerinin kurumsal düzeyde bütünleştirilmesi, sanat ve bilimlerin merkeziyetçi yapıda bir araya getirilmesi ve akademik özgürlük ilkesi, modern üniversitenin temel yapı taşları hâline gelmiştir (Hamlyn, 1996). Bu modelin geliştirdiği kurumsal yapı, doktora programlarının temelini atmış ve üniversiteyi yalnızca bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda bilgi üreten, eleştiren ve dönüştüren bir kurum kimliğine kavuşturmuştur (Scott, 2006). Böylece ikinci kuşak üniversiteler, sadece akademik alanları değil, devletlerin bilimsel ve teknolojik kalkınma politikalarını da şekillendiren aktörler hâline gelmiştir (Akyol, 2010).

Aynı dönemde Fransa'da ise üniversiteler, modern devletin oluşum süreciyle paralel olarak merkeziyetçi bir işleyiş kazanmış ve kamu bürokrasisine insan kaynağı sağlayan kurumlar olarak konumlanmıştır (Antalyalı, 2007). Özellikle hukuk ve idare alanlarında memur yetiştirmeye odaklanan bu kurumlar, eğitim sistemini kullanarak devletin ideolojik

sürekliliğini sağlamaya yönelik bir rol üstlenmiştir (Scott, 2006). Bugün birçok üniversitenin devlet destekli ulusal kurumlar şeklinde örgütlenmiş olması, bu tarihsel sürecin günümüze yansıyan bir uzantısıdır (Yavuz, 2012).

Öte yandan, 19. yüzyılın sonuna kadar Orta Çağ'a özgü eğitim geleneklerini sürdüren İngiltere'de de üniversite sistemi zamanla dönüşüm geçirmiştir (Ergin Kocatürk, 2021). Oxford ve Cambridge gibi köklü üniversiteler, uzun süre Anglikan Kilisesi'ne bağlı, seçkinci ve bürokratik işlevler yürüten kurumlar olarak varlık göstermiş; araştırma faaliyeti bu üniversitelerin gündeminde sınırlı yer tutmuştur (Charle & Verger, 2005). Ancak 1828'de kurulan University College ve 1831'de kurulan King's College gibi yeni kurumlarla birlikte daha kapsayıcı ve laik bir yapı gelişmeye başlamış; bu kurumlar 1836'da Londra Üniversitesi çatısı altında birleşerek farklı bir üniversite anlayışının önünü açmıştır. Bu dönüşüm, ilerleyen süreçte taşra üniversitelerinin (civic universities) yaygınlaşmasıyla hız kazanmış; böylece üniversite eğitimi yalnızca seçkin ailelerin çocuklarına değil, işçi, köylü ve zanaatkâr sınıflara da ulaşarak toplumsallaşmıştır (Reed, 2004).

Bu gelişmeler ışığında, ikinci kuşak üniversite modeli yalnızca araştırma işlevinin kurumsallaşmasıyla sınırlı kalmamış; aynı zamanda üniversitenin toplumsal, ekonomik ve siyasal rollerini yeniden tanımlayan daha bütüncül bir yapılanmaya dönüşmüştür (Önder, 2008). Bilimsel bilgi üretiminin merkezine yerleşen bu kurumlar, devletle ilişkilerini yeniden kurgulamış ve farklı toplumsal kesimlere ulaşabilen kapsayıcı bir yapıya evrilmiştir (Charle & Verger, 2005). Bu nedenle, ikinci kuşak üniversite modelinin yapısal ve işlevsel özelliklerini daha iyi kavrayabilmek için, söz konusu modelin Almanya, Fransa ve İngiltere gibi farklı ülkelerde nasıl biçimlendiği ve bu ülkelerin özgün tarihsel-siyasal bağlamlarında modern üniversiteye nasıl katkılar sunduğu alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.1.3.1. Almanya

19. yüzyılın başlarında Almanya'da Wilhelm von Humboldt'un öncülüğünde şekillenen Berlin Üniversitesi modeli, modern üniversitenin yapısal, düşünsel ve işlevsel değişiminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Tekeli, 2012). 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi, yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, bilgi üretimini merkeze alan, bilimsel araştırmaya dayalı ve kamu yararına hizmet etmeyi amaçlayan bir yapıyla ortaya çıkmıştır (Buğday, 2023). Bu bağlamda Humboldt'un üniversite anlayışı, skolastik düşüncenin egemen olduğu ruhban merkezli Orta Çağ kurumlarının aksine, araştırma ve öğretimi birbirini tamamlayan süreçler olarak gören yeni bir üniversite modeli geliştirmiştir (Wissema, 2014). Söz konusu modelin teorik çerçevesi; Aydınlanma düşüncesi, Alman idealist felsefesi ve modern bilimin oluşumuna yön veren bilimsel devrim mirası gibi tarihsel akımlarla temellendirilmiştir (Tekeli, 2012).

Humboldt'un üniversite vizyonu, bilimin esas amacını mesleki uygulamalardan ziyade bilim için bilim ilkesi doğrultusunda tanımlamış ve bireyin entelektüel gelişimiyle toplumsal ilerleme arasında bir bağ kurmuştur (Tekeli, 2003). Bu düşünsel çerçevenin şekillenmesinde, özellikle Immanuel Kant'ın üniversiteye dair özgürlük temelli yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir (Yavuz, 2012). Kant, üniversiteleri yalnızca bilgi aktarılan kurumlar olarak değil, özgür düşüncenin geliştirildiği özerk yapılar olarak değerlendirmiştir (Timur, 2000). Bu felsefi dayanaklar, Humboldt'un üniversite anlayışına yön vermiş; öğretim ve araştırma bütünlüğü, modelin temel ilkelerinden biri haline gelmiştir (Wissema, 2014).

Bu düşünsel çerçevenin Humboldt modeline yansıyan en belirgin unsurlarından biri ise akademik özgürlük ilkesidir (Yavuz, 2012). Bu kavram, Lehrfreiheit (öğretim özgürlüğü) ve Lernfreiheitm(öğrenim özgürlüğü) olmak üzere iki boyutta açıklanmıştır (Buğday, 2023). Lehrfreiheit, öğretim üyelerine araştırma ve öğretim konularını belirleme özgürlüğü tanırken; Lernfreiheit, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini belirleme hakkını ifade etmektedir (Gürüz, 2003). Bu çift yönlü özgürlük ortamı, üniversiteyi yalnızca bilgi

aktarımının yapıldığı bir kurum olmaktan çıkararak, eleştirel düşüncenin ve bilimsel sorgulamanın geliştiği bir entelektüel alana dönüştürmüştür (Lay, 2004).

Modelin temelini oluşturan özgürlükçü ilke aynı zamanda eğitim ve araştırmanın birbirine bağlı, karşılıklı etkileşim içinde yürütülmesi gerektiği anlayışıyla desteklenmiştir (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Bu yaklaşım, üniversiteyi yalnızca bilgiyi aktaran bir yapıdan çıkarıp, bilgi üreten ve aynı zamanda bu bilgiyi topluma ulaştıran bir kurum olarak tanımlar (Jonasson, 2008). Bu anlayış doğrultusunda Humboldt, araştırmanın yalnızca doğa bilimleriyle sınırlı kalmaması, toplum bilimlerini de kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiğini savunmuş ve bilimi bütüncül bir çerçevede ele almıştır (Reed, 2004). Öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki ilişki de bu çerçevede yeniden yapılandırılmıştır (Hohendorf, 1993). Geleneksel bilgi aktarımına dayanan öğretim anlayışı yerine, öğretim üyesi ile öğrencinin tecrübe ve heyecan etkileşimi çerçevesinde birlikte bilgi üretebildiği karşılıklı bir öğrenme süreci benimsenmiştir (Lay, 2004). Bu etkileşim, öğrencinin sadece bilgi alan değil, aynı zamanda bilimsel üretimin bir parçası olmasını sağlamaktadır (Grafton, 1981).

Humboldt modelinde üniversitenin mülkiyetinin devlete değil, millete ait olduğu düşünülmektedir (Öztunalı, 2001). Devletin rolü, öğretim üyelerini atamak ve onların akademik özgürlüklerini güvence altına almakla sınırlı tutulmuştur (Antalyalı, 2007). Özerklik anlayışı, yalnızca mali ya da yönetsel bağımsızlıkla sınırlı kalmayıp, esas olarak akademik süreçlerin dış müdahalelerden korunması gerekliliği üzerine kurulmuştur (Yavuz, 2012). Bu yaklaşım, 1850 yılında Alman Anayasası'nda öğretim üyelerinin akademik özgürlüğünün anayasal güvence altına alınmasıyla somutlaşmış; bu çerçevede uygulamaya konan tenür sistemi ise, profesörlere uzun süreli iş güvencesi sağlayarak, dış baskılardan bağımsız biçimde bilimsel araştırmalar yapabilmelerine olanak tanımıştır (Tekeli, 2003).

Humboldt modelinin öngördüğü akademik özgürlük ve özerklik ilkeleri, 19. yüzyıl Almanya'sında üniversite reformlarıyla birlikte akademik yapının da dönüşümünü mümkün kılmıştır (Hamlyn, 1996). Söz konusu dönüşüm süreci, felsefe, doğa bilimleri ve

sosyal bilimlerin temsil edildiği fakültelerin kurulmasını ve akademik yapının bölümler ile enstitüler üzerinden yeniden biçimlenmesini beraberinde getirmiştir (Kerr, 2001). Bu dönemde öğretim üyeleri, "kürsü profesörlüğü" statüsü ile yalnızca ders veren kişiler olmaktan çıkarak, aynı zamanda akademik liderlik üstlenen figürlere dönüşmüştür (Oosterlinck & Lueven, 2002).

Humboldt modeli, yalnızca Almanya ile sınırlı kalmamış; 19. yüzyılın sonlarından itibaren Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve çeşitli Avrupa ülkelerinde yükseköğretim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasında etkili olmuştur (Küçükcan & Gür, 2009). Özellikle ABD, bu modeli kendi toplumsal ve ekonomik gereksinimlerine göre uyarlamış; üniversiteyi yalnızca bilimsel üretimin gerçekleştiği bir kurum olmanın ötesinde, topluma hizmet eden bir yapıya dönüştürmüştür (Akyol, 2010). Bu doğrultuda Humboldt modeli, ikinci kuşak üniversite anlayışının düşünsel ve yapısal temelini oluşturmuş; eğitim ile araştırmayı bütünleşik bir sistem içinde kurgulayarak modern üniversitenin işlevlerini yeniden tanımlamıştır (Buğday, 2023).

2.1.3.2. Fransa

Fransız üniversite modelinin şekillenmesinde, 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başında yaşanan siyasal ve toplumsal dönüşümler belirleyici olmuştur (Yavuz, 2012). 1789'da gerçekleşen Fransız Devrimi, aristokratik ayrıcalıkların ortadan kaldırılmasının yanı sıra kamu kurumlarının yeniden inşasını da beraberinde getirmiştir (Antalyalı, 2007). Bu çerçevede Fransız Devrimi'nin ardından üniversiteler de kapatılmış ve bu süreç, Cumhuriyet'in ilanını gerçekleştiren Konvansiyon tarafından yürütülmüştür (Durkheim, 1918). Üniversitelerin kaldırılmasının ardından, Fransa'da yükseköğretim sisteminde yüksekokulların merkezde yer aldığı yeni bir yapı geliştirilmiştir (Jonasson, 2008).

Bu gelişmelerin ardından, 19. yüzyılın başlarında Napolyon Bonapart'ın iktidara gelmesiyle birlikte üniversite kurumu yeniden gündeme taşınmış ve 10 Mayıs 1806 tarihli yasa ile yeni bir üniversite sistemi inşa edilmiştir (Timur, 2000). Napolyon'un

yükseköğretim politikaları, aynı dönemde devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirmek amacıyla kurulan ve Grandes Écoles olarak adlandırılan kurumlarla ortaya çıkmıştır (Shinn, 1992). Bu yeni üniversite yapılanması, devrim öncesi üniversitelerle kurumsal ve işlevsel anlamda belirgin farklılıklar göstermektedir (Jonasson, 2008).

Grandes Écoles modelinde araştırmaya değil, belirli meslek alanlarına yönelik pratik bilgi ve yetkinliklerin kazandırılmasına öncelik verilmiştir (Rüegg, 2004). Mühendislik, veterinerlik, bürokrasi, sanat ve felsefe gibi çeşitli alanlarda uzmanlık eğitimi vermek üzere açılan bu okulların öncelikli amacı, Fransa ulusunun kalkınması için gerekli insan gücünü üretmektir (Antalyalı, 2007). Bu kurumlara giriş için hazırlık eğitimi zorunlu tutulmuş ve uygulanan sınavlarla yalnızca başarılı olan öğrenciler kabul edilmiştir (Lupo, 1999).

Napolyon'un yönetsel müdahalesiyle geliştirilen sistem, üniversiteyi devletin doğrudan denetimi altına alan bir yapıyı benimsemiş; bu süreçte kurumsal özerklikten ziyade sıkı bir hiyerarşik organizasyon esas alınmıştır (Shinn, 1992). Bu doğrultuda üniversiteler, merkezi otoritenin kontrolü altına alınmış; müfredat düzenlemeleri, derece verme yetkileri, akademik söylemin devlet ideolojisine uygunluğu gibi konular ayrıntılı biçimde devlet tarafından belirlenmiştir (Rüegg, 2004). Üniversiteler bu yapı içinde yalnızca eğitim veren kurumlar olarak sınırlandırılmış; araştırma faaliyetlerine ise kurumsal olarak yer verilmemiştir (Antalyalı, 2007).

Jonasson (2008), Fransa'nın ikinci kuşak üniversite anlayışının üç temel özelliğini vurgulamaktadır: (1) Üniversite çalışmalarının tamamı, doğrudan devletin ve ulusal çıkarların hizmetine sunulmalıdır; (2) üniversite, bireylerin toplumsal rollerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmalıdır; (3) üniversiteler görevlerini merkezi yönetimin belirlediği ilke ve politikalar çerçevesinde, devlet yöneticileri tarafından idare edilerek yerine getirmelidir. Jonasson (2008)'in ortaya koyduğu ikinci kuşak Fransız üniversitelerinin özellikleri, üniversite kurumunun hem

örgütsel hem de işlevsel açıdan devletin kontrolü altına girdiğini ortaya koymaktadır (Yavuz, 2012).

Bu noktada, aynı yüzyılda Almanya'da gelişen Humboldt modeliyle Fransız modelinin karşılaştırılması da önemlidir (Scott, 2006). Humboldt'un üniversiteyi bilimsel araştırmanın merkezi olarak konumlandıran yaklaşımı, akademik özerklik ve yaratıcı düşünceyi temel alırken; Fransız üniversite modeli, araştırmadan ziyade kamu hizmetine ve ideolojik eğitime odaklanmıştır (Jonasson, 2008). Bu nedenle, modern üniversitenin kurumsal yapısının gelişiminde Fransız modelinden çok, araştırma ve öğretimi bütünleştiren Humboldt modelinin belirleyici olduğu genel kabul görmektedir (Tekeli, 2012; Timur, 2000; Yavuz, 2017). Çünkü Fransa modeli daha çok devlet kontrolü, toplumsal görev dağılımı ve bürokratik insan gücünün yetiştirilmesine odaklanmışken; Humboldt modeli, akademik özerkliği esas alan, bilimsel üretime dayalı bir üniversite anlayışını kurumsallaştırmıştır (Çiftçi, 2010).

Fransız modelindeki merkeziyetçi anlayışın yalnızca kurumsal yapılanma düzeyinde kalmadığı; aynı zamanda üniversitelerin doğrudan kamu bürokrasisiyle bütünleşmesi şeklinde de kendini gösterdiği görülmektedir (Yavuz, 2012). Napolyon döneminde üniversiteler, resmi eğitim anlayışı çerçevesinde devletin ideolojik hedefleri doğrultusunda hizmet sunan bir araç olarak görülmüştür (Shinn, 1992). 1828 yılına kadar üniversitelerin başında yer alan *Grand Maître* (Büyük Hoca), sonrasında yerini devlet tarafından atanan Milli Eğitim Bakanı'na bırakmış ve her akademik birimin başına bakanlık tarafından görevlendirilen akademi rektörleri atanmıştır (Öztunalı, 2001). Böylece üniversite, eğitimden sorumlu bir devlet kurumu hâline gelmiş; yönetsel özerklik ortadan kaldırılmıştır (Rüegg, 2004).

Her ne kadar Napolyon'un üniversite politikaları belirleyici olmuşsa da Fransız modelindeki merkeziyetçiliğin yalnızca onun kişisel müdahaleleriyle açıklanamayacağıdır (Rüegg, 2004). Aydınlanma Çağı ile güç kazanan ulusalcı ve merkezî devlet düşüncesi, üniversite yönetiminin devletle bütünleşmesini ve eğitim kurumlarının doğrudan kamusal hizmet üretmesini teşvik etmiştir (Shinn, 1992). Bu bağlamda, Napolyon modeli bu

eğilimlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Jonasson, 2008). Bu nedenle merkeziyetçilik, Fransız üniversite modeli bağlamında yalnızca tarihsel bir durum değil; aynı zamanda kurumsal yapının temelini oluşturan belirleyici bir unsurdur (Scott, 2006). Yaklaşık iki asırdır çeşitli reformlara konu olmuş olsa da merkeziyetçi yapı günümüzde de Fransa yükseköğretim sisteminde etkisini sürdürmektedir (Yavuz, 2012).

2.1.3.3. İngiltere

İngiltere, 19. yüzyılda yükseköğretim alanında, Almanya ve Fransa'nın ikinci kuşak üniversite modellerine alternatif oluşturan bir yaklaşım geliştirme yoluna gitmiştir (Charle & Verger, 2005). Bu modelin doğuşunda, sanayileşmenin erken tamamlanması, toplumsal dönüşümün uzlaşı kültürü içinde gerçekleşmesi ve devletin üniversiteler üzerindeki sınırlı müdahalesi etkili olmuştur (Yavuz, 2012). Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ani ve radikal bir dönüşüm süreci yerine, İngiltere'de yükseköğretim sisteminin gelişimi kademeli bir biçimde ilerlemiştir (Timur, 2000).

19. yüzyılın başlarına gelindiğinde, İngiltere'nin önde gelen üniversiteleri olan Oxford ve Cambridge, hâlâ Orta Çağ'dan kalma eğitim geleneklerini sürdüren, araştırma ve uygulama alanlarında oldukça sınırlı bir etki gücüne sahip, Anglikan Kilisesi'ne ve kraliyete bürokrat yetiştiren kurumlar olarak konumlanmaktaydı (Anderson, 2004). Bu kalıplaşmış yapıya karşı ilk dönüşüm işareti, 1828 yılında Anglikan Kilisesi'ne bağlı olmayan University College'ın kurulmasıyla verilmiş, ardından 1831'de Anglikanlar tarafından açılan King's College ile alternatif yükseköğretim kurumları ortaya çıkmıştır (Ergin Kocatürk, 2021). Bu iki kurum, 1836 yılında Londra Üniversitesi çatısı altında birleşerek İngiltere'deki yükseköğretimin laikleşmesine ve çeşitlenmesine öncülük etmişlerdir (Charle & Verger, 2005).

Bununla birlikte, 1850'lerden itibaren ülkenin çeşitli bölgelerinde kurulan civic universities ya da şehir üniversiteleri, İngiliz yükseköğretiminde ikinci kuşak üniversiteler olarak değerlendirilmiştir (Yavuz, 2012). Manchester, Leeds, Liverpool gibi sanayi

kentlerinde kurulan bu kurumlar, sanayicilerin desteğiyle doğmuş ve mühendislik, kimya, ticaret gibi pratik alanlara yönelerek işgücü ihtiyacını karşılamıştır (Anderson, 2004). Böylece yalnızca aristokrat ve seçkin tabakaya hitap eden geleneksel üniversite modeli aşılmış, işçi sınıfı, zanaatkârlar ve köylülerden gelen bireylerin de yükseköğretime erişimi sağlanmıştır (Ergin Kocatürk, 2021). Bu gelişme, yükseköğretimin sosyoekonomik olarak daha kapsayıcı hale gelmesini ve kitleselleşmesini mümkün kılmıştır (Charle & Verger, 2005). Öte yandan, yükseköğretimin daha geniş kitlelere ulaşmasıyla birlikte üniversiteler, zamanla devletin daha yakından ilgi gösterdiği ve müdahalede bulunduğu kurumlara evrilmiştir (Scott, 2006).

İngiltere'de üniversite anlayışında yaşanan bu dönüşüm, yalnızca kurumsal çeşitlenme ile sınırlı kalmamış; üniversitenin misyonu ve eğitim anlayışı da yeniden tanımlanmıştır (Scott, 2006). Bu bağlamda, John Henry Newman'ın düşünceleri önemli bir referans noktasıdır (Jonasson, 2004). Newman (1852) tarafından vurgulandığı üzere üniversitenin temel işlevi, öğrenci ile akademisyen arasında kurulan birebir ilişki aracılığıyla bireylerin karakter ve zihinsel gelişimini desteklemek; yönetsel olarak da kurumun kendi akademisyenleri tarafından yönetilmesini sağlamaktır. Newman'ın üniversiteye yüklediği bu birey merkezli misyon İngiliz üniversitelerinin özgün yönüne işaret etmektedir (Yavuz, 2012).

İngiliz üniversite modelini yalnızca Newman'ın birey merkezli yaklaşımıyla sınırlamak, bu modelin çok boyutlu yapısını tam olarak yansıtmaz (Yavuz, 2012). Sanayileşmenin gerektirdiği nitelikli iş gücü ihtiyacına cevap verebilmek amacıyla üniversitelerin eğitim anlayışları da dönüşmüş, daha pratik ve meslekî becerilere dayalı programlara yer verilmiştir (Ekinci vd., 2018). Genel olarak İngiltere'nin yükseköğretim sistemi; Alman ve Fransız yaklaşımlarının bazı unsurlarını bünyesinde barındırsa da bireyi ön plana koyan, uygulamalı eğitime açık ve devlet ile kurumlar arasında daha dengeli ilişki kuran bir model olarak farklılaşmıştır (Yavuz, 2012).

2.1.3.4. İkinci Geçiş Dönemi

Humboldt Üniversiteleri modeli, 19. yüzyılın başlarında Wilhelm von Humboldt'un öncülüğünde Almanya'da geliştirilmiş ve modern üniversite modern üniversite yapısının oluşumuna yön veren başlıca modellerden biri olarak kabul edilmiştir (Açık, 2020; Çiftçi, 2010; Ergin Kocatürk, 2021). Bu model, akademik özgürlüğü esas alarak öğretimle araştırma faaliyetlerinin bütüncül bir yapıda sürdürülmesini savunmuştur (Scott, 2006). Humboldt modeli, bu anlayışı derinleştirerek üniversitenin yalnızca mevcut bilgiyi aktaran bir yapıdan ziyade yeni bilgi üreten; araştırma ve öğretimi karşılıklı besleyen, disipliner uzmanlığı önceleyen ve özerkliği devlet desteğiyle dengeleyen bir kurum olarak şekillenmesini öngörmüştür (Açık, 2020). Ancak 20. yüzyılın sonlarından itibaren değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullar üniversitelerin yapılarını dönüştürmeye başlamıştır (Alkan & Şahin, 2015). Bu dönüşümün arka planında üniversitelerin rollerini değiştiren küresel eğilimler yer almaktadır (Tekin, 2017)

Öncelikle, araştırma faaliyetlerinin giderek artan maliyetleri ve devlet kaynaklarının artan talepleri karşılamada yetersiz kalması, üniversiteleri alternatif finansman kaynakları aramaya itmiştir (Wissema, 2014). Bu arayış, üniversite-sanayi iş birliğini giderek daha gerekli hale getirerek üniversitelerin geleneksel rollerine ekonomik bir boyut eklemiştir (Çiftçi, 2010). İkinci önemli etken ise küreselleşme sürecinin yükseköğretim üzerindeki etkileridir (Alkan & Şahin, 2015). Öğrencilerin ve akademik personelin uluslararası hareketliliği, üniversitelerin dünya çapında rekabet edebilir hâle gelmesini gerekli kılmıştır (Tekin, 2017). Bu da hem akademik kadro kalitesinin artırılmasını hem de öğrenci profilinin çeşitlendirilmesini beraberinde getirmiştir (Wissema, 2014). Aynı zamanda, iletişim ve ulaşımda yaşanan gelişmeler, araştırma faaliyetlerinin uluslararası boyut kazanmasını kolaylaştırmış ve üniversitelerin küresel bilgi akışına dâhil olmasını desteklemiştir (Aktan, 2003).

Üçüncü bir neden, bilgi ekonomisinin yükselişidir (Çiftçi, 2010). Bilginin stratejik bir ekonomik değer olarak kabul görmeye başlamasıyla birlikte, üniversiteler artık sadece bilgi üreten değil, aynı zamanda bu bilgiyi ticarileştiren ve toplumsal sorunlara çözüm üreten

yapılar olarak yeniden şekillendirilmiştir (Groccock, 2002). Bu süreçte "know-how" transferi, fikri mülkiyet hakları ve teknoloji odaklı girişimcilik gibi unsurlar üniversitelerin temel işlevleri hâline gelmiştir (Wissema, 2014). Ayrıca, disiplinler arası ve çok alanlı araştırmaların ön plana çıkması ikinci kuşak üniversitelerin mevcut yapısının dışına çıkan yeni bir örgütlenme ihtiyacını beraberinde getirmiştir (Tekin, 2017). Fakülte merkezli yapılanmanın yerini araştırma enstitüleri, teknoparklar ve girişimcilik merkezleri gibi daha esnek ve etkileşimli yapılar almaya başlamıştır (Wissema, 2014). Bu yeni yapılanmalar, bilgi üretiminin yanı sıra bilginin doğrudan topluma aktarımını da mümkün kılan bir ekosistem yaratmaktadır (Groccock, 2002).

Son olarak, devletlerin üniversiteleri yalnızca eğitim ve araştırma işlevi gören yapılar olarak değil; ekonomik kalkınma ve toplumsal yenilik süreçlerinin stratejik aktörleri olarak görmeye başlaması, üniversitelerin görev tanımını yeniden şekillendirmiştir (Wissema, 2014). Üçüncü kuşak üniversiteler bu bağlamda, girişimcilik, inovasyon, toplumsal katkı ve uluslararası etki gibi ölçütlerle değerlendirilmeye başlanmıştır (Alkan & Şahin, 2015). Özetle; ikinci kuşak üniversitelerden üçüncü kuşak üniversitelere geçiş; finansman yapısından örgütsel modele, akademik işleyişten toplumsal rol tanımına kadar çok boyutlu ve dinamik bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir (Tekin, 2017). Bu geçiş, yalnızca üniversitelerin değil, aynı zamanda bilgiye dayalı toplumların geleceğini şekillendiren stratejik bir kırılma noktasıdır (Aktan, 2003).

2.1.4. Üçüncü Kuşak Üniversiteler

Günümüzde üniversitelerin geçirdiği dönüşüm, birçok farklı etkene dayansa da bu dönüşümün temelinde küreselleşme, bilgi toplumu, ekonomik rekabet, teknoloji ve toplumsal beklentiler gibi yapısal dinamikler yer almaktadır (Marangoz, 2008). Humboldt modeline dayanan ikinci kuşak üniversiteler uzun süre etkili olmuş; ancak hızla değişen ihtiyaçlar karşısında bu modelin sınırlılıkları ortaya çıkmıştır (Buğday, 2023). Wissema (2014), Humboldt modelinin topluma uzun yıllar boyunca önemli katkılar sunduğunu

belirtmekle birlikte, dokuz temel nedenden dolayı bu modelin baskı altına girdiğini ve yerini üçüncü kuşak üniversite modeline bırakmaya başladığını ifade etmektedir. Bu nedenler arasında öğrenci sayılarındaki patlama, kamu harcamalarının artması sonucu uygulanan bütçe kısıntıları, küreselleşmenin etkisi, disiplinler arası araştırma ihtiyacının artması, çığır açıcı araştırmaların yüksek maliyeti, özel araştırma enstitülerinin yükselişi, üniversitelerin ekonomik gelişim aracı olarak görülmesi ve girişimcilik anlayışının güç kazanması yer almaktadır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017).

Massachusetts Institute of Technology (MIT) ve Stanford Üniversitesi gibi Amerikan üniversitelerinin bilgi temelli teknoloji şirketlerinin kuruluşuna öncülük etmesi, üniversitelerin ekonomik kalkınmada aktif rol üstlenebileceğini göstermiştir (Wissema, 2014). Bu gelişme, üniversiteleri yalnızca eğitim ve araştırma işlevleriyle sınırlı olmayan aynı zamanda topluma ekonomik katkı sağlayan yapılar olarak yeniden konumlandırmıştır (Özer, 2011). Bu bağlamda girişimcilik kavramı, üniversite yapılanmalarının dönüşümünde belirleyici bir faktör haline gelmiştir (Çelik, 2007). Schumpeter'in girişimcilik teorisine dayanan bu anlayış, üniversitelerin sadece bilgi üreten değil, aynı zamanda bu bilgiyi ticarileştiren ve toplumsal faydaya dönüştüren kurumlar olması gerektiğini savunur (Odabaşı, 2005). Bu çerçevede girişimci üniversite modeli, üniversitenin sorumluluk üstlenmesi, risk alması ve girişimlerde bulunması gerektiğini vurgular (Barnett, 2008).

Wissema (2014), üçüncü kuşak üniversite modelini temel bilimsel araştırmalardan ödün vermeyen; ancak bu araştırmaları disiplinler arası yaklaşımlar ve uygulama odaklı süreçlerle bütünleştiren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu modelde üniversite; araştırma merkezleri, teknoparklar, endüstri iş birlikleri aracılığıyla hem bilgi üretmekte hem de bu bilgiyi toplumsal ve ekonomik faydaya dönüştürmektedir (Rabbinge and Slingerland, 2009). Aynı zamanda üniversite hem elit eğitimi hem de kitlesel eğitimi bir arada sunabilen çift kanallı (double track) bir yapıya kavuşmakta; çok kültürlü bir ortamda İngilizce eğitim veren ve küresel ölçekte rekabet edebilen bir yapıya evrilmektedir (Wissema, 2014). Bu dönüşüm sürecinde üniversiteler, yalnızca kamu kaynaklarıyla ayakta

duran yapılar olmaktan çıkarak; araştırma fonları, öğrenci katkı payları, özel sektör destekleri ve bağışlar gibi çok kaynaklı bir finansman modeline geçmektedir (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Bu finansal bağımsızlaşma, üniversitelerin daha esnek, dinamik ve yenilikçi olmalarını beraberinde getirmektedir (Buğday, 2023). Ancak bu modelin bazı riskleri de mevcuttur. Özellikle uzun vadeli ve temel bilim araştırmalarının finansmanında sıkıntılar yaşanmakta; kısa vadeli getirisi yüksek alanlara öncelik verilmesi, kamu yararını önceleyen bazı bilim alanlarının ihmal edilmesine yol açabilmektedir (Çiftçi, 2010).

Yükseköğretimde yaşanan dönüşüm süreciyle birlikte; kurumsal özerklik, akademik özgürlük, mükemmeliyet, kalite güvencesi, hesap verebilirlik, sanayi işbirliği, uluslararasılaşma, çok kültürlü eğitim, dijitalleşme ve girişimcilik gibi kavramlar öne çıkmıştır (Marangoz, 2008). Bu gelişmeler, üniversiteleri yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkararak, yenilikçi çözümler üreten, rekabetçi, esnek ve çok işlevli organizasyonlar haline getirmiştir (Kavili Arap, 2010). Bu bağlamda üçüncü kuşak üniversiteler, yalnızca araştırma ve öğretim işlevleriyle sınırlı kalmayıp; ürettikleri bilgiyi topluma aktarmayı da ana görevlerinden biri olarak benimsemektedir (Buğday, 2023). Girişimci üniversite modeliyle birlikte üniversiteler, bilgi temelli ekonomik kalkınmanın aktörleri haline gelirken, araştırma sonuçlarını fikri mülkiyet hakları aracılığıyla ticarileştirme, teknoparklarda şirketleşme ve bölgesel kalkınmaya katkı sunma gibi işlevler üstlenmektedir (Özer, 2011).

Küreselleşmenin etkisiyle öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin artması, kültürel etkileşim ve bilgi dolaşımının hızlanması gibi gelişmeler, üniversiteler arası rekabeti de beraberinde getirmiştir (Wissema, 2014). Bu rekabet ortamında üniversitelerin kurumsal özerkliklerini korumaları, yönetsel esneklik kazanmaları ve girişimci liderlik anlayışını geliştirmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir (Buğday, 2023). Özellikle üniversitelerin bilgi üretim süreçlerini piyasa talepleri doğrultusunda şekillendirmesi, onları geleneksel kamu kurumu kimliğinden çıkararak bilgi temelli endüstriyel aktörlere dönüştürmektedir (Şahin & Alkan, 2016).

Üniversitelerin geçirdiği bu evrimsel dönüşüm, Amerika Birleşik Devletleri'nde doğan girişimci üniversite örnekleri ile somutluk kazanmıştır (Rabbinge and Slingerland, 2009). Stanford ve MIT gibi kurumlar, yalnızca akademik başarılarıyla değil; aynı zamanda bilgi transferi, teknoloji üretimi ve bölgesel kalkınmaya sundukları katkılarla üçüncü kuşak üniversite modelinin gelişiminde etkili olmuşlardır (Wissema, 2014). Bu üniversiteler aracılığıyla şekillenen Amerikan modeli, girişimci üniversite kavramının kurumsal yapılar içinde nasıl somutlaştığını anlamak açısından alt başlıkta incelenmiştir.

2.1.4.1. Amerikan Üniversiteleri

Amerikan üniversiteleri, 17. ve 18. yüzyıllarda İngiliz, 19. yüzyılda ise Alman üniversitelerinden etkilenmiş bir yapıya sahip olsalar da ABD'nin kendine özgü koşulları, bu kurumsal yapının zamanla özgün bir modele dönüşmesini sağlamıştır (Öztunalı, 2001). 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, Alman araştırma üniversitesi anlayışının Amerikan bağlamına uyarlanmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarında niteliksel dönüşümler gözlenmiştir (Antalyalı, 2007). 20. yüzyıl itibariyle olgunlaşan bu model, sadece Amerika'da değil dünya genelinde de üniversite anlayışını etkileyen bir yaklaşıma dönüşmüştür (Jones, 1992).

Amerikan üniversitelerinin kendine özgü niteliklerinden ilki, Avrupa'da görülen lonca geleneğinin ya da merkezi meslek örgütlerinin bulunmayışı olmuştur (Öztunalı, 2001). Bu durum; üniversitelerin daha esnek ve topluma açık bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlamış ve Alman üniversitelerinin bilim için bilim veya İngiliz üniversitelerinin elitist eğitim anlayışlarının aksine, Amerikan yükseköğretimi toplumsal talepler doğrultusunda şekillenmiştir (Brubacher & Rudy, 1976). Johns Hopkins Üniversitesi'nin 1876'da tamamen seküler bir yapıyla kurulması, Amerikan araştırma üniversitelerinin gelişiminde bir evreyi oluşturmuştur (Antalyalı, 2007). Bu kurumun Hristiyan topluluklar tarafından eleştirilmesine rağmen gösterdiği akademik başarı, üniversitenin bilimsel özerklik anlayışının sembolü hâline gelmiştir (Gamage & Mininberg, 2003). Aynı dönemde,

Almanya’dan alınan kürsü profesörlüğü sistemi zamanla yerini, Amerikan üniversitelerinde daha yatay örgütlenmiş ve çok sayıda öğretim üyesinin görev aldığı "bölüm" yapısına bırakmıştır (Wassong, 2004).

ABD'deki üniversite anlayışının ayırt edici unsurlarından bir diğeri ise demokratikleşme misyonudur (Wassong, 2004). Thomas Jefferson’un University of Virginia’yı kurarken ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda, üniversitenin yalnızca aristokratik bir azınlığa değil yetenekli tüm bireylere açık olması hedeflenmiştir (Brubacher & Rudy, 1976). Bu anlayış, 19. yüzyılda eğitimde fırsat eşitliğini savunan yaklaşımlar ve devlet destekli burs sistemleriyle desteklenmiş özellikle Morrill Yasası (1862, 1890) ile tarım ve mühendislik gibi alanlarda üniversitelerin yaygınlaşmasının önü açılmıştır (Scott, 2006). Demokratikleşmeyle birlikte Amerikan üniversiteleri, bireyin merkeze alındığı bir yükseköğretim sistemi geliştirmiştir (Schlesinger, 1953). Veysey (1965)’in ifadesine göre bu sistem, öğrenci ve disiplinler arasında ayrım yapmaksızın eşitlikçi bir yaklaşım benimsemiş ve üniversiteler yalnızca seçkin bir entelektüel sınıf yetiştirmekle kalmayıp toplumun tamamına hitap eden bilgi üretim ve yayım işlevini de üstlenmiştir.

19. yüzyılda, Amerikan üniversiteleri kamu hizmeti misyonuyla da öne çıkmaya başlamıştır (Güleç, 2020). Wisconsin Modeli çerçevesinde şekillenen bu anlayış, üniversitenin sadece bilgi üretme değil aynı zamanda toplumsal fayda sağlama işlevini de içermesi gerektiğini vurgulamıştır (Scott, 2006). II. Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş döneminde üniversiteler, savunma, sağlık, enerji ve uzay gibi alanlarda devlet destekli büyük araştırma projeleri yürütmüş; bu sayede bilimsel üretim ile devlet-endüstri iş birliği daha da güçlenmiştir (Geiger, 1993). Bu dönemde üniversitelerin görev tanımı eğitim ve araştırma ile sınırlı kalmamış; kamu hizmeti çerçevesinde, halk eğitimi, yerel kalkınma, çok kültürlü eğitim, kamu yönetimine danışmanlık gibi işlevleri de üstlenmiştir (Lagemann, 1991). Bu işlevsel genişleme, üniversitenin yalnızca bilgi üreten bir yapı olmaktan çıkarak, toplumsal değişimi yönlendiren bir kurum hâline evrilmesine neden olmuştur (Scott, 2006).

Amerikan üniversite sistemi, II. Dünya Savaşı'nın ardından daha da karmaşık bir yapıya bürünmüştür (Brubacher & Rudy, 1976). Üniversiteler artık sadece bilim insanları ve öğrencilerden ibaret kurumlar olmaktan çıkmış; iş insanları, yasa yapıcılar, yerel yöneticiler, kamu temsilcileri ve mezunlar gibi birçok dış paydaşla ilişkili hâle gelmiştir (Kerr, 1964). Üniversitenin bu çok paydaşlı yapısı yönetim süreçlerini daha karmaşık hâle getirmiş; buna bağlı olarak teknoloji transferi, uluslararasılaşma ve iletişim gibi alanlarda yeni idari birimler kurulmuştur (Gür, 2016).

Yükseköğretimdeki bu dönüşüm süreci, üniversiteleri yalnızca bilimsel faaliyetlerle değil, aynı zamanda ekonomik dinamiklerle de daha fazla etkileşimli hâle getirmiştir (Arap, 2010). 1970'lerden itibaren ABD üniversiteleri teknoloji temelli firmalarla yakın ilişkiler kurarak girişimci üniversite modelinin öncüsü olmuştur (Çiftçi, 2010). Üniversite ve sanayi arasındaki etkileşim, bilgiyi yalnızca üretim değil, aynı zamanda ekonomik kalkınmanın temel girdisi hâline getirmiştir (Güleç, 2020). Bu yönüyle Amerikan modeli, üçüncü kuşak üniversite anlayışının kurumsallaştığı ilk örneklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Gür, 2016).

Bu süreçte Amerikan üniversitelerinin sunduğu yapı, küreselleşen dünyada yükseköğretim sistemlerine model oluşturmuştur (Drucker, 1994). Bilgi ekonomisinin yükseldiği bu dönemde, üniversiteler yalnızca bilim üretme işleviyle değil, aynı zamanda bu bilgiyi ticarileştirme ve topluma entegre etme görevleriyle yeniden tanımlanmıştır (Kerr, 2001). Bugün üçüncü kuşak üniversite anlayışının yapı taşlarını oluşturan çok disiplinli yaklaşım, girişimcilik, araştırma-geliştirme iş birlikleri ve toplumsal etkileşim, Amerika Birleşik Devletleri'nde şekillenen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Çiftçi, 2010).

2.1.5. Dördüncü Kuşak Üniversiteler

Günümüzde üniversitelerin gelişim süreci, tarihsel olarak farklı işlevsel odaklara sahip dört temel evre üzerinden değerlendirilmektedir (Erdem, 2016). İlk kuşak üniversiteler, bilgi aktarma işleviyle yani eğitim-öğretim odaklı bir yapıyla öne çıkarken; ikinci kuşak

üniversiteler bu yapıya araştırma faaliyetlerini ekleyerek bilimsel bilgi üretiminde derinleşmiştir (Scott, 2006). Üçüncü kuşak üniversiteler ise bilgi üretiminin toplumsal ve ekonomik katkıya dönüştürülmesini merkeze alarak girişimci nitelikler kazanmıştır (Wissema, 2014). Bu evrimsel sürecin günümüzde ulaştığı aşama, dördüncü kuşak üniversite modelidir (Lukovics & Zuti, 2015).

Dördüncü kuşak üniversiteler, McGregor ve Volckmann (2010)'un vurguladığı biçimiyle dönüştürücü ve içerik bir yapıya sahiptir. Bu kurumlar yalnızca bilgi üretmekle yetinmemekte, aynı zamanda içinde bulundukları toplumu, çevreyi ve kurumları dönüştürme misyonunu da üstlenmektedir (Erdem, 2016). Üniversite modeli değiştikçe üstlenilen rollerin de dönüşmesi, yükseköğretimi hem yapısal hem işlevsel açıdan yeniden tanımlamayı gerekli kılmaktadır (Keleş & Sezgin, 2025). Dördüncü kuşak üniversiteler bu bağlamda, üçüncü kuşak girişimci üniversitelerin bir ileri aşaması olarak tanımlanmakta; daha dikkate değer stratejik yaklaşımlar geliştirme ve çevresini proaktif biçimde şekillendirme kapasitesiyle ön plana çıkmaktadır (Pawlowski, 2009).

Lukovics ve Zuti (2015), dördüncü kuşak üniversite modelini oluştururken, üçüncü kuşak üniversitelerin girişimcilik ve bilginin ekonomik değere dönüştürülmesine dayalı yapısına yeni misyonlar eklemişlerdir. Bu misyonlar arasında stratejik kalkınma hedefleri belirleme, yerel ekonomik yapıya doğrudan etki etme, çok aktörlü yönetişim mekanizmaları kurma ve esnek örgütsel yapılar aracılığıyla çevresel değişkenlere uyum sağlama gibi işlevler yer almaktadır (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Bu modelde üniversite, yalnızca bilgi üreten ve kullanan bir yapı olmaktan çıkmakta; yerel ve bölgesel kalkınmayı yönlendiren, ulusal ve uluslararası iş birliklerini stratejik düzeyde yürüten ve uzmanlarla birlikte çalışan bir aktöre dönüşmektedir (McGregor & Volckmann, 2010).

Dördüncü kuşak üniversitelerin bu yapısal dönüşümü, bilgiye dair paradigmalardaki değişimle de yakından ilişkilidir (Erdem, 2016). Newtoncu bilim anlayışı, determinizm ve nedensellik ilkelerine dayanan pozitivist bir dünya görüşünü yansıtırken; kuantum fiziği ve postmodernizmin etkisiyle bu düşünce yapısı yerini belirsizliklere, çoklu olasılıklara ve ilişkisel düşünceye dayalı bir yaklaşıma bırakmıştır (Çağlar, 2008). Bu yeni yaklaşıma

göre doğadaki ilişkiler doğrusal değil karşılıklı nedenselliğe dayalıdır; bilgi ise nesnel değil toplumsal bağlam içinde inşa edilen bir olgudur (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Bu düşünsel dönüşüm, üniversitelerin işlevlerinin yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir (Saklı & Akdoğar Akbulut, 2017). Günümüzde üniversitelerden yalnızca ekonomik çıktılar üretmeleri değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk üstlenmeleri de beklenmektedir (Wissema, 2014). Volckmann ve McGregor (2010), bu dönüşümün kurumsal yansımasını içerik üniversite anlayışıyla açıklamakta; belirli bir alanda uzmanlaşan ve bu alanda diğer disiplinlerle etkileşim kuran üniversitelerin dördüncü kuşak modelin tipik örnekleri olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede Sosyal Bilimler Üniversitesi veya Sağlık Üniversitesi gibi içerik yapılar ön plana çıkmaktadır (Erdem, 2016).

Şimşek ve Adıgüzel (2012)'ye göre, dördüncü kuşak üniversitelerin bir diğer temel özelliği dönüştürücülüktür. Bu üniversiteler yalnızca bilgi üretmez, aynı zamanda bilgiyi etkili biçimde kullanarak toplumu dönüştürme sorumluluğunu da taşır (Erdem, 2016). Volckmann ve McGregor (2010), bu doğrultuda üniversitelerin toplumsal reformlara öncülük etmeleri, kültürel çeşitliliği desteklemeleri, uygulamalı araştırmaları teşvik etmeleri ve toplumsal yaşamın merkezinde yer almaları gerektiğini vurgular.

Eğitim anlayışı bakımından da bu dönüşüm, disiplinler arası ve çok alanlı yaklaşımlarla desteklenmektedir (Volckmann & McGregor, 2010). Artık üniversiteler, klasik disiplin sınırlarını aşarak esnek, etkileşimli ve yaratıcı yapılar kurma eğilimindedir (Şimşek & Adıgüzel, 2012). Bu sayede dördüncü kuşak üniversiteler, dış dünyayı anlayabilen, yorumlayabilen ve değişime uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Erdem, 2016). Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, dördüncü kuşak üniversite modeli günümüzde üniversitelerin yalnızca bilgi üreten yapılar olmaktan çıkarak, toplumu dönüştüren, stratejik yönelimler belirleyen ve çok aktörlü yapılarla çalışan kalkınma odaklı kurumlara dönüştüğünü ortaya koymaktadır (Volckmann & McGregor, 2010).

Üniversitelerde yönetim modelleri daha kapsayıcı hale gelmiş; akademik ve idari yönetim süreçlerinin daha katılımcı bir yapıya kavuşması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Shattock, 2002). Özellikle, üniversiteye erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte kadınların ve alt sınıflardan gelen bireylerin yükseköğretime katılımının artması (Perkin, 1997) üniversite yönetiminde çeşitliliğin ve katılımının önemini artırmıştır (Shattock, 2017). Bu gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda; merkeziyetçi ve hiyerarşik yönetim anlayışının yerini, daha demokratik ve katılımcı yönetişim modellerine bırakmasına zemin hazırladığı çıkarımı yapılabilir.

2.2. Yükseköğretimin Yönetişimi

Toplumlar tarih boyunca amaç birliği temelinde farklı biçimlerde örgütlenmiş; bu örgütlenmeler zamanla ilkel topluluklardan karmaşık devlet sistemlerine evrilmiştir (Aydın, 2022). Bu sistemlerin işleyişi, kaynakların etkin biçimde kullanılması ve belirlenen amaçlara ulaşılması doğrultusunda bir yönetim sürecini gerektirmiştir (Ceylan, 2014). Yönetim, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla kaynakların planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi, koordine edilmesi ve denetlenmesi gibi işlevlerin bir bütün olarak yürütüldüğü süreçtir (Sucu, 2000). Toplumsal yapının çeşitlenmesi, küreselleşme, bilgi toplumuna geçiş ve kamu yönetimi anlayışındaki dönüşüm gibi gelişmeler, geleneksel yönetim anlayışının sınırlarını zorlamış ve yönetimden farklı bir anlayış olan yönetişim kavramını gündeme getirmiştir (Gündoğan, 2010).

Yönetişim teriminin etimolojik kökeni Antik Yunanca'da dümen tutmak anlamına gelen *kubernan* fiiline dayanmaktadır ve bu kavram zamanla İngilizce'ye governance olarak geçmiştir (Avcı, 2018). Kavramsal gelişimi açısından yönetişim, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren kamu yönetiminde ortaya çıkan yapısal sorunlara karşı geliştirilen çok aktörlü bir model olarak uluslararası düzeyde kabul görmüştür (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2007). Dünya Bankası'nın Afrika'daki yapısal uyum programlarının başarısızlığı ve bu başarısızlığın arka planında yolsuzluk, yoksulluk ve yönetsel zafiyet gibi etkenlerin yer

alması, yönetişimi alternatif bir çözüm önerisi hâline getirmiştir (Güler, 2005). BM, OECD ve Avrupa Birliği gibi kuruluşların düzenlediği küresel konferanslar, yönetişim sürecinin uluslararası düzeyde tartışılmasını sağlamış ve kavramın küresel literatürde yerini güçlendirmiştir (Peker, 1996).

Yönetişimin gündeme gelmesinde yalnızca yönetsel başarısızlıklar değil, artan toplumsal çeşitlilik, kamuoyunun yükselen beklentileri ve karmaşık sorunlara çok paydaşlı çözümler geliştirme gerekliliği de etkili olmuştur (Kalfa & Ataay, 2008). Kavramsal çerçevede yönetişimi açıklayan Kooiman (1993), kavramı toplumun, sektörlerin ve çeşitli alanların yönlendirilmesi için kamu ve özel aktörlerin birlikte yürüttüğü amaçlı faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır. Rhodes (1997) yönetişimi, minimal devlet anlayışıyla uyumlu, farklı aktörlerin eşgüdüm içinde yer aldığı bir iş birliği süreci olarak ele almıştır. Stoker (1998) ise yönetişimi, yalnızca bir yeniden yapılanma değil, aynı zamanda güç ilişkilerinin merkezi yapıdan yatay ve çok aktörlü bir yapıya doğru dönüştüğü bir paradigma değişimi olarak değerlendirmiştir.

Kavramsal düzlemde tanımlanan bu değişim, uygulamada da yönetsel yapıları etkilemiştir (Ertekin, 2006). Devlet, kamu hizmeti sunan tek otorite olmanın ötesinde; özel sektör ve sivil toplumla birlikte kaynakları yöneten ve karar süreçlerini kolektif şekilde yürüten bir aktöre dönüşmüştür (Osborne & Gaebler, 1999). Bu yaklaşım, kamu kurumlarında açıklık, katılımcılık, tutarlılık ve hesap verebilirlik gibi ilkelerin kurumsallaşmasını gerekli kılmaktadır (CEC, 2001).

Yönetim ve yönetişim arasındaki fark, yalnızca kavramsal düzeyde değil, karar alma süreçlerinin işleyişinde de kendini göstermektedir (Güzelsarı, 2003). Yönetim, merkezîleşmiş ve hiyerarşik bir yapıya dayanırken; yönetişim, kamu, özel sektör ve sivil toplum gibi farklı aktörlerin katıldığı, yatay ve katılımcı bir karar alma modelini esas almaktadır (Jessop, 1998). Stoker (1998)'in ifadesiyle yönetişim, yalnızca kamu otoritesinin değil, diğer toplumsal paydaşların da uygulama süreçlerinde aktif rol aldığı yeni bir yönetsel yapılanmadır.

Kamu yönetimi anlayışındaki bu değişim, özellikle yükseköğretim kurumlarında daha belirgin bir hâl almıştır. Geleneksel kamu yönetimi modelinin sınırlı çerçevesi, değişen toplum yapısı ve artan hesap verebilirlik talepleri karşısında yetersiz kalmaktadır (Kurt vd., 2017). Üniversiteler bilgi üretiminin ötesine geçerek çok sayıda iç ve dış paydaşla sürekli etkileşim hâlinde olan karmaşık yapılara dönüşmüştür (Ergüder, 2015). Bu dönüşüm, üniversitelerin toplumsal kalkınmaya katkı sağlama işlevini de üstlenmesini zorunlu kılmış ve daha kapsayıcı bir yönetişim anlayışını gerekli hâle getirmiştir (Greenwood & Levin, 2003).

Yönetişim, yalnızca bir kavramsal dönüşüm değil; belirli ilke, süreç ve uygulama modelleriyle somutlaşan kapsamlı bir yönetim anlayışıdır (CEC, 2001). Bu anlayışın işleyişini bütüncül bir şekilde kavrayabilmek için yönetişim ilkelerinin incelenmesi gerekmektedir. İzleyen bölümde yönetişim ilkeleri ele alınacaktır.

2.2.1. Yönetişim İlkeleri

Yönetişim, yalnızca kurumsal ve işlevsel bir dönüşüm değil; aynı zamanda belirli ilke ve değerler çerçevesinde şekillenen bir yönetsel anlayıştır (Biçer, 2006). Bu bağlamda, Avrupa Birliği'nin yönetişim reformu doğrultusunda 2001 yılında yayımladığı Beyaz Kitap; kamu yönetiminde benimsenmesi gereken temel ilkeleri tanımlamış ve bu ilkeleri iyi yönetişimin dayanak noktaları olarak sunmuştur (Türkiye Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2002). Bu ilkeler, kamu yönetiminin demokratikleşmesi, şeffaflaşması ve toplumsal meşruiyetinin güçlenmesi açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

İlkelerden biri olan açıklık, yönetsel kararların yurttaşlar tarafından anlaşılır ve izlenebilir biçimde alınmasını ifade etmektedir. Bu anlayış, karar alma süreçlerinin kapalı kapılar ardında değil, kamunun bilgisine açık bir şekilde yürütülmesini zorunlu kılar. Açıklığın sağlanması, kamuya duyulan güvenin artmasını ve yönetsel denetimin tabana yayılmasını mümkün kılarak yönetişimin şeffaflık boyutunu güçlendirmektedir (Gramberger, 2001).

Bir diğer temel ilke olan hesap verebilirlik, yönetsel yetkinin yalnızca kullanılması değil, aynı zamanda bu kullanımın gerekçelendirilmesi ve sonuçlarının üstlenilmesi anlamına gelir. Kurumların hem karar alma hem de uygulama aşamalarında topluma karşı sorumluluk taşıması, yönetişim yapısının meşruiyetini doğrudan etkiler. Bu doğrultuda, kamu otoriteleri yalnızca hukuki değil, aynı zamanda etik ve toplumsal bir sorumluluk altındadır (Rodoplu Şahin, 2021).

Etkinlik, kamu politikalarının zamanında, etkili ve uygun düzeyde uygulanması gerekliliğine işaret etmektedir. Etkin bir yönetişim yapısı, yalnızca karar almakla kalmaz; bu kararların doğru bir zamanlama ve uygun kaynaklarla hayata geçirilmesini de teminat altına alır. Bu ilke, yönetişim süreçlerinde verimliliğin ve sonuç odaklılığın korunması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Tutarlılık ise kamu politikalarının birbirini tamamlayacak biçimde uyumlu ve bütüncül bir çerçevede geliştirilmesini gerektirir. Farklı alanlarda uygulanan politikaların birbirine zıt yönlerde ilerlemesi, yönetimin kurumsal rasyonelliğini zedeler. Tutarlılığın sağlanması, kararların daha öngörülebilir, anlaşılır ve uygulanabilir olmasını destekler.

Ancak tüm bu ilkeler arasında katılım, iyi yönetişimin merkezinde yer alan ve onu klasik yönetim anlayışından ayıran belirleyici unsurdur. Katılım ilkesi, yalnızca yönetişim süreçlerine farklı aktörlerin dâhil edilmesini değil, aynı zamanda kararların oluşumuna bilgi ve değer temelinde katkı sunulmasını da içerir. Bu bağlamda, yurttaşlar, sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve özel sektör temsilcileri, yalnızca kararların sonuçlarıyla muhatap olan pasif unsurlar değil; aynı zamanda karar süreçlerinin aktif bileşenleri olarak değerlendirilir.

Katılım sayesinde yönetsel meşruiyet artmakta, karar süreçleri çok yönlü bilgiyle desteklenmekte ve toplumsal uzlaşı güçlenmektedir. Bu nedenle, yönetişim yapılarında katılımın nasıl sağlandığı ve bu sürecin karar alma mekanizmalarına nasıl yansıdığı, daha ayrıntılı şekilde ele alınmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede bir sonraki bölümde karar alma süreçleri incelenecektir.

2.3. Karar Alma

Yönetim biliminin epistemolojik temelleri ve örgütsel davranış literatürü incelendiğinde, karar alma kavramının örgütlerin varoluşsal dinamiklerini belirleyen en önemli yönetsel süreçlerden olduğu görülmektedir (Cankurtaran, 2023; Genç, 1994; Yılmaz, 2019). En yalın tanımıyla *bir hareket tarzının* seçilmesi olarak ifade edilse de akademik derinlikte bu eylem; mevcut alternatifler veya eylem olasılıkları kümesi içerisinden, örgütsel amaçlara en çok hizmet edeni belirlemeye yönelik bilişsel bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2021). Karar alma yöneticilerin karşılaştıkları belirsizlikleri azaltma ve örgütün gelecekteki konumunu şekillendirme aracıdır. Bu süreç; sadece anlık bir seçimi değil sorunun fark edilmesiyle başlayan ve sonucun değerlendirilmesiyle devam eden zihinsel ve eylemsel bir bütünlüğü ifade eder. Etimolojik olarak incelendiğinde karar (decision) kavramı, Latince *kesip atmak* anlamına gelen *decidere* fiilinden türetilmiştir (Tosun, 1992). Bu bağlamda karar almak; aslında bir seçeneği tercih ederken diğer tüm olasılıkları elemek, onlardan vazgeçmek ve seçilen yolda ilerlemek demektir (Can, 2002).

Karar alma, klasik yönetim anlayışının varsaydığı gibi anlık bir tercih olayından ibaret değildir (Lewis, Goodman & Fandt, 1995). Aksine, sorunun teşhisinden çözümün uygulanmasına ve sonuçların değerlendirilmesine kadar uzanan çok katmanlı ve döngüsel eylemlerdir (Mintzberg, Raisinghani & Theoret, 1976). Hoy ve Miskel (2012), yönetsel karar almayı bazı örgütsel sorunları çözen ancak bu süreçte çoğu zaman yeni sorunlar da üreten dinamik bir eylem döngüsü olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre örgüt; durağan bir yapı değil sürekli olarak kararların alındığı, uygulandığı ve yeniden değerlendirildiği canlı bir organizmadır (Lamba, 2014). Özellikle eğitim örgütlerinde karar alma, teknik bir işlemden ziyade sosyal bir etkileşim süreci olarak işler. Yöneticiler, okulun veya üniversitenin çok aktörlü yapısı içinde dengeleri gözetmek ve kararın meşruiyetini sağlamak zorundadır.

Chester Barnard (1938), karar almayı; bireysel kapasite ile örgütsel zorunlulukların dengelendiği bir iş birliği sistemi olarak ele almıştır. Barnard'a göre karar, geçmiş deneyimlerin süzgecinden geçirilerek geleceğe yönelik belirsizliğin yönetilme çabasıdır

(Aktaran Lunenburg & Ornstein, 2021; Barnard, 1938). Bu görüşü ileriye taşıyan Herbert Simon (1976) ise; yöneticinin asli fonksiyonunun karar almak olduğunu savunmuştur. Simon'a göre örgüt; aslında bir karar alma mekanizmasıdır ve yöneticinin başarısı bu mekanizmayı ne kadar rasyonel işletebildiğine bağlıdır.

Karar alma süreci mekanik bir hesaplama veya mutlak bir rasyonellik içermez. İnsan zihninin ve örgütsel kapasitenin sınırları, karar vericileri *Sınırlı Rasyonellik* çerçevesinde hareket etmeye iter (March & Simon, 2004) . Yöneticiler, karmaşık problemler karşısında tüm alternatifleri ve olası sonuçları bilemeyecekleri için; en mükemmel olanı aramak yerine mevcut koşullar altında yeterli bulunan seçeneğe yönelirler (Hoy & Miskel, 2012). Bu durum; karar almanın sadece teknik bir veri analizi değil aynı zamanda yöneticinin sezgilerini, deneyimlerini ve değer yargılarını da içeren psikolojik bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır (Karademir, 2020). Tabak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin karar alırken verilere dayalı hareket etme isteğine rağmen teknik altyapı eksiklikleri nedeniyle çoğu zaman sezgisel kararlar almak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Bu da rasyonelliğin, bağlamsal faktörlerle sınırlandığını göstermektedir.

Öte yandan karar alma, örgüt içindeki güç dağılımının ve politikaların en somut göstergesidir (Estler, 1988). Somech (2010), karar vermeyi kıt kaynakların dağıtımı ve örgütsel hedeflerin önceliklendirilmesi noktasında bir güç kullanımı ve paylaşımı olarak ele almaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumları gibi sistemlerde, karar alma süreçleri daha karmaşık bir paydaş etkileşimini gerektirir (Trakman, 2008). Bir kurumda kararların nasıl alındığı; o kurumun demokratik olgunluğunu, iletişim iklimini ve yönetişim kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür (Baldridge, 1982). Avcı ve Gök (2022), üniversitelerde yönetişimin temel unsurunun katılımcılık olduğunu; kararların sadece yönetici tarafından değil çalışanlarla etkileşim halinde alınmasının kurumun şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırdığını vurgulamaktadır.

Ayrıca karar alma, değerlerden bağımsız bir eylem değildir (Kıral, 2015). Hoy ve Miskel (2012), değerlerin karar vermenin bütünleyici bir parçası olduğunu vurgulayarak yönetsel karar verme sürecinin hem etik hem de rasyonel bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Bir

yönetici karar verirken sadece neyin işe yarayacağını (pragmatizm) değil aynı zamanda neyin doğru olduğunu (etik) da sorgulamalıdır (Drucker, 1968). Eravcı ve Töre (2025), etik liderlik davranışlarının katılımcı karar alma süreçlerini doğrudan etkilediğini saptamıştır. Buna göre; yöneticilerin adaletli, şeffaf ve etik değerlere bağlı tutumları, çalışanların karara katılım isteğini ve örgütsel bağlılığını artıran en önemli motivasyon kaynaklarından biridir.

Planlama, örgütleme ve denetim gibi tüm yönetim süreçlerini başlatan temel güç, değerler ile akılcı seçimlerin bu birlikteliğidir (Lunenburg & Ornstein, 2021). Dolayısıyla bir örgütün başarısı, alınan kararların isabeti ve bu sürecin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir (Griffiths, 1959). Yönetim bilimciler, karar almanın bu karmaşık ve çok boyutlu doğasını açıklayabilmek ve sürecin işleyişini sistematize edebilmek amacıyla farklı teorik yaklaşımlar ve karar alma modelleri geliştirmişlerdir (Baldridge, 1982; Etzioni, 2016; Simon, 2013).

2.3.1. Karar Alma Modelleri

Karar alma süreci, örgütlerin yapısal özelliklerine, karşılaştıkları problemlerin karmaşıklığına ve çevresel belirsizlik düzeyine göre farklı teorik çerçevelerle açıklanmaktadır (Çiftçi, 2024; Kıroğlu & Arıca, 2025). Literatürde karar alma modelleri, yöneticilerin kararları nasıl verdiklerini veya ideal şartlarda nasıl vermeleri gerektiğini ortaya koyan zihinsel haritalar olarak işlev görmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2021). Yönetim biliminin tarihsel gelişimi içinde bu modeller, tam rasyonellik varsayımından başlayıp belirsizlik ve kaosun hakim olduğu karmaşık süreçlere doğru evrilen bir seyir izlemiştir (Tozlu, 2016).

Bu evrimin başlangıç noktasını oluşturan Klasik Rasyonel Model, karar vericinin duygulardan arınmış ve tam bilgiye sahip bir aktör olduğunu öne sürmektedir (Samur Teraman, 2023). Bu modele göre süreç; sorunun net bir şekilde tanımlanması, tüm alternatiflerin eksiksiz listelenmesi ve kuruma en yüksek çıktıyı sağlayacak seçeneğin

tercih edilmesi şeklinde işlemektedir (Kıral, 2015). Ancak Simon (1976), gerçek hayattaki zaman baskısı ve bilgi eksikliği gibi kısıtlar nedeniyle, rasyonel modelin uygulanabilir bir yöntemden ziyade ulaşılması hedeflenen ideal bir standart olarak kaldığını vurgulamaktadır. Tabak ve diğerleri (2020), okul yöneticilerinin veri temelli karar verme süreçlerinde bile tam rasyonel olamadıklarını; yasal mevzuatın katılığı ve teknik kapasite eksikliklerinin kararları sınırladığını belirterek bu eleştiriyi desteklemektedir. Yani yönetici, en iyi kararı değil mevzuata en uygun kararı vermek zorunda kalabilmektedir.

Klasik modelin bu aşırı idealize edilmiş yapısına en güçlü itiraz Sınırlı Rasyonellik Modeli ile getirilmiştir (Simon, 1976). Tozlu (2016), Herbert Simon tarafından geliştirilen Sınırlı Rasyonellik kavramının yönetim literatüründe bir değişim yarattığını ifade etmektedir. Simon'a göre insan zihni, dünyadaki karmaşıklığı tam olarak kavrayacak ve tüm olasılıkları hesaplayacak bilişsel kapasiteye sahip değildir (Ovalı, 2023). Bu nedenle yöneticiler, en mükemmel çözümü aramak yerine; problemi çözecek ilk kabul edilebilir seçeneğe yönelirler (Tozlu, 2016). Bu bağlamda karar alma, mutlak doğrunun bulunması değil; yöneticinin kendi bilişsel sınırları ve örgütsel kısıtlılıklar dahilinde en makul yolu seçme çabasıdır (Hoy & Miskel, 2012). Şen ve Özdemir (2024), üniversite yöneticilerinin karar verirken zaman ve bilgi eksikliği baskısı altında kaldıklarını; bu durumun da onları derinlemesine analiz yapmaktan alıkoyarak daha hızlı çözümlere yönelttiğini belirtmektedir.

Rasyonellik tartışmalarının ötesinde, örgütleri farklı çıkar gruplarının bir koalisyonu olarak ele alan Politik Model, karar almayı bir pazarlık ve güç mücadelesi alanı olarak tanımlamaktadır (Altun & Sarpkaya, 2017). Lunenburg ve Ornstein (2021), bu modelde kararların örgütsel amaçlardan ziyade; aktörlerin güç dengelerine ve çıkarlarına göre şekillendiğini belirtir. Özellikle üniversiteler gibi akademik ve idari personelin farklı önceliklere sahip olduğu yapılarda; en iyi karar en doğru olan değil üzerinde uzlaşı sağlanan ve politik olarak uygulanabilir olandır (Pfeffer & Salancik, 1974). Şen ve Özdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada, üniversite yöneticilerinin karar süreçlerinde hiyerarşik ilişkiler gibi politik faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Bu durum, kararların

bazen rasyonel gerekçelerle değil güç ilişkilerini koruma amacıyla alındığını göstermektedir.

Eğitim örgütlerinin kendine has doğasını en iyi açıklayan yaklaşım ise Cohen, March ve Olsen (1972) tarafından geliştirilen Çöp Kutusu Modelidir. Amaçların belirsiz, teknolojinin muğlak ve katılımın değişken olduğu bu tür yapılar örgütlenmiş anarşiler olarak nitelendirilmektedir (Çelik, 2022). Bu modele göre karar süreci rasyonel bir sıra izlemez; aksine problemler, çözümler, katılımcılar ve seçim fırsatları örgüt içinde birbirinden bağımsız akımlar halinde dolaşır ve bir çöp kutusunda yani karar anında birleşir (Kavurmacı, 2014). Erkoç ve diğerleri (2024) ise, yöneticilerin kriz anlarında ve belirsiz durumlarda; plansız ve durumsal karar süreçlerini sıkça tecrübe ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda; eğitim kurumlarındaki karar alma süreçlerinde uygulanması beklenen tek bir evrensel modelden söz etmenin mümkün olmadığı görülmektedir.

2.3.2. Katılımcı Karar Alma

Modern yönetim uygulamalarının odağında yer alan katılımcı karar alma, örgütsel demokrasinin ve çağdaş yönetim anlayışının en belirgin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Özer, 2012). Literatürde katılım; sadece fiziksel bir eylem değil aynı zamanda bireylerin zihinsel ve duygusal olarak bir gruba dahil olması, grup amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması ve bu süreçte sorumluluk üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Bakan & Büyükbeşe, 2008). Bu bağlamda katılımcı karar alma; yöneticilerin yetkilerini astlarıyla paylaşmaları, onları karar süreçlerine dahil etmeleri ve süreci etkilemelerine izin vermeleri şeklinde ifade edilebilir (Somech, 2010).

Yönetim biliminin tarihsel sürecine bakıldığında; klasik yönetim anlayışının benimsediği karar alan yönetici ve uygulayan çalışan ayrımının, günümüzün karmaşık örgüt yapılarında geçerliliğini yitirdiği görülmektedir (Hamedoğlu & Özden, 2015). Gökalp (2018), demokratik yönetim anlayışını benimseyen örgütlerin katılımı esas aldığını buna karşın otokratik yapıların ise kararı sadece üst yöneticilere bıraktığını belirtmektedir. Oysa

günümüz üniversitelerinde, tek bir yöneticinin tüm bilgiye hakim olması ve tek başına en doğru kararı vermesi mümkün değildir (Avcı & Gök, 2022). Bu nedenle katılım yönetsel bir zorunluluk haline gelmiştir (Yıldırım, 1989). Sukirno ve Siengthai (2011), yükseköğretim kurumlarında yaptıkları araştırmada; katılımcı karar almanın öğretim elemanlarının performansını doğrudan ve pozitif yönde etkilediğini, akademisyenlerin süreçlere dahil edildiklerinde iş tatminlerinin arttığını kanıtlamıştır.

Katılımcı karar alma süreci, teknik bir prosedürden ziyade psikolojik ve sosyal bir olgudur (M. Çelikten, Gılıç, Çelikten & Yıldırım, 2019). Bakan ve Büyükbeşe (2008), katılımın çalışanlarda kurumu sahiplenme duygusunu artırdığını vurgulamaktadır. Bir çalışan, alınmasına katkıda bulunduğu kararı, kendi kararı gibi benimserse uygulama aşamasında karşılaşılacak zorluklara karşı daha dirençli olur (Bakan, Erşahan & Büyükbeşe, 2013). Yıldırım (1989) da benzer şekilde, karara katılan bireylerin örgütsel amaçlarla bütünleştiğini ifade etmektedir. Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023), yükseköğretim kurumlarında çalışanların karar süreçlerine katılımının; kurum aidiyetini güçlendirdiğini belirtmektedir. Çalışanlar fikirlerinin önemsendiğini hissettiklerinde resmi görev tanımlarının ötesine geçerek kurum yararına gönüllü davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlamda katılım; kararın kalitesini artırmanın yanı sıra uygulama safhasındaki direnci düşüren bir değişim yönetimi aracıdır (Özkan, 2004). Katılımın sağlanamadığı ortamlarda ise Çayak ve diğerleri (2025) tarafından belirtildiği üzere; çalışanlarda örgütsel muhalefet algısı yükselmekte ve yönetime karşı pasif veya aktif bir direnç gelişmektedir.

Yükseköğretim bağlamında ise katılımcı karar alma, yönetişim (governance) kavramıyla sıkı bir ilişki içerisindedir (Shattock, 2006). Avcı ve Gök (2022), üniversitelerde yönetişimin temel unsurunun katılımcılık olduğunu ve bunun şeffaflık, hesap verebilirlik gibi ilkelerle desteklendiğini belirtmektedir. Üniversiteler, akademik personel, idari kadro, öğrenciler ve dış paydaşlardan oluşan çok katmanlı yapılardır (Baldridge, 1982). Hoştut (2018), bu tür kurumlarda stratejik planların başarısının, ancak ilgili tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve karar süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmasıyla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Doğan Kılıç (2013) ise yaptığı çalışmada; katılımcı karar

almanın örgütsel etkinlik, güç, bağlılık ve kültür boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğunu, katılımın olduğu ortamlarda örgütsel iklimin güçlendiğini ortaya koymuştur.

Katılımın düzeyi ve biçimi her durumda aynı değildir (Arnstein, 1969). Somech (2010), katılımın bilgi paylaşımından başlayıp karar yetkisinin devredilmesine kadar uzanan bir süreklilik olduğunu belirtir. Kimi durumlarda yönetici sadece danışır kimi durumlarda ise ortak karar alır (Vroom & Yetton, 1973). Bu noktada önemli olan, yöneticinin bu süreci göstermelik bir katılım olarak değil örgütsel etkililiği artıran bir strateji olarak görmesidir (Arnstein, 1969). Alandaki araştırmalarda karar süreçlerine katılımın; iş tatmini, motivasyon ve örgütsel bağlılık üzerinde pozitif, iş stresi ve tükenmişlik üzerinde ise negatif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Demirtaş & Alanoğlu, 2015; Yılmaz, 2021). Bu bağlamda katılımcı karar almanın; örgüt üyelerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak daha isabetli kararlar alınmasını sağlayıp örgütsel iklimi iyileştiren bir yönetim stratejisi olduğu çıkarımı yapılabilir (Özden, 1996).

2.3.3. Üniversite Yönetişimi ve Karar Alma

Üniversitelerin tarihsel evrimi ve yapısal karmaşıklığı, klasik yönetim (management) kavramının bu kurumları açıklamada yetersiz kalmasına neden olmuştur (Nohutçu, 2006). Bu bağlamda literatürde, hiyerarşik ve dikey bir kontrol mekanizmasını çağrıştıran yönetim yerine; etkileşimi, katılımı ve çok aktörlü karar almayı ifade eden yönetişim (governance) kavramı ön plana çıkmaktadır (Bleiklie & Kogan, 2007). Yönetişim; yönetimden farklı olarak dikey değil yatay ilişkileri, merkezî değil yereli önceleyen, daha katılımcı, açık, tutarlı, şeffaf ve hesap verilebilir bir yönetim modeli olarak tanımlanmaktadır (Gündoğan, 2010; Avcı & Gök, 2022). Gedikoğlu (2012) ise üniversite yönetişimini, kurumun yönetsel yetkilerinin ve sorumluluklarının tek bir elde toplanması yerine; farklı paydaşlar arasında paylaşıldığı, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine dayalı dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Üniversitelerin karar alma mekanizmalarını diğer örgütlerden ayıran en önemli yanı, bu kurumların gevşek yapılı (loosely coupled) sistemler olmasıdır (Akyol, Tanrısevdi, Gidiş, Dumlu & Durdu, 2020). Weick (1976) tarafından kavramsallaştırılan bu yapıya göre, üniversitenin alt birimleri birbirinden nispeten özerk hareket eder. Bu durum, merkezi bir otoritenin tepeden inme kararlar almasını zorlaştırır ve Paylaşımlı Yönetim (Shared Governance) modelini zorunlu kılar (Birnbaum, 1988). Trakman (2008), paylaşımlı yönetimin, üniversitenin akademik misyonu ile idari zorunlulukları arasında bir denge kurmayı amaçladığını; bu modelde rektörlerin tek karar verici olmayıp akademik kurulları koordine eden bir rol üstlendiğini belirtmektedir.

Üniversite yönetişiminde karar alma sürecinin aynı zamanda politik bir müzakere alanı olduğu söylenmektedir (Clark, 1983). Baldridge (1982), üniversiteleri rasyonel bürokrasiler yerine politik sistemler olarak analiz etmektedir. Buna göre kararlar; akademik personel, idari kadro, öğrenciler ve dış çevre gibi farklı grupların uzlaştırılması sonucunda ortaya çıkmalıdır (Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2025). Hoştut (2018), bu noktada paydaş kavramına dikkat çekerek; eğitim kurumlarındaki paydaşların iç ve dış olarak ikiye ayrıldığını, üniversitelerde öğrenciler, akademik ve idari personelin iç paydaş; işverenler, mezunlar ve toplumun ise dış paydaş olarak karar süreçlerine etki etmesi gerektiğini belirtmektedir. Üniversitelerin stratejik başarısı, bu iç ve dış paydaşların beklentilerini ne ölçüde karar süreçlerine dahil edebildikleriyle doğru orantılıdır. Kurt, Gür ve Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre; sadece iç paydaşlar değil dış paydaşlar da üniversitenin geleceğini şekillendiren kararlarda söz sahibi olmalıdır.

Türkiye özelinde incelendiğinde, üniversite yönetişiminin en somut örneği senatolar ve yönetim kurullarıdır. Avcı ve Gök (2022), üniversite senatolarının yasal olarak en üst akademik karar organı olduğunu ancak pratikte bu kurulların işleyişinin katılımcı demokrasi gayesinden zaman zaman uzaklaşabildiğini belirtmektedir. 2547 sayılı Kanun'da açıkça yer almamakla birlikte Bologna süreci kapsamında oluşturulan düzenlemeler ve Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri Yönetmeliği'nin 24/e maddesi uyarınca, öğrencilere de senato ve yönetim kurulu toplantılarına katılma hakkı

tanınmıştır (Kuruüzüm, Asilkan ve Cizel, 2005). Ancak uygulamada bu katılımın ne kadar etkin olduğu tartışmalıdır.Alandaki çalışmalara göre, etkili bir yönetişim için bu kurulların sadece rektörlüğün aldığı kararları onaylayan makam olmaktan çıkıp farklı fikirlerin tartışıldığı ve ortak aklın üretildiği platformlara dönüşmesi gerekmektedir (Kurt, 2015; Küçükcan & Gür, 2009; Yavuz, 2012). Kurt ve Ayyıldız (2025), üniversitelerin geleneksel meslektaş yönetiminden profesyonel/işletmeci yönetim modellerine geçiş sürecinde; akademik ve idari yapılar arasında rol çatışmaları yaşandığını ve bu durumun katılımcı süreçleri zayıflatabildiğini vurgulamaktadır.

Üniversite yönetişimi; yetkinin tek bir merkezde toplanmadığı, kararların akademik ve idari aktörlerin etkileşimiyle şekillendiği çok katmanlı bir süreçtir (Stensaker & Vabo, 2013). Bu süreçte karar kalitesini belirleyen temel faktör, kurumun sahip olduğu yönetişim kültürünün kapsayıcılığıdır (Shattock, 2017). Bir yandan kaynakların verimli kullanımı için profesyonel yöneticilik gerekirken diğer yandan da akademik özgürlüğü koruyan kolektif karar alma mekanizmalarının işletilmesi şarttır (Trakman, 2008). Eravcı ve Töre (2025), bu dengeyi kurmada etik liderliğin önemine dikkat çekerek; yöneticilerin davranışlarının çalışanların işe bağlılığını ve sürece katılımını artırdığını savunmaktadır. Shattock (2006), başarılı üniversitelerin bu dengeyi iyi kuranlar olduğunu vurgular.

2.3.4. Katılımcı Karar Alma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Katılımcı karar alma; yönetim literatüründe örgütsel etkililiği artıran ve demokratikleşmeyi sağlayan ideal bir mekanizma olarak sunulsa da bu idealin pratiğe dökülme sürecinde engellerle karşılaşılmaktadır (Gilberg, 1988). Görücü (2021), katılım olgusunun sadece yöneticilere bağlı bir tercih olmadığını; çalışanların yönetime nasıl ve ne kadar katılacağı sorununun modern kurumların kriz alanlarından biri olduğunu belirtmektedir. Özellikle eğitim örgütlerinde bu kriz; bürokrasi, güç kavgaları, zaman sıkıntısı ve kişisel yetersizlikler şeklinde derinleşerek karar alınmasını engelleyebilir (Bolden, Petrov & Gosling, 2009).

Alan yazında, katılımın önündeki en belirgin ve aşılamaz bariyerin; Türk eğitim sisteminin ve yükseköğretim yapısının tarihsel olarak getirdiği merkeziyetçi karakterin olduğu dile getirilmektedir (Çelik & Gür, 2014; Gök, 2016; Küçükcan & Gür, 2009). Kurt ve diğerleri (2017), Türkiye'deki devlet üniversitelerinde rektörlerin yasal olarak aşırı güçlü ve belirleyici bir konuma sahip olduğunu; buna karşılık katılımcı mekanizmalar olması gereken senato ve yönetim kurullarının işlevlerini yeterince yerine getiremediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bozkurt ve Özkaya (2024); okul yöneticilerinin sürekli değişen mevzuat, yoğun bürokrasi ve merkezi otoriteden gelen talimatlar kıskacında kaldığını tespit etmiştir. Tabak ve diğerleri (2020) de yöneticilerin karar verirken yasal sınırların dışına çıkamadığını, bu durumun inisiyatif alma ve katılımı teşvik etme konusunda bir bariyer oluşturduğunu saptamıştır.

Yapısal sorunların ötesinde, örgütlerin politik yapısı da katılımın önünde engel teşkil edebilemktedir (Lainey, 2020). Üniversiteler ve okullar, sadece bilimsel kararların alındığı alanlar değil aynı zamanda farklı grupların güç mücadelesi verdiği mikropolitik alanlardır (Lumby, 2015). Bolden, Petrov ve Gosling (2009) üniversite liderliğinin akademik ve kurumsal aktörler arasındaki gerilimle baş etmek zorunda olduğunu ve bu gerilimin örgüt içinde güven kaybına yol açtığını belirtmektedir.

Sürecin psikolojik boyutu incelendiğinde ise zaman baskısı ve duygusal faktörler ön plana çıkmaktadır (Scott & Bruce, 1995). Katılımcı süreçler doğası gereği müzakere, ikna ve uzlaşı gerektirdiği için maliyetli ve zaman alıcı olarak değerlendirilebilmektedir (Gedikoğlu, 1989). Çelikten ve diğerleri (2019), karar vermenin zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin karmaşık bir bütünü olduğunu; yöneticilerin stres altındayken katılımcı yöntemler yerine daha az bilişsel çaba gerektiren sezgisel kararlara yöneldiklerini belirtmektedir. Çok aktörlü karar süreçleri belirsizliği azaltsa da kriz anlarında veya acil durumlarda sürdürülebilir olmayabilir (Roberts, 2008). Karabıyık ve Baykal (2025) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların kalite yönetimi gibi süreçlere katılımında zaman kısıtı ve artan iş yükünün en önemli direnç kaynağı olduğu görülmüştür. Bozkurt ve Özkaya (2024) da eğitim yöneticilerinin iş yükü fazlalığı nedeniyle; uzun katılımcı

toplantılar düzenlemek yerine hızlı ve bireysel kararlar almak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir.

Katılımın önündeki engellerden biri de bizzat kurum içindeki personelin tutumudur (Güçlü, Özer, Kurt & Koşar, 2015). Her birey karar alma sorumluluğunu üstlenmek istemeyebilir veya buna yetkin olmayabilir (Seçkiner Bingöl, 2022). Somech (2010), yeterli bilgiye sahip olmayan kişilerin sürece dahil edilmesinin karar kalitesini düşürebileceğini hatırlatırken; bireylerin bazen sorumluluktan kaçınma refleksiyle geri çekildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Fidan ve diğerleri (2018), bireylerin karar verme öz yeterliğinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekerek; bu yetkinliğe sahip olmayan bireylerin sürece katkısının sınırlı kalacağını vurgulamaktadır.

Diğer bir sorun ise Görücü (2021) tarafından sisteme yabancılaşma olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte fikirleri sorulan ancak dikkate alınmayan bireyler, zamanla öğrenilmiş çaresizlik geliştirmekte ve katılım mekanizmalarından uzaklaşmaktadırlar (Kurt vd., 2017). Çayak ve diğerleri (2025), bu durumu *örgütsel muhalefet* kavramıyla ilişkilendirmekte; karara katılım düzeyi düştükçe çalışanların yönetime karşı direnç ve muhalefet algısının arttığını belirtmektedir. Dolayısıyla katılımcı karar alma sürecindeki zorluklar, sadece yöneticilerin isteksizliği ile değil; mevzuat sınırarı, örgüt içi güç dengeleri ve kurum içi aktörlerin motivasyon eksikliği ile çevrili karmaşık bir sarmal olarak karşımıza çıkmaktadır (Üzüm & Kurt, 2019).

2.4. Türk Yükseköğretim Sistemi

Bir ülkenin yükseköğretim sisteminin yapısını ve sorunlarını anlayabilmek için; sistemin tarihsel gelişimini ve geçirdiği yapısal dönüşümleri birlikte değerlendirmek gerekir. Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet dönemine kadar üniversiteler hem idari anlamda hem de akademik anlamda çeşitli değişimler geçirmişlerdir (Tekeli, 2010). Türk Yükseköğretiminde modernleşme çabalarının başladığı ilk kurumun 19. yüzyılda kurulan Darülfünun olduğu kabul edilmektedir (Ergün, 1996). Ancak Türk yükseköğretiminin

modernleşme sürecinin tam anlamıyla başlaması cumhuriyetin ilanından sonra yapılan 1933 tarihli Üniversite Reformu ile olmuştur (Gürüz, 2001; Korkut, 2001). Üniversite Reformu ile Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi açılmıştır (Yücebaş, 2014). Aynı zamanda üniversitelerin yönetim süreçlerinde yenilikler yapılarak rektörlük sistemi ilk defa ülkemizde uygulanmaya başlamıştır (Arslan, 2005). 1933 tarihli Üniversite Reformu ile Türk Yükseköğretiminin modern yönetim süreçlerine göre düzenlenmesi amaçlanmıştır (Erdem, 2012).

Türk Yükseköğretim sistemi özellikle 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile sisiçerik bir hale gelmiştir. Bu kanunla kurulan Yükseköğretim Kurumu (YÖK), üniversiteleri tek bir çatı altında toplamıştır. Yükseköğretim kurumlarının planlanması, denetlenmesi ve koordinasyonu gibi görevleri de YÖK üstlenmiştir (Doğramacı, 2007). 2547 Sayılı Kanun ile devlet üniversitelerinin yönetim organları Rektör, Üniversite Yönetim Kurulu, Senato olarak tanımlanmıştır. Üniversitelerde rektör, dekan ve bölüm başkanları süreçleri yönetirken genel sekreterlik ve idari birimler ise; bütçe, personel ve altyapı yönetiminden sorumludur. Akademik birimler, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini planlayıp yürütürken idari birimler de bu süreçleri mali kaynak, insan kaynağı ve altyapı yönetimiyle destekler (Özdemir, 2017).

Rektörler, üniversitelerin en üst düzey yöneticisi olarak, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda belirtilen amaçları gerçekleştirmekle sorumludur. Bu kapsamda, üniversite yönetim organlarına başkanlık ederek yükseköğretim üst kuruluşlarının kararlarını uygular, üniversite kurullarının önerilerini değerlendirir ve üniversiteye bağlı birimlerin uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlar. Rektör; üniversitenin bütçesini, yatırım programlarını ve kadro ihtiyaçlarını belirleyerek ilgili kurulların görüşlerini aldıktan sonra Yükseköğretim Kurulu'na sunar (YÖK, 1981). Gerektiğinde akademik ve idari personelin görev yerlerini değiştirir veya yeni görevler verir. Üniversitenin tüm birimleri ve personeli üzerinde genel gözetim ve denetim yetkisini kullanır. Ayrıca, üniversitenin öğretim kapasitesinin verimli kullanılması, akademik ve idari süreçlerin takip edilmesi, denetlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi gibi konularda birinci derecede sorumludur. Kanunla kendisine verilen

diğer görevleri de yerine getirerek üniversitenin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlar (Öztürk, 2022).

Akademik birimlerin karar alma süreçleri genellikle üniversite senatosu ve fakülte kurulları gibi organlar üzerinden yürütülür. Senato; eğitim politikalarının belirlenmesi, akademik programların onaylanması ve araştırma stratejilerinin geliştirilmesi gibi konularda en üst karar alma organıdır. Fakülte ve bölüm düzeyindeki kurullar, akademik faaliyetlerin detaylandırıldığı ve uygulandığı birimlerdir (YÖK, 1981). Bu birimlerin karar alma süreçlerinde öğretim üyeleri aktif bir rol oynar ancak bu süreçlerde idari personel genellikle doğrudan yer almaz, bu da kararların kapsayıcılığını sınırlandırabilir (Avcı & Gök, 2022).

Üniversite yönetim kurulu da üniversitenin idari işleyişinde rektöre destek sağlayan önemli bir diğer karar organıdır. Kurul, rektörün başkanlığında, fakülteleri temsil eden dekanlar ile senato tarafından dört yıl süreyle seçilen üç profesörden oluşur. Ayrıca, rektör yardımcıları toplantılara katılabilir ancak oy kullanma hakkına sahip değildir (Korkut, 2001). Kurulun temel görevleri arasında, yükseköğretim üst kuruluşları ve senato kararlarının uygulanmasını sağlamak, üniversitenin plan ve programlarının yürütülmesine katkıda bulunmak, bütçe tasarısını değerlendirmek ve rektörlüğe sunmak yer alır. Ayrıca, üniversite yönetimine ilişkin rektörün gündeme getirdiği konular hakkında karar almak ve fakülte, enstitü ve yüksekokul yönetim kurulları tarafından alınan kararlara yapılan itirazları inceleyerek kesin sonuca bağlamak da kurulun sorumlulukları arasındadır (YÖK, 1981).

Üniversitelerin yönetim süreçlerinde; akademik yöneticiler olan dekanlar, genellikle eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi akademik işlevlere odaklanırken idari süreçlerdeki operasyonel kararların ise büyük ölçüde idari birimlerin kontrolünde olduğu görülmektedir (Bleiklie ve Kogan, 2007). Gedikoğlu (1989), dekanların üniversite yönetimindeki rolünün genellikle akademik alanlarla sınırlandırıldığını ve bu durumun idari işlerin yönetiminde etkinliklerini azalttığını belirtmektedir. Özellikle bütçe, personel yönetimi ve stratejik planlama gibi yönetim süreçlerinde akademik yöneticiler daha pasif

bir pozisyonda kaldıkları için idari yöneticiler karar süreçlerinde daha fazla söz sahibi olup güç dengeleri de akademik yöneticiler aleyhine kaymaktadır (Gümüş & Gülmez, 2020).

Yükseköğretim kurumları, yalnızca eğitim-öğretim değil, aynı zamanda bilimsel üretim ve toplumsal sorunlara çözüm üretme misyonlarıyla öne çıkan yapılardır (Barnett, 2005; Höbel, 2010). Bu misyonların etkin biçimde yerine getirilmesi üniversitelerde şeffaf, kapsayıcı ve dengeli bir yönetişim mekanizmasının varlığını gerektirir (Uçar & Özdemir, 2022). Akademik ve idari personelin görev alanları, kurumsal konumları ve sorumluluk düzeylerindeki farklılıklar, üniversitelerde karar alma süreçlerine katılım biçimlerini de çeşitlendirmektedir (Duman & Şahin, 2023; G. Uçkun, Demir, Yüksel & Uçkun, 2014). Bu durum sadece personel düzeyinde değil; rektör, dekan, genel sekreter ve daire başkanı gibi akademik ve idari yöneticiler arasındaki yetki paylaşımı ve iş birliği açısından da kurumsal işleyişi etkilemektedir (Çiçek, 2012; Heaney, 2010).

Bu kapsamda akademik ve idari yöneticiler ile personelin karar süreçlerine katılım düzeylerinin daha kapsamlı biçimde ele alınması gerekli görülmüştür (Frank & Gabler, 2020). Bu araştırmada; karar alma süreçlerine dahil akademik ve idari paydaşların rol ve etkilerinin nasıl farklılaştığı, kararların ortak anlayış temelinde şekillenip şekillenmediği ve bu katılımın kurumsal işleyişe etkileri Türk yükseköğretim sisteminin yönetim yapısı dikkate alınarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de bu süreçlere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, yönetim mekanizmalarında alt kademe çalışanların ve birim temsilcilerinin yeterince dahil edilmediği yönündeki bulgular öne çıkmaktadır. Ayrıca, idari personelin üst yönetimle etkileşimi ve karar süreçlerine katkısının araştırmalarda sınırlı biçimde ele alındığı dikkati çekmektedir (Avcı & Gök, 2022; Vatanartıran, 2013; Şen & Özdemir, 2024). Bu bağlamda çalışma, Türkiye'deki durumu analiz ederek yükseköğretim kurumlarında katılımcı karar alma yapılarının geliştirilmesine yönelik literatüre özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlilik güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada üniversitelerde yönetişim süreçlerinin katılımcı karar alma bağlamında akademik ve idari aktörlerin deneyim ve algıları üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Pathak ve diğerleri (2013), bu tür bir amacın, olguları sayısal verilerle ölçmekten öte katılımcıların algılarını, yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları irdelemeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın kurgusunda nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Nitel desende yürütülen araştırmalar, ele alınan olay veya olguya ilişkin ayrıntılı bir anlayış geliştirmeyi amaçlar (Morgan, 1996). Sosyal olguların karmaşık ve öngörülmesi güç özellikleri nedeniyle niteliksel araştırmalar, ağırlıklı olarak keşfe dayalı bir sürece odaklanmakta ve ele alınan olguyu derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu tür araştırmalarda, sorunları oluşup geliştiği değerler sisteminden bağımsız düşünmektense durumlara hâkim olan ilişkiler ağını doğal bağlamı içinde yorumlamak ve bu ilişkilerin içerdiği anlamları ortaya koymak esastır (Neuman & Robson, 2014).

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması; belirli sınırları olan bir durumun ya da sınırlı bir sistemin gerçek yaşam bağlamı içinde ayrıntılı biçimde değerlendirilmesine imkân veren rehber desenlerden biri olarak görülmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada durum; tek bir devlet üniversitesinin yönetişim yapısı ve katılımcı karar alma süreçleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sınırları ise seçilen üniversitenin kurumsal bağlamı, araştırmanın yürütüldüğü belirli akademik dönem ve bu süreçlere dâhil olan aktör grupları oluşturmaktadır.

Yin (1984)'in sınıflandırması dikkate alındığında, bu araştırma iç içe geçmiş tek durum deseni niteliği taşımaktadır. Tek bir kurum düzeyinde odaklanılan durum, kendi içinde farklı aktör kategorilerine ayrılarak çözümlenmiştir (Gerring, 2007). Bu doğrultuda üniversite, araştırmanın üzerinde yoğunlaşılan tekil durumu; bu durum içerisinde yer alan akademik personel, akademik yöneticiler, idari personel ve idari yöneticiler ise aynı durumun farklı boyutlarını temsil eden alt birimleri teşkil etmektedir.

Böylece durum çalışması tasarımı, üniversitelerde yönetişim ve katılımcı karar alma süreçlerinin karmaşık, çok aktörlü ve bağlama duyarlı doğasını incelemek için uygun bir metodolojik çerçeve sunarak araştırmanın amaçları ve sorularıyla uyumlu, derinlemesine ve bağlamsal bir anlayışın geliştirilmesini mümkün kılmaktadır (Patton, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bilimsel araştırmalarda veriler; kimi çalışmalarda evreni oluşturan tüm birimlerden kimi çalışmalarda ise evreni temsil edecek şekilde belirlenen bir çalışma grubundan toplanmaktadır (Ural & Kılıç, 2005). Özellikle sosyal bilimlerde evrenin genişliği, zaman ve maliyet kısıtları ile saha erişimindeki güçlükler nedeniyle araştırmacılar; yaygın olarak evrenin tamamı yerine onu niteliksel olarak temsil eden daha sınırlı bir çalışma grubuyla çalışmaktadır (Watson vd., 2017). Bu çerçevede evren; araştırma sorularının ilgili olduğu olguyu barındıran ve hakkında sonuç üretmek istenen tüm birim, kişi veya durumları

çalışma grubu ise bu evrenden belirli ilkeler doğrultusunda seçilen ve veri toplanan daha sınırlı sayıdaki katılımcıyı ifade etmektedir (Baltacı, 2018).

Bu araştırmanın evreni; Ankara'da yer alan ve çalışmanın yürütüldüğü devlet üniversitesinde görev yapan üniversitenin karar alma süreçlerine doğrudan ya da dolaylı biçimde dâhil olan akademik ve idari aktörlerden oluşmaktadır. Durum çalışması deseninde ele alınan durumun ve bu duruma ilişkin analiz birimlerinin açıkça tanımlanması gerektiği; bu birimlerin bireyler, gruplar, olaylar ya da programlar olabileceği belirtilmektedir (Creswell, 2013). Bu bağlamda ilgili devlet üniversitesi araştırmanın durumunu bu üniversitede görev yapan akademik ve idari aktörler ise durumun farklı boyutlarını temsil eden analiz birimleridir.

Durum çalışmalarında çalışma grubu, diğer araştırma türlerine kıyasla daha az sayıda katılımcıdan oluşabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çünkü nitel araştırmalarda ve durum çalışmalarında, çalışma grubunun büyüklüğünden ziyade seçilen birimlerin araştırma problemiyle olan ilişkisi ve sundukları veri zenginliği önemlidir (Patton, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu; aynı devlet üniversitesinde görev yapan ve karar alma süreçlerinde farklı konum ve sorumluluklara sahip toplam 20 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna; üniversite üst ve orta kademe yönetim organlarında görev yapan 5 akademik yönetici (dekan, bölüm başkanı), üniversitenin idari birimlerinde karar süreçlerine katılan 5 idari yönetici (daire başkanı, şube müdürü), eğitim ve araştırma süreçlerine odaklanan 5 akademik personel ile günlük idari işleyişte rol alan 5 idari personel dâhil edilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karataş, 2015). Durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine veriye ulaşmak amacıyla, araştırma problemiyle doğrudan ilişkili deneyimleri olan katılımcıların seçilmesine olanak tanıyan amaçlı örnekleme yaklaşımlarının sıkça tercih edildiği belirtilmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada da görev tanımı ve sorumlulukları gereği üniversitenin karar alma süreçlerinde yer alan; senato, yönetim kurulu, fakülte kurulu veya idari birim toplantılarına katılan bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemiyle, farklı aktör kategorilerinin (akademik yönetici, akademik personel, idari yönetici, idari personel) bilinçli biçimde araştırmaya dâhil edilmesiyle, çalışmada maksimum çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir. Patton (2018), maksimum çeşitlilik örneklemesinde; araştırılan durumun farklı katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini görebilmek için çalışma grubunun birden fazla özellik dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle; üniversitenin karar sürecine dahil olan dört ana aktör grubunun her birinden belirli sayıda katılımcı seçilmiştir.

Tablo 1

Katılımcalara Ait Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kurumda Bulunduğu Süre	Görev
AY1	Kadın	41	7 yıl	Dekan
AY2	Kadın	57	9 yıl	Ana bilim dalı başkanı
AY3	Kadın	53	10 yıl	Dekan
AY4	Kadın	46	7 yıl	Dekan
AY5	Kadın	48	4 yıl	Dekan
AP1	Kadın	40	5 yıl	Öğretim Üyesi
AP2	Erkek	38	5 yıl	Öğretim Üyesi
AP3	Erkek	40	6 yıl	Öğretim üyesi
AP4	Erkek	32	9 yıl	Öğretim görevlisi
AP5	Erkek	35	8 yıl	Öğretim görevlisi
İY1	Erkek	30	6 yıl	Şube müdürü
İY2	Erkek	51	9 yıl	Daire başkanı
İY3	Kadın	44	1 yıl	Şube müdürü
İY4	Kadın	53	9 yıl	Şube müdürü
İY5	Kadın	59	8 yıl	Daire başkanı
İP1	Erkek	27	3 yıl	Memur
İP2	Erkek	33	8 yıl	Memur
İP3	Erkek	33	3 yıl	Memur
İP4	Erkek	34	3 yıl	Memur
İP5	Kadın	29	3 yıl	Memur

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, ele alınan duruma ilişkin bütüncül bir anlayış geliştirebilmek için görüşmeler ve gözlemler gibi birden fazla kaynaktan veri toplama yaklaşımı benimsenmiştir. Bu sebeple, üniversitenin yönetminin katılımcı karar alma bağlamında nasıl işlediğini hem akademik hem de idari aktörlerin deneyim ve görüşleri

üzerinden çok boyutlu biçimde ortaya koymak için görüşme ve gözlem verileri birlikte kullanılmıştır.

Patton (2018); nitel görüşmelerde genel görüşme kılavuzu yaklaşımının önceden belirlenmiş soruların yanı sıra gerektiğinde ayrıntılandırıcı ek sorular sormaya imkân veren esnek bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada; akademik yöneticiler, akademik personel, idari yöneticiler ve idari personel için dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular her bir katılımcı grubu için ayrı ayrı yapılandırılmış olmakla birlikte; kara süreçlerine katılım biçimleri, karar alma mekanizmalarına erişim, bu süreçlere olan etki algıları ile katılımcı karar alma kültürüne ilişkin değerlendirmeleri kapsayan ortak boyutlar korunmuştur.

Araştırmada görüşme verilerini tamamlayıcı ve zenginleştirici bir veri kaynağı olarak gözlem formları da kullanılmıştır (Işık & Semerci, 2019). Nitel araştırmalarda ve özellikle durum çalışmalarında, araştırmacının durumu kendi doğal bağlamı içinde izlemesi ve sürece ilişkin doğrudan gözlemler yapması, olgunun işleyişini ve aktörler arası etkileşimleri anlamada önemli bir imkân sunmaktadır (Creswell, 2021; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda geliştirilen gözlem formları; üniversitenin yönetişim ve karar alma süreçlerinin işlediği senato, üniversite yönetim kurulu, fakülte kurulu ve idari birim toplantılarında akademik ve idari aktörlerin katılım biçimlerini, söz alma sıklıklarını, görüş bildirme ve tepki verme yollarını, kararların nasıl alındığını ve karar süreçlerinde hangi aktörlerin belirleyici olduğunu sisiçerik biçimde kaydetmek üzere yapılandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler; bir devlet üniversitesindeki akademik ve idari yöneticiler ile personelle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve üniversitenin karar alma organlarında gerçekleştirilen doğal ortam gözlemleriyle toplanmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, araştırmanın alt problemlerinden hareketle

belirlenmiş; böylece araştırma sorularıyla ilişkili olmayan verilerin toplanması önlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, görüşme soruları ve gözlem boyutları; araştırma sorularıyla uyumlu olacak biçimde yapılandırılmıştır.

Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü zaman ve mekânlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir (Patton, 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerde, her aktör grubuna yönelik önceden hazırlanmış soru setleri izlenmiştir. Bunun yanı sıra; katılımcıların cevaplarına bağlı olarak soru sırası görüşmenin akışına göre esnek biçimde değiştirilmiş ve açıklayıcı ek sorularla konular ayrıntılandırılmıştır (Roberts, 2020).

Katılımcıların onay vermesiyle görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bunun nedeni; veri kaybını en aza indirmektir (Miles & Huberman, 1994). Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve ses kaydı kullanımı hakkında bilgi verilip yazılı onamları alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır (Ardahanlıoğlu, 2022). Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş, anonimleştirilmiş ve arşivlenmiştir. Transkriptlerin bir veri tabanı hâlinde düzenlenmesi analiz sürecinin şeffaf yürütülebilmesi için önemli görülmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yin, 1984).

Görüşme verilerini tamamlayıcı olarak; üniversitenin karar alma süreçlerinin işlediği senato, yönetim kurulu, fakülte kurulu ve idari birim toplantılarında gözlemler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, durumu kendi doğal ortamında ve aktörlerin gerçek davranışları üzerinden izlenmesine imkân tanıdığı için başlıca veri toplama yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada gözlemler, araştırmacının toplantılara katılımcı olmayan gözlemci olarak katıldığı bir düzen içinde yürütülmüştür. Gözlem sürecinde yarı yapılandırılmış forma ek olarak; toplantıların atmosferi, aktörler arası dinamiklere ilişkin dikkat çeken durumlar ve formda yer almayan ayrıntılar için notlar da tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen bulguları derinlemesine değerlendirmek ve olgular arasındaki ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla yorumlamak amacıyla içerik analizii yöntemi kullanılmıştır. Bu analitik süreç Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan çerçeve doğrultusunda, görüşme transkriptleri ve gözlem notları gibi kapsamlı ve metinlerin tutarlı, sisiçerik ve savunulabilir bir yoruma dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Analiz süreci; verilerin hazırlanması, kodlama, alt temaların ortaya çıkarılması, temaların oluşturulması, verilerin bütünleştirilmesi ve doğrulamadan adımlarından oluşan bir sistemle yürütülmüştür (Strauss & Corbin, 1990).

Analiz süreci, verilerin düzenlenmesi ve sisiçerik biçimde organize edilmesiyle başlamıştır (Özdemir, 2010). İlk aşamada, katılımcılarla yapılan görüşmelere ait ses kayıtları veri kaybı olmadan kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiş; metinlerde katılımcı kimliğini açığa çıkarabilecek kişisel bilgiler çıkarılarak transkriptler anonimleştirilmiştir (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Araştırmanın güvenilirliğini, şeffaflığını ve izlenebilirliğini sağlamak adına Yin'in (1984) önerdiği kanıt zinciri (audit trail) yaklaşımı esas alınmıştır. Bu doğrultuda, tüm ham transkriptler ve gözlem notları düzenli bir veri tabanında toplanmış; böylece araştırma sürecinin başından sonuna kadar her adımın geriye dönük olarak izlenebilmesi sağlanmıştır.

Veri tabanının oluşturulmasının ardından kodlama, alt temaların ve temaların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir (Özdemir, 2010). Transkriptler ve gözlem notları üzerinde yürütülen açık kodlama sürecinde metinler defalarca okunmuş ve Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından belirtildiği gibi; verinin özünü yansıtan anlamlı birimler ile temel kavramlar belirlenmiştir. Kavramların kategorize edilmesinde ve temaların geliştirilmesinde ise hibrit bir yol izlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Bu süreçte, hem araştırmanın alt problemlerinden ve teorik çerçevesinden yola çıkılan tümdengelimse yaklaşım hem de doğrudan verinin içinden ortaya çıkan tümevarımsal yaklaşım bir arada kullanılmıştır (Baltacı, 2017). Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen temalar, veriden elde edilen kodlarla desteklenerek alt temalere ayrılmıştır (Ulusan & Turan, 2017).

Böylece analiz, hem literatürdeki mevcut teorilerle ilişki kuran hem de sahaya özgü yeni durumları kapsayabilecek bir esneklik kazanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Analizin derinliğini ve inandırıcılığını artırmak için farklı kaynaklarının birlikte kullanıldığı veri çeşitlemesi (triangulation) stratejisi uygulanmıştır (Tutar, 2022). Bu bağlamda; gözlem formlarında yer alan söz alma sıklığı, katılım biçimi ve fiziksel ortam etkileşimleri gibi veriler yalnızca betimsel kayıtlar olarak değil aynı zamanda görüşme bulgularını tamamlayan unsurlar olarak kullanılmıştır. Gözlem verileri, katılımcıların beyanlarının pratikteki yansımalarını görmek ve görüşme verileriyle karşılaştırabilmek amacıyla analize dâhil edilmiştir.

Son aşamada; analiz sürecinin geçerlik ve güvenirliğini güçlendirmek amacıyla oluşturulan tema, alt tema ve kodların mantıksal tutarlılığı ve veriye uygunluğu alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir (Lawrence & Tar, 2013). Ayrıca ulaşılan sonuçların katılımcıların deneyimleriyle ne ölçüde örtüştüğünü teyit etmek amacıyla katılımcı doğrulamasına başvurulmuştur (Arslan, 2022). Analiz sonucunda elde edilen bulgular; Merriam (2015) tarafından önerildiği şekilde, araştırmanın inandırıcılığını desteklemek ve okuyucunun analiz sürecine katılımını sağlamak amacıyla tablolar, şekiller ve katılımcı ifadelerinden seçilen doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek raporlanmıştır.

3.6. Güvenirlik ve Geçerlilik

Araştırmada sonuçların güvenilir ve tutarlı olması için nitel durum çalışmalarında önerilen stratejiler birlikte kullanılmıştır (Tutar, 2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; nicel araştırma anlayışındaki kesin sayısal ölçümlerden çok verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanmasındaki titizlik ve çalışmanın inandırıcılığı ile ilişkilendirilmektedir (Creswell & Poth, 2016). Bu bağlamda araştırma süreci; inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) ölçütleri esas alınarak yapılandırılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Tek bir veri kaynağının sınırlılıklarını aşmak ve bulguları sağlamlaştırmak için çoklu veri toplama yöntemlerine başvurulması önemlidir (Yin, 2018). Patton (2015), araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak için kullanılan en temel stratejinin veri çeşitlemesi (triangulation) olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle; yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğal ortam gözlemleriyle desteklenmiştir (Çakırer Özservet, 2013). Işık ve Semerci (2019), görüşme ve gözlemin birlikte kullanılmasının katılımcıların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki uyum ya da çelişkilerin görülmesine imkân sağladığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da gözlem notları, görüşme verilerini teyit etmek amacıyla kullanılmıştır. Böylece bulgular çoklu kanıtlarla desteklenmiş ve durum çok yönlü biçimde değerlendirilmiştir (Subaşı & Okumuş, 2017).

Araştırmanın tutarlılığını (güvenirliğini) sağlamak için veri analizi sürecinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlama ve analiz protokolü izlenmiştir. Nitel verilerin analizinde güvenirliğin en önemli adımı kodlayıcılar arası uyumun sağlanmasıdır (Baltacı, 2017). Bu amaçla; verilerin rastgele seçilen bir bölümü (%20'lik kısmı), bağımsız bir uzman tarafından ayrı bir kodlamaya tabi tutulmuştur (Yaşar, 2018). Ayrıca araştırma sürecinin başından sonuna kadar izlenen adımların şeffaf olarak belgelendiği bir denetim izi (audit trail) oluşturulmuştur (Merriam, 2013).

Araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerlik) ise ayrıntılı betimleme stratejisiyle sağlanmaya çalışılmıştır (Geertz, 1973). Araştırma sonuçlarının benzer bağlamlara aktarılabilmesi için çalışmanın yürütüldüğü üniversite ortamı, katılımcıların özellikleri ve veri toplama süreci betimlenmiştir. Bulguların sunumunda; araştırmacının yorumlarının veriye dayandığını göstermek amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu sayede; okuyucunun kodlar, temalar ve ham veri arasındaki ilişkiyi net bir şekilde izleyebilmesi hedeflenmiştir (Toker, 2022).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, üniversitedeki karar alma süreçlerine ilişkin olarak akademik ve idari personel ile yöneticilerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından toplanan veriler önce kategorilere ayrılmış, ardından bu kategoriler bir araya getirilerek onları anlamlı biçimde açıklayan temalar oluşturulmuştur. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine paralel bir biçimde yapılandırılmış olup, her bir soru farklı aktörlerin ve kurumsal düzeylerin karar alma süreçlerine yönelik değerlendirmelerini ortaya koyacak şekilde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarına Dair Görüşleri

Bu bölümde, akademik yöneticiler ve personelin karar alma süreçlerine katılımına dair görüşleri ele alınmaktadır. Verilerin analizi sonucunda, katılımcı görüşleri iki ana tema altında sınıflandırılmıştır: (1) Karar türüne göre katılımın farklılaşması, (2) Karara etki algısı. Bu temalar, alt tema ve kodlarıyla birlikte tabloya yansıtılmış ve ardından ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 2

Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Karar türüne göre katılımın farklılaşması	Rutin/operasyonel kararlara katılım	Sınav tarihleri belirleme Bölüme yeni ders açma Kongre/seminer organizasyonu
	Yüksek istişare kültürü	Dijital Kanallarla Sürekli İletişim Ortak akıl Kapsayıcı Toplantı Yapısı
	Stratejik kararlara sınırlı katılım	Yetki alanı dışı Komisyona bağlı katılım Üst Yönetim İnisiyatifi
	Sınırlı/sembolik katılım	Paydaşların yetersiz temsili Sorun çıktığında yukarıya yansıyan geri bildirim Vitrin/vizyon odaklı karar alma
	Belirli konularda uzman katkısı	Deneyim Esaslı Görüş, Alan Yetkinliği Katkısı
Karara etki algısı	Görüşlerin dikkate alınmaması	Değişmeyen uygulamalar Sonuca Yansımayan Görüşler
	Kısmen belirleyici katkı	Değişken Etki Düzeyi Motivasyon kırıcı geri bildirim
	Kararlarda aktif ve belirleyici rol alma	Doğrudan Karar Yetkisi Önerilerle kararı değiştirme
	Uygulayıcı rol algısı	Talimatı Yerine Getirme Sadece Uygulama Görevi
	Danışılan ama belirleyici olmayan	Tavsiye Niteliğinde Görüş Nihai Karar Yetkisizliği

4.1.1. Karar Türüne Göre Katılımın Farklılaşması

Görüşme verilerinin içerik analizii sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri *Karar türüne göre katılımın farklılaşması* teması altında beş alt temada toplanmıştır: rutin/operasyonel katılım (AP1, AP2, AP3, AP4, AP5), yüksek istişare kültürü (AP3, AY1, AY2, AY3, AY4, AY5), stratejik kararlara sınırlı katılım (AP1, AP4, AP5), sınırlı/ sembolik katılım (AP2, AP4) ve belirli konularda uzman katkısı (AP1, AP2, AP3, AP5, AY2).

İlk olarak rutin/operasyonel katılım alt temasında yer alan AP1, AP2, AP3, AP4 ve AP5 kodlu akademik personel, üniversitede alınan kararlara katılımlarının daha çok rutin veya operasyonel süreçlerde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Özellikle akademik personelin toplantılarda daha çok; bölüme yeni ders açma, kongre/seminer organizasyonu ve benzeri

operasyonel konularda söz sahibi oldukları ancak stratejik veya kurumsal düzeydeki kararlarda etkilerinin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Örneğin, AP4 bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

> "Katılımım daha çok rutin kararlarla sınırlı kalıyor. Özellikle sınav tarihleri gibi derslerin işleyişine yönelik prosedürel konularda karar süreçlerine dâhil olabiliyoruz. Bu süreçlerde diğer fakültelerle de dersler nedeniyle etkileşim hâlinde olduğumuz için iletişimimiz genellikle sağlıklı ilerliyor. Ancak operasyonel ve özellikle de stratejik karar alma süreçlerinde akademisyenlerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını düşünüyorum. Bu tür kararlara katılım imkânımız oldukça sınırlı kalıyor."

Yüksek istişare kültürü alt temasında yer alan AP3, AY1, AY2, AY3, AY4 ve AY5 kodlu katılımcılar ise üniversitelerindeki karar alma süreçlerinin daha katılımcı ve istişareye dayalı işlediğini dile getirmişlerdir. Karar taslaklarının e-posta ve çevrim içi mesajlaşma grupları üzerinden sürekli paylaşılması; bu süreçte farklı görüşlerin tartışılarak ortak aklın oluşturulması ve hem akademik hem de idari personelin söz almasına imkân tanıyan kapsayıcı toplantı yapılarıyla kararların şekillendirilmesi katılımcı görüşlerinde öne çıkmaktadır. Aynı zamanda bu katılımcılar, üniversitede kararların alınmasında akademik aktörlerin görüşlerine önem verildiğini ve önerilerin dikkate alındığını ifade etmiştir. Katılımcılardan AY5 bu süreci şöyle açıklamaktadır:

> "Çoğu konuda zaten bilgimiz bulunuyor. Eğer bilmediğimiz bir konu gündeme gelirse senatoda ilgili kişilere veya üst yönetime sorular yönelterek açıklama alıyoruz. Genel olarak kararlar ortak akılla alınıyor."

Buna karşılık stratejik kararlara sınırlı katılım alt temasında yer alan AP1, AP4 ve AP5 kodlu akademik personel, bu düzeydeki kararların çoğunu kendi yetki alanlarının dışında gördüklerini belirtmiştir. Katılımcılar, stratejik konularda doğrudan sürece dâhil olmadıklarını; daha çok komisyona bağlı mekanizmalar ve üst yönetimin inisiyatifi doğrultusunda hareket edildiğini ifade etmiştir. AP1 kodlu katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Stratejik kararlarla ilgili süreçler ise daha çok yönetim kurulu veya fakülte kurulunun yetki alanına giriyor. Biz bu konularda çok fazla görüş bildiremiyoruz. "

Benzer şekilde sınırlı/sembolik katılım alt temasında yer alan AP2 ve AP4 kodlu akademik personel, karar alma süreçlerine katılımın sağlanmasına rağmen bu katılımın sınırlı kaldığını ifade etmiştir Akademik personel; kararların çoğunlukla doğrudan etkilenecek kişilerin katılımı olmadan alındığını ve daha çok kurumun dışa dönük vizyonunu yansıtan bir anlayışla şekillendiğini dile getirmiştir. AP2 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

> "Kararlarda doğrudan ilgili olan, o karardan yarar görebilecek ya da zarar görebilecek kişi; öğretim üyesi, asistan veya öğrenci genellikle sürece dâhil edilmiyor. Örneğin, bir iş birliği yapıldığında ve bir laboratuvar kullanıma açıldığında, bunun başka kişilere olumsuz bir etkisi olup olmayacağı çoğunlukla dikkate alınmıyor. Daha çok vizyon veya vitrin açısından anlaşmalar öne çıkarılıyor ancak bu süreçte geri planda kalanların durumuna pek bakılmıyor. Genelde bir sorun çıkmadıkça yukarıya yansımıyor."

Belirli konularda uzman katkısı alt temasında yer alan AP1, AP2, AP3, AP5 ve AY2 kodlu katılımcılar, özellikle akademik nitelikli kararlar söz konusu olduğunda görüşlerine sisiçerik biçimde başvurulduğunu ifade etmiştir. Bulgular; ders içerikleri, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi akademik konu ağırlığı yüksek alanlarda öğretim elemanlarına derslerde tam yetki tanındığını ve kararların önemli ölçüde ilgili öğretim üyesinin alan yetkinliği katkısı ve deneyim esaslı görüşleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. AY2 kodlu akademik yönetici, tüm aktörlerin kendi uzmanlık alanlarına ilişkin karar alma süreçlerine bilgi, deneyim ve alan yetkinliği temelinde katkılar sunduğunu şu sözlerle ortaya koymaktadır:

> "Akreditasyon çalışmaları bize sisiçerik çalışmayı; bu sisiçerik karar alma sürecini de sağlamış oldu. Orada gerçekten konuya ilişkin deneyimi, birikimi, çalışması olan araştırma görevlisi ya da idari personelimiz varsa bu fakültede onlar da bilir ki karar üzerinde onun etkisi vardır. Konunun uzmanı gerçekten bu konuyla ilgili deneyimi, çalışması, birikimi varsa; bunu da toplantıda gündeme getirir ve paylaşırsa onun o karar üzerinde etkisi kesinlikle vardır."

4.1.2. Karara Etki Algısı

Katılımcıların görüşleri yalnızca karar alma süreçlerine katılımın varlığı ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda bu katılımın ne ölçüde etkili olduğu sorusunu da gündeme

getirmiştir. Bu bağlamda *karara etki algısı* teması altında beş farklı alt tema ortaya çıkmıştır: görüşlerin dikkate alınmaması (AP3, AP4), kısmen belirleyici katkı (AP1, AP2, AP3, AP5), kararlarda aktif ve belirleyici rol (AY1, AY2, AY3, AY4, AY5), uygulayıcı rol algısı (AP4) ve danışılan ama belirleyici olmayan (AP2, AP4, AP5).

İlk olarak görüşlerin dikkate alınmadığını belirten AP3 ve AP4 kodlu akademik personel özellikle işleyişe ilişkin kararlar söz konusu olduğunda dile getirilen geri bildirim ve önerilerin çoğu zaman *sonuca yansımayan görüşler* olarak kaldığını ifade etmiştir. Katılımcılar, belirli uygulamalara ilişkin sorunların her yıl benzer biçimde tekrarlandığını, buna rağmen karar vericilerin bu geri bildirimleri kararların yeniden düzenlenmesinde yeterince dikkate almadığını belirtmiştir. Bu durumun hem motivasyonu azalttığı hem de iş süreçlerini gereksiz yere karmaşıklaştırdığı vurgulanmıştır. AP4 durumu şu şekilde özetlemiştir:

> "Bölüm içerisinde hangi dersleri hangi hocanın vereceği ya da sınavların ne zaman yapılacağı gibi konular toplantılarda görüşülüyor ve bizler de bu toplantılara katılarak fikirlerimizi ifade ediyoruz. Ancak sonuçta bu görüşlerin dikkate alınmadığını düşünüyorum. Özetle, bölüm düzeyinde yeterince toplantı yapılmadığını ve yapılan toplantılara da yeterli katılımın sağlanmadığını söyleyebilirim."

Katkılarının kısmen belirleyici olduğunu ifade eden katılımcılar (AP1, AP2, AP3, AP5) görüşlerinin tamamen göz ardı edilmediğini, ancak yalnızca belirli konularda dikkate alındığını dile getirmişlerdir. AP1 ve AP5, önerilerinin bazı kararların yönünü etkilediğini ancak stratejik düzeyde sonuçlara ulaşmanın güç olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, AP2 de belirli durumlarda fikirlerinin değerlendirildiğini ancak son kararın yine üst yönetim tarafından verildiğini vurgulamıştır. AP3 ise fakülte kurulunda dile getirilen önerilerin kısmen dikkate alınabildiğini şu şekilde ifade etmiştir.

> "Örneğin yatay geçiş süreçlerinde her yıl aynı sorun yaşanıyor. Yanlışlığı defalarca dile getirilmesine rağmen uygulamada diretildiğini görmek hem motivasyonu azaltıyor hem de işleyişi zorlaştırıyor. Özellikle hafta sonunun takvime dahil edilmesi buna örnektir. Defalarca belirtilmesine rağmen aynı şekilde sürdürülmesi, süreci daha karmaşık hale getiriyor."

Üçüncü alt temade ise, karar alma süreçlerinde aktif ve belirleyici bir rol üstlendiğini düşünen katılımcılar tarafından ortaya konmuştur. AY1, AY2, AY3, AY4 ve AY5 kodlu akademik yöneticiler, üniversitenin üst yönetimi ile doğrudan kurdukları iletişim sayesinde kararların şekillenmesinde etkin olduklarını belirtmişlerdir. AY4, öğretim üyelerinin görüşlerini topladıktan sonra bu görüşleri yönetimle paylaştığını ve bu görüşlere göre kararların alınmasını doğrudan etkilediklerini şu şekilde vurgulamıştır:

> "Bölümden gelen görüşler doğrultusunda, eğer dekanlık olarak karar vermemiz gerekiyorsa dekanlık düzeyinde; fakülte yönetim kurulu kararı alınması gerekiyorsa kurul düzeyinde gerekli toplantıyı yaparak konuyu karara bağlıyoruz. Daha sonra bu karar rektörlüğe iletiliyor. Kısacası fakültemizi ilgilendiren konularda mutlaka fakülte ya da ilgili bölümün görüşleri dikkate alınıyor. Rektörlük de bizden gelen bu görüşlere göre süreci şekillendiriyor. Bizim kararımızın yönü, alınacak karara da doğrudan etki ediyor."

Buna karşın AP4 kodlu katılımcı akademik personelin rolünün daha çok "uygulayıcı" bir konumda şekillendiğini ve bunun da akademik personelin katılımını sembolik bir düzeye indirgediğine vurgu yapmıştır. AP4 bununla ilişkili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Üniversite yönetimi düzeyinde alınan kararlarda doğrudan müdahil olamıyoruz. Sürece genellikle bölüm başkanları dahil edilmekte yani biz bu aşamalarda yer alamıyoruz. Dolayısıyla üniversite düzeyindeki kararlar bize ulaştığında, bizler sadece uygulayıcı konumunda kalıyoruz."

Danışılan ama belirleyici olmayan alt temasında yer alan AP2, AP4 ve AP5 kodlu akademik personel, karar alma süreçlerinde katkılarının çoğunlukla tavsiye niteliğinde görüş düzeyinde kaldığını ve nihai kararda belirleyici bir yetkiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, özellikle akademik takvim, sınav tarihleri ve benzeri konularda öneri sunabildiklerini, ancak bu önerilerin enstitü, fakülte ya da üst yönetim onayına tabi olduğu için çoğu zaman kararların yönünü değiştirmediğini belirtmiştir. AP5 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Bazı durumlarda kanaatimizin dikkate alındığını, bazı durumlarda ise farklı şekilde sonuçlandığını görmüşüzdür. Bir kanaat biz bildirmiş oluruz. Bazen uygun görülür, bazen uygun görülmez."

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına Dair Görüşleri

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, idari yöneticiler ve idari personelin üniversitedeki karar alma süreçlerine katılımına ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi sonucunda iki ana tema altında toplanmıştır: (1) Karar türüne göre katılımın farklılaşması, (2) Karara etki algısı. Bu temalar, alt temaları ve kodlarıyla birlikte tablo halinde verilmiş ve sonrasında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 3

İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına Dair Görüşleri

Temalar	Alt temaler	Kodlar
Karar türüne göre katılımın farklılaşması	Rutin/operasyonel kararlara katılım	Birim içi işleyiş Büro düzeni Uygulamada söz hakkı Günlük akışı planlama
	Yüksek istişare kültürü	Kademe farkı gözetmeyen katılım Birim içi toplantı öncesi duyuru Birlikte ele alınan kararlar
	Stratejik kararlara sınırlı katılım	Üst yönetim ağırlığı Katılım gereksiz Görev alanı dışı
	Sınırlı/ sembolik katılım	Sadece bilgilendirilme Hazır karar bildirimi Yetersiz temsil
	Belirli konularda uzman katkısı	Sayısal veri sunumu Tecrübe aktarımı Piyasa araştırması
Karara etki algısı	Görüşlerin dikkate alınmaması	Geri dönüt engeli Tecrübenin reddi Üst mercide zayıflayan etki
	Kısmen belirleyici katkı	Öneriyle revizyon Değişken etki Belirli konularda dikkate alınan görüşler
	Kararlarda aktif ve belirleyici rol alma	Gündem önerme Yönlendirici fikir Sonuçlanma kısmında etki
	Uygulayıcı rol algısı	Karar sonrası uygulama Teknik uygulayıcı Sınırlı karar yetkisi
	Danışılan ama belirleyici olmayan	Tavsiye niteliğinde katkı Sadece görüş

4.2.1. Karar Türüne Göre Katılımın Farklılaşması

İdari personel ve yöneticilerin karar alma süreçlerine katılımına dair görüşler incelendiğinde, "Karar türüne göre katılımın farklılaşması" teması altında beş alt tema öne çıkmıştır: rutin/operasyonel kararlara katılım, yüksek istişare kültürü , stratejik kararlara sınırlı katılım, sınırlı/ sembolik katılım ile belirli konularda uzman katkısı.

İlk olarak rutin/operasyonel katılım alt temasında yer alan İP1, İP2, İP3, İP4, İP5, İY3 ve İY4 kodlu katılımcılar, karar süreçlerine daha çok günlük işleyiş, rutin işler ve operasyonel nitelikteki kararlarla dâhil olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, evrak akışı, büro düzeni, planlama ve birim içi işleyiş gibi konuların kendi sorumluluk alanlarında şekillendiğini ve bu kararların doğrudan iş süreçlerini etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcılar özellikle görevlerinin gereği olarak operasyonel kararların alınmasında aktif olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda günlük işleyişte sorumluluklarının geniş olduğunu; çoğu karara doğrudan dâhil olduklarını ve bu kararların birim düzeyinde uygulamaya dönük katkı sunduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumu İP3 şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Biz görev tanımımız gereği ve yaptığımız iş gereği genelde rutin kararlara, yani günlük işleyişe dair alınan kararlara, bir de operasyonel kararların bir kısmına katılıyoruz."

Yüksek istişare kültürü alt temasında yer alan İP1, İP2, İP3, İP4, İP5, İY1 ve İY2 kodlu katılımcılar, birim düzeyindeki karar süreçlerine yalnızca uygulayıcı olarak değil, aynı zamanda istişare mekanizmaları yoluyla aktif katkı sunduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, birim içi toplantıların öncesinde tüm personele duyuru yapıldığını; toplantılarda görüşlerin toplandığını ve bu katkıların karar taslaklarına yansıtıldığını belirtmiştir. Bu birim içi istişare kültürünü doğrudan yansıtan İP4'ün ifadesi şöyledir:

> "… Tek başımıza yapılabilecek bir iş değil çünkü iş yükü fazla ve farklı sorumluluklar var. O yüzden birimde kararlar mutlaka birlikte ele alınıyor. Tüm personel — idari, yardımcı hizmetler veya işçi arkadaşlar — bir araya geliyor. Gerekli olduğunda onlara da soru soruyoruz, fikirlerini alıyoruz."

Stratejik kararlara sınırlı katılım alt temasında yer alan İP1,İP2,İP3, İP4, İY1, İY3, İY4 ve İY5 kodlu katılımcılar, üst yönetim tarafından alınan stratejik nitelikli kararlara katılımlarının oldukça sınırlı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu katılımcılar idari aktörlerin çoğunlukla günlük işleyişe yönelik katkılar sunduğunu ancak üst düzey kararlara katılımlarının olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda idari aktörlerin büyük bir çoğunluğu sürece dâhil olmalarının zorunlu ya da ihtiyaç duyulan bir unsur olarak görülmediğini ifade etmiştir. İP3 ise şunları söyelmiştir:

> "Biz görev tanımımız gereği ve yaptığımız iş gereği genelde rutin kararlara, yani günlük işleyişe dair alınan kararlara, bir de operasyonel kararların bir kısmına katılıyoruz. Bunun dışında stratejik kararlar biraz daha birim amirlerinin, sorumluların, koordinatörlerin aldığı üst kısım kararlar olduğundan dolayı onlara katılmıyoruz."

Buna karşılık sınırlı/ sembolik katılım alt temasında yer alan İP1, İP2, İP4, İY2, İY4 ve İY5 kodlu idari aktörler ünversite genelindeki kararların çoğunlukla üst yönetim tarafından alındığını; kendilerinin ise daha çok alınan kararlara bilgilendirilme yoluyla dâhil edildiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde görüşlerinin zaman zaman alındığını ancak iç paydaşların yeterince temsil edilmediği konusunda görüşlerinin olduğunu vurgulamışlardır. İY4 bu konuyla ilgili önerisini şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Karar alınacağı zaman, personelle fikir alışverişinde bulunulup daha kalıcı daha kesin kararlar alınabilir. Her düzeydeki personelden bahsetmiyorum. Kararlarda şube müdürlerine daha çok danışılabilir örneğin."

Belirli konularda uzman katkısı alt temasında yer alan İP1, İP2, İP3, İP4, İP5, İY1, İY3 ve İY5 kodlu katılımcılar ise, sahip oldukları teknik bilgi, sayısal veri ve raporların kararların şekillenmesinde doğrudan etkili olabildiğini belirtmişlerdir. İP2 ve İP5 bütçe ve ödenek süreçlerinde yaptığı hazırlıkların kararların alınmasında temel dayanak oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İP1, İP3 ve İP4 ise teknik deneyimlere dayalı katkılarının çoğu zaman birim içerisinde dikkate alındığını ve kararların yönünü belirleyici olabildiğini vurgulamışlardır. İY3 ve İY5 de benzer şekilde, sayısal raporlar ve veri temelli analizlerle üst yönetime sunduğu katkıların çoğu zaman kararların yönünü değiştirebildiğini dile getirmişlerdir. İY1 bu durumu şu sözlerle özetlemiştir:

> “Ben kendi birimim üzerine konuştuğum için ise bizim satın almalarımız çok büyük çapta oluyor. Ondan dolayı ister istemez dinlenmek ve uygulanmak durumunda kalıyor. Çünkü orada siz bilirkişi olarak görülüyorsunuz aslında. Bir kalemi talep etmek çok basit ama o kalemin nasıl temin edileceğini bilen kişiyle görüşmek zorundasınız.”

4.2.2. Karara Eti Algısı

İdari personel ve yöneticilerin karar alma süreçlerine dair değerlendirmelerinde öne çıkan bir diğer tema, katılımcıların kendi rollerini ve bu rollerin kararlar üzerindeki etkisini nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Karar etki algısı teması altında beş alt tema belirlenmiştir: Görüşlerin dikkate alınmaması, kısmen belirleyici katkı, kararlarda aktif ve belirleyici rol alma, uygulayıcı rol algısı, danışılan ama belirleyici olmayan.

Görüşler dikkate alınmıyor alt temasında İP1,İP3 ve İY1 kodlu katılımcılar yer almaktadır. İP1, uygulanması zor veya sahaya uymayan kararlara itiraz ettiklerinde, bunun “kendisine söyleneni yapmamak” gibi algılandığını, bu nedenle geri bildirim vermekten çekinildiğini belirtmiştir. İY1 ise bazı durumlarda konuyla doğrudan ilgisi olmayan kişilerin görüşlerinin daha fazla önemsendiğini, buna karşın ilgili alanda uzman olan personelin görüşlerinin göz ardı edilebildiğini ifade etmiştir. İP3 ise konuya bir öneriyle katkı sağlamıştır:

> “Bazen bizim kendi iç daire başkanlığımızda aldığımız kararlar bir üst merciye taşındığında etkisini kaybedebiliyor bu da bizi zor duruma sokuyor bazı durumlarda. Benim buradaki temenni ettiğim şey; alt birimin ya da işin içinde olan birimlerin veya uygulamada sahada olan birimlerin kendi fikirlerinin veya bir işin, işlemin yürütüleceğine dair düşüncelerinin işin ehlinden fikirlerinin alınıp biraz daha dikkate alınması.”

Kısmen belirleyici katkı alt temasında yer alan İP2, İP4, İY4 ve İY5 kodlu katılımcılar, görüşlerinin tamamen göz ardı edilmediğini, ancak yalnızca belirli konularda dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar, özellikle teknik bilgi, maliyet analizleri, raporlamalar ya da birim içi işleyişe ilişkin önerilerin üst yönetim tarafından değerlendirildiğini ve kimi zaman kararlara yön verdiğini dile getirmiştir. İP2 ve İP4 kendi alanlarına ilişkin önerilerin dikkate alındığını ancak kararlarda genellikle yöneticilerin

belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Benzer biçimde İY5 de görüşlerinin kararların yönünü her zaman değiştirmese de süreçte dikkate alındığını; özellikle mevzuat uygunluğu veya teknik gerekliliklerle bağlantılı olduğunda önemsendiğini dile getirmiştir. İY4 ise karar süreçlerinde etkilerinin sınırlı olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

> "Çok etkili bir rolüm olduğunu düşünmüyorum. Görüşlerim bazen etkili oluyor bazen de etkili olmuyor."

Kararlarda aktif ve belirleyici rol alma alt temasında yer alan İP1, İP3, İP4, İP5, İY3 ve İY5 kodlu katılımcılar, sürece yalnızca uygulayıcı olarak değil, kararların içeriğini şekillendiren aktörler olarak dâhil olduklarını belirtmiştir. İP grubundaki katılımcılar, özellikle birim düzeyinde toplantı gündem önerme, sorun alanlarını yönetime taşıma ve çözüm yollarına ilişkin yönlendirici fikir sunma yoluyla kararların sonuçlanma kısmında etki sahibi olduklarını ifade etmiştir. İY3 ve İY5 ise üniversite düzeyinde hazırladıkları rapor ve değerlendirmelerle üst yönetime gündem önerdiklerini, sundukları yönlendirici fikirlerin kimi zaman doğrudan karar metnine yansıdığını ve böylece kararların nihai biçimini alma sürecinde belirleyici olabildiklerini dile getirmiştir. İP5 bu durumu şu sözlerle özetlemiştir:

> "Birçok konuda görüşlerim alınıyor. Sunmuş olduğum bir görüş o anda tartışılıp farklı bir karar verilse bile, bir süre sonra yeniden değerlendirilerek benim önerimin uygulandığı oluyor. Zaten teknik bir iş olduğu için, yaptığım alan doğrudan benim görüşlerim doğrultusunda ilerliyor."

Uygulayıcı rol alt temasında yer alan İP1, İP3, İY2, İY4 ve İY5 kodlu katılımcılar, karar süreçlerindeki rollerini daha çok uygulayıcı düzeyde tanımlamışlardır. Bu katılımcılara göre, kararların asıl belirleyicisi üst yönetimdir ve kendilerinin görevi, alınan kararların uygulanmasını sağlamak ve süreci takip etmektir. İP1 ve İP3 gibi idari personel, kararların çoğunlukla kendilerine hazır şekilde iletildiğini, dolayısıyla kendilerinin bu noktada daha çok uygulama ve raporlama sorumluluğu taşıdıklarını belirtmiştir. İP4 ise kararların teknik uygunluk açısından kendilerine sorulduğunu, fakat son sözün daima yöneticilerde olduğunu dile getirmiştir. İY4 ve İY5 gibi yöneticiler bu durumu daha kurumsal çerçevede açıklamış; kararların kanun, yönetmelik ve yönergelerle zaten sınırlandığını, dolayısıyla

idari aktörlerin stratejik tercih yapma alanlarının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle İY5, mekânsal ve fiziki koşullara ilişkin konularda söz hakkının tamamen üst yönetimde olduğunu, kendilerinin yalnızca uygulama boyutunda görev aldığını şu şekilde vurgulamıştır:

> "Üniversite içindeki karar süreçlerinde belirleyici olan makam rektörlüktür; bizler daire başkanları olarak daha çok uygulayıcı konumundayız."

Danışılan ama belirleyici olmayan alt temasında yer alan İP1, İP2, İY2, İY3, İY4 ve İY5 kodlu katılımcıların ifadeleri, bazı durumlarda personelin görüşünün alındığını ancak karar süreçlerinde nihai belirleyiciliğin üst yönetimde kaldığını göstermektedir. İP1, kararlar öncesinde fikrinin sorulduğunu, buna karşın son sözün her zaman üst mercilere ait olduğunu ima etmektedir. İP2, karşılaştıkları sorunlara ilişkin farklı çözüm yolları sunduklarını, ancak bunlar arasından en uygun görülen seçeneği başkanın tercih ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde İY2, sundukları çözüm önerilerinin kabul edilip edilmemesinin büyük ölçüde yönetimin bakış açısına bağlı olduğunu ifade etmektedir. İY3, karar sürecinde teknik ve idari altyapıyı hazırladıklarını, fakat son onayın üst yönetim tarafından verildiğini vurgulamaktadır. İY4 ise bazı durumlarda sadece görüşlerinin alındığını, asıl değerlendirmenin ve kararın yöneticilerce yapıldığını söylemektedir. İY5, rektörün geniş karar yetkisi nedeniyle alınan kararların gerekçesini sorgulamadıklarını, daha çok hukuki uygunluk açısından değerlendirme yaptıklarını dile getirmektedir.

> "…Bazen de sadece görüş alınıyor ama yani görüşler yöneticilerimiz tarafından değerlendiriliyor."

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, akademik ve idari yöneticiler ile akademik ve idari personelin üniversitedeki karar alma süreçlerinin ne derece etkili olduğuna dair görüşleri incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi sonucunda iki tema altında toplanmıştır: Alınan kararların etkililiği ve karar süreçlerinin etkililiği. Bu

bölümde söz konusu temalar ayrıntılı biçimde ele alınmış, her alt tema katılımcı görüşleriyle birlikte açıklanmıştır.

Tablo 4

Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Alınan kararların etkililiği	İş yükü artırıcı	İdari yavaşlıklar Protokol yoğunluğu Ek iş yükü Zaman ve emek kaybı
	İş akışını kolaylaştırıcı	İş akışının hızlanması Paydaşları gözeten kararlar Belirsizliklerin azalması
Karar süreçlerinin etkililiği	Kararların gerekçeleri hakkında yetersiz bilgi	Benimsenmeyen kararlar Uygulamada aksaklık
	Ani alınan kararlar	İş sürecinde aksama Hazırlıksız yakalanma
	Ön hazırlık imkanının sağlanması	Hazırlık süresi Veri/rapor hazırlığı Ön istişare

4.3.1. Alınan Kararların Etkililiği

İş yükü artırıcı alt temasında AP3, AP4, AY3, İP2, İP3, İP4, İP5 ve İY1 kodlu katılımcılar yer almıştır. İdari süreçlerdeki yavaşlıklar nedeniyle aynı işi defalarca takip etmek zorunda kaldıklarını ve bunun da zaman ve emek kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Personel yetersizliği ve görev çakışmalarının olduğu birimlerde kararların uygulanmasının mevcut işlerin üzerine ek yük getirdiği dile getirilmiştir. Ayrıca, kararlar doğrultusunda izlenmesi gereken aşırı ayrıntılı protokol ve onay süreçlerinin; günlük işleyişi zorlaştırarak operasyonel yükü artırdığı ifade edilmiştir. İP3 bu durumu şöyle açıklamıştır:

> "Daire Başkanlığımız değil de daha üstten gelen talimatlar diyeyim, emirler demem doğru olmaz. O talimatların bazen yerinde olmamasının sebebi şunlar olabiliyor. Üst amirlerimiz genelde alanda değil de işi dışarıdan yönettikleri için… Aslında burada dışarıdan dememin kastı tabii ki hepsi işin içindeler fakat bazen işte anlık işleyişleri kaçırıyor olabiliyorlar, içeride yaşanan durumları bilmiyorlar. Yukarıdan bu şekilde bizim fikrimiz, beyanımız alınmadan gelen ani kararlar, gelişen ekstrem durumlar olabiliyor. Bazen bunlar bizi zora sokabiliyor yani."

İş akışını kolaylaştırıcı alt temasında yer alan AY1, AY2, AY5, İY2 kodlu katılımcılar, kararların çoğu zaman iş akışını hızlandırdığını ve belirsizlikleri ortadan kaldırdığını ifade

etmişlerdir. Örneğin; İY2 kararların önceden istişare edilmesinin süreçleri daha hızlı ve etkili hale getirdiğini ifade etmiştir.AY1 ise bu süreci şu sözlerle aktarmıştır:

> "Hem öğrenciyi hem akademik personeli hem de idari personeli, her şeyi zaten dikkate alarak karar alınıyor. Yani zorluk yaşamadım ben. Adapte oluyoruz. Tam bir yılım da doldu görevimde. Aniden hadi şunu yapıyoruz dediklerinde de ona uyum sağlayabiliyoruz. Yani çok zor ya da sıkıntılı zamanlaması olan bir şey olmuyor."

4.3.2. Karar Süreçlerinin Etkililiği

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde (AY4, AP3, İY2, İY3) gerekçesi açıklanmadan alınan kararların iş süreçlerinde karışıklığa yol açtığı görülmektedir. İY2, kararların gerekçesi açıklanmadığında personel tarafından tam olarak anlaşılamadığını bu nedenle uygulamada aksaklık yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde İY3 de gerekçesiz kararların, birim düzeyinde uygulamayı zorlaştırdığını ve çalışanlarda memnuniyetsizlik oluşturduğunu söylemiştir. AP3 ise bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

> "…bazı kararlar vardır ki gerekçesi anlaşılmaz. Akademisyenler ise bir kararın neden alındığını bilmeden uygulamakta zorlanır. Gerekçesi açıklanmayan kararlar benimsenmez, bu da psikolojik bir bariyer oluşturur. Bu nedenle, etkinliği düşüren asıl unsur kararların gerekçesiz ve istişaresiz alınmasıdır."

Ani alınan kararlar alt temasında yer alan AY3, İP2, İY2, İY3 kodlu katılımcılar ise kararların kimi zaman iş süreçlerini aksattığını ve beklenmedik ek yükler doğurduğunu vurgulamışlardır. Bu katılımcıların ifadeleri özellikle ani veya kısa sürede alınan kararların işleyişte aksaklıklara yol açabildiğini göstermektedir. İY3, üstten gelen ani kararların çoğu zaman birimlerde hazırlıksız yakalanmaya yol açtığını ve bunun da süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde AY3 ve İY2, plansız alınan kararların uygulamada ciddi aksaklıklar doğurduğunu, ön hazırlık yapılmadığında iş kalitesinin düştüğünü dile getirmiştir. İP2 ise bu durumu şöyle özetlemiştir:

> "Bazı ani kararlar iletilmesi de zor oluyor açıkçası ve tamamen onu çözmeye odaklanıyorsun. Hani bazı yöneticilerimizle şeyi konuşabiliyoruz; hocam bunu böyle istiyorsunuz ama hem süreçte yapamayız hem de sıkıntı çıkar gibi. Bazılarından anlayış ya da evet süreç öyle etkilenir, böyle etkilenir gibi dönüşler alıyoruz ama bazen de alamıyoruz. O işi uygulamaya hemen hızlıca koymamız gerekiyor."

Ön hazırlık imkanının sağlanması alt temasında ise AY1, AY2, AY3, AY4, AY5, İP1, İP4, İP5, İY1 ve İY2 kodlu katılımcılar yer almıştır. İP1 ve İP4 kendi birimlerindeki toplantılara katılmadan önce raporlar hazırladıklarını, teknik veriler sunduklarını veya görüşlerini farklı paydaşlarla istişare ederek olgunlaştırdıklarını belirtmişlerdir. AY1, AY2, AY3, AY4 ve AY5 fakülte kurulunda gündem öncesinde akademik personelle yaptığı toplantıların kararları daha katılımcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. İP5 ve İY1 ve ise mali tablolar veya sayısal veriler hazırlayarak sürece katkı sunduklarını; bu hazırlıkların kararların uygulanabilirliğini artırdığını dile getirmişlerdir. İY5 de istişare kültürünün özellikle genel sekreterlik düzeyinde güçlü olduğunu ve farklı birimlerin görüşlerinin alınarak kararların daha kapsayıcı hale getirildiğini vurgulamıştır. İY2 ise üniversitenin karar alma süreçlerinin işleyişine ilişkin genel değerlendirmesinin olumlu olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

> "Genel sekreterimiz olsun, rektör hocamız olsun süreçlerle alakalı zaten bize belli bir süre tanıyorlar. Hazırlık süresi. Bu çok önemli.. O hazırlık süreçlerinden sonra oturup o konu neyse o konuyla ilgili düşüncelerimizi aktarıyoruz. Yapılması gerekenler, olması veya olmaması gerekenlerle ilgili süreçleri değerlendiriyoruz, konuşuyoruz."

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, akademik ve idari birim yöneticilerinin üniversitelerin senato ve yönetim kurullarındaki karar alma süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır.

Tablo 5

Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Kurulların işleyişi	Üst yönetim ağırlıklı karar alma	Hazırlık ve veri sunumu Üst yönetim yönlendirmesi
	Düzenli toplantı/şeffaf işleyiş	Düzenli senato/ÜYK İstişareci toplantılar Ortak karar alma kültürü
	Silsileyle karar alma	Alt kademeler gerektiğinde çağrılıyor Amirler üzerinden bilgi aktarımı

4.4.1. Kurulların İşleyişi

Görüşme verilerinin içerik analizii sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri *kurulların işleyişi* teması altında üç alt temade toplanmıştır: Üst yönetim ağırlıklı karar alma (İY1, İY2, İY3, İY4, İY5), düzenli toplantı/şeffaf işleyiş (AY1, AY2, AY3, AY4, AY5) ve silsileyle karar alma (AY2, AY4, AY5, İY1, İY2, İY5).

İlk olarak üst yönetim ağırlıklı karar alma alt temasında yer alan İY1, İY2, İY3, İY4 ve İY5 kodlu idari yöneticilerin ifadeleri kendilerinin sürece daha çok hazırlık ve bilgilendirme düzeyinde katkı sunduğunu göstermektedir. İY2 ve İY3, toplantıdan önce hangi konuların görüşüleceğinin kendilerine iletildiğini, gerekli hazırlıkların yapıldığını ve toplantı sırasında üst yönetimin yönlendirmeleri doğrultusunda sürecin netleştirildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde İY4 ve İY5 karar alınmadan önce birimlerden bilgi ve rapor talep edildiğini, hazırlıkların yapılarak yönetim kurullarında değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. İY1 ise bu süreci şu sözlerle açıklamıştır:

> "Yukarıda rektör hocaların katılımı ile yapılan ve tüm dekanların katıldığı bir toplantı yapılıyor. Daha sonrasında birim düzeyinde bize düşen neler var? Biz bunları iş bölümü olarak konuşup iç toplantılarımızda gündeme getiriyoruz. Bu şekilde ilerliyor… Çünkü biz öncesinde üst yöneticinin taleplerini almak durumundayız."

Düzenli toplantı ve şeffaf işleyiş alt temasında yer alan AY1, AY2, AY3, AY4 ve AY5 kodlu katılımcıların ifadeleri, üniversitedeki kurul ve fakülte toplantılarının belirli aralıklarla yapıldığını, katılımcıların bilgilendirilerek sürece dâhil edildiğini ve kararların şeffaf bir şekilde paylaşıldığını göstermektedir. AY1 ve AY4 gerek fakülte gerekse üniversite düzeyinde toplantıların düzenli gerçekleştirildiğini; alınacak kararların gerekçelerinin açıklanarak tüm paydaşlara aktarıldığını ve bu sayede katılımcı bir işleyişin sağlandığını vurgulamışlardır. AY2 ve AY4 ise fakülte ve anabilim dallarındaki toplantılar için gündemlerin önceden üyelere gönderildiğini; böylece tartışmaların hazırlıklı bir şekilde yürütüldüğünü ve alınan kararların tutanak altına alındığını belirtmiştir. AY5 ise üniversite yönetim kurulu ve senato toplantılarında birimlerin önceden hazırlık yaptığını,

raporlarını sunduğunu ve rektörlüğün de bu raporları dikkate alarak karar süreçlerinde değerlendirdiğini ifade etmiştir. AY5 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Üniversite Yönetim Kurulu toplantıları her hafta düzenli olarak yapılıyor, senato toplantıları da yine belirli aralıklarla gerçekleştiriliyor. Bu toplantılara kendi birimimizle ilgili hazırlık yaparak katılıyoruz. Çünkü zaman zaman rektör hocamız doğrudan bilgi talep ediyor. Örneğin yeni bir okul açılacaksa, yeni sınıflar başlayacaksa; kayıtlı öğrenci sayısı, yatay geçişler, kayıt silme veya dondurma durumları gibi konularda raporlarımızı sunuyoruz. Bunun yanında fakültemizle ilgili taleplerimizi de iletiyoruz."

Silsileyle karar alma alt temasında AY2, AY4, AY5, İY1, İY2 ve İY5 kodlu katılımcılar görüş bildirmiştir. AY2, AY4 ve AY5 kodlu akademik yöneticiler kurulların işleyişini düzenli ve şeffaf bulmakla beraber bir silsilenin olduğunu vurgulamışlardır. İY1, kendilerinin yalnızca kendi birimlerini ilgilendiren kısımları takip edebildiğini belirtmiştir. İY2 ise sürecin üst düzey yöneticiler üzerinden işletildiğini, daha alt düzey paydaşların ise belirli bir konuda görüş istenildiğinde sürece dâhil edildiklerini belirtmiştir. İY5 kodlu idari yöneticinin görüşleri ise şöyledir:

> "Biz idari birim olarak genel sekreterliğe bağlıyız, onun üzerinde de rektörlük bulunuyor. Rektörlükte alınan kararlar bize tebliğ ediliyor, biz de o çerçevede çalışmalarımızı yürütüyoruz."

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, karar alma süreçlerinde akademik ve idari aktörlerin rollerini ve etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye yöneliktir. Önceki alt problemlerde de görüldüğü üzere, katılımcıların deneyimleri ve algıları kurum içindeki konumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu bölümde, dört ana grubun (akademik yöneticiler, akademik personel, idari yöneticiler ve idari personel) rollerine ilişkin değerlendirmeler bir arada ele alınarak karşılaştırmalı bir çerçeve sunulmaktadır.

Tablo 6

Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkileri Karşılaştırıldığında Akademik ve İdari Yöneticiler ile Akademik ve İdari Personel Arasındaki Farklılığa İlişkin Değerlenidrmeler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Akademik–idari denge	Akademik uzmanlık/baskınlık	Akademik söz hakkı uzmanlıktan doğuyor Akademik yöneticiler karar süreçlerinde daha baskın Akademik talepler ihtiyaç belirlemede öncelikli
	İdari üstünlük	İdari aktörlerin üst yönetime daha hızlı teması İdari taraf daha sık belirleyici
	Gerilim	İdari ve akademik önceliklerin çatışması Alanlar arası uyum ve koordinasyon eksikliği İkili ilişkilere bağlı çözüm
	Tamamlayıcılık	Denge algısı Koordinasyon İdari personelin teknik bilgiyle tamamlayıcı rolü
İş birliği	Avantajlı/Güçlü iş birliği ve uyum	Ortak karar alma kültürü Geniş katılımlı tartışma ortamı Birebir iletişim ve koordinasyon
	Kaynak/bütçe kısıtları nedeniyle zorluk	Personel yetersizliği Mali kaynak yetersizliği
	Bakış açısı farklılıklarına bağlı zorluk	Öncelik algısındaki farklılık Akademik–idari bakış ayrışması

4.5.1. Akademik-İdari Denge

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri *akademik–idari denge* teması altında dört alt temade toplanmıştır: akademik uzmanlık/baskınlık (AY2, İY2, İY3, İY4 İP1, İP3), idari üstünlük (AY3, AP3, AP4, AP5), gerilim (AY5, AP4, AP5, İY1, İY2, İP2) ve tamamlayıcılık (AY1, AY4, AP1, İY5, İP4, İP5). Akademik uzmanlık/baskınlık alt temasında yer alan AY2, İY2, İY3, İY4, İP1 ve İP3 kodlu katılımcılar; üniversitede kararların büyük ölçüde akademik öncelikler doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir. İY3, senato ve yönetim kurulunda akademik ağırlığın hissedildiğini şu şekilde dile getirmiştir:

> "Akademik daha baskın tabii ki. Aslında onu söyleyebilirim direkt. Tabii ki akademik, daha baskın. Mesela bunun daha net anlaşılacağı süreç senato ve yönetim kurulları. Biz onlara katılmıyoruz. İdareden de sadece genel sekreter katılıyor ona, o daha iyi bilir. O kısmı bilmiyorum. Yönetim kurulu ve senatodaki, ki o da tamamen

akademik kadrodan oluştuğu için doğal olarak akademik, daha baskın. Senato yönetim kurullarında idari personel olmuyor."

Benzer şekilde İY4 de, üniversitelerde genel olarak akademik yöneticilerin daha baskın olduğunu düşündüğünü ve kurulların işleyişinde bu ağırlığın belirgin olduğunu ifade etmiştir. İP1 ise düşüncelerini şu sözlerle belirtmiştir:

"Yani akademik personellerin, eğitimci oldukları için biraz daha ön plana çıkarıldıklarını düşünüyorum. Yöneticilere ulaşma konusunda çok daha öndeler bizde. Yani onların istekleri biraz daha dikkate alınıyor diyebilirim, bize nazaran. Bu şekilde. Ama dediğim gibi öyle çok fazla rahatsız edici bir ayırımımız yok kendileriyle."

AY2 kodlu akademik yönetici, özellikle eğitim–öğretim faaliyetleri, ders programlarının düzenlenmesi, sınav süreçleri ve akademik içerikli kararların alınmasında akademik kadronun uzmanlık bilgisinin öne çıktığını ifade etmiştir. Katılımcı; bu tür kararların doğrudan mesleki bilgiye dayandığını, dolayısıyla idari kadroların bu alanlarda sınırlı bir rol oynadığını vurgulamıştır. AY2 bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

"Yani burada eğer konu akademik bir konuysa sizin tabii ağırlığınız daha fazla oluyor. Konunun uzmanı olarak, konuyla ilgili daha fazla deneyim, birikimi sahibi olarak."

Bununla birlikte, idari aktörlerin üst yönetime daha hızlı temasının olduğu ve bu nedenle de idari tarafın daha sık belirleyici olduğu yönünde bir algı mevcuttur. Bu bağlamda idari üstünlük alt temasında yer alan AY3, AP3, AP4 ve AP5 kodlu katılımcılar, üniversitelerde son sözü çoğu zaman idari birimlerin söylediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, akademik birimlerin taleplerinin dikkate alınsa da nihai kararın idari mercilerde şekillendiğini, bu nedenle akademik görüşlerin sınırlı etki yarattığını dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin AP5 kodlu katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

''Tabii ki idari personelin kararları daha önde ve daha baskın; alınan kararların daha çok yürürlüğe girdiği görülmektedir. Biz akademik personel olarak önerilerimizi sunarız; ancak çoğu zaman önerilerimiz daha esnek ya da idealist, "gül pembe" diyebileceğimiz nitelikte olabiliyor.''

AP3 ise bazı kritik konularda idari süreçlerin daha baskın işlediğini belirtmiştir. Özellikle kaynak kullanımı söz konusu olduğunda, akademik görüşlerin dikkate alınmasına rağmen sonucun idari gerekçelerle belirlendiğini aktarmıştır.

> "Üniversite genelinde idari aktörlerin etkisi tartışmasız daha fazla. Bizim katılımımız görece sınırlı kalıyor. Bu durum eleştirilebilir bir nokta. Çünkü birçok kez organizasyon veya benzeri girişimlerimizde frenleyici mekanizmaların idari aktörlerden geldiğini gözlemliyoruz. Oysa akademik tarafın daha temkinli davranması beklenirken, tam tersine akademisyenler daha ön açıcı, idari aktörler ise kısıtlayıcı bir rol üstlenebiliyor. Bu da zaman zaman "rol çalma" gibi bir izlenim oluşturuyor."

Akademik yöneticilerden AY3 ise fakültelerin taleplerinin çoğunlukla olumlu karşılandığını ancak yönetici konumunda olmasına rağmen idari üstünlüğün daha net biçimde hissedildiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> "İdariyi şu an biraz daha baskın görüyorum ben. Çünkü kurum kültürünün oturması gerekiyor biraz. Akademik kültürün oturması gerekiyor biraz da. Yeni bir üniversite olması, yönetimin akademik kültürle gelmemiş olması."

Buna karşılık, gerilim alt temasında yer alan AY5, AP4, AP5, İY1, İY2 ve İP2 kodlu katılımcılar, karar alma süreçlerinin her zaman sorunsuz işlemediğini, bazı durumlarda kurum içi gerilimlere yol açabildiğini dile getirmişlerdir. Bu katılımcılara göre, karar süreçlerinde taraflar arasında küçük çatışmalar yaşanabilmekte, farklı öncelikler ve beklentiler gruplaşmalara neden olabilmektedir. AP5 akademik ve idari personel arasında açık iletişim eksikliğinin gerilim yaratabildiğine işaret ederek bu riski azaltmaya dönük çözüm önerilerini şu şekilde sunmuştur:

> "…Ancak, idari personel ve akademik personelin daha açık bir iletişim kurmasının çok faydalı olacağını düşünüyorum. Ortak toplantılarla herkesin rol ve sorumluluklarının netleşmesi, yazılı belgelerde yer alan görevlerin yüz yüze tartışılması daha verimli, sakin ve istikrarlı bir ortam yaratabilir."

Akademik–idari tamamlayıcılık alt temasında yer alan AY1, AY4, AP1, İY5, İP4 ve İP5 kodlu katılımcılar ise üniversite kararlarının yalnızca akademik ya da idari aktörlerin tek başına şekillendirmediğini, her iki tarafın katkısının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre, akademik birimler bilgi ve içerik yönünden sürece katkı sağlarken, idari birimler bu kararların uygulanabilirliğini teknik, mali ve mevzuat çerçevesinde düzenlemektedir. İP5, akademik ve idari birimler arasında ayrım veya üstünlük hissetmediklerini, sürecin iş birliği temelinde yürüdüğünü aktarmıştır. İP4 bu işleyişi şu sözlerle özetlemektedir:

> "Onların da bizim de avantajlı veya dezavantajlı görebileceğimiz bir pozisyonumuz yok. Ben teknik açıdan fikir sunuyorum, onlar ise bilgi kısmında katkı sağlıyor."

4.5.2. İş Birliği

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri *iş birliği* teması altında üç alt temade toplanmıştır: Avantajlı/güçlü iş birliği ve uyum (AY1, AY2, İY3, İP1, İP2, İP3, İP4), kaynak/bütçe kısıtları nedeniyle zorluk (AY3, AY4, AY5, AP3, AP5, İY2, İP2) ve bakış açısı farklılıklarına bağlı zorluk (İY1, İY4, İY5, İP1, İP5). Avantajlı/güçlü iş birliği ve uyum alt temasında yer alan AY1, AY2, İY3, İP1, İP2, İP3 ve İP4 kodlu katılımcılar; farklı akademik ve idari birimlerin görüşlerini paylaştığını ve karar alma süreçlerinin çoğunlukla uzlaşma ile sonuçlandığını vurgulamıştır İş birliğinin üniversite içi karar alma süreçlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılara göre, farklı akademik birimlerle ve idari yapılarla kurulan iş birliği, kararların daha hızlı alınmasına ve uygulanmasına olanak sağlamaktadır

AY2, fakülte ve ana bilim dalı düzeyinde gerçekleştirilen toplantılarda tüm akademik ve idari personelin görüş bildirme imkânı bulduğunu; bilgilendirme ve tartışma süreçlerinin sonunda ortak kararlar alındığını ifade ederek güçlü bir ortak karar alma kültürü ve geniş katılımlı tartışma ortamına işaret etmiştir. İY3 ise iş birliğinin özellikle yönetsel düzeyde birebir iletişim ve koordinasyon temelinde yürüdüğünü vurgulamış ve süreci şu sözlerle aktarmıştır:

> "Fakülte sekreterlerinin haricinde dekanlar, dekan yardımcıları, MYO müdürleri, enstitü sekreterleri... Birebir görüşüyoruz. Bir şey olduğu zaman ortak bir çözüm üretebiliyoruz. Birebir çalışmada, ortak karar almada bir zorluk yaşamadım ben bugüne kadar. Çatıştığımız bir nokta olmadı. Ancak şu olabiliyor. Bazen eksiklikler olabiliyor, onu da kriz anında şöyle yapıyoruz. Nasıl çözebiliriz bunu, şu an nasıl bir çözüm uygulayabiliriz deyip kriz anlarında çok kez çözdüğümüz oldu."

Kaynak/bütçe kısıtları nedeniyle zorluk alt temasında yer alan AY3, AY4, AY5, AP3, AP5, İY4, İY5 ve İP2 kodlu katılımcılar, iş birliğinin her zaman sorunsuz işlemediğini; özellikle mali kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda çeşitli sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. İY5, bu süreçte idari tarafın akademik talepleri mümkün olduğunca

karşılamaya çalışırken, aynı zamanda maliyet, bütçe ve mevzuat sınırlarını gözetmek zorunda olduğunu, dezavantajın ise bütçe kısıtları nedeniyle tüm taleplerin karşılanamaması olduğunu ifade etmiştir. AY3 ise, bütçe kısıtları ve reddedilen talepleri şu sözlerle somutlaştırmıştır:

> "Bazen tabi sıkıntılar yaşadığımız zamanlar olabilir. Bunları da çözmeye çalışıyoruz. Mesela bir şey istiyorsunuz. Biz diyelim ki bir organizasyon yapıyoruz. Organizasyonda çocuklara işte yiyecek bir şeyler almamız lazım. Biz bunu yazıyoruz, çiziyoruz, ediyoruz. Bizde para yok diyorlar. Geri çeviriyorlar. Sonra biz orada diyoruz ki ama her şeye para var buna niye para yok? Kızıyoruz. Bunun gibi oluyor tabii."

Aynı çerçevede, personel yetersizliği ve iş yükü de iş birliğini sınırlayan önemli bir boyut olarak öne çıkmaktadır. İY4, personel eksiklikleri ve ödenek yetersizliklerinin çoğu zaman iş birliği süreçlerini sekteye uğrattığını; ortak çözümler aransa da kararların uygulanmasında güçlüklerle karşılaşıldığını dile getirmiştir.

Bakış açısı farklılıklarına bağlı zorluk alt temasında, akademik ve idari aktörlerin aynı durumu farklı merceklerden okuyarak farklı öncelik algıları geliştirdikleri görülmektedir. AY4, dezavantajlara ilişkin değerlendirmesinde "aslında dezavantajdan çok bakış açısı farklılıkları öne çıkıyor" diyerek, akademik ve idari taraf arasındaki öncelik algısındaki farklılık kodunu şu sözlerle somutlaştırmıştır:

> "Dezavantajlara gelince, aslında dezavantajdan çok bakış açısı farklılıkları öne çıkıyor. Akademik tarafta bir konu çok elzem ve acil görünebilirken, idari tarafta aynı durum bütçe ve kaynak sınırlılıkları açısından daha farklı değerlendirilebiliyor."

İY2 de, akademik ve idari aktörlerin olguları farklı pencerelerden değerlendirdiklerini belirterek akademik–idari bakış ayrışmasını ve buna bağlı bakış açısı temelli çatışmayı şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Akademik kısmın görmediği şeyi siz görüyorsunuz. Sizin görmediğinizi onlar görüyor. Bakış açısıyla alakalı. Orada ufak tefek çatışmalar oluyor ama çok büyütülecek şeyler değil. Ama çıkıyor yani öyle çatışmalar oluyor. Bunlar zaman zaman dezavantaja dönebiliyor. Akademik kısım bazen işi zorluyor. Çünkü bu taraftan bakmadığı için, tek taraftan baktığı için bir sıkıntı yaşıyoruz. İşin olabilirliğini tartışıyoruz zaman zaman. Nedenini sorguluyorlar. Nedenini açıkladığınız zaman, ya burası üniversite, bunun yapılması lazım, olması gerekiyor.

Nasıl olmaz? Gibi cevaplarla da karşılaşabiliyoruz. Bunlar bizi zaman zaman zor duruma sokuyor.”

4.6. Gözleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada kullanılan temel veri toplama araçlarından biri de katılımcı gözlemdir. Görüşme verilerinden elde edilen bulguların güvenirliği arttırmak ve karar alma süreçlerini doğrudan gözlemleyerek desteklemek amacıyla farklı türlerdeki dört toplantı (fakülte kurulu, idari birim toplantısı, senato ve üniversite yönetim kurulu) izlenmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formlarıyla kayıt altına alınmıştır. Bu toplantılar, üniversite içindeki karar alma süreçlerinin farklı düzey ve boyutlarını yansıtmakta, bununla birlikte hem akademik hem de idari aktörlerin rollerini ortaya koymaktadır.

Gözlemler sırasında özellikle şu hususlara odaklanılmıştır: (1) gündem maddelerinin belirlenme süreci, (2) toplantıların işleyişi, (3) akademik-idari etkileşim biçimleri, (4) alınan kararların kapsamı ve (5) kararların uygulamaya dönüştürülme biçimi. Böylece gözlem verileri, görüşmelerde elde edilen temaların (katılım, rol ve etki, kararların etkililiği, akademik-idari denge, kurulların işleyişi ve iş birliği) somut yansımalarını ortaya koyarak çoklu veri kaynağına dayalı bir doğrulama sağlaması amaçlanmıştır.

Bu bölümde her bir toplantıya ilişkin bulguları ayrıntılı biçimde sunulmuş, sonrasında ise bu bulgular görüşme verileriyle karşılaştırılmıştır.

4.6.1. Fakülte Kurulu Toplantısı

15.09.2025 tarihinde gözlemlenen fakülte yönetim kurulu toplantısına; dekan, dekan yardımcısı, fakülte sekreteri ve çeşitli akademik unvanlara sahip öğretim üyeleri olmak üzere toplam sekiz kişi katılmıştır. Toplantıyı dekan yönetmiş; dekan yardımcısı ise gündem maddelerini gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Fakülte sekreteri de daha çok raportör rolü üstlenip maddeleri okuyarak toplantıya katkı sunmuştur.

Toplantı gündemi katılımcılarla önceden paylaşılmamış; maddeler yalnızca dekan ve fakülte sekreterinin elinde bulunmuştur. Görüşme sonunda yapılan açıklamaya göre bunun nedeni; gündem maddelerinin toplantıdan kısa bir süre önce eklenmiş olmasıdır. Normal şartlarda gündemlerin EBYS üzerinden önceden iletildiği belirtilmiştir. Bu durum, gündem belirleme sürecinde zaman zaman şeffaflık ve hazırlık süreçlerinde eksikliklerin mevcut olduğunu göstermiştir.

Katılımın niteliği açısından bakıldığında, tüm akademik üyelerin aktif şekilde söz aldığı gözlenmiştir. Katılımcıların görüşleri yalnızca dinlenmekle kalmamış, kararların şekillenmesine doğrudan katkı sağlamıştır. Özellikle kayıt dondurma başvurularının değerlendirilmesi sırasında belgeler tüm katılımcılar tarafından incelenmiş ve görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların katkıları tavsiye niteliğinde kalmadığı ve doğrudan kararların oluşumuna yansıdığı görülmüştür.

Karar alma sürecinde herhangi bir akademik–idari çatışma gözlenmemiştir. Bunun başlıca nedeni, kurulda idari paydaş olarak yalnızca fakülte sekreterinin bulunmasıdır. Fakülte sekreteri sürece aktif bir karar verici olarak değil, destekleyici bir aktör olarak katılmıştır. Toplantıda genel olarak akademik personelin görüşleri belirleyici olmuştur. Süreç uzlaşı odaklı ilerlemiş, herhangi bir gerginlik veya gruplaşma eğilimi gözlenmemiştir. Aynı zamanda alınan kararların etkisi daha çok öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin sunduğu belgelerin dikkate alınması, karar sürecine dolaylı yoldan paydaş katılımını göstermektedir. Kararların gerekçeleri toplantı sırasında paylaşılmış, katılımcılara tartışma ve katkı yapma imkânı verilmiştir.

Toplantıda uzmanlık katkısı dikkat çekmiştir. Dekan yardımcısı her maddeyi açıklayarak süreçlerin anlaşılmasını kolaylaştırmış, üyelerin karar verirken konuya hâkim olmasına katkı sağlamıştır. Görüşlerin yalnızca unvana göre değil, konuya ilişkin bilgi ve deneyime göre dile getirildiği gözlenmiştir. Bu durum, karar alma sürecinin nitelikli ve bilgiye dayalı bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Buna ek olarak kararlar ağırlıklı olarak kayıt dondurma başvuruları, oryantasyon programı, yeni dönem hazırlıkları gibi rutin ve

operasyonel düzeyde olmuştur. Bu tür kararların ele alınmasında da katılım düzeyi yüksek kalmış, tüm üyeler eşit biçimde sürece dâhil olmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, fakülte yönetim kurulu toplantısı katılımcı, şeffaf ve uzlaşı odaklı bir şekilde işlemiştir. Kararlar, katılımcıların görüşlerinin doğrudan katkısıyla alınmış; süreçte uzmanlık bilgisi ve deneyim önemli bir rol oynamıştır. Bununla birlikte, toplantı gündeminin önceden paylaşılmaması, hazırlık sürecinde şeffaflık açısından bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

4.6.2. İdari Birim Toplantısı

18.09.2025 tarihinde gözlemlenen idari birim toplantısına daire koordinatörü, üç şube müdürü ve idari personelden oluşan bir katılımcı grubu katılmıştır. Toplantıda ağırlıklı olarak yeni öğrenciler için düzenlenecek olan oryantasyon programından bahsedilmiş ve gündem önceden belirlenmiştir. Toplantıyı daire koordinatörü yönetmiş, sunumları yapmış ve süreci yönetmiştir. Toplantının başında katılımcıların çoğunun pasif dinleyici konumunda bulunduğu ancak ilerleyen aşamalarda hem şube müdürleri hem de memurların görüş ve önerilerini dile getirdikleri gözlenmiştir. Özellikle slayt içeriklerinin düzenlenmesine dair personel katkılarının dikkate alınması katılımın sembolik yerine işlevsel olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak bazı personelin ilgisiz veya çekimser tavırlar sergilediği, koordinatörün bu kişileri sürece dahil etmeye çalıştığı gözlenmiştir.

Toplantı yalnızca idari aktörlerden oluştuğu için akademik–idari temelli bir çatışma gözlenmemiştir. Buna karşın grup içi dinamiklerde küçük farklılıklar dikkat çekmiştir. Örneğin, bir şube müdürünün sürece ilgisiz tavrı ve bazı memurların fısıldaşarak lakayt davranışlar sergilemesi toplantı disiplininde zayıflık yaratmıştır. Koordinatörün bu durumları uygun şekilde kontrol edip toplantının genel işleyişinde uzlaşı ve düzenin sağlanmasına katkı sağladığı gözlenmiştir.

Alınan kararların etkisi hem personeli hem de öğrencileri kapsamaktadır. Slayt içeriklerinin öğrenciyi sıkmayacak şekilde düzenlenmesi, öğrenci perspektifinin de göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Ancak toplantıya konuyla doğrudan ilgili tüm

personelin davet edilmemiş olması da dikkat çekici bir noktadır. Bu durum, katılımda bütünlük sağlanamadığını ve karar sürecine bazı aktörlerin dâhil edilmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, toplantıda uzmanlık katkısı farklı düzeylerdeki aktörler tarafından sunulmuş, görüşlerin unvana göre değil işlevselliğine göre dikkate alındığı gözlenmiştir. Görüş bildirmek isteyenlerin söz alabildiği, önerilerin değerlendirildiği ve kabul edilenlerin doğrudan kararlara yansıdığı görülmüştür.

Toplantı gündemini operasyonel kararların (oryantasyon programı, sunum içerikleri, görev dağılımı) oluşturduğu gözlenmiştir. Bu kararların alınma süreci, danışmadan karar aşamasına geçişin sisiçerik biçimde işlediğini göstermektedir. Kararların son hâli, koordinatörün onayıyla kesinleşmiş fakat katılımcıların katkıları belirleyici bir rol oynamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, idari birim toplantısı katılımcı, iş birliğine dayalı ve operasyonel karar odaklı bir işleyiş sergilemiştir. Katılımın başta düşük olmasına rağmen sonrasında yükselmiş olması sürecin dinamik yapısını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, tüm ilgili personelin sürece dâhil edilmemesi, katılım açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Liderliğin katılımcılığı teşvik edici etkisi ve katkıların doğrudan kararlara yansıması ise idari düzeyde karar alma süreçlerinin işlevselliğini göstermektedir.

4.6.3. Senato Toplantısı

17.09.2025 tarihinde gerçekleştirilen senato toplantısına rektör, rektör yardımcıları, genel sekreter, dekanlar, enstitü ve yüksekokul müdürleri ile fakülte temsilcileri katılmıştır. Gündem maddeleri toplantı öncesinde EBYS üzerinden paylaşılmış ve fakültelerden gelen talepler doğrulusunda şekillendirilmiştir. Toplantı akışı büyük ölçüde rektör tarafından yönlendirilmiş olup bazı konularda rektör yardımcıları ve genel sekreter tarafından destek sunmuştur. Toplantıda gündem maddeler açıklamalar eşliğinde ele alınmıştır. Süreç büyük ölçüde bilgi paylaşımı ve yönlendirme niteliğinde ilerlemiş; bu çerçevede fakültelerden

iletilen sorun ve talepler gündeme getirilmiş, çözüm önerileri ise üniversitenin rektörü tarafından karara bağlanmıştır.

Katılımcılık boyutunda, toplantı çoğunlukla etkili bir yapıya sahip olmuştur. Dekanlar fakültelerine ilişkin sorunları gündeme getirmiş; rektör yardımcıları ve genel sekreter ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Öğrencilerin taleplerinin ve fakülte sekreterliklerine ilişkin düzenlemelerin görüşülmesi farklı paydaşların dolaylı olarak sürece yansıtıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, stratejik düzeydeki konular görece daha kısa ele alınmış, rutin ve operasyonel konular (ders görevlendirmeleri, fakülte sekreterleri değişiklikleri vd.) ise daha ayrıntılı tartışılmıştır. Bu durum, stratejik meselelerde katılımın görece daha sınırlı seyrettiğini düşündürmektedir. Buna ek olarak toplantıda akademik–idari temelli bir çatışma gözlenmemiş süreç uyumlu ve uzlaşı odaklı yürümüştür. Fakülte bazlı talepler, ilgili birimler tarafından not alınmış ve gerekli aksiyonların üst yönetimce yönlendirileceği belirtilmiştir. Katılımın unvana göre değil uzmanlık ve görev alanına göre gerçekleşmesi dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmıştır. Fakültelere ilişkin konular dekanlar tarafından aktarılmış ve rektör yardımcıları da kendi sorumluluk alanlarına ilişkin ayrıntılar vermiştir.

Toplantıda alınan kararlar hem öğrencileri hem de akademik-idari personeli doğrudan etkilemiştir. Örneğin; fakülte sekreterliklerinde yapılan değişikliklerin slaytla duyurulması bu kararların şeffaf biçimde tüm katılımcılarla paylaşıldığını göstermektedir. Ayrıca toplantı sonunda tüm dekanlara söz hakkı verilmiş olması katılımın formalite düzeyinde kalmadığını ve işlevsel bir boyut kazandığını göstermektedir. Bununla birlikte toplantı ortamının resmi olmakla birlikte samimi bir iletişim diline sahip olduğu gözlenmiştir. Rektörün esprili üslubu, katılımcıların görüşlerini rahatça ifade etmelerine zemin hazırlamıştır. Ancak toplantının dış paydaşlarla yapılacak bir görüşme nedeniyle hızlı ilerletilmesi üst yönetimin zaman baskısı altında katılımı sınırlandırabildiğini göstermektedir. Buna rağmen gündem dışı fakülte sorunlarına da yer verilmiş olması sürecin esneklik ve katılımcılık arasında dengelendiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise senato toplantısı kurumsal karar alma sürecinde hem akademik hem idari aktörlerin katılımına açık bir zemin sunmuş, fakat kararların

nihaileşmesinde üniversite rektörünün belirleyici konumunu koruduğu görülmektedir. Katılımın çoğu zaman işlevsel ve sürece yansıyıcı olduğu ancak özellikle stratejik nitelikli konularda daha çok etkinliği sınırlı seyrettiği ifade edilebilir.

4.6.4. Üniversite Yönetim Kurulu

03.09.2025 tarihinde gerçekleştirilen üniversite yönetim kurulu toplantısına üniversitenin rektörü, rektör yardımcıları, genel sekreter, genel sekreter yardımcıları, rektör danışmanı, dekanlar ve profesör temsilcileri katılmıştır. Gündem maddeleri toplantıdan 1–2 gün önce e-posta yoluyla tüm katılımcılara iletilmiş, toplantı samimi bir atmosferde başlamıştır. Resmi gündeme geçmeden önce rektör, öğrenci odaklı konulara (ör. yemekhane menüleri) değinmiş ve üniversitenin son faaliyetleri slayt eşliğinde paylaşılmıştır.

Toplantı büyük ölçüde üniversite rektörü tarafından yürütülmüş gündem maddeleri ise genel sekreter tarafından okunmuştur. İlgili fakülte temsilcileri ve daire başkanlarına, gündemle bağlantılı konularda söz verilmiş; bazı maddelerde düzeltmeler doğrudan rektörün talimatıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede karar süreçleri açık ve sisiçerik bir biçimde ilerlemiş, katılımcılara söz hakkı tanınmıştır. Bununla birlikte, toplantı akışının yönlendirilmesi ve kararların son şeklini alması bakımından rektörün belirleyici konumunu koruduğu görülmektedir.

Katılım, yalnızca dinleyici düzeyinde kalmamış; fakülte temsilcileri, rektör yardımcıları ve daire başkanları bilgi sunarak sürece doğrudan katkı sağlamıştır. Karara etki eden katılımlar özellikle görevlendirmeler, web sitesi düzenlemeleri ve amfi kullanımı gibi gündem maddelerinde gözlenmiştir. Bununla birlikte stratejik nitelikli kararların (örneğin uluslararası iş birliklerine ilişkin olanların) rektörün yönlendirmesiyle; nispeten kısa tartışmalar eşliğinde sonuçlandırıldığı görülmüştür. Bu durum; rutin ve operasyonel konularda katılımın daha geniş seyrettiğini, stratejik düzeyde ise görece daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Bunlara ek olarak toplantı genel olarak uyumlu ve iş birliğine dayalı bir atmosferde gerçekleşmiştir. Akademik ve idari aktörler birbirlerini desteklemiş

ve görüş ayrılıkları çatışmaya dönüşmemiştir. Özellikle genel sekreter ve kendileriyle ilgili maddeler görüşülürken toplantıya dahil edilen daire başkanları gündemin idari boyutlarını aktarmış; akademik temsilciler ise fakülte ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Böylece süreç, akademik–idari etkileşimin dengeli bir şekilde yürütüldüğü izlenimini vermiştir.

Kararların etkisi öğrenci, akademik personel ve idari birimleri kapsamış; görevlendirmeler, resmi e-posta kullanımı ve derslik sorunları gibi konular doğrudan ilgili tarafların işleyişine yansımıştır. Toplantı sonunda tüm dekanlara tek tek söz verilmiş, katılım teşvik edilmiştir. Ancak kararların çoğuna üniversite rektörünün son kararının etkili olduğu gözlenmiştir. Bu durum, katılımın geniş bir çerçevede yürütülmesine rağmen, kararların son biçiminin oluşumunda üniversite rektörünün yönlendirici etkisinin görece daha belirgin olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan toplantı samimi bir iletişim diliyle yürütülmüştür. Üniversite rektörü, ilgili mevzuata hâkimiyetini sık sık ortaya koymuş ayrıca Teams üzerinden toplantıya katılan senato üyesi olmayanların bağlantısını sonlandırarak toplantının kurumsal mahremiyetine vurgu yapmıştır. Bu durum, karar süreçlerinde hem şeffaflığa hem de kurumsal sınırların korunmasına dikkat edildiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite yönetim kurulu toplantılarında görüşlerin ifade edilmesine imkân veren bir işleyişin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kararların çerçevesinin belirlenmesi ve nihai hâlini kazanması sürecinde rektörün yönlendirici rolünün daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle katılımın süreçte yer bulduğu ancak kararların son yönünün rektörün etkisiyle şekillenebildiği ifade edilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada, akademik ve idari yöneticiler ile personelin üniversitedeki karar alma süreçlerini katılımcılık ve etkililik boyutları açısından nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmış; görüşmeler aracılığıyla aktörlerin karar süreçlerine ilişkin algı, deneyim ve değerlendirmeleri belirlenirken; gözlemlerle bu süreçlerin toplantı ortamındaki somut işleyişi değerlendirilmiştir. Böylece katılımcı beyanları ile uygulamadaki görünümün örtüştüğü ve ayrıştığı yönler ortaya konulabilmiştir.

Yapılan analizler, görüşme verilerinden üretilen tema ve kodların gözlem bulgularında da izlenebilir olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda tartışma bölümünde, her bir tema; görüşme bulguları ile gözlem verilerinin yansımaları birlikte ele alınarak karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, ilgili alanyazın ve benzer araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek üniversite karar süreçlerinin katılımcılık ve etkililik bağlamında taşıdığı anlam ve olası sonuçlar değerlendirilmiştir. Tartışma, çalışmanın beş alt problemi temelinde yapılandırılmış; her bir alt problem kapsamında elde edilen bulgular, mevcut çalışmalar ışığında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Akademik Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular bütüncül olarak ele alındığında, üniversite yönetim süreçlerinde akademik yöneticiler ile akademik personelin karar alma süreçlerine katılıma ilişkin değerlendirmelerinin kurumsal konum ve sorumluluk alanlarına bağlı olarak farklılaşabildiği görülmektedir. Karar süreçlerine katılım biçimsel olarak yapılandırılmış olsa da aktörlerin bu süreçlere yüklediği anlamlar ve kendilerini süreçte konumlandırma biçimleri değişkenlik gösterebilmektedir. Bu durum, Haktankaçmaz (2004) tarafından vurgulanan yöneten–yönetilen ayrımının yükseköğretim kurumlarında karar süreçlerinin algılanma biçimine de yansıyabildiğini düşündürmektedir. Benzer biçimde Avcı ve Gök (2022) çalışanların karar süreçlerine katılımının kimi durumlarda bilgilendirme düzeyinde kalabildiğini ve yönetim süreçlerinin belirli ölçüde merkeziyetçi bir doğrultuda ilerleyebildiğini ortaya koyarak yöneticiler ile personel arasındaki algı farklılaşmasını destekleyen bir çerçeve sunmaktadır.

Bulgular, akademik kanatta katılımın özellikle *karar türüne göre katılımın farklılaşması* teması altında belirginleştiğini göstermektedir. Bu tema kapsamında rutin ve operasyonel kararlara katılım alt teması öne çıkmakta; katılımın ders programı hazırlıkları, sınav tarihlerinin belirlenmesi ve öğrenci dilekçelerinin değerlendirilmesi gibi doğrudan işleyişle ilişkili alanlarda daha görünür hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu görünüm, Bakan ve Büyükbeşe (2008) bulgularıyla uyumlu biçimde; çalışanların özellikle kendi birimlerini ve doğrudan işlerini ilgilendiren konularda kararlara katılma isteğinin daha yüksek olabildiğini ve bu katılımın iş tatmini ile motivasyon açısından belirleyici görülebildiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla akademik personel açısından katılım, çoğu zaman uygulama düzeyinde sonuç üreten karar alanlarında yoğunlaşmakta; kararın ölçeği büyüdükçe katılımın kapsamı ve etki düzeyi farklı bir görünüme evrilebilmektedir.

Aynı tema altında yüksek istişare kültürü alt teması; akademik yöneticilerin süreçleri istişare, görüş alma ve kapsayıcılık üzerinden anlamlandırma eğilimini görünür kılmaktadır. Bununla birlikte stratejik kararlara sınırlı katılım ile sınırlı ve sembolik katılım

alt temalarında, stratejik düzeyde katılımın daha çok bilgilendirme ya da danışma düzeyinde işlendiğine ve katkının kararın yönünü belirleme bakımından daha sınırlı algılanabildiğine işaret eden kodlar dikkat çekmektedir. Bu farklılaşma, Karabıyık ve Baykal (2025) tarafından kurumsal süreçlere katılımın bazı koşullarda zaman ve iş yükü boyutları nedeniyle çalışanlar tarafından daha fazla emek ve sorumluluk gerektiren bir alan olarak algılanabildiğinin belirtilmesiyle birlikte değerlendirildiğinde; aynı katılım mekanizmasının farklı aktörlerce farklı maliyet ve kazanım dengesi üzerinden deneyimlenebildiğini göstermektedir. Nitekim Karabıyık ve Baykal (2025) bir yöneticinin sürecin şeffaflığına vurgu yapmasına karşın bir çalışanın görüşlerinin karşılık bulmadığını belirtmesi; katılımın yalnızca varlığıyla değil katkının karara nasıl yansıdığı ile anlam kazandığına işaret etmektedir.

Stratejik kararlar söz konusu olduğunda temalar arası geçişin belirginleştiği görülmektedir. Akademik personel stratejik düzeyde katılımın görece sınırlı veya sembolik kaldığını; süreçte katkının çoğu zaman bilgilendirme ya da danışma düzeyinde işlediğini ifade ederken; akademik yöneticiler aynı süreci daha çok iş birliği, istişare ve ortak akıl üretimi bağlamında değerlendirebilmektedir. Bu ayrışma, katılım düzeyi ile çalışan tutumları arasındaki ilişkiyi tartışan araştırmalarla birlikte ele alındığında daha açıklayıcı hale gelmektedir. Çayak ve diğerleri (2025) karara katılma düzeyi ile örgütsel muhalefet algısı arasında ters yönlü bir ilişki saptayarak; katılımın düşük algılandığı koşullarda çalışanların yönetime yönelik daha eleştirel veya mesafeli tutumlar geliştirebildiğini göstermektedir. Benzer biçimde Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) kamu yükseköğretim kurumları bağlamında çalışan katılımının örgütsel vatandaşlık davranışı ve kurumsal etkililik açısından önem taşıdığını vurgulayarak; kapsayıcılığın güçlendirilmesinin kurumsal katkıyı destekleyebileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede stratejik karar alanlarında katılımın daha görünür, geri bildirim üreten ve etkisi hissedilen bir biçimde kurgulanması; kurumsal sahiplenmeyi ve ortak amaçlara yönelimi güçlendirebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Bulguların *karara etki algısı* teması altında ise katılımın niteliğini belirleyen temel ayrımın, görüş bildirme imkânından ziyade görüşlerin nihai karara yansıma düzeyi olduğu anlaşılmaktadır. Akademik yöneticilerin üst yönetimle daha doğrudan temas kurabilmesi, süreci daha etkin ve belirleyici hissetmelerine zemin hazırlarken; akademik personel görüş bildirse bile katkının karara yansıyıp yansımadığını kararın türüne, gündemin oluşumuna ve geri bildirim döngüsüne bağlı olarak değişken biçimde değerlendirebilmektedir. Bu bulgu, Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından yükseköğretim bağlamında katılımcı karar alma süreçlerinin öğretim elemanı performansı üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler üretebildiğinin belirtilmesiyle birlikte ele alındığında, katılımın performans ve motivasyon üzerinde etkili olabilmesi için katılımın sonuç üreten bir deneyim olarak yaşanmasının kritik olduğunu düşündürmektedir. Aynı doğrultuda Eravcı ve Töre (2025) etik liderlik davranışlarının katılımcı karar verme ve işe bağlılık üzerinde birleştirici rol oynadığını ortaya koyarak, yönetsel uygulamalarda adalet ve şeffaflık algısının güçlendirilmesinin katılım iklimini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Gözlem verileriyle birlikte değerlendirildiğinde, katılımın toplantı anında belirgin olmasına karşın toplantı öncesi süreç unsurlarının katılımın işlevselliğini belirlediği anlaşılmaktadır. Fakülte kurulu toplantılarında belgelerin üyeler arasında dolaştırılması ve kararların çoğunlukla oy birliğiyle sonuçlandırılması; biçimsel açıdan kurul süreçlerinin düzenli ve prosedüre uygun biçimde yürütüldüğüne işaret etmektedir. Bununla birlikte katılımın niteliği bakımından toplantı öncesi hazırlık imkânı, gündeme zamanında erişim ve gündemin nasıl oluşturulduğu gibi süreç bileşenlerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu noktada Doğan Kılıç (2013) katılımcı karar almanın örgütsel güç, kültür ve bağlılık ile pozitif ilişki içinde olduğunu vurgulayarak katılımın yalnızca toplantı anıyla sınırlı kalmaması; hazırlık, bilgilendirme, gündeme erişim ve katkının karara yansıması gibi aşamaları içeren bütüncül bir süreç olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Kurumsal bağlamın katılımın niteliğini şekillendirebileceği de dikkate alınmalıdır. Kurt, Gür ve Çelik (2017) karar süreçlerinde merkezîleşme eğilimlerine dikkat çekerek; kurulların işleyişinde gündem ve karar akışının üst yönetim koordinasyonuyla

biçimlenebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Şen ve Özdemir (2024) karar verme süreçlerinde üst yönetim baskısı gibi kurumsal faktörlerin etkili olabildiğini belirterek, katılımın yalnızca toplantı içi pratiklerle değil kurumsal güç ilişkileri ve hiyerarşik kültür gibi bağlamsal dinamiklerle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede katılımın güçlendirilmesi yalnızca toplantı sırasında söz alma ve oylamaya katılma imkanlarının artırılmasıyla sınırlı görülmemeli; gündem belirleme, bilgilendirme, *ön hazırlık* ve düzenli geri bildirim mekanizmalarının kurumsallaştırılmasıyla birlikte ele alınmalıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademik yöneticiler karar alma süreçlerini istişare ve kapsayıcılık boyutları üzerinden anlamlandırarak bu süreçleri etkili bir yönetim aracı olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık akademik personel, katılım deneyiminin kararın türüne göre belirgin biçimde farklılaştığını; bazı alanlarda katkının daha çok uygulamaya dönük sorumluluklar çerçevesinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bulgular, katılımcılığın işlevsel ve etki üreten bir nitelik kazanabilmesi için katılımın toplantı anının ötesine taşınması; gündeme erişim, hazırlık imkanları ve geri bildirim döngülerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: İdari Yöneticiler ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımı

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, üniversite idari teşkilatında yer alan idari yöneticiler ile idari personelin karar alma süreçlerine katılımlarının büyük ölçüde üstlendikleri görevlerin niteliğine göre belirlendiği görülmektedir. İdari aktörlerin katılım deneyimleri, *karar türüne göre katılımın farklılaşması* ve *karara etki algısı* temaları kapsamında ele alındığında; katılımın tekdüze bir görünüm sergilemediği anlaşılmaktadır. Buna göre katılım, operasyonel süreçlerde daha yüksek ve işlevsel biçimde deneyimlenirken; kurumu veya birimi yönlendiren stratejik karar alanlarında daha sınırlı bir düzeyde gerçekleşebilmektedir.

Bu durum, karar süreçlerinin yalnızca biçimsel katılım kanallarına değil aynı zamanda yetki paylaşımı, görev tanımları ve örgütsel güç ilişkileri gibi unsurlara bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim Doğan Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan örgütsel güç ilişkileri ile hiyerarşik yapılanmanın karar alma mekanizmalarını etkileyebildiği yönündeki değerlendirmeler, idari aktörlerin katılımının bağlama göre değişkenlik göstermesini açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Karar türüne göre katılımın farklılaşması bağlamında, idari personel ile idari yöneticilerin sürece katılım düzeyini belirleyen temel unsurun kararın rutin ve operasyonel ya da daha üst düzey ve stratejik bir içerik taşıyıp taşımadığı olduğu görülmektedir. Bulgular; idari aktörlerin karar süreçlerine katılımının daha çok birim içi günlük işleyiş, rutin yazışmalar ve operasyonel sorunların çözümü gibi teknik içerikli konular etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu çerçevede idari personelin, operasyonel alanı kendi görev sınırları içinde daha somut katkı sunabildikleri bir zemin olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgu literatürle birlikte okunduğunda daha açıklayıcı hale gelmektedir. Bakan ve Büyükbeşe (2008) çalışmasında, çalışanların özellikle kendi işlerini ve birimlerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlara katılmaya daha istekli oldukları belirtilmektedir. Dolayısıyla idari aktörlerin operasyonel alanlarda daha etkin bir katılım deneyimlemesi, görev ve sorumlulukların doğasıyla ilişkili bir örüntü olarak değerlendirilebilir.

Operasyonel alanlarda görece daha etkin görünen katılımın, birim içi iletişim ve koordinasyonla da yakından ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Kocabaş (2022) çalışmasında, etkili kurumsal iletişim yönetimi açısından görev tanımlarının netleşmesi ve paydaş görüşlerinin alınmasının önemine dikkat çekilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada idari personelin operasyonel süreçlerde daha görünür olması; pratik işleyişte iletişim ve koordinasyonun işlevsel biçimde kurulabildiğine işaret etmesi bakımından anlamlıdır.

Birim içi koordinasyonun sağlanması ve toplantıların planlı yürütülmesi; idari aktörlerin karar süreçlerine katılımının özellikle rutin ve operasyonel alanlarda işlevsel bir nitelik kazanmasını desteklemektedir. İkinci alt probleme ilişkin görüşmelerde katılımın en

görünür biçimde birim içi işleyiş, büro düzeni, uygulamada söz hakkı ve günlük akışı planlama gibi konular etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu örüntü, karar türüne göre katılımın farklılaşması temasında rutin ve operasyonel kararlara katılım alt teması altında tanımlanan kodlarla örtüşmektedir.

Buna karşın üniversitenin genelini ilgilendiren stratejik kararlar söz konusu olduğunda, idari kanadın katılımının daha sınırlı düzeyde gerçekleştiği yönünde bir değerlendirme öne çıkmaktadır. Görüşmelerde stratejik kararların çerçevesinin çoğunlukla üst yönetim ağırlığı ile belirlendiği, bazı katılımcıların bu tür konuları görev alanı dışı gördüğü ve katılımı gereksiz sayabildiği ifade edilmektedir. Bu çerçeve, sınırlı ve sembolik katılım alt temasında *yalnızca* bilgilendirilme, hazır karar bildirimi ve yetersiz temsil kodlarıyla birlikte düşünüldüğünde; idari aktörlerin stratejik alanda daha çok hazırlık ve uygulama boyutlarına konumlanabildiğini göstermektedir. Avcı ve Gök (2022) tarafından yapılan çalışmada da iç paydaş katılımının kimi durumlarda bilgilendirme düzeyinde gerçekleşebildiği ve yönetim süreçlerinde merkeziyetçi eğilimlerin görülebildiği vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte bulgular, idari yöneticiler ile bazı uzman personelin stratejik kararların hazırlık aşamalarında teknik katkılar sunabildiğini de göstermektedir. Belirli konularda uzman katkısı alt teması kapsamında sayısal veri sunumu, tecrübe aktarımı ve piyasa araştırması gibi kodlar; idari aktörlerin uzmanlık alanlarında süreci besleyebildiklerine işaret etmektedir. Ancak aynı bulgular, nihai kararın hiyerarşik yapı içinde üst düzeyde şekillenebildiğini ve katkının her koşulda kararın yönünü belirlemediğini de ortaya koymaktadır.

Bu yapısal görünüm, karara etki algısı temasında daha belirgin bir karşılık bulmaktadır. Görüşlerin dikkate alınmaması alt temasında geri dönüt engeli, tecrübenin reddi ve üst mercide zayıflayan etki kodları; idari aktörlerin ilettiği görüşlerin kararın üst basamaklarında karşılık bulmayabildiğini düşündürmektedir. Buna karşılık kısmen belirleyici katkı alt temasındaki öneriyle revizyon, değişken etki ve belirli konularda dikkate alınan görüşler kodları, özellikle teknik içerikli gündemlerde katkının daha görünür

hale gelebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte uygulayıcı rol algısı ve sınırlı karar yetkisi alt temalarında yer alan karar sonrası uygulama, teknik uygulayıcı, danışılan ama belirleyici olmayan, tavsiye niteliğinde katkı ve sadece görüş kodları; idari aktörlerin önemli bir bölümünün kendisini karar verici olmaktan çok uygulama sorumluluğu üstlenen aktörler olarak konumlandırdığını ortaya koymaktadır.

Gözlem bulguları, idari aktörlerin katılım örüntülerini somut biçimde görünür kılarak ikinci alt probleme ilişkin yorumları desteklemektedir. İdari birim toplantısında gündemin önceden belirlendiği, başlangıçta katılımcıların çoğunun pasif dinleyici konumunda kaldığı; süreç ilerledikçe şube müdürleri ve memurların görüş ve önerilerinin arttığı gözlenmiştir. Özellikle slayt içeriklerinin düzenlenmesine ilişkin personel katkılarının dikkate alınması; operasyonel karar alanlarında katılımın sembolik düzeyde kalmayıp işlevsel bir niteliğe bürünebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların çekimser kalması ve konuyla doğrudan ilgili tüm personelin toplantıya davet edilmemiş olması; katılımın bütünlüğünü zayıflatan bir unsur olarak öne çıkmakta ve *yetersiz temsil* kodu ile tutarlı bir görünüm sunmaktadır. Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından yapılan çalışmada katılımcı karar alma süreçlerinin çalışan performansı üzerinde anlamlı etkileri olabileceği belirtildiğinden; katılımın sürekliliğini ve kapsayıcılığını destekleyen kurumsal koşulların bu tür toplantı pratiklerinde daha da önem kazandığı ifade edilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, idari yöneticiler ile idari personelin karar alma süreçlerine katılımı ağırlıklı olarak operasyonel ve teknik düzeyde yoğunlaşan bir yapı sergilemektedir. İdari aktörler, kurumun işleyişini sürdüren hazırlık ve uygulama süreçlerinde belirgin bir rol üstlenmekte; özellikle teknik veri ve uzmanlık gerektiren gündemlerde sürece somut katkılar sunabilmektedir. Bununla birlikte stratejik karar alanlarında katılımın daha görünür ve daha etkili hale getirilmesine dönük iyileştirme alanları bulunduğu anlaşılmaktadır. Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından yapılan çalışmada vurgulandığı üzere, personelin yalnızca uygulama adımlarına değil kararların gerekçeleri ve amaçlarıyla ilgili süreçlere de daha etkin biçimde dahil edilmesi kurumsal aidiyeti ve katkı davranışlarını destekleyebilmektedir. Bu doğrultuda

bilgilendirme akışının güçlendirilmesi, hazırlık aşamalarında görüş alma mekanizmalarının yaygınlaştırılması ve uzman katkısının stratejik gündemlere daha sisiçerik biçimde taşınması; idari aktörlerin katılım deneyimini sembolik düzeyden işlevsel düzeye taşıyabilecek uygulamalar arasında değerlendirilebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde; üniversite bünyesindeki karar alma süreçlerinin etkililiğine dair algıların tekdüze olmadığı görülmektedir. Bulgular; etkililik değerlendirmelerinin kararın alınma biçimi, kararın konusu ve kurumun mevcut kapasitesi ekseninde farklılaşabildiğine işaret etmektedir. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi sonucunda iki tema altında toplanmış ve temalar alt tema ile kodlar üzerinden ayrıntılandırılmıştır.

Doğan Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcı karar alma süreçleri ile örgütsel etkililik, örgütsel güç ve bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda karar etkililiği yalnızca kararın içeriği ile sınırlı ele alınmamakta, kararın katılımcı bir çerçevede üretilme düzeyi ve uygulama kapasitesiyle birlikte değerlendirilmektedir. Üçüncü alt problem bulguları da kararların bazı durumlarda iş akışını kolaylaştırıcı, bazı durumlarda ise iş yükünü artırıcı sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir.

Alınan kararların etkikiliği teması kararların uygulama alanında nasıl bir sonuç ürettiğine ve işleyişe nasıl yansıdığına odaklanmaktadır. Tema kapsamında iki alt tema öne çıkmaktadır: iş yükü artırıcı ve iş akışını kolaylaştırıcı. Alt temalerin kodları, kararların etkililiğinin aynı kurum içinde dahi farklı durumlarda farklı biçimlerde deneyimlenebildiğini ortaya koymaktadır.

İş akışını kolaylaştırıcı alt teması; iş akışının hızlanması, kurum içi aktörleri gözeten kararlar ve belirsizliklerin azalması kodları etrafında şekillenmektedir. Katılımcı

değerlendirmeleri, özellikle günlük işleyişe ilişkin konularda kararların netleşmesinin koordinasyonu desteklediğini ve uygulama adımlarında belirsizliği azalttığını göstermektedir. Bu çerçevede kararlar, kurum içi yönlendirme sağlayan ve süreçleri daha öngörülebilir hale getiren bir mekanizma olarak algılanabilmektedir.

Bu görünüm gözlem bulgularıyla da uyumludur. Fakülte yönetim kurulu toplantısında kararların ağırlıklı olarak kayıt dondurma başvuruları, oryantasyon programı ve yeni dönem hazırlıkları gibi rutin ve operasyonel maddelerde yoğunlaştığı; bu tür gündemlerde katılımın yüksek seyrettiği gözlenmiştir. Süreçte uzmanlık katkısının belirginleşmesi ve üyelerin konuya ilişkin bilgi ve deneyime göre katkı sunabilmesi; kararların daha nitelikli ve bilgiye dayalı ilerleyebildiğine işaret etmektedir.

Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan; katılımcı karar alma süreçlerinin performans üzerinde olumlu etkiler üretebileceği bulgusuyla birlikte değerlendirilebilir. Kararların anlaşılır biçimde açıklanması ve uygulama adımlarının netleşmesi; kararların iş süreçlerini destekleyen bir araç olarak görülmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle iş akışını kolaylaştırıcı kodların görünürlüğü; kararların sadece alınmasıyla değil uygulamaya aktarım biçimiyle de ilişkilidir.

İş yükü artırıcı alt teması; idari yavaşlıklar, protokol yoğunluğu, ek iş yükü ve zaman ve emek kaybı kodlarıyla tanımlanmaktadır. Katılımcılar, idari süreçlerdeki yavaşlıkların aynı işi tekrar tekrar takip etmeyi gerektirebildiğini ve bunun zaman kaybını artırabildiğini belirtmektedir. Personel yetersizliği ve görev çakışmaları ise kararların uygulanmasını mevcut işlerin üzerine ek bir yük haline getirebilmektedir.

İş yükü artırıcı alt teması, karar etkililiğinin kurumsal kapasite ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Aşırı ayrıntılı protokol ve onay süreçlerinin operasyonel yükü artırdığına ilişkin değerlendirmeler; kararların sahadaki karşılığını zayıflatabilen yapısal bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Karabıyık ve Baykal (2025) tarafından yapılan çalışmada ifade edildiği üzere, zaman kısıtı ve iş yükü artışı; kurumsal süreçlere katılımı ve uygulamayı daha fazla emek gerektiren bir alana dönüştürebilmektedir.

Karar süreçlerinin etkililiği teması kararın üretilme ve uygulamaya aktarılma sürecinin nasıl deneyimlendiğini açıklamaktadır. Tema kapsamında üç alt tema öne çıkmaktadır: kararların gerekçeleri hakkında yetersiz bilgi, ani alınan kararlar ve ön hazırlık imkanının sağlanması. Benimsenmeyen kararlar ve uygulamada aksaklık kodları; süreç bileşenlerinin güçlenmesinin kararların benimsenmesini ve uygulama kalitesini artırabildiğini göstermektedir.

Kararların gerekçeleri hakkında yetersiz bilgi alt teması; kararların gerekçelendirilme düzeyi ile kararların benimsenmesi arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktadır. Karar gerekçelerinin yeterince açıklanmadığı durumlarda kararın tam anlaşılamadığı; bu nedenle uygulamada aksaklıkların ortaya çıkabildiği değerlendirmesi öne çıkmaktadır. Sürecin istişare boyutunun zayıflaması da kararların benimsenmesini güçleştirebilen bir unsur olarak ele alınmaktadır.

Bulgu, karar süreçlerinde bilgilendirme ve geri bildirim akışının önemini artırmaktadır. Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından yapılan çalışmada çalışan görüşlerinin alınmasının kurumsal etkililik ve örgütsel vatandaşlık davranışları açısından önem taşıdığı belirtilmektedir. Çayak ve diğerleri (2025) tarafından yapılan çalışmada ise karara katılımın düşük algılandığı durumlarda tutumların farklılaşabildiği ortaya konmuştur.

Ani alınan kararlar alt teması, iş sürecinde aksama ve hazırlıksız yakalanma kodlarıyla açıklanmaktadır. Katılımcı görüşleri, özellikle kısa sürede iletilen kararların birimlerde hazırlık yapma imkanını azalttığını ve uygulamada ek koordinasyon ihtiyacı doğurabildiğini göstermektedir. Bu durum, kararların etkililiğinde zamanlama unsurunun belirleyici bir süreç bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Gözlem verileri de süreçteki dinamizmi desteklemektedir. İdari birim toplantısında başlangıçta katılımın düşük seyretmesi ancak süreç ilerledikçe şube müdürleri ve memurların katkılarının artması; karar sürecinin toplantı içinde evrilen bir yapıya sahip olabildiğini göstermektedir. Buna rağmen bazı katılımcıların çekimser kalması; sürecin sürekliliğini zayıflatabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Ön hazırlık imkanının sağlanması alt teması; hazırlık süresi, veri veya rapor hazırlığı ve ön istişare kodlarıyla tanımlanmaktadır. Katılımcı değerlendirmeleri, karar öncesinde hazırlık yapılabilmesinin kararın anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve uygulama kalitesini desteklediğini göstermektedir. Bu nedenle *hazırlık süresi* ve *ön istişare* boyutları, karar süreçlerinde etkililiği artıran önemli noktalar olarak görünmektedir.

Gözlem bulguları, hazırlık ve gündeme erişim boyutunun önemini somutlaştırmaktadır. Fakülte yönetim kurulu toplantısında katılımın yüksek ve uzlaşı odaklı ilerlemesine karşın; gündemin önceden paylaşılmamasının hazırlık sürecinde şeffaflık açısından bir eksiklik olarak öne çıktığı gözlenmiştir. Bu durum, kararın toplantı içinde katılımcı görünmesine rağmen toplantı öncesi süreçlerin etkililik algısını etkileyebileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, üçüncü alt problem bulguları karar alma süreçlerinin etkililiğinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İş akışını kolaylaştırıcı kodlar, kararların belirsizliği azaltarak uygulamayı düzenleyebildiğini ortaya koyarken; iş yükü artırıcı kodlar, kurumsal kapasite sınırlılıklarının kararların sahadaki karşılığını zayıflatabildiğine işaret etmektedir. Karar süreçlerinin etkililiği temasında ise gerekçelendirme, zamanlama ve ön hazırlık unsurları, kararların benimsenmesi ve uygulama kalitesi için belirleyici süreç bileşenleri olarak öne çıkmaktadır.

Kararların etkililiğini artırmaya dönük değerlendirmeler yalnızca kararın ne olduğuna değil kararın nasıl üretildiğine ve hangi kapasiteyle uygulandığına odaklanmalıdır. Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) bulgularıyla uyumlu biçimde; katılımın güçlenmesi ve gerekçelerin açıklığa kavuşturulması kurumsal katkıyı destekleyebilecek bir zemin oluşturabilir. Karabıyık ve Baykal (2025) bulgularıyla paralel biçimde; personel yetersizliği ve iş yükü baskısının yönetilmesi ise kararların uygulanabilirliğini güçlendirebilecek yapısal bir gereklilik olarak görünmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması: Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında senato ve yönetim kurullarının katılımcılık ve etkililik açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular, üst yönetim organlarının işleyişine ilişkin algıların aktörlerin kurumsal konumuna bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir. Akademik ve idari birim yöneticilerinden elde edilen veriler içerik analizi sonucunda kurulların işleyişi teması altında toplanmış; tema, alt tema ve kodlar üzerinden ayrıntılandırılmıştır. Bu çerçevede bulgular, kurulların bir yandan düzenli toplantı ve bilgi akışı yoluyla kurumsal sürekliliği destekleyebildiğini diğer yandan da karar akışının belirli koşullarda üst yönetim koordinasyonunda yoğunlaşabildiğini düşündürmektedir.

Doğan Kılıç (2013) tarafından Sinop Üniversitesi örneğinde ele alınan örgütsel güç tartışmaları; karar mekanizmalarında konum ve güç mesafesinin süreçlerin algılanma biçimini etkileyebileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda kurulların katılım platformu olma kapasitesinin farklı aktör grupları tarafından rol ve sorumluluk dağılımına bağlı olarak farklı biçimlerde deneyimlenmesi mümkündür. Dördüncü alt problem bulgularında da akademik yöneticilerin kurulları daha çok istişare ve ortak akıl zemini olarak anlamlandırırken, idari yöneticilerin süreci daha fazla hazırlık, resmileştirme ve uygulama boyutu üzerinden değerlendirebildiği görülmektedir.

Bu durum, Doğan Kılıç (2013) tarafından Sinop Üniversitesi örneğinde ele alınan örgütsel güç tartışmalarıyla birlikte değerlendirilebilir. Çalışmada, karar mekanizmalarında konum ve güç mesafesinin süreçlerin algılanma biçimini etkileyebildiği; üst düzey aktörlerin süreci daha bütüncül, alt düzey aktörlerin ise daha sınırlı bir etki alanı üzerinden deneyimleyebildiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede, kurulların katılım platformu olma kapasitesinin farklı aktör grupları tarafından rol ve sorumluluk dağılımına bağlı olarak farklı biçimlerde deneyimlenmesi mümkündür.

Kurulların işleyişi teması altında üç alt tema öne çıkmaktadır ve bu alt temaler belirli kodlarla somutlaşmaktadır. Üst yönetim ağırlıklı karar alma alt teması daha çok hazırlık ve veri sunumu ile üst yönetim yönlendirmesi kodları etrafında şekillenmektedir. Düzenli toplantı ve şeffaf işleyiş alt teması düzenli senato ve ÜYK, istişareci toplantılar ve ortak karar alma kültürü kodlarıyla görünür hale gelmektedir. Silsileyle karar alma alt teması ise alt kademeler gerektiğinde çağrılıyor ile amirler üzerinden bilgi aktarımı kodları üzerinden açıklanmaktadır. Bu yapı; kurulların hem düzenli işleyişi olan bir koordinasyon alanı olabildiğini hem de hiyerarşik akış içinde kademeli biçimde işletilebildiğini göstermektedir.

Üst yönetim ağırlıklı karar alma alt temasında yer alan idari yöneticilerin değerlendirmeleri; kendilerinin kurullara daha çok hazırlık ve bilgilendirme düzeyinde katkı sunduklarını ortaya koymaktadır. Toplantı öncesinde hangi konuların görüşüleceğinin iletilmesi; birimlerden bilgi ve rapor talep edilmesi ve toplantı akışının çoğu zaman üst yönetimin yönlendirmeleri doğrultusunda netleşmesi bu örüntüyü desteklemektedir. Bu bağlamda idari aktörler, süreç içinde söz alma imkanına sahip olsalar dahi katkının kararın yönünü belirleme düzeyini daha sınırlı değerlendirebilmektedir.

Düzenli toplantı ve şeffaf işleyiş alt temasında yer alan akademik yöneticiler ise kurulların belirli aralıklarla toplanmasını; katılımcıların bilgilendirilmesini ve kararların şeffaf biçimde paylaşılmasını sürecin işlevselliği açısından anlamlı görmektedir. Bu alt temade istişareci toplantılar ve ortak karar alma kültürü kodlarının öne çıkması; akademik yöneticilerin kurulları bir *istişare zemini* olarak deneyimleyebildiklerini göstermektedir. Buna karşılık idari aktörlerin ağırlıkla hazırlık ve veri sunumu kodu üzerinden konumlanması; katkının daha çok teknik üretim ve uygulama kapasitesi ekseninde tanımlandığına işaret etmektedir.

Silsileyle karar alma alt temasında ise katılımın kademeli bir akış içinde işletilebildiği anlaşılmaktadır. Alt kademelerin gerektiğinde toplantıya dahil edilmesi ve bilginin amirler üzerinden aktarılması, karar süreçlerinde hiyerarşik iş bölümünün kurulların katılımcılık

niteliğini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu görünüm, idari aktörlerin etki algısının kurumsal rol ve yetki alanıyla yakından ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Bulgu, Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından yapılan çalışmada tartışılan biçimsel katılım ile psikolojik katılım ayrımıyla birlikte ele alınabilir. Çalışmada; toplantıda bulunmanın ötesinde bireyin karara etki edebildiğine ilişkin algısının performans ve aidiyet üzerinde belirleyici olabileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, idari personelin katılımı ile süreçte etkili olma algısı arasındaki mesafenin, katılımcılığın niteliğine ilişkin değerlendirmeleri şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Avcı ve Gök (2022) tarafından üniversite senatoları üzerine yapılan çalışmada, personelin katılımının bazı durumlarda bilgilendirme düzeyinde kaldığı belirtilerek; karar süreçlerinde çalışanların rolünün daha çok sürece eşlik etme biçiminde gerçekleşebildiği ifade edilmektedir.

Gözlem bulgularında stratejik konuların görece daha kısa ele alınması buna karşılık rutin ve operasyonel konuların daha ayrıntılı tartışılması dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımın ve etkililiğin karar türüne göre farklılaşabildiğini; stratejik düzeyde tartışma alanının daha sınırlı seyredebileceğini göstermektedir. Kurt, Gür ve Çelik (2017) tarafından Türk yükseköğretim sistemine ilişkin yapılan analizlerle birlikte değerlendirilebilir. Çalışmada, rektörlerin yükseköğretim yönetiminde güçlü bir konumda olduğu; senato ve yönetim kurullarının işlevlerinin bu yapıdan etkilenebildiği belirtilmektedir.

Benzer biçimde Şen ve Özdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerinde kurumsal faktörlerin özellikle üst yönetim baskısı ve hiyerarşik kültürün etkili olabildiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, gündem ve bilgi paylaşımının varlığı katılımcılığı destekleyen bir unsur olmakla birlikte; toplantının yönetilme biçimi ve tartışma alanının nasıl açıldığı katılımın niteliği üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bu çerçevede, akademik yöneticilerin kurulları istişare ve kapsayıcılık boyutuyla daha olumlu değerlendirmesi; toplantı içinde söz alma ve gündem maddelerini ele alma imkanlarıyla ilişkilidir. Buna karşılık idari aktörlerin süreci daha çok hazırlık ve

veri üretimi ekseninde deneyimlemesi; katkının karar gerekçeleri ve hedefleriyle ilişkisinin yeterince görünür olmaması halinde katılımın anlam boyutunu zayıflatabilmektedir.

Karabıyık ve Baykal (2025) tarafından yapılan çalışmada kurumsal süreçlere daha çok teknik iş yükü boyutuyla dahil edilmenin katılımın anlam boyutunu zayıflatabileceğine ilişkin değerlendirmeler bu bulguyu destekleyen bir tartışma zemini sunmaktadır. Bu nedenle idari aktörlerin hazırlık ve uygulama katkısının kararın gerekçesi ve hedefleriyle daha açık ilişkilendirilmesi; katılım deneyimini güçlendirebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından yapılan çalışmada da karar süreçlerinde aktör çeşitliliğinin artmasının kurumun uyum kapasitesine katkı sağlayabileceği; kararların dar bir aktör grubunda yoğunlaşmasının ise çalışanların sürece katkı motivasyonunu sınırlayabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, farklı paydaşların sürece katılımı, üniversitelerin çevresel değişimleri algılama ve bu değişimlere hızla tepki verme becerisi olarak tanımlanan dinamik yeteneklerini de güçlendirecektir (Keleş & Sezgin, 2025).

İdari yöneticilerin kurullardaki konumu ise daha çok hazırlık, veri üretimi ve teknik destek ekseninde tanımlanmaktadır. Bulgular, idari aktörlerin sürece rapor, belge ve sayısal veri hazırlayarak katkı sunduğunu; bu katkının kararların uygulanabilirliği açısından önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Karabıyık ve Baykal (2025) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların kurumsal süreçlere daha çok teknik iş yükü boyutuyla dahil edilmesinin katılımın anlam boyutunu zayıflatabileceği yönünde değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu çerçevede, idari aktörlerin hazırlık ve uygulama katkısı kurumsal işleyiş açısından önemli olmakla birlikte; katkının kararın gerekçesi ve hedefleriyle daha görünür biçimde ilişkilendirilmesi katılım deneyimini güçlendirebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. İdari yöneticilerin kararın yönünü belirleme noktasında üst yönetime işaret etmeleri, akademik ve idari hatlar arasında rol dağılımının katılım algısını biçimlendiren bir etken olabileceğini düşündürmektedir. Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından yapılan çalışmada karar süreçlerinde aktör çeşitliliğinin artmasının kurumun uyum kapasitesine katkı sağlayabileceği; kararların dar bir aktör grubunda

yoğunlaşmasının ise çalışanların sürece katkı motivasyonunu sınırlayabileceği belirtilmektedir. Bu çerçevede farklı aktör gruplarının kurullara yansıyan katkılarının güçlendirilmesi; üniversitelerin çevresel değişimleri algılama ve bu değişimlere hızla tepki verme becerisi olarak tanımlanan dinamik yeteneklerini de destekleyebilir (Keleş & Sezgin, 2025). Dolayısıyla dördüncü alt problem bulguları, senato ve yönetim kurullarının etkililiğinin yalnızca alınan kararların içeriğiyle değil, akademik ve idari aktörlerin süreçte ne ölçüde etkin birer aktör olarak konumlandığıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.5. Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, karar alma süreçlerindeki rol ve etkiler açısından akademik ve idari aktörlerin karşılaştırılmasına yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde; üniversite yönetiminde güç ve etki dağılımının tek tip olmadığı görülmektedir. Bu alt problemde dört ana grubun (akademik yöneticiler, akademik personel, idari yöneticiler ve idari personel) değerlendirmeleri karşılaştırmalı biçimde ele alınmış ve bulgular iki tema altında toplanmıştır: akademik–idari denge ve iş birliği. Bu çerçevede karar mekanizmalarının yalnızca hiyerarşik bir hat üzerinden değil aynı zamanda işlevlere göre şekillenen bir iş bölümü üzerinden yürüdüğü dolayısıyla akademik ve idari aktörler arasında kararın konusu ve düzeyine göre değişebilen bir denge bulunduğu anlaşılmaktadır. Doğan Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversitelerde karar süreçlerinde örgütsel güç kavramının belirleyici olduğu; gücün kaynağının çoğunlukla akademik hiyerarşi üzerinden şekillendiği buna karşılık idari işleyişin de kendine özgü bir bürokratik etki alanı oluşturabildiği belirtilmektedir.

Akademik–idari denge teması incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin dört alt temade toplandığı görülmektedir: akademik uzmanlık ve baskınlık, idari üstünlük, gerilim ve

tamamlayıcılık. Akademik uzmanlık ve baskınlık alt teması, akademik söz hakkının uzmanlıktan doğması, akademik yöneticilerin karar süreçlerinde daha baskın olması ve akademik taleplerin ihtiyaç belirlemede öncelikli görülmesi kodlarıyla açıklanmaktadır. Bu bulgu, üniversitenin eğitim-öğretim ve araştırma gibi temel faaliyetleri nedeniyle akademik aktörlerin uzmanlığa dayalı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından yapılan çalışmada ele alınan yönetim modeliyle birlikte okunabilir. Çalışmada; eğitim kurumlarında karar alıcı aktörler ile uygulama odaklı aktörler arasında işlevsel bir ayrımın bulunabildiği; bu ayrımın idari personelin rolünü daha çok destekleyici hizmetler ve uygulama koordinasyonu ile sınırlandırabildiği belirtilmektedir.

İdari üstünlük alt teması; idari aktörlerin üst yönetime daha hızlı temas edebilmesi ve idari tarafın daha sık belirleyici olabilmesi kodları üzerinden görünür hale gelmektedir. Bu durum özellikle idari prosedür, bütçe ve mevzuat sınırlarının belirginleştiği alanlarda idari aktörlerin karar sürecinin yönünü etkileyebilen bir etki alanı üretebildiğini düşündürmektedir. Şen ve Özdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerinde zaman ve bilgi eksikliği gibi kurumsal koşullardan etkilenebildiği belirtilmekte; bu noktada idari birimlerin sağladığı teknik verilerin ve kurumsal bilginin kararların daha öngörülebilir hale gelmesine katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, idari aktörlerin rolü yalnızca uygulayıcı olmakla sınırlı kalmamakta; bazı koşullarda kararın uygulanabilirliğini belirleyen teknik ve bürokratik çerçeveyi de şekillendirebilmektedir.

Akademik–idari denge temasında gerilim alt teması; idari ve akademik önceliklerin çatışması, alanlar arası uyum ve koordinasyon eksikliği ile ikili ilişkilere bağlı çözüm kodlarıyla tanımlanmaktadır. Bu durum yükseköğretimin dönüşümü bağlamında ele alınan tartışmalarla birlikte değerlendirilebilir. Kurt ve Ayyıldız (2025) tarafından yapılan değerlendirmelerde, üniversitelerin geleneksel meslektaş yönetim modelinden profesyonel ve işletmeci yönetim biçimlerine doğru evrildiği; bu dönüşüm sürecinde akademik ve idari yapılar arasında rol ayrışmaları ve görev tanımı kaynaklı gerilim alanlarının ortaya

çıkabildiği ifade edilmektedir. Söz konusu dönüşüm sürecinde kurumların iç ve dış kaynaklarını yeniden yapılandırarak değişime ayak uydurabilmeleri, sahip oldukları dinamik yetenekler ile yakından ilişkilidir (Keleş & Sezgin, 2025). Bu nedenle akademik ve idari aktörler arasındaki gerilimin yönetilmesi, kurumun dönüştürme kapasitesini doğrudan etkilemektedir.

Aynı temada tamamlayıcılık alt teması; denge algısı, koordinasyon ve idari personelin teknik bilgiyle tamamlayıcı rolü kodlarıyla görünürleşmektedir. Bu bulgular, akademik kararların içerik ve önceliklerini belirleme ekseninde akademik etkilerin; uygulama, teknik uygunluk, süreç koordinasyonu ve kaynak uyumu ekseninde ise idari etkilerin tamamlayıcı biçimde işleyebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla beşinci alt problem bulguları, akademik ve idari hatlar arasında yalnızca baskınlık ilişkilerinin değil, bağlama göre kurulan bir denge ve tamamlayıcılık örüntüsünün de bulunduğuna işaret etmektedir.

İş birliği teması incelendiğinde, bulguların üç alt temade toplandığı görülmektedir: avantajlı ve güçlü iş birliği ile uyum, kaynak/bütçe kısıtları nedeniyle zorluk ve bakış açısı farklılıklarına bağlı zorluk. Avantajlı ve güçlü iş birliği ile uyum alt temasında ortak karar alma kültürü, geniş katılımlı tartışma ortamı ve birebir iletişim ve koordinasyon kodları öne çıkmaktadır. Bu çerçevede katılımcılar, özellikle birimler arası iletişim kanallarının açık olduğu durumlarda kararların daha hızlı alınabildiğini ve uygulanabildiğini ifade etmektedir. Nitekim İY3 kodlu katılımcının aktardığı deneyim; birebir iletişim ve koordinasyonun iş birliğini taşıyan bir pratik olarak işlediğini göstermektedir.

Kaynak ve bütçe kısıtları nedeniyle zorluk alt teması, personel yetersizliği ve mali kaynak yetersizliği kodlarıyla somutlaşmakta; iş birliğinin her zaman sorunsuz işlemediğine işaret etmektedir. Bu alt temade özellikle idari tarafın akademik talepleri karşılama niyetine rağmen bütçe, maliyet ve mevzuat sınırlarının belirleyici olabildiği; taleplerin karşılanamadığı durumlarda gerilim ve memnuniyetsizlik üretilebildiği görülmektedir. AY3 kodlu katılımcının bütçe yetersizliğine ilişkin örneği; bu sınırlılığın karar süreçlerindeki ilişkilere doğrudan yansıdığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Aynı çerçevede personel eksikliği ve ödenek yetersizliğinin uygulama aşamasında güçlük

doğurabildiği de vurgulanmakta; bu durum iş birliğinin sürdürülebilirliği açısından kapasite unsurunu kritik hale getirmektedir.

Bakış açısı farklılıklarına bağlı zorluk alt teması ise öncelik algısındaki farklılık ve akademik–idari bakış ayrışması kodları üzerinden açıklanmaktadır. Bu bulgu, akademik tarafın süreçleri daha çok eğitim-öğretim kalitesi, akademik ihtiyaçlar ve bilimsel öncelikler ekseninde değerlendirmesine; idari tarafın ise bütçe disiplini, mevzuat uygunluğu ve prosedürel sürdürülebilirlik ekseninde hareket etmek durumunda olmasına dayalı bir ayrışmayı düşündürmektedir. Kurt ve Ayyıldız (2025) tarafından vurgulanan akademik değerler ile işletmeci yönelimler arasındaki gerilimin kurumsal düzeyde bakış açısı farklılıkları üretebileceği değerlendirmesi; bu alt temayi destekleyen bir açıklama zemini sunmaktadır. Bu bağlamda farklılaşan öncelikler, koordinasyon ve karşılıklı bilgilendirme ihtiyacını artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, beşinci alt problem bulguları üniversite karar alma süreçlerinde akademik ve idari aktörlerin rollerinin kararın içeriğini ve önceliklerini belirleme ile uygulama çerçevesini oluşturma ekseninde işlevsel bir iş bölümünde toplandığını göstermektedir. Akademik uzmanlık ve baskınlık örüntüsü özellikle akademik önceliklerin belirlendiği alanlarda görünür hale gelirken; idari üstünlük ve teknik tamamlayıcılık örüntüsü, kararların uygulanabilirliği ve kurumsal sınırlar içinde yürütülmesi açısından belirleyici olabilmektedir. Bu çerçevede, üniversite yönetişiminde etkililiğin güçlenmesi akademik ve idari aktörler arasındaki ilişkinin çatışma üretmek yerine tamamlayıcılık üzerinden yönetilmesine bağlı görünmektedir. Eravcı ve Töre (2025) tarafından yapılan çalışmada etik liderliğin katılımcı karar verme ve işe bağlılık üzerinde birleştirici bir role sahip olduğunun vurgulanması; kapsayıcı ve şeffaf liderlik pratiklerinin bu dengeyi destekleyebileceğini düşündürmektedir. Benzer biçimde Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından yapılan çalışmada katılımcı karar alma süreçlerinin performans üzerinde olumlu etkileri olabileceğinin belirtilmesi; farklı paydaşların sürece anlamlı biçimde dahil edilmesinin kurumsal başarıyı destekleyebileceğine işaret etmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın beş alt problemi çerçevesinde elde edilen bulguların ve tartışma bölümünde yapılan analizlerin ışığında ulaşılan nihai sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Akademik Yöneticiler Ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problem kapsamında akademik yöneticiler ile akademik personelin değerlendirmeleri birlikte ele alındığında, katılım deneyiminin iki temel eksende farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. İlk eksen, katılımın karar türüne göre farklılaşması; ikinci eksen ise katılımın karara etki algısı üzerinden nasıl anlamlandırıldığıdır. Bu çerçevede akademik yöneticiler karar alma süreçlerini çoğunlukla istişareye dayalı, şeffaf ve kapsayıcı bir işleyiş olarak tanımlama eğilimindedir. Bu eğilim, yetki ve sorumluluk alanı geniş olan aktörlerin süreci daha bütüncül değerlendirebildiğini vurgulayan Doğan Kılıç (2013) ile uyumludur.

Akademik personel açısından ise katılımın daha çok rutin ve operasyonel karar alanlarında görünürleştiği anlaşılmaktadır. Ders programlarının hazırlanması, sınav tarihlerinin belirlenmesi ve öğrenci dilekçelerinin değerlendirilmesi gibi işleyişe dönük kararlar, katkının daha somut hissedilebildiği alanlar olarak öne çıkmaktadır. Kurumun vizyonu ve geleceğiyle ilişkili stratejik kararlarda ise katılımın daha sınırlı algılanabildiği

görülmektedir. Bu sonuç, Avcı ve Gök (2022) tarafından iç aktör katılımının kimi durumlarda bilgilendirme düzeyinde gerçekleşebildiğine ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir.

Karara etki algısı bakımından sonuçlar, akademik personelin görüş bildirme imkânı olsa bile görüşlerin karara yansıma düzeyini değişken değerlendirebildiğini göstermektedir. Bu görünüm, Çayak ve diğerleri (2025) tarafından ortaya konan katılım düzeyi ile örgütsel muhalefet algısı arasındaki ilişki ve Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) tarafından vurgulanan katılımın kurumsal aidiyet ve katkı davranışlarıyla bağlantısı çerçevesinde birlikte düşünülebilir. Bu nedenle katılımın güçlendirilmesinde, sürecin bilgilendirme ve geri bildirim boyutlarının düzenli işlemesi ve katkının karar sürecindeki yerinin daha görünür hale gelmesi önem taşımaktadır.

Genel olarak, akademik yöneticiler ile akademik personel arasındaki farklılaşmanın katılımın varlığından çok, katılımın işlevselliği ve etki üretme düzeyi üzerinden ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda gündem hazırlığı, bilgilendirme, ön hazırlık ve geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi; stratejik kararlarda katkının daha erken aşamalarda alınması, katılımın daha tutarlı ve anlamlı deneyimlenmesine katkı sağlayabilecek bir iyileştirme alanı olarak değerlendirilebilir.

6.2. İdari Yöneticiler Ve Personelin Karar Alma Süreçlerine Katılımına İlişkin Sonuçlar

İkinci alt probleme ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, idari yöneticiler ile idari personelin karar alma süreçlerine katılımının büyük ölçüde görev tanımları ve sorumluluk alanları tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılım örüntülerinin karar türüne göre katılımın farklılaşması ve karara etki algısı temaları etrafında ayrışması, idari katılımın tekdüze olmadığını; operasyonel süreçlerde daha yüksek ve işlevsel, stratejik karar alanlarında ise daha sınırlı bir düzeyde deneyimlenebildiğini göstermektedir. Bu

sonuç, karar süreçlerinin hiyerarşik yapılanma ve örgütsel güç ilişkileriyle birlikte şekillenebildiğini vurgulayan Doğan Kılıç (2013) değerlendirmesiyle uyumludur.

Bulgular, idari tarafta katılımın en görünür biçimde rutin ve operasyonel alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Birim içi günlük işleyiş, rutin yazışmalar, büro düzeni, günlük akışı planlama ve operasyonel sorunların çözümü gibi konularda idari personelin daha somut katkı sunduğu; bu alanların görev sınırları içinde daha yönetilebilir görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu örüntü, çalışanların kendi işlerini ve birimlerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlara katılmaya daha istekli olabildiğini belirten Bakan ve Büyükbeşe (2008) bulgularıyla tutarlıdır. Ayrıca operasyonel katılımın işlevsel görünümünde birim içi iletişim ve koordinasyonun etkili olabildiği; görev tanımlarının netleşmesi ve görüş alma süreçlerinin kurumsal iletişimi güçlendirdiğini vurgulayan Kocabaş (2022) çerçevesinin bu sonucu desteklediği değerlendirilebilir.

Stratejik karar alanlarında ise idari katılımın daha sınırlı algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, stratejik kararların çerçevesinin çoğu durumda kurumsal işleyişin genel yönelimi içinde belirlendiğini ve katılımın kimi durumlarda bilgilendirilme düzeyinde deneyimlenebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, iç paydaş katılımının bazı koşullarda bilgilendirme düzeyinde kalabildiğini vurgulayan Avcı ve Gök (2022) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte idari yöneticiler ve bazı uzman personelin sayısal veri sunumu, tecrübe aktarımı ve piyasa araştırması gibi katkılarla hazırlık aşamalarını destekleyebildiği; ancak bu katkıların kararın şekillenmesinde her durumda aynı düzeyde karşılık bulmayabildiği anlaşılmaktadır.

Karara etki algısı açısından bulgular, idari aktörlerin kendilerini çoğu zaman karar verici olmaktan çok uygulama sorumluluğu üstlenen aktörler olarak konumlandırdığını göstermektedir. Görüşlere geri dönüşün sınırlı algılanması ve üst basamaklarda etkinin zayıflayabildiğine ilişkin değerlendirmeler, etki algısının bağlama göre değişebildiğini düşündürmektedir. Gözlem bulgularında toplantı başlangıcında pasif dinleyici konumunun daha belirgin olması, süreç ilerledikçe görüşlerin artması ve özellikle içerik düzenlemelerine ilişkin katkıların dikkate alınması, operasyonel konularda katılımın

işlevsel karşılıklar üretebildiğine işaret etmektedir. Buna karşın bazı katılımcıların çekimser kalması ve ilgili tüm personelin toplantıya dahil edilmemesi, temsil ve kapsayıcılık açısından katılımın sürekliliğini etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Katılımcı karar alma süreçlerinin çalışan performansı üzerinde anlamlı etkileri olabileceğini belirten Sukirno ve Siengthai (2011) bulgusu, idari tarafta da katılımın sürekliliğini destekleyen koşulların önemini güçlendirmektedir.

Genel olarak idari katılımın operasyonel ve teknik düzeyde daha güçlü, stratejik düzeyde ise daha sınırlı bir görünüm sergilediği sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede, idari aktörlerin yalnızca uygulama adımlarına değil kararların gerekçeleri ve amaçlarına ilişkin süreçlere de daha etkin biçimde dahil edilmesinin aidiyet ve katkı davranışlarını destekleyebileceğini vurgulayan Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) değerlendirmesi doğrultusunda; bilgilendirme akışının güçlendirilmesi, hazırlık aşamalarında görüş alma mekanizmalarının yaygınlaştırılması ve uzman katkısının stratejik gündemlerle daha sisiçerik ilişkilendirilmesi, katılımın işlevselliğini artırabilecek iyileştirme alanları arasında değerlendirilebilir.

6.3. Üniversitedeki Karar Alma Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında karar alma süreçlerinin etkililiği birlikte değerlendirildiğinde, etkililik algısının tek bir çizgide oluşmadığı; kararın türü, kararın alınma biçimi ve kurumun mevcut kapasitesi ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, kararların bazı durumlarda iş akışını kolaylaştırıcı, bazı durumlarda ise iş yükünü artırıcı sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir. Bu sonuç, katılımcı karar alma süreçleri ile örgütsel etkililik, örgütsel güç ve bağlılık arasında pozitif ilişki bulunduğunu vurgulayan Doğan Kılıç (2013) ile birlikte değerlendirildiğinde; karar etkililiğinin yalnızca kararın içeriğine değil, kararın üretim biçimine ve uygulama kapasitesine bağlı biçimde şekillendiğine işaret etmektedir.

Bulgulara göre iş akışını kolaylaştırıcı sonuçlar, kararların günlük işleyişte belirsizlikleri azaltması, koordinasyonu güçlendirmesi ve süreçleri daha öngörülebilir hale getirmesi üzerinden açıklanabilmektedir. İş akışının hızlanması, kurum içi aktörleri gözeten kararlar ve belirsizliklerin azalması kodlarının öne çıkması; özellikle rutin ve operasyonel gündemlerde kararların uygulamaya dönük bir yönlendirme işlevi gördüğünü göstermektedir. Gözlem bulgularında fakülte yönetim kurulu toplantısında kararların kayıt dondurma başvuruları, oryantasyon programı ve yeni dönem hazırlıkları gibi maddelerde yoğunlaşması; bu tür gündemlerde katılımın yüksek seyretmesi ve uzmanlık katkısının belirginleşmesi, kararların daha nitelikli ve bilgiye dayalı ilerleyebildiğini düşündürmektedir. Süreçlerin anlaşılır biçimde yürütülmesi ve uygulama adımlarının netleşmesiyle etkililiğin güçlenmesi, Sukirno ve Siengthai (2011) tarafından vurgulanan şeffaf ve kurallara dayalı süreçlerin performans ve iş tatminiyle ilişkilendirilebilmesi bulgusuyla tutarlı bir görünüm sunmaktadır.

Buna karşılık bulgular, kararların iş yükü artırıcı sonuçlar doğurabildiğini de göstermektedir. İdari yavaşlıklar, protokol yoğunluğu, ek iş yükü ile zaman ve emek kaybı kodları; kararların sahadaki karşılığının bazı durumlarda kurumsal kapasite sınırlılıkları nedeniyle zayıflayabildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı değerlendirmeleri, idari süreçlerdeki yavaşlıkların takip gereksinimini artırabildiğini; personel yetersizliği ve görev çakışmalarının ise kararların uygulanmasını mevcut işlerin üzerine ek bir yük haline getirebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, zaman kısıtı ve iş yükü artışının kurumsal süreçlere katılımı ve uygulamayı daha fazla emek gerektiren bir alana dönüştürebildiğini ifade eden Karabıyık ve Baykal (2025) ile örtüşmektedir. Dolayısıyla etkililik, kararın alınması kadar kararın uygulanmasına ayrılabilecek insan kaynağı ve zaman kapasitesiyle de ilişkilidir.

Üçüncü alt problem bulguları, etkililiğin yalnızca çıktılara değil süreç bileşenlerine de bağlı olduğunu göstermektedir. Kararların gerekçeleri hakkında yetersiz bilgi alt teması kapsamında, karar gerekçelerinin yeterince açıklanmadığı durumlarda kararın tam anlaşılamadığı; bu nedenle benimsenmeyen kararlar ve uygulamada aksaklıkların ortaya

çıkabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, bilgilendirme ve geri bildirim akışının süreç etkililiği açısından önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir. Çalışan görüşlerinin alınmasının kurumsal etkililik ve örgütsel vatandaşlık davranışları açısından önem taşıdığını vurgulayan Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) ile birlikte değerlendirildiğinde, gerekçelendirme ve kapsayıcılığın kurumsal katkıyı destekleyebileceği anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Çayak ve diğerleri (2025), karara katılımın düşük algılandığı koşullarda tutumların farklılaşabildiğini göstererek; gerekçesi yeterince görünür olmayan süreçlerin benimseme düzeyi üzerinden etkililiği zayıflatabileceğine işaret etmektedir.

Etkililiği etkileyen bir diğer sonuç, ani alınan kararlar alt teması altında görünür hale gelmektedir. İş sürecinde aksama ve hazırlıksız yakalanma kodları; özellikle kısa sürede iletilen kararların birimlerde hazırlık yapma imkanını azaltabildiğini ve uygulamada ek koordinasyon ihtiyacı doğurabildiğini göstermektedir. Bu durum, kararların etkililiğinde zamanlama unsurunun belirleyici bir süreç bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Gözlem bulgularında idari birim toplantısında başlangıçta katılımın daha düşük seyretmesi, süreç ilerledikçe katkıların artması ve karar sürecinin toplantı içinde evrilen bir yapı göstermesi; kararların uygulamaya dönük ayrıntılarında katılımın işlevsel hale gelebildiğini düşündürmektedir. Buna rağmen bazı katılımcıların çekimser kalması, katkının kapsamının ve sürekliliğinin her zaman aynı düzeyde kurulamayabileceğine işaret etmektedir.

Bulguların öne çıkardığı bir diğer sonuç, ön hazırlık imkanının sağlanmasının etkililiği destekleyen bir unsur olduğudur. Hazırlık süresi, veri veya rapor hazırlığı ve ön istişare kodları; karar öncesinde hazırlık yapılabilmesinin kararın anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve uygulama kalitesini desteklediğini göstermektedir. Gözlem bulgularında fakülte yönetim kurulu toplantısında katılımın uzlaşı odaklı ilerlemesine karşın gündemin önceden paylaşılmamasının hazırlık sürecini sınırlaması; kararın toplantı içinde katılımcı görünmesine rağmen toplantı öncesi süreçlerin etkililik algısını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla hazırlık ve ön istişare imkanının güçlenmesi, kararın toplantı

öncesi ve sonrası aşamalarında daha uygulanabilir ve benimsenebilir hale gelmesine katkı sağlayabilmektedir.

Genel olarak üçüncü alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar, karar alma süreçlerinin etkililiğinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. İş akışını kolaylaştırıcı sonuçlar, kararların belirsizliği azaltarak uygulamayı destekleyebildiğine; iş yükü artırıcı sonuçlar ise kurumsal kapasite sınırlılıklarının kararların sahadaki karşılığını zorlaştırabildiğine işaret etmektedir. Süreç boyutunda gerekçelendirme, zamanlama ve ön hazırlık imkanları; kararların benimsenmesi ve uygulama kalitesi açısından belirleyici bileşenler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle etkililiğin güçlenmesi, katılımı ve gerekçelendirmeyi destekleyen iletişim düzeneklerinin güçlendirilmesiyle birlikte, personel yetersizliği ve iş yükü baskısını dengeleyecek kapasite düzenlemelerinin ele alınmasına bağlı görünmektedir. Bu çerçeve, Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) ile Karabıyık ve Baykal (2025) bulgularının işaret ettiği katkı ve kapasite ilişkisiyle birlikte düşünüldüğünde, etkililiğin süreç tasarımı ve kaynak yönetimi ekseninde bütüncül biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

6.4. Senato ve Yönetim Kurullarının Katılımcılık ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında senato ve üniversite yönetim kurulu gibi üst karar organlarının işleyişi birlikte değerlendirildiğinde, bu kurulların düzenli toplanmasının ve belirli bir bilgi akışını sürdürmesinin kurumsal süreklilik ve meşruiyet açısından işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kurulların katılımcılık ve etkililik düzeyine ilişkin algıların, aktörlerin kurumsal konumuna bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç, karar mekanizmalarında konum ve güç mesafesinin süreçlerin algılanma biçimini etkileyebileceğini vurgulayan Doğan Kılıç (2013) ile uyumlu bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla kurulların katılım platformu olma kapasitesi, rol ve

sorumluluk dağılımına bağlı biçimde farklı aktörler tarafından farklı düzeylerde deneyimlenebilmektedir.

Bulgular, kurulların işleyişi temasında düzenli toplantı ve şeffaf işleyiş, üst yönetim ağırlıklı karar alma ve silsileyle karar alma alt temalerinin birlikte görünür hale geldiğini göstermektedir. Düzenli senato ve ÜYK, istişareci toplantılar ve ortak karar alma kültürü gibi kodlar, özellikle akademik yöneticilerin kurulları istişare ve ortak akıl zemini olarak değerlendirebildiğine işaret etmektedir. Buna karşılık hazırlık ve veri sunumu ile üst yönetim yönlendirmesi kodları, idari yöneticilerin katkısının daha çok rapor, belge ve sayısal veri üretimi üzerinden şekillendiğini; karar akışının da çoğu zaman koordinasyon ve yönlendirme çerçevesinde ilerleyebildiğini düşündürmektedir. Ayrıca alt kademeler gerektiğinde çağrılıyor ve amirler üzerinden bilgi aktarımı kodları, katılımın kademeli bir akış içinde işletilebildiğini ve hiyerarşik iş bölümünün kurulların katılımcılık niteliğini belirleyebildiğini göstermektedir.

Bu çerçevede, kurullarda biçimsel katılımın bulunmasına rağmen etki algısının her aktör grubu için aynı düzeyde oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplantılara katılmanın ötesinde karara etki edebildiğine ilişkin algının performans ve aidiyet üzerinde belirleyici olabileceğini vurgulayan Sukirno ve Siengthai (2011), bu farklılaşmayı açıklayıcı bir arka plan sunmaktadır. İdari aktörlerin kendilerini daha çok hazırlık ve bilgilendirme düzeyinde konumlandırması, katkının kararın gerekçesi ve hedefleriyle ilişkisinin yeterince görünür olmaması durumunda katılımın anlam boyutunu zayıflatabilmektedir. Bu durum, idari aktörlerin katılımının kimi koşullarda bilgilendirme düzeyinde kalabildiğini belirten Avcı ve Gök (2022) ile birlikte değerlendirildiğinde, kurulların kolektif karar üretme kapasitesinin katılımın derinliğiyle yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca kurumsal süreçlere daha çok teknik iş yükü boyutuyla dahil edilmenin katılımın anlam boyutunu zayıflatabileceğine ilişkin değerlendirmeler sunan Karabıyık ve Baykal (2025), idari katkının teknik üretimle sınırlı algılanması halinde katılım deneyiminin zayıflayabileceğine işaret etmektedir.

Gözlem bulgularında stratejik konuların görece daha kısa ele alınması, buna karşılık rutin ve operasyonel konuların daha ayrıntılı tartışılması; katılımcılık ve etkililiğin karar türüne göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Bu görünüm, yükseköğretim yönetiminde güçlü konumların kurulların işlevlerini etkileyebildiğine dikkat çeken Kurt, Gür ve Çelik (2017) ile birlikte değerlendirilebilir. Benzer biçimde Şen ve Özdemir (2024), karar verme süreçlerinde üst yönetim baskısı ve hiyerarşik kültür gibi kurumsal faktörlerin etkili olabildiğini ortaya koyarak; gündem ve bilgi paylaşımının varlığı kadar toplantının yönetilme biçimi ve tartışma alanının nasıl açıldığının da katılımcılığın niteliğini belirlediğini göstermektedir.

Genel olarak dördüncü alt problem bulguları, senato ve yönetim kurullarının etkililiğinin yalnızca düzenli toplantı yapılmasıyla değil, farklı aktörlerin katkılarının kararın gerekçesi ve hedefleriyle ne ölçüde ilişkilendirildiği ve bu katkının kararın yönü üzerinde ne kadar etkili hissedildiği ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Karar süreçlerinde aktör çeşitliliğinin artmasının kurumun uyum kapasitesine katkı sağlayabileceğini vurgulayan Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023), kurulların daha kapsayıcı işletilmesinin çalışanların sürece katkı motivasyonunu destekleyebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda farklı paydaşların katkılarının daha görünür ve sisiçerik biçimde kurullara taşınması, üniversitelerin çevresel değişimleri algılama ve bu değişimlere hızla tepki verme becerisi olarak tanımlanan dinamik yeteneklerini de güçlendirebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir (Keleş ve Sezgin, 2025).

6.5. Akademik ve İdari Yöneticiler İle Akademik ve İdari Personelin Karar Alma Süreçlerindeki Rol ve Etkilerini Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Beşinci alt problem kapsamında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, üniversite yönetiminde akademik ve idari aktörler arasında sabit bir güç dağılımından ziyade kararın konusu ve düzeyine göre değişebilen bir etki dengesi bulunduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Karar süreçlerinin yalnızca hiyerarşik bir hat üzerinden işlemediği, aynı zamanda işlevlere göre şekillenen bir iş bölümü üzerinden yürüdüğü görülmektedir. Bu sonuç, karar süreçlerinde örgütsel güç kavramının belirleyici olabildiğini; gücün çoğu durumda akademik hiyerarşi üzerinden şekillenirken idari işleyişin de bürokratik bir etki alanı oluşturabildiğini vurgulayan Doğan Kılıç (2013) ile uyumludur. Dolayısıyla akademik ve idari aktörlerin karar süreçlerindeki rol ve etkileri, tek yönlü bir baskınlık ilişkisi yerine koşullara göre kurulan bir denge ve karşılıklı bağımlılık örüntüsüyle açıklanabilmektedir.

Bulgular, akademik–idari denge temasında akademik uzmanlık ve baskınlık, idari üstünlük, gerilim ve tamamlayıcılık alt temalerinin birlikte görünür hale geldiğini göstermektedir. Akademik söz hakkının uzmanlıktan doğması, akademik yöneticilerin karar süreçlerinde daha baskın olması ve akademik taleplerin ihtiyaç belirlemede öncelikli görülmesi gibi kodlar, akademik tarafın içerik ve öncelik belirleme aşamalarında daha etkili olabildiğine işaret etmektedir. Bu görünüm, karar alıcı aktörler ile uygulama odaklı aktörler arasında işlevsel bir ayrımın bulunabileceğini; idari personelin rolünün destekleyici hizmetler ve uygulama koordinasyonu içinde biçimlenebileceğini belirten Ndjama ve Van Der Westhuizen (2023) ile birlikte değerlendirildiğinde, akademik baskınlığın belirli bağlamlarda yapısal bir zemine oturabildiğini düşündürmektedir.

Buna karşılık idari üstünlük alt temasında idari aktörlerin üst yönetime daha hızlı temas edebilmesi ve bazı alanlarda daha sık belirleyici olabilmesi kodları öne çıkmaktadır. Özellikle bütçe, mevzuat ve idari prosedürlerin belirginleştiği gündemlerde idari tarafın kararın uygulanabilirlik çerçevesini şekillendiren bir rol üstlenebildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, karar verme süreçlerinin zaman ve bilgi eksikliği gibi kurumsal koşullardan etkilenebileceğini; idari birimlerin sağladığı teknik verilerin kararları daha öngörülebilir hale getirebildiğini vurgulayan Şen ve Özdemir (2024) ile tutarlıdır. Dolayısıyla idari rol, yalnızca uygulama aşamasına indirgenmemekte; belirli koşullarda kararın sınırlarını ve uygulanabilirlik düzeyini etkileyen bir işlev kazanmaktadır.

Bulgular, bu işlevsel ayrımın her zaman aynı uyum düzeyinde işlemediğini de göstermektedir. Gerilim alt temasında idari ve akademik önceliklerin çatışması, alanlar arası uyum ve koordinasyon eksikliği ile ikili ilişkilere bağlı çözüm kodları; akademik ihtiyaçlar ile mali-mevzuatsal sınırlılıkların aynı kararda eş zamanlı yönetilmesini gerektiren durumların oluşabildiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, üniversitelerin meslektaş yönetim modelinden profesyonel ve işletmeci yönetim biçimlerine evrildiğini, dönüşüm sürecinde rol ayrışmaları ve görev tanımı kaynaklı gerilim alanlarının ortaya çıkabildiğini belirten Kurt ve Ayyıldız (2025) ile uyumludur. Kurumların değişime uyum sağlayabilmesinin dinamik yeteneklerle ilişkili olduğunu vurgulayan Keleş ve Sezgin (2025) dikkate alındığında, bu gerilimlerin yönetilme biçimi kurumun uyum ve dönüştürme kapasitesi açısından önemli bir sonuç alanı olarak görünmektedir.

Buna karşın tamamlayıcılık alt temasında denge algısı, koordinasyon ve idari personelin teknik bilgiyle tamamlayıcı rolü kodlarının öne çıkması, akademik ve idari katkıların uygun koşullarda birbirini güçlendirebildiğini göstermektedir. Akademik tarafın içerik ve öncelik belirleme etkisi ile idari tarafın teknik uygunluk, kaynak uyumu ve süreç koordinasyonu etkisi bir araya geldiğinde kararların daha uygulanabilir hale gelebildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla beşinci alt problem bulguları, akademik ve idari hatlar arasında yalnızca gerilim değil, bağlama göre kurulan bir tamamlayıcılık ve denge örüntüsünün de bulunduğunu ortaya koymaktadır.

İş birliği teması bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Ortak karar alma kültürü, geniş katılımlı tartışma ortamı ve birebir iletişim ve koordinasyon kodları, iletişim kanallarının açık olduğu birimlerde kararların daha hızlı alınabildiği ve uygulanabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte personel yetersizliği ve mali kaynak yetersizliği kodları, iş birliğinin kapasite sınırlılıklarıyla eş zamanlı yönetilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öncelik algısındaki farklılık ve akademik–idari bakış ayrışması kodları ise akademik tarafın kalite ve ihtiyaç ekseninde, idari tarafın mevzuat ve bütçe disiplini ekseninde hareket etmesinin koordinasyon ihtiyacını artırabildiğini göstermektedir. Bu görünüm,

akademik değerler ile işletmeci yönelimler arasındaki gerilimin kurumsal düzeyde bakış açısı farklılıkları üretebileceğini tartışan Kurt ve Ayyıldız (2025) ile uyumludur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademik ve idari aktörler arasındaki rol ve etki farklılıklarının içerik belirleme ile uygulanabilirlik çerçevesini kurma ekseninde işlevsel bir iş bölümüne dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iş bölümünün kurumsal etkililiğe katkısı ise koordinasyonun sürekliliği ve liderlik pratiklerinin kapsayıcılığıyla güçlenebilmektedir. Etik liderliğin katılımcı karar verme ve işe bağlılık üzerinde birleştirici bir role sahip olduğunu vurgulayan Eravcı ve Töre (2025), kapsayıcı ve şeffaf liderlik pratiklerinin iş birliğini destekleyebileceğine işaret etmektedir. Benzer biçimde Sukirno ve Siengthai (2011), katılımcı karar alma süreçlerinin performans üzerinde olumlu etkileri olabileceğini belirterek, farklı paydaşların sürece anlamlı biçimde dahil edilmesinin kurumsal çıktıları destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

6.6. Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, üniversite karar alma süreçlerinin etkililiğini ve katılımcılığını artırmak amacıyla uygulamaya yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

a) Stratejik Katılım Mekanizmalarının Oluşturulması: Akademik ve idari personelin katılımı sadece rutin işlerle sınırlandırılmamalıdır üniversitenin stratejik planı ve vizyonu belirlenirken birim düzeyinde çalıştaylar veya dijital görüş alma platformları aracılığıyla personelin sürece dahil edilmesi sağlanabilir.

b) Karar Gerekçelerinin Şeffaf Olarak Açıklanması: İş yükü algısını kırmak için; alınan kararların sadece ne olduğu değil neden alındığı da personele açıkça anlatılabilir

c) İdari Personelin Konumlandırılması: İdari personel sadece uygulayıcı değil süreç uzmanı olarak konumlandırılmalıdır. Karar toplantılarına (özellikle teknik ve mali konularda) idari personelin katılımı teşvik edilmeli ve görüşleri tutanaklara yansıtılmalıdır.

d) Kapasite ve İş Yükü Analizi: Uygulama sürecinde karşılaşılan direnç noktalarını aşmak için; yeni kararlar alınırken birimlerin personel sayısı ve iş yükü kapasitesi analiz edilmelidir. Kaynak planlaması yapılmadan alınan kararların kâğıt üzerinde kalma riski dikkate alınmalıdır.

Araştırmacılara yönelik ise şu öneriler sunulabilir:

a) Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması: Bu çalışma bir devlet üniversitesi örneğinde yapılmıştır. Vakıf üniversitelerindeki karar süreçlerini inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

b) Örgütsel Sessizlik Çalışmaları: Karara katılım fırsatlarının düşük olduğu durumlarda personelin geliştirdiği sessiz kalma davranışlarını inceleyen; psikolojik katılım boyutuna odaklanan nicel çalışmalar yapılabilir.

c) İdari Personel Odaklı Derinlemesine Analiz: Yükseköğretim çalışmalarında genellikle akademik odaklı bakış açısı hakimdir. İdari personelin karar süreçlerindeki rol çatışmalarını merkeze alan nitel çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Açık, T. (2020). *19. yüzyıl Alman üniversite modeli ve "Bildung" kavramı.* https://sosyalbilimler.org/alman-universite-modeli sayfasından erişilmiştir.

Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 141-160.

Aktan, C. C. (2003). *Moderniteden postmoderniteye değişim.* Konya: Çizgi.

Aktan, C. C. (2004). *Nasıl bir üniversite.* Sakarya: Değişim.

Akyol, B., Tanrısevdi, F., Gidiş, Y., Dumlu, N. N., & Durdu, İ. (2020). Üniversitede örgüt kültürü: Bir devlet üniversitesi, eğitim fakültesi örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 18-38.

Akyol, T. (2010). *Bilim ve yanılgı.* İstanbul: Doğan.

Albornoz, O. (1991). Autonomy and accountability in higher education. *Prospects, 21*(2), 204-213.

Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development.* Hong Kong: Ablex.

Altun, B., & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 1-12.

Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(6), 25-40.

Ardahanlıoğlu, B. (2022). Nitel araştırmalarda online derinlemesine görüşme tekniği ile veri toplama: Bir lisansüstü tez örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*, 1-12.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*(4), 216-224.

Arslan, A. (2005). *Üniversite örgütlerinde akademik ve idari personelin yönetime katılma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*, 395-407.

Ataay, F. (2006). Türkiye'de yönetişim ve "sivil toplum" tartışmaları üzerine bir değerlendirme. *Memleket Siyaset Yönetim, 1*(1), 123-142.

Ateş, F. (2018). *Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal ve akademik kültürlerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Avcı, H., & Gök, E. (2022). Yükseköğretimde yönetişim: Türkiye'de üniversite senatoları ve katılımcılık. *Journal of University Research, 5*(3), 248-262.

Avcı, N. (2018). *Yönetişim: Kavramsal ve kuramsal çerçeve*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, M. S., Kaya, H., & Kete, H. (2017). Yükseköğretim hizmetlerinin özellikleri ve Türkiye'de yükseköğretim hizmetlerinin görünümü. *Journal of Awareness, 2*(2), 1-24.

Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar.* Ankara: Phoenix.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9.

Bahti, T. (1987). Histories of the university: Kant and Humboldt. *MLN, 102*(3), 437-460.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, Ö. G. T. (2008). Katılımcı karar verme: Kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(1), 29-56.

Bakan, İ., Erşahan, B., & Büyükbeşe, T. (2013). Katılımcı karar verme ile çalışanların işe yönelik davranışları arasındaki bir alan araştırması. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 107-139.

Baldridge, J. V. (1982). Shared governance: A fable about the lost magic kingdom. *Academe, 68*(1), 12-15.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-14.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Türk yükseköğretim yönetim sisteminde YÖK ile yaşanan paradigmatik dönüşüm: Vakıf üniversiteleri çelişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(31), 69-84.

Bargh, C., Scott, P., & Smith, D. (1996). *Governing universities: Changing the culture.* Buckingham: SRHE & Open University.

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive.* Cambridge: Harvard University.

Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory, 37*(6), 785-797.

Benoliel, P., & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management? *Journal of Educational Administration, 48*(3), 285-308.

Biçer, T. (2006). *Yükseköğretimde yönetişim (governance) ve Türkiye için öneriler.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy, 20*, 477-493.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly, 62*(4), 358-376.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(2), 257-277.

Bozkurt Gümrükçüoğlu, Y. (2025). Üniversite kampüslerinde alternatif bir uyuşmazlık çözüm yolu olarak arabuluculuk. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi, 10*(1), 81-95.

Bozkurt, B., & Özkaya, Ö. (2024). Okul yöneticilerinin karar alma/verme süreci: Etkileyen faktörler, zorluklar ve öneriler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(18), 138-150.

Branković, J. (2010). *Decision making on decision making: Deciding governance in higher education in Serbia 2002-2005.* Master's Thesis, University of Oslo, Oslo.

Buğday, F. (2024). Üniversite özerkliği üzerine tarihsel bir inceleme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 6*(4), 1311-1326.

Burke, P. (2004). *Bilginin toplumsal tarihi* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim.* Ankara: Siyasal.

Cankurtaran, Y. (2023). Üniversitelerde örgütsel davranış. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 114-131.

Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi* (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.

Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective.* Berkeley: University of California.

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17*(1), 1-25.

Commission of the European Communities. (2001). *European governance: A white paper.* Brussels: European Commission.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & C. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Çağlar, N. (2008). Postmodern anlayışta siyaset ve kimlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(3), 369-386.

Çayak, S., Çetin, E., & Dönmez, E. (2025). Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 259-276.

Çelik, F. (2022). Kamu politikaları yapımında çoklu akımlar çerçevesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1493-1516.

Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4*(1), 18-27.

Çelikten, M., Gılıç, F., Çelikten, Y., & Yıldırım, A. (2019). Örgüt yönetiminde karar verme süreci: Bitmeyen bir tartışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 527-544.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası.* Ankara: YÖK.

Çiçek, B. (2012). *Üniversitelerde akademik ve idari personel arasındaki statü kaynaklı çatışmanın incelenmesine yönelik bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Çiftçi, Ç. A. (2024). *Belirsizlik yönetiminin öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış özelliklerine etkisi: Yükseköğretim örneği.* Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (27), 23-34.

Deem, R. (1998). "New managerialism" and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education, 8*(1), 47–70.

Demir, S. (2023). Orta Çağ'da üniversite prototipleri: Birinci nesil üniversitelerin sosyolojik, sosyopolitik ve akademik yapıları. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 467-483.

Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 83-100.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013): Kamu yönetiminde yeniden yapılanma özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT Yayınları.

Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası.* İstanbul: Beta.

Doğan Kılıç, E. (2013). Participative decision making: Sinop University sample, Turkey. *Croatian Journal of Education, 15*(2), 465-489.

Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi.* Ankara: Meteksan.

Donnelly, M. (2002). Medieval U. *Christian History, 21*(1), 19-22.

Drucker, P. F. (1968). Decision-making and the effective executive. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 52*(328), 24-39.

Duman, M., & Şahin, A. (2023). İdari personelin devlet üniversitelerinde korku kültürüne ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi, 13*(3), 491-502.

Durkheim, E. (1918). *La vie universitaire a paris* (B. Gürsoy, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ekinci, C. E., Anasız, B. T., & Püsküllüoğlu, E. I. (2018). Yükseköğretim modelleri ve Türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3*(2), 778-791.

Eravcı, Y., & Töre, E. (2025). Etik liderliğin katılımcı karar verme üzerindeki etkisinde işe bağlılığın aracı rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(3), 2577-2604.

Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(2), 97-107.

Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(18), 35-51.

Erdoğan, O. (2025). Bölgesel kalkınmada yeni yaklaşım: Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 27*(Özel Sayı), 1-19.

Ergin Kocatürk, H. (2021). *Türkiye'de yükseköğretim yönetimi: Tarihsel dönüşüm, sistem koordinasyonu ve kurumsal yönetişim.* Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ergüder, Ü. (2015). Yükseköğretimde yönetişim. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve uygulamaları* içinde (s. 27-46). Ankara: Pegem Akademi.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.

Erkoç, M., Alpkılıç, M., Doğan, Y. Y., Yantır, U., Günel, O., Ateş, E., & Oruç, H. (2024). Okul yöneticilerinin karar alma süreçleri ve eğitim-öğretim ortamına etkisi. *Sosyal Gelişim Dergisi, 2*(1), 75-82.

Erol, B. (2005). Orta Çağ Avrupası ve üniversiteler. *Doğu Batı, 8*(33), 81-95.

Ertekin, M. (2006). *Yönetişim ve halkla ilişkiler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eryılmaz, B. (2016). *Kamu yönetimi.* Kocaeli: Umuttepe.

Estler, S. E. (1988). Decision making. N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* içinde (pp. 305-319). New York: Longman.

Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations.* New York: Simon and Schuster.

Etzioni, A. (2016). Mixed-scanning: A "third" approach to decision making. *Administrative Leadership in the Public Sector* içinde (pp. 319-328). New York: Routledge.

Fielden, J. (2008). *Global trends in university governance.* Washington, D.C.: World Bank.

Fidan, T., Fidan, İ. Ö., & Öztürk, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunlarının kariyer seçimlerine etki eden faktörler ile kariyer beklentileri: Öz yeterliğin aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, *8*(3), 249-263.

Frank, D. J., & Gabler, J. (2020). *Üniversiteyi yeniden kurmak: 20. yüzyılda akademide dünya çapında değişimler* (E. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Küre.

Gedikoğlu, T. (1989). Yükseköğretimde karar alma süreci ve örgüt davranışları. *Eğitim ve Bilim, 13*(74), 27-34.

Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi, 2*(3), 142-150.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *The interpretation of cultures: Selected essays* içinde (pp. 3-30). New York: Basic.

Genç, N. (1994). Örgütsel davranış, karar süreci ve karşılıklı etkileşim. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(3-4), 101-118.

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices.* Cambridge: Cambridge University.

Gilberg, J. (1988). Managerial attitudes toward participative management programs: Myths and reality. *Public Personnel Management, 17*(2), 109-123.

Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 182-196.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Eds.). Ankara: Anı.

Goedegebuure, L., & de Boer, H. (1996). Governance and decision-making in higher education: Comparative aspects. *Tertiary Education and Management, 2*(2), 160-169.

Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscope of Martin Trow. *Eğitim ve Bilim, 41*(184), 21-37.

Gök, E., & Gümüş, S. (2015). Akademik bir alan olarak yükseköğretim yönetimi. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve uygulamaları* içinde (s. 3-26). Ankara: Pegem.

Gökalp, S. A. (2018). Katılımcı yönetim anlayışı ve İLKSAN. *Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi, 1*(2), 67-86.

Görücü, V. (2021). Katılımı etkileyen faktörler ve katılım yolları. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 11*(22), 155-202.

Grafton, A. (1981). Wilhelm von Humboldt. *American Scholar, 50*(3), 377-388.

Gramberger, M. R. (2001). *Citizens as partners: OECD handbook on information, consultation and public participation in policy-making.* Paris: OECD.

Grant, E. (1997). When did modern science begin? *American Scholar, 66*(1), 105-114.

Greenwood, D. J., & Levin, M. (2003). Reconstructing the relationships between universities and society through action research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* içinde (s. 131-166). Thousand Oaks, CA: Sage.

Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Grocock, A. (2002). Universities in the future. *Journal of the Royal Society of Medicine, 95*(1), 48–49.

Gulbenkian Komisyonu. (1996). *Sosyal bilimleri açın.* İstanbul: Metis.

Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2015). Multilevel analysis of the effects of leadership styles, decision making strategies and personality on decision-making process in schools. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 1756-1791.

Güler, B. A. (2005). *Devlette reform ve yerel yönetimler*. Ankara: İmge.

Gümüş, S., & Gülmez, D. (2020). Akademik liderlik ve üniversite yönetimi: Kavramsal bir analiz. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(3), 323-334.

Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(3), 113-121.

Günay, D. (2021). Üniversite. M. A. Y. Saraç (Ed.), *Sosyal bilimler ansiklopedisi* içinde (s. 433-461). Ankara: TÜBİTAK.

Gündoğan, N. (2010). *Yönetişim ve sivil toplum kuruluşları*. Ankara: Siyasal.

Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri.* Ankara: YÖK.

Güzelsarı, S. (2003). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma: Neoliberalizm ve yönetişim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Haktankaçmaz, M. İ. (2004). Türk kamu yönetiminde yönetişimin uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi, 37*(1), 45-62.

Hamedoğlu, M. A., & Özden, E. (2015). Yönetim kuramları bakımından günümüz okul yöneticilerinin yönetim anlayışları. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 7-26.

Hamlyn, D. W. (1996). The concept of a university. *Philosophy, 71*(276), 205-218.

Harris, M. H. (1995). *History of libraries in the Western World.* Metuchen: Scarecrow.

Heaney, T. (2010). Democracy, shared governance, and the university. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2010*(128), 69-79.

Heer, F. (1961). *The medieval world.* New York: Weidenfeld and Nicolson.

Hirsch, E. E. (1998). *Dünya üniversiteleri ve Türkiye'de üniversitelerin gelişmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Hirsch, W. Z., & Weber, L. E. (2001). *Governance in higher education: The university in a state of flux.* London: Economica.

Hohendorf, G. (1993). Wilhelm von Humboldt. *Prospects, 23*(3-4), 613-623.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of schools. *Essential ideas for the reform of American schools* içinde (pp. 199-224). Albany: State University of New York.

Höbel, Z. (2010). *Üniversitelerde çalışan idari personelin meslek sorunları: Pamukkale üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies, 6*(3), 53-66.

İnci, O. (2012). *Susturulan akademya.* Edirne: Bellek.

Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: The case of economic development. *International Social Science Journal, 50*(155), 29-45.

Jonasson, J. T. (2008). *Inventing tomorrow's university.* Bologna: Bononia University.

Kalfa, A., & Ataay, F. (2008). *Yeni kamu yönetimi ve yönetişim*. Ankara: Seçkin.

Karabıyık, M., & Baykal, E. (2025). Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimine karşı çalışanların direnç gösterme nedenleri. *Yükseköğretim Dergisi, 15*(3), 587-604.

Karademir, Ö. (2020). *Rasyonellik ve sezgisellik ikileminde yöneticilerin karar verme biçimlerinin davranışsal ekonomi varsayımları açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Kavurmacı, C. (2014). *Stratejik karar verme sürecinde bilişsel yaklaşım: Üst kademe yöneticiler üzerine nitel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kaya, S. (2012). *Medeniyetleri karşılaştırmak: George Makdisi örneği.* http://www.bisav.org.tr/userfiles/yayinlar/BSV_NOTLAR_27.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kayıkçı, S. (2018). Yönetişimin kamu kurumlarında uygulanabilirliği: Yükseköğretim kurulu başkanlığı örneği. *Ombudsman Akademik, 5*(1), 163-181.

Keleş, N. Ö., & Sezgin, F. (2025). Yükseköğretim Alanında Yeni Bir Ölçek: Yükseköğretim Dinamik Yetenekler Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2350-2374.

Kerr, C. (2001). *The uses of the university.* Cambridge: Harvard University.

Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 73-89.

Kıroğlu, F., & Arıca, F. (2025). Ekonomi boyutuyla çevresel belirsizlik algısının karar verme tarzı ve risk alma eğilimi üzerindeki etkisi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 20*(1), 44-65.

Kocabaş, C. (2022). *Yükseköğretim Kurumları Için Kurumsal Iletişim Yönetimi Modeli Önerisi: Paydaş Görüşlerine Dayalı bir Karma Yöntem Araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].

Kooiman, J. (1993). *Modern governance: New government-society interactions*. London, UK: Sage.

Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim.* Ankara: Nobel.

Kurt, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetiminde mütevelli heyetleri.* Ankara: SETA.

Kurt, T., & Ayyıldız, P. (2025). Yükseköğretimin sancılı dönüşümü: Yönetsel süreçler ve gerilimler. T. Çalık & F. Sezgin (Ed.), *Yönetim ve kültür yazıları* içinde (s. 66–77). Ankara: Pegem.

Kurt, T., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2017). Türkiye yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı ve devlet üniversitelerinde mütevelli heyeti yönetiminin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 49-71.

Kuruüzüm, A., Asilkan, Ö., & Cizel, B. (2005). Öğrenci katılımı: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5*(9), 126-146.

Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretimde: Karşılaştırmalı bir analiz.* Ankara: SETA.

Lainey, P. (2020). *The micropolitics of organizational change: An action research study at a university business school implementing online learning.* Doctoral Dissertation, University of Liverpool, Liverpool.

Lamba, M. (2014). Karar vermeyi etkileyen yapısal faktörler bakımından yönetim ve organizasyon teorilerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16*(2), 8-18.

Larsen, I. M., Maassen, P., & Stensaker, B. (2009). Four basic dilemmas in university governance reform. *Higher Education Management and Policy, 21*(3), 1-18.

Lawrence, J., & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 11*(1), 29-40.

Lay, S. (2004). *The interpretation of the Magna Charta Universitatum and its principles.* Bologna: Bononia University.

Le Goff, J. (2017). *Orta Çağ'da entelektüeller* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: İş Bankası.

Lewis, P. S., Goodman, S. H., & Fandt, P. M. (1995). *Management: Challenges in the 21st Century.* Cincinnati: South-Western.

Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 367-385.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage.

Lumby, J. (2015). *In the wings and backstage: Exploring the micropolitics of leadership in higher education* (Report No: 1). London: Leadership Foundation for Higher Education.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices.* Thousand Oaks: Sage.

Lupo, M. (1999). Reorganization of the public education system in the Kingdom of Naples during the French period. *Journal of Modern Italian Studies, 4*(3), 329-349.

Makdisi, G. (2004). *Orta Çağ'da yüksek öğretim: İslam dünyası ve Hristiyan Batı* (A. H. Çavuşoğlu & H. T. Başoğlu, Çev.). İstanbul: Gelenek.

March, J. G., & Simon, H. A. (2004). From organizations: Cognitive limits on rationality. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The new economic sociology: A reader* (pp. 518-532). Princeton: Princeton University.

Menteş, A. (2000). *Yeniversite.* İstanbul: Metis.

Meray, S. L. (1979). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 34*(1), 13-66.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Nobel.

Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The structure of "unstructured" decision processes. *Administrative Science Quarterly, 21*(2), 246-275.

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research.* Thousand Oaks: Sage.

Ndjama, J. D. N., & Van Der Westhuizen, J. (2023). Participative decision making: Implications on organisational citizenship behaviour in a public higher education institution. *EUREKA: Social and Humanities,* (6), 24-34.

Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research.* Toronto: Pearson.

Newman, J. H. (1852). *The idea of a university*. London: Longmans, Green and Co.

Nohutçu, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: Başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 1*(1), 50-66.

Oosterlinck, A., & Leuven, K. U. (2002). *Knowledge management in post-secondary education: Universities.* Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/46/21/2074921.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). Changing patterns of governance in higher education. In *Education policy analysis* (s. 59-78). Paris: OECD.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1999). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York, NY: Plume.

Ovalı, U. (2023). *Öğretmenlerin karar verme süreçlerindeki bilişsel yanlılıkların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Önder, İ. (2008). Üniversite özerkliği, bilimsel özgürlük ve demokrasi. S. Akyol & M. K. Coşkun (Ed.), *Dönüştürülen üniversiteler ve eğitim sistemimiz* içinde (s. 11-25). Ankara: Eğitim-Sen.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(3), 427-438.

Özer, M. A. (2012). Örgütsel karar verme ve yönetişim. *Türk İdare Dergisi,* (475), 147-170.

Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 333-344.

Özkan, Y. (2004). İşletmelerde değişime direnme ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6*(1), 1-15.

Özservet, Y. Ç. (2013). Algının kent mekânına ve mekânda ayrışmaya etkisinin ölçülmesi, Adana örneği. *Artium, 1*(1), 33-43.

Öztunalı, Ö. (2001). *Üniversiteler tarihi ve vakıf üniversiteleri.* İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research, 4*(3), 192-194.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2018). Evaluation science. *American Journal of Evaluation, 39*(2), 183-200.

Pawlowski, K. (2009). *The fourth generation university*. Strasbourg: Council of Europe.

Peker, Ö. (1996). *Yönetimde yeni yaklaşımlar ve uygulamalar*. Ankara: Yargı.

Perkin, H. (1991). History of universities. P. G. Altbach (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* içinde (s. 169–204). New York: Garland.

Perkin, H. (2007). History of universities. P. Altbach & J. Forest (Eds.), *International handbook of higher education* içinde (s. 159–205). Dordrecht: Springer.

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1974). Organizational decision making as a political process: The case of a university budget. *Administrative Science Quarterly, 19*(2), 135-151.

Post, G. (2017). *The papacy and the rise of the universities.* Leiden: Brill.

Rait, R. S. (1895). *The universities of Aberdeen: A history.* Aberdeen: Bisset.

Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the Middle Ages: Salerno, Bologna, Paris.* Oxford: Clarendon.

Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics, 2*(1), 3-41.

Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability.* Buckingham: Open University.

Roberts, N. C. (2008). The age of direct citizen participation. In N. C. Roberts (Ed.), *The age of direct citizen participation* (pp. 3-9). Armonk: Sharpe.

Roberts, R. E. (2020). Qualitative interview questions: Guidance for novice researchers. *The Qualitative Report, 25*(9), 3189-3203.

Rodoplu Şahin, D. (2021). Covid-19'la mücadelede Türkiye'deki farklı aktörlerin yönetişim ilkeleri uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(3), 1723-1763.

Rukancı, F., & Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: Studium generale. *Felsefe Dünyası,* (39), 170-186.

Rüegg, W. (2004). Themes. In W. Rüegg (Ed.), *Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University.

Sadykova, G., & Tutar, H. (2014). İşyeri maneviyatı ve örgütsel güven arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sayıştay Dergisi,* (93), 43-65.

Saklı, A. R., & Akbulut, H. A. (2017). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrenci ve akademisyenleri ile Rize halkının karşılıklı algı ve beklentileri.* Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Samur Teraman, S. B. (2023). Karar verme ve duygular. S. Samur Teraman (Ed.), *Yöneticiler için karar verme rehberi* içinde (s. 129-150). İstanbul: Nobel.

San Antonio, D. M., & Gamage, D. T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education, 21*(1), 15-22.

Schlesinger, A. M. (1953). *The rise of the city, 1878-1898*. New York, NY: Macmillan.

Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education, 77*(1), 1-39.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 818-831.

Seçkiner Bingöl, E. (2022). Katılımcı yönetişim üzerine normatif ve pratik tartışmalar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (51), 55-70.

Shattock, M. (2002). Re-balancing modern concepts of university governance. *Higher Education Quarterly, 56*(3), 235-244.

Shattock, M. (2003). *Managing successful universities.* Buckingham: Open University.

Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education.* Buckingham: Open University.

Shattock, M. (2017). University governance in flux. The impact of external and internal pressures on the distribution of authority within British universities: A synoptic view. *Higher Education Quarterly, 71*(4), 384-395.

Shinn, T. (1992). Science, Tocqueville and the state: The organization of knowledge in modern France. *Social Research, 59*(3), 533-565.

Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior.* New York: Free.

Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly, 38*(3), 341-371.

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly, 46*(2), 174-209.

Soysal, B. (2024). Eğitim felsefesinin gerekliliği üzerine. M. Alanoğlu (Ed.), *Eğitim & Bilim 2024-III* içinde (s. 79-95). İstanbul: Efe.

Stella, F. (2016). *Üniversitelerde retorik* (L. Basmacı, Çev.). İstanbul: Alfa.

Stensaker, B., & Vabo, A. (2013). Re-inventing shared governance: Implications for organisational culture and institutional leadership. *Higher Education Quarterly, 67*(3), 256-274.

Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. *International Social Science Journal, 50*(155), 17-28.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 419-426.

Sucu, Y. (2000). *Geçmişten günümüze yönetim düşüncesindeki gelişmeler.* Ankara: Elit.

Sukirno, D. S., & Siengthai, S. (2011). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education?. *International Journal of Educational Management, 25*(5), 494-508.

Şen, S., & Özdemir, S. (2024). Üniversite yöneticilerinin etik karar verme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(1), 527-565.

Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde paradigma değişimi: Dördüncü kuşak üniversiteler. *Yükseköğretim Dergisi, 2*(1), 1-10.

Tabak, H., Şahin, F., & Yavuz Tabak, B. (2020). Okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımları: Veriye dayalı karar almaya geçiş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(3), 713-725.

Tekeli, İ. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).

Tekeli, İ. (2012). Üniversite sohbetleri. V. Bilgin (Ed.), *Üniversite bilim ve Türkiye* içinde (s. 91-102). Ankara: Binyıl.

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler.* Ankara: İmge.

Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (51), 319-345.

Toprak, M., Saylık, A., & Törün, M. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: Mevcut ampirik çalışmaların içerik bir analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (58), 245-257.

Tosun, A. (2025). Yönetim yaklaşımlarının katılım, yönetişim ve insan kaynakları yönetimi bağlamında karşılaştırmalı ve analitik bir incelemesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18*(4), 1181-1215.

Tosun, K. (1992). *İşletme yönetimi.* Ankara: Savaş.

Tozlu, A. (2016). Karar verme yaklaşımları üzerinde herbert simon hegemonyası. *Sayıştay Dergisi,* (102), 27-45.

Trakman, L. (2008). Modelling university governance. *Higher Education Quarterly, 62*(1-2), 63-83.

Turan, S., & Aslanargun, E. (2010). Okullarda karar verme. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 167-198). Ankara: Nobel.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 117-140.

TÜSİAD. (2002). *Kurumsal yönetim en iyi uygulama kodu: Yönetim kurulunun yapısı ve işleyişi*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği.

Uçar, O. K., & Özdemir, O. (2022). Üniversitelerde sürdürülebilirlik faaliyetleri ve raporlama örnekleri. *Ida Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi, 5*(1), 13-30.

Uçkun, G., Demir, B., Yüksel, A., & Uçkun, S. (2014). Örgüt kültürünün yapısı ve insani ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi "Kocaeli üniversitesi idari personel örneği". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3*(7), 19-38.

Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesi'nde örgütsel iklim. *Amme İdaresi Dergisi, 47*(2), 145-165.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.

Ülgen, P. (2010). Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki üniversiteler ve eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 347-372.

Üzüm, H., & Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 95-112.

Vatanartıran, S. (2013). Roles and functions of university senates in Turkish universities. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 418-430.

Verger, J. (1992). Patterns. H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe: Volume 1, universities in the Middle Ages* içinde (s. 35-76). Cambridge: Cambridge University.

Volckmann, R., & McGregor, S. (2010). Transdisciplinarity learning in graduate programs in Mexico and Brazil. *Integral Leadership Review, 10*(5), 1-18.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making.* Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Wassong, J. F. (2004). *The modern research university*. New York, NY: Oxford University.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1-19.

Wissema, J. G. (2014). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek* (N. Devrim & T. Belge, Çev.). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.

Yamaç, K. (2022). *Üniversiteler: Bin yılın öyküsü.* Ankara: Efil.

Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 55-73.

Yavuz, M. (2012). *Yükseköğretimin yönetiminde dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi.* Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Yavuz, M. (2017). Batı medeniyetinde üniversite kurumunda yaşanan dönüşümü anlamak: Metodolojik bir okuma denemesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2), 211-220.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır?. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmeliyet Arayışı Dergisi (UEMAD), 1*(2), 57-67.

Yeşilyurt, E. (2020). Eğitimin analizi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (s. 10-48). İstanbul: Güven Plus.

Yıldırım, A. (1989). *Eğitim yönetiminde karar verme*. Ankara: Pegem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 7*(3), 664-679.

Yılmaz, H. (Ed.). (2012). *Medeniyetleri karşılaştırmak: George Makdisi örneği.* http://www.bisav.org.tr/userfiles/yayinlar/BSV_NOTLAR_27.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(2), 81-103.

Yılmaz, T. (2021). *Çalışanların stratejik kararlara katılımlarının motivasyon ve iş tatmini üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yin, R. K. (1984). Beyond method: Strategies for social research. G. Morgan (Ed.), *Beyond method: Strategies for social research* içinde (s. 23-51). Newbury Park: Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications.* Thousand Oaks: Sage.

Yücebaş, S. (2014). *Türk yükseköğretiminde reform arayışları*. Ankara: Siyasal.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T.C. Resmî Gazete,* 17506, 6 Kasım 1981.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.07.2025-E.1284990

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1284990 10.07.2025
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Serra GÜNER**'in, **Prof. Dr. Türker KURT**'un danışmanlığında yürüttüğü *"Üniversitelerde Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.07.2025** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 -1214

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Türker KURT

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 2. Uygulama İzin Belgeleri

T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
GÜLHANE TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
BİLİMSEL ÇALIŞMA, ARAŞTIRMA, PROJE VE ANKET
DEĞERLENDİRME KOMİSYONU KARARLARI

Karar Tarihi: 29 Ağustos 2025 Toplantı Sayısı: 10

Bilimsel Çalışma, Araştırma, Proje ve Anket Değerlendirme Komisyonu 29 Ağustos 2025 tarihinde saat 10.00'da Gülhane Tıp Fakültesi Dekan Yardımcısı Prof. Dr. Özhan ÖZDEMİR Başkanlığında toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emine Serra GÜNER'in tez çalışması kapsamında Üniversitemiz akademik ve idari yönetici personeli ile uygulama yapma talebi oy birliği ile uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Özhan ÖZDEMİR
(Başkan)

Prof. Dr. Gökhan ÖZKAN
(Üye)

Prof. Dr. Cantürk TAŞÇI
(Üye)

Prof. Dr. Ümit AYDOĞUAN
(Üye)

Prof.Dr.Kerim Bora YILMAZ
(Üye)

Prof.Dr.Turgay EBİLOĞLU
(Üye)

Doç.Dr.Kemal Gökhan ULUSOY
(Üye)

Doç.Dr.Şevket Barış MORKAVUK
(Üye-İzinli)

Dr.Öğr.Üyesi Fatih NAMAL
(Üye-İzinli)

Dr.Öğr.Üyesi Erdoğan ASAR
(Üye-Raporlu)

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.08.2025-512050

T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Personel Daire Başkanlığı

2025 AİLE YILI

Sayı : E-68457622-900--512050 25.08.2025
Konu : Personel İşleri (Genel)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 08.08.2025 tarihli, 1303371 sayılı ve İzin İşleri konulu yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emine Serra GÜNER'in tez çalışması kapsamında Üniversitemiz akademik ve idari yönetici personeli ile uygulama yapmak istediğine dair ilgi yazı Ek'te sunulmuştur. Konu ile ilgili görüşünüzün Personel Daire Başkanlığına bildirilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet Ali GÜLÇELİK
Rektör Yardımcısı V.

Ek:İlgi Yazı.

Dağıtım:
Gülhane Tıp Fakültesi Dekanlığına
Gülhane Diş Hekimliği Fakültesi Dekanlığına
Gülhane Eczacılık Fakültesi Dekanlığına
Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Gülhane Hemşirelik Fakültesi Dekanlığına
Gülhane Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Tıp Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Uluslararası Tıp Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Diş Hekimliği Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Eczacılık Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Hemşirelik Fakültesi Dekanlığına
Hamidiye Yaşam Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Veri Toplama Araçları

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİŞİM SÜREÇLERİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: AKADEMİK YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Ben Emine Serra Güner. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenimime devam etmekteyim. Tez çalışmamı Prof. Dr. Türker Kurt danışmanlığında yürütüyorum. "Üniversitede Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırma, üniversitelerde karar alma süreçlerine akademik ve idari aktörlerin katılım düzeylerini ve bu süreçlerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılacaktır. Araştırma sürecinde, veri kaybını önlemek ve süreci daha verimli hale getirmek amacıyla görüşmeler ses kaydıyla alınacaktır. Ancak bu kayıtlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak; katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Katılımcılara ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulacak ve ses kayıtları yalnızca araştırmacının kişisel bilgisayarında, şifreli bir şekilde ve kod adları kullanılarak saklanacaktır. Araştırma raporlarında da katılımcılar yalnızca bu kodlarla yer alacaktır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra, talep etmeniz durumunda doğruluğunu kontrol etmeniz için tarafınıza iletilebilecektir.

Emine Serra Güner

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

AKADEMİK YÖNETİCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Üniversite/ Fakülte/bölüm/enstitü düzeyindeki karar alma süreçlerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
   [Karar ön hazırlığı, paydaşlarla istişare, toplantı öncesi bilgilendirme, vb.]
2. Akademik bir yönetici olarak karar süreçlerindeki rolünüz nasıl tanımlarsınız?
3. Karar alma süreçlerine üniversite içi aktörlerin katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz? [Akademik personel, idari personel, öğrenci temsilcileri vb.]
   a. Mevcut durumdaki katılımın sizce yeterli olup olmadığı konusunda görüşleriniz nelerdir?
4. Alınan kararlara katkı sağlayan kurulların (bölüm kurulu, fakülte kurulu, senato, yönetim kurulu vb.) ve/veya iç paydaşların (Birim yöneticileri ve akademik, idari personel) katkı düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Karar alım süreçlerinde birim yöneticileri ve personelinizin yeterli düzeyde katkı sağlama imkanının olduğunu düşünüyor musunuz? [Sadece fiziksel katılım, söz hakkı, oy hakkı, doğrudan kararı etkileyen görüş bildirme] Birim yöneticilerinin ve personelinizin karar alım süreçlerine katkı ve katılımını sağlamak için neler yaparsınız?
6. Üniversitenin akademik ve idari yönetici ve personelinin karar süreçlerindeki rolünü ve alınan kararlara etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
   a. Alınan kararlara etki açısından akademik ve idari paydaşlar arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
   b. Alınan kararlara etki açısından akademik ve idari paydaşlar arasındaki dengeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Sizce akademik birimler ile idari birimlerin iş birliği içinde karar almaları gereken durumlarda ne gibi avantajlar veya dezavantajlar söz konusu olmaktadır?

8. Üniversite düzeyinde veya birim düzeyinde alınan kararların iş süreçleri açısından etkililiğini ve yerindeliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu soruyu rektörlük düzeyinde veya birim düzeyinde alınan kararlar açısından ayrı ayrı değerlendirir misiniz?
9. Bunların dışında belirtmek istediğiniz bir husus var mıdır?

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİŞİM SÜREÇLERİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: AKADEMİK PERSONEL GÖRÜŞME FORMU

Ben Emine Serra Güner. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenimime devam etmekteyim. Tez çalışmamı Prof. Dr. Türker Kurt danışmanlığında yürütüyorum. "Üniversitede Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırma, üniversitelerde karar alma süreçlerine akademik ve idari aktörlerin katılım düzeylerini ve bu süreçlerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılacaktır. Araştırma sürecinde, veri kaybını önlemek ve süreci daha verimli hale getirmek amacıyla görüşmeler ses kaydıyla alınacaktır. Ancak bu kayıtlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak; katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Katılımcılara ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulacak ve ses kayıtları yalnızca araştırmacının kişisel bilgisayarında, şifreli bir şekilde ve kod adları kullanılarak saklanacaktır. Araştırma raporlarında da katılımcılar yalnızca bu kodlarla yer alacaktır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra, talep etmeniz durumunda doğruluğunu kontrol etmeniz için tarafınıza iletilebilecektir.

Emine Serra Güner

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

AKADEMİK PERSONEL GÖRÜŞME FORMU

1. Fakülte, bölüm veya ana bilim dalı düzeyindeki karar alma süreçlerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? [Toplantının önceden duyurulması, gerekliyse ön hazırlık yapma imkânı tanınması]
2. Karar alma sürecinde sizden beklenen rollere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
    a. Akademik personel olarak karar süreçlerinde etkili bir rol üstlenebildiğinizi düşünüyor musunuz?
3. Hangi tür karar alım süreçlerine katılırsınız? [Rutin kararlar, operasyonel kararlar, stratejik kararlar]
    a. [Eğer rutin ve/veya operasyonel kararlara katılıyorum cevabı verilirse] Sizce daha önemli konularda karar sürecine katılmanızın gerekip gerekmediğine dair görüşleriniz nedir? Nedenini açıklayınız.
    b. Katılımının gerekli olduğunu düşündüğünüz iç paydaşların karar süreçlerinde yeterince yer alabildiğini düşünüyor musunuz? [Karardan etkilenen, karar konusuyla ilgili uzmanlık, bilgi ve deneyim sahibi olan kişilerin karar sürecine katılımı sağlanır mı?]
4. Alınan kararlara nasıl katkı sağlıyorsunuz ve yeterli düzeyde katkı sağlama imkanınızın olduğunu düşünüyor musunuz? [Sadece fiziksel katılım, söz hakkı, oy hakkı, doğrudan kararı etkileyen görüş bildirme]
    a. Görüşleriniz kararlar üzerinde belirleyici oluyor mu yoksa yalnızca fikir olarak mı değerlendiriliyor?
5. Akademik yönetici veya personel olarak karar alma süreçlerindeki rol ve etkinizi idari yönetici ve personel ile karşılaştırdığınızda nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. [Akademik yöneticiler veya personel olarak] Sizce karar alma süreçlerine katkı ve etkinizi idari yönetici veya personele göre daha avantajlı veya dezavantajlı olmasına neden olan hususlardan söz edebilir misiniz?

6. Yöneticiler tarafından alınan kararların iş süreçleriniz açısından etkililiğini ve yerindeliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Bunların dışında belirtmek istediğiniz bir husus var mıdır?

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİŞİM SÜREÇLERİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: İDARİ YÖNRTİCİ GÖRÜŞME FORMU

Ben Emine Serra Güner. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenimime devam etmekteyim. Tez çalışmamı Prof. Dr. Türker Kurt danışmanlığında yürütüyorum. "Üniversitede Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırma, üniversitelerde karar alma süreçlerine akademik ve idari aktörlerin katılım düzeylerini ve bu süreçlerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılacaktır. Araştırma sürecinde, veri kaybını önlemek ve süreci daha verimli hale getirmek amacıyla görüşmeler ses kaydıyla alınacaktır. Ancak bu kayıtlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak; katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Katılımcılara ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulacak ve ses kayıtları yalnızca araştırmacının kişisel bilgisayarında, şifreli bir şekilde ve kod adları kullanılarak saklanacaktır. Araştırma raporlarında da katılımcılar yalnızca bu kodlarla yer alacaktır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra, talep etmeniz durumunda doğruluğunu kontrol etmeniz için tarafınıza iletilebilecektir.

Emine Serra Güner

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

İDARİ YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Senato ve/veya yönetim kurulu toplantılarının karar alma süreçlerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? [Toplantıların planlanması, hazırlık süreci, paydaş görüşü alma]
2. Karar alma sürecinde sizden beklenen rollere ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?

    a. İdari yönetici olarak karar süreçlerinde etkili bir rol üstelenebildiğinizi düşünüyor musunuz? Diğer bir ifadeyle karar alım sürecinde görüşlerinizin belirleyici olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

3. Hangi tür karar süreçlerine daha çok katılım sağlıyorsunuz? [Rutin, operasyonel, stratejik]

    a. Akademik karar süreçlerine idari yöneticiler ve personelin katılımı konusundaki görüşleriniz nedir?

    b. Karar süreçlerinde bilgi, deneyim ve görev alanlarına göre iç paydaşların yeterince temsil edildiğini düşünüyor musunuz?

4. Karar alım süreçlerinde personelinizin yeterli düzeyde katkı sağlama imkanının olduğunu düşünüyor musunuz? [Sadece fiziksel katılım, söz hakkı, oy hakkı, doğrudan kararı etkileyen görüş bildirme] Personelinizin karar alım süreçlerine katkı ve katılımını sağlamak için neler yaparsınız?
5. Üniversitenin akademik ve idari yönetici ve personelinin karar süreçlerindeki rolünü ve alınan kararlara etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

    a. Alınan kararlara etki açısından akademik ve idari paydaşlar arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

    b. Alınan kararlara etki açısından akademik ve idari paydaşlar arasındaki dengeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6. Sizce akademik birimler ile idari birimlerin iş birliği içinde karar almaları gereken durumlarda ne gibi avantajlar veya dezavantajlar söz konusu olmaktadır?
7. Üniversite düzeyinde alınan kararların iş süreçleri açısından etkililiğini ve yerindeliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Bunlara ek olarak paylaşmak istediğiniz başka bir görüş var mı?

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİŞİM SÜREÇLERİNİN KATILIMCI KARAR ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: İDARİ PERSONEL GÖRÜŞME FORMU

Ben Emine Serra Güner. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenimime devam etmekteyim. Tez çalışmamı Prof. Dr. Türker Kurt danışmanlığında yürütüyorum. "Üniversitede Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırma, üniversitelerde karar alma süreçlerine akademik ve idari aktörlerin katılım düzeylerini ve bu süreçlerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılacaktır. Araştırma sürecinde, veri kaybını önlemek ve süreci daha verimli hale getirmek amacıyla görüşmeler ses kaydıyla alınacaktır. Ancak bu kayıtlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak; katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Katılımcılara ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulacak ve ses kayıtları yalnızca araştırmacının kişisel bilgisayarında, şifreli bir şekilde ve kod adları kullanılarak saklanacaktır. Araştırma raporlarında da katılımcılar yalnızca bu kodlarla yer alacaktır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra, talep etmeniz durumunda doğruluğunu kontrol etmeniz için tarafınıza iletilebilecektir.

Emine Serra Güner

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

İDARİ PERSONEL GÖRÜŞME SORULARI

1. Biriminizdeki karar alma süreçlerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? [Toplantının önceden duyurulması, gerekliyse ön hazırlık yapma imkânı tanınması]
2. Karar alma sürecinde sizden beklenen rollere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
    a. İdari personel olarak karar süreçlerinde etkili bir rol üstlenebildiğinizi düşünüyor musunuz?
3. Hangi tür karar alım süreçlerine katılırsınız? [Rutin kararlar, operasyonel kararlar, stratejik kararlar]
    a. [Eğer rutin ve/veya operasyonel kararlara katılıyorum cevabı verilirse] Daha önemli konularda karar sürecine katılmanızın gerekip gerekmediğine dair görüşleriniz nedir? Nedenini açıklayınız.
    b. Katılımının gerekli olduğunu düşündüğünüz iç paydaşların karar süreçlerinde yeterince yer alabildiğini düşünüyor musunuz? [Karardan etkilenen, karar konusuyla ilgili uzmanlık, bilgi ve deneyim sahibi olan kişilerin karar sürecine katılımı sağlanır mı?]
4. Alınan kararlara nasıl katkı sağlıyorsunuz? Karar alım süreçlerine yeterli düzeyde katkı sağlama imkanınızın olduğunu düşünüyor musunuz? [Sadece fiziksel katılım, söz hakkı, oy hakkı, doğrudan kararı etkileyen görüş bildirme]
    a. Karar alım sürecinde görüşlerinizin belirleyici olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. İdari yönetici veya personel olarak karar verme süreçlerindeki rol ve etkinizi akademik yönetici ve personel ile karşılaştırdığınızda nasıl değerlendiriyorsunuz?
    a. [İdari yöneticiler veya personel olarak] Sizin karar alma süreçlerine katkı ve etkinizi akademik yönetici veya personele göre daha avantajlı veya dezavantajlı olmasına neden olan hususlardan söz edebilir misiniz?

6. Alınan kararların iş süreçleriniz açısından etkililiğini ve yerindeliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Bunların dışında belirtmek istediğiniz bir husus var mıdır?

GÖZLEM FORMU

Tez Başlığı: Üniversitede Yönetişim Süreçlerinin Katılımcı Karar Alma Açısından Değerlendirilmesi

Gözlemci:

Tarih:

Toplantı Türü:

☐ Senato

☐ Fakülte/Bölüm Kurulu

☐ Üniversite Yönetim Kurulu

☐ İdari Birim (Genel Sekreterlik, Mali İşler vb.)

☐ Diğer: (belirtiniz)

Gözlem Süresi:

Toplantıya Katılanlar (gözlemlenen aktörler):

1. Yönetişim Süreci

Karar gündemi nasıl belirlendi?

Süreci kimler yönlendirdi (başkan, rektör, idareci, akademik temsilci)?

Karar süreçleri açık ve sisiçerik mi işledi?

Notlar:

2. Katılımcı Karar Alma

Toplantıya kimler katıldı? (Akademik/İdari/Cari Personel)

Katılım sadece dinleme düzeyinde mi yoksa aktif söz alındı mı?

Karara doğrudan etki eden katılımlar gözlendi mi?

Notlar:

3. Akademik-İdari Çatışma veya Uyum

Görüş ayrılıkları akademik-idari temelli mi?

Karar alma sürecinde hangi grup baskın?

Uzlaşı arayışı mı, çatışma mı gözlendi?

Notlar:

4. Kararların Etkisi

Alınan kararlar kimleri etkiliyor (öğrenci, personel, dış paydaş)?

Kararların etkileri tartışıldı mı?

Etkilenecek tarafların görüşleri gündeme geldi mi?

Notlar:

5. Uzmanlık ve Yetkinlik

Görüş bildirenlerin uzmanlığı ön planda mıydı?

Sunum yapanlar ya da karar verenler konuya ne kadar hâkimdi?

Yetkinliğe göre mi yoksa unvana göre mi söz verildi?

Notlar:

6. Karar Türü ve Katılım Farkı

Karar türü:

☐ Rutin

☐ Operasyonel

☐ Stratejik

Karar türüne göre katılım düzeyi değişti mi?

Notlar:

7. Roller ve Etki Düzeyi

Kimler karar sürecine yön verdi?

Katılım sembolik mi, etkili mi?

Hangi grup(lar) sürece anlamlı katkı sağladı?

Notlar:

8. Tavsiye Niteliği / Etki Sınırlılığı

Katkılar tavsiye düzeyinde mi kaldı?

Son kararlar nasıl ve kimler tarafından alındı?

Danışma sürecinden karar sürecine geçiş gözlendi mi?

Notlar:

Ek Gözlem Notları

Sessiz kalınan konular, gerginlik yaratan ifadeler, dikkat çeken roller vs.

Notlar:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...