

AKADEMİK ÖRGÜTLERDE REHBERLİK İLİŞKİLERİNİN METAFORLARLA ANALİZİ

Ferda Erdem
Fulya Sarvan
Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, akademik örgütlerde profesyonel gelişmenin önemli araçlarından biri olan akademik rehberlik ilişkilerini, akademisyenlerin bu süreçlere yönelik duygu ve düşüncelerini içeren deneyimlerini açıklarken kullandıkları metaforları analiz ederek incelemektir. Metafor analizine dayanan bu çalışmanın verileri, Akdeniz Üniversitesi bünyesinde yer alan akademisyenlerden oluşturulan altı odak grup toplantısının 17 saatlik bant kayıtlarından elde edilmiştir. Bu kayıtlardan elde edilen metnin içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan kök metaforlar, rehberlik ilişkilerinin kariyer geliştirme boyutunu yansıtan "*usta-çırak*" metaforu ve psikososyal destek boyutunu yansıtan "*ebeveyn-çocuk*" (anne-baba-evlat) metaforu olmuştur. Özellikle bu süreçlerden hayal kırıklığına uğrayanların sık kullandığı diğer metaforlar ise, yalnızlığı ifade eden "*ada*" metaforu ve rehberin ulaşılmazlığını ifade eden "*Tanrı*" metaforudur. Rehberlik ilişkileri dinamiğinin kapsamlı bir biçimde anlaşılması, akademik örgütlerde kariyer geliştirme süreçleri için vazgeçilmez nitelikte görülmektedir.

Anahtar kelimeler : Rehberlik, akademik örgütler, metaforlar, odak grup

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the mentoring relations in academic organizations, which present themselves as an important tool for professional development, through analysis of metaphors used by academicians in explaining their experiences pertaining to these processes. The data of this study was obtained from the transcriptions of 17 hours of audio recordings of six focus groups convened from the academic personnel of Akdeniz University. The root organizational metaphors reached as a result of the content analysis were, "*master-apprentice*" metaphor for the career development dimension of mentoring and "*parent-child*" metaphor for the psycho-social support dimension of mentoring. The dominant metaphors used especially by those who were disappointed with this process were the "*island*" (loneliness) and "*God*" metaphors. An extensive comprehension of the dynamics of the mentoring relations seems to be indispensable for effective career development in academic organizations.

Keywords : Mentoring, academic organizations, metaphors, focus group

AKADEMİK ÖRGÜTLERDE REHBERLİK İLİŞKİLERİNİN METAFORLARLA ANALİZİ

Ferda Erdem
Fulya Sarvan
Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, akademik örgütlerde profesyonel gelişmenin önemli araçlarından biri olan akademik rehberlik ilişkilerini, akademisyenlerin bu süreçlere yönelik duygu ve düşüncelerini içeren deneyimlerini açıklarken kullandıkları metaforları analiz ederek incelemektir. Metafor analizine dayanan bu çalışmanın verileri, Akdeniz Üniversitesi bünyesinde yer alan akademisyenlerden oluşturulan altı odak grup toplantısının 17 saatlik bant kayıtlarından elde edilmiştir. Bu kayıtlardan elde edilen metnin içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan kök metaforlar, rehberlik ilişkilerinin kariyer geliştirme boyutunu yansıtan "*usta-çırak*" metaforu ve psikososyal destek boyutunu yansıtan "*ebeveyn-çocuk*" (anne-baba-evlat) metaforu olmuştur. Özellikle bu süreçlerden hayal kırıklığına uğrayanların sık kullandığı diğer metaforlar ise, yalnızlığı ifade eden "*ada*" metaforu ve rehberin ulaşılmazlığını ifade eden "*Tanrı*" metaforudur. Rehberlik ilişkileri dinamiğinin kapsamlı bir biçimde anlaşılması, akademik örgütlerde kariyer geliştirme süreçleri için vazgeçilmez nitelikte görülmektedir.

Anahtar kelimeler : Rehberlik, akademik örgütler, metaforlar, odak grup

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the mentoring relations in academic organizations, which present themselves as an important tool for professional development, through analysis of metaphors used by academicians in explaining their experiences pertaining to these processes. The data of this study was obtained from the transcriptions of 17 hours of audio recordings of six focus groups convened from the academic personnel of Akdeniz University. The root organizational metaphors reached as a result of the content analysis were, "*master-apprentice*" metaphor for the career development dimension of mentoring and "*parent-child*" metaphor for the psycho-social support dimension of mentoring. The dominant metaphors used especially by those who were disappointed with this process were the "*island*" (loneliness) and "*God*" metaphors. An extensive comprehension of the dynamics of the mentoring relations seems to be indispensable for effective career development in academic organizations.

Keywords : Mentoring, academic organizations, metaphors, focus group

Homeros'un İlyada'sında İthakeli Mentor, Odysseus'un Troya seferine çıkmadan önce evini ve ailesini emanet ettiği sadık dostudur. Mentor, onun çıkarlarını taliplerine karşı korumaya çalışır ama başaramaz. Tanrıça Athena Odysseus'un oğlu Telemakhos'a kılavuzluk etmek, düşmanlarının üstesinden gelmek istedikçe mentor kılığına girer. Bu yüzden Mentor artık bir isim değildir, yol gösterici, rehber, kılavuzdur.¹

Yüzyıllardır, yaşlıların gençlere, kıdemlilerin deneyimsizlere usta-çırak ilişkisi içinde, beceri ve bilgilerini aktararak onları yetiştirdikleri ve meslek kültürlerini sürdürdükleri bilinmektedir. Mesleki gelişim üzerinde çok güçlü etkiler yaratan bu ilişki, modern insan kaynakları uygulamalarında da, bilinçli ve sistematik bir kariyer geliştirme yöntemi olarak benimsenmiştir. Değişimlerin artan hızı ile sürekli profesyonel gelişmenin norm haline geldiği günümüzde, rehberlik (mentoring), öğrenmeye yönelik kişisel sorumluluk kültürünün geliştirilmesi ve ustaların gençleri yetiştirmeleri için teşvik edilmesi misyonunu taşıyan bir ilişki olarak kabul edilmektedir (Hale, 1999:75).

Akademik örgütler, tarihsel olarak rehberlik ilişkilerini en fazla kullanan ve bu sürecin mesleki gelişim üzerindeki etkilerine en çok ihtiyaç gösteren kurumlardır. Akademisyen olarak olgunlaşma ve mükemmelleşme, genç araştırmacının, kıdemli akademisyenlerin yanında, onların çalışma disiplini gözlemleyerek ve öğrenerek kendini geliştirmesini ve belirli aşamalarda sınanarak, akademik mesleğe özgü yükselme basamaklarını tek tek aşmasını gerektirir. Bu gelişim basamaklarından geçen akademisyenlerin temel üç rolde -öğretim, araştırma ve kuruma hizmet- kendilerini sürekli geliştirmeleri ve belirlenmiş standartlara ulaşmaları istenir.

Bu uzun ve zahmetli eğitim, sosyalizasyon ve deneyim süreci boyunca, aynı basamaklardan geçmiş ve başarılı olmuş kişilerin deneyim ve birikimlerinden yararlanarak daha hızlı yol alma imkanına kavuşmak, bu kişiler tarafından korunarak ve yönlendirilerek geleceğe ilişkin belirsizlikleri azaltmak, genç bir akademisyen için yaşamsal mesleki ihtiyaçlardır. Bu nedenle, akademik rehberlik ve danışmanlık süreçlerinin, yetişmekte olan akademisyenlerin ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlenmesi, akademisyen yetiştirme gayreti içinde bulunan akademik örgütlerin en öncelikli işlevlerinden biri olarak görülebilir.

Tüm akademisyenlerin onaylayacağı bu öneme rağmen, rehberlik sürecini oluşturan ilişkileri olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla inceleme, anlama ve yorumlama çabası içeren çalışmaların, ilgili Türkçe yazında yeterince ele alınmadığı saptanmıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkan çalışmanın

¹ ERHAT, A. Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989, s.223.

amacı, akademik örgütlerde profesyonel gelişmenin önemli araçlarından biri olan akademik rehberlik ilişkilerini, akademisyenlerin bu süreçlere yönelik duygu ve düşüncelerini içeren deneyimlerini açıklarken kullandıkları metaforları analiz ederek irdelemektir.

Metaforlar, özellikle analitik muhakemenin ve açıklamanın her zaman mümkün olmadığı durumlarda, düşüncelerin, sezgilerin ve söylemlerin anlaşılmasını sağlayan (Marshak, 1993:45) ve bu işlevi ile örgütsel olguların derinlemesine teşhisini kolaylaştıran etkili araçlardır. Metafor analizine dayanan çalışmanın verileri, konusu akademik yaşama ilişkin olumlu ve olumsuz duygular, bunların kaynakları ve bu duyguların akademik rehberlik/danışmanlık süreçleriyle ilişkileri olan ve Akdeniz Üniversitesi bünyesinde yer alan akademisyenlerden oluşturulan altı odak grup toplantısının 17 saatlik bant kayıtlarından elde edilmiştir.

Rehberlik ve Akademik Örgütlerdeki Görünümü

Rehberlik (mentoring), bir örgütte genç-deneyimsiz ve kıdemli üye-deneyimli arasında, deneyimsizin olgunlaşmasına kadar süren birebir ilişkidir (Gaye ve Cullen, 1995). Bu kavram, karşılıklı çıkarlarını geliştirmeyi isteyen iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleştirilen öğrenme ortaklığı olarak da tanımlanmaktadır (Kerry, 2000). Ancak, ilişkiyi sadece öğrenme eylemi ile açıklamayı sınırlı bir bakışın ürünü sayan Baum (1992), rehberliği, yetişenin sadece öğrenmeye değil, yeni bir insan olmaya da gönüllü olduğu, yoğun, duygusal bir ilişki olarak ele almaktadır. Dolayısıyla etkileşimsel bir süreci anlatan rehberlik ilişkisinin en yaşamsal etmeni, taraflar arasında güven ve bağlılıktır (Ralph, 1999).

Rehberlik ilişkisi temelde yardım etme davranışı (özgecilik-alturizm) üzerine kuruludur ve bu konudaki yaklaşımlar, yardım etme davranışının karşılıklı veya karşılıksız olması ile ayrılırlar.² Rehberliği, orta dönem

² Gibb (1999), rehberliğin yardım etme davranışıyla ilişkisini vurgularken, rehberlerin niçin *prososyal* ve erdemli davranışlar için hazırlandıkları ve niçin zamanlarını ve enerjilerini, ödülü kesin olmamasına rağmen diğer insanlara yardım için ayırdıkları soruları ile başlamaktadır. Yardımlaşmaya, paylaşmaya, işbirliğine dönük tüm gönüllü hareketler olarak tanımlanabilecek prososyal davranış (Brief ve Motowidlo, 1986), iki teoriden destek alarak açıklanabilir: Sosyal mübadele (social exchange) ve toplulukçuluk (communitarism) teorisi.

Sosyal mübadele, sonucunda elde etmeyi umdukları kazançlarla güdülenen bireylerin sergiledikleri gönüllü davranışları anlatır ve sosyal etkileşimin sürükleyicisi, elde edilen kazançların sürekliliğini sağlamak için bu kazançlara karşılık verme ihtiyacıdır (Blau, 1964:91; Özen İşbaşı, 2000:14). Dolayısıyla, sosyal mübadele teorisine göre insanların amacı, tüm ilişkilerinde (arkadaşlık, aile ilişkisi, meslektaş, yabancılarla ilişki) çıkarlarını en üst düzeye çıkarmak, öte yandan maliyetlerini en düşük düzeye indirmektir; prososyal davranış bu temele dayalı olarak gösterilir (Gibbs, 1999).

erişkinliğin birikimini, genç kuşaklara kılavuzluk ederek aktarmak olarak tanımlayan Erikson, bu eylemin, yardım etme davranışından, yaratıcı eylemlerden ve ideallerden oluşan daha geniş bir anlama sahip olduğunu belirtmektedir (Gaye ve Culler, 1995:15). Bu bağlamda, rehberlik ilişkisinin amacı, yetişene, yasal, bilimsel, ruhani ve mesleğe yönelik ilkelerle sorunları çözmesi için kılavuzluk ve danışmanlık desteği vermek ve bunu yaparken yetişenin (protegé, mentee, learner) tüm kişiliği ile ilgilenmektir (Gaye ve Cullen, 1995:12).

Rehberlik ilişkisi, temelde iki işlevi yerine getirir: kariyer geliştirme ve psiko-sosyal destek. Kariyer geliştirme işlevi, yetişenin işe yönelik gerekli tüm unsurları öğrenerek gelişmesi ve örgütsel yapı içerisinde ilerlemesini sağlar (Scanlon, 1997). Psiko-sosyal işlevler ise, rehberliğin insancıl değerlerden etkilenen kısmını ifade etmektedir (Gibbs, 1999). Bu değerler temel olarak yetişenin psiko-sosyal gelişimi ile ilgilidir ve bireyin yetkinlik, kimlik, profesyonel rolünde etkililik duygusunu güçlendirmeyi hedefler (Dickinson, 1997); rol modeli olma, arkadaşlık, danışmanlık ve cesaretlendirme (Kerry, 2000) işlevlerini içerir.

Sosyal mübadele teorisi, fayda-maliyet hesaplama yollarını açıklarken farklı yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Örneğin, sosyo-biyolojik yaklaşıma göre, başkalarına yardım etmek insanın doğuştan sahip olduğu bir eğilimdir. İnsan olmanın gereği olarak kabul edilen karşılıklı özgecilik, bir prososyal davranıştır ve başkasının iyiliğini düşünerek hareket etme, başkalarına yararlı olma isteği taşıma, başkaları için gayret sarfetme ve başkaları için kendini tehlikeye atma davranışları ile açıklanır. Sosyo-biyologlara göre, özgeci davranışın altında, pek çok sosyal davranışta olduğu gibi, kalıtsal yolla nesilden nesile geçen genler yatmaktadır (Tevrüz ve diğerleri, 1999: 95). Bu bağlamda, karşılıklı özgecilik, yaşamımızı devam ettirebilmek, yani biyolojik başarı sağlamak için gerekli olan sosyal ve kültürel sistemi geliştiren bir stratejidir (Gibb, 1999). Sosyal mübadele teorisine göre biçimsel (formel) rehberlik, fayda temeline dayalı hesaplanmış bir ilişkidir ve başarısı için önkoşulları: Rehberlik ilişkisinde kendileri için karşılıklı yarar gören iki ortağın (partnerin), istikrarlı bir çevrede, aralarında sık etkileşimin olduğu üyelere dayanarak oluşan bir grubun ve ilişkilerin özgecilik temeline dayandığı bir çevrenin var olmasıdır (Gibb, 1999).

Prososyal eylemi açıklayan alternatif teori ise toplulukçu teoridir. Bu teori, yararlı ahlak teorisinin özünde var olduğunu savunduğu bireyciliği reddeden ve sadece bireysel özerklik ve özgürlüğü korumayı ve kollamayı gözetken bir toplumda yok olup gittiklerine inandığı kültürel veya ulusal değerlerin benzeri, ortaklaşa (kollektif) bir doğaya, ortak bir öze sahip değerlerin ve amaçların önemini vurgular (Cevizci, 1999: 174). Buna göre erdemlilik, bir topluluğun üyeleri olmanın erdemi ile kurulur ve korunur. Kişiler aynı topluluk içinde yaşamaktan ve yardım davranışının norm olmasından dolayı karşılık beklemeden birbirlerine yardım ederler. Eğer işyerleri bir topluluk ise (örgüt kültürünün yönetimi, güçlü topluluk kurma arzusunu anlatır), biçimsel rehberlik, topluluk ruhunun temel dinamiğidir. Ön koşulu, toplulukçuluk anlayışı gelişmiş ve bu yönde güçlü değerlere sahip bireylerin, rehberlik sorumluluğunu almaya hazırlanmasıdır. Bu irdelemenin ışığında Gibb (1999), tek bir teorik yaklaşımın tüm örgütlerde, ya da bir örgütün bütününde geçerli olmasının zor olduğunu, her iki yaklaşımın da örgüt kültürünü ve biçimsel rehberliği geliştirmede uygulanabilir olduğunu belirtmektedir.

Rehberlik çalışmalarında en sık başvuru alan yazar olan Kram (1983), bu temel işlevleri, dört aşamalı rehberlik sürecinde ikinci aşamaya yerleştirmektedir. Başlangıç, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlamadan oluşan bu sürecin ilk aşaması, bir yıla kadar süren, yetiştirme ve yardım alma gönüllülüğünün olduğu dönemdir. İkinci aşamada, rehberliğin kariyer ve bireysel gelişime yönelik işlevleri gerçekleştirilir; bu aşamada, taraflar arasında yoğun etkileşim ve duygusal bağlanma yaşanır. Üçüncü aşamada ise, değişik nedenlerle (yetişen bağımsızlaşır ve otonomisini kazanır veya rehberin ilgisizliği nedeniyle taraflar birbirinden uzaklaşır) rehberlik ilişkisi biter ve son aşamada, yetişenin yeni rehberlik ilişkisine girmesi veya eski rehberi ile yeni bir ilişkiye başlaması (meslektaş veya arkadaşlık gibi) söz konusudur.

Üniversite sürekli profesyonel gelişime dayalı yegane kurumdur (Bryans, 1998:136) ve rehberlik, tarih boyunca bu kurumların temel işlevi olmuştur. Yüksek öğretim kurumları, yapısal özellikleri, rol ilişkileri, biçimsel olmayan (enformel) sistem dinamikleri ve çevresel baskılar açısından özel bir kültüre sahiptir. Bu kültür içinde iyi bir rehberin kılavuzluğu ve ilhamı, akademisyenler için kariyerin vazgeçilmez parçalarından biri sayılmaktadır (Gaye ve Culler, 1995:12).

Eğitim örgütlerinde rehberlik, farklı yönleri vurgulanarak tanımlanmaktadır. Örneğin, Blackwell (1989), bu örgütlerdeki rehberliği, üst pozisyonlarda yer alanların, yetiştirilenin, zihinsel ve mesleki gelişimini kılavuzluk yaparak kolaylaştırma süreci olarak açıklamaktadır. Daloz'a göre ise (1986), eğer eğitim bir süreç ise, rehber bir kılavuz, rehberlik ise modelleme, gelenekleri koruma, bir harita sunma, kavramsallaştırma ve bir ayna tutma sürecidir. Rehberlik, akademik kurumun potansiyelini ortaya çıkaran ve öğretim üyesinin öğretim ve araştırmaya yönelik karmaşık rollerini gerçekleştirmesine katkı sağlayan yöntemlerden biridir (Gaye ve Culler, 1995:12).

Akademik örgütlerdeki rehberlik ilişkisinin genel sonuçları, öğretme etkililiğinde ve araştırma kalitesinde artış ve liderlik becerilerinde gelişmedir. Bu örgütlerde rehberlik ilişkisine yönelik yapılan çalışmaların önemli sonuçlarından biri de, rehber desteği ile yetişenlerin, kendilerinin de rehber oldukları yönündedir. Diğer yandan, rehberleriyle güçlü işbirliğine giden üniversite öğrencilerinin ileride akademik bir pozisyon kazanmaya eğilimli oldukları, rehber desteği alan gençlerin, profesyonel örgütlerde lider olarak yüksek verimlilik gösterdikleri, daha fazla yayın yaptıkları, rehber desteği almayanlara göre daha yüksek iş tatmini sağladıkları (Gaye ve Curren, 1995; Queralt, 1981), araştırmacı ve bilim adamlığı rolüne sosyalizasyonlarının kolaylaştığı (Lennon, 1996) ve

mesleki ağırlara ve proje ortaklıklarına daha kolay ulaştıkları saptanmıştır (Kogler ve diğerleri, 1989).

Ancak, Cunningham'ın da (1999) belirttiği gibi, rehberliğin bu örgütlerdeki işlevi kritik bir özelliğe sahip olmasına rağmen, yine akademik kültürün bazı özellikleri nedeniyle sürecin etkililiği zayıf kalmaktadır ve akademik örgütlerde danışmanlık daha çok bireysel girişimlere bağlı olarak yürümektedir. Bu örgütlerde bireysellik ve bağımsızlık değerlerinin güçlü olması, rehberliğin özellikle ortaklık yapısının önemsiz görülmesine neden olmaktadır. Zaman darlığı, işyükü ve bağımlılık riski gibi nedenlerle rehberlikten kaçınılmakta, üniversitelerin birçok biriminde, doktorasını bitiren gencin, bir üniversite profesörü gibi bağımsız uygulamaları gerçekleştirebileceği varsayılarak genç akademisyenlere rehber tahsis edilmediği bildirilmektedir (Yung ve Elliot, 1999).

Türkiye'deki üniversitelerde akademik rehberlik ilişkileri üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte, akademik yükselme evrelerinde akademisyenlerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguları incelemek üzere Akdeniz Üniversitesi'nde gerçekleştirilen ve odak grup görüşmeleri bu çalışmanın veri tabanını oluşturan araştırmada (Sarvan ve Karakaş, 2000), akademik ilişkiler boyutunun tüm akademik gelişim basamaklarında, olumlu ve olumsuz duygular için çok güçlü bir kaynak olma potansiyeli taşıdığı saptanmış, akademik danışmanın (rehber rolünde) akademik gelişim basamaklarını kolaylaştırmada ya da karmaşıklığa en önemli faktör olduğu tekrarlanarak vurgulanmıştır.

Türk üniversitelerinde akademik rehberlik süreçlerinin biçimsel yönü, lisansüstü eğitimden sorumlu enstitülerin yönergeleri çerçevesinde *tez danışmanlığı* niteliğinde sürdürülmekte ve mevcut durum, kapsamı son derece geniş akademik rehberlik ilişkilerini tanıma ve tanımlamada birçok eksiklikler içermektedir. Bu çalışmanın yazarlarının görüşü, rehberlik sürecinin etkililiğinin, rehber öğretim üyesinin konuya ilgisine ve duyarlılığına göre çok değişkenlik gösterebildiği; güçlü bir rehber sayesinde akademik kariyer basamaklarını hızla tırmanan kişiler olabildiği gibi, yetersiz rehberlik desteği yüzünden kariyerini terk eden veya kariyer sürecinde çok geciken kişiler de bulunduğu ve üniversitelerde, dikkatleri akademik rehberlik ilişkilerine çekecek çalışmaların yoğunlaşmasıyla, daha fazla sayıda öğretim üyesinin kendilerini etkili akademik rehberler olarak geliştirebilecekleri yönündedir.

Rehberlik Yazınında Genel Saptamalar

Rehberlik ile ilgili çalışmaların önemli bir kısmı, konunun temel unsurları olarak rehberin özellikleri, rehberlik ilişkisinin niteliği ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Rehberin özellikleri: Lewinson'a göre rehber (mentor), bir genci, sosyal ve mesleki yaşamda rüyasını gerçekleştirmeye teşvik eden, onu yetişkin dünyasına davet eden, değişime yönelik bir figürdür ve sadece kılavuzluğu, öğretmenliği veya sponsorluğu/hamiliği anlatmaz; tüm bunları birlikte içerir ve hatta bunlardan daha fazlasını anlatır (Burke, 1991:318). Bu anlamda rehber, yönelimi açısından diğer danışmanlık şekillerinden farklıdır; koç işe, gözetmen sonuca veya verimliliğe, rehber ise kişiye odaklıdır (Starceвич ve Friend, 1999).

Rehberin aynı zamanda yetişenin vizyonuna yerleşmiş bir figür olduğu da söylenebilir; bir gencin bir gün ulaşmayı ümit ettiği yetenek, bilgi, enginlik ve başarı özelliklerini, anlatır ve yetişen için idealleştirilen normları temsil eder (Starceвич ve Friend, 1999; Dickinson, 1999). Rehber profesyonel bir ustadır, değerleri paylaşır, duygusal destek verir, kariyer danışmanıdır, bilgi aktarır, tavsiye eder, anahtar örgütsel ve profesyonel ağlara ulaşmayı kolaylaştırır (Gaye ve Cullen, 1995). Yardıma ve geliştirmeye hazır olmaları, bilgi ve beceriyi transfer etmeleri ve diğerlerini cesaretlendirmeleri ile rehber, bir lider görüntüsü çizmektedir (Mitchell, 1998); aynı şekilde etkili bir liderlik de rehberliği içermektedir.

İyi rehberin özelliklerine yönelik yapılan çalışmalarda, ihtiyaçlara duyarlılık ve anlayış gösterme, insana yönelik güçlü bir yaklaşıma sahip olma (Cheney, 1999), rol modeli, destekleyici, cesaretlendirici (Kery, 2000) ve iyi bir dinleyici olma, açık kapı politikasını benimseme, olaylara farklı açılardan bakabilme (Hale, 1999), öğrenme fırsatları sunma (Cheney, 1999), zaman yaratma ve coşkulu olma özellikleri en sık vurgulananlardır.

Kuşkusuz, rehberlik sürecinin etkililiğini belirleyen unsurlardan biri de yetişenin özellikleridir. Rehberlik ilişkisine bağlılık gösteren, amaç yönelimli, geri bildirim ve eleştiriye açık, davranış, tutum ve düşünce değişikliğine gönüllü kişiler, ilişkiyi sonuçları açısından olumlu etkilemektedir (Gaye ve Cullen, 1995:38).

Akademik örgütlerde bir rehbera sahip olmak, mesleki ağlara, proje ortaklıklarına ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olmaktır ve bu nedenle herkesin istediği bir şeydir (Kogler ve diğerleri, 1989:364). Bu örgütlerde ideal rehber nasıl olmalıdır sorusuna yönelik çalışmalarda, yetki güçlendirme ve hiyerarşik ilişkiyi meslektaş ilişkisine dönüştürebilme

(Scalon, 1997), entelektüel merak, güvenilirlik, araştırma etiğine ve iletişim yeteneğine sahip olma, öğrencinin yeteneklerine inanma, yapıcı eleştiriler yöneltme (Rose, 1999), kariyer kılavuzu, arkadaş, akademik disiplin kılavuzu ve bilgi kaynağı (Cunningham, 1999) olma özellikleri vurgulanmaktadır.

Farklı ülkelerden üniversitelere gelen öğrenci sayılarındaki artış ile birlikte, her zamankinden önemli bir diğer özellik ise, rehberin farklı kültürlerle duyarlılığı ve iletişim becerileri olmaktadır (Salczman, 2000).

Rehberlik İlişkisinin Niteliği: Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Rehberlik. Rehberlik ilişkisinin niteliği, öncelikle bu ilişkinin biçimsel veya biçimsel olmayan nitelikte olmasına bağlı olarak değişmektedir. Biçimsel olmayan rehberlik, yönetilmeyen, yapılandırılmamış, örgüt tarafından biçimsel anlamda tanınmamış bir süreçtir (Durham, 1992) ve rehberin yetiştirmek istediği kişiyi kendisinin seçmesi ve geliştirmeye gönüllü olmasını içeren, biçimsel rehberliğe göre daha uzun süreli bir ilişkidir.

Biçimsel olmayan rehberlik ilişkisinde taraflar kendilerini diğeriyle tanımlarlar; ilişki, tarafların birbirlerini gözlemlemeleri ile etkileşim içinde gelişir (Ralph, 1999). Rehber yetiştirdiği kişide kendisinden bir şeyler bulurken, yetişen ise rehberde benzemeye çalıştığı özellikleri görür. Bu nedenle, ilişkide taraflar seçici davranırlar; rehber potansiyel gördüğü, iyi bir performansa sahip, farkedilme özelliği ve sosyal aryetişimi güçlü, örgüte ve mesleğe bağlı (Ralph, 1999); yetişen ise örgütsel pozisyonundan, gücünden ve özgüveninden etkilendiği, deneyimini paylaşmaya ve gençleri korumaya gönüllü gördüğü kişiyi seçer (Hunt ve Michael, 1983; Ralph, 1999). İlişki karşılıklı özdeşleşme ile gelişir (Richard ve Nemanick, 2000); tarafların, ortak ilgileri, benzer iletişim stili, benzer sosyal aryetişimleri ilişkide güveni hızlandırır. Bu tür bir ilişkide, rehberler daha güçlü kariyer kılavuzluğuna ve psiko-sosyal desteğe gönüllü iken, yetişen daha fazla yardım almaya ve yönlendirilmeye açıktır (Rogin ve diğerleri, 2000).

Örgütsel rollere sosyalizasyonu sağlama, iş performansını artırma ve işgören devir hızını düşürme gibi yararları nedeniyle (Ralph, 1999) ihtiyaç duyulan biçimsel rehberlik ise, organizasyon tarafından programlanmış ve yönetilen bir süreçtir. Bu ilişkide biçimsel rehberler daha çok bireye değil, örgüte yardım ederler (Gibb, 1999). Karşılıklı özdeşleşme ve gelişme ihtiyaçlarına yönelme yerine, örgütsel onay alma ve iyi bir örgüt vatandaşı olma rehber için önceliklidir (Rogins ve diğerleri, 2000). Bu tip ilişkinin biçimsel olmayan bir başlangıcı olmadığı için iki tarafın etkileşiminde özel bir dikkat ve destek eksikliği görülebileceği; motivasyon ve gönüllülüğün, ilişkinin kurulması

konusundaki zorunluluğa bağlı olarak azalabileceği ileri sürülmektedir (Richard ve Nemanich 2000).

Üniversitelerde rehberlik konusunda en sık belirtilen, bu ilişkinin biçimsel bir program kapsamında yapılandırılması gerekliliği ve bu konuda özellikle, örgüt kültürünü yaymak, akademik politikaları aydınlatmak, insan kaynakları planlaması yapmak, iyi elemanları cezbetmek ve korumak gibi işlevler açısından fakülte liderlerinin uygulamalarına ihtiyaç duyulduğudur (Gaye ve Cullen, 1995). Ancak, akademik örgütlerde rehberliğin, biçimsel ve biçimsel olmayan yönleri birlikte içerdiği (Kalionav, 1998), hatta ruhunu yaratmada daha çok biçimsel olmayan görüntünün hakim olduğu belirtilmektedir. Rehberlik, yetişenin araştırmacı rolüne sosyalizasyonu üzerine odaklanırken, ilişkinin rehber için temel motivasyonu, entelektüel teşvik ve öğretme arzusudur (Lennon, 1996).

Kogler ve diğerleri (1989) tarafından yapılan ve akademik kurumlardaki rehberlik ilişkisini biçimsel olmayan iletişim davranışı olarak ele alan görgül çalışmanın bulgularına göre, rehber-yetişen arasındaki ilişki, ebeveyn-çocuk, tek yönlü ve tamamlayıcı bir ilişkidir. Diğer yandan, bu örgütlerde rehberlerin, kendi temel özelliklerini daha fazla yansıtanları seçme eğilimi farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Donald ve Blackburn, 1996; Queralt, 1981). Ayrıca, akademik örgütlerde rehberlik ilişkisine yönelik özelliklerden biri, yetişenlerin değişik kariyer aşamalarında birden fazla rehberden destek alabilmesidir. Bu anlamda yetiştirme süreci, değişik kaynaklardan desteklenen, sürekli öğrenmeye açık bir süreçtir ve yetişen için birden fazla rol modeli söz konusu olabilmektedir.

Bu açıklamalar ışığında, akademik örgütlerde rehberliğin, diğer örgütlere göre farklı özellikler ve daha güçlü bir misyonu içermesi nedeniyle, biçimselleşme derecesinin tartışmalı olduğu söylenebilir. Ancak, bu örgütlerde rehberlik ilişkisinin, akademik kültürün doğal bir parçası haline gelmesi gerekliliği açıktır. Cunningham (1999), kampuslarda, akademisyenlerin birbirleriyle etkileşim fırsatları bulabilecekleri fiziksel koşulları ve psikolojik iklimi yaratma çabalarını bu konuda önemli bulurken, Gaye ve Cullen da, rehberlik ilişkisinin, sadece kurumsal düzenlemelerle gelişemeyeceğini, yetişenlerin, rehberlerin ve idarecilerin, rehberlik ilişkisini, insan kaynağının güçlendirilmesi olarak algılamaları ve bu ilişkiyi kurumun kültürüne entegre etmeleri konusunda ortak sorumluluk üstlenmelerinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir (1995:35).

Rehberlik İlişkisinin Sonuçları: Rehberlik ilişkisinin temel çıktısı, yetişene, örgütsel politikaların, normların, başarı için gerekli becerilerin, örgütte ilerleme yollarının ve engellerin öğretilmesi ile sosyalizasyonun

sağlanmasıdır (Burke, 1990:321). Bununla birlikte, rehberlik ilişkisinin önemini, *“bir rehbera sahip olmak kutsanmışlar arasında olmaktır, tersi durum ise sonsuza kadar ilgisizlikle lanetlenmektir”* diyerek vurgulayan Holcom (1980) (Lucas, 2000) ve daha sonra da Garvey (1995), sonuçları yetişen ve rehber için ayırmaktadırlar: Yetişenin özgüveni, genel olgunlaşma düzeyi, yeni durumlarla başa çıkma kapasitesi artarken, rehber için de, farklı örgütsel düzeylere açılma, hızlı öğrenme, değişimle başa çıkma gibi olumlu sonuçlar söz konusudur.

Rehberlik ilişkisinin sonuçları üzerine yapılan çok sayıdaki karşılaştırmalı çalışmada da, rehberlik desteği alanlarla almayanlar açısından farklı bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Fagenson (1988, 1989), rehber desteği alanların almayanlara göre daha fazla güç algıladıklarını, yüksek tatmin, kariyer hareketliliği ve önemli yükselme avantajları sağladıklarını; Ensher (2000) ise destek alanların, daha güçlü örgütsel vatandaşlık ve bağlılık davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır.

Tüm bu sonuçlara rağmen, rehberin tek başına olumlu çıktılarının garantisi olmadığı açıktır. Burke (1990), rehber desteği almadan da başarılı bir kariyerin mümkün olduğunu, rehberliğin, öğrenmenin çeşitli yollarından sadece biri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca rehberlik literatürü, rehberi yetişene göre daha olgun, deneyimli ve bilgili olarak açıklama eğilimine sahiptir, ancak, olgun-genç ilişkisi tek rehberlik ilişkisi tipi değildir. Yatay anlamda, iş arkadaşlarından alınan destekler de kariyer gelişimine katkılar sağlar. *Meslektaş rehberliği* (peer mentoring) olarak nitelendirilen bu ilişkide taraflar, karşılıklı bilgilerini paylaşırlar, kariyer stratejilerini planlarlar, işle ilgili geribildirim sağlarlar, duygusal destek verirler ve arkadaşlık ilişkisi geliştirirler (Kram ve Isabel, 1985).

Rehberlik İlişkisinin Riskleri: Rehberlik ilişkisi, rehber, yetişen ve örgüt için birçok avantajına rağmen, düşük tatmin yaratan veya yıkıcı bir ilişki niteliğini de kazanabilir (Kram, 1985). Eby ve diğerleri (2000), yetişen açısından olumsuz rehberlik ilişkisinde beş ana tema üzerinde durmaktadırlar: İlişkinin ikili mücadeleye dönüşmesi, rehberin mesafeli davranışı, yanlış düzenlenen davranışlar, uzman rehberin yokluğu ve genel işlevsizlik. Bu temalara dayalı olarak yaşanan sorunlar ise, ayırmıcılık, kayırma, aşırı iş yükü, taciz, bencillik, şovenizm, yetişen açısından iş yükü ve özel işlerde kullanılma veya rehberin yetişeni klonu olarak görmesidir (Lucas, 2000; Myers, 1985).

Bunun yanında, rehberin farklı bir örgütsel pozisyona transferi veya örgütten ayrılması durumunda, gelişme sürecinin kesilmesi, yetişenin örgütsel sadakatsizliğinden rehberin sorumlu tutulması, başarı ve başarısızlıkların birbirlerine mal edilmesi, yetişenin başarısının rehberinkini gölgelemesi gibi sorunlar da bu ilişkinin olumsuz çıktıları

arasında görülebilir (Myers, 1985). Kram ve Clawson (1984), rehber-yetişen ilişkilerindeki bu tür olumsuzlukların, ilişkinin örgütteki diğer üyelerin değerlendirmesine açık olması ve tüm yetişenlere benzer davranışların gösterilmesi ile kontrol edilebileceğini ve giderilebileceğini belirtmektedirler.

Diğer yandan, rehberlik ilişkisinin sonucunda yetişenin bağımsız ve özerk davranışlar kazanması temel hedef olmakla birlikte, rehberlik ilişkisi en güçlü paternalist ilişkilerden biridir (Kogler ve diğerleri, 1989:357) ve aşırı paternalist yaklaşım, yetişenin rehberin koruyuculuğuna alışmasına bağlı olarak güçlü bir bağımlılık yaratabilir. Bu durum, yine yetişen açısından beklenen kişisel gelişmeyi, diğer bir deyişle bağımsız-erişkin yapının ortaya çıkmasını engelleyecektir. Benzer bir şekilde, başarılı bir rehberlik ilişkisinin, yetişenin otonomisini kazanması ve geliştirmesiyle gerçekleşeceğini savunan Blaum (1992), bunun için yetişenin rehberin değerlerini içselleştirmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Rehberlik ilişkisinin akademik örgütler için önemli sonuçları, daha önce de belirtildiği gibi yetişenlerin, özellikle akademik kültürlenme süreci içinde kariyerin ve kişinin gelişimidir. Bu süreçteki deneyimler olumlu olduğu gibi olumsuz da olabilmektedir. Nitekim, Akdeniz Üniversitesi'nde akademik yükselme basamaklarında yaşanan olumlu ve olumsuz duygulara ilişkin araştırmada, akademik rehberlik ilişkilerini kapsayan *Akademik İlişkiler* boyutunda, diğer boyutlar arasında en yüksek sayıda olumlu ve ikinci en yüksek sayıda olumsuz duygu ifadesinin belirtilmiş olması ve ayrıca akademik ilişkilerle ilgili ifade edilen toplam olumsuz duygu ifadesinin (44) toplam olumlu duygu ifadesinden (39) yüksek olması (Sarvan ve Karakaş, 2000) oldukça anlamlıdır.

Rehberlik: Bir Metafor Cenneti. Rehberlik, bireyler arası ilişkilerde geçerli birçok dinamiği içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu tür yapıların anlaşılabilmesi için, tam olarak anlaşılamayanı anlamaya çalışmada (Ganser, 1998), karmaşık olguların tanımlanmasında ve analiz edilmesinde (Tsoukas, 1991) ve gerçeğin yeniden yapılandırılmasında olağanüstü güce sahip metaforlardan (Letiche ve Vanuden, 1998:1031) yararlanmak çoğu zaman vazgeçilmezdir. Nitekim, rehberliği inceleyen çalışmaların önemli bir kısmında da, ilişkinin unsurlarına yönelik çok sayıda metaforun kullanıldığı görülmektedir.

Metafor (eğretileme), bilinmeyen bir şeyi, bilinen bir şey açısından ifade etmek; bilinmeyen *anlamını*, bilinenlerin *araçları* ile ortaya koymaktır. Araçların ve anlamın aynı paradigmaya yerleştirilebilmesi için yeterli benzerliğe ve aynı zamanda gerekli karşılaştırmayı yapabilmek için

yeterli farklılığa sahip olması gerekmektedir. Lévi-Strauss, metaforları *somutlama mantığının* örnekleri olarak açıklamaktadır. Tüm toplumlar, kendileri için önemli soyutlamaları anlamlı hale getirmek için somut deneyimler içinde metafor olarak cisimleştirirler. Metaforlar böylece düşünme araçları haline gelirler ve günlük yaşamda kavramsal olarak kullanabilirler (Fiske, 1996: 124 ve 126). Dolayısıyla, ilk bakışta, metaforların dille ilgili (linguistic) olduğu, hatta genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret olduğu düşünülse de (Morgan, 1998:14), bir metaforun temelde kavramsal olduğu, çünkü soyut kavramları anlamamızı ve muhakeme etmemizi sağladığı belirtilmelidir (Duque ve Johnson, 1999:84; Lakoff, 1993). Bunu gerçekleştirirken de metafor, obje ile sembol arasındaki ilişkiyi değiştirerek yeni bir bilgi ve kavrayış yaratır (Black, 1993), belirsizliği azaltacak yorumlayıcı şemalar sunar (Lissack, 1994). Metaforların, önemli bir özelliği de, benzerlikten ziyade deneyimlerimizde karşılık bulmaya dayanmasıdır (Lakoff, 1992).

Özellikle olguların karmaşıklığı gözönüne alındığında, örgütsel yaşamı anlamak veya daha güçlü bir vurgu ile belirtmek gerekirse, örgütsel yaşamı okumak için, yeni kavrayışlara ihtiyaç duyulacağı açıktır (Morgan, 1998:14). Metaforlar- çelişkili yapısını ihmal etmemek kaydıyla- bu konuda güçlü araçlardır; örgütsel yaşamın karmaşıklığını, olguları hızlı ve derinden teşhis ederek azaltırlar ve örgütsel etkililiğin artırılmasına katkı sağlarlar (Palmer ve Dunford, 1996:692). Bazen, tek bir metaforun, örgütsel olgulara yönelik, kısmen de olsa birçok şeyi anlattığına tanık oluruz (Lissack, 1994). Dolayısıyla bir kök veya ana metafora ulaştığımızda, aslında örgütün ne olduğuna yönelik gerçeğe ulaşma ihtimalimiz güçlenmiştir.

Rehberliğe yönelik çalışmalarda, araştırmacıların, ilişkinin niteliğini, işlevlerini ve taraflarını -rehber ve yetişen- açıklarken zengin metaforlar kullandıkları saptanmaktadır. İlişkinin niteliği için, *ebeveyn-çocuk* (Kogler ve diğerleri, 1989); *usta-çırak, öğretmen-öğrenci*, genç ve yaşlı kuşak arasında *köprü* (Cunningham, 1999); *koşum takımı* (Gibb, 1999); rehber için, *mitolojik kahraman* (Schwartz ve Williams, 1995), *römorkör*, yetişeni etkileyen *bir kitabın yazarı, büyük babalar* (Levinson, 1978; Burke, 1991), *günah keçisi* (Myers ve Humphreys, 1985); yetişen için, *babasını arayan çocuk* (Burke, 1991), *işlenmemiş elmas* (Ragins ve diğerleri, 2000), *klon* (Myers ve Humphreys, 1985), *çömez, mirasçı* (Rosovsky, 1995) ve daha birçok metafor, rehberlik ilişkisine yönelik kavrayışları kolaylaştırma amacıyla kullanılmıştır.

Tüm sembolik formlar gibi metaforlar da, kişinin bilişsel durumuyla, hisleri ile, duyarlılıklarıyla bir bütün olarak ilgilidir (Smircich, 1985:68). Bu nedenle, rehberlik ilişkisini, bunu yaşayanların kullandığı

metaforlardan yola çıkarak irdelemek etkili bir yöntemdir. Ganser'in (1998) araştırması bu tür bir analize iyi bir örnek oluşturmaktadır. Rehber öğretmenlerin rehberlik ilişkisinin unsurlarına yönelik kullandıkları çok sayıda metaforu tespit eden bu çalışmada, rehberlik ilişkisi için: *Annelik, ebeveyn-çocuk, akrabalık ilişkisi*; rehberliğin sorun çözme yönü için: *Uçmayı öğretme, acil servis, aile hekimliği, trapezci için güvenlik ağı*; rehberin yetiştirici yönü için: *Antrenör, oymak başı, pilot, ressam, sanatçı, bahçıvan, çiçeğin açısını veya tırtılın kelebeğe dönüşümünü izleme*; yetişenler için: *Evlad, yeğen ve çocuk*; rehberlik deneyimi için: *Rüzgarsız havada uçurtma uçurmak* gibi metaforlar kullanılmıştır.

Onbir yıl boyunca Harvard Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Dekanlığı'nı yürüten Henry Rosovsky'nin deneyimlerini aktarmak için kaleme aldığı Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor (1995:140) başlıklı kitabında, ABD üniversitelerinde akademisyen yetiştirme süreçlerinin önemini vurguladığı bölümde,

“... doktora öğrencileri, bilim adamlığı, öğretmenlik için, üniversitelerdeki ve kolejlerdeki görevler için yetiştirilirler. Doktora adaylarının, kendilerini “bilimin sürekliliğine” adayacakları ve ömürlerini üniversite duvarlarının arkasında geçirecekleri varsayılır. Bu ise, öğrenci ve öğretmeni arasında çok daha güçlü bir etkileşim yaratır. Bazen öğrencinin, çok uzun bir süre (umalım ki yaşadığı sürece) doktor baba'nın sadık bir çömezi olarak kalması olasıdır..... Bunun sonucunda ortaya karışık bir durum çıkabilir: Bir yanda aile ilişkilerinin sıcak atmosferinde mutlu öğrenciler, diğer yanda ise akademik ebeveynlerin kendilerini ihmal ettiğini düşünen, aynı sayıda mutsuz öğrenci. Bir de bu iki uç arasında yer alan çoğunluk,”

anlatımında görüldüğü gibi zengin metaforlar kullanma ihtiyacı hissetmiştir.

BİR AKADEMİK ÖRGÜTTE REHBERLİĞE YÖNELİK METAFORLAR

Yöntem

Bu çalışmanın verileri, Akdeniz Üniversitesi'nde düzenlenen odak grup toplantılarına ait, 17 saatlik mülakat bant kayıtlarının çözümlenmiş metinlerine dayanmaktadır. Gerçekleşen odak grup toplantıları, akademik örgütlerde duyguları irdeleme amacını taşıyan başka bir araştırma (Sarvan ve Karakaş, 2000) için düzenlenmekle birlikte, toplantı mülakatlarında akademik gelişim sürecinin ve rehberlik ilişkilerinin çok sık ve kök metaforlar kullanılarak vurgulanması dolayısıyla, mülakat metinleri yeniden incelenerek, rehberlik ilişkisini konu alan ikinci bir araştırma için içerik analizi yapılmıştır.

Odak gruplar, nitel (kalitatif) veriler toplamak için kullanılan, grup mülakat teknikleri kategorisi içinde yer alan özgül bir tekniktir; en önemli özelliği, bir grup içindeki etkileşim olmadan çok daha zor elde edilebilecek veriler ve sezgiler üretebilmesidir (Morgan, 1988:12). Odak grup yöntemi, örgütsel yaşama yönelik soyut, duyuşsal ve sezgisel deneyimlerin ifade edilmesini ve anlaşılmasını sağlayan (Marshak, 1993: 45) ve doğası itibariyle nitel bir veri olan metaforların belirlenmesinde, birkaç nedenle etkili bir yöntemdir.

Metaforlardan çeşitli örgütsel uygulamaların analizinde yararlanılmasına rağmen, nasıl kullanılmaları gerektiğine yönelik homojen bir görüşün oluşmadığı görülmektedir (Palmer ve Dunford, 1996:692). Ancak, bu durumu bir zayıflık olarak değerlendirmemek gerekir. Bilinç ötesine yolculuk gibi zor bir misyonu üstlenen metaforların yakalanmasında, tek bir yöntemde ısrarlı olmak yanıltıcı olacaktır. Bazı araştırmalarda, günlük dilde kullanılan ve yerel bağlamı güçlü metaforlardan yararlanılarak örgütsel çözümlemelere gidilirken (Beck ve Moore, 1985; Erdem ve Şatır, 1998, 2000), diğer bazı araştırmalarda örgüt içi gözlem ve (yarı yapılandırılmış) görüşmelerle kök metaforlara ulaşılmıştır (Billups, 1991; Daniel ve diğerleri, 1997). Zaman zaman da araştırmacıların özel metaforlar kullanarak, örgütü veya uygulamalarını bunlarla açıklayabilme imkanı aradıkları görülmektedir (Marshak, 1991; Morgan, 1986; Garu ve Kotha, 1994).

Bunların yanında, metafor analizinde kullanılan yöntemlerden biri de, örgüt üyelerinin katıldığı her türlü toplantı, görüşme, tartışmaların teyp ve/veya yazılı kayıtlarının incelenmesidir (Daniel ve diğerleri 1997:215). Bu yolla, örgüt üyelerinin, örgütsel uygulamalara ve sonuçlarına yönelik algılarını aktarırken kullandıkları serbest metaforlara ve bu metaforların örgüt üyeleri tarafından bilinçli ve/veya bilinçsiz onaylanması yoluyla da, paylaşılan ortak anlayışları anlatan kök/ana metaforlara ulaşılır. Dolayısıyla, belirli kriterlere göre tasarlanan, yönetilen ve katılımcılar arasında etkileşimi hedefleyen odak grup toplantıları, bu anlamda zengin bir veri kaynağıdır.

Odak Grup Toplantılarının Tasarımı

Çalışmanın kapsamı, Akdeniz Üniversitesi'nin akademik personeli ile sınırlandırılmıştır. Ancak, bu durumun araştırma için önemli bir kısıt olmadığı düşünülmektedir. Zira, Üniversitenin mevcut fakülte ve yüksek okullarının birçoğu oldukça genç olduğundan, özellikle kıdemli akademik personelin, hatta bir ölçüde yardımcı doçentlerin başka üniversitelerde ve yurtdışında deneyimleri bulunmaktadır. Bu nedenle, özellikle rehberlik ilişkileri açısından zengin bir akademik deneyim koleksiyonuna ulaşıldığı

ve erişilen akademik deneyimler bileşiminin, farklı üniversitelerden oluşturulmuş gruplar kadar çeşitlilik taşıdığını söylemek mümkündür.

Akdeniz Üniversitesi 11 fakültesi, 2'si 4 yıllık 9 yüksek okulu ve üç enstitüsü ile nispeten genç (19 yaşında) bir üniversite sayılmaktadır. Bu birimlerde görevli akademik personel sayısı, araştırmanın yürütüldüğü 2000 yılı ilk yarısı itibarıyla, 530 araştırma görevlisi, 181 yardımcı doçent ve 243 doçent ve profesör ve 262 diğer statülerdekiler olmak üzere 1217 kişidir.

Bu çalışma için, geniş bir akademik deneyime ulaşmak amacı ile, her akademik gelişme seviyesinden yeterli temsili sağlayabilecek en az iki odak grup oluşturulmuştur. Bu gruplara davet edilebilecek uygun kişilerin seçiminde ise şu kriterler gözönüne alınmıştır: Araştırma görevlisi olarak davet edilebilecek kişilerin en az iki yıllık bir akademik tecrübeye sahip olmaları ve farklı anabilim dallarını temsil etmeleri; yardımcı doçent, doçent ve profesör unvanına sahip odak grup katılımcısı adayların ise, değişik tecrübeler yaşamış olmaları ve mümkün olduğunca değişik görüşler dile getirebilmelerini sağlamak amacıyla, farklı fakülte ve farklı anabilim dallarından olmaları gözetilmiştir.

Bu düzenlemeye bağlı kalınarak, 8-10 katılımcının yer aldığı 6 odak grup toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan 2'si araştırma görevlilerinden, 2'si yardımcı doçentlerden ve 2'si de doçent ve profesörlerin karışımından oluşturulmuştur. Çizelge 1, odak grup katılımcılarının fakülte ve yüksekokullar arasındaki dağılımını, Çizelge 2 ise katılımcıların demografik özelliklerini içermektedir.

ÇİZELGE 1

Odak Grup Katılımcılarının Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı

Fakülte veya Yüksekokul	Doçent ve Profesör	Yardımcı Doçent	Araştırma Görevlisi	Toplam
Tip	4	3	3	10
Ziraat	1	3	3	7
Fen-Edebiyat	4	2	2	8
İktisadi ve İdari Bilimler	4	6	6	16
Hukuk	1	-	-	1
Eğitim	1	1	-	2
İletişim	1	-	-	1
Turizm ve Otel İşletmeciliği Y. O.	-	2	2	4
Sağlık Yüksekokulu	-	1	-	1
TOPLAM	16	18	16	50

ÇİZELGE 2
Odak Grup Katılımcılarının Demografik Özellikleri

	Araştırma Görevlileri	Yardımcı Doçentler	Doçent ve Profesörler	Toplam
Katılımcı sayısı	16	18	16	50
Yaş	$\bar{X} = 28$ $25 \leq X \leq 33$	$\bar{X} = 40$ $33 \leq X \leq 47$	$\bar{X} = 49$ $37 \leq X \leq 60$	-
Cinsiyet	9 kadın 7 erkek	6 kadın 12 erkek	6 kadın 10 erkek	21 kadın 29 erkek
Medeni Durum	6 evli 10 bekar	11 evli 7 bekar	15 evli 1 bekar	32 evli 18 bekar
Üniversitede görev süresi	$\bar{X} = 3.8$ $1 \leq X \leq 7$	$\bar{X} = 11$ $3 \leq X \leq 20$	$\bar{X} = 6$ $1 \leq X \leq 19$	-
Başka üniversitede çalışmış olma	5 evet 11 hayır	16 evet 2 hayır	15 evet 1 hayır	36 evet 14 hayır
Akademik çalışma düzeyi	9 doktora 5 y.lisans 2 tipta uzmanlık.	-	-	-
Tez çalışması düzeyi	8 devam ediyor 7 bitmiş 1 gerekmiyor	-	-	-
Akademik kariyere devam niyeti	13 evet 3 bilmiyorum	-	-	-
Doçentlik kadrosuna kaç yıl önce geçtiği	-	-	$\bar{X} = 9$ $2 \leq X \leq 33$	-
Yardımcı doçentliğe kaç yıl önce geçtiği	-	$\bar{X} = 3.7$ $1 \leq X \leq 13$	-	-

Veri Toplama Aşaması: Grup Toplantıları

Odak grup toplantıları, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin Kurul Toplantı Odasında, uygun bir toplantı atmosferi içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın yazarlarından birisi moderatör olarak grupları yönetmiş, diğeri ise odak grup toplantılarından birisine katılmış, sonraki aşamada da toplantı metinlerini metaforlar açısından çözümlemiştir. Bir moderatör yardımcısı da, toplantıların ses kayıtlarının iki ayrı cihazla kaydedilmesi ile ilgili teknik konuların sorumluluğunu üstlenmek üzere rol almıştır.

Odak grup toplantılarında katılımcılardan, akademik kariyere başladıklarından bu yana, akademik çalışmaları, görevleri ve diğer faktörlerle ilgili olarak sahip oldukları olumlu duygularını, bu duyguların nedenlerini veya kaynaklarını anlatmaları ve bu duygular üzerinde akademik rehberlik/danışmanlık süreçlerinin etkisini tartışmaları istenmiştir. Daha sonraki aşamada ise, katılımcılardan bu kez, aynı konularda sahip oldukları olumsuz deneyimlerini ve duygularını

aktarmaları istenmiştir. Her odak grup toplantısı en az 2.5 saat sürmüş ve sonuçta araştırmanın veri tabanını oluşturacak olan 17 saatlik bir ses kaydı toplanmış ve yazılı metin haline getirilmiştir (Sarvan ve Karakaş, 2000).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırmada bir veri analizi yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz, verileri tanımlamaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılmasına imkan veren bir yöntemdir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999:162).

Metaforların belirlenmesine yönelik olarak, analizin ilk aşamasında, yazılı metinler (veriler) birkaç kez gözden geçirilmiş ve şu dört ayırım değişkenine dikkat edilerek kodlanmıştır: grubun niteliği, kullanılan olumlu metaforlar, olumsuz metaforlar ve metaforların kullanıldığı durumlar. Daha sonraki aşamada ise, bu kodlardan yola çıkarak verileri açıklayabilecek ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise, veriler bu temalara göre düzenlenerek bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre, kullanılan tüm metaforlar iki ana tema üzerinde yoğunlaşmaktadır: *Tüm unsurları ile rehberlik ilişkisi* -seçilen olumlu ve olumsuz metaforların büyük bir kısmı bu temayla ilişkilidir- ve *genel üniversite (akademik) ortamı* (Çizim 3).

Konunun ayrıntılarına geçmeden önce, bazı önemli tespitler üzerinde durmakta yarar vardır: İlk olarak, özellikle metaforlar kullanılırken tekil vurgular yerine çoğul ve/veya edilgen vurgular tercih edilmiştir (Örneğin: "Araştırma görevlileri *köle* gibi veya *işçi* gibi görülüyorlar" veya "Hocalar kendilerini *tanrı* sanıyorlar"). Diğer yandan katılımcılar, rehberlik ilişkisine yönelik değerlendirmelerini, sadece kendi yetiştirme süreçlerine değil, tanık oldukları diğerlerinin deneyimlerine de dayandırmışlardır (Örneğin: "*Hepimiz benzer şekilde yetiştik*"). Önemli bir diğer bulgu ise, tüm boyutlar için olumsuz metaforların sayısının olumlu metaforlara göre daha fazla olmasıdır.

Bulguların yorumlanmasını kolaylaştırma amacıyla, ilk tema olarak belirginleşen rehberlik ilişkisi, çalışmanın başından beri benimsenen sistematige uygun olarak, ilişkinin niteliği, rehberler ve yetişenler olarak alt temalara ayrılmıştır. Buna göre, belirlenen tüm metaforlar arasında en sık kullanılan ve olumlu metafor grubu içinde yer alanlar, rehberlik

ilişkisinin niteliğine yönelik olanlardır. Üç grup da (araştırma görevlileri, yardımcı doçentler, doçent ve profesörler) rehberlik ilişkisini, *usta-çırak*, *anne-baba-evlat* metaforları ile açıklamaktadır. 50 katılımcıdan oluşan gruplarda, *usta-çırak* metaforu 11 kez (I. grup: 3; II. grup: 5; III. grup:3) *anne-baba-evlat* metaforu ise 6 kez (I. grup: 2; II. grup: 2; III. grup: 2) kullanılmıştır. Ayrıca, bu metaforlarla anlatılan ilişki içinde yetişenler, akademik yaşamlarına yönelik olumlu duygulara sahipken, bu tür bir ilişki içinde yetişemeyenler, akademik gelişim sürecinde geçmişte ve güncel olarak ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, rehberlik ilişkisine yönelik *usta-çırak*, *anne-baba-evlat* metaforları, akademik yaşamın ruhunu anlatmalarından dolayı, *örgütün kök metaforları* olarak kabul edilmiştir.

Bu metaforlar, aynı zamanda, çalışmada daha önce ele alınan rehberlik ilişkisinin biçimsel ve biçimsel olmayan yönlerini ve işlevlerini de belirtmektedirler. Genç akademisyenin, işe yönelik gerekli tüm unsurları *ustasından* veya *ustalarından* (aynı aşamalardan geçmiş kıdemli(ler)den) öğrenerek gelişmesi, akademik sosyalizasyonu ve kariyer geliştirme işlevini vurgularken; korunma, sığınma, arkadaşlık, rol modeli, paylaşma, güvenilirlik gibi bir *anneden* veya *babadan* beklenenler, ilişkinin beşeri, diğer bir deyişle, biçimsel olmayan yönünü ve psiko-sosyal işlevini açıklamaktadır.

Birden fazla kullanılan diğer metaforlar ise, kariyer sürecinde yeterli destek alamayanların yalnızlıklarını ifade eden *ada* metaforu (4 kez kullanılmıştır) ile, ulaşılması güç akademisyenler (kıdemli hocalar) için *Tanrı* (4 kez kullanılmıştır) metaforlarıdır. Rehberlik işlevini üstlenenler ve yetişenler için kullanılan diğer metaforlar da çeşitlilik göstermektedir. Ancak üç grubun da daha çok olumsuz metaforları seçmesinin yanında, özellikle I. gruba göre daha geniş deneyime sahip II. ve III. grubun, kullandıkları olumsuz metaforların sayısının daha fazla olduğu, anlam olarak da daha güçlü olumsuzluk vurgusu içermeleri dikkat çekicidir. Yetişenler için kullanılan metaforlar, onların yetiştirme süreci içinde zayıf ve değer verilmeyen taraf olarak algılanabildiklerini (*hamal*, *işçi*, *köle*, *asistan parçası*) gösterirken, yetiştirme sürecinin aktif tarafı olması beklenen, ama bunu gerçekleştiremeyen kıdemli akademisyenler için seçilen metaforların çoğu (*Tanrı*, *put*, *fildişi kuledelikler*, *tabu*), onların ulaşılmaz ve tartışılmaz olarak algılandıklarını ve uzun güç mesafesinin akademik örgütlerde de geçerli olduğunu göstermektedir.

İkinci tema olarak belirlenen, akademik ortama ilişkin metaforların ise, genel olarak üniversite sisteminin işlevlerindeki zayıflamalara yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle bu konuda, daha zengin deneyimi olan III. grubun seçtiği metaforlar, sistemin etkililiğinde algılanan sorunları

güçlü bir biçimde vurgulamaktadır (*Kuruyan ağaç, cangıl, çiftlik, gemi karaya oturdu, kalkan*).

ÇİZELGE 3

Akademik Örgütlerde Rehberlik İlişisine ve Akademik Ortama Yönelik Metaforlar

Gruplar	Temalar (Metafor kullanılan durumlar)	Olumlu Metaforlar	Olumsuz Metaforlar
I. ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİ	I. AKADEMİK ORTAM II. REHBERLİK İLİŞKİSİNİN UNSURLARI 1. Rehberlik sürecinin niteliği 2. Rehberler (hocalar) 3. Yetişenler	Usta-çırak ilişkisi (3) Anne-baba-evlat ilişkisi (2) Usta, Anne-baba, Süpermen Çırak, Evlat	Bataklık, At gözlüğü Koylu zihniyeti Her koyun kendi bacağından asılır Makine, Memur, Tabu, Lise öğretmeni Dilenci, İşçi
II. YARDIMCI DOÇENTLER	I. AKADEMİK ORTAM II. REHBERLİK İLİŞKİSİNİN UNSURLARI 1. Rehberlik sürecinin niteliği 2. Rehberler (hocalar) 3. Yetişenler	Usta-çırak ilişkisi (3) Anne-baba-evlat ilişkisi (2) Usta, Anne-baba, Kahraman Çırak, Evlat, Filiz	Tiyatro, Askeriye Ada (yalnızlık hissi) (3) Havlu atma (gelişme sürecinde kesinti) Tabu, Tanrı (3), Put, Şeytan Asistan parçası (2) Bilim köleleri Üvey evlat Koyun sürüsü (öğrenciler)
III. DOÇENT VE PROFESÖRLER	I. AKADEMİK ORTAM II. REHBERLİK İLİŞKİSİNİN UNSURLARI 1. Rehberlik sürecinin niteliği 2. Rehberler (hocalar) 3. Yetişenler	Usta-çırak ilişkisi (3) Baba-evlat ilişkisi (2) Usta, Baba, Beyin Çırak, Evlat	Kuruyan ağaç, Cangıl, Çiftlik, Gemi karaya oturdu, Sandalye yarışı (idari görevler), Kalkan (bürokratik yapı) Görücü usulü evlilik (eleman seçimi) Keçi boynuzu (bilimsel gelişme) Ada (destek almayanların yalnızlığı) Tortu, Dinozor (kendini yenilemeyenler) Bilim tanrısı (yurt dışından gelenler) Fildişi kuledenkiler Donkişotlar Tacirler (dışarıda iş yapanlar) Profesör düdüğü (akademik unvanlar) Hamal

Metafor analizinden elde edilen bu bulgulara göre, özetle, akademik yetiştirme süreçleri, akademik yaşama yönelik düşünce ve duyguları içeren deneyimlerin temelini oluşturmaktadır ve rehberlik ilişkisinden beklenen, bu sürecin gençlerin hem akademik gelişimini hem de psiko-sosyal gelişimini birlikte içermesi, rehberlerden beklenen ise, onların profesyonel ustalar ve güvenilir, koruyucu anne ve babalar olmalarıdır.

AKADEMİK ÖRGÜTLERDE REHBERLİK İLİŞKİSİNE YÖNELİK YANIT BEKLEYEN SORULAR

İnsan kaynakları yaklaşımının etkisiyle, anlamı ve kapsamı yeniden sorgulanan uygulamalardan biri de rehberliktir ve insan kaynağı yetiştirme misyonunu üstlenen bu kritik sürece ilginin giderek arttığı görülmektedir. Buna rağmen, rehberlik ilişkisinin niteliğine, sonuçlarına ve akademik örgütlerdeki görünümüne yönelik birçok soru henüz yanıtlanmayı beklemektedir.

Rehberlik yazınında erken farkedilen soruların başında, cinsiyetin bu ilişkideki rolü, rehberlik desteği alan ve almayanların kariyer gelişiminde farklılıklar ile biçimsel - biçimsel olmayan rehberlik uygulamalarının etkililiğinin karşılaştırılması gelmektedir. Ancak, mevcut yanıtların daha fazla sayıda ampirik bulgularla desteklenmesi gereği duyulmaktadır. Özellikle akademik örgütlerde, rehberlik sürecinin etkililiği ile biçimsellik derecesi arasındaki ilişki önemli bir sorudur. Biçimsel müdahale süreçleri, rehber ve yetiştirilen arasında gelişmesi beklenen psiko-sosyal boyutu olumsuz etkileme potansiyeline sahipken, insan yetiştirmenin pedagojik bağlamı ve hızlı değişimler karşısında kariyer gerekliliklerin sık sık gözden geçirilmesi, bazı yönlendirmelere ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Bu özellikler, sorunun yanıtının kolay olmadığını ve biçimselleşme derecesinin, akademik örgütlerin diğer özellikleri ile de ilişkili olarak ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir.

Bunların yanı sıra, rehberliğe yönelik çalışmalarda derinleşmeyi gerektiren birçok konunun varlığı dikkat çekicidir. Öncelikle, bireylerarası ilişkilerde geçerli dinamiklerin anlaşılmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri, kültürel farklılıklardır. Bu faktörün, yoğun bir ilişkiye dayalı rehberlik ilişkisinin niteliğini nasıl etkilediği, önemli ve henüz yanıtı güçlü olmayan bir sorudur. Farklı kültürel bağlamlarda geçerli kabul edilen bazı liderlik uygulamalarından yola çıkarak, rehberliğin liderlik içeren boyutuna yönelik bazı hipotezler üretilebilir, ancak bu, dolaylı bir yanıt olacaktır. Dolayısıyla, kültürel değerlerin rehberlik uygulamalarına ve sonuçlarına olan etkisini inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır.

Diğer yandan, üniversitelerde uygulanan insan kaynakları politikaları, disiplin kültürü, üniversite ve/veya fakülte örgüt kültürü gibi unsurların,

rehberlik ilişkisine yönelik bakış açılarını ve dolayısıyla uygulamaları nasıl etkilediği de önemli sorulardır. Elemanlarını kendi içinden yetiştirme veya belirli akademik gelişim aşamalarında dışarıdan temin etme politikasını benimseyen kurumlarda, farklı disiplinlerde ve farklı değerlere ve geleneklere sahip üniversite veya fakültelerde, rehberliğin niteliği, işlevleri ve çıktılarında hangi değişimlerin beklenebileceği araştırılmalıdır.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen sorular ışığında, özellikle Türk Üniversitelerinde akademik rehberlik ilişkisinin niteliği, bu ilişkiden beklenenler, gerçekleşenler ve sonuçların etkililiği üzerine yapılacak araştırmalara gerek olduğu açıktır.

SONUÇ

Rehberlik bu çalışmada, genç kuşağın yetiştirilmesine yönelik kritik bir süreç olarak ele alınmış; gençlerin mesleki ve psikososyal gelişimleri ile belirli bir meslek kültürüne sosyalizasyon işlevlerini içeren bu sürecin, özellikle akademik örgütlerdeki görünimleri irdelenmiştir.

Rehberlik, akademik örgüt kültürünün doğal bir unsuru olmasına rağmen, sistematik bir düzenlemeye tabi olmadığı için, kişiden kişiye tarz ve yorumu değişebilen, üzerinde pek fazla konuşulmayan ve tartışılmayan bir konudur. Akademik özgürlük alanında bulunmasına bağlı olarak, bu süreç, öğretim üyelerinin kendilerine özgü olarak geliştirdikleri akademik rehberlik tarzı içinde kalmış, bu sürece diledikleri kadar önem verip zaman ayırmakta öğretim üyeleri kendilerini serbest hissetmişler ve başarıları, genellikle, akademisyen yetiştirme başarısı ile ölçülmemiştir. Bu durum, akademisyen yetiştirme misyonuna katkıları açısından hayati önem taşıyan rehberlik-danışmanlık sürecinin, bilinçli bir çabayla etkin kılınması yerine, kişiden kişiye değişen ve şansa bırakılmış bir uygulama haline gelmesine neden olmuştur. Özellikle akademik gelenekleri zayıflamış, bireyci değerleri ön plana çıkaran ve gelecek nesil akademisyenlerini yetiştirme sorumluluğu üstlenmeyen akademik örgüt kültürlerinde bu sorunun daha bariz olduğu düşünülmektedir.

Oysa, biçimsel ve daha çok da biçimsel olmayan yönleri ve sonuçları ile yetişenler ve rehberler üzerinde derin izler bırakan bu ilişki, akademik yaşamı tek başına anlatabilecek kadar güçlüdür. Nitekim bu araştırmada da, akademik yaşama ilişkin metaforların önemli bir kısmının, rehberlik ve yetiştirme süreçlerine yönelik olduğu belirlenmiş ve bu nedenle *usta-çırak*, *anne-baba-evlat* metaforları, örgütün kök metaforları olarak kabul edilmiştir.

Çağdaş insan kaynakları anlayışının tüm yönleriyle geçerli olmasının bekleneceği akademik kurumlarda, biçimsel ve biçimsel olmayan

özellikleri birlikte içeren, çeşitli programların birlikte yürütülebildiği, sonuçları sürekli izlenen ve çıktılarının bir başarı ölçütü olarak tanımlanabildiği rehberlik uygulamalarına ihtiyaç vardır. İlgili süreçlerin etkililiği, genç akademisyenlerin gereksiz endişeler ve korkular içinde heveslerini kaybetmelerini ve zaman kaybettiren yollarda dolaşmalarını önleyebilmesine, kısa sürede iyi bir araştırmacı ve öğretici olmanın temel ilke ve becerilerini kazandırmasına ve giderek yükselen standartlara ulaşmayı hedefleyen akademisyenler yetiştirme başarısına bağlı olacaktır.

Böylesine etkili rehberlik/danışmanlık süreçlerinin tasarımlanabilmesi, şansa bırakılmayacak, ancak, ruhunu kaybettirecek müdahalelerden de sakınılacak şekilde kurumsallaştırılabilmesi ve sonuçların izlenerek değerlendirilebilmesi için, akademik birimlerin bu konuya bilinçli bir yaklaşım geliştirmeleri, akademik kariyerin güncel ihtiyaç ve koşullarına bağlı olarak en uygun biçimsellik derecesi üzerinde düşünülmesini ve tartışılmasını sağlamaları, özetle, rehberlik ilişkisindeki tarafların, ihtiyaç ve istekleri konusunda kapsamlı bir anlayış geliştirmenin yollarını bulmaları tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baum, H.S. 1992. Mentoring: Narcissitic fantasies and oedipal realities. *Human Relations*, 45(3): 223-245.
- Beck B.F., Moore L.F.1985. Linking the host culture to organization variables. Frost P. ve diğerleri (Der.) *Organization culture*: 335-353. Beverly Hills: Sage.
- Berkeley, J. P.1994. Young people mentoring: an employment perspective. *Education and Training*, 36 (5): 27-31 (Abstract).
- Billups, F.A. 1991. *College and university administrator perceptions of organizational culture: An analysis of metaphors*, Digital Dissertations, AAT 9125404.
- Blau, P. 1964. *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Brief, A. 1986. Prosocial organizational behaviour. *Academy of Management Review*, 11: 710-725.
- Bryans, P. ve diğerleri,1998. From collusion to dialogue: universities and continuing professional development. *Continuing Professional Development*, 1: 136-144.
- Burke, R.J., McKeen, C.A.1990. Mentoring in organizations: implications for women. *Journal of Business Ethics*, 9: 317-332.
- Cevizli, A. 1996. *Felsefe sözlüğü*. İstanbul : Paradigma.
- Chao, G.T.1997. Mentoring: phases and outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 51(1): 15-28 (Abstract).
- Cheney, D.1999. Mentorship in the field of behavioral disorders: an intergenerational responsibility. *Education and Treatment of Children*, 22(3): 243-243.

- Conway, C. 1995. Mentoring in the mainstream. *Management Development Review*, 8(4):27-29.
- Cunningham, S.1993. Characteristics of the mentoring experience: a qualitative study. *Personnel Review*, 22(4), 54-56 (Abstract).
- Cunningham, S.1999. The nature of workplace mentoring relationship among faculty members in Christian Higher Education. *The Journal of Higher Education (Columbus, Ohio)*, 70(4): 441-463.
- Daniels, T., Barry, K., Michael, J.1997. *Perspectives on organizational communication*. Dubuque : BrownveBenchmark.
- Dickinson, S.C.1999. *Mentor relationship in clinical psychology doctoral training: A national survey of directors of training*. Digital Dissertations, AAT 9926472.
- Donald, L.S. 1996. Achieving diversity through mentoring: a response to erikson and trautman's diversity or conformity. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33: 87-90.
- Duque, F., Johnson, M. 1999. Attention metaphors: how metaphors guide the cognitive psychology of attention. *Cognitive Science*, 23(1): 83-116.
- Eby, L.T. ve diğerleri, 2000. The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behaviour*, 57(1): 1-21.
- Erdem, F., Satır, Ç. 1998. Metaforlarla örgüt kültürü analizi: Otel işletmelerinde uygulamalı bir çalışma; **6. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**, Eskişehir, 21-23 Mayıs.
- Erdem, F., Satır, Ç. 2000. Farklı örgütlerde kültürel yapının metaforlarla analizi, **8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**; Nevşehir, 25-27 Mayıs.
- Erhat, A.1989. *Mitoloji sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ernestine, K.E. 2000. Probing educational management as gendered: An examination through model and metaphor. *Teachers College Record*, 102(2): 375-397.
- Ensher, E.A., Grant-Vallone, E.J. 2000. Longitudinal examination of mentoring relationship on organizational commitment and citizenship behaviour. *Journal of Career Development*, 26(4): 233-249.
- Fagenson, E. 1989. The mentor advantage: Perceived career/job experiences of proteges versus non-proteges. *Journal of Organizational Behaviour*, 10(4) 1989: 309-320.
- Fagenson, E. 1988. The power of a mentor: proteges and non proteges' perceptions of their own power in organizations. *GroupveOrganization Studies*, 13(2): 182-194.
- Fiske, J. 1996. **İletişim çalışmalarına giriş** (çev. S. İrvan). Ankara : Bilim Sanat.
- Gansert, T. 1998. Metaphors for mentoring. *The Educational Forum*, 62: 113-119.
- Garud, R., Koth, S. 1994. Using the brain as a metaphor to model flexible production system. *Academy of Management Review*, 19(4): 672-698.
- Garvey, B. 1995. Healthy signs for mentoring. *Education and Training*, 37(5):12-19.
- Gaye, L., Cullen, D.1995. Empowering the faculty mentoring redirected and renewed, ASHE-ERIC. *Higher Education Reports*, 3: 1-87.

- Gibbs, S. 1999. The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52(8): 1055-1075.
- Granello, D.H., Hothersall, D., Osborne, A.L. 2000. The academic genogram: teaching for the future by learning from the past. *Counselor Education and Supervision*, 39 (3): 177-188.
- Hale, R.1999. The dynamics of mentoring relationship: Towards an understanding of how mentoring supports learning. *Continuing Professional Development*, 3: 75-80.
- Hunt, D.M., Michael, C. 1983. Mentoring: A career training and development tool. *Academy of Management*, 8(3), 475-485 (Abstract).
- Illes, L.M., Ritchie, J.B. 1999. Change metaphor grappling with the two- headed organizational Behemoth. *Journal of Management Inquiry*, 8(1): 91-101.
- Jadwick, D.1997. *The perceptions of effectiveness of mentoring relationship in higher education*. Digital Dissertations, AAT9717711.
- Kalianov, C.J. 1998. *Academic professionals in a university college structure: Metaphors and mentors*. Digital Dissertations, AAT 9914570.
- Kerry, M.A. 2000. Mentor's contributions to gifted adolescents' affective, social and vocational development. *Roeper Review*, 2284, 227-230.
- Kram, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4):608-625 (Abstract).
- Kram, K. 1985. Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4): 40-43 (Abstract).
- Kram, K., Isabella, L.A.1985. Mentoring alternatives: The role of peer relationship in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1): 110-132 (Abstract).
- Kram, K., Clawson, J.G. 1989. Managing cross-gender mentoring. *Business Horizons*, 27(2): 22-32 (Abstract).
- Kogler, S. ve diğerleri,1989. *Mentoring and Other Communication Support in the Academic Setting*. *Group ve Organization Studies*, 4(3): 355-368 (Abstract).
- Lakoff, G. 1992. *The contemporary theory of metaphor*. market@henson.cc.www.edu.
- Lennon, K.J.1996. *The influence of mentoring relationship on socialization in the faculty role*. Digital Dissertations, AAT9639282.
- Letiche, H., Vanuden, J. 1998. Answers to a discussion note: On the metaphor of the metaphor. *Organization Studies*, 19(6), 1029-1033.
- Lissack M. 1994. *Complexity metaphors and the management of a knowledge based enterprise*. www.lissack.com.
- Lucas, J.L. 2000. *Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty*. Digital Dissertations, AAT 9963673.
- Luechaver, D., Shulman, G.M. 1998. Using a metaphor exercise to explore the principles of organizational culture. *Journal of Management Education*, 22(6): 736-739.
- Marshak,R. J. 1993. Managing the metaphors of change. *Organizational Dynamics*, 22(1): 44-57.
- Mitchell, T.R. 1998. Mentorship as leadership. *Change*, 30: 48.
- Morgan G.1998. *Metaforlar*. İstanbul: MESS.

- Morgan, D. L. 1988. *Focus groups as qualitative research methods*. Qualitative Research Methods Series , 16, London: Sage, 212-228.
- Myers, D., Humphreys, N. 1985. The caveats in mentorship. *Business Horizons*, 28(4): 9-14 (Abstract).
- Özen İşbaşı, J. 2000. *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Palmer, I., Lundberg, C. 1995. Metaphors of hospitality of organizations. *Cornell Hotel And Restaurant Administrative Quarterly*, 36(3): 80-85.
- Palmer L., Dunford D. 1996. Conflicting uses of reconceptualizing their use in the field of organizational change. *Academy of Management Review*, 21(83): 691-717.
- Quarely, M. 1981. *The role of the mentor in the career development of university faculty members and academic administrators*. Digital Dissertations, AAT8201424.
- Ralph, E.V. 1999. An analysis of formal mentoring programs and perceived barriers to obtaining a mentor at large public accounting firms. *Accounting Horizons*, 3(1): 37-53.
- Ragins, B.L., Cotton, J.L., Miller, J.S. 2000. Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6): 1177-1194.
- Richard, C., Nemanick, Jr. 2000. Comparing formal and informal mentors: Does type make a difference? *The Academy of Management Executives*, 14(3), 136-138.
- Rose, G.L. 1999. *What do doctoral students want in a mentor? Development of the ideal mentor scale*. Digital Dissertations, AAT9957315.
- Rosovsky, H. 1995. *Üniversite- Bir dekan anlatıyor*. Popüler Bilim Kitapları Dizisi: 6. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Salzman, M. 2000. Promoting multicultural competence: A cross-cultural mentorship. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 28(2): 119-124.
- Sarvan, F., Karakaş, K. 2000. Emotions in academic organizations; 16. Egos Kollokyumu Bildirisi, 2-4 Temmuz, Helsinki.
- Scanlon, K.C. 1997. Mentoring women administrators: Breaking through the glass ceiling. *Initiatives* (Washington, D.C), 58: 39-59.
- Schawartz, R.A, Williams, K. 1995. Metaphors we teach by: the mentor teacher and the hero student. *The Journal of Aesthetic Education*, 29: 103-110 (Abstract).
- Smircich, L. 1985. Is the concept culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? Frost, P. ve diğerleri (Der), **Organizational culture**. Beverly Hills : Sage.
- Starcevich, M., Friend, F. 1999. Effective mentoring relationship from the mentee's perspective. *Workforce*, 2-3.
- Stensaker, B. 1999. In charge? (Absent) Academic leadership during external assessments. *International Journal of Educational Management*. 13(6).T. 1999. *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Tsoukas, H. 1991. The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. *Academy of Management Review*, 16(3): 566-585.
- Vasil, L. 1996. Social process skills and career achievement among male and female academics. *The Journal of Higher Education* (Columbus, Ohio), 67: 103-114.
- Yang, J. J., Elliot, G. 1999. Socialization and leadership in adapted physical education/activity: Perspectives of female faculty. *The Physical Educator*, 56(2): 83-90.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 1999. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayınevi.

Ferda Erdem, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğretim üyesidir. Davranış Bilimleri, örgütsel davranış, insan kaynakları yönetimi, girişimcilik konularında dersler vermekte olan yazarın, örgütsel davranış konularında çeşitli makalelerinin yanı sıra, "İşletme Kültürü" adlı bir kitabı bulunmaktadır.

E-posta : ferdem@iibf.akdeniz.edu.tr.

Fulya Sarvan, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğretim üyesidir. Örgüt kuramı, toplam kalite yönetimi, hastane yönetimi, liderlik ile ilgili konularda çok sayıda makale ve yayınları bulunan yazar, toplam kalite yönetimi, işletme yönetimi, uluslar arası işletme ve stratejik yönetim gibi konularda dersler vermektedir.

E-posta : fulyas@iibf.akdeniz.edu.tr.