T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ORTA KARİYER EVRESİNDE BULUNAN AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI: KOLEKTİF ARAÇSAL DURUM ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Tijen TÜLÜBAŞ

KOCAELİ 2017

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ORTA KARİYER EVRESİNDE BULUNAN AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI: KOLEKTİF ARAÇSAL DURUM ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Tijen TÜLÜBAŞ

Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK

KOCAELİ 2017

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ORTA KARİYER EVRESİNDE BULUNAN AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI: KOLEKTİF ARAÇSAL DURUM ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Tezi Hazırlayan: Tijen TÜLÜBAŞ

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 21.06.2017/16

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nuray Özkoç

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Hasan Arslan

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Şükeyde Göktürk

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Tuğba Konaklı

KOCAELİ 2017

ÖNSÖZ

Üniversiteler, toplumsal refahın ve ilerlemenin önünü açmak için gerekli bilgi üretiminin yapıldığı, özgür düşüncenin ve aydınlanmanın merkezi olan kurumlardır. Üniversitelerde doğrudan topluma ve işgücüne dâhil olacak bireyleri yetiştirme, bilimsel araştırmalar yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretme ve bu yolla toplumsal yenileşmenin önünü açma gibi pek çok önemli görevi yerine getiren akademisyenler, bu kurumların ve dolayısı ile toplumun önemli bir işgücünü oluşturmaktadır. Özellikle orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin sahip oldukları mesleki olgunluk ile üniversitelerin bu temel rollerini yerine getirmede önemi yadsınmamalıdır. Bu çalışmada, orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimlik algıları ve buna etki eden faktörler çalışılmış, böylece akademisyenlerin mesleki yaşantılarına yön verecek düzenlemelere ışık tutabilecek bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Doktora öğrenimim ve tez çalışma sürecimde bilgi ve deneyimi ile çalışmalarımı yönlendiren, beni bu süreçte tüm samimiyeti ve içtenliği ile destekleyen danışmanım Doç Dr. Şöheyda Göktürk'e; tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle tezime yön veren Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Hasan Arslan ve Yrd. Doç. Dr. Tuğba Konaklı'ya içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamda katılımcı olarak yer alarak değerli vaktini ve görüşlerini benimle paylaşan tüm akademisyenlere, doktora eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren ve eğiten, bu tezi hazırlamam için ihtiyacım olan altyapıyı oluşturmamı sağlayan bütün hocalarıma teşekkür ediyorum.

Başından sonuna kadar tüm doktora eğitimim boyunca yanımda olan, benden yardım ve desteğini esirgemeyen, en önemlisi bana bu tezi tamamlama gücünü veren eşim Doç. Dr. Feti Tülübaş'a, manevi desteğini ve anlayışını benden esirgemeyen anne ve babama teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
ÖNSÖZ ……	I
İÇİNDEKİLER ……	II
ÖZET ……..	VI
ABSTRACT ……	VII
TABLOLAR LİSTESİ ……	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ ……..	IX
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	
1. PROBLEM ……..	1
2. AMAÇ …….	8
3. ÖNEM …….	8
4. SAYILTILAR VE SINIRLILIKLAR …….	10
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
1. BİR MESLEK OLARAK AKADEMİSYENLİK ……...	12
1.1. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Görüşler …….....	14
1.2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Yapısı …….....	19
1.3. Akademisyenlik Mesleğinde Kariyer Evreleri …….....	25
1.3.1. Orta Kariyer Evresinin Temel Özellikleri …….	26
1.3.2. Orta Kariyer Evresinde Yaşanan Sıkıntılar ……	27
1.4. Akademisyenlik Mesleğine Ait Temel Değerler ve İlkeler …….	29
1.4.1. Akademik Özgürlük ……...……	31
1.4.2. Akademik Özerklik ……...……..……	34
1.5. Uzmanlık Alanı (Disiplin) ……...…….	35
1.5.1. Uzmanlık Alanı Tanımı ……...……..	35
1.5.2. Uzmanlık Alanı Sınıflamaları …….....	37
1.5.3. Uzmanlık Alanı Kültürü …….....	43
1.5.3.1. Uzmanlık Alanı Kültürünün Aktarılma Süreci ……	43
1.5.3.2. Uzmanlık Alanı Kültürünü Anlamanın Önemi ……..	44
1.5.3.3. Uzmanlık Alanı Kültürünün Mesleki Kimliğe Etkisi …….	45
1.5.3.3.1. Uzmanlık Alanı Kültürünün Mesleki Kimliğe Etkisini Gösteren Çalışmalar …….....	45
1.6. Akademisyenlik Mesleğinde İki Yönlü Adanmışlık: Lokal ve Kozmopolit Yönelim ……..……..	46
1.7. Üniversiteler ve Akademisyenlik Mesleğine Etkileri ……..	47
2. MESLEKİ KİMLİK.……...…….....	51
2.1. Kimlik Tanımı ……...…….....	51
2.2. Kimlik Oluşum Süreci …….....	55
2.3. Kimlik Kuramı ……...…….....	57
2.4. Sosyal Kimlik Kuramı ……...……..	60
2.5. Mesleki Kimlik Tanımı ……...…….	62
2.5.1. Mesleki Kimlik Oluşumunu Etkileyen Faktörler ……...	63

2.5.2. Mesleki Kimliğin Etkileri ……..... 66
2.5.3. Akademisyenlerin Meslek Kimlik Oluşumu ……. 67
2.6. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısını Etkileyen Faktörler …… 70
2.6.1. Üst Düzey Faktörler ……..... 71
2.6.1.1. Ulusal Kültür ……..…… 72
2.6.1.2. Politik ve Yasal Çevre ……..... 74
2.6.2. Orta Düzey Faktörler ……..……. 77
2.6.2.1. Fakülte Kültürü ……..... 77
2.6.3. Alt Düzey Faktörler ……..... 80
2.6.3.1. Bireysel Faktörler: Bireysel Kimlik-Sosyal Kimlik Etkileşimi… 80
2.6.3.2. Sosyal İlişkiler …….. 82
3. TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK DÜZENLEMELER VE AKADEMİK ÇALIŞMA ORTAMINA ETKİLERİ …… 83
3.1. Yükseköğretim Politikaları ve Oluşturduğu Akademik Çalışma Ortamı …. 83
3.2. Yükseköğretimde Gerçekleştirilen Reformlar ve Akademiye Etkileri …… 84
3.3. Yükseköğretim Reformlarının Akademiye Etkileri ……. 89
3.4. Yükseköğretime Yönelik Diğer Düzenlemeler ve Akademiye Etkileri …... 94
3.5. Araştırma Sürecinde Yükseköğretime Yönelik Yeni Düzenlemeler ……... 101
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ……. 102
4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar …….. 102
4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar …….. 114

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM
1. KOLEKTİF ARAÇSAL DURUM ÇALIŞMASI DESENİ ……...……. 123
2. KATILIMCILARIN ÖZELLİKLERİ ……..... 125
2.1. Katılımcıların Seçimi ve Tanımlanması ……..... 125
3. VERİLERİN TOPLANMASI ……..……...……. 127
3.1. Pilot Çalışma …….. ……...…….. 127
3.2. Veri Toplama Araçları ……...…….. 129
4. VERİLERİN ANALİZİ ……...…… 132
4.1. Verilerin Kodlanması (İçerik Analizi) ……..... 134
5. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK ……...…….. 141
5.1. Araştırmacının Rolü ……...……. 143
5.2. Katılımcı İzni ve Araştırma Etiği ……...……. 144

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR ve YORUM
1. MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARI ……...……..... 147
1.1. Akademisyen Yetiştirme Sistemi ……...……. 149
1.1.1. Akademiye Giriş ve Eğitim Sistemi ……..... 149
1.1.2. Kendi İçinde Yetiştirme Sistemi ……..... 152
1.2. Akademik Yükselme Sistemi ……...…… 152
1.2.1. Doçentlik Değerlendirme Süreci ……..... 153
1.2.2. Kadroya Atanma Süreçleri ……..... 158
1.3. Yönetim Sistemi ……..... 161
1.3.1. Akademisyenlerin Yönetici Olması …….. 161

1.3.2. Yönetsel Yaklaşımlar ……. 162
1.3.3. Bürokratik Süreçler ..……..... 163
1.4. Destek ……... 164
1.4.1. Maddi Destek ……...…….. 165
1.4.2. Yardımcı Personel Desteği ……..……... 166
1.4.3. Altyapı ve Fiziki Koşullar ……...……. 167
1.5. Performansın İzlenmesi ….……...……...…….…. 168
1.6. Hedeflerin Belirginleştirilmesi ……...……. 170
1.7. Kanun ve Düzenlemeler ……...…… 171
1.7.1. Kanun ve Düzenlemelerde Değişim …….……. 172
1.7.2. Kanun ve Düzenlemelerde Yazılı-Uygulama Farkı …….. 172
1.7.3. Her İle Bir Üniversite Politikası ……..…….. 174
1.7.4. Akademik Teşvik Politikası ……...…… 175
1.7.5. İkinci Öğretim Uygulaması ……..….. 175
1.8. Akademik Özgürlük ve Özerklik …….…….... 176
2. MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN SOSYO-KÜLTÜREL ÖZELLİKLER ……. 178
2.1. İş Yapma Biçimi ……..……..... 179
2.2. Toplumsal Özgüven ……..……...……... 180
2.3. Bilim Geçmişi ……..……...……... 180
2.4. Kayırmacılık ve Tarafgirlik ….……...…….. 181
2.5. Sorun Çözme Yaklaşımı …….……..... 182
2.6. Toplumun Akademisyen Algısı ……..... 183
3. AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI …… 185
3.1. Akademik Kimlik ……. 185
3.1.1.Adanmış-idealistler ……..… 186
3.1.1.1. İş Disiplini Yaklaşımı ……..... 186
3.1.1.2. Mesleki Rollere Yaklaşım ……..... 188
3.1.1.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım ……..... 191
3.1.1.4. Kurumsal Pozisyon ……..... 192
3.1.2. Kolaycı-uyumcular ……...……..…… 193
3.1.2.1. İş Disiplini Yaklaşımı ……..... 193
3.1.2.2. Mesleki Rollere Yaklaşım ……..... 193
3.1.2.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım ……..... 195
3.1.2.4. Kurumsal Pozisyon ……..... 196
3.1.3. Politik-fırsatçılar ……..…… 197
3.1.3.1. İş Disiplini Yaklaşımı ……..... 197
3.1.3.2. Mesleki Rollere Yaklaşım ……..... 198
3.1.3.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım ……..... 199
3.1.3.4. Kurumsal Pozisyon ……..... 201
3.2. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar ……..……..... 202
3.2.1. İki Yönlü Bir Meslek ……..... 203
3.2.2. Usta-çırak İlişkisiyle Edinilen Bir Meslek ……. 205
3.2.3. Edinilmesi ve Yürütülmesi Zor Bir Meslek ……..…….. 206
3.2.4. Hayatın Her Yerinde Olan Bir Meslek ……..…… 207
3.2.5. Para İçin Yapılamayacak Bir Meslek …… 208
3.2.6. Özdenetime Dayalı Bir Meslek …….. 209
4. KADIN AKADEMİSYENLER ……..……. 210

4.1. İş-Aile Çatışması ve Başa Çıkma Yöntemleri ……. 211
4.2. İş Yaşamının Etkileri ……..……... 214

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER
1.TARTIŞMA ve SONUÇ……..... 219
1.1. Türkiye'de Orta Kariyer Evresi Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Biçimlendiren Faktörler ……... 221
1.2. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısı …….. ……. 230
1.3. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar ……. 232
1.4. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısına Cinsiyetin Etkileri…..…… 233
2. ÖNERİLER …….....……... 236
2.1. Uygulayıcılara Öneriler ……..... 236
2.2. Araştırmacılara Öneriler ……..... 242
KAYNAKCA …….....…… 244

EKLER
Ek 1 – Katılımcıya Mektup ……..... 260
Ek 2 – Katılımcı İzin Formları …… 261

ÖZGEÇMİŞ..…… 285

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de orta kariyer evresinde bulunan (35-55 yaş, yar. doç.-prof.) akademisyenlerin nasıl bir mesleki kimlik algısına sahip olduklarını ve bu kimlik algısına formal (yükseköğretim politikaları) ve informal (sosyo-kültürel özellikler) çevre faktörlerinin etkilerini derinlemesine araştırmaktır.

Nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen bu araştırmada, kolektif araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi ile Marmara bölgesinde bulunan ve en az yirmi yıllık kurulum geçmişi bulunan üniversitelerde çalışan farklı yaş, cinsiyet, unvan, uzmanlık alanına sahip akademisyenler arasından seçilmiş yirmi dört katılımcı ile yürütülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda başlıca dört temaya ulaşılmıştır: (1) mesleki kimlik algısını biçimlendiren yükseköğretim politikaları, (2) mesleki kimlik algısını biçimlendiren sosyo-kültürel özellikler, (3) akademisyenlerin mesleki kimlik algısı, (4) kadın akademisyenler.

Araştırma sonucunda, Türkiye'de yükseköğretim politikalarının ve sosyo-kültürel özelliklerin orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendirdiği görülmüştür. Mevcut yükseköğretim politikaları ile Türk toplumuna ait sosyo-kültürel özelliklerin etkileşimi sonucunda şekillenen akademik çalışma ortamında üç davranış örüntüsü ortaya koyduğu ve bu davranışların akademisyenlerin mesleki kimlik algısını yansıttığı görülmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin, mesleki kimlik algısının bir parçası olarak akademisyenliğe yönelik tanımlamaları da değerlendirilmiştir. Araştırmada, orta kariyer evresinde bulunan kadın akademisyenlerin mesleki yaşantılarında erkeklerden farklı bazı zorluklar ile karşılaştıkları ve bu zorlukların onların mesleki gelişim süreçlerini ve mesleğe bakış açılarını biçimlendiren bir etken olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: mesleki kimlik, orta-kariyer evresi, akademisyen, yükseköğretim politikaları, sosyo-kültürel faktörler, kadın akademisyen

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the professional identity of mid-career academics (35-55 years old, asist. prof. – prof.) in Turkey as well as the possible influences of formal (higher education policies) and informal (socio-cultural) environmental factors on their professional identity development.

A qualitative, collective instrumental case study was employed, and the data were collected from twenty-four academics working in two universities in Marmara Region through semi-structured interviews. Participants were selected using maximum variation sampling, and academics with different age, sex, title and discipline were included. Four themes emerged as a result of the content analysis of the data: (1) higher education policies shaping professional identity, (2) socio-cultural factors shaping professional identity, (3) academics' professional identity, (4) women academics.

The study revealed that the professional identity of mid-career academics was influenced by the academic context that was shaped by higher education policies and socio-cultural factors in Turkey. In this context, mid-career academics seem to demonstrate three patterns of professional behaviour which also reflect their professional identity. Academics definition of their profession was also revealed as part of their professional identity. In addition, it was found that mid-career women academics faced challenges different from their male colleagues, which influenced their professional development and definition of academic profession in regard to their professional identity.

Keywords: professional identity, mid-career stage, academics, higher education policies, socio-cultural factors, women academics

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa no

Tablo 1. Becher'in Uzmanlık Alanı Sınıflaması ……. 41
Tablo 2. Smart, Feldman ve Ettington'un Uzmanlık Alanı Sınıflaması…… 42
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri……... 126
Tablo 4. Pilot Çalışma Katılımcılarının Demografik Özellikleri……. 128
Tablo 5. Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Sondalar ……... 130
Tablo 6. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısı Teması İle İlgili Kodlamalar ve Alt-Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama..... 137
Tablo 7. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısı Teması ve İlgili Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama……. 139
Tablo 8: Toplumsal ve Kültürel Yapı Teması ile İlgili Kodlamalar ve Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama…….….. 140
Tablo 9. Creswell ve Miller'ın Geçerlilik-Güvenirlik Çerçevesi …… 141
Tablo 10. Mesleki Kimlik Algısını Biçimlendiren Yükseköğretim Politikaları Teması, Kategoriler ve Alt-Kategoriler …….. 148
Tablo 11. Mesleki Kimlik Algısını Biçimlendiren Sosyo-Kültürel Özellikler Teması ve Kategoriler …….. 179
Tablo 12. Akademik Kimlik Kategorisi ……..…….…... 186
Tablo 13. Akademisyenliğe Yönelik Tanımlamalar Kategorisi ve Alt-Kategoriler …… 203
Tablo 14. Kadın Akademisyenler Temasına Ait Kategoriler …….…... 212

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Akademisyenlik Mesleğinin Çerçevesi ……. 20
Şekil 2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Rolleri ve Bunları Etkileyen Etmenler ……..…….…… 22
Şekil 3. Fakülte Kültürünün Oluşumu …… 78
Şekil 4. Veri Analizi Süreci …… 135
Şekil 5. Veri Setinin İlk Okunmasına Dair Örnek Uygulama ……..... 136
Şekil 6. Araştırma Bulguları Özet Tablo ……...……. 220

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları anlatılmış, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları belirtilerek önemli kavramların tanımları yapılmıştır.

1. PROBLEM

Üniversiteler, milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücünü yetiştirme, toplumun eğitim ve öğretimi kadar kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimi için rehberlik etme, bilgi çağının gerektirdiği değişimlere öncülük etme ve bu doğrultuda toplumsal değişim ve gelişimi sağlama amacına uygun olarak bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapma, toplumun refahı, aydınlığı, ilerlemesinin önünü açarak ülkeye ve insanlığa hizmet etme (T.C. Anayasası, md. 130; Milli Eğitim Temel Kanunu, md. 2 ve md. 5; Yükseköğretim Kanunu, md. 22) gibi çok önemli görevlere sahip kurumlardır. Akademisyenler, üniversitelerin bu önemli görevlerini yerine getiren yapıtaşlarıdır. Akademisyenler ortaya koydukları her türlü çalışma ile üniversitelerin bugünü ve geleceğini belirleyen önemli etkenlerin başında gelmektedir (Moore ve Hofman, 1988, s. 69).

Parsons (1968, ss. 12-13), ideal bir üniversitenin araştırma yapma, lisans öğrencilerini yetiştirip topluma kazandırma, meslek edindirme ve geleceğin araştırmacılarını yetiştirme olmak üzere dört temel işlevi olduğundan bahsetmektedir. Bu açıdan bakıldığında akademisyenler, hem toplum için gerekli bilginin üretiminde, hem toplumun eğitimli işgücünün yetiştirilmesinde (Clark, 1987; Williams, 2008) hem de geleceğin akademisyenlerinin yetiştirilmesinde (Brennan, 2007; Kogan, Teichler ve Kassel, 2007) aktif bir rol oynamaktadır.

Akademisyenlerin bu temel rolleri, alanyazındaki akademisyenlik tanımlarında da yer bulmaktadır. Dill (1982b, s. 256) akademisyenliği öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin oluşturduğu bir rol seti olarak tanımlamaktadır. Perkin (1987, s. 13) diğer meslekleri yerine getirecek olanları seçen ve eğitenler olarak anahtar bir öneme sahip olan akademisyenlerin, üniversitelerdeki eğitilmiş aklın üreticisi ve denetçisi olduklarını düşünmektedir. Cummings (2008, s. 33) ise akademisyenleri yükseköğretim kurumlarında araştırma ve öğretim görevlerini yerine getiren işgörenler olarak tanımlamaktadır. Freidson (2001, s. 21), akademisyenleri bilinenin keşfedilmemiş yönlerine eğilen ve onu günlük uygulamaların ötesine götürebilen, uzmanlık alanlarına yeni bilgilerle katkı sağlayarak sürekli gelişimine destek olmaya adanmış işgörenler olarak tanımlarken araştırma görevlerinden bahsetmektedir. Vannini (2004, s. 48) ise akademisyenlerin görevlerini tanımlarken asıl sorumluluklarının öğretim olduğuna vurgu yapmakta, araştırma ile ilgili etkinliklerin asıl hedefinde ise öğretim içeriğinin zenginleştirilmesi ve bunların öğrencilere yol göstermede bir araç olarak kullanılmasının geldiğini belirtmektedir.

Ortaş (2004), akademisyenleri öğretim üyesi ve bilim adamı olmak üzere iki biçimde tanımlamaktadır. Ona göre öğretim üyesi "aydınlanmış, geniş bilgili, görgülü, ufku geniş, toplumun gelişme dinamiklerini yaratan, topluma öncülük eden ve o toplumun beyin takımını oluşturan kişidir" (Ortaş, 2004, s.11). Bilim insanı ise, "evrendeki olay ve olguları inceleyen, onun altında yatan gizemin kaynağını araştıran, bu gizemin nedenlerini anlamaya çalışan ve anladıklarını basitleştirip kitlelerin anlayabileceği bir şekilde yayın yolu ile duyuran kişidir" (Ortaş, 2004, s.11). Kanunlarla yükseköğretime yüklenen görevler dikkate alındığında, Türkiye'de akademisyenliğin hem öğretim üyesi hem de bilim adamı niteliklerine sahip olması beklenmektedir.

Mesleki kimlik bireyin ne olmak istediği, mesleği açısından nasıl tanınmak istediği ve ne ortaya koymak istediği ile ilgili tercihlerini yansıtmaktadır (Reybold, 2003, s. 237). Mesleki kimlik algısı, bireyin sorumluluk alanına aldığı ve yerine getirmekle gurur duyduğu mesleki roller ile bu rolleri yerine getirirken

bağlı kaldığı etik ilkeleri belirleyen önemli bir kavramdır (Bruss ve Kopala, 1993, s. 686). Akademisyenlerin mesleki kimlik algısı, akademisyenlerin mesleğin temel özelliklerine ve üniversitede ne gibi işlevleri bulunduğuna yönelik algıları ile şekillenmektedir. Bu bakımdan akademisyenlerin mesleki kimlik algılarının anlaşılabilmesi için akademisyen olarak benimsedikleri mesleki roller, mesleki görev algıları ve çalıştıkları kurumda yerine getirmekle yükümlü oldukları etkinliklerin, diğer bir değişle mesleki davranışların analiz edilmesi gerekmektedir (Guillory, 2003, s. 17). Akademisyenlerin mesleki kimlik algısı ile ilgili çözümlemeler akademik çalışma hayatının daha iyi anlaşılmasını sağlayan önemli bir araçtır (Zhang, 2013, s. 9).

Akademisyenlerin mesleki kimlik algısının oluşumunda kendileri için önem ifade eden yakın mesleki çevrenin etkili olduğu düşünülmektedir (Henkel, 2000; Winter, 2009). Bu nedenle, akademisyenlerin uzmanlık alanları ve çalıştıkları kurum mesleki kimlik algısının oluştuğu alanlar olması bakımından önemlidir (Austin, 1990; Becher ve Trowler, 2001). Özellikle uzmanlık alanı akademisyenin çalışma konularını, çalışma yöntem ve tekniklerini, mesleki etkinliklerini ve benimsediği mesleki değerleri biçimlendirmesi nedeniyle akademik kimlik oluşumunda etkili olmaktadır (Henkel, 2005a; Kogan, 2000). Uzmanlık alanları öğretim ve araştırma rolleri arasındaki ilişkiyi ve bu rollerden hangisinin daha öncelikli olduğunu belirleyen bir etken olarak da akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendirmektedir (Jawitz, 2009; Neumann, 2001).

Bir kurumun başarısı ya da başarısızlığında, orada görevli olan işgörenlerin etkili olduğu kabul edilen bir gerçektir (Yaacoub, 2011, s. 223). Bu nedenle, üniversitelerin toplumsal gelişimin itici gücü olarak başarıya ulaşmasında akademisyenler en önemli unsurlardan biridir (Dost ve Cenkseven, 2007, s. 203). Arasa ve Calvert (2013, s. 404), akademisyenlerin üniversitenin ve akademisyenliğin ne olması gerektiğine dair inançlarının, ülkenin sosyal, ekonomik ve politik ortamında şekillendiğini, bu inançların ise mesleki tavır, davranış ve değerleri biçimlendirdiğini düşünmektedir. Bireyin benimsediği mesleki değerler ise bireyin yargılarını, kararlarını, tavır ve davranışlarını büyük

ölçüde biçimlendirmesi bakımında önemlidir (Van der Walt vd., 2011, s. 233). Ayrıca, akademisyenlerin iş yaşantılarına ve iş çevresine yönelik algılarının onların mesleki tavır ve davranışları ile mesleği yerine getirme biçimlerini ciddi oranda etkilediği düşünülmektedir (Yaacoub, 2011, s. 224). Tüm bu bilgiler ışığında, akademisyenlerin mesleğe yönelik benimsedikleri inanç, değer ve varsayımların, diğer bir değişle akademisyenlerin mesleki kimlik algılarının onların mesleki etkinliklerini biçimlendirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Değişimin belki de değişmeyen tek gerçek halini aldığı çağımızda toplumlarda meydana gelen hızlı değişimler, üniversiteler kadar akademisyenlik mesleğinin ifade ettiği anlamların da yeniden yorumlanmasına (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya, ve Mısırlı, 2010, s. 127) ve mesleki kimliklerin evrime uğramasına neden olmaktadır (Yaacoub, 2011, s. 223). Örneğin, II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve içinde bulunduğumuz yüzyılın toplumlarını şekillendiren neo-liberalizmin etkisi ile rekabet ve etkinlik odaklı yaklaşımlar tüm kurumları dönüştürdüğü gibi (Memiş ve Sağır, 2013, s. 76), toplumsal değişimin itici gücü olan üniversiteleri de değişime zorlamaktadır (Odabaşı vd., 2010, s. 128). Neo-liberal anlayışın doğurduğu küresel pazar anlayışına dayalı olarak ortaya çıkan yeni kurumsalcı yönetim yaklaşımı bir yandan üniversiteleri daha rekabetçi ve girişimci olmaya iterken bir yandan da daha esnek, üretken ve ülke ekonomisine değer katabilecek akademik işgücüne yönelik beklentileri artırmaktadır (Archer, 2008; Van der Walt vd., 2011). Dünya çapında meydana gelen bu değişimler, küreselleşmenin de etkisi ile ülkemizde de hızla karşılığını bulmaktadır. Odabaşı ve arkadaşları (2010, s.129), meydana gelen bu değişimin etkilerini hükümetlerin yükseköğretime ayırdıkları bütçelerin azalması, üniversitelerde faydacılık anlayışının gelişmesi, teknoloji destekli öğretme ve dünya genelinde öğrenci pazarı hacminin büyümesiyle birlikte bu hizmeti sunanlara yönelik yaptırımların ortaya çıkması şeklinde özetlemektedirler. Ancak, bu süreçte sadece yükseköğretim politikaları ve kurumlarının değil akademisyenlerin de dönüşüme uğradığına inanılmaktadır. Akademisyenlerin çalışma yaşamlarının merkezi olan yükseköğretim kurumlarındaki değişimin onların mesleğe yönelik algılarına etkileri kaçınılmaz görülmektedir. Archer

(2008, s.386), akademisyenlerin üniversitenin doğası, anlamı, misyonuna yönelik algıları ile akademisyenlik mesleğinin değerleri ve mesleğin kendileri için ifade ettiği anlamın bu süreçte değişime uğrayacağını vurgulamaktadır. Archer (2008), Clegg (2008) ve Henkel (2000, 2005a) akademideki bu yeni düzenin akademik çalışma koşullarını ve dolayısıyla akademisyenlerin kimlik algılarını yeniden biçimlendirmeye başladığına inanmaktadır.

21. yüzyılın önemli özelliklerinden bir diğeri ise bilim ve teknolojinin önemli bir güç halini almış olmasıdır (Dost ve Cenkseven, 2007, s. 204). Günümüzün bilgi toplumu olarak adlandırılmaya başlayan toplumlarında, sistematik bilginin geliştirilmesi ve diğer mesleki alanlar için gerekli uzmanlık bilgisinin sağlanması görevlerini yerine getiren akademisyenlik mesleğinin toplum için oldukça önemli olduğunu kabul etmek gerekir. Toplumda sistemik bilginin üretimi, korunması ve yayılması görevlerini üstlenmiş akademisyenlere bu bakımdan önemli görevler düşmektedir (Cavalli ve Teichler, 2010, s. 4).

Akademisyenlerin mesleki yaşantılarını ve buna yükledikleri anlamları biçimlendiren tek etken dünyada ve ülkemizde meydana gelen değişimlerin yansımaları değildir. Akademisyenlerin mesleki yaşantıları değerlendirilirken, geniş çevrede meydana gelen değişimlerin yanı sıra onların çalışma alanını oluşturan yükseköğretim kurumlarının karmaşık yapısı da dikkate alınmalıdır (Birnbaum, 1991; Mintzberg, 2010). Mesleki rol çeşitliliği (Dill, 1982), çalıştıkları kurumun yapısındaki çeşitlilik (Mintzberg, 2010, s.62), üniversitelerdeki amaç çeşitliliği (Baldridge, Curtis, Ecker, ve Riley, 2010; Birnbaum, 1991) ve uzmanlık alanlarının özellikleri (Becher, 1994; Jones, 2011) akademisyenlerin yaşantılarına yükledikleri anlamı etkileyen önemli etkenlerdendir. Akademisyenlerin bu çeşitlilik içinde geliştirdikleri mesleki kimlik algıları, onların öğrencilerle etkileşimi, işlerini yapma biçimleri, karar sürecine dâhil olma biçimleri ve uzmanlık alanlarına yönelik sorumlulukları ile çalıştıkları üniversiteye yönelik sorumluluklarını nasıl dengeledikleri gibi pek çok etken üzerinde belirleyici (Austin, 1990, ss.61-62) olması bakımından önemlidir.

Üniversitelerin temel rollerini yerine getirenler akademisyenler olmakla birlikte, özellikle orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler hem mesleki olgunluğa erişmiş olmaları hem de sayıca daha fazla olmaları nedeniyle üniversitelerin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Buna rağmen, kariyerinin ortasında bulunan akademisyenlere yönelik yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir (Baldwin, Lunceford, ve Vanderlinden, 2005; Strage ve Merdinger, 2015). Orta kariyer düzeyindeki akademisyenlerin mesleki yaşantılarının ve yaşadıkları sorunların daha sistematik şekilde çalışılması, onlara yönelik etkili program ve politikaların geliştirilebilmesi bakımından da önemlidir.

Orta kariyer evresi ile hangi dönemin kastedildiği alanyazında tam bir netlik kazanmamış görünmektedir (Williams ve Fox, 1995, s. 352). Bazılarına göre orta kariyer evresi orta yaş dönemini ifade ederken (Brim, Ryff, ve Kessler, 2004; Cytynbaum ve Crites, 1982; Levinson, 1986) bazılarına göre ise mesleğin yerine getirildiği süreye bağlı olarak belirlenmelidir (Hall, 1986; Williams ve Fox, 1995). Orta kariyer evresini orta yaşa göre belirleyenlere göre orta yaş 30 ila 70 veya 40-60 yaşları (Brim vd., 2004), 40-65 yaşları (Levinson, 1986) veya 30 ile 50lerin sonu (Cytynbaum ve Crites, 1982) aralığını ifade etmektedir. Diğer görüşe göre ise, orta kariyer dönemi bireyin mesleğinde acemilikten kurtulduğu, mesleğinin tam bir üyesi olduğunu hissettiği ve mesleki rolleri bir bütün olarak yerine getirme uzmanlığına eriştiği zaman başlamaktadır (Hall, 1986, s. 16). Alanyazında yer alan bu kriterler ışığında, mevcut çalışmada 30-55 yaşları arasında bulunan ve Türkiye'de öğretim üyeliğine geçişin başlangıcı olan yardımcı doçentlik kademesi ile profesörlük kademelerinde bulunan akademisyenlerin orta kariyer evresinde bulundukları düşünülmüştür.

Orta kariyer evresi genellikle mesleki yaşantıların oturduğu ve sorunların daha az yaşandığı, değişimin olmadığı durağan bir kariyer basamağı olarak düşünülmektedir. Ancak, araştırmalar orta kariyer evresinin işgörenlerin çevresel ve bireysel değişimlere adapte olmaya zorlandığı dinamik ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Byström, Given, Lopatovska, O'Brien, ve Rorissa, 2016; Strage ve Merdinger, 2015). Daha önce de bahsedildiği üzere, günümüz

toplumlarında yaşanan hızlı değişimler kendini yükseköğretim alanında da göstermektedir. Daha rekabetçi ve girişimci olmaya zorlayan yeni yönetim anlayışlarının da etkisi ile yükseköğretimde yönetim anlayışının değişimi, araştırma fonu arayışına yönelik baskıların artması, teknolojik gelişmelerin getirdiği yenilikler gibi çok önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Akademisyenler, hem özel hem de mesleki yaşantılarında zaman içinde meydana gelen değişimler nedeniyle, hayatlarında var olan gerçeklikleri sürekli sorgulayarak ve değerlendirerek yeni gerçeklikler oluşturmaktadır (Baldwin vd., 2005). Yükseköğretimde yaşanan değişim süreçleri, özellikle orta kariyer evresinde yer alan akademisyenleri değişime ve adaptasyona sevk etmekte, bu durum onları mevcut durumlarını sorgulama ve yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır (Baldwin, DeZure, Shaw, ve Moretto, 2008; Byström vd., 2016). Bu nedenle, akademisyenlerin değişen zorunlulukları, ilgileri ve yaşantıları, onların çeşitli mesleki rol ve sorumluluklarına etki ederek, yaptıkları işin kalitesini belirleyebilmektedir (Baldwin vd., 2005, s. 98).

Kariyer evrelerinin, akademisyenlerin kimlik algılarını ve yaşamlarını biçimlendiren önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Baldwin vd., 2005; Rabinowitz ve Hall, 1981). Kehm ve Teichler (2013, s. 3), akademisyenlerin doktora eğitim sürecinde ve kariyerlerinin başında geliştirdikleri mesleki kimliğin, orta kariyer sürecinde değişime uğradığını belirtmektedir. Onlara göre, bu dönemde akademisyenlerin iş yükleri ve sorululuklarının artması ile birlikte kimlik algılarında değişimler olabilmektedir. Bu bakımdan, orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları araştırılmaya değer görülmektedir.

Clarke, Hyde ve Drennan'ın (2013, s. 8) belirttiği üzere, uluslararası alanyazında mesleki kimlik algısı öğretmen kimliği anlamında ele alınmaya başlanmış olmakla birlikte, yükseköğretimde yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir. Türkiye örneğinde de benzer bir şekilde öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili bazı çalışmalar bulunmakla birlikte akademisyenlerin mesleki kimlik algıları konusunda yapılmış kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'de

akademisyenler ve yükseköğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla yükseköğretimdeki yapısal sorunlar ile akademisyenlerin mesleki bağlılıkları, tükenmişliği, örgütsel stres faktörleri, yıldırma ve kayırmacılık gibi bazı örgütsel davranış etmenlerine eğildiği görülmektedir. Hâlbuki yükseköğretimdeki sorunların, yaşantıların ve işleyişin anlaşılması, içinde barındırdığı pek çok mesleki kimliğin ve bunların etkileşiminin anlaşılmasına bağlıdır (Rhoades, 2007, s. 113). Akademisyenlerin mesleki açıdan kim oldukları ve kim olmak istedikleri, kısaca mesleki kimlikleri, akademisyenlerin ortaya koyduğu mesleki davranışları, dolayısıyla yükseköğretim politikaları ile çizilen yapının uygulamaya nasıl yansıtıldığını belirleyen bir etken olarak üzerinde durulması gereken bir husustur.

2. AMAÇ

Bu araştırma, Türkiye'de orta kariyer evresinde bulunan (35-55 yaş, yar. doç.-prof.) akademisyenlerin nasıl bir mesleki kimlik algısına sahip olduklarını ve bu kimlik algısını biçimlendiren faktörleri derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçtan hareketle, araştırmanın yanıtını aradığı temel sorular aşağıdaki gibidir:

a. *Türkiye'de orta kariyer evresindeki akademisyenler, nasıl bir mesleki kimlik algısına sahiptir?*

b. *Türkiye'de formal (yükseköğretim politikalarının oluşturduğu) ve informal (sosyo-kültürel) çevre faktörleri orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimliklerini nasıl etkilemektedir?*

3. ÖNEM

Yükseköğretime yönelik uygulamaların geliştirilmesi için, üniversitelerin yapı taşları olan akademisyenlerin farklı açılardan incelenmesi son derece önemli görülmektedir (Blanchette, 2010; Strage ve Merdinger, 2015; Ylijoki, 2008). Orta

kariyer evresinde buluna akademisyenlerin, yükseköğretim sisteminin hedeflerine ulaşmasındaki önemli rolleri düşünüldüğünde, bu akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını açığa çıkarmak, Türkiye'de yükseköğretim sisteminin etkinliğinin artırabilecek ve yükseköğretimin bütününe yön verebilecek bilgiler sağlayabilecektir. Blanchette (2010, s. 14), üniversitelerin gizli ve karmaşık yapısını daha derinlemesine anlayabilmek için öncelikle akademisyenlerin kendilerine ve mesleki rollerine yönelik algılarını anlamanın önemine dikkat çekmektedir. Akademisyenlerin kimlik algılarına yön veren dinamikleri ele almak, üniversitelerde neyin niçin gerçekleştiğini daha iyi anlayabilmemizi, kararları daha iyi yorumlayabilmemizi, birbiri ile alakasızmış gibi görünen şeylerin aslında ne kadar ilintili olabileceğini kavrayabilmemizi ve yükseköğretimdeki sorunların geliştirilmesine bütüncül olarak yaklaşmamızı sağlayabilecek önemli bulgular ortaya koyabilir.

Uluslararasılaşma ve küreselleşmenin getirdiği değişim süreci ve rekabetin doğurduğu baskılar yükseköğretimi de değişime zorlamaktadır. Uluslararasılaşma çabalarının artırılması ve bu bağlamda çok boyutlu stratejik yaklaşımların geliştirilmesi Türk yükseköğretiminin önümüzdeki yıllar için belirlediği önemli hedeflerin başında gelmektedir (Çetinsaya, 2014, s. 142). Nitekim 2000li yıllardan bu yana Türk yükseköğretiminin Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamaları kapsamında Bologna Sürecinde yer alması, bu kapsamda Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları, öğrenci ve öğretim üyesi değişimleri gibi uygulamaların yürürlüğe girmesi uluslararasılaşma çabalarının somut örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yükseköğretimde sağlıklı bir uluslararasılaşmanın Batının ürettiği araçları kullanan küresel bir yaklaşımla olduğu kadar bölgesel, ulusal, yerel, kurumsal ve hatta bireysel düzeydeki politika, strateji ve süreçlerin birlikteliği ile gerçekleştirilebileceği unutulmamalıdır (Selvitopu, 2016; Yılmaz, 2016). Bu anlayışa dayalı olarak, ülkemizde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmanın getirdiği bu rekabet ortamında başarılı sonuçlar ortaya koyabilmesi öncelikle bu sürecin akademik işgörenlerin temel değer ve inançları ile desteklenebilmesine bağlıdır.

Akademisyenlerin hem yükseköğretimin geleceği hem de ülkenin bir bilgi toplumu olarak geliştirilip uluslararası arenada söz sahibi olmasındaki kilit rolüne rağmen, ülkemizde akademisyenlerin mesleklerine ilişkin temel inanç ve değerlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan alanyazın taramasında Türk akademisyenlerin mesleki kimlik algısını ve örüntüsünü araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili yürütülen uluslararası çalışmaların sayısı ise yok denecek kadar azdır. Bu nedenle mevcut çalışma bu konuda yürütülen ilk çalışma olması bakımından da önemlidir. Araştırma bulguları ilerleyen zamanlarda akademisyenler ve akademik yaşam ile ilgili benzer araştırmalar için bir başlangıç noktası olabilir.

4. SAYILTILAR VE SINIRLILIKLAR

Schein (2010, s. 34), benimsenen değer ve inançların analizinde, bunlardan hangilerinin performansı yönlendiren varsayımlar olduğu, hangilerinin örgütün felsefesinin ya da ideolojisinin bir parçası olduğu ve hangilerinin geleceğe yönelik bir temenni ya da bir akılcılaştırma olduğuna dikkat edilmesi konusunda araştırmacıları uyarmaktadır. Gruba anlam ve refah sağlayan inançlar ve değerler etkili performans sağlayacak inanç ve değerlerle uyumlu değilse, bu tür örgütlerde arzulanan davranışı yansıtan değerler benimsenirken bunun davranışa yansımadığı gözlemlenebilmektedir. Örneğin, bir örgütün ideolojisi, insanlara değer verdiğini ve yüksek düzeyde ürün kalitesi standartları olduğunu söyleyebilir; ancak bu hususlardaki gerçek kayıtlar bunun böyle olmadığını gösterebilir.

Bu araştırmada elde dilecek veriler bireylerin kendi beyanına dayalı olacağı için, bireylerin var olan yerine idealde var olması gerekenleri ifade etme olasılığı vardır. Araştırmacı bunun önüne geçmek için katılımcılardan hem ideal akademisyenin ve akademik ortamın hem de gerçekte var olduğuna inandıkları akademisyen ve akademik ortamın nitelikleri ile ilgili görüşleri alınarak idealler ve gerçekler arasındaki ayrım yapılmaya çalışılacaktır. Ancak her durumda, araştırma bulguları katılımcıların sağladığı veriler ile sınırlı olacaktır.

Üniversitelerin karmaşık ve iç içe geçmiş yapısına bağlı olarak, akademisyenlerin davranışlarını ve kimliğini şekillendiren dört temel kültürden bahsedilmektedir: uzmanlık alan kültürü, akademisyenlik mesleğinin kültürü, örgüt kültürü ve ulusal kültür. Bunun yanında, üniversitelerde öğrenci, idari personel ve akademik personelin oluşturduğu çok farklı alt kültürler de bulunabilmektedir. Tüm bu kültürlerin ve alt kültürlerin etkileşimi ve bunun yanında dış çevreden gelen baskılar karmaşık bir süreç ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretimde kimlik araştırmaları gibi kültüre dayalı araştırmaların pek çok öğeyi içinde barındırması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Becher, 1987; Chandler, 2011; 1988; Smerek, 2010; Tierney, 2010; Valimaa, 1998). Ancak, akademisyenlerin mesleki kimlik algısını etkileyen etkenlerin sayıca fazla olması, tüm etkenlerin bir araştırmada ele alınmasını imkânsız kılmaktadır.

Durum çalışmalarında verilerin farklı yöntemlerle toplanmasının geçerlilik ve güvenirliği artıracağı ileri sürülmektedir. Ancak mevcut araştırmanın verileri yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu durum, araştırılan kavramın yani mesleki kimlik kavramının özelliğinden kaynaklanmaktadır. Mesleki kimliğin mesleki deneyimler ve bireysel yaşantıların bir örüntüsü olması nedeni ile bu konuda başka yöntemlerle sağlıklı verilerin toplanması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın sınırlılıklarından birisi olarak veri toplama yönteminin yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile sınırlı olması sayılabilir.

Mesleki kimlik durağan değil zaman içinde değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Özellikle formal ve informal çevrede meydana gelen değişimler bireylerin mesleği yerine getirdikleri sosyal çevreyi ve onların sosyal deneyimlerini de değiştirmekte, bu durum mesleki kimliğin de değişmesine yol açmaktadır. Bu nedenle, mevcut araştırmanın bulguları, araştırmanın gerçekleştirildiği süreç ile sınırlıdır. Yükseköğretim siyasalarında ve yapısında gerçekleşecek her türlü değişimin akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını yeniden biçimlendirebileceği unutulmamalı, mevcut bulgular bu çerçevede değerlendirilmelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, akademisyenlik mesleğinin temel özelliklerinin tanımlanması, profesyonel bürokrasiler olarak üniversitelerin, uzmanlık alanlarının, akademisyenliğe ait temel ilke ve değerlerin, kimlik ve mesleki kimlik algısına yönelik ortaya konulmuş teorilerin, mesleki kimlik algısına etki edebilecek etmenlerin ve akademisyenlerin mesleki kimlik algısını etkileyebilecek etmenlerin belirlenmesi ve konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırma bulgularının değerlendirilmesi amacı ile yapılmış olan alan taramasının bulgularına yer vermekte ve araştırmanın kavramsal çerçevesini sunmaktadır.

1. BİR MESLEK OLARAK AKADEMİSYENLİK

Alanyazında, bir çalışma alanının meslek olarak adlandırılabilmesi için bir takım özelliklere sahip olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu özelliklerin en önemlilerinden biri, mesleğin çalışma alanına ait uzmanlık bilgisi (Buhai, 2012, s. 241), mesleki gruba özgü karmaşık bilgi (Light, 1974, s. 2) ya da teorik bilgiye dayalı beceri ve yeterliliklerdir (Sager, 1995, s.22).

Bir mesleği meslek yapan önemli özelliklerden bir diğeri ise eğitimdir. Çalışma alanı üzerine alınacak uzun süreli eğitim (Freidson, 2001; Sager, 1995) ve kurum içinde kurumsal eğitim ve stajyerlik (Beck ve Young, 2005; Light, 1974; Sager, 1995) ile birlikte, hem alana dair uzmanlık kazanılmakta hem de alana özgü kültürel özellikler aşılanarak birey mesleğin bir üyesi haline gelmektedir. Diğer bir deyişle, hem eğitim sürecinde hem de kurumda çalışma sürecinde mesleki sosyalleşme gerçekleşmekte, birey böylece mesleğin tam bir üyesi olmaktadır. Bir mesleği edinmek, eğitimin yanında mesleğe yönelik çeşitli

yeterlik testlerinde başarılı olmayı ve mesleki uzmanlığı belgeleyen bir takım sertifikalara sahip olmayı da gerektirir (Buhai, 2012; Light, 1974; Sager, 1995).

Uzun süreli alınan eğitim ve sonrasında elde edilen sertifikalar, mesleki üyelik için gerekli ön şartlar olmakla birlikte, bu süreç sonunda elde edilen uzmanlık bilgisinin uygulamaya etkili bir biçimde yansıtılabilmesi için bağımsız yargılama yeteneğine sahip olmak da önemlidir (Beck ve Young, 2005; Buhai, 2012). Bireyin mesleki görevlerini yerine getirirken kendi eylemlerinin kontrolüne sahip olması, kendi öz iradesiyle karar alabilmesi, diğer bir değişle özerklik, önemli bir özelliktir (Freidson, 2001; Sager, 1995). Ancak, mesleki uygulamalarda ve karar alma sürecinde özerk olma, mesleğe ait bir takım etik kodlara uyma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Etik kodlar bir mesleği meslek yapan en önemli özelliklerden biridir (Beck ve Young, 2005; Buhai, 2012; Sager, 1995). Meslekler hizmet sunmak için vardır ve bu süreçte meslek üyelerinin karşı tarafta güven uyandırması gerekir. Bu güvenin geliştirilmesi için, mesleğe ait birtakım değerler sistemi olması ve meslek üyelerinin bu değerlere uygun davranışlar sergilemesi gerekir (Buhai, 2012,s. 243). Etik kodlar, mesleğe karşı güven oluşturmanın yanında mesleki hesapverebilirlik açısından da son derece önemlidir (Beck ve Young, 2005, s.186).

Duska, Duska ve Ragatz (2011, s.47), bir mesleğin yukarıda bahsedilen tüm özellikleri taşıması gerektiğini kabul etmekte, bunlara bir de topluma karşı sorumluluk sahibi olmayı eklemektedir. Topluma karşı sorumlu bir tavır sergileyen meslek mensubu, mesleğin hizmet ettiği topluluğun iyiliği ve refahı için çalışmayı kendine görev bilir. Profesyonel bir meslek üyesi, topluma faydalı olabilmek için aşk ve şevkle çalışır; bunun için gerekli gücü ise kendinden ve mesleğinden alır. Sahip olduğu uzmanlık bilgisini uygulamaya koyarken, bencil ve maddi kazancı önceleyen bir yaklaşımdan öte, hizmet ettiği kişi ve toplulukların en yüksek faydayı elde etmesine odaklanır. Bunun yanında, profesyonel bir meslek mensubu, hizmet ettiği kişiler kadar diğer meslektaşlarına yönelik sadakate sahiptir ve mesleğe leke sürecek her hangi bir uygunsuz tavır sergilemekten çekinir.

1.1. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Görüşler

Akademisyenliğin bir meslek olup olmadığına yönelik birbirine zıt iki temel görüş bulunmaktadır. Bir kısım araştırmacılar, 'akademisyenlik' kavramının bir meslek kolunu ifade ettiğini savunurken (Cummings, 2008; Dill, 1982b; Freidson, 2001; Henkel, 2005a; Kogan, 2000; Kolsaker, 2008; Parsons, 1968; Perkin, 1987; Sachs, 2001; Teichler, Arimoto ve Cummings, 2013) bazı araştırmacılara göre 'akademisyenlik' diye bir meslek kolundan bahsetmek zordur (Biglan, 1973; Light, 1974; Piper, 1994; Taylor, 1999). Akademisyenliğin bir meslek olduğu yönündeki savunmaların temelinde, akademisyenliğin bir önceki bölümde sayılan temel mesleki özelliklere sahip olduğu varsayımı yatmaktadır. Akademisyenliğin kendi başına bir meslek olmadığı iddiasının altında ise her bir uzmanlık alanının kendi başına bir mesleği temsil ettiği varsayımı vardır. Bu görüşe göre, akademisyenlik çok sayıda alt meslekten oluşmakta ve her bir alt mesleğin kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle, akademisyenlik mesleği gibi bir kavramdan bahsetmek doğru değildir.

Akademisyenliğin bir meslek olduğundan ilk bahseden araştırmacılardan biri Talcott Parsons'dır. Parsons (1968, s.17), akademisyenlik mesleğinin öğretim ve araştırma etkinliklerinin birleşmesinden oluştuğunu ifade etmektedir. Akademisyenler, üniversitelerin dört temel görevi olan araştırma yapma, geleceğin araştırmacıları ve öğretim işgörenlerini yetiştirme, üniversite öğrencilerini eğitimli vatandaşlar olarak yetiştirme ve onlara mesleki bilgi ve beceriler kazandırma görevlerini yerine getiren işgörenlerdir.

Akademisyenliğin bir meslek olduğunu düşünen Bailey'e (1977, s.23) göre, farklı alanlarda çalışan akademisyenlerin sahip olduğu ortak özellikler, farklılıklarından fazladır. Bailey (1977, s.23-24), üniversiteleri çeşitli kabilelerin oluşturduğu bir toplum olarak görmekte, her bir kabilenin kendine ait yerleşim alanı, kendi iç işleri, kendilerine ait bir dilleri ya da diyalektleri olsa da hepsinin ortaklaşa bir kültüre sahip olduklarını söylemektedir.

Dill (1982b), akademisyenlik mesleğini bir rol seti olarak ele almaktadır. Diğer bir değişle, akademisyenlik mesleği bir döngü içinde gerçekleştirilen, rollerin gerçekleştirilmesine yönelik eylemlerin, bu eylemlerden etkilenecek olanlar tarafından belirlendiği çeşitli rollerden meydana gelmektedir. Bu rollere yönelik temel etkinlikler öğretim, araştırma ve topluma hizmettir. Bu etkinlikler sürecinde akademisyenler, araştırmalarını destekleyenlerle, örgütteki diğer meslektaşlarıyla, akademik alanının üyeleriyle, hizmvd.an paydaşlarla, örgütün yönetim birimleriyle ve öğrencilerle etkileşim halindedirler.

Perkin (1987, s.13-14) akademisyenlik mesleğini, kültürel ve ekonomik gelişmenin yapı taşı olarak betimlemektedir. Gittikçe profesyonelleşen toplumlarda, akademisyenler diğer meslekleri yerine getirecek olanları seçen ve eğitenler olarak anahtar bir öneme sahiptir. Günümüz modern toplumunun giderek daha da ihtiyaç duyduğu, çeşitli yetenek, yeterlilik ve özellikler ile donatılmış uzmanların yetiştirildiği üniversitelerde, akademisyenler eğitilmiş aklın üreticisi ve denetçisi konumundadırlar.

Freidson'a (2001, s.36) göre akademisyenler, bilinenin keşfedilmemiş yönlerine eğilen ve onu günlük uygulamaların ötesine götürebilen, uzmanlık alanlarına yeni bilgilerle katkı sağlayarak sürekli gelişimine destek olmaya adanmış işgörenler olarak önemli bir mesleği temsil etmektedirler.

Sachs (2001, s.151), profesyonel mesleğin üç temel özelliğinden bahsetmektedir: bilgi, özerklik ve sorumluluk. Bu üç kavram, akademisyenlik mesleğinde öne çıkan temel kavramlardır. Akademisyenler de diğer profesyonel meslek mensupları gibi, karmaşık ve öngörülemeyen sorunlarla başa çıkabilecek uzmanlık bilgisine, bu bilgiyi uygulamaya koymak için gerekli bağımsız hareket etme ve karar alabilme yetkisine, bu yetkisini en etkili şekilde kullanacak mesleki sorumluluğa sahiptir. Uzmanlık alanı ne olursa olsun her akademisyen için bu üç temel özellik ortaktır. Jarvis (1983) ve Torstendahl (1990) da benzer görüşler ortaya koymaktadırlar. Jarvis'e (1983, s.19) göre bir mesleğin iki temel öğesi

bilgi ve uygulamadır. Mesleğin üyeleri, ortak bir bilgi birikimine, uzmanlığa, yeterliliğe ve uzmanlık alanını geliştirecek kapasiteye sahip olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, akademisyenliğin bir meslek olduğu söylenebilir.

Henkel (2005a, s.157) ve Kogan'a (2000, s.31) göre akademisyenlik mesleğinin önemli özellikleri arasında öğrencilere yönelik özgecil sevgi ve ilgi, eğitim alanında uzmanlık, özerklik, yeni bilgilerin üretilmesi, mantık temelli olması, kavramsal ve teorik katılık gibi özellikler gelmektedir. Bu özellikler, tüm uzmanlık alanları için önemli ve kabul edilen ortak değerler olduğu için akademisyenlik mesleğinin temel özellikleri olarak kabul edilmektedirler.

Kolsaker (2008, s.514), her ne kadar akademisyenlik mesleği diye bir meslekten bahsetse de uzmanlık alanlarının akademisyenler için öncelikli olduğunun altını çizmektedir. Akademisyenler, düzenli bir maaşla, yükseköğretim ve araştırma kurumlarında çalışan işgörenlerdir; ancak çoğu akademisyen kendisini patronu olmayan bireysel girişimciler olarak görmektedirler. Bu nedenle, akademisyenler için üniversitenin bütününden çok kendi çalışmaları ön plandadır ve bu çalışmalara hizmet etmediği sürece işbirliğine kapalıdırlar.

Cummings (2008, s.30), akademisyenleri yükseköğretim kurumlarında araştırma ve öğretim görevlerini yerine getiren işgörenler olarak tanımlamakta ve her iki görevin temelinde de entelektüel düşünce biçiminin bulunduğunu ileri sürmektedirler. Akademisyenler, kendilerini öncelikli olarak uzmanlık alanlarına bağlı görmekte ve unvanlarını uzmanlık alanlarındaki çalışmalara göre almakta olsalar da, aynı kurumda benzer görevleri yerine getiren diğer akademisyenleri de meslektaşları olarak görmektedirler. Ayrıca, hangi alanda olursa olsun, profesör unvanını almış olan akademisyenler, uzmanlık alanlarında olduğu kadar akademisyenlik mesleğinde de en üst düzey uzman kabul edilirler. Örneğin, bir mühendislik fakültesi profesörü hem akademisyenlik mesleğinde hem de mühendislikte uzmandır.

Teichler ve arkadaşları (2013, s.7), akademisyenlik mesleğinin diğer profesyonel mesleklerle ortak yanları bulunduğunu ileri sürerken, aynı zamanda kendine özgü bazı özelliklerinin de üzerinde durmaktadır. Öncelikle akademisyenlik mesleği, bir mesleki uzmanlıktan öte temel bir meslektir; çünkü diğer tüm meslekler için entelektüel zirveyi temsil etmektedir. Diğer bir değişle, akademisyenler diğer mesleklerin üyelerini yetiştirme görevini yerine getirmektedirler. Bu nedenle, akademisyenlik mesleğine giriş bu alanda alınacak olan yükseköğretim eğitiminin bitişi ile değil, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin bitişiyle başlamaktadır. Buna bağlı olarak, akademik mesleğin tam üyesi olmak için geçen süre oldukça uzundur. Diğer mesleklerde bu süre 1-3 yıl iken, akademisyenlikte 10-15 yılı bulabilmektedir. Bu durum, akademisyen olma yaşını da artırmaktadır. Tüm akademik haklara sahip, mesleğin tam üyesi bir akademisyenin yaşı ortalama 40 civarındadır. Ayrıca, diğer mesleklerde birey mesleği edindikten sonra, kendi isteğiyle mesleğini bırakmadığı sürece mesleğin üyesi olmaya devam etmektedir. Akademisyenlik mesleğinde ise mesleğe dâhil olma süreci uzun ve yoğun çabalar gerektirmekte, bu süreç çeşitli nedenlerle başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Bunun yanında, içsel güdülerinin yüksek olduğu ve akademik rollerine sıkı sıkıya bağlı olduğu düşünülen akademisyenler, sosyo-ekonomik statüleri çok yüksek olmasa da, pek çok ülkede, prestijli ve toplumsal statüsü yüksek bir meslek üyesi olarak algılanmaktadırlar.

Biglan'ın (1973) akademisyenlik ile ilgili çalışmaları, uzmanlık alanlarının sınıflandırması ve kendilerine özgü özelliklerinin tanımlanması üzerine olmuştur. Biglan (1973, s.196), akademisyenliğin tek başına bir meslek olmadığını, her bir uzmanlık alanının kendi içinde bir meslek olduğunu savunan araştırmacılardan biridir. Light (1974) da Biglan ile benzer bir görüşe sahiptir. Light'a (1974, s.3) göre, her bir uzmanlık alanının kendine ait geçmişi, entelektüel bakış açısı, zaman algısı, tercihleri ve kariyer gelişimleri vardır. Ona göre, tüm öğretim üyelerinin öğretim ve araştırma görevlerini yerine getiriyor olması,'akademisyenlik bir meslektir' demek için yeterli değildir. Örneğin, doktorlar ve avukatlar ayrı meslekler olmasına rağmen her ikisi de insanlara hizmet etmektedirler. Ancak, bu ortak özellik doktor ve avukatların aynı mesleği icra ettiği anlamına gelmez. Aynı

şekilde, her bir uzmanlık alanında akademisyenler belli ortak görevleri yerine getirseler de bunları farklı şekillerde yapmaktadırlar. Bu nedenle, her bir uzmanlık alanı kendi başına bir meslektir. Ayrıca Light (1974, s.4), birinci bölümde ele alınan mesleğe ait temel özelliklerin, bilimsel ortamda uzmanlık alanlarında toplandığını düşünmektedir. Onun ifadesine göre, her bir uzmanlık alanının kendine özgü bir geçmişi, entelektüel tarzı, farklı tercihleri ve kariyer gelişim süreçleri vardır. Diğer taraftan, her hangi bir üniversitede çalışmayan, ancak belli uzmanlık alanlarında araştırmalar yaparak bilimsel etkinlikte bulunan ve alana katkı sağlayan uzmanları da unutmamak gerekir. Bu açıdan ele alındığında, akademisyenlik adı altında tek bir meslek değil, uzmanlık alanı üzerinde durmak daha mantıklı olabilir.

Akademisyenliği bir meslek haline getirenin uzmanlık alanı olduğunu düşünen Piper'a (1994, s.8) göre, tüm akademisyenlerin öğretim görevini yerine getiriyor olduğu varsayımı bile akademisyenliği bir meslek yapmaya yetmez; çünkü hem 'yükseköğretimde öğretim' gibi bir uzmanlık bilgisi yoktur, hem de akademisyenler öğretim görevlerine göre statü kazanmamaktadır. Ayrıca, akademisyenler üniversitedeki görevlerini bıraktıklarında akademisyen unvanını kaybetseler bile alanlarında uzman olarak (kimyacı, doktor, mühendis olarak) kalmakta, bu unvanlarını kaybetmemektedirler. Bu durumda, meslek tanımında uzmanlık alanları ön plana geçmektedir. Taylor (1999, s.12) da benzer bir görüşe sahiptir. Ona göre, üniversitede öğretim yapanlar öğretim uzmanlığına sahip olmadıkları gibi, akademisyenliğe meslek olma özelliğini kazandıran, araştırma faaliyetlerinin sürdürüldüğü uzmanlık alanlarıdır.

Becher (1987, 1994), akademisyenlik mesleğinin, bütüne bakılarak değil parçalara bakılarak daha iyi anlaşılabileceğini düşünmektedir. Ancak,akademisyenliğin bir bütün olarak mı yoksa uzmanlık alanlarına dayalı olarak mı ele alınması gerektiği konusunda net bir tavır ortaya koymanın zor olduğunu düşünmektedir. Ona göre parçaları birbirinden ayırmak, yani uzmanlık alanlarının sınırlarını çizmek bir hayli zordur. Örneğin, bir görüşe göre fizik, kimya, biyoloji tek bir uzmanlık alanı olarak ele alınırken, diğer bir görüşe göre

bu alanlar mühendislik ile birleşebilmektedir. Bu üç alanın her birini ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele almak, hatta kendi içlerinde alt parçalara ayırmak mümkündür.

Becher (1987, s.109), akademisyenlik mesleğine bakışımızı, uzaydan dünyaya bakışımıza ve sonrasında yavaş yavaş dünyaya yaklaştıkça detayları yavaş yavaş görüşümüze benzetmektedir. Ona göre, bütünü görmek için daha geniş bir bakış açısıyla bakmak gerekir; ancak bu durumda detayları göremeyiz. Detayları görmek ise daha derine bakmayı gerektirir ki bu durumda da parçalara odaklandığımız için bütünü göremeyiz. Aslında makro bakış açısı ile mikro bakış açısı arasında bir rekabet yaratmanın bir anlamı yoktur; her ikisi de kabul edilebilir ve aslında birbirini tamamlar.

1.2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Yapısı

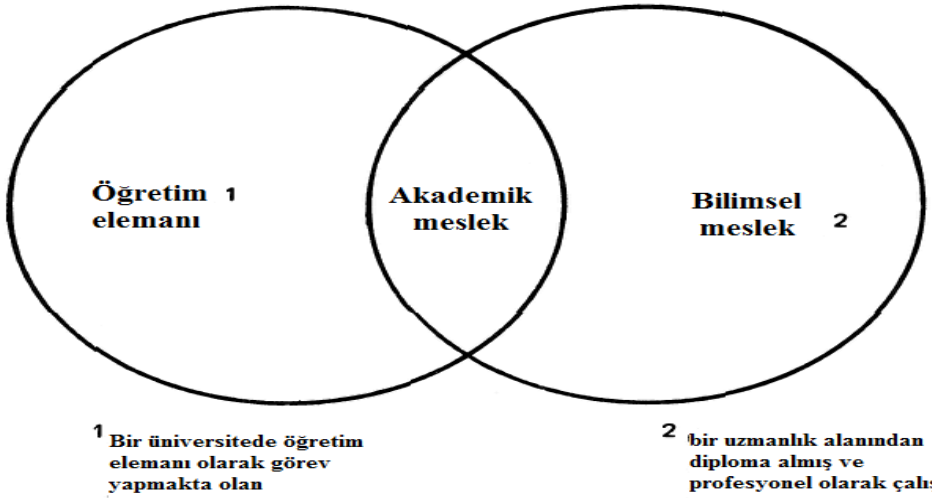
Akademisyen, toplumda sistemik bilginin üretimi, korunması ve yayılması görevlerini yerine getiren kurumlar olan yükseköğretim ve araştırma kurumlarının üretken işgücüdür. Günümüzün bilgi toplumu olarak adlandırılmaya başlayan toplumlarında, sistematik bilginin geliştirilmesi ve diğer mesleki alanlar için gerekli uzmanlık bilgisinin sağlanması görevlerini yerine getiren akademisyenlik mesleğinin toplum için oldukça önemli olduğuna dair bir fikir birliği vardır (Cavalli ve Teichler, 2010, s.1).

Akademisyenler, hem toplum için gerekli bilginin üretiminde, hem toplumun eğitimli işgücünün yetiştirilmesinde (Clark, 1987; Williams, 2008) hem de geleceğin akademisyenlerinin yetiştirilmesinde (Brennan, 2007; Kogan vd., 2007) aktif bir rol oynamaktadırlar. Enders (1999, s.71) akademisyenleri, karmaşık bilgilerin üretilmesi ve aktarılmasıyla görevli işgörenler olarak tanımlamaktadır. Akademisyenler, sahip oldukları bilişsel akıl yürütme kültürü ile sistematik bilgi üretiminde bulunmaktadırlar. Ayrıca, bilgi üretimini ve aktarılmasını desteklemek amacı ile akademisyenlerin mesleki rolleri, işle ilgili hedeflerini ve bunlara ulaşma yöntemlerini kendileri belirleme özgürlüğüne sahip

olmalarına imkân verecek bir yapıda düzenlenmiştir. Akademisyenlerin hem mesleki eğitim, hem genel eğitim verirken hem de araştırma ile meşgul olması ve bu görevleri yerine getirirken bireysel karar alma özgürlüğüne sahip olması, akademisyenlik mesleğinin birbirine pek de paralel olmayan çok fazla çeşitliliği içinde barındırması ile sonuçlanmaktadır (Clark, 1987, s.16).

Alanyazında, akademisyenliğe ait iki temel rol tanımlanmaktadır: araştırma ve öğretim(Williams, 2008, s.533). Light (1974, s.3), akademisyenliğin bu iki temel rolünü öğretim ve bilim adamlığı rolü olarak özetlemektedir. Öğretmen ve bilim adamlığına ait temel kavramları göz önüne alarak, akademisyenlik mesleği ile ilgili üç temel kavram geliştirmiştir: öğretim elemanı, akademisyenlik mesleği ve bilimsel meslek (scholarly profession). Light'ın (1974, s.4) bu üç temel kavrama yönelik geliştirdiği şema Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1. Akademisyenlik Mesleğinin Çerçevesi



Kaynak: Light, D. (1974). The Structure of the Academic Professions. *Sociology of Education, 47*(1), 2-28.

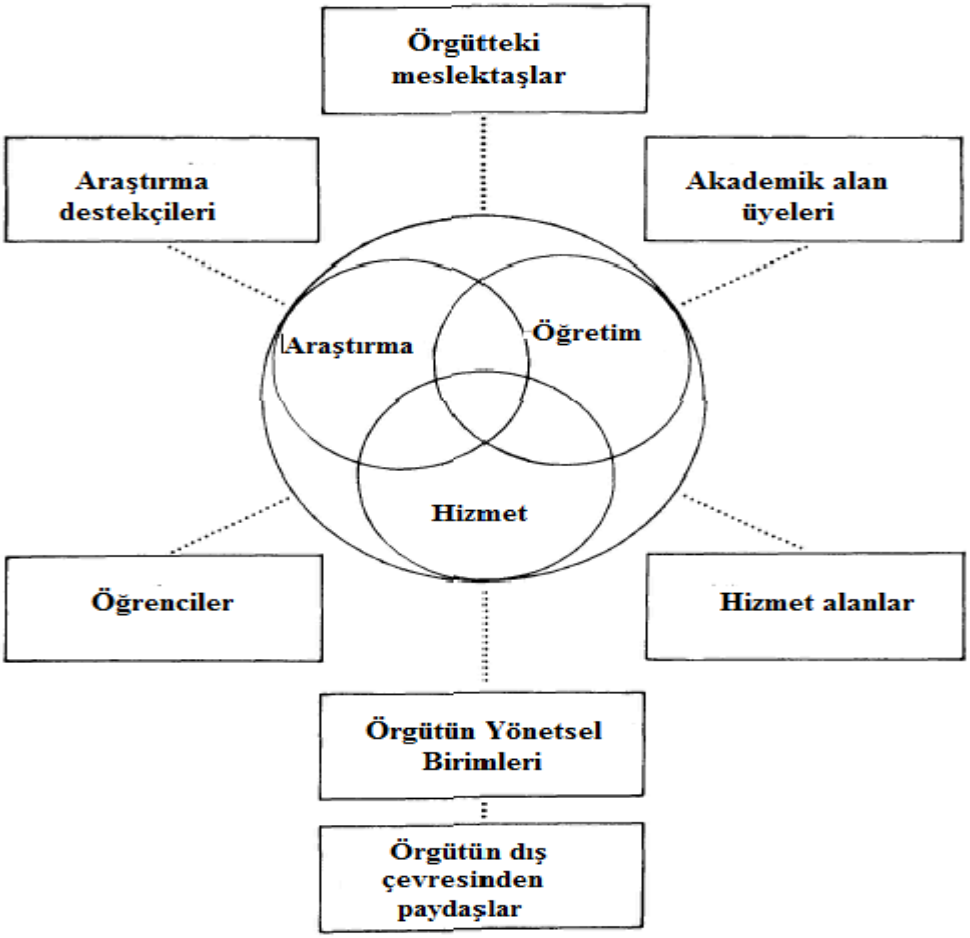
Şekil 1'de görüldüğü üzere, öğretim elemanı, yükseköğretim kurumlarından birinde yani bir üniversitede görevli akademik işgöreni ifade ederken bilimsel meslek, temel etkinliği bilginin gelişimini sağlamak olan meslek olarak tanımlanabilir. Bilimsel meslek, bir üniversitede yürütülebildiği gibi herhangi bir araştırma kurumunda ya da bir kurumun araştırma biriminde de yürütülebilir.

Akademik meslek ise, öğretim ve bilgi üretme rollerini bir arada barındırmaktadır. Bir mesleğin temel özelliklerine büyük oranda sahip olan akademik meslek, öğretim elemanlığı ve bilimsel mesleğin bir üniversitede yürütülmesini ifade eder (Light, 1974, s.6).

Dill (1982b, s.255) akademisyenlik mesleğinin temel rollerinin öğretim ve araştırma olduğunu kabul etmekte, bu rollere bir de 'hizmet' boyutunu eklemektedir. Teichler ve arkadaşlarına (2013, s.5) göre de, genellikle sistematik bilginin oluşturulması, korunması ve yayılması görevlerini yerine getirmekle sorumlu tutulan yükseköğretim kurumlarında, bu işlevlerin akademik işgörenlerin görevlerine aktarılması, öğretim ve araştırma görevleri ve son yıllarda buna ilave edilen 'hizmet' göreviyle gerçekleşmektedir. Dill (1982b, s.262), akademisyenlik mesleğine ait temel rolleri ve bu rolleri etkileyen diğer etkenleri Şekil 2'deki gibi göstermektedir.

Akademisyenlik mesleğine ait önemli rollerden bir diğeri ise 'öğretim' faaliyetidir (Dill, 1982b, s.261). Araştırma faaliyetleri ile bilginin üretilmesi ve korunması rollerini yerine getiren akademisyenler, öğretim faaliyetleri ile bu bilginin yayılması ve günlük hayata aktarılması rollerini yerine getirmektedirler. Akademisyenler, akademinin dışındaki pek çok önemli mesleğin üyelerini eğitmekte (Clark, 1987; Perkin, 1987), günümüz modern toplumunun ihtiyaç duyduğu çeşitli yetenek, yeterlilik ve özellikler ile donatılmış uzmanları yetiştirmektedir (Perkin, 1987, s.14). Bu bakımdan akademisyenler, diğer mesleklerin üyelerini yetiştirdikleri kadar kendi mesleklerinin yeni üyelerini de yetiştirmekte, geleceğin akademisyenlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Kogan vd., 2007, s.11).

Şekil 2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Rolleri ve Bunları Etkileyen Etmenler



Kaynak: Dill, D. D. (1982b). The Structure of the Academic Profession: Toward a Definition of Ethical Issues. *Journal of Higher Education, 53*(3), 255-267.

Dill (1982b, s.260), akademisyenlik mesleğinin 'öğretim' boyutunun mesleğin rol çerçevesine giren paydaşlardan en fazla etkilenen boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Uzmanlık alanının özellikleri ve normları, akademisyenler ve yönetimin birlikte belirledikleri öğretime yönelik politikalar ve öğrencilerin beklentileri, öğretim sürecini şekillendiren önemli etkenlerdir. Teichler ve arkadaşları (2013, s.7) ise, öğretim görevlerinin daha çok kurum içinde düzenlenip denetlendiğini, araştırma görevlerinin ise daha çok üniversite dışı tanınırlık, dış araştırma fonları gibi dış çevre unsurlarından etkilendiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca, genel kamu iklimi ve yükseköğretim politikaları da yükseköğretime talebi,

öğrenci sayılarını ve eğitim beklentisini etkileyerek araştırma ya da öğretim önceliklerini belirleyebilmektedir.

Akademisyenler, bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu sistematik bilginin geliştirilmesi kadar diğer mesleki alanlar için gerekli uzmanlık bilgisinin sağlanması görevlerini de yerine getirmektedirler (Cavalli ve Teichler, 2010, s.2). Bu nedenle, Teichler ve arkadaşları (2013, s.8-9), yükseköğretim içinde araştırma ve öğretim arasında yakın ilişkiler kurmanın her iki işlev için de karşılıklı yarar getireceğine inanmaktadırlar. Araştırma faaliyetlerine dayalı bir öğretim süreci, öğretimin yenilenen bir bilgi temeline dayalı olmasını sağlarken, öğretim faaliyetleri yeni araştırma fikirleri ortaya koyabilmekte, ayrıca gelecek akademisyenlerin yaratıcı araştırma faaliyetleri içinde yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim ve araştırma arasında böyle bir bağ kurabilen üniversitelerin artması beklenir. Ancak, son zamanlarda üniversitelere olan talebin artması üniversitelerde kontenjanların artmasına neden olmuştur. Bu durumda, öğretim ders yükü oldukça yüksek olduğu için araştırmaya yeterince vakit ayrılamamaktadır. Bu nedenle, araştırma ve öğretim arasında denge kurmaya çalışan üniversitelerde bile bu ikisi arası etkileşim tam sağlanamamaktadır.

Dill (1982b, s.261), araştırma ve öğretim faaliyetleri arasındaki dengenin, büyük ölçüde akademisyenlerin bu rollere yönelik tutumlarından etkilendiğini düşünmektedir. Ona göre akademisyenler, öğretime yönelik tutum ve değerleri bakımından beşe ayırmaktadır:

1. öğretimle ilgili – öğrencilerin eğitimine adanmış,
2. öğretimle ilgisiz – mesleki sorumluluklarına değer verdiği için sistematik olarak öğretim etkinliklerini gerçekleştiren,
3. çıkarcı – kendi çıkarına sonuçlar elde etmek için öğretim yapan,
4. muhalif – öğretime değer vermeyen ve bunu açıkça ifade eden
5. partizan – akademisyen olmaktansa öğrenci olmayı tercih eden (yani sadece kendini geliştirmeye adanmış).

Akademisyenlik mesleğinin 'hizmet' boyutu, belli bir kesime yönelik profesyonel uzmanlık sahibi olmakla ilgilidir. Bir mesleğin toplum içinde güçlü ve saygın bir meslek haline gelmesi, toplumun en etkili grupları ile güçlü bağlar kurabilmesine bağlıdır. Akademik mesleğin, gerçeği arama, akademik çalışmalara adanmış olma ve bu süreçte kendi ilgi ve hedeflerini dışarıda tutma, akademik özgürlük gibi değerleri, onun önemli bir statüye sahip olmasını sağlayan önemli değerlerdir. Ancak, mesleğin yerine getirilmesi sürecinde toplumun değer verdiği bilgi ve değerlerden uzaklaşıldığında, akademisyenlik mesleği toplum içindeki önemini ve statüsünü kaybedebilir. O nedenle, akademisyenliğin bir meslek olarak algılanmaya devam etmesi için, toplumun talep ve beklentilerini göz önünde bulundurması ve topluma hizmet görevlerini etkili olarak yerine getirebilmesi gerekir (Dill, 1982b, s. 262-263).

Akademisyenliğin hizmet boyutu, araştırma boyutu ile de yakından ilişkilidir. Araştırma faaliyetleri ile elde edilen bilginin toplumun faydasına olacak biçimde kullanılması, hizmet görevinin de etkili olarak yerine getirildiği anlamına gelebilir. Ancak, Brennan'ın (2007, s.2) da belirttiği üzere, bilginin çoğu, yalnızca bilimsel otoriteler tarafından onay almak adına erişilmesi zor, hatta olanaksız olan pek çok akademik dergide toplanmaktadır. Diğer bir değişle, bilimsel araştırmaların pek çoğu, faydalı sonuçlar elde etmektense, üniversitelerin ya da akademisyenlerin saygınlığını ve statüsünü artırmak amacıyla yapılmaktadır. Hâlbuki bilginin akademik camianın duvarları dışına çıkarılması ve topluma kazandırılması akademisyenliğin önemli sorumluluklarından biri olmalıdır.

Öztürk (2008, s.47), akademisyenlik mesleğine ait görevleri araştırma ve eğitim olmak üzere ikiye ayırmakta, eğitim görevinin ise örgün ve yaygın eğitim (halk eğitimi) olmak üzere ikiye ayrıldığını söylemektedir. Öztürk (2008, s.47-53), akademisyenlerin bu temel görevlere bağlı olarak beş temel niteliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Ona göre akademisyenin ilk ve en önemli niteliği üretkenliktir. Akademisyen, bilgi üretir ve bunu ortaya koyduğu tezler ile yapar. Akademisyen başkasının bilgisini değil kendi ürettiği bilgiyi aktardığı için öğretmenden farklılaşır. Akademisyenin öğretmenlikle en çok benzeşen yönü,

aynı zamanda akademisyenin ikinci niteliği olan öğreticiliğidir. Ancak, akademisyen öğretmenden farklı olarak evrensel düzeyde iletiler içeren bir öğretim yapar. Üçüncü olarak, akademisyen bir yazardır. Dergilerde, gazetelerde, kitaplarda yazarak ürettiği bilginin yayılmasını sağlar. Akademisyenin dördüncü niteliği hatipliğidir. Akademisyen, jüri huzurunda tezlerini savunurken başladığı hatipliğe, ders verdiği amfide, sunum yaptığı seminer ve kongrelerde, halka yönelik konferanslarda devam eder. Akademisyen, güzel konuşma becerisiyle seçkinleşir ve sahip olduğu bilgiyi etkin bir biçimde paylaşır. Son olarak, akademisyenin önemli bir niteliği de ardıl yetiştiriciliğidir. Akademisyenin, kendinden sonra mesleğe girecek olanları yetiştirme görevi vardır.

1.3. Akademisyenlik Mesleğinde Kariyer Evreleri

Kariyer araştırmacıları, kariyerin dönüşümsel bir süreç olduğunu vurgulamakta, bu sürecin bireyin çok sayıda meslek alternatifinden birini seçmesiyle başladığını ve emeklilik ile sona erdiğini belirtmektedir (Hall ve Nougaim, 1968; Super, 1980). Akademisyenlerin kariyer süreçlerine odaklanan pek çok çalışmada ise benzer bir yaklaşım ortaya konulmakta, kariyer evreleri başlangıç, orta ve ileri kariyer evreleri olmak üzere, temel olarak üç evreye ayrılmaktadır (Baldwin ve Blackburn, 1981; Bland ve Bergquist, 1997). Yapılan araştırmaların çoğu, kariyerinin başında bulunan akademisyenlere yönelik gerçekleştirilirken, orta kariyer evresindeki akademisyenlerin durumları çoğunlukla ihmal edilmektedir (Baldwin vd., 2008, s.46). Bu nedenle, akademisyenliğin orta kariyer evresi ile ilgili araştırmaların sayısı oldukça az olmakla birlikte (Defelippo, 2014, s.16), bu konuda Baldwin'in çeşitli araştırmacılarla birlikte yürüttüğü çalışmalar başı çekmektedir (bkz. Baldwin ve Blackburn, 1981; Baldwin ve Chang, 2000; Baldwin vd., 2005; Baldwin vd., 2008).

Akademisyenliğe yeni giren bir birey, mesleği edinme süreci ile birlikte kendisine çeşitli hedefler belirlemekte ve bu hedefler onlar için önemli bir güdüleyici olmaktadır. Birey bu süreçte hedeflerinin bir kısmına ulaşırken, bir

kısmına ise çeşitli etkenlere bağlı olarak ulaşamamaktadır. Mesleğin başlangıç evresinde akademisyenlerin daha ciddi hedefler ortaya koyduğu, yenilikçi girişimlerde bulunduğu ve performansının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Sürecin ilerlemesi ile birlikte mesleki hedeflerin itici gücü azalırken, bireyin değişen yaşam hedefleri öncelik kazanmaya başlamaktadır (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 599). Motive edici etkenlerin azalması sonucu akademisyenler ya bir rutin içinde görevlerine devam etmekte ve mesleki açıdan yenilenmenin azaldığı durağan bir döneme girmekte ya da enerjilerini meslek dışı ilgilerine yönlendirebilmektedir (Baldwin vd., 2008, s. 48).

1.3.1. Orta Kariyer Evresinin Temel Özellikleri

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler yükseköğretimin temel görevlerini yerine getiren önemli bir grubu oluşturmaktadır (Baldwin ve Blackburn, 1981; Baldwin ve Chang, 2000; Rice, 2006; Defelippo, 2014). Akademik kariyer sürecinin en uzun evresi olan bu evrede bulunan akademisyen sayısı her zaman diğer evrelere oranla daha fazladır. Sayıca fazla olmanın yanında bu akademisyenler öğretim, araştırma ve hizmet görevlerini yoğun olarak gerçekleştirmekte, kurum içi ve dışında alan uzmanları olarak liderlik yapmakta ve ayrıca kurumsal yönetimde yer alarak karar alma süreçlerinde de etkili olmaktadırlar (Baldwin vd., 2005; Strage, 2008). Bu nedenle, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, üniversitelerin işleyişini yönlendiren, hedeflere ulaşmadaki başarısını belirleyen, kısacası kurum ve çevresinde en etkili olan akademisyenlerdir (Baldwin vd., 2008; Defelippo, 2014).

Çoğunlukla orta kariyer evresinin, etkinliklerin rutinleştiği ve değişimin olmadığı durağan bir süreç olduğu düşünülmektedir. Ancak, Baldwin ve Blackburn (1981, s.599), bunun ciddi bir yanılsama olduğunu düşünmekte, genellikle orta yaş evresi ile çakışan bu dönemin, akademisyenlerin mesleki tutum ve etkinliklerinde ciddi değişimlerin yaşandığı bazı süreçleri de kapsadığını belirtmektedir. Bu değişimleri tetikleyen etkenler bireysel yaşantılarda meydana gelen değişimler olabileceği gibi bireyin iş çevresinde meydana gelen

değişiklikler de olabilmektedir. Bu dönemde bulunan akademisyenler araştırma etkinliklerine devam etmekle birlikte, hedeflenen akademik kadrolara ulaşıldıkça bu etkinliklerde bir azalma olduğu dikkat çekmektedir (Neumann, 2009, s. 137). Bu duruma paralel olarak kişisel gelişim ve hizmet etkinliklerine ayrılan zaman azalmakta, öğretim ve yönetim etkinlikleri ise ciddi oranda artmaktadır. Bu durum mesleki etkinliklerde esnekliğe yönelik de bilgi vermektedir. Orta kariyer düzeyinde öğretim etkinliklerinde esneklik en az iken araştırma ve hizmet etkinliklerinde en fazla olduğu görülmektedir (Baldwin vd. 2005, s.101). Diğer taraftan, kariyerde ilerledikçe bireyin öncelikleri değişebilmekte (Baldwin ve Blackburn, 1981, s.599), özel yaşam ile iş yaşamı arasında daha fazla denge kurma eğilimi gözlenmektedir (Baldwin vd. 2005, s.102).

1.3.2. Orta Kariyer Evresinde Yaşanan Sıkıntılar

Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin, mesleki olgunluk ve uzmanlıklarının artmasına paralel olarak daha yüksek beklenti ve taleplerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Pek çok akademisyen araştırmalarına fon yaratma, daha kaliteli ve sorun odaklı çalışmalar ortaya koyma gibi beklentilerin yanında bölüm başkanlığı, komite başkanlığı ya da üyeliği, fakülte dekanlığı gibi farklı idari görevlerin de altına girmektedir (Byström vd., 2016; Hart, 2016). Sorumlulukların artması bir yandan farklı olanaklar sunarken farklı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Artan hizmet beklentisi ve yönetsel görevler, iş yükünü ciddi oranda artırmakta, bu nedenle mesleki rollerin dengesini kurmak bir hayli zorlaşmaktadır (Baldwin vd. 2008: s. 49).

Kurum içi ve dışında pek çok sorumluluğu üstlenmelerine ve yükseköğretim hedeflerine ulaşmada kilit role sahip olmalarına rağmen, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin en az ilgi gören grup olduğu düşünülmektedir (Baldwin vd., 2008; Strage ve Merdinger, 2015). Bu evredeki çoğu akademisyen kendilerini daha özgür ve özgüvenli hissettiklerini ifade etseler de, pek çoğu gelecekte ne yapacağı ile ilgili net yanıtlar verememekte, bocalama ve belirsizlik içine düşebilmektedir (Baldwin vd. 2008: s. 50). Bu dönemde hedeflerin

belirginliğinin ve motive edici gücünün azalması, değişimin bir sonucu olarak araştırma, öğretim ve hizmet rollerinin yeniden tanımlama ihtiyacının doğması, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerde rahatsız edici bir belirsizlik duygusu yaratabilmektedir (Byström vd., 2016, s.2). Akademisyenler bu evrede gerekli desteği alamadıklarında bu belirsizlik duygusu durağanlık, performansta azalma ya da tıkanmışlık hissini beraberinde getirmektedir (DeFelippe, 2014, s.51).

Üniversiteler açık toplumsal sistemler olarak hem toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmekte, hem de toplumda değişimin itici gücü olabilmektedir. Yeni nesillerin eğitiminden sorumlu kurumlar olarak üniversiteler özellikleri, ihtiyaç ve beklentileri her geçen yıl farklılaşan öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Diğer taraftan, küreselleşme ve hızla artan teknolojik gelişmeler de üniversitelerde çalışma ortamını sürekli yeniden biçimlendirmektedir. Tüm bunların sonucu olarak, orta kariyer evresindeki akademisyenler önemli bir değişim baskısı ile karşı karşıya kalmaktadır. Akademisyenler bu değişim sürecine adapta olmakta zorlanabilmekte ve ciddi desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Baldwin vd. 2008; Byström, 2016).

Orta kariyer evresi ile ilgili bir diğer sıkıntı ise, bu evrenin pek çok akademisyen için orta yaş ile çakışıyor olmasıdır. Bu iki döneme ait zorlukların çakışması, akademisyenler için belirgin sıkıntılara yol açabilmektedir (Baldwin vd., 2008, s.47). Levinson (1986, s.4), orta yaş evresinde bireyin hayatında önemli dönüşüm ve geçişlere tanık olduğunu, bu süreçte bireyin öncelikleri, hedefleri ve bağlılıklarının önemli ölçüde değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bireyin yaşadığı bu değişimler, mesleki yaşantısına yönelik tercih ve hedeflerinde de etkili olabilmektedir (Baldwin vd., 2005, s.49).

Araştırmalar orta kariyer evresinde yaşanan sıkıntıların iş doyumunu ciddi oranda azalttığı ve akademisyenlerde gerilim ve ikilemlere yol açabildiğini göstermektedir (Baldwin ve Chang, 2006; Byrström vd., 2016; Hart, 2016; Huston, Norman, ve Ambrose; 2007). Hart (2016, s.608) bu süreci “orta kariyer

krizi" olarak adlandırmaktadır. Akademisyenlerin iş yükünün artması ve onlara yönelik beklentilerin yükselmesi, ancak buna paralel olarak yeterli kurumsal desteğin sağlanamaması orta kariyer krizine yol açan önemli bir etken olabilmektedir (Baldwin vd., 2008; Strage ve Merdinger, 2015). Huston, Norman ve Ambrose (2007, s.497), orta kariyer krizi yaşayan akademisyenlerin önemli bir potansiyele sahip olması ve üretken bir geçmişleri olmasına karşın çalıştıkları kurum ve birimlerle bağlarının zayıfladığını ve daha içe kapanık bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır.

1.4. Akademisyenlik Mesleğine Ait Temel Değerler ve İlkeler

Değerler, birbirlerine göre farklı önem sırasına konulabilen, belli durumlarda arzulanan sonuçları ve davranışları yaratacağına inanılan, bu nedenle de belli davranış ve olayları yönlendiren kavram ve inançlardır. Değerler ve ilkeler, farklı uzmanlık alanlarında ve farklı kurumlarda görev yapmakta olan akademisyenleri birleştirici bir rol oynamaktadır (Austin, 1990, s.63). İnsanların davranışlarını ve yaşantılarını yönlendiren değerler, duygular ve rasyonel düşünce arasındaki boşluğu doldurur ve bireyi eyleme geçmeye güdüler (Kleijen, Dolmans, Muitjens ve Van Hout, 2009, s. 233).

Değerler, mesleki kimlik oluşumunun merkezinde yer aldığı için önemlidir. Değerler, meslek üyesinin kim olduğu, onun için neyin iyi neyin kötü olduğu, neyin önemli ve anlamlı olduğu, neyin ise önemsiz ve sıradan olduğunu belirleyen etmenlerin başında gelmektedir (Henkel, 2005a; Taylor, 1989). Akademik mesleğin önemli ilkelerini oluşturan pek çok değer ve kavramdan bahsedilmektedir. Austin (1990, s. 64-65), bu değerleri şu şekilde özetlemektedir:

a. Akademisyenler, yükseköğretimin bilgiyi ve doğruyu arama, keşfetme, üretme ve yayma amacına yönelik olduğu inancına gönülden bağlıdır. Bu değeri gerçekleştirme araçları ise araştırma yapmak, yazmak, yayınlamak ve öğretim süreçlerinde kullanmaktır.

b. Akademisyenler, kaliteyi artırmak, yaratıcılığı ve farklılıkları korumak için öğretim ve araştırmada özerklik ve akademik özgürlüğe önem vermektedirler.
c. Akademisyenler, entelektüel bir bakış açısına sahiplerdir ve bu bakış açısının, dürüst ve adil bir yaklaşım gerektirdiğine inanırlar.
d. Akademisyenlerin etkileşim ve karar alma süreçlerinde meslektaş dayanışması (collegiality) önemli bir etkendir. Bu değere dayalı olarak hareket edildiğinde üniversite, akademisyenlerin işbirliği ile yürütülen bir kurum haline gelir.
e. Akademisyenler, topluma hizmet etmeye bağlılık gösterirler. Akademisyenler sadece bilgi üretmezler; yetiştirdikleri bireylerle toplumu kültürel olarak da değiştirirler.

Archer (2008, s.397), genç akademisyenler ile onlar için akademisyenliğin ne ifade ettiği, başarı tanımlarının ne olduğu üzerine yaptığı araştırmasında, onlar için başarının belirli pozisyonlar elde etmek değil kendini gerçekleştirmek, hoşlandığı şeyleri yapmak, yaptığı işten doyum almak ve güvenli bir ortamda özerk çalışabilmek olduğunu bulmuştur. Katılımcılar ayrıca, entelektüel olma, eleştirel düşünebilme ve bilgi dolu olma, bilime adanmış olma, etik, saygılı ve işbirliğine açık olma, toplumun bir üyesi olarak sorumluluklarının farkında olma gibi değerleri vurgulamışlar, araştırmalar yapma, konferanslara katılma, makaleler yayınlama, belli bir düzeyde eğitim almış olma ve unvana sahip olma gibi özellikleri de önemsediklerini belirtmişlerdir. Genç akademisyenlerin ortaya koyduğu bu kavramlar, akademisyenlik mesleği için önemli değerler olarak alanyazında kabul görmektedir.

Akademisyenlik mesleği, akademisyenlerin kendi işlerini kendilerinin şekillendirmesi ve kontrol etmesi nedeniyle ‘profesyonel bir meslek’ olarak adlandırılmaktadır (Teichler vd., 2013, s.16). Bu nedenle, akademik özgürlük ve özerklik akademisyenlik mesleği için önemli değerler olarak ifade edilmekte (Aarrevaara, 2010; Balyer, 2011; Cavalli ve Teichler, 2010; Clegg, 2008; Kogan vd., 2007; Williams, 2008), hatta bu kavramların akademisyen kimliğinin

merkezinde yer aldığı düşünülmektedir (Clegg, 2008; Henkel, 2005a; K. Smith, 2012).

1.4.1.Akademik Özgürlük

Akademik özgürlük, akademisyenlerin ne öğreteceklerine, neyi araştıracaklarına ve neyi yayınlayacaklarına kendilerinin karar verebilmesi, entelektüel etkinliklerinin yönünü ya da konumunu kendilerinin belirleyebilmesidir. Akademik özgürlüğün olduğu durumlarda, diğer otoriteler, akademisyeni kendi entelektüel ilgi ve kapasitesine dayalı olarak ulaşmak istediği akademik istikametten alıkoymaya çalışmaz ya da alıkoyamaz (Teichler vd., 2013, s. 18). Bu nedenle, akademik özgürlük, bir akademisyenin, çalıştığı akademik kurumdaki unvanına, statüsüne, sivil haklarına zarar verebilecek bir sonuçla karşılaşmadan hareket edebildiği bir durumdur (Shils, 1991, s.4).

Henkel'e (2005a, s.156) göre akademik özgürlük, akademisyenin kendi araştırmalarının yönünü belirlemesine olanak veren önemli bir değerdir. Cavalli ve Teichler (2010, s.3) de benzer bir görüş ortaya koymaktadır. Onlara göre akademik özgürlük, araştırma konularının ve metotlarının seçiminde bireysel karar verebilme, bilgiyi arama sürecinde yeterli ve etkin olma ve elle tutulabilir sonuçlara ulaşma konusunda baskı altında olmama anlamına gelmektedir.

Büken'e (2006, s.166) göre akademik özgürlük, akademisyenlerin temel görevlerini yerine getirirken serbestçe hareket edebilmesini ifade etmektedir. Akademisyenlerin işlerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmadan, bilinenleri sorgulama ve çelişkili görüşlere sahip olma hakkını da ifade etmektedir. Bilimsel çalışmaların kontrolünün bilim insanlarınca bilimsel ölçütler kullanılarak yapılması da akademik özgürlük kapsamında ele alınabilir.

Henkel (2005a, s.156), yükseköğretimde yürüttüğü çeşitli çalışmalarda akademik özgürlük kavramının sık sık gündeme geldiğini ve bireysel ve kolektif boyutta farklı anlamlar ifade ettiğini belirtmektedir. Bireysel boyutta akademik

özgürlük, bireye kendi araştırma gündemini belirleme ve kendi iş yaşamını ve önceliklerini düzenleme konusunda özgür bırakılmasını ifade etmektedir. Akademik özgürlük bazı akademisyenler için bir hayat kalitesi ve akademik kariyerin verdiği bir ödüldür. Kolektif açıdan ise akademik özgürlük, akademisyenlik mesleğinin iki önemli boyutu olan öğretim ve araştırma boyutlarının kontrolünü akademisyenlere bırakan ve akademisyen kimliğinin temelini oluşturan bir etken olarak önemli bulunmaktadır.

1988 yılında Lima'da toplanan Dünya Üniversiteler Birliğinin toplantısında, akademik özgürlük üzerinde durulmuştur. Toplantı sonrası yayınlanan Lima Bildirgesinde akademik özgürlük "akademik bir çevre üyelerinin, tek tek ya da toplu halde bilgiyi araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma yoluyla edinmelerinde, geliştirmelerinde ve iletmelerindeki özgürlükler" olarak tanımlamaktadır. Rapora göre, akademik özgürlük, üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri öğretim, araştırma, yönetim ve hizmet işlevlerinin vazgeçilmez bir ön koşuludur. Akademik çevrenin tüm üyeleri, herhangi bir ayrım yapılmaksızın ve devletten ya da herhangi bir başka kaynaktan gelebilecek müdahale ve baskı endişesi taşımadan işlevlerini yerine getirme hakkına sahip olmalıdır. UNESCO'nun 1998'de yayınlanan raporuna göre ise, akademik özgürlük "akademik topluluğun, başkalarının siyasi, felsefi veya epistemolojik inanç ve düşüncelerine bağımlı olmaksızın, kendi fikirlerine göre bilimsel araştırmalarını yapabilmeleri" anlamına gelmektedir (Büken, 2006, s.167).

Akademik özgürlük, üniversitelerin temel üretim görevini yerine getiren akademisyenlerin, mesleki rollerini etkin olarak gerçekleştirebilmek için akademik özgürlüğe ihtiyaçları vardır. Diğer bir değişle, akademisyenlerin temel görevi olan bilgiyi yaratma ve geliştirme görevini yerine getirebilmeleri için entelektüel açıdan baskıdan uzak olmaları gerekmektedir (Kogan vd., 2007, s.9).

Henkel (2005a, s.157), özellikle günümüzde araştırma ve öğretim sürecinde işbirliğinin öneminin artması ve iş ilişkilerinin karmaşıklaşması nedeniyle,

akademik özgürlüğün, özellikle kendilerine özgü bir kimlik geliştirme çabasında olan akademisyenler için önemli bir kavram haline geldiğini düşünmektedir. Akademik özgürlük, yalnızca akademisyenlerin kendi ilgilerine yönelebilmelerini sağlayan bir şey değildir. Akademik etkinliklerin geleneksel akılla sınırlanmaması, daha yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin ortaya konulabilmesi için de gereklidir. Ayrıca, akademik özgürlük ile geliştirilmesi mümkün olan eleştirel düşünme becerileri sayesinde akademisyenler, bilgiye yönelik statükoya da meydan okuyarak yeni ve daha etkili bakış açıları geliştirilmesinin de önünü açabilirler (Teichler vd., 2013, s.3).

Akademik özgürlük, sorumluluk kavramını da beraberinde getirmektedir (Sachs, 2001). Akademik özgürlüğün etkin kullanımı, akademisyenlerin dışsal bir baskıyla karşılaşmadan, bilimsel etik kurallara uyması ve toplumsal bir sorumluluk taşıdığının bilincinde olmasını gerektirmektedir (Büken, 2006). Ayrıca, Teichler ve arkadaşları (2013, s.5), akademik özgürlüğün sınırsız olmaması gerektiğine vurgu yapmakta, yapılan akademik etkinliklerin belli bir kalite düzeyinde olması ve alanın akademik camiası tarafından minimum düzeyde de olsa kabul görmesi gerektiğinin altını çizmektedirler.

Büken (2006, s.168), akademik özgürlüğün pek çok iktidar için bir tehdit olarak algılanabileceğini, zaman zaman iktidarı kızdıran öğretim elemanlarının cezalandırılması veya çeşitli haklardan mahrum bırakılması gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ileri sürmekte, gelişmiş bir bilim topluluğunun olmadığı, kendi içinde bütünleşmiş bir bilimsel çevrenin bulunmadığı ülkelerde devletin veya siyasi iktidarın bilimi denetim altına alma ve müdahale etme çabalarının sıklıkla görülebildiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında, üniversite içinde gelişen ve otorite kazanarak yayılan, sorgulanmayan kimi görüş ve tutumların da akademik özgürlüğü sınırlayıcı olabildiğini ifade etmektedir. Akademik özgürlüğün kısıtlanmasının ise bilimsel üretkenliği ciddi oranda azaltabileceğine dikkat çekmektedir.

1.4.2. Akademik Özerklik

Alanyazında akademik özgürlük ile birlikte ele alınan kavramlardan biri de akademik özerkliktir. Akademik özerklik, üniversitelerin devlet kontrolünden bağımsız olarak, kendi işleyişlerinde özgür olmaları anlamına gelmektedir (Aarrevaara, 2010, s.58). Üniversitelerin özerk olması, kendi bilim politikalarına uygun olarak bütçesini yapabilmesi, ulusal ve uluslararası bilim kuruluşları ile organik bağ kurabilmesi ve kararlarında kendi idari-etik kurallarına bağımlı kurumlar olması demektir (Büken, 2006, 166).

Üniversitelerin özerk bir kurum olması, ondan beklenen yaratıcılık, küçük çıkarlara bağımlı olmama, uzun vadeli hedeflere yönelik çalışma gibi nitelikleri ortaya koyabilmesi için gerekli ve önemlidir. OECD, üniversitelerin ne kadar özerk olduklarının belirlenebilmesi için somut kıstaslar geliştirmiştir. Bu kıstaslar YÖK'ün (2007, s.21) raporunda şu şekilde listelenmektedir:

1. Gayrimenkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olabilmek
2. Borçlanarak fon yaratabilmek
3. Yaratılan kaynakları, kendi amaçları doğrultusunda bağımsız harcayabilmek
4. Akademik program ve ders içeriklerini belirleyebilmek
5. Akademik personelin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar verebilmek
6. Çalışanların ücretlerini belirleyebilmek
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek
8. Öğrenci harçlarını belirleyebilmek

Belirtilen kıstaslar dikkate alındığında, üniversitelerin en çok özerklikten yararlandıkları ülkeler, ABD, Avustralya ve İngiltere'de bulunmaktadır. Türkiye ise bu kıstaslara göre aldığı 1.5 puanla özerkliğin en kısıtlı olduğu ülkeler içinde yer almaktadır (YÖK, 2007, s.21).

Üniversitelerde özerklik yenilikçiliğin önünün açılması ve devamının sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Özerklik, ancak akademik özgürlüğün önünü açabildiği ölçüde anlam kazanmaktadır (YÖK, 2007, s.22). Lima Bildirgesinde, akademik özgürlük ve üniversitelerde kurumsal özerkliğin, eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanabilmenin de garantisi olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, üniversitelerin kişilerin ekonomik, sosyal, kültürel, temel ve politik haklarının gerçekleşmesini gözetmesi, ilgilerini toplumun karşı karşıya bulunduğu çağdaş sorunlara yöneltebilmesi, müfredat ve faaliyetleriyle toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi, akademisyenlerin tüm meslektaşları ile etkili bir etkileşimde bulunabilmesi ve akademik özgürlükten yararlanılabilmesi için özerkliğin gerekli olduğunun altı çizilmektedir.

Ancak özerklik, üniversitelerin başıboş bildiğini okuyan kurumlar olması anlamına gelmemektedir. Yönetsel açıdan, üniversitelerin çeşitli devlet kurumları tarafından denetlenmesi, bütçesinden pay alan üniversitenin aldığı bu payı vergi ödeyen yurttaşlara en çok fayda sağlayacak şekilde harcanmasını sağlayabilir. Ancak yapılan denetlemelerin bilimsel özerkliği sınırlandırıcı olmamasına dikkat edilmeli, çalışmaların kısa vadeli sonuçları kadar uzun vadeli sonuçlarına da odaklanılmalıdır (Büken, 2006, 168).

1.5.Uzmanlık Alanı

1.5.1.Uzmanlık Alanı Tanımı

Akademik uzmanlık alanını ifade eden ‘disiplin’ kavramı, tanımlanması zor bir kavramdır. Her bir alanın kendine göre farklı özellikleri olduğu için çerçevesini çizmek zordur. Krishnan’ın (2009, s. 6), ‘disiplin’ kelimesinin çeşitli anlamları ve kökenini göz önünde bulundurarak yaptığı tanımlamaya göre, ‘akademik uzmanlık alanı (disiplin) belirgin ve itinalı bir eğitim ile bilim adamını uzmanlık alanının ilke ve ölçütleri doğrultusunda şekillendirmeye yarayan bir program’ olarak ele alınabilir. Disiplin, aynı zamanda, belli davranışları ve düşünce biçimlerini kontrol etmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, kendi

uzmanlık alanlarının ilke ve ölçütlerinden uzak hareket edenler bu şekilde kontrol altında tutulabilir. Buradan hareketle, disiplin kavramının insanların nasıl davranması ve düşünmesi gerektiğini betimleyen bir kavram olduğu söylenebilir. Günümüzde disiplin kavramı, öğrenimi düzenleyen ve sistematik bilgi üretimini tanımlayan teknik bir kavram olarak kullanılmaktadır.

Krishnan (2009, ss. 7-8), uzmanlık alanının temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

a. Belirli bir araştırma konuları vardır (örn. toplum, eğitim, siyaset gibi)
b. Araştırmalarına konu olan nesneler ile ilgili uzmanlık bilgi birikimleri vardır ve bu bilgiler kendi alanlarına özgü özelliklere sahiptir.
c. Uzmanlık bilgi birikimlerinin düzenlenmesine olanak sağlayan kavram ve teorileri vardır.
d. Kendi araştırma konularına yönelik geliştirdikleri belirgin bir teknik dilleri ve terminolojileri vardır.
e. Kendi araştırma ihtiyaçlarına dayalı olarak geliştirdikleri araştırma yöntemleri vardır.
f. Üniversitelerde öğretimi yapılan dersler, akademik bölümler ve mesleki birlikler gibi kurumsal yapılanmaları vardır.

Becher (1994, s.109), uzmanlık alanlarının yükseköğretimin can damarları olduğunu vurgulamakta, akademik örgütlerin temel düzenleyicisi olduklarını ifade etmektedir. Ancak, akademik uzmanlık alanları arasında önemli farklılıklar vardır (Braxton ve Hargens, 1996, s.1). Jones (2011, s.9), uzmanlık alanından kaynaklanan farklılıkların, öğretim elemanlarının sosyalleşmesi, öğretime dair inançları, öğretim uygulamaları, bölümün işleyişi, tercih edilen araştırma yöntemleri, iş doyumu, liderlik tarzları gibi pek çok alanda etkisini gösterdiğini, bu nedenle, öğretim elemanları üzerine yapılacak her çalışmanın uzmanlık alanlarının özelliklerini dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. Ylijoki (2008, s.75) de uzmanlık alanlarına ait farklılıkların akademisyenlerin etkileşim şekilleri, yaşam tarzları, kariyer gelişimleri, yayın süreçleri, pedagojik uygulamalar gibi

pek çok öğeyi ciddi anlamda etkilediğini düşünmektedir. Nerland, Jensen ve Bekele (2010, s.2), her bir uzmanlık alanının kendi bilgisine, araştırma hedefine ve araştırdığı nesnelere dayalı olarak farklı kültürlere sahip olduğundan bahsetmekte, Clegg (2008, s.329) ise bu farklı bilgi birikiminin akademisyenlerin kimliğini etkileyen önemli etkenlerden biri olabileceğinin altını çizmektedir.

Uzmanlık alanları, akademik mesleğin bir üyesi olmayı sağlayan temel birimlerdir (Austin, 1990, s.63). Uzmanlık alanı, akademik işgörenlerin kültürünü belirleyen öğelerin başında gelirken, akademisyenlik mesleği ikinci sırada yer almaktadır (Clark, 1989, s.4).

1.5.2. Uzmanlık Alanı Sınıflamaları

Krishnan'nın (2009, s.27) belirttiği gibi, uzmanlık alanlarını tanımlamak ve çerçevelerini çizmek zordur. Ancak, uzmanlık alanı ile ilgili farklı kıstaslara dayalı sınıflamalar yapılmıştır. Clark (1963, s.77), uzmanlık alanlarına dayalı sınıflamayı yapan ilk araştırmacılardan biridir ve akademisyenleri dört temel gruba ayırmaktadır:

a. Araştırmaya bağlılıkları bulunsa da örgütsel bağlılıkları çok daha fazla olan öğretmenler
b. Örgütsel bağlılıkları düşük, araştırma bağlılıkları yüksek olan araştırmacılar
c. Kurumsal bağlılıkları olan ve uygulamaya kendini adamış göstericiler (demonstrators)
d. Uygulamayla ilgilenen ve örgütsel bağlılıkları olmayan danışmanlar (consultants)

Clark'ın sınıflamasını takip eden yıllarda, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen diğer sınıflamalar da alanyazında yerini bulmuştur. Örneğin, Hagstrom (1964) görüş birliği (disciplinary consensus) fikrine dayalı olarak, Hargens (1975) normatif ve işlevsel bütünleşmeye dayalı olarak, Lodahl ve Gordon (1972) paradigma geliştirme düzeylerine dayalı olarak çeşitli sınıflamalar yapmışlardır.

Ancak, uzmanlık alanı sınıflamaları arasında en çok kabul görmüş ve araştırmalara dayanak oluşturmuş sınıflamalar Biglan'ın 1963'de geliştirdiği sınıflama ile buna dayalı olarak Becher'in 1989'da geliştirdiği sınıflamalar olmuştur (Smerek, 2011, s.382). Biglan ve Becher, uzmanlık alanlarını kültürel açıdan ele almışlar ve farklı kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik sınıflamalar yapmışlardır (Nerland vd., 2010, s.12).

1.5.2.1. Biglan'ın Sınıflaması

Biglan, akademik uzmanlık alanlarını, üç boyut ve dört kategoriye dayalı olarak sınıflandırmaktadır. Sınıflamanın üç boyutu, paradigmatik görüş birliği olup olmadığı (paradigmatic consensus), uygulamaya dayalı olup olmadığı ve yaşayan varlıklarla ilgili olup olmadığına dayalıdır. Paradigmatik görüş birliğine dayalı birinci boyut 'sayısal (hard)' – 'sosyal (soft)' aralığında iki kategoriden oluşmaktadır. Örneğin, Fizik ve matematik gibi alanlarda güçlü bir paradigmatik görüş birliği dikkati çekerken (hard), beşeri bilimler ve eğitim alanlarında bu görüş birliği daha zayıftır (soft). Uygulamaya dayalı olup olmadığı kıstasına göre de iki kategori oluşturulmuştur: soyut (pure) ve uygulamaya dayalı (applied). Muhasebe, finansman, eğitim ve mühendislik gibi bilimler uygulamalı alanlar iken tarih, matematik ve felsefe gibi alanlar daha az uygulamaya dönüktür. Uzmanlık alanının ne oranda yaşayan varlıklarla ilgilendiğine dayalı üçüncü boyut açısından örnek vermek gerekirse, eğitim ve biyoloji gibi alanlar yaşamsal uzmanlık alanları olarak adlandırılırken mühendislik, bilgisayar, dilbilim gibi alanlar yaşamsal olmayan uzmanlık alanlarına girmektedir (Nerland vd., 2010, s. 13).

Biglan'a göre, 'sayısal' uzmanlık alanlarından oluşan fakülteler, sosyal olarak daha bağlı, araştırmaya daha ilgili ve daha çok makale yayınlayan akademisyenlerden oluşmaktadır. Uygulamalı alanlarda da sosyal ilişkiler önemli olmakla birlikte, bu alanlarda akademisyenler hizmet etkinliklerine daha çok ilgi duymakta ve daha çok teknik raporlar yayınlamaktadırlar. Yaşamsal uzmanlık

alanlarında çalışanlar sosyal olarak en fazla bağlılık gösteren alanlardan biri olsalar da öğretim etkinlikleri ile daha az ilgilidirler (Nerland vd., 2010, s. 15).

Biglan uzmanlık alanlarını sınıflarken bilgi felsefesinden yararlandığı kadar uzmanlık alanlarının kültürel özelliklerinden de yararlanmıştır ve uzmanlık alanları arasındaki kültürel farklılıkları ortaya koyan bir sınıflama olarak kabul görmektedir (Krishnan, 2009, s. 29).

1.5.2.2. Becher'in Sınıflaması

Becher, Biglan'ın sınıflandırmasından yararlanmış ve onu geliştirmiştir. Becher'in sınıflandırmasının temelinde uzmanlık alanı kültürleri ve bilginin doğası vardır. Akademik uzmanlık alanlarının normları, değerleri, gelenekleri ve inanç sistemlerinin altında bilgiyi üretme anlayışına dayalı olarak gelişmektedir (Nerland vd., 2010, s.15). Smerek (2010, s. 387), Becher'in sınıflandırmasının akademik dünyanın anlaşılmasını sağlayan zengin bir çerçeve çizdiğini ifade etmektedir.

Becher (1981, s. 109), temel olarak altı uzmanlık alanı üzerinde çalışmıştır (fizik, tarih, biyoloji, sosyoloji, makine mühendisliği ve hukuk). Bunlardan ilk ikisini, yani fizik ve tarih alanlarını, ilk bakışta oldukça oturmuş görünen, uzun yıllar önce oluşmuş alanlar oldukları için, biyoloji ve sosyoloji alanlarını yeni değişim ve gelişmelerle ilgilendikleri için ve ayrıca biyolojinin pek çok alt alan barındırmasından dolayı, makine mühendisliği ve hukuk alanlarını ise temelde mesleki alanlar olması nedeniyle diğer alanlardan farklı özellikleri olabileceği için tercih etmiştir.

Becher (1981, s.109-110), uzmanlık alanlarını 'sayısal (hard)', 'sosyal(soft)', soyut (pure) ve uygulamalı (applied) olmak üzere dörde ayırmaktadır. Tarih ve antropoloji gibi sosyal ve soyut uzmanlık alanları, bireysel, çoğulcu, gevşek yapılı, görev yönelimlidir ve yayın oranları düşüktür. Bilginin doğası ise tekrarlayıcı ve bütüncüldür; yorumlamacı bir yaklaşımla belirgin

özelliklere odaklanılır. Eğitim gibi soyut ve uygulamalı uzmanlık alanları ise daha dışa dönük, statüsü belirsiz ve güç yönelimlidir. Bilginin doğası işlevsel ve faydaya dönüktür. Fizik gibi sayısal-soyut uzmanlık alanlarında bilgi yığınsaldır ve genellemeler yapılmaya çalışılır. Bulgular keşfetmeye yöneliktir. Makine mühendisliği gibi sayısal ve uygulamalı uzmanlık alanları tipik olarak amaca yöneliktir, faydacıdır (pragmatic), çevrenin anlaşılmasıyla ilgilenir ve araştırma sonuçları somut ürünler ortaya koyar. Hard-soyut uzmanlık alanlarında rekabetçi, politik açıdan iyi yapılandırılmış, görev yönelimli bir kültür varken, hard-uygulamalı uzmanlık alanlarında girişimci, kozmopolit ve rol odaklı bir kültür vardır.

Becher (1994, s.152), uzmanlık alanları ile ilgili sınıflamasını o alana özgü bilginin doğası ve uzmanlık alan kültürüne dayalı olarak yaptığını ifade etmektedir. Her bir uzmanlık alanı için bilginin doğası ve kültürel özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

'Hard'-uygulamalı uzmanlık alanlarında (örn. mühendislik) endüstri ile ilişkiler, araştırma bulgularının pazarlanması ve öğretim ve araştırmada ekonomik kullanışlılık her zaman önemli olmuştur. Bu açıdan, piyasa odaklı değerler bu uzmanlık alanlarının mevcut değerleriyle uyuşmaktadır (Ylijoki, 2008, s.80). 'Hard'-soyut bilim alanlarında bilgi yığınsaldır (cumulative), keşfetme, açıklama, evrensel tanımlamalar yapma ve basitleştirme hedefleri ön plandadır. Rekabet, takım çalışması, uzun dönemli çalışmalar, hızlı yayın oranları, uluslararası ve ulusal ortaklarla sıkı ilişkiler dikkati çeker. Diğer yandan 'soft'-soyut bilim alanlarında bilgi bütüncüldür; yorumları anlama vurgusu vardır. Bağımsız çalışma, tek yazarlı yayınlar, daha az ve yavaş yayın süresi, daha az konferans katılımı dikkat çeker (Austin, 1990, s.64). Bu alanda önemli değerler, bireysel bilgi arayışı, bireyin kendi araştırma ilgileri doğrultusunda çalışması, araştırma ve öğretimin birlikteliği, dış kısıtlamalar olmadan tamamen araştırmaya adanmış olma, orijinal düşünme ve alana kalıcı katkıda bulunma gibi değerlerdir. Huzurlu bir ortamda okuma, çalışma ve yazma, böylece orijinal fikirler üretme ve alanda kabul görecek yorumlamalarda bulunma oldukça önemlidir (Ylijoki, 2008).

Tablo 1. Becher'in Uzmanlık Alanı Sınıflaması

Uzmanlık alanı	Bilginin doğası	Kültürel özellikleri
Soyut bilimler (hard-pure) (fizik)	-yığınsaldır -atomistik (ağaç gibi) -evrenselle, sayılarla, basitleştirme ile ilgilenir -keşif ve açıklamayla sonuçlanır	-rekabetçi -grup oluşturmaya eğilimli -politik olarak iyi örgütlenmiş -yayın oranı yüksek -görev odaklı
Beşeri bilimler (tarih) ve soyut sosyal bilimler (antropoloji) (soft-pure)	-tekrarlayıcı -bütüncül (ırmak gibi) -ayrıntılarla, nitelikle, karmaşıklıkla ilgili -anlayış ve yorumla sonuçlanır	-bireyselci -çoğulcu -gevşek yapılı -düşük yayın oranı -kişi odaklı
Teknolojiler (hard-applied) (makine mühendisliği)	-amaca yönelik -pragmatik (bilgiye dayalı know-how) -fiziksel çevrenin kavranmasıyla ilgili -ürün ve tekniklerle sonuçlanır	-girişimci -kozmopolit -profesyonel değerler baskın -yayın değil patent -role odaklı
Uygulamalı sosyal bilimler (soft-applied) (eğitim)	-işlevsel; -faydacı (know how) -profesyonel uygulamanın geliştirilmesiyle ilgili -protokoller ve süreçlerle ilgili	-dışa odaklı -statüsü belirsiz -entelektüel yönelim baskın; -düşük yayın oranını -güç odaklı

Kaynak: Becher, T. (1994). The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education, 19*(2), 151-161.

Jones'un (2011, s.10) ifadesine göre, 'sosyal' alanlardaki öğretim elemanları daha çok öğretime yönelmekte, öğretim sürecinde daha etkili uygulamalar sergilemekte, araştırma bulgularını öğretim sürecine aktarmakta ve daha derinlemesine öğrenmeyi önemsemektedirler. 'Sayısal' alanlarda çalışan öğretim elemanları arasında kadro rekabeti daha azken, kurum değiştirme oranları daha yüksektir. Bu alandaki akademisyenler karar almada ölçülebilir ve doğrusal düşünceye dayalı yöntemlerin kullanılmasını önemsemektedirler.

1.5.2.3. Smart, Feldman ve Ettington'un Sınıflaması

Smart, Feldman ve Ethington (2000) sınıflamalarını, Holland'ın 'Mesleki Sınıflama Teorisi'ne dayalı olarak yapmışlardır. Kişiliğe dayalı bir kariyer gelişim çerçevesi sunan teoriye göre, bireyler bir mesleği tercih ederken kendi bireysel özelliklerine ve çevresel şartlara dayalı olarak edindikleri belli yeteneklere göre

tercihte bulunmaktadırlar. Bu açıdan bireyler, *gerçekçi, araştırmacı, artistik, sosyal, girişimci ve geleneksel* olmak üzere altı kategoriye ayrılır. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler farklı mesleki alanlarda başarılı olmaktadırlar. Bireyler mesleklerini seçerken kendi kişiliklerine en uygun çalışma ortamını sağlayacak mesleklere yönelirler. Smart ve arkadaşlarının (2000, s.33-38), Holland'ın teorisine dayalı olarak belirledikleri uzmanlık alanı sınıflaması Tablo 2'de özetlenmiştir:

Tablo 2. Smart, Feldman ve Ettington'un Uzmanlık Alanı Sınıflaması

TİP	AKADEMİK UZMANLIK ALANI
Araştırmacı	Biyoloji ve yaşamsal alanlar, ekonomi, coğrafya, matematik, istatistik, fen bilimleri, finans, inşaat mühendisliği, kimya mühendisliği, astronomi, eczacılık, antropoloji, yer bilimleri, etnik çalışmalar, sosyoloji
Artistik	Mimarlık, güzel sanatlar, yabancı diller, müzik, konuşma, görsel sanatlar, çevre tasarımı
Sosyal	Etnik çalışmalar, ev ekonomisi, beşeri bilimler (tarih, felsefe, din, edebiyat), kütüphanecilik, fen ve sağlık eğitimi, psikoloji, sosyal bilimler (antropoloji, siyasi bilimler, sosyal çalışma), eğitim
Girişimci	İşletme, iletişim, bilgisayar ve bilgi teknolojileri, hukuk, halkla ilişkiler, gazetecilik, pazarlama, endüstri mühendisliği

Kaynak: Smart, J., Feldman, K. A., & Ethington, C. A. (2000). *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Sınıflamaya göre uygulamaya yönelik bir birey (örneğin gerçekçi birey) fiziksel ve uygulama yapabilecekleri etkinliklerden hoşlanır ve aletlerle iyi çalışır. Bu nedenle buna izin veren alanlarda çalışmaktan hoşlanır. Diğer yandan, yaratıcı, bireysellikten hoşlanan (örn. artistik) bireyler karmaşık ortamları severler ve buna yönelik alanlarda (müzisyenlik, iç mimarlık ve tasarım gibi) çalışmayı tercih ederler (Smart vd., 2000, ss. 33-38).

1.5.3.Uzmanlık Alanı Kültürü

Becher (1994, s.153), uzmanlık alanlarının kendilerine özgü kültürleri olduğundan bahsetmekte ve uzmanlık alanı kültürünün iki temel özelliği olduğunun altını çizmektedir. Öncelikle, uzmanlık alanı kültürü alana ait bilişsel özellikler ile yakından ilişkilidir. İkincisi, uzmanlık alanlarının evrensel kültürel özellikleri mevcuttur. Pek çok alanda kültürel özellikler ulusal yükseköğretim sisteminde ortak kabul gördüğü gibi bazen ulusal sınırların bile dışına çıkmaktadır.

Uzmanlık alanlarının da birer akademik grup olduğunu varsayarsak, her grup gibi onların da varlığını devam ettirmek ve grup üyelerini bir arada tutmak için belli gelenekler ve özellikler geliştirmesi doğaldır. Uzmanlık alanları diğer gruplar tarafından kolayca taklit edilemeyecek güçlü bir kültürel yapı oluşturarak bilgi ve metotlarını koruma altına alırlar. Bu kültür, aynı zamanda grup kimliğini de ortaya çıkarır (Krishnan, 2009, s.29).

1.5.3.1.Uzmanlık Alanı Kültürünün Aktarılma Süreci

Uzmanlık alanları kendilerine has bir kültürel yapı oluşturmanın yanında bu kültürel özellikleri üyelerine de aktarırlar. Bu grupların üyesi olmak isteyenler de bu kültürel özellikleri içselleştirmek durumundadırlar (Jones, 2011; Krishnan, 2009; Schein, 2010). Schein (2010, s.8), doktor, mühendis, muhasebeci ya da yönetici olmanın sadece teknik becerileri öğrenmekle mümkün olmayacağını, bu mesleğe ait belli değer ve normları da içselleştirmek gerektiğini ifade etmekte, hatta bu normlardan bazılarına uymayanların meslekten dışlanabileceğini ileri sürmektedir. Krishnan (2009, s.30), uzmanlık alanlarının varlıklarını devam ettirmek için, ‘biz’ ve ‘onlar’ ayrımını destekleyen güçlü bir kimlik geliştirdiğini ve aynı dili konuşarak, ortak bir sosyal hayat kurarak ve ortak inançlar geliştirerek bu kimliği kuvvetlendirdiklerini belirtmektedir. Kısacası, uzmanlık alanları kendilerinden olanlar ve olmayanların ayrımını yapmalarına olanak sağlayacak güçlü kültürel özellikler geliştirmektedir.

Uzmanlık alanları, kültürlerini aktararak varlıklarını devam ettirmektedir. Her bir uzmanlık alanı kendi özelliklerine göre bir sosyalleşme ortamı yaratarak alanın gelecekteki üyeleri olacak öğrencileri de şekillendirmektedirler (Jones, 2011, s.10). Thompson (2003, s.409), lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, uzmanlık alanlarına özgü tavırlar sergilemeye yönlendirildiğini ve bu doğrultuda hareket ettiklerinde ödüllendirildiğini, etmediklerinde ise cezalandırıldığını bulmuştur. Öğrencilerin içinde bulunduğu akademik çevrenin talep ve beklentileri, onları uzmanlık alanının tercih ettiği doğrultuda davranmaya güdülemektedir. Henkel (2005a, s.157) de özellikle genç akademisyenler için, alanın uzmanları ile kurdukları bağlantıların ve işbirliğinin onların alanın beklenti ve taleplerinin anlamaları ve alanda kabul görmeleri için önemli olduğundan bahsetmektedir.

1.5.3.2.Uzmanlık Alanı Kültürünü Anlamanın Önemi

Uzmanlık alanlarını kültürel açıdan inceleyen ilk araştırmacılardan biri olan Becher'e (1981, s.110) göre her bir uzmanlık alanı kültürel fenomen olarak ele alınabilir; çünkü her biri benzer fikirlere sahip, kendi iletişim yolları, değerleri ve zihinsel eylemleri olan gruplardır. Bu nedenle uzmanlık alanlarını konu alan çalışmalar felsefi ve kültürel bir yaklaşımla ele alınmak durumundadır.

Uzmanlık alanı kültürlerinin farkında olmak, yükseköğretimde yapılacak araştırmaların etkili sonuçlar vermesi ve belki de yükseköğretim siyasalarına dayanak oluşturması açısından önemlidir. Üniversite ve çevresi arasındaki ilişkileri, üniversitelerin yaşadığı sorunları, üniversite mezunlarının iş hayatında karşılaştıkları problemleri, örgütsel yönetim, işgören özellikleri ve gelişimi, müfredat geliştirme gibi çok çeşitli araştırmalarda uzmanlık alanları arasındaki farklılıklara bakmak faydalı olabilir (Becher, 1994, s.159).

1.5.3.3. Uzmanlık Alanı Kültürünün Mesleki Kimliğe Etkisi

Kogan (1999a, s.66), aynı uzmanlık alanından akademisyenlerin paylaştığı ortak evrensel değerler olduğunu hatırlatmaktadır. Bu ortak evrensel değerlerin oluşturduğu kültür, akademisyenlerin mesleki kimliğini oluşturan temel kaynaklardan biridir (Henkel, 2005a, 156). Uzmanlık alanının yarattığı kültür, neyin bilinmesi gerektiği, işlerin nasıl yapılması gerektiği, etkili performans standartlarının neler olduğu, yayın şekilleri, mesleki etkileşim kalıpları, sosyal ve politik statü gibi varsayımları etkiler (Austin, 1990, s.63). Akademisyenler, neyin önemli olduğuna uzmanlık alanlarına dayalı olarak karar verirler ve uzmanlık alanları onlar için anlam yaratan en önemli etkendir. Bu yönüyle uzmanlık alanı akademisyenlerin mesleki kimliğinin en güçlü kaynaklarından biridir (Henkel, 2005a; Ylijoki, 2008).

Uzmanlık alanları, yöntem ve içeriğe dair aynı görüşleri benimsemiş akademisyenlerin oluşturduğu topluluklar olarak düşünülebilir. Krishnan (2009, s.31), bu grup içinde bağlar kuvvetlendikçe, grubun yani uzmanlık alanının kimliğe etkisinin de o oranda artacağını ileri sürmektedir.

1.5.3.3.1. Uzmanlık Alanının Mesleki Kimliğe Etkisini Gösteren Çalışmalar

Uzmanlık alanının akademik kimliğe etkisini araştıran bazı araştırmalar mevcuttur ve bu araştırmaların bulguları, uzmanlık alanının kimliği farklı boyutlarda etkilediğini göstermektedir.

Bowen ve Schuster (1986, s.48) farklı uzmanlık alanından akademisyenlerin farklı değerler, tavırlar ve kişisel özelliklere sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Braxton ve Boyer (1999, s.81), ise uzmanlık alanından doğan farklılıkların fakülte normlarına yönelik inançları etkilediğini bulmuşlardır.

Lee (2007, s.49) kurum kültürü ve akademik uzmanlık alanlarının bölüm kültürü üzerine etkilerini incelemiş, akademik uzmanlık alanlarının öğretim elemanlarının inanç ve davranışlarında etkili olduğunu bulmuştur.

Kidwell ve Kidwell (2008, s.141-143), uzmanlık alanına dayalı farklılıkların akademisyenlerin etik davranışları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlar, farklı uzmanlık alanlarından akademisyenlerin neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair inançlarının da farklı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu inançlar, değerlerin ve kimliğin oluşumunda da etkili olmaktadır.

1.6. Akademisyenlik Mesleğinde İki Yönlü Adanmışlık: Lokal ve Kozmopolit Yönelim

Akademisyenlik mesleğini diğerlerinden ayıran önemli özelliklerden biri iki yönlü adanmışlık odakları olması ve uzmanlık alanlarına adanmışlıklarının örgüte adanmışlıklarının önünde gelmesidir (Gouldner, 1957; Henkel, 2005b). Gouldner (1957), akademisyenleri yerel ve kozmopolit olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Kozmopolit akademisyenler, kendi uzmanlık alanlarına ait rol becerilerine ve uzmanlık alanları ile ilgili dış referans gruplarına adanmışlıkları yüksek, çalıştıkları örgüte adanmışlıkları düşük akademisyenlerdir. Yerel akademisyenlerin ise örgütsel adanmışlıkları yüksek ve iç referans gruplarına yönelimleri fazladır; uzmanlık alanlarına adanmışlıkları ise daha düşüktür.

Raelin (1986, s.121) kozmopolit işgörenlerin daha bireysel hareket ettiklerini ve örgütsel otorite ve değerleri daha rahatlıkla eleştirdiklerini ileri sürmüştür. Bu nedenle, statükonun korunması ya da bürokrasi onlar için çok da bağlayıcı değildir. Kozmopolit işgörenler mesleki roller ve örgüt dışı referans gruplarına yönelimli oldukları için örgütle ilgili sorunlarla ancak bu çerçevede ilgilenirler. Diğer taraftan, yerel işgörenler örgüt yararına davranmaya odaklanmışlardır ve statükonun korunmasından yana olabilirler (Lammers, 1974, 129-130).

1.7. Üniversiteler ve Akademisyenlik Mesleğine Etkileri

Bir mesleği tam anlamı ile tanımlamak ve anlamak için, onu gerçekleştirildiği ortam içerisinde ele almak en doğrusu olacaktır (Beck ve Young, 2005; Williams, 2008). Akademisyenler, büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarında yani üniversitelerde görev yapmaktadır. Görevlerini gerçekleştirme sürecinde ise üniversitelerin yapısal özelliklerini etkiledikleri kadar bu yapıdan da etkilenmektedir(Arasa ve Calvert, 2013; Yaacoub, 2011).

Akademisyenlik mesleği profesyonel bir meslektir (Beck ve Young, 2005, s.183); bu durumda akademisyenler de profesyonel işgörenler olarak adlandırılabilir. Profesyonel işgörenler olarak akademisyenlerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Baldridge vd., 2010, s.205):

a. *Akademisyenler, işlerinde özerk olmak isterler.* Kendi uzmanlık alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanırken başkalarının kontrolünde olmak istemezler.
b. Akademisyenler yaptıkları işin, aynı uzmanlık alanından kimseler tarafından değerlendirilmesini isterler. Diğer bir değişle, yoğun eğitim sürecinden geçerek belli bilgi ve becerilerle donanmış akademik işgörenin yürüttüğü görevleri kontrol edecek olan yine kendileri ya da meslektaşlarıdır; çünkü bu bilgi ve becerilerle donanmamış bir kimsenin yapılan işi değerlendirmesi zordur. Bu nedenle akademisyenler, yaptıkları çalışmaların yönetim pozisyonundakiler değil kendi uzmanlık alanındakiler tarafından değerlendirilebileceğine inanırlar.
c. *Akademisyenlerin iki yönlü bağlılıkları vardır.* Akademisyenler, çalıştıkları üniversiteye bağlılık gösterdikleri gibi kendi uzmanlık alanlarına da bağlılık gösterirler. Hatta çoğunlukla uzmanlık alanlarına bağlılıkları daha yüksek olabilmektedir.
d. Akademisyenler, mesleki değerler ile kurumsal bürokratik beklentiler arasında çoğunlukla çatışmalar yaşarlar. Çatışma durumunda mesleki

değerleri öncelikli tutmaları daha olasıdır. Dill (1982b, s.257), kural ve düzenlemelerin akademik ideolojinin hedefleri ile örtüştüğü sürece kabul gördüğünü, gerçeği arama, bilgi üretme gibi mesleki değerler ile bürokratik düzenlemeler çakıştığında, önceliğin ideolojiye yani akademik değerlere verildiğini ifade etmektedir.

Akademisyenlik mesleğinin öğretim, araştırma ve hizmet rollerinden oluşan çok boyutlu yapısı ve yukarıda bahsedilen profesyonel özellikleri, mesleği olduğu kadar mesleğin yerine getirildiği kurumlar olan üniversiteleri de karmaşık bir yapıya büründürmektedir (Baldridge vd., 2010; Birnbaum, 2010). Üniversiteler bürokratik bir yapılanmaya sahip olmakla birlikte, klasik bürokratik örgütlerden farklıdırlar. Mintzberg (2010, s.54), üniversiteleri profesyonel bürokrasiler olarak adlandırmakta, hatta profesyonel bürokrasinin tipik örnekleri olduğunu ifade etmektedir. Bu tür bürokratik yapılar, işlerin bilgi ve beceriye dayalı yürütüldüğü, insan ve değere dayalı örgütlerde görülmektedir. Üniversiteler ise bu tür örgütler için güzel bir örnektir.

Profesyonel bürokrasileri geleneksel bürokratik yapılanmadan ayıran temel özelliklerin hepsi üniversitenin yapı ve işleyişinde kendini göstermektedir. Öncelikle, profesyonel bürokrasiler olarak üniversitelerde yapılan iş, karmaşık bilgi ve beceriler gerektirdiği için yapılan işin meslek dışından kimseler tarafından kontrol edilmesi imkânsızdır. Bu nedenle, yapılan işin kontrolü onu yapan işgörenlerin yani akademisyenlerin elindedir. Ayrıca, üniversitelerde personelin çoğunluğu bilgi işçisidir; yani bilgi üretir, yayar, korur ya da kullanır. Bu nedenle, üniversitelerde bilgi işçiliği yapan personel yani akademisyenler, uzmanlığın getirdiği mesleki otoriteye sahiptir (Birnbaum, 1991, s.6). Bu mesleki otorite, geleneksel olarak kabul edilen üstlerin kontrol ve koordinasyonu sağlama anlayışına ters olduğu için bürokratik yapılanmanın getirdiği hiyerarşi, kontrol ve yönetim süreçleri bu durumda etkisini yitirmektedir (Baldridge vd., 2010, s.206). Diğer bir değişle, akademisyenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler buna sahip olmayanlar tarafından yönetilemeyeceği için, üniversitelerde yönetim süreçleri de farklı işlemektedir (Birnbaum, 1991, s.6). Etzioni (1959: akt.Mintzberg, 2010,

s.55) üniversitelerde uzmanlıktan doğan profesyonel otorite ve hiyerarşik yapılanmadan doğan yönetsel otorite olmak üzere iki farklı otoritenin bulunduğunu ifade etmekte, ancak bu örgütlerde işgören-uzman-yönetici ilişkisinin tersine işlediğini ileri sürmektedir. Yöneticiler, örgütteki ikincil etkinliklerden sorumludurlar; yani uzmanların yürüttüğü etkinliklerin yerine getirilmesi için gerekli araçları sağlamak ve yönetmekle yükümlüdürler. Bu durumda, uzmanlar otorite iken yöneticiler onların işgöreni gibidir. Sonuç olarak, kararlar uzmanların oluşturduğu birimlerden çıkar. Örneğin, bir profesör neyi nasıl araştıracağına, neyi nasıl öğreteceğine kendisi karar verir.

Akademisyenlerin sahip olduğu mesleki otorite, üniversitelerdeki güç yapılarını da etkilemektedir. Geleneksel bürokrasilerde, güç ve statü yönetim biriminin bir üyesi olmaktan gelir. Her alt birimin bir üst birimin kontrolünde olduğu bir hiyerarşik yapı mevcuttur. Bu nedenle, bu örgütlerde statü ve güç kazanmak için yönetim biriminin bir üyesi olmak gerekmektedir. Üniversitelerde ise güç, uzmanlığa yani bilgi ve beceriye dayalıdır; bu nedenle güç, beklenenin tersine, hiyerarşinin alt basamaklarında yer almaktadır. Akademisyenler, uzmanlık ve tanınırlıkları arttıkça terfi ederler ve bu örgüt yapısı içinde bir sıralama ortaya çıkarır (Mintzberg, 2010, s.55). Lusford (1968: akt. Smerek, 2010, s.383), yürüttüğü araştırmalarda akademisyenlerin çoğunlukla, yöneticileri kendi eylemlerini yerine getirecek düzenlemeleri yapmakla yükümlü bir hizmet personeli gibi algıladıklarını ve yönetime yakın olan akademisyenlerin genelde akademik olarak yeterlilikleri zayıf olan ve kişisel güç ve prestij elde etmek isteyen kimseler olarak düşünüldüğünü gözlemlemiştir.

Akademisyenler, araştırma görevlerinde özerk oldukları gibi öğretim görevlerini yerine getirirken de özerktirler. Öğretim görevi sınıflarda, kapalı kapılar ardında yürütülmektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinde bir akademisyen diğerinden bağımsızdır. Öğrencilerle kapalı kapılar ardında kendi belirlediği bir süreç içinde etkileşim halindedir. Sınıf içindeki bu etkileşim sürecini değerlendirmek ise oldukça güçtür. Akademisyenler birbirinden bağımsız çalıştıkları için, üniversitelerde çalışmaların eşgüdümü, işe yönelik bilgi ve

becerilerin standartlaştırılması ile sağlanır. Bu standartlaştırma ise eğitim sürecinde ve mesleki kuruluşlar yoluyla kazandırılır. Standartlaştırma sayesinde herkes işlerin nasıl yapıldığını ve kimin ne yaptığını bildiği için işler yürür. Diğer taraftan, her ne kadar standartlaştırma eşgüdümü sağlamak için tek yol gibi görünse de tam bir standart sağlamak her zaman mümkün değildir. Uygulamada her zaman için farklılıklar olur. Örneğin, iki öğretmen aynı konuyu da öğretse aynı şekilde öğretmez. Öğretmenin anlatma tarzı, inançları, sınıf ortamı gibi pek çok faktör öğretim sürecini etkiler (Mintzberg, 2010, s.57).

Akademisyenlik mesleğine ait rollerin çeşitliliği ve çok farklı uzmanlık alanlarının bulunması, üniversitelerin amaçlarının da belirsiz olmasına neden olmaktadır. Her örgütün olduğu gibi üniversitelerin de hedefleri vardır; ancak bu hedefler karmaşık ve belirsizdir. Üniversitenin amacı nedir sorusuna verilebilecek pek çok yanıt vardır. Örneğin, öğretim, araştırma, toplumsal sorunlara çözümler üretme, bilimsel icatları yönetme, yerel halka hizmet etme, sanatı destekleme gibi pek çok amaçtan bahsedilebilir. Amaçların çeşitli olması ve belirgin olmamasının yanında, belirtilen amaçlar birbiri ile rekabet içindedir ve bu, durumu daha da karmaşık bir hale getirmektedir (Baldridge vd., 2010, s.208). Üniversiteler, tüm bu özellikleri ile Cohen, March ve Olsen'in (1972) "örgütlü anarşi (organized anarchy" olarak tanımladıkları örgüt yapısının tipik bir örneği olarak kabul edilmektedir.

Üniversitelerin amaçlarında olduğu gibi yapısında da çeşitlilik bulunmaktadır. Akademisyenler, üniversitenin asıl hedeflerine yönelik işleri yürüten işgörenler olarak yapının merkezini oluşturmaktadır. Bunun yanında, merkezi birime destek sağlayan hizmet birimleri yani idari yapılanma bulunmaktadır. Merkezi birim oldukça genişken kontrol birimleri oldukça dardır. Örneğin, üniversitelerde fakülteler ele alındığında öğretim elemanı sayısı oldukça fazladır. Yönetim birimi ise dekanlıktır ve sayısı öğretim elemanlarına göre çok sınırlıdır (Mintzberg, 2010, s.68). Bu yapısal çeşitliliğin yanında, çok farklı talep ve ihtiyaçlara yanıt vermekle yükümlü yükseköğretim kurumlarında buna yönelik çok çeşitli programlar bulunmaktadır (Baldridge vd., 2010; Birnbaum, 1991).

Üniversitenin yapısındaki bu çeşitlilik, akademisyenlerin çalışma ortamlarını şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu farklı yapılanma ve programlar, akademisyenlerin 'biz' ve 'onlar' algısını şekillendirerek mesleki kimlik algılarını biçimlendirebilir.

2. MESLEKİ KİMLİK

Kimlik kavramı, örgütsel çalışmalarda önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Özellikle bürokratik örgütlenmenin zayıfladığı ve kontrolün kural ve prosedürlerden ziyade örgüt kültürü ve değerler gibi soyut mekanizmalarla sağlandığı örgütlerde kimlik kavramı daha da önem kazanmaya başlamıştır. İşgörenlerin örgütsel hedefleri nasıl içselleştirdiği ve bunları gerçekleştirme yönünde çalışmaya nasıl güdülendiğini anlayabilmek için, kimlik araştırmaları önemli bilgiler sağlayabilecektir (Ruane, 2013, s.24).

2.1. Kimlik Tanımı

İnsanlığın kimlik kavramına olan ilgisi çok eski yıllarda 'birey kimdir ve bu dünyada bulunmasının anlamı nedir?' soruları ile başlamıştır (Gioia, 1998, s.17). Kimlik kavramının sosyal bilimler alanyazınında görülmeye başlaması ise 1950li yıllara rastlamaktadır. Bu yıllardan beridir kimlik kavramı, en temel anlamıyla 'Ben kimim?' sorusunun karşılığı olarak kabul görmekte, kimliğe yönelik tanımlamalar bu çerçevede geliştirilmektedir (Gleason, 1983, s.910).

Kimlik, bireyin dünyada varoluş biçimini ve hayattaki duruşunu gösteren önemli bir kavramdır (Gioia, 1998, s.17). Jenkins'e (2014, s.5) göre kimlik, "kimin kim ve neyin ne olduğunu bilme kapasitesi"dir. Kim olduğumuzu, diğerlerinin kim olduğunu bilme, diğerlerinin bizim kim olduğumuza dair düşüncelerini bilme ve diğerlerinin bizim kim olduğumuzu bilmesi kimlik kavramını tanımlar.

Özdemir (2012, s.11) de benzer bir kimlik tanımı yapmaktadır. Ona göre kimlik, "bizim kim olduğumuza ve ötekilerin kim olduğuna dair kavrayışımız ve karşılıklı olarak, ötekilerin kendilerini nasıl anladığı ve bizi de içererek ötekileri nasıl anladığıdır". Kimlik, dil, kültür, azınlık-çoğunluk, farklılık, kendilik-ötekilik, bireylik, aidiyet gibi kavramlarla birlikte anlaşılmaktadır.

Bilgin (1996, s.182-183) ise kimliği, "bireyin kendi kendisini, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılamasını içeren, bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik ve zihinsel bir yapıdır".

Kimlik kavramı temelde her ne kadar bireyin "Ben kimim?" sorusuna vereceği cevapla ilgili (Aydın, 1999, s.1) olsa da, aslında kimlik kavramı hem bireyin tüm özellikleri ile kendisini nasıl gördüğünü hem de toplum tarafından nasıl görüldüğünü kapsar (Aşkın, 2007, s.213).

Beijaard, Meijer ve Verloop (2004, s.281), kimlik tanımında en fazla atıf yapılan araştırmacıların sembolik etkileşimci bir yaklaşım sergileyen Mead (1934) ve psikolog Erikson (1968) olduğunu ifade etmektedirler. Özdemir'e (2012, s.11)göre, kimliği analitik bir kavram olarak alanyazına sokan en önemli isim Erik Erikson'dur. Erikson'un çalışmalarında kimlik, bireysel bir temelde ele alınmış, kimliğin oluşumunda ve keşfedilmesinde bireyin öznelliği üzerinde durulmuştur. Erikson'un kavramsallaştırmasında kimlik, derin, içsel ve süreklidir; içsellik ve süreklilik kimliğin vazgeçilmez parçasıdır. Beijaard ve arkadaşlarının (2004, s.281) ifade ettikleri gibi Erikson, kronolojik bir sıra izleyen ve zaman içinde değişen bir kimlik kavramından bahsetmekte, kimlik oluşumunda sosyal ortamın ve insanların geçtiği aşamaların üzerinde durmaktadır. İnsanların geçtiği her bir aşama çevreleri ile etkileşimlerine bağlı olarak farklı özellikler göstermektedir. Erikson'a göre kimlik bireyin sahip olduğu bir şey değil tüm yaşamında geliştirdiği bir şeydir. Diğer taraftan Mead, kimlik kavramını benlik kavramı ile ilişkisine odaklanarak açıklamaya çalışmıştır. Benlik, çevre ile karşılıklı etkileşimler sonucu oluştuğu için, sadece sosyal iletişimin olduğu sosyal bir

ortamda ortaya çıkabilir. Birey, bu iletişim sürecinde diğerlerinin rollerini gözlemlemekte ve eylemlerini buna göre düzenlemektedir. Bu nedenle bireyin benlik algısı, kendine yönelik varsayımlarının, tavırlarının ve inançlarının bir yansımasıdır (Beijaard vd., 2004, s.282).

Özdemir (2012, s.12) kimliğin alanyazında psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki tür kavramlaştırması olduğunun altını çizmektedir. Psikolojik yaklaşıma göre kimlik, bireysel bir olgu olarak ele alınırken sosyolojik yaklaşımda bireyin toplumla ilişkisi ön planda tutulmaktadır. Sosyolojik kavramlaştırmada ise kimlik, yüzeysel, dışsal ve geçicidir. Sosyolojik yaklaşım kimliği, birey ve toplum arasında yapay bir etkileşimin ürünü olarak ele almaktadır. Özdemir (2012), kimliğin izole bir biçimde tanımlanamayacağını, toplumsal ilişkiler içinde ele alınması gerektiğini savunur. Ona göre, bir kimliği tanımlamanın tek yolu, onun diğerleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Kimlik, anlamını ötekinden, yani ne olmadığından alır.

Jawitz (2009, s.241), kimliğin bireysel bakış açısı ve algılar ile grubun norm ve uygulamalar arasındaki bireye özgü etkileşim sonucunda açığa çıktığını ifade etmektedir. Buna göre kimlik, sosyal bağlarla oluşur ve birey farklı grupların üyesi oldukça ya da grup üyeliği biçim değiştirdikçe kimliği yeniden tanımlanır. Ancak, bireyin gruba dâhil olması ve bunun getirdiği olanaklardan yararlanması kimlik oluşumu için yeterli değildir. Kimlik, aynı zamanda, bireyin grup içindeki bireysel uygulamaları ve duruşuna göre şekillenmektedir.

Bilgrami (2006, s.5), kimliğin öznel ve nesnel olmak üzere iki boyutu olduğundan bahsetmektedir. Öznel kimlik, bireyin kendisini nasıl algıladığı, ‘ben kimim’ sorusuna ne yanıt verdiği ile ilgilidir. Nesnel kimlik ise, diğerlerinin bireyi nasıl algıladığı, bireyin fiziksel ve sosyal özelliklerine bağlı olarak dışarıdan bir gözle nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Nesnel ve öznel kimlik birbiriyle yakından ilişkilidir.

Aydın'a (1999, s.1) göre kimlik, bireysel ve sosyal olanın bir araya getirildiği bir içeriğe sahiptir. Bireyin diğerleriyle ve toplumla ilişkisini gerçekleştiren ve yaşatan bir kavram olarak kimlik, kişiler arası etkileşimi ve bu etkileşimi gerçekleştiren sosyal gerçekliği hem gerçekleştirmekte hem de sosyal gerçeklikten kaynak almaktadır. Aydın (1999), kitabında kimliğe yönelik sosyolojik bir yaklaşım göstermekte, kimliğin aidiyet ile tanınma ve tanımlama olmak üzere iki bileşeni olduğundan bahsetmektedir. Tanınma ve tanımlama bireyin toplum içerisinde, toplum tarafından nasıl tanındığı ve kendisini nasıl tanımladığı ile ilgilidir. Bu tanıma ve tanımlama, dil ve kültür ile yapılır. Aidiyet ise bireyin kendini herhangi bir toplumsal gruba ait hissetmesidir. Toplum her ne kadar bireyi belli bir kimlikle tanımlıyorsa da, birey kendini söz konusu kimliği oluşturan topluluğa dâhil hissetmiyorsa, o kimliğe sahip olduğu söylenemez. Gleason (1983, s.918) da benzer bir yaklaşımla kimliği "belirli bir isimle tanımlanma, bu tanımlamayı kabul etme, ona uygun rolleri benimseme ve kurallarına göre davranma" şeklinde tanımlamaktadır.

Aydın'a (1999, s.3) göre, her tür sosyal özellik bir başka kimliğe işaret etmektedir. Kimlik kavramının dini, mesleki veya bilimsel kimlik gibi farklı anlamlarda kullanılması, bireyin toplum içinde çeşitli rollerle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu yönüyle kimlik, bireyin sahip olduğu sosyal nitelikleri vurgulamaktadır.

Alanyazında kimlik kavramına dair çok farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Tüm bu tanımların ortak noktası ise kimliğin bireye ait sabit bir nitelik değil ilişkisel bir kavram olduğudur. Kimlik oluşumu öznelerarası bir alanda gerçekleşmektedir. Bu süreç, bireyin kendini belli özelliklere sahip bir birey olarak yorumladığı ve çevresi tarafından da öyle algılanmasını sağladığı, ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bu bakımdan kimlik, "şu anda ben kimim?" sorusunun yanıtıdır (Beijaard vd., 2004, s.281). Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan (2010), kimlikle ilgili alanyazında yer alan temel varsayımları şu şekilde özetlemektedir: (1) kimlik bir anlam oluşturmadır; (2) kimlik ilişkiler yoluyla kurulur; (3) ortam kimliği etkiler; (4) kimlik değişkendir.

Görüldüğü üzere, kimlik oluşumu temelde çevresel ve bireysel etkenlerin etkileşimine dayanmakta ve bu oluşum zamana ve ortama göre değişen bir süreçte gerçekleşmektedir. Bu nedenle, kimlik oluşum sürecini daha detaylı ele almakta yarar vardır.

2.2. Kimlik Oluşum Süreci

Kimlik üzerine çalışan araştırmacılar, kimlikle ilgili benzer sorular ortaya koyarken bu sorulara farklı yanıtlar vermektedirler. Kimlik oluşumu ile ilgili tartışmalar, kimliğin bireysel mi yoksa toplumsal olarak mı oluştuğu, toplumsal rollerin kimlik oluşumunu nasıl etkilediği, toplumsal bağlantıların ve etkileşimin kimlik oluşumunu nasıl etkilediği, kimlik oluşumunun devam eden bir süreç olup olmadığı, kimlik oluşumunu nelerin etkilediği, bireysel özelliklerin kimlik oluşumuna etkileri gibi pek çok konu etrafında yapılmaktadır (Yaacoub, 2011, s.223).

Aşkın (2007), kimliğin nasıl oluştuğu konusuna iki temel yaklaşım bulunduğundan bahsetmektedir. Bu yaklaşımlardan ilkini 'öznelci yaklaşım' olarak ifade etmektedir. Öznelci yaklaşıma göre, kimlik bireyin özüdür ve yaşam boyunca çok büyük değişikliğe uğramaz; diğer bir değişle kimlik, tutarlı, gerçek bir benliktir. Aşkın, bu öznelci yaklaşımın, organizmanın içyapısına önem vererek, onun dış çevresini ve değişimini göz ardı ettiği için eleştirildiğini, kimliğin oluşumunu açıklamada doğru bir yaklaşım olarak kabul görmediğini belirtmektedir. Kimlik oluşumuna ikinci yaklaşım ise 'nesnel yaklaşım'dır. Buna göre kimlik, organizmanın iç dinamikleri yanında bütün bir dış çevresiyle birlikte karşılıklı etkileşimler ve iletişim sonucu oluşmuş bir bütünlük, bir tutarlılık ve sürekliliktir.

Greenfield (1993, s.122) kimliğin bireysel olarak oluşturulduğunu ileri sürmektedir. Benzer bir şekilde, Kerby (1991, akt. Aşkın, 2007, s. 5) de kimlik oluşumunu, bireyin yaşantılarını sürekli yeniden yorumlaması ve anlamlandırması

ile süregelen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kimlik kavramına psikodinamik açıdan yaklaşan Freud'a göre, kimlik bireyin yabancı kişileri ya da nesneleri özümsemesiyle ya da içine atmasıyla başlayan bir özdeşleşme süreci sonucu oluşur.

Jenkins (1996, s.53), kimliğin toplumsal olarak oluştuğunu ileri sürmektedir. Cooper ve Olson (1996, s.78) da benzer bir düşünce ortaya koymakta, bireyin zaman içinde geliştikçe ve diğerleri ile etkileşim kurdukça, sürekli kendini değerlendirerek kimliğini oluşturduğunu, yenilediğini ve algıladığını söylemektedir.

Tajfel ve Turner (1979, s.307) ise, bireyin kurduğu sosyal bağlantıların kimliği oluşturduğunu iddia etmektedirler. Diğer taraftan Stryker (1987, s.559), bireyin üstlendiği roller adedince kimliğe sahip olduğunu ve her bir rolün bir kimliği temsil ettiğini iddia etmektedir. Maclure (2001, s.311), kimliğin sosyal, politik ve kültürel çevrelerden etkilendiğine inanmakta, bu nedenle insanların değişken ve parçalı kimliklere sahip olduğuna dikkat çekmektedir.

Erikson (1968, akt. Aşkın, 2004, s. 3), toplum ile birey arasında bir ilişki kurarak, kimliğin bireyin çekirdeğinde, aynı zamanda kendi toplumsal kültürünün çekirdeğinde yerleşmiş bir süreç olarak görmektedir. Kültür, insan toplulukları arasındaki farkları derinleştiren ve toplumlara kimlik kazandıran önemli bir faktördür. Kültür kimliklerin temel belirleyicisi olduğu için, kültürün katılığı ve esnekliği, kimliğin katılığı ve esnekliğini doğurmaktadır. Kültürün tanımına bağlı olarak farklı aidiyetler ön plana çıkmakta, kimlik de bu unsurlara göre şekillenmektedir. Diğer bir değişle, toplumun kurumsal yapısı, bireysel kimliği zaman içinde şekillendirerek, değişime uğratabilmektedir.

Kısacası, kimlik oluşumunda bireyin kendi bireysel özelliklerinin etkili olduğu tamamen reddedilmese de, pek çok araştırmacı, kimliğin sosyal süreçlerle oluştuğunda hemfikirdirler (Aydın, 1999; Bilgrami, 2006; Gioia, 1998a; Gleason, 1983; Jawitz, 2009; Kogan, 2000; Özdemir, 2012; Winter, 2009).Alanyazında

kimlik ile ilgili çok çeşitli tartışmalar yürütülmekle birlikte, özellikle mesleki kimliği konu edinen çalışmalara temel oluşturan iki temel kuram dikkati çekmektedir: Kimlik kuramı ve sosyal kimlik kuramı. Bu iki kuram, temelde benzerlik göstermekle birlikte farklılıkları da bulunmaktadır.

2.3. Kimlik Kuramı

İlk olarak Stryker (1968) tarafından ortaya konulmuş olan kimlik kuramı, sosyal davranışları birey ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşime dayanarak açıklamaya çalışmaktadır. Sembolik etkileşimci bir yaklaşıma sahip olan kurama göre kimlik, sosyal yapı ile bireysel eylemleri birbirine bağlayan önemli bir kavramdır. Bu nedenle, davranışların yordanması için birey ve sosyal yapı arası ilişkilerin analiz edilmesi gerekmektedir. Kimlik kuramına göre toplum, birey üzerinde oluşturduğu etkiler ile sosyal davranışları şekillendirmektedir (Hogg, Terry ve White, 1995, s.255).

Kimlik kuramı, benliği özgür bir psikolojik varlık olarak değil bireyin toplumdaki rollerinden ortaya çıkan çok yönlü bir sosyal yapı olarak görür. Bireyin benlik kavramı, üstlendiği rollere göre değişmektedir (Wiley, 1991, s.496). Kimliğin özünde, bireyin üstlendiği roller ve bu rollerin sağladığı anlam ve beklentilerin birey tarafından içselleştirilmesi bulunmaktadır. Bu anlam ve beklentiler, bireyin davranışlarını şekillendiren standartları ortaya koymaktadır (Burke ve Reitzes, 1991, s.239).

Kimlik kuramı, sosyal yapının kısmen değişmez bir yapıya sahip, biçimsel içerikleri olan roller üzerine eğilmektedir (Stets ve Burke, 2000, s.224). Roller, diğerleri tarafından uygun görülen davranış biçimlerini ortaya koyan beklentilerden oluşmaktadır (Simon, 1992, s.26). İnsanlar, içinde bulundukları yapı içinde belirli sosyal roller üstlenmekte ve bu rollere bağlı olarak çeşitli davranış beklentileri ortaya koymaktadırlar (Stets ve Burke, 2000, s.224). Stryker (1968, s.559) bireyin üstlendiği rollerin sağladığı anlam ve beklentileri ‘rol kimlikleri’ olarak adlandırmaktadır. Rol kimlikleri, bireyin üstlendiği rollere bağlı

olarak geliştirdiği kendine yönelik tanımlamalar ve algıların toplamıdır Rol kimlikleri, bireyin belli bir sosyal kategorinin üyesi olarak kendini etiketleme ya da tanımlama süreci ile oluşur. Bireyin rollerini yerine getirmekteki başarısı, hem onun o rolü üstlendiğinin bir göstergesidir, hem de bireyin olumlu bir öz-değerlendirme yapmasını sağlar. Bireyin yapacağı olumlu öz-değerlendirmeler onun bireyin öz-saygısını da artırır ve olumlu bir öz-saygı kimlik oluşumu için önemlidir (Hogg vd., 1995, s.256).

Bir rol kimliğine sahip olmak o rolün beklentilerini gerçekleştirmek için çalışmayı, rol ortakları ile işbirliği ve görüş alışverişi yapmayı ve rolün sorumluluk alanına giren kaynakları yönetmeyi gerektirir. Rol kimliğinin temelinde, bir rolün diğer rollerle karşılaştırıldığında sahip olduğu algısal ve davranışsal farklılıklar yatmaktadır (Stets ve Burke, 2000, s.225). Bireyin sahip olduğu rol kimlikleri, diğerlerinin sahip olduğu tamamlayıcı ya da karşıt rol kimlikleri ile anlam bulmaktadır. Örneğin, bir annenin rolü babanın rolü ile, bir öğretmenin rolü öğrencinin rolü ile asıl anlamını kazanmaktadır. Diğer bir değişle, rol kimlikleri sosyal etkileşim ile anlam kazanmaktadır. Bu etkileşim sürecinde insanlar kendi rol kimlikleri ile karşı tarafa yanıt vermekte ve böylece kendi öz benliğine anlam katmaktadır (Hogg vd., 1995, s.257).

Burke, rol kimliklerini sibernetik kontrol sistemlerine benzetmektedir (Burke, 1980; Burke ve Reitzes, 1991). İnsanlar içselleştirdikleri kimlik standartları ile davranışları arasında bir uyum oluşturmak için bir uyum mekanizması devreye sokarlar ve böylece olası bir uyumsuzluğun yaratacağı stres ve baskıyı engellemeye çalışırlar.

Kimlik kuramcıları, bireyin üstlendiği belli bir rolün onun için ifade ettiği anlama ve bireyin diğerleri ile etkileşiminde bu rolün bireyin davranış ve duygularını nasıl yönlendirdiğine odaklanmaktadırlar (Burke, 1980, s.18). Kimlik kuramı, aynı rolü gerçekleştirenler arasındaki benzerlik ve birliğe değil, bireyselliğe ve aynı sosyal grup içinde farklı rolleri yerine getirenler arasındaki karşılıklı etkileşim ve bağlılığa vurgu yapmaktadır. Diğer bir değişle, bireyin

sosyal grup ile bütünleşip onlar gibi davranması değil, o sosyal grup içinde bağlı olduğu, kendinden farklı rolleri yerine getiren diğer bireyler ile işbirliği kurabilmesi, bunu yaparken de kendi rol kimliğinin anlam ve beklentilerini koruyabilmesi ön plandadır. Birey rol kimlikleri ile içinde bulunduğu sosyal yapının diğer üyeleri ile mekanik bir bağ kurmaktadır (Stets ve Burke, 2000, s.225).

Kimlik kuramı, rol kimlikleri ile davranışsal ve duygusal çıktılar arasında ilişki kurmaktadır. Rol kimlikleri, bireyin davranışlarını yönlendirme olasılığına göre hiyerarşik bir düzene sahiptir. Hiyerarşinin tepesinde bulunan kimliklerin bireyin benlik tanımında daha etkili olduğu, bireyin bunlara daha sıklıkla başvurduğu, bu nedenle davranışları daha fazla yönlendirdiği söylenebilir (Stryker, 1968; Wiley, 1991). Bu nedenle, aynı rol kimliklerine sahip insanların benzer durumlarda farklı davranışlar sergilediği görülebilir. Örneğin, baba rolündeki iki kişiden biri hafta sonları da çalışmayı tercih ederken diğeri çocukları ile vakit geçirmeyi tercih edebilir. Benzer bir şekilde, bazı insanlar baskın rol kimliklerini diğer rollerine de yansıtabilir. Örneğin, bir anne bu rol kimliğini iş yerindeki davranışlarına da yansıtabilir. Ancak Stryker (1968, s.559), bazı durumlarda çevresel etkenlerin çok baskın olabileceğini, bu nedenle bireyin ön planda tuttuğu rol kimliklerin önüne geçebileceğini belirtmektedir.

Birey için ön planda olan rol kimlikleri, onun sosyal ilişkilerinde diğerlerine bakış açısını ve diğerlerine yönelik değerlendirmelerini de etkilemektedir. Örneğin, birey, kendisi ile aynı rol kimliğine sahip diğer bireylere karşı daha olumlu bir algı geliştirmektedir. Ayrıca, belirli bir rol kimliğine dayalı sosyal ilişkilerin sayısı ve önemi arttıkça, o rol kimliği hiyerarşinin üst basamaklarına geçmekte, birey için daha öncelikli olmaktadır; çünkü bireyin kurduğu bu sosyal ağ, onun öz-saygısı ya da benlik algısını etkileyen önemli bir psikolojik yapıdır (Hogg vd., 1995, s. 257).

Özetle, kimlik kuramına göre birey, üstlendiği toplumsal rollerin belirlediği kimliklerin toplamıdır ve bu yönü ile içinde bulunduğu sosyal yapıyı yansıtır.

Toplum, bireye belirli roller biçerek ona anlam sağlamakta ve sosyal davranışları biçimlendirmektedir. Ancak, birey sahip olduğu rol kimliklerini belirli bir hiyerarşik sıraya koyarak toplumun davranışlar üzerindeki etkisini şekillendirmektedir. Birey bu hiyerarşik sıralamayı yaparken, rol kimliklerine dayalı olarak kurduğu sosyal ağların sayısı ve önemine bakmaktadır (Hogg vd., 1995, s.258).

2.4. Sosyal Kimlik Kuramı

Bireye değil sosyal gruba odaklanan ilk sosyo-psikolojik kuram olan sosyal kimlik kuramının temelini, Polonyalı bir Yahudi olan ve II. Dünya savaşının büyük kısmını esir kamplarında geçiren Henri Tajfel'in toplumsal yargılama ve toplumsal algı üzerine yaptığı çalışmalar oluşturmaktadır (Hogg ve Abrams, 1998; Özdemir, 2012). Tajfel'in 1978 ve 1979 yıllarında yaptığı çalışmalar ile ortaya koyduğu fikirler, daha sonra Tajfel ve Turner (1979) tarafından geliştirilmiş ve kuram oluşturulmuştur (Trepte, 2006, s.1).

Sosyal kimlik kuramı, bireysel duygu, algı ve davranışları grup süreçleri ile açıklamaya çalışmaktadır. Sosyal kimlik kuramı, kendimizle ilgili algımızın bir kısmını kendimizi ait hissettiğimiz sosyal grubun tanımladığını varsaymaktadır (Trepte, 2006, s.1). Tajfel ve Turner'a (1979, s.309) göre sosyal grup, kendilerini bu gruba ait hisseden ve grup dışındakiler tarafından da o grubun üyesi olarak düşünülen bireylerin oluşturduğu gruptur. Grup üyeleri arasında etkileşim olabilir; ancak, bu gruba üye olmak için şart değildir. Ayrıca, grup üyelerinin kimlerin grubun dışında olduğu ile ilgili ya da grubun amaçları ile ilgili aynı düşüncelere sahip olması da gerekmez. İnsanlar kendilerini farklı grupların üyeleri olarak kategorilere ayırırlar ve bu gruplara üyelik sosyal kimlik olarak tanımlanır. İnsanlar olumlu bir öz-saygı ve öz-gelişim oluşturabilmek için, ait olduğunu hissettikleri gruba ait davranışları gösterirken, grup dışı bireylerin davranışlarından da kaçınmaktadır (Abrams ve Hogg, 1988, s.318).

Tajfel ve Turner'a (1979, s.309-310) göre, herhangi bir sosyal gruba üye olmanın üç boyutu vardır. Bunlardan ilki bilişsel boyuttur. Bilişsel boyut, bireyin bir grubun üyesi olduğunu bilmesi, bunun bilincinde olmasını ifade etmektedir. İkinci boyut olan değerlendirme boyutu, gruba üye olmanın olumlu ya da olumsuz olarak algılanmasını ifade etmektedir. Bu değerlendirme sonucunda üçüncü boyut olan duygusal boyut oluşur. Duygusal boyut, grup üyesi olmanın yarattığı olumlu ya da olumsuz duyguları ifade etmektedir. Tajfel (1979, s.186), bu üç temel boyuta bağlı olarak, sosyal kimlik kuramına ait dört temel ilke ortaya koymuştur. Bu ilkeler, sosyal sınıflandırma, sosyal karşılaştırma, sosyal kimlik ve öz-saygı olarak sıralanabilir. Bu ilkelerden biri olan 'sosyal sınıflandırma', daha sonra kendi başına bir teori olarak geliştirilmiştir.

Sosyal kimlik kuramına göre, kişilerin kimlikleri ait oldukları sosyal grupların üyelikleri sayesinde şekillenmektedir. Bireyler kendilerini ait oldukları sosyal grupla değerlendirmekte ve bu yolla kendilerini tanımlamaktadırlar. Bireyin ait olduğunu hissettiği her bir grup aynı zamanda onun için bir kimlik oluşturmaktadır. Bireyin kadın olması, genç olması, öğrenci olması gibi kendini ait hissettiği tüm gruplar, bireye bir kimlik kazandırmaktadır (Bilgin, 1996).

Sosyal kimlik kuramının merkezinde, birey ve grup arasındaki ilişkinin nasıl tanımlandığı, bireysel davranış ve grup davranışı arasındaki ilişkinin ne olduğu, genel olarak gruplar arası davranış ve süreçlerin nasıl tanımlandığı yer almaktadır. Sosyal kimlik kuramı, bireyin belirli bir grubu, kimliği, grup aidiyetini niçin seçtiği, bireyin kendisini tanımlayan kimlik veya kimlikleri nasıl, neden seçtiği sorularına da yanıt aramakta, bireyin belli sosyal gruplar ile özdeşleşmesinin ardında yatan psikolojik güdülere de odaklanmaktadır (Özdemir, 2012, s.12). Sosyal kimlik kuramı, sosyal kimliğin bireyin ait olduğu gruplara bağlı olarak geliştiğini öngörmektedir. Diğer bir değişle bu kuram, bireyin üyesi olduğu sosyal grupların, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemede önemli bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Sosyal kimlik ise, bireyin, üye olmanın kendisi için anlam taşıdığı belirli sosyal gruplara, duygu ve değerlere ait olduğuna dair sahip olduğu bilgi ve kanaatidir (Tajfel, 1972, s.310).

Sosyal kimlik kuramı, psikolojik düzeyde kimlik kategorilerinin özellikleri ve anlamına, kimlik seçiminin ardındaki güdülere ve kimlikleri harekete geçiren davranışsal alanlara odaklanmakla birlikte tüm bunlara tam bir açıklık henüz getirememiştir. Ancak, sosyal kimlik ve kimliğin sosyal olarak tanımlanması sürecine yönelik ortaya koyduğu kavramlar, esas olarak birey ve sosyal yapı arasındaki ilişkileri anlamak bakımından işe yarayan kavramlardır (Deaux, 2000, s.2).

2.5. Mesleki Kimlik Tanımı

Mesleki kimlik kavramı, sosyal kimlik çalışmaları üzerine ortaya çıkmıştır (Moore ve Hofman, 1988, s.69). Bireyin üstlendiği rollere odaklanan kimlik kuramının çalışmaları bireyin mesleki rollerine de odaklanırken, sosyal kimlik kuramı işyerini sosyal bir yapı olarak ele almakta ve meslek gruplarının oluşturduğu mesleki kimlik algısı ile ilgilenmektedir.

Moore ve Hofman (1988, s.69-70), mesleki kimlik kavramını sosyal kimlik üzerine yapılmış araştırmalara dayanarak tanımlamaktadır. Onların tanımına göre mesleki kimlik, "bireyin mesleki rollerini ne kadar önemsediği (merkeziyet), ne kadar çekici bulduğu (değer-valence) ve diğer rolleriyle ne kadar uyumlu bulduğu (consonance)" olmak üzere üç boyutludur. Kelchtermans (1993, s.445), mesleki kimliğin, öz-imaj, öz-saygı, iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe bakış açısı olmak üzere 5 boyutu olduğundan bahsetmektedir. Öz-imaj, meslek üyelerinin mesleki kariyer edinme sürecindeki yaşantılara bağlı olarak kendilerinin nasıl tanımladıklarını ifade ederken, öz-saygı mesleki benlik algısının oluşumunu ifade etmektedir. İş motivasyonu, bireyi mesleğini seçmeye ve bu mesleği yapmaya devam etmeye iten etkenlere dayalı iken görev algısı bireyin mesleği ile ilişkilendirdiği ya da onun dışında tuttuğu görevleri dayalıdır. Bireyin geleceğe yönelik mesleki gelişim hedefleri ve beklentileri de mesleki kimlik algısını şekillendiren önemli bir etkendir.

Bruss ve Kopala (1993, s.686) mesleki kimlik ile mesleki davranış biçimi arasında doğrudan bir bağlantı kurmakta, mesleki kimliği, "bireyin mesleki rolleri ile ilgili kişisel sorumluluk geliştirmesi, etik ve ahlaki ilkelere bağlı kalması ve mesleğinden onur duyması" olarak tanımlamaktadırlar.

Beijaard, Meijer ve Verloop (2004, s. 108), öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili çalışmalarında mesleki kimliği, "diğer insanların beklentileri ve fikirleri, toplumda öğretmen kavramına ve rollerine yönelik algılar, öğretmenlerin kişisel geçmişleri ve yaşantılarına dayalı olarak özel hayatlarında ve mesleki yaşantılarında önem verdikleri özelliklerin toplamı" olarak tanımlamaktadırlar. Knowles (1992, s.99) ise öğretmenlerin mesleki kimliğini, "öğretmenlerin kendileri ile ilgili sahip oldukları imge ve kavramlar" olarak ele almaktadır.

2.5.1. Mesleki Kimlik Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Reybold'a (2003, s.236) göre mesleki kimlik, bireyin mesleki sosyalleşmesi ile orantılı olarak oluşmaktadır. Mesleki sosyalleşme, mesleki becerilerin ve bilginin öğrenilmesinden öte bir şeydir. Mesleki sosyalleşme, belli bir meslekle özdeşleşme ve bağlanma, onun etik kodlarını benimseme ile sonuçlanan bilişsel ve duygusal olgunlaşma sürecidir. Reybold (2003, s.236), özellikle akademisyenlerin mesleki gelişimine eğildiği çalışmasında, mesleki kimlik oluşumunda 'bilme eylemi, biliş" kavramlarının önemini vurgulamakta, bireyin akademisyenlik mesleğine epistemolojik yöneliminin onun mesleki kimlik algısını oluşturabileceğini ileri sürmektedir.

Mesleki kimlik oluşumunda bireyin dış çevresinden gelen etkiler ile bireyin kendi bireysel hedeflerine yönelik girişimlerinin etkileşimi önemli bir yere sahiptir. Araştırmacıların yapı (dış çevre) ve etkinlik (bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirebilme yeteneği) etkileşimi olarak adlandırdıkları bu süreç, bireyin mesleki kimliğinin bilişsel ve duygusal boyutlarını açıklayan önemli ipuçları verebilmektedir (Arasa ve Calvert, 2013; Archer, 2000; Beijaard vd., 2004;

Coldron ve Smith, 1999; Day, Kington, Stobart, ve Sammons, 2006). Etkinlik, farklı kimliklerin yarattığı ikilemler, çelişkiler ve gerilimlerle yaşayabilme oranını da göstermektedir. Bireylerin mesleki ve özel yaşantılarındaki farklılıklar ile bunlar arasında doğabilecek çatışmalarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejilerin birleşimi olan etkinlik, mesleki kimlik algısını oluşturmaktadır (Day vd., 2006, s.602). Coldron ve Smith (1999), öğretmen kimliği üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğretimin bireysel boyutunu etkinlik, öğretmene sosyal olarak sunulan dış çevreyi ise yapı olarak almışlar ve öğretmen kimliğinin bu ikisi arasındaki etkileşimden doğduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, öğretmen kimliğinin oluşumunda hem öğretmenin kendisini öğretmen olarak nitelendirmesi, hem de çevresinin onu öğretmen olarak kabul etmesi etkili olmaktadır.

Mesleğin gerçekleştirildiği ortam kimlik oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler için öğretimin yapıldığı çevre yani okul kültürü ve sınıfın atmosferi kimlik oluşumunu etkilemektedir. Öğrenci, paydaş ve toplumun beklentileri, kullanılan müfredata yönelik uygulamalar, fiziksel çevre, davranışlara yön veren ortak değerler, normlar ve kurallar, mesleki kimliği şekillendirmektedir (Beijaard vd., 2000; Day vd., 2006). Ayrıca, öğrencilerin tavır ve davranışları öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarını şekillendirerek onların kimlik algısını biçimlendirmektedir (Beijaard, 1995, s.752).

Day ve arkadaşları (2006, s.608), yaptıkları çalışmada öğretmen kimliğini olumlu ve olumsuz etkileyen bir takım etkenlerden bahsetmektedirler. Onlara göre, öğrenci merkezli eğitim, meslektaşlar arası etkileşim ve işbirliği, okul içi ve dışında farklı işler yürütebilme olanaklarının olması, okul politikalarının geliştirilmesinde söz sahibi olmak olumlu bir mesleki kimlik algısı oluştururken, uzmanlık alanının diğerlerininkinden önemsiz görülmesi ve kendi düzeyinden farklı öğrencilere öğretmek zorunda olmak (örn. ortaöğretim öğretmeninin ilköğretimde eğitim vermesi gibi) olumsuz kimlik algısı yaratmaktadır.

Özellikle öğretmenlik ya da akademisyenlik gibi ciddi bireysel yatırım gerektiren mesleklerde, mesleki kimlik oluşumunda bireysel kimliğin etkileri de

kaçınılmaz olmaktadır (Day vd., 2006, s.608). Mesleğin teknik ve duygusal yönleri kadar meslek üyelerinin bireysel yaşantıları ve günlük etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal, kültürel ve kurumsal çevre ile etkileşimi de mesleki kimlik algısını şekillendiren önemli etkenlerdir (Beijaard vd., 2004; Cardelle-Elawar, Irwin, ve Sanz de Acedo Lizarraga, 2007; Hargreaves, 1994; Nias, 1996; Sumsion, 2002).

Sugrue (1997, s.214), mesleki kimlik oluşumunda meslek üyelerinin örtük inançlarının da önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, bireyin örtük inançlarını şekillendiren pek çok etken vardır. Bireyin yakın ailesi, yaşamında önem verdiği diğerleri, mesleki çıraklık ve staj yaşantıları, kültürel arketipler, politikalar ve içinde yaşadığı sosyal çevrenin örtük inançları gibi bu etkenler, bireyin mesleki kimlik algısını dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu nedenle, mesleki kimlik analizinde biyografik incelemeler yapma ve meslek üyelerinin erken çocukluk deneyimleri, önem verdiği diğerleri ya da önemli geçmiş yaşantıları incelemenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Carter ve Doyle, 1996; Knowles, 1992; Sugrue, 1997).

Day ve arkadaşlarına (2006, s.608) göre, duygular da mesleki kimliği biçimlendiren önemli etkenlerdir. Şefkat, şaşırma, eğlenme, kızma, üzülme, heyecan, zevk, zarar görmeye açık olma, mesleki belirsizlik, kafa karışıklığı, gerçekçi olmayan beklentiler, öğrencilere yardım etmede başarısız olma, yorgunluk, stres, suçluluk, utanma, diğerlerinin önüne koyduğu hedeflere ulaşamadığı için kendini suçlama gibi duygular, kimlik oluşumunda çok önemli bir yere sahiptir. Duygular, sosyal aktör ve sosyal yapı arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkar ve bu duygusal yaşantılar davranış biçimini etkiler.

Hamman ve arkadaşları (2010, s.1352), bireyin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik görüş ve beklentilerinin de mesleki kimlik algısını biçimlendirdiğini düşünmekte ve bu görüşlerini "olası benlik kuramı" olarak adlandırdıkları bir kurama dayandırmaktadırlar. Olası benlik kuramı, bireyin geleceğe yönelik benlik kavramlarının önemini ve dinamiklerini, bireyin bu görüşlerinin onun mevcut ve

gelecekteki davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır. Bireyin olası benliği, onun mevcut benliğinin yansımasıdır. Diğer bir değişle, bireyin gelecekte olmak istediği benlik, onun arzuları, umutları, şüpheleri ve korkuları tarafından şekillenmektedir. Bunlar ise bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve çevresel yaşantılardan etkilenmektedir. Olası benlikler bireyin sosyal ortamına göre oluştuğu için, bireyin sosyal yaşantılarında değerli gördüğü ya da değerli olduğunu düşündüğü yaşantıları benliğine yansıtmaktadır. Olası benlik, kimlikten farklı olarak, bireyin kendini değerlendirerek şimdi ve gelecek arasındaki farklılıkları belirlemesine olanak tanımakta, bu nedenle hem şimdi hem de gelecekteki mesleki kimlikler ile ilgili bilgi sağlayabilmektedir.

2.5.2. Mesleki Kimliğin Etkileri

Mesleki kimlik algısının, iş doyumu, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti, adanmışlık, mesleki gelişim, etkililik, motivasyon, değişimle başa çıkma gibi pek çok işgören davranışını çeşitli şekillerde etkilediği düşünülmektedir.

Day ve Sachs (2004, s.4), mesleki kimliğin, öz-saygı, adanmışlık ve mesleğe devam etme isteğini etkileyen önemli etkenlerden biri olduğunu söylemektedir. Day ve arkadaşları (2006, s.610), öğretmen kimliği üzerine yürüttükleri araştırmada, mesleki kimliğin öğretmenlerin belirgin bir amaca sahip olması, öz-yeterlikleri, motivasyonu, adanmışlığı, iş doyumu ve etkililiğini belirleyen önemli etkenlerden birisi olduğunu bulmuşlardır. Volkmann ve Anderson (1998, s.295) ise öğretmenlerin sahip olduğu kimliğin, onların öğretme yöntemleri, kendilerini geliştirme biçimleri ve eğitimsel değişimlere karşı tavırlarında etkili olduğunu söylemektedir. Moore ve Hofman (1988, s.508) güçlü bir mesleki kimliğin, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini olumsuz etkilediğini, Gaziel (1995, s.330) ise öğretmenlerin mesleki kimliği ile tükenmişlik, işi terk etme, mesleği terk etme niyetleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer bir şekilde, Kramer ve Hofman (1985, s.94) mesleki kimlik algısı zayıf olan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı ve işten ayrılma niyeti taşıdıkları bulunmuştur. Moore ve Hofman (1988) ise

öğretmenlerin mesleki kimliğinin, yeterliliklerini ve mesleki gelişimlerini etkilediği gibi eğitimsel değişimlerle başa çıkma, değişime açık olma ve öğretim uygulamalarına yenilikleri yansıtma istek ve becerilerini de etkilediğini ileri sürmektedir.

2.5.3. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Oluşumu

Winter (2009 s.122) kimliği, "benzer mesleki görevleri yerine getiren bireylere özgü kalıcı inançlar, değerler, güdüler ve deneyimler" olarak tanımlamaktadır. Henkel (2005b, s.145) ise akademik değerlerin, arzuların, anlam ve değer duygusunun, dilin, teorilerin ve bilginin içselleştirilmesi olarak ya da özdeşleşme ve bireyleşmenin içsel ve dışsal diyalektiği olarak tanımlamaktadır. Henkel (2005b, s.145), alanyazında kullanılan somut bilgi (tacit knowledge) edinme, alana (territory) yerleştirme/konumlanma, söz sahibi olma ya da diyalog kurma gibi kavramların, akademik kimlik oluşum sürecini tanımlarken kullanılan kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Bu kavramların farklı dönemlerde kullanıldığının altını çizen Henkel (2005b, s.146) bu kavramların kimlik kavramına farklı dönemlerdeki farklı yaklaşımları, yani eski ve yeni yaklaşımları gösterdiğini ileri sürmektedir. Kimlik oluşumu ile ilgili geçmişe dayalı normatif etkilere odaklanan bakış açılarının, zamanla yerini rollere ve senaryolara bağlı olarak daha bilinçli ve bilişsel tercihlerin yapıldığı ve geleceğe yönelik hedeflerin etkili olduğu inancı ile yer değiştirdiğini düşünmektedir.

Winter (2009, s. 122), akademisyenlerin rollerini yerine getirirken ait oldukları akademik topluluğun ve yönetimin kimliğinden, bu farklı kimliklerin yarattığı çatışmalardan etkilendiğini söylemektedir. Akademisyenlerin mesleki kimliği, belli bir alanda uzmanlığa verilen değer, entelektüel merak, meslek grubu (community of practice), özerklik ve özgürlük gibi belli ideolojik ödüllere dayalıdır. Meslek grubu, meslek üyelerinin ortaya koydukları etkinlikler ve bu etkinliklerin kendileri ve topluluk için ifade ettiği anlamlar konusunda ortak bir anlayışa sahip oldukları bir sistemdir. Zaman içinde grup içi etkinlikler ile çevresel etkilerin ve diğer meslek gruplarının etkileşiminden ortaya çıkan bu

sistem, mesleki kimlik algısının oluşumunda önemlidir (Bathmaker ve Avis, 2005, s.47).

Akademisyenlerin mesleki kimliğinin merkezinde yer alan önemli bir etken, akademisyenlik mesleği ve bu mesleğe ait görevlerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazanıldığı eğitim sürecidir (Winter, 2009, s.123). Eğitim süreci akademisyenlerin yaşamlarında ve dolayısıyla çalışma biçimlerinde önemli etkilere sahiptir (Yaacoub, 2011, s.48).

Reybold'a (2003, s.236) göre akademisyenlerin mesleki kimliği, doktora eğitiminin ikinci yılında oluşmaya başlamaktadır. Yeni akademisyenler, doktora programları ile yetiştirilmekte ve akademinin bir parçası olmaktadır. Bu süreçteki yaşantıları, ileride akademisyen olduklarında, mesleğe yönelik temel bakış açılarını da şekillendirmektedir. Bu bakış açısı, onların akademik rolleri ve zorunluluklarına yönelik algılarını etkilemekte ve mesleki kimliklerinin oluşmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle, doktora eğitimi sürecinde geçirdikleri sosyalleşme süreci onların gelecekteki mesleki davranışlarını etkileyecek normları ve beklentileri oluşturmaktadır. Ayrıca, bu inançlar, normlar ve değerler akademik çalışmaların içerik ve süreçlerini belirleyen uzmanlık alanlarında da kabul görmektedir (Winter, 2009, s.123).

Akademisyenlerin mesleki kimliği, hem bireyin özelliklerine hem de bireyin önem verdiği toplulukların özelliklerine dayalı olarak oluşmaktadır. O nedenle, akademik kimliğin oluşumunda hem uzmanlık alanının hem de örgütün önemli bir rolü vardır(Henkel, 2005b; Jawitz, 2009).Uzmanlık alanı, bir akademisyenin kimliğini, değerlerini, yaptığı işin bilimsel temelini, çalışma biçimlerini ve öz güvenini şekillendiren en önemli etkendir (Jawitz, 2009, s.241). Uzmanlık alanı, akademik kimliğin asıl ortaya çıktığı yerdir. Diğer taraftan, akademisyenlerin üyesi oldukları örgütün kendilerine has dilleri, kavramsal yapıları, geçmişleri, gelenekleri, değerleri, uygulamaları ve başarıları vardır. Bu örgütsel özellikler çerçevesinde akademisyenlerin gündelik rolleri tanımlanmaktadır (Kogan, 2000, s.64). Henkel'e (2005b, s.157) göre, akademisyenlerde mesleki kimlikler

uzmanlık alanı ve üniversite örgütünün birleşiminden oluştuğu için, akademik kimliğin oluştuğu ortam hem kozmopolit hem lokal, hem somut hem de soyuttur.

Eğitim süreci, uzmanlık alanı ve üniversite, akademisyenlerin mesleki sosyalleşme süreçlerinin gerçekleştiği ortamlar olarak da önemlidir. Kimlik sosyal süreçlerle oluştuğu için, sosyalleşme süreçleri kimlik oluşumunun önemli belirleyicilerindendir (Arasa ve Calvert, 2013; Beijaard vd., 2004; Henkel, 2005b). Tierney ve Rhoads (1993, s.58), akademisyenlerin sosyalleşme sürecini doğrusal bir süreç olarak ele almakta ve beklentisel sosyalleşme (anticipatory socialisation) ve örgütsel sosyalleşme olarak ikiye ayırmaktadırlar. Beklentisel sosyalleşme, herhangi bir yükseköğretim kurumunun üyesi olmadan, üyesi olmayı arzu ettiği grubun tavır, eylem ve değerlerini benimseme sürecidir. Bu süreç, akademisyenin eğitim süreci olarak da düşünülebilir. Örgütsel sosyalleşme ise bir yükseköğretim kurumunda akademisyen olarak çalışmakla başlar. Bu süreçte birey hem öğrenci hem de akademisyen olarak farklı deneyimler yaşayarak mesleğine dair algı ve beklentilerini oluşturur.

Henkel (2005b, s.157) ise akademik kimlik oluşum sürecinin bazıları için doğrusal olabilecekken bazı birey ve durumlar için tekrarlayan ve sürekli değişen bir süreç olabileceğini ileri sürmektedir. Ülkenin sosyal ve politik ortamındaki değişimler (Arasa ve Calvert, 2013; Yaacoub, 2011) ya da uzmanlık alanlarındaki paradigma değişimleri gibi değişim süreçleri (Henkel, 2005b), akademik kimliğin de tekrar gözden geçirilmesini ve değiştirilmesini gerektirebilir. Akademisyenlerin bu değişimlere yönelik tutum ve davranışlarında ortamın özellikleri kadar kendi bireysel yaklaşımları ve kimlikleri de etkili olmaktadır. Her akademisyen, aktif veya pasif olma, çaba gösterme veya bastırılmayı kabullenme, örtük ya da açık olana odaklanma arasında kendilerine özgü bir denge yaratmakta (Henkel, 2005b, s.158), iş yaşamında kendilerine sunulan yapıları destekleyip karşı çıkabilmekte, ulusal ya da örgütsel ortamda kendilerine sunulan baskın söylemlerle özdeşleşmeyi ya da bunlara karşı durmayı seçebilmektedir (Arasa ve Calvert, 2013,s.406). Bu nedenle akademik kimliğin oluşumu hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir (Henkel, 2005b, s.158).

Görüldüğü üzere akademisyen kimliğinin oluşmasında hem mesleğin kendine has özellikleri, hem akademisyenlerin ait olduğu uzmanlık alanları hem de çalıştıkları örgüt ortamı etkili olmaktadır. Bu nedenle, akademik kimliğin derinlemesine anlaşılması için akademisyenleri etkileyen sosyal çevrenin birlikte ele alınması gerekmektedir. Ayrıca, değerler kimlik oluşumunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Temel bilişsel inançlar olarak değerler, bireylerin yaşantılarını yönlendirmekte, bireyin uzun dönemli tercihlerini ve davranışlarını biçimlendirdiği gibi birey ve örgütlerin kimliğini de tanımlamaktadır. Üniversiteler değere dayalı örgütlerin başında gelmektedir. Meslektaş dayanışmasına dayalı bir yönetim, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük gibi değerler hem akademisyenlerin hem de üniversitelerin kimlik tanımında önemli kavramlardır (Winter, 2009, s.123).

2.6. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısını Etkileyen Faktörler

Üniversiteler çok karmaşık etkinliklerin bulunduğu, hızla gelişen ve değişen ortamlar olarak oldukça karmaşık bir yapı sunmaktadır. Akademisyenlerin mesleki kimliklerini nasıl şekillendirdikleri ve anlamlandırdıkları bir takım makro ve mikro politik baskılara bağlı olduğu için bu süreci anlamak oldukça zordur. Bunu anlamak için, aktörlerin gerçek algılarını ve içinde çalıştıkları yapı ve kültürleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamak gerekir (Arasa ve Calvert, 2013, s.402).

Becher ve Trowler (2001, s.110), üniversiteleri birbirinden farklı 'küçük dünyalar'dan oluşan varlıklar olarak tanımlamakta ve üniversitelerin kendi epistemolojik ve sosyal yapıları bulunan farklı 'akademik kabilelerin' yerleştiği farklı *akademik bölgeler*den oluştuğunu ifade etmektedir. Bu yapı içinde görevlerini sürdüren akademisyenler ise uzmanlık alanları, fakülte, üniversite, yükseköğretim sistemi ve meslek grubu olmak üzere iç içe geçmiş beş farklı grubun üyesidir ve bu grupların kültürlerinden etkilenmektedirler. Bu kültürler, onların öğrencilerle etkileşimini, işlerini yapma biçimlerini, karar sürecine dâhil

olma biçimlerini ve uzmanlık alanlarına yönelik sorumlulukları ile çalıştıkları üniversiteye yönelik sorumluluklarını nasıl dengelediklerini belirlemektedir (Austin, 1990, s.62). Öncelikle uzmanlık alanları, ardından çalıştıkları üniversite ve daha geniş kapsamlı olarak yükseköğretim sistemi, akademisyenlerin kimliğinin oluştuğu ortamlardır (Henkel, 2005a, s.160). Entwistle (2003, s.9), akademik kimlik araştırmalarında uzmanlık alanından başlayan ve ulusal hatta uluslararası düzeyde yükseköğretim sistemine kadar hiyerarşik bir çalışma alanının ele alınmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar, akademik kimliği belirleyen unsurların en alt düzeyden üst düzeye doğru hiyerarşik bir yapıda ele alınması konusunda hem fikir görünmektedir (Austin, 1990; Chandler, 2011; Clegg, 2008; Henkel, 2005a; Jones, 2011; Kogan, 2000; Schein, 2010; Smerek, 2010; Ylijoki, 2008).

2.6.1. Üst Düzey Faktörler

Yükseköğretim kurumları girdi ve kaynaklarını çevreden alan (öğrenci, akademisyen, para …) ve çıktılarını (hizmet, araştırma, mezunlar…) çevreye gönderen açık sistemlerdir. Öğrenciler ve akademisyenler aracılığıyla üniversiteler toplumun bir parçası haline gelirler. Bu nedenle akademik örgütler araştırılırken, örgütün resmi yapıları yanında farklı çevresel öğelerin de dikkate alınması gerekir (Valimaa, 1998, s.123). Örgütün kültürel özellikleri ve konumu da bu özellikler arasında yer almaktadır (Lane ve Brown II, 2010). Ayrıca, üniversite çevresinde yaşanan değişimler, üniversitelerin rollerini yeniden şekillendirmekte, akademisyenlik mesleğinden beklentileri de farklılaştırmaktadır (Archer, 2008, s.386). Çevrede yaşanan değişimler, üniversitenin iç işleyişini, yani alt birimlerde ve bireysel düzeyde idealleri ve uygulamaları da etkilemektedir. Bunun yanında, çevresel etkenler her yükseköğretim kurumunu aynı şekilde ya da düzeyde etkilememektedir. Örgütün iç çevresi dış etkileri filtrelemekte, örgütün ve akademik işgörenlerin tepkilerini şekillendirmektedir. Diğer bir değişle, yükseköğretimin çevresinde gerçekleşen değişimler farklı uzmanlık alanı ve örgütsel kültürlerde farklı yorumlanmakta ve farklı yanıt

almaktadır (Ylijoki, 2008, s.76). Kısacası, çevresel etkenler üniversiteleri şekillendirmekte ve bu yolla akademisyenlik mesleğinin yerine getiriliş biçimi ve akademisyenlerin mesleki kimliği üzerinde belirgin bir rol oynamaktadır (Kogan, 1999b, s.63).

Scott'a (2008, s.428) göre, örgütler ve onların işleyiş alanları, geniş sosyal çevrelerinden etkilenir. Ekonomi, devlet, din, akrabalık bağları gibi özellikler, karşılaşılan örgütsel sorunların farklı yorumlanmasına ve çatışmalara neden olmaktadır. Bu nedenle, üniversite kültürünü incelerken, coğrafi, politik ve sosyal çevrenin özelliklerini de ele almak gerekmektedir (Valimaa, 1998, s.119). Ayrıca, akademik kimlik araştırmalarında akademisyenlerin ulusal düzeydeki statüsüne ve akademisyenlerin toplum tarafından ne düzeyde kabul gördüğüne de bakmalıdır. Toplumun akademisyenlere yönelik algısı onların eylemlerini gerçekleştirecekleri ortamları şekillendirdiği için akademik kimlik üzerinde de önemli etkileri olmaktadır (Henkel, 2005a, s.156).

2.6.1.1. Ulusal Kültür

Akademisyenlik mesleğini şekillendiren pek çok sosyal çevre vardır. Bunlardan ilk ve en önemlilerinden biri ulusal çevredir. Her ne kadar ideal akademisyen tanımları yapılmaya çalışılsa da akademisyenlik, kültürel ve ulusal çevreye göre şekillenmektedir. Her ulusun kendine yönelik kanunları, sosyal ve ekonomik düzeni olduğu için, tüm bunlar akademisyenliğin farklı şekillenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, aynı meslek Fransa'da ve Amerika'da çok farklı özelliklere sahip olabilmektedir (Enders, 1999, s.71).

MacIntyre'a (1981, s.2) göre birey, toplumsal geleneğin taşıyıcısıdır ve bireyin ne olduğu toplumdan ne miras aldığı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bireylerin oluşturduğu örgütler de içinde bulundukları topluma aittir ve bu toplumun normlarından ve değerlerinden etkilenir (Lane ve Brown II, 2010, s.340).

Toplumlar gibi örgütler de birer açık sosyal sistemdir. Sosyal sistemler, belirgin kültürel özellikler ve paylaşılan değerler çerçevesinde yoğun insan etkileşimine dayalı sistemlerdir. Bu nedenle, bu iki sosyal sistem arasında da yoğun etkileşim olması doğaldır. Sonuç olarak, toplumsal değerlerin ve kültürel özelliklerin, örgütlerin kültürel özelliklerini şekillendirmesi de doğaldır. Örneğin, otoriter aile yapısının baskın olduğu kültürel bir ortamda örgütlerde de otoriter yöneticiler ortaya çıkması muhtemeldir. Toplum ve örgütler arasındaki bu kuvvetli bağlar, toplumun örgütsel yapı ve yönetim biçimi üzerinde etkin bir rol oynayarak örgüt kültürünün şekillendirmesine olanak tanımaktadır (Nişancı, 2012, s.1279). Bireylerin sosyalleşme sürecinde edindikleri kültürel bilişsel çerçeveler, örgütün oluşum sürecinin daha derinlerine dayanır ve örgütün mantık sistemlerini, varsayımlarını ve ilkelerini oluşturur; diğer bir değişle örgütsel inançlar, normlar ve kuralların dayanak noktası olur (Scott, 2008, s.428).

Pek çok araştırmacı, üniversitelerin toplumun kültüründen etkilendiği konusunda hem fikirdirler (Eğinli ve Çakır, 2011; Kogan, 1999a; Nişancı, 2012; Scott, 2008; Shen ve Tian, 2012; Taylor, 1999; Wang Bin, 2007). Shen ve Tian (2012, s.63), üniversite kültürünün toplumsal kültürle etkileşim sürecinde kendine has özelliklerini kazandığını ileri sürmekte, Bin ve Qichun (2007, s.37) yükseköğretim kurumlarının işleyişinin hem toplumsal eğilimlerle yakından ilişkili olduğunu hem de toplumsal süreçleri etkilediğini belirtmektedir. Taylor (1989, s.4), kimlik oluşumunda bireysel tercihlerin önemini vurgulasa da ulusal kültürün akademisyen kimliğinin belirleyici bir öğesi olduğunu da inkâr etmemektedir. Kogan (1999a, s.65) ise ulusal kültürün akademik kültürü belirleyen önemli bir etken olduğunu hatırlatmaktadır.

Eğinli ve Çakır (2011), kuruluş yeri "Türkiye, Almanya, Kore, İsveç" olan ve Türkiye'de de faaliyet gösteren işletmeler üzerinde yaptıkları araştırmada, toplumsal kültürün kurum kültürü üzerinde etkileri olduğunu bulmuşlardır. Örgütlerin, toplumdan yansıyan bu kültürel özellikleri yönetim ve yönetim süreçlerinin işleyişine entegre ettikleri, hatta bunu kurumun dışa açılan bir kapısı olan web sitelerinin tasarım ve içeriklerine de yansıttıkları görülmüştür.

Toplumsal kültürün özellikle örgüt felsefesine ve örgütsel davranış boyutuna yansıdığı, örgütün hem iç hem de dış çevresiyle iletişiminde etkili olduğu da bulgular arasındadır.

Şişman'a (2002, s.55) göre kadercilik, kanaatkârlık, az ile yetinme, risk almaktan kaçınma, kişisel girişim ve rekabetten uzak durma, yakın çevre dışındakilere genellikle güvenmeme, aile şirketlerinin egemen olması, çalışmanın bir zorunluluk ve angarya olarak algılanması, günlük yaşama ve geleceğe ilişkin plansızlık, belirli bir düzen ve imaj eksikliği, özgüven eksikliği ve başarı güdüsünde eksiklik gibi özellikler, ülkemizde gözle görülebilecek temel sosyo-kültürel tutum ve değerlerden bazılarıdır. Bu değerlerin üniversitelerin yapı ve kültürünün şekillenmesindeki muhtemel etkileri göz ardı edilmemelidir.

2.6.1.2. Politik ve Yasal Çevre

Kamu hizmeti görevini de yerine getiren kurumlar olarak üniversitelerin hem toplumun farklı kesimlerine hizmet etmesi hem de eylem ve işlemleri ile ilgili hesapverebilir olması beklenmektedir (Henkel, 2005a, s.156). Bu nedenle, hükümetler yükseköğretim sisteminde yönetim sürecinin bir parçasıdır ve bu süreçte duruma bağlı olarak farklı roller üstlenebilmektedir. Hükümetler üniversitelerin yönetim sürecine müdahale ederek üniversiteleri değiştirebilir. Aslında, hükümetlerin yükseköğretimin yönetimine müdahalesi kaçınılmazdır. Hükümetler, hedefleri ve bu hedeflerine ulaşmada kullanacakları araçlar doğrultusunda siyasa yapım sürecine dâhil olan diğer aktörlerin özgürlük sınırlarını belirleme yetkisine sahiptirler ve böylece üniversitelerin yönetim şekillerini de belirlerler. Örneğin, hükümetler yükseköğretime müdahalelerini artırmayı hedefliyorlarsa katı düzenlemeler ve finansman sistemleri ile katılımlarını artırabilirler. Benzer bir şekilde, amaçları kurumsal farklılaşmayı artırmaksa, rekabet ortamı yaratarak kurumsal farklılaşmayı artırabilmektedir (Capano, 2011, s.1624). Ayrıca, hükümetler öğrenim harçlarını belirleyerek ya da üniversitelere maddi kaynak sağlayarak üniversitenin finansal yönetiminde etkili olabilmektedir (Ordorika, 2003; Wang Bin, 2007). Kısacası, hükümetler siyasa

araçları vasıtasıyla yükseköğretim yönetim modellerini kendi amaçları doğrultusunda şekillendirebilmektedir. Araştırmalar, hükümetlerin yükseköğretim yönetim sürecinde önemli bir yeri olduğunu ve yönetim sürecini dikeyleştiren gizil bir güce sahip olduğunu göstermektedir; devlet böylece hiyerarşiyi ortaya koymaktadır (Capano, 2011, s.1624).

Ordarika (2003, s.365) da hükümetlerin yükseköğretim örgütlerine çeşitli yollarla müdahil olduğunu düşünmektedirler. Öncelikle, üniversite rektörlerini hükümetler atar ve rektörlerin üniversite yönetimine etkileri büyüktür. Ayrıca, hükümetler öğrenim harçlarının belirlenmesi, öğrenci kabulü gibi süreçlere müdahil olarak ya da kriz dönemlerinde yükseköğretimin karşılaştığı çatışmaların çözümüne katkıda bulunarak etkilerini hissettirmektedirler. Hükümetler, üniversitelerin özerkliğini belirleyen önemli bir güçtür. Farklı politik görüşlerin oluşturduğu çatışma ortamı özerklik için önemlidir. Farklı politik görüşler olmadığında, üniversite içindeki baskın gruplar politik görüş doğrultusunda hareket ederek hükümetin belirlediği eğitim hedeflerine yönelik çalışabilir. Diğer bir değişle hükümetler, politik görüş birliği yaratarak ya da ideolojik boyun eğme sağlayarak, informel olarak üniversiteleri kendi hedefleri doğrultusunda şekillendirebilir. Üniversite içindeki baskın grupların hükümetle olan bağlantıları arttıkça, üniversitenin özerkliği azalabilir ve yasalar üniversitelere özerklik tanısa bile bu kâğıt üzerinde kalabilir.

Osipian'a (2008, s.27) göre üniversiteleri kontrol altında tutmak, müfredatın, ideolojilerin ve davranışların kontrol altında tutulması demektir ve bu siyasi partilerin varlığını ve iktidarını devam ettirebilmesi için önemlidir çünkü üniversiteler, politik sosyalleşme için önemli kurumlardan biridir. Akademik liderler ve işgörenler, oy kullanacak kesim, yani öğrenciler ve onların aileleri, üzerinde etkilidir ve bu nedenle iktidardaki partilerin varlığını ve gücünü devam ettirmek için onların desteği önemlidir. İktidar partileri, akademik liderler ve öğretim üyelerinin desteğini almak için genelde finansal ve yönetsel kaynakları kullanırlar. İktidar özellikle rektörü ve yönetici birimleri devlete sadakatleri ve boyun eğmeleri karşılığında atayarak akademik liderler ve öğretim üyelerinin

desteğini almayı amaçlayabilir. Ayrıca, devlet finansmanı üniversiteler üzerindeki kontrolü artıran en önemli etkenlerden biridir.

Henkel (2005a, s.158), son yıllarda meydana gelen politik, ekonomik ve sosyal değişimin var olan akademik kimliği değişime uğratmaya başladığından bahsetmekte, bu doğrultuda akademik görevlerin daha bürokratik ve denetime açık bir hal aldığını ifade etmektedir. Bu süreç, ilgi gruplarının akademik ortama müdahalesini de artırmaktadır. Özellikle değişen politik çevre, akademisyenliğin bazı açılardan yeniden tanımlanmasını gerekli kılabilmektedir. Örneğin, akademisyenler bir yandan araştırma yaparken bir yandan araştırmalarını, onlara destek sağlayacak birimlerin ilgisini çekecek doğrultuda yönlendirmek durumunda kalmaktadırlar. Akademisyenler dış çevrenin belirlediği kural ve düzenlemelerin çizdiği sınırlar içerisinde bir yandan bilimsel kaygılarla hareket ederken bir yandan da fayda ve maddi kazanç kaygısı gütmeye başlamışlardır. Bu değişim sürecinin temel aktörleri ise üniversitenin politik ve yasal çevresidir.

Lane ve Brown II (2010, s.345), politik çevrenin üniversiteler üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmekte, farklı politik çevrelerde bulunan üniversitelerin, farklı düzenleyici güçlerin etkisinde olduğunu ifade etmektedirler. Bazı üniversiteler yerel çevreye dönükken bazı üniversiteler ulusal çevreye dönük olabilmektedir. Yerel çevreye dönük üniversiteler yerel düzeyde politik düzenlemelerden daha fazla etkilenirken ulusal çevreye dönük üniversiteler daha çok ulusal politikalardan etkilenebilirler. Dolayısı ile bu üniversiteler arasında çeşitli farklılıkların bulunması doğaldır.

Kogan (1999b, s.64), her ülkenin kendine has bir politik kültürü olduğundan bahsetmekte ve hükümetlerin üniversiteler üzerine etkisinin bu politik kültür çerçevesinde şekillendiğini ileri sürmektedir. Kogan (1999b), yaptığı çalışmada hükümet müdahalesinin akademisyenlerin kültürel değerlerini şekillendirdiğini bulmuştur. Buna göre, ülkenin politik kültürü, üniversitelerin devletle etkileşimini, üniversitelerin içyapılarını ve sistemin işleyişi içinde akademik işgörenlerin kimliğini şekillendirmektedir.

Yeni kurumsalcıların ise politik ve yasal çevrenin örgütü biçimlendirme şekline yönelik farklı bir bakış açıları vardır. Devlet düzenlemelerini zorlayıcı bir güç olarak algılayan geleneksel bakış açısının tersine yeni kurumsalcılar (neo-institutionalists), bu düzenlemelerin bunlara uymakla yükümlü olanlar tarafından yorumlanmaya, üzerinde oynanmaya, gözden geçirilmeye ve değiştirilmeye açık olduğunu ileri sürmektedirler. Bu anlayışa göre kanunlar dışsal değil içsel bir güç olarak algılanmalıdır, çünkü bu kanunlar hangi örgütsel alan için ortaya konulduysa o örgütsel alan tarafından oluşturulmaktadır (Scott, 2008, s.431).

2.6.2. Orta Düzey Faktörler

Örgütün yani üniversitelerin yapısı ve kültürü ile fakültelerin yapı ve kültürü, akademik kimliğin oluşumunu etkileyen orta düzey faktörler olarak ele alınmaktadır.

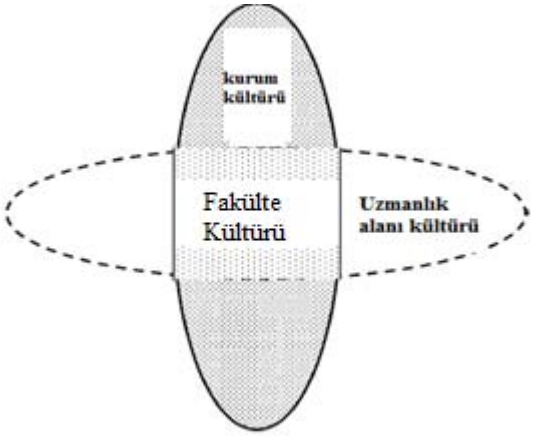
2.6.2.1. Fakülte Kültürü

Schein (2010), kültürü ve örgüt kültürlerini kapsamlı olarak incelediği *Organisational Culture and Leadership* adlı eserinde bir örgütte, iş yapmaktan çok birbiriyle kavga etmekle ilgilenen işgörenlerin bulunduğunu, grup üyeleri arasında, normalde mantıklı insanlar arasında olması beklenmeyen sorunlar ve yanlış anlamalar olduğunu, bazı şeylerin neden değiştirilmesi gerektiği defalarca tüm ayrıntıları ile anlatılsa da insanların beklenen değişimi ortaya koymadıklarını, insanların örgüte ciddi zararlar verecek davranışları ısrarla yaptıklarını, grupların birlikte çalışması gerektiği durumlarda genelde gruplararası iletişimde eksiklikler olduğunu anlatmakta, doktor, mühendis, muhasebeci ya da yönetici olmanın sadece teknik becerileri öğrenmekle değil bu mesleğe ait belli değer ve normları da içselleştirmekle olduğunu belirtmektedir. Kültür kavramının tüm bu durumları açıklamak için kullanılabileceğini belirtmekte, örgütlerde insanların tuhaf, beklenmedik, mantıksız veya sinir bozucu hareketlerine bir anlam verebilmek için kültürün dinamiklerini anlamanın önemini vurgulamaktadır.

Benzer uzmanlık alanlarını içinde bulunduran akademik birimler olarak fakülteler, üniversitelerin temel öğeleri ya da işlerin yürütüldüğü temel birimleridir. Üniversite bir şehirse, fakülteler de akademisyenlerin içinde yaşadıkları evler gibidir. Fakültelerin kendi kaynakları ve güçleri vardır; kendilerine ait müfredatları, bütçeleri ve yönetsel yapıları vardır (Edwards, 1999, s.16).

Fakülteler, örgütsel bir alt kültür gibi ele alınabilirler; çünkü uzmanlık alanı kültürü ve örgüt kültürünün birleşme noktasında yer alırlar. Bu iki kültürün uyguladıkları dış güçler fakültelerin kültürel özelliklerini şekillendirir. Fakültelerin kendilerine has değerleri, inançları ve varsayımları olsa da, içinde bulundukları geniş yapının, yani örgütün, bütünü içinde ele alınması gerekir. Diğer bir değişle, bir fakültenin kültürel özellikleri sadece o fakülteye özgü özellikler olarak değil, hem uzmanlık alanının hem de örgütün kültürel özelliklerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Uzmanlık alanı kültürü ve örgütsel kültürün, fakülte kültürünü nasıl şekillendirdiği Şekil 3'te görülmektedir (Lee, 2007, s.44).

Şekil 3. Fakülte Kültürünün Oluşumu



Kaynak: Lee, J. J. (2007). The shaping of the departmental culture: Measuring the relative influences of the institution and discipline. *Journal of Higher Education Policy and Management, 29*(1), 41-55.

Şekil 3'te görüldüğü üzere, fakülte kültürü, uzmanlık alanı kültürü ve üniversite kültürünün kesiştiği noktada oluşmakta, hem bu kültürel özellikleri yansıtmakta, hem de kendine özgü kültürel özelliklerini oluşturmaktadır. Lee (2007) yaptığı araştırmada fakülte kültüründe öncelikli olarak üniversite kültürünün, ikinci sırada ise uzmanlık alan kültürünün etkili olduğunu bulmuştur. Bu nedenle, fakülte kültürünün incelenmesinde örgüt kültürü alanyazınından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Örgüt kültürü, bir gruba ait ortak inançlar, ideolojiler ya da dogmalardan oluşur ve grup üyelerinin davranışlarını şekillendirir, onların davranışlarına anlam katar (Dill, 1982b, s.259). Örgüt kültürü kavramının kapsamında şunlar yer alır (Kuh ve Whitt, 1988, s.53):

a. Gözlenen davranışsal düzenlemeler,
b. Normlar ya da davranış kuralları
c. Örgütün baskın değerleri (araştırmaya önem verme ya da öğretime önem verme gibi)
d. İşgörenlere yönelik örgütsel tutum ve davranışları yönlendiren felsefeler
e. Örgütte kalıcı olmanın yollarını gösteren kurallar bütünü
f. Örgüt üyelerinin iletişim biçimleri ve örgütsel iklim

Austin (1990, s.62), örgütsel hedefler ve misyon, yönetim yapıları, yöneticinin liderlik tarzları, müfredat yapıları ve akademik standartlar, öğrenci ve öğretim elemanı arası ilişkiler, boyut ve yerleşim alanı, fiziksel çevre gibi unsurların üniversite kültüründe belirleyici rol oynadığından bahsetmektedir. Misyon, kültür oluşumunda çok önemlidir çünkü işe alım süreçleri, yeni öğretim elemanlarının sosyalleşmesi, yerine getirilecek görevler ve performans standartlarını belirler. Örneğin, misyon araştırma odaklı ise araştırmaya yönelik eylemler ön plana geçer ve öğretim elemanlarının ve yönetimin eğilimlerini belirler. Kültürü etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de yönetim yapısıdır. Örneğin, bürokratik yanı ağır basan üniversitelerde kararlara katılım düşüktür ve

iş çevresi, ders yükü, ofis saatleri ve maaş programları açısından yapılandırılmıştır. Resmi kurullar, ilişkileri ve davranışları kısıtlamaktadır.

Örgüt kültürü çalışmalarına dayanaklık eden farklı tipolojiler geliştirilmiş, kültürün çerçevesi çalışılan kurumun da özellikleri göz önünde bulundurularak çizilmeye çalışılmıştır. Özellikle yükseköğretim örgütlerinde kültür araştırmalarına dayanak olarak kullanılmış belli kültür tipolojileri ya da çerçeveleri bulunmaktadır. Schein'in (2010) üç düzeyli kültür çerçevesi, Cameron ve Quinn'in (1999) geliştirdiği 'Rakip Değerler Çerçevesi', Cameron ve Ettington'ın (1988)bu çerçeveye dayanarak oluşturduğu 'Örgütsel Kültür Tipolojisi', Chaffee ve Thirney'nin (1988) üniversite kültürünü çalışmak üzere geliştirdikleri çerçeve ve Chandler'in (2011) yükseköğretim örgütlerinde kültür çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirdikleri model, örgüt kültürü çalışmalarında sıkça yer almaktadırlar. Bunun yanında, Bergquist ve Pawlak'ın (2008) yakın zamanda geliştirdikleri ve akademik kültüre dayalı modeli son yıllardaki çalışmalarda geçerliliğini kanıtlamaktadır.

2.6.3. Alt Düzey Faktörler

Akademik kimlik oluşumu etkileyen mikro düzey faktörler, bireysel etmenler ve sosyal ilişkiler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. Bireysel etmenler olarak bireyin bireysel kimlik özellikleri sosyal kimliği arasındaki etkileşim ön planda iken, sosyal ilişkiler bakımından uzmanlık alanı, meslektaşlar, öğrenciler, paydaşlar, roller, değerler, normlar, beklentiler, kurallar gibi birey için önemli olan tüm sosyal yapı ve özellikler (significant others) etkilidir.

2.6.3.1. Bireysel Faktörler: Bireysel Kimlik-Sosyal Kimlik Etkileşimi

Faucoult'a (1982: akt. Kolsaker, 2008, s.513) göre kimlik oluşumu bireyin kendisi ve çevresi arasındaki etkileşimden doğar. Sosyal çevre, bireyin görevleri ve hedeflerine anlam katmaktadır. Bu nedenle, gelenekler, tavırlar, normlar, alışkanlıklar ve benimsenen değerler bireylerin kimlik oluşumunda etkilidir.

Bireyler bu sayede toplumsal kurallar ve uygulamalar ile kendileri arasında ilişkileri düzenleyebilirler. Jenkins (1996, s.55) ise kimlik oluşumunun sürekli ve yansıtıcı bir süreç olduğunu ifade etmekte ve bu süreçte bireyin kendine yönelik algısı ile çevrenin o bireye yönelik algısı arasındaki etkileşimin belirleyici rol oynadığını söylemektedir.

Harre'e (1983; akt.Ylijoki, 2008, s. 76) göre kimlik oluşumu birbiri ile ilişkili iki projenin ürünüdür: sosyal ve bireysel kimlik projesi. Sosyal kimlik projesinde, birey ait olmak istediği topluluğun saygı değer ve kabul gören bir üyesi olmaya ve bunu sürdürmeye çalışır. Bu süreç, grubun kültürel özelliklerini edinmeyi ve bu kültüre ait değer ve normları benimsemeyi gerektirir. Bu nedenle, sosyal kimlik oluşumunun temel öğesi toplumsal ahlaki düzene, yani toplumsal olarak paylaşılan inanç, değer ve varsayımlara uyum sağlamaktır. Ahlaki düzen bir toplulukta neyin iyi, doğru ve saygıdeğer, neyin kötü, yanlış ve uygunsuz olduğunu tanımlar. Bu yönüyle, bireyleri sosyal dünyada yönlendiren, yollarını bulmalarına yardım eden bir pusula gibidir. Toplumsal ahlaki düzen içinde sosyalleşen birey, topluluğun bir üyesi olarak kimliğini oluşturabilir (Henkel, 2005a, s.157).

Bireysel kimlik projesinde insanlar, toplumla ilişkisinde kendine özgü bir yol geliştirirler. Diğer bir değişle, bireyler sadece topluluğun kültürel özelliklerini miras almaz, hayatının kendine özgü yönleri ve kendi bakış açısının bir sonucu olarak bu kültürel özellikleri kendilerine özgü bir şekilde değiştirirler. Bu değişim süreci yeni fikirler ve uygulamaların kaynağıdır ve böylece sosyal dünyada bireysel kimlik duygusu yaratır. Birey, topluluğun bir üyesi olarak diğerleri ile etkileşim sürecinde kendine has kimliğini edinir ve bu onun toplulukla iletişim şeklini belirlediği gibi topluluğun kültürü üzerinde de izler bırakır. Bu nedenle bireyler yalnızca kültürün ürünü değil üreticisidir (Ylijoki, 2008, s.76).

Kolsager'e (2008, s.513) göre akademisyenlerin kimlik algısı ile ilgili iki uç noktadan bahsedilebilir. Akademisyenler, kendilerini uzmanlık bilgilerine dayalı olarak özgür bir ortamda eylemlerini gerçekleştiren bağımsız bireyler olarak

algılayabilecekleri gibi, belli bürokratik kurallara dayalı olarak belli örgütsel hedefler doğrultusunda çalışan işgörenler olarak da algılayabilirler. Dill(1982b, s.256) ise akademisyenlerin kimlik gelişiminde bağlı bulundukları sosyal çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Smith (2012), çevresel etkenlerin akademisyenlerin kimlik oluşumuna etkisini incelemiş ve araştırma sonunda, akademisyenlerin çevrenin talep ve beklentileri doğrultusunda farklı kimlik özellikleri sergilediklerini, çevreden gelen baskıların ideal kimlik algısı ve gerçek kimlik özellikleri arasındaki farkı artırdığını bulmuştur.

2.6.3.2.Sosyal İlişkiler

Kimlik oluşumu, etkileşime dayalı bir süreçtir ve zaman içinde kurduğumuz sosyal etkileşimlerle şekillenir. Güçlü ve oturmuş toplumların ürettiği sosyal süreçler, bireysel ve toplumsal değerleri şekillendirir (Valimaa, 1998, s.120). Değerler ise kimlik oluşumunun merkezinde yer almaktadır (Kogan, 1999a, s.65).

Bireyin içinde bulunduğu ortamda önem verdiği, düşünce ve yönelimlerine dayanak olarak aldığı, ona ilham veren diğer kişi ya da olgular (significant others) kimlik oluşumunda çok önemlidir, çünkü kimlik bireyin onlarla arasındaki etkileşiminden doğar. Bir akademisyen için, ona ilham veren kişi ya da olgular arasında uzmanlık alanına dayalı ulusal ve uluslararası topluluklar, mesleki topluluklar, diğer bölümlerden meslektaşlar gibi örgüt düzeyinde topluluklar ya da arkadaşları, ailesi, akrabaları gibi yakın çevresinde bulunan ve ulusal kültürün aktarılmasında etkili olan kişiler bulunabilir. Akademik kimlik değerlendirilirken, akademisyenler için önemli bu kişi ya da olguların kim ya da nerede olduğuna, akademisyenlere ‘ben kimim, nereye aidim’ sorusunu sorduran ve kültürel ortamın belirlediği referans gruplarının kimler olduğuna bakılmalıdır. Ayrıca, akademisyen kimliği incelenirken entelektüel gelenekler, cinsiyet, ırk, sınıf gibi demografik özellikler de dikkate alınmalıdır (Valimaa, 1998, s.124).

Akademisyen kimliğinin oluşumunda etkili iki temel süreç vardır: akademisyenlerin uzmanlık alanları ile etkileşimi ve akademisyenlerin çalıştıkları

örgüt ile etkileşimleri. Her iki etkileşimin farklı dinamikleri olabilir ve kimlik üzerinde farklı etkileri olabilir. Bu dinamikler kimliğin temel belirleyicisi olduğu için, bu dinamikler değiştikçe akademisyenlerin kimliği de değişime uğramaktadır (Henkel, 2005a, s.158).

3. TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK DÜZENLEMELER VE AKADEMİK ÇALIŞMA ORTAMINA ETKİLERİ

Mesleki kimlik algısını çalışma yaşantısından ve çalışma ortamından bağımsız değerlendirmek imkânsızdır çünkü kimlik bu şartlar altında yoğrulmaktadır (Beck ve Young, 2005; Williams, 2008). Bu nedenle, akademisyenlerin mesleki kimlik algılarının incelendiği bir çalışmada, mesleğin yerine getirildiği kurumlar olan yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumları bütünü ile içine alan yükseköğretim sisteminin işleyişine yönelik değerlendirmeler yapılması uygun olacaktır. Yükseköğretim kurumlarının yani üniversitelerin yapısal özellikleri, akademisyenlerin çalışma koşullarını ve işlerini yerine getirme biçimlerini etkileyen önemli etkenlerden biridir (Hamman vd., 2010; Henkel, 2005a). Bununla birlikte, ülkenin yükseköğretim politikaları doğrudan yükseköğretim sistemini etkileyerek akademik çalışma ortamını da şekillendirmektedir (Arasa ve Calvert, 2013; Capano, 2011; I. Ordorika, 2003; Sugrue, 1997; Teichler vd, 2013; Yaacoub, 2011). Bu nedenle, bu bölümde ülkemizde yükseköğretim sisteminin geçmişten bu güne nasıl şekillendiği ve mevcut yapısal özellikleri değerlendirilmeye çalışılacak ve bu özelliklerin akademisyenlerin meleğe yönelik algılarına muhtemel etkileri tartışılacaktır.

3.1. Yükseköğretim Politikaları ve Oluşturduğu Akademik Çalışma Ortamı

Üniversiteler hem bir eğitim hem de araştırma kurumu olarak açık toplumsal sistemlerdir. Bu yönüyle üniversiteler, hem toplumla hem de paydaşlarla yakın etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimin özünde ise üniversitelerin en temel misyonlarından biri olan topluma hizmet misyonu yer almaktadır. Üniversitelerin eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini yerine

getirmekle yükümlü olanlar ise akademisyenlerdir. Akademisyenler bu yönleriyle hem topluma yön vermekte hem de toplumda meydana gelen her türlü değişimden etkilenmektedirler (Aşkın, 2007; Dill, 1982a; Stryker, 1968). Bu nedenle, üniversiteler ve akademisyenler, özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplum mühendisliğinin önemli aktörleri olarak görülmektedir (Ordorika, 2003, s.361), üniversitelerin politik sosyalleşme için önemli kurumlardan biri olduğunun altını çizmektedir. Sonuç olarak, hükümetler yükseköğretime yönelik politikalarını, topluma yönelik siyasi ideolojilerini gerçekleştirmede bir araç olarak görebilmektedirler (Capano, 2011; Ordorika, 2003; Osipian, 2008, 2010). Kogan (1999b, s. 63), hükümetlerin üniversiteler üzerine etkisinin toplumun politik kültürü çerçevesinde şekillendiğini ifade etmekte, yükseköğretim politikalarının akademisyenlerin kültürel değerlerini etkileyerek akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını şekillendirdiğini söylemektedir. Büken (2006) de gelişmiş bir bilim topluluğunun olmadığı, kendi içinde bütünleşmiş bir bilimsel çevrenin bulunmadığı, bilimsel gelişimini bütünüyle tamamlayamamış ülkelerde devletin veya siyasi iktidarın üniversiteleri ve dolayısıyla bilimi denetim altına alma ve müdahale etme çabalarının sıklıkla görülebildiğini ifade etmektedir.

3.2. Yükseköğretimde Gerçekleştirilen Reformlar ve Akademiye Etkileri

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının kurulmaya başlandığı 1933 yılından günümüze dek yapılan yükseköğretime yönelik reform ve düzenlemeler dikkate alındığında, bu reformların toplumda yaşanan ideolojik ve siyasal değişimlere paralel olarak gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Köker (2003; akt. Özdemir vd., 2006, s. 47) 1933'te Darülfünun tasfiyesinden günümüze uzanan tarihsel süreç içinde devletin üniversiteleri, politik olarak ihtiyaç duyduğu ideolojiye sahip 'ulema'yı yerleştirme ve yetiştirme yeri olarak algıladığını düşünmektedir. İnan'a (1988, s.4) göre ise tüm siyasal iktidarlar üniversiteleri daima bir zapturapt altına alma veya etkisiz hale getirip, onun yerine yenisini, kendi idealindekini koyma hedefine odaklanmışlar ve bütün yasal düzenlemelerde bu hedeflere ulaşmayı öncelikli tutmuşlardır. Günay (2006, s.11-12) da benzer tespitlerde bulunmakta, yapılan reformlarda üniversiteyi gerçekte olması gereken

bir yapıya kavuşturma hedefinden çok rejimin kökleştirilmesi, otoritenin meşrulaştırılması, pratik ihtiyaçların karşılanması gibi siyasal ve ideolojik amaçların öncelikli tutulduğunu ileri sürmektedir. Söğütlü (2004, s.127) ise üniversitelere yönelik tek biçimci yaklaşımın 1933 reformuyla son bulmadığını, üniversiteyi devlet ideolojisinin taşıyıcısı bir kurum olarak görme anlayışının sonraki yıllarda da devam ettiğini, 1946, 1960, 1971 ve 1981 yıllarında üniversiteye yapılan müdahalelerin ve tasfiyelerin hep ideolojik sebeplere dayalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Ülkemizde yükseköğretim politikalarına yönelik bu görüşlerin daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için yapılan temel reformları incelemek doğru olacaktır. Geçmişten günümüze ülkemizde temel olarak beş yükseköğretim reformu gerçekleştirildiği görülmektedir (Özdemir vd., 2006, s.38). Bu yasal düzenlemeler şu şekilde listelenebilir:

1. 1933 Üniversite Reformu ve 2252 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler
2. 1946 Üniversite Reformu ve 4936 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler
3. 1961 Üniversite Reformu ve 115 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler
4. 1973 Üniversite Reformu ve 1750 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler
5. 1981 Üniversite Reformu ve 2547 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler

1933 yılında gerçekleştirilen reform girişiminde Darülfünun kapatılmış ve yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Dönemin Maarif Başkanı Reşit Galip, yapılan bu düzenlemenin gerekçelerini Darülfününun yeni rejimin isteklerine cevap vermemesi, yaşanan gelişmelere kayıtsız kalması ve hatta "tarafsız/bitaraf" olması olarak açıklamıştır (Gür ve Çelik, 2011; Namal ve Karakök, 2011). Araştırmacıların çoğu, yapılan bu düzenlemeyi siyasi iktidarın bizzat üniversiteye müdahalesi ve bir çeki-düzen verme çabası olarak yorumlamaktadırlar (Gür ve Çelik, 2011; Namal ve Karakök, 2011; Özdemir vd., 2006; Söğütlü, 2004).1933 reformunu takip eden süreçte yeni üniversite ve fakültelerin açılmasıyla birlikte, üniversite olgusunun yeniden ele alınması gerektiği, bilimsel ve yönetsel özerkliğe sahip bir üniversite yapısı oluşturma fikri gündeme gelmiş ve bu konuda

çalışmalara başlanmıştır (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram, ve Keser, 2001, s.27). 1946 yılında yapılan reformla birlikte çıkarılan Üniversiteler Kanunu ile üniversiteler *özerkliği* ve *tüzel kişiliği* olan bir kurum olarak tanımlanmıştır (Gür ve Çelik, 2011, s.8). Bu süreçte her ne kadar rektörlerin ve dekanların seçimi ya da üniversitelere yerleşecek öğrencilerin belirlenmesi görevleri üniversitelere bırakılmışsa da, Milli Eğitim Bakanı üniversitelerin başı ve TBMM'deki temsilcisi olarak kalmıştır (Özdemir vd., 2006, s.39). Gür ve Çelik (2011, s. 8), bu dönemde her ne kadar iyi niyetli bazı girişimlerde bulunulmuş olsa da üniversite özerkliği ve akademik özgürlük kavramlarının tam olarak anlaşılamamış olduğunu düşünmektedir. Hatiboğlu (2000, s.19) da takip eden süreçte, üniversite ve iktidarların özerklik kavramını anlamada zorlandığını, anlayamadığını ya da anlamak istemediklerini düşünmekte, bu durumu 1946'da özerklik getiren CHP iktidarının, bir yıl sonra, özerklikle çatışarak özerkliği kaldırma tehditlerinde bulunmasını veya 1950'lerde başlayan DP iktidarının özerkliği kısıtlayıcı bir takım önlemler almasını örnek göstermektedir. Bu nedenle, 1946 yılında yapılan düzenlemelerde her ne kadar üniversitelerin özerkliği hedef alınmış gibi görünse de kanun üniversitelere idari özerklik sağlamakta yetersiz kalmış, ayrıca kanunun uygulanmasında oluşan bazı boşluklar nedeni ile sorunlar yaşanmıştır (Aytaç vd., 2001, s.28).

Yükseköğretimde üçüncü temel reformlardan biri sayılan 1961 reformu ise 1960 askeri darbesini müteakiben gerçekleştirilmiştir. Reformun ilk yıllarında çok sayıda öğretim üyesinin temelde siyasi gerekçelerle görevden alınması gibi girişimler dikkat çekmekte iken (Gündüz, 2013, s.18) bir yıl sonra bu öğretim üyelerinin görevlerine dönmesi sağlanmıştır (Özdemir vd., 2006 ,s.41). Ayrıca yapılan bir takım düzenlemelerle üniversitelere bilimsel ve idari özerklik getirilmeye çalışılmış (Asenova, 1995, 54), 1961 Anayasasının 120. maddesi üniversite özerkliğini güvence altına alma bakımından ciddi hükümler ortaya koymuştur (Akın, 1997; Aytaç vd., 2001; Başkan, 2011). Ancak, 1960lı yılların sonlarına gelindiğinde, ülkemizde patlak veren öğrenci olayları üniversiteleri bilim yuvası olma özelliğini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya getirmiş, üniversiteler ideolojik kavgaların arenası olmaya zorlanmıştır. Öğrenci olaylarının

her geçen gün şiddetlenmesi 1961 Anayasası'nın üniversitelere tanıdığı özerklik ve bilim özgürlüğünün üniversiteler tarafından kötüye kullanıldığı algısını doğurmaya başlamıştır. 1971 yılında hükümeti istifaya zorlayan muhtıra ile birlikte oluşan siyasi koşullar, 1961 Anayasasının bazı maddelerinin değiştirilmesi sonucunu doğurmuştur. Anayasanın üniversiteleri ilgilendiren 120. maddesine "*üniversite özerkliği, bu maddede belirtilen hükümler içinde uygulanır ve bu özerklik, üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz*" ibaresi eklenerek, yeni bir yükseköğretim kanunu çıkarılmıştır. Kanunla birlikte üniversitelerin özerk olduğu ve kamu tüzel kişiliğine sahip olduğu tekrar belirtilmiş, ayrı bir kanunla mütevelli heyeti ile yönetilen ODTÜ hariç, bütün üniversiteler, kendi rektörlerini seçmeye devam etmiştir (Gür ve Çelik, 2011, s.13). Ancak, çıkarılan kanunla her ne kadar öğretim üyelerinin bilimsel denetimleri ilk kez ciddi şekilde ele alınmış, her yıl kürsü kurulu raporlarının fakülte kurulunda okunup tartışılması hedef olarak belirlenmişse de, iyi niyetle konulan bu denetim mekanizması iyi işlememiş, hiçbir üniversitede raporların görüşülmesi nesnel ölçütlerle yapılamamıştır(Başkan, 1985; Hatiboğlu, 2000). Yasada iki yıl üst üste yeterli düzeyde etkinlik ortaya koymayan öğretim üyesinin işine son verileceği de belirtilmiş, ancak bu özdenetim hiçbir zaman işlememiş (Hatiboğlu, 2000, s.17), devletin denetim ve gözetimini sağlayacak organlar gerektiği gibi işletilememiştir (Başkan, 1985, s.46). Ayrıca, bu reform döneminde çıkarılan kanunda üniversiteleri evrensel ölçütlerden geriye taşıdığı düşünülen bazı düzenlemeler de yapılmıştır. Kanunun üniversitelerde öğrencilerin örf ve adetlere bağlı ve mili tarih şuuruna sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiğinin vurgulanması, devlet için düşünülen ideolojinin üniversite ideolojisi yapılmak istenmesi olarak yorumlanmış, üniversitenin ideolojisi olamayacağı, belli kalıp ve tipte insan yetiştirmeyi hedefleyemeyeceği düşünülmüştür. Bunun yanında, kanunda üniversitenin görevlerinin tanımlandığı bölümde ilk sırada '*çeşitli kademelerde öğretim yapmak*' maddesinin gelmesi eleştirilmiş, öğretimin öğretilerin (doktrinlerin) önüne çıkarılmasının üniversite kavramını, mesleki bilgi veren, meslek okullarına doğru erozyona uğratacağı savunulmuştur (Hatiboğlu, 2000, s.17). Yapılan düzenlemelerin bir diğer olumsuz etkisi ise getirilen rektör seçim

sistemi üzerinden olmuştur (Gür ve Çelik, 2011, s.13). Getirilen seçim sistemi, üniversite içinde gruplaşmalara neden olmuş, idarecilerin oy mülahazalarıyla üniversitelerde yeni düzenlemelere gitmekten çekinmelerine yol açmış ve üniversiteler üzerindeki denetim eksikliği ile birlikte öğretim üyelerinin olumsuz davranışlar sergilemesine izin veren bir ortam oluşmuştur(Demir, 2008, s.9).

Yükseköğretimde yapılan son köklü reformun zeminini yine bir darbe girişimi oluşturmuştur. 1980li yıllarda öğrenciler arasında patlak veren siyasi olaylar ve üniversitelerde öğretim üyelerinin ciddi düzeyde siyasallaşmış olması akademik yaşamın normal seyrini sekteye uğratmaya başlamış, ideolojik etmenler, bölüm başkanlarından rektörlerin seçimine ve akademik terfilere kadar her şeyi belirleyen önemli bir etken haline gelmiştir. Sonuç olarak, dönemin yönetiminin asayişi sağlama gündeminin başköşesine yine üniversite oturmuş (Akın, 1997, s. 21), üniversite "*tüm kötülüklerin kaynağı; ders verilip uslandırılması gereken bir kurum*" olarak görülmüştür (Keskin, 2014, s. 124). 12 Eylül 1980'de gerçekleştirilen askeri darbeden hemen sonra, 1402 sayılı kanunla devletin üniversiteler üzerindeki gözetim ve denetimine ilişkin yetkileri artırılmış, devlet düzenini yıkmayı hedefleyen olaylardan nasibini alan üniversitelere çeki düzen verilmiştir (Keskin, 2014; Özdemir vd., 2006). Darbe sonrası kurulan askeri idare, ülkenin içine sürüklendiği durumdan üniversiteleri sorumlu tutmuş ve üniversiteleri sıkı bir denetim altına alarak disipline edecek bir yasa hazırlığına başlamıştır. Bu dönemde çıkarılan 2547 sayılı kanun ile geniş yetkilerle donatılmış Yükseköğretim Kurumu (YÖK) kurulmuş ve tüm üniversiteler bu kuruma bağlanmıştır (Gür ve Çelik, 2011, s.16). 2547 sayılı kanunun maddelerinde belirtilen ilk dört amaç, askerî darbenin amaçlarına uygun olarak, toplumu yeniden düzenlemeye ve her türlü "aşırı" fikir akımlarına karşı gençliği korumaya yönelik olarak belirlenmiştir. Kanunun beşinci maddesinde ise bilimsel ve hür düşünceden bahsedilmiş, yapılan düzenlemeyle öğretim üyesi tanımı genişletilerek, yardımcı doçent tanımı getirilmiş ve genç akademisyenlerin önü açılmıştır. Akademik unvan terfilerinde yabancı dil bilme ve uluslararası düzeyde yayın yapma gibi şartlar getirilmiştir. Yasa rektörün atanmasına yönelik düzenlemelere de yer vermiş, eskiden öğretim üyelerinin oylarıyla seçilen

rektörler, YÖK'ün belirlediği adaylar arasından Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlanmıştır. 2547 sayılı kanun, üniversiteleri bilimin öğrenildiği ve öğretildiği kurumlardan çok, insanları "terbiye" etmeyi esas alan bir ideolojik ve dogmatik çerçevede faaliyet gösteren kurumlar olarak sunması eleştirilmiş (Gür ve Çelik, 2011, s.17), YÖK'ün kurulmasının ise Türkiye'de kitlesel yükseköğretime dönüş ve nitelik sorunlarının artışının başlangıcı olduğu düşünülmüştür (Ertepınar, 2011, s.2).

Üniversitelere yönelik düzenlemeler o dönemde çıkarılan Anayasa'da da yerini almıştır. Anayasa'nın 131. maddesi ile üniversitelerdeki eğitimi düzenleme, planlama, yönetme, denetleme, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirme, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlamalar yapma yetki ve görevleri Yükseköğretim Kuruluna verilmiştir. Ancak aynı Anayasa'da üniversite, bilimsel çalışmaların yapıldığı ve bilimin öğretildiği kurum olarak nitelendirilip, bilimsel özerkliğe sahip kılınmakta, diğer kamu kurumlarından farklı değerlendirilerek, öğretim üyelerine kamu görevlisi oldukları hatırlatılmakla birlikte, genel sınıflandırma içinde ayrı bir yer verilerek kendilerine özgü önem ve değerde bir meslek sınıfına ait oldukları belirtilmektedir (Özalp, 2015, s.291).

3.3. Yükseköğretim Reformlarının Akademiye Etkileri

Pek çok araştırmacıya göre, mesleki kimlik algısının oluşumunda, mesleğin gerçekleştirildiği çevrenin etkileri büyüktür ve kimlik algısı bu ortamda gerçekleşen sosyal süreçlerle oluşmaktadır (Aydın, 1999; Beijaard vd., 2000; Bilgrami, 2006; Day vd., 2006; Gioia, 1998b; Gleason, 1983; Jawitz, 2009; Kogan, 2000; E. Özdemir, 2012; Winter, 2009). Maclure (2001, s.311), kimliğin sosyal, politik ve kültürel çevrelerden etkilendiğini vurgulamakta, Hog ve arkadaşları (1995, s.255) ise bireyin kimlik algısının içinde bulunduğu sosyal yapıyı büyük ölçüde yansıttığını ifade etmektedir. Ayrıca, yükseköğretim politikalarında meydana gelen değişimlerin akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını şekillendirdiği belirtilmekte (Arasa ve Calvert, 2013; Yaacoub, 2011),

yükseköğretime yönelik siyasalarla akademiye biçilen rollerin akademisyenlerin benlik kavramları üzerinde kaçınılmaz etkileri olduğu düşünülmektedir (Winter, 2009, s.124). Bu nedenle, ülkemizde gerçekleştirilen yükseköğretim reformları ile yükseköğretimde oluşturulan sosyal yapının, hem akademisyenlere biçtiği roller ve ilettiği mesajlar yoluyla hem de akademik ortamın iklimi ve hatta kültürü üzerindeki kaçınılmaz etkileriyle akademisyenlerin mesleğe yönelik algılarını biçimlendirmesi muhtemeldir.

Yükseköğretimde gerçekleştirilen reformlar, özerklik, özgürlük ve evrensellik gibi üniversiteye özgü temel özellikleri göz ardı etmemekle birlikte çeşitli nedenlerden dolayı bu ilkeleri tam olarak ortaya koyup işlettirme başarısını da elde edememiştir. Gündüz (2013, s.25) bu sorunun temelinde ülkemizde bilim ve bilgi üretmede tarihsel tecrübe eksikliği, Türk toplumunun sosyokültürel kökeni, bilimsel özgürlük ve özerklik gibi ilkelerin kavranmasında yaşanan sıkıntıların yattığını düşünmekte, sonuç olarak üniversitelerin ihtiyacı olan felsefi ve epistemolojik zemine oturtulamadığını, bilginin amacına göre yapılandırılıp yürütülemediğini ifade etmektedir. Günay (2006, s.17) da benzer fikirler ortaya koymakta ve bu durumun "*üniversiteyi var eden tılsımlı iç kültür*"ü zedelediğinin, ülkemizde gerçek anlamda bir akademik dünyanın oluşturulmasına engel olduğunun altını çizmektedir. Günay'ın (2006, s.17) ifade ettiği o tılsımlı iç kültür, üniversitelerin profesyonel bürokrasiler olarak, evrensel ve bilimsel ilkeler doğrultusunda profesyonellerin işbirliği ile yönetildiği ve işletildiği, bu ilkelerden sapmaların ise yine akademisyenlerin oluşturduğu birimler tarafından denetlendiği, yükseköğretim siyasalarına ise ideolojik etmenlerin değil toplumsal ihtiyaçların ve bilimsel gelişmelerin yön verdiği bir kültürü ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, siyasi çalkantıların ve ideolojik beklentilerin gölgesinde gerçekleştirilen reform girişimlerinin hiç birisi arzu edilen akademik çalışma ortamının oluşturulmasında etkili olamamış görülmektedir. Diğer bir değişle, üniversitelerin rolleri, temel özellikleri ve işleyişine yönelik net bir tavır ortaya konulamamış, üniversite özerk midir değil midir, özerklik üniversiteye hangi hakları sağlamalıdır, üniversiteler öğrenci mi yetiştirmeli yoksa bilim mi yapmalıdır, öğrenci yetiştirmek ne anlama gelmektedir, bilimsel özgürlüğün

sınırlarını belirleyecek olanlar kimlerdir gibi üniversitelere yönelik pek çok sorunun yanıtı henüz netlik kazanamamıştır. Günay (2006, s.8) üniversitelerde zaman içinde oluşturulmuş olan, merkeziyetçi tek bir yasal statüye bağlı, üniversiteye ilişkin akademik kuralların ve yöneticilerin merkezi bir otorite tarafından belirlendiği kapalı toplum yapısının akademik çalışma ortamı açısından ciddi sorunlara yol açabileceğini ifade etmektedir. Ona göre sorunların eleştirel aklın yürürlükte olduğu bir mekanizma içinde değil, otoritenin koyduğu kurallar çerçevesinde ele alındığı böyle bir ortamda, akademisyenlik mesleği kendi kendilerini dönüştürmekten uzak, dış etkilere karşı savunma refleksi olmayan bir yapıya bürünebilecek ve akademisyenler kendilerine dayatılan kuralları zaman içinde alışkanlık haline getirerek içgüdüsel hareket etme eğilimi gösterebilecektir.

Yükseköğretim reformları incelendiğinde, reformları gerçekleştiren tüm yönetimlerin üniversitelerin ve dolayısıyla akademisyenlerin toplumdaki değişimin itici gücü olduğunu kavradıkları ancak bu itici gücün devlet kontrolü dışında hareket etmesinden çekindikleri dikkat çekmektedir. Diğer bir değişle, akademisyenlerin öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevleri sürecinde toplumla kurdukları güçlü ilişkilerin (Aşkın, 2007; Dill, 1982b; Stryker, 1968) onları topluma yön verme bakımından önemli bir konuma oturttuğuna inanmakta fakat bu konumun onlara sağladığı gücü ancak ve ancak kendi ideolojileri doğrultusunda hareket ettiği müddetçe meşru kılmak istemektedirler. Üniversitelere özerkliğin bir verilip bir alınması, üniversitelerde yöneticileri kimin seçeceği ile ilgili kararların her reform döneminde yeniden gözden geçirilip değiştirilmesi ve bilimsel özerklik ve özgürlük kavramları tanımlanırken her zaman milli ideallerin hatırlatılması akla bunu getirmektedir. Sonuç olarak, üniversitelerin temel evrensel ilkeleri çıkartılan her kanunda vurgulanmakla birlikte, bu ilkelerin uygulamada sorunlar çıkaracağı çekincesi nedeniyle alınan tedbirler bu ilkelerin hayata geçirilmesinde sıkıntılar yaratmaktadır. Bunun yanında, tüm bu girişimlerle akademisyenlere mesleki rollerini yerine getirirken her daim devlete ait ideolojileri benimsemesi ve bunlara aykırı hareket etmemesi gerektiği, topluma yön verme yetilerini bu doğrultuda harekete geçirmesi gerektiği mesajı iletilmektedir. Örneğin, Anayasa'da "*üniversiteler ile öğretim*

üyeleri ve yardımcılarına serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilme" yetkisi tanınırken hemen ardından bu yetki "*Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunmama"* şartı ile sınırlandırılmaktadır. Bu ifadelerde akademisyenlere tanınacak özgürlüğün, devletin bekası aleyhinde girişimlerde bulunmaya olanak sağlayabileceği endişesi açıkça sezilmektedir. Benzer bir şekilde, çeşitli kanunlarda öğrencilerin hangi özelliklerde ve hangi doğrultuda yetiştirilmesi gerektiği, gençlerin hangi fikir akımlarından korunması gerektiği gibi öğretimle ilgili mevzular açıkça tanımlanmakta, hatta bu tanımlar çoğunlukla bilimsel ve hür düşünceye yönelik ifadelerden çok ön sıralarda yerini bulmaktadır. Tüm bu yaklaşımlar, akademisyenlerin temel görevini, 'devletin belirlediği toplumsal ve siyasal ideolojilere başkaldırmadan, bu ideolojilerin beklentilerini karşılayan bir toplumsal düzenin sağlanması için gerekli öğretimsel ve bilimsel faaliyetlerle meşgul olma' olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, akademisyenlere bir yandan diğer kamu görevlilerinden farklı, kendilerine özgü değerli bir mevkide bulunan bir meslek sınıfı muamelesi yapılırken bir yandan da bir devlet memuru oldukları sürekli hatırlatılmaktadır. Kısacası, yapılan düzenlemelerde akademiye tam bir güvenin sağlanamadığı ya da akademinin sahip olduğu yön verme gücünün siyasal toplumsallaşma sürecinin itici gücü olarak kullanılmak istendiği görülmektedir. Bu anlayışa dayalı olarak yıllar içinde akademide oluşan kültürün ise akademisyenlerin öğrencilerle etkileşimi, işlerini yapma biçimleri, kararlara dâhil olma biçimleri ve çeşitli mesleki sorumluluklarını nasıl dengeledikleri gibi pek çok etken üzerinde belirleyici olduğu göz önüne alınmalıdır (Austin, 1990, s.71). Akademisyenlere yönelik bu kısıtlayıcı yaklaşımın oluşturduğu atmosferde akademisyenlerin çevrenin talep ve beklentileri doğrultusunda farklı kimlik özellikleri sergileyebilecekleri ve baskıcı tutumlar arttıkça ideal kimlik algısı ve gerçek kimlik özellikleri arasındaki farkın artabileceği de düşünülmektedir (Smith, 2012, s.157).

Akademisyenlik mesleğinin iki önemli boyutu olan öğretim ve araştırma boyutlarının kontrolünü akademisyenlere bırakan bir etken (Henkel, 2005a) olarak tanımlanan akademik özgürlüğün, akademisyenlik mesleği için önemi sıklıkla

vurgulanmakta (Aarrevaara, 2010; Balyer, 2011; Cavalli ve Teichler, 2010; Clegg, 2008; Kogan vd., 2007; Williams, 2008), hatta akademik özgürlüğün akademisyen kimliğinin merkezinde yer aldığı düşünülmektedir (Clegg, 2008; Henkel, 2005a; K. Smith, 2012). YÖK (2007) ise özerkliğin ancak akademik özgürlüğün önünü açabildiği ölçüde önem kazandığını bildirmektedir. Ancak, üniversiteler politik sosyalleşme için önemli kurumlardan birisi olduğu için, iktidarlar üniversitelerdeki öğretim ve araştırma sürecini kontrol altında tutarak varlıklarını devam ettirmeyi istemekte (Osipian, 2008, s.28) ve bu nedenle politik görüş birliği yaratarak ya da ideolojik boyun eğme sağlayarak, informel olarak üniversiteleri kendi hedefleri doğrultusunda şekillendirebilmektedir. Böylece üniversite içindeki baskın grupların hükümetle olan bağlantıları artmakta, sonuç olarak da üniversitenin özerkliği azalmakta, hatta yasalar üniversitelere özerklik tanısa bile bu kâğıt üzerinde kalabilmektedir (Capano, 2011,s.1628). Osipian'a (2008, s.29) göre iktidar partileri, akademik liderler ve öğretim üyelerinin desteğini almak için genelde finansal ve yönetsel kaynakları kullanmaktadır. Özellikle rektörü ve yönetici birimleri devlete sadakatleri ve boyun eğmeleri karşılığında atayarak akademik liderler ve öğretim üyelerinin desteğini almayı amaçlayabilirler. Ayrıca, devlet finansmanı üniversiteler üzerindeki kontrolü artıran en önemli etkenlerden biridir. Yapılan reformlar sonucunda ülkemizde yükseköğretimin geldiği durum incelendiğinde de benzer bir sonuç gözlenebilir. Örneğin, rektör ve dekan atamalarının belirli dönemlerde sadece devlet tarafından yapılması ve en son düzenleme ile öğretim elemanlarının oyları alınsa da rektör atamasının Cumhurbaşkanlığınca yapılması üniversitelerin ve dolayısı ile akademik faaliyetlerin ve görevlendirmelerin devlet denetiminde olması gerektiği inancını yansıtmaktadır. Bu anlayışa dayalı oluşturulan hiyerarşiye dayalı bürokratik yapı da akademisyenler için öngörülen ideal çalışma ortamı ile örtüşmemektedir. Akademisyenlik mesleği, akademisyenlerin kendiişlerini kendilerinin şekillendirmesi ve kontrol etmesi nedeniyle 'profesyonel bir meslek' olarak adlandırılmaktadır (Teichler vd., 2013, s.2). Bu nedenle '*profesyonel bürokrasiler*' olarak adlandırılan üniversitelerde gücün uzmanlığa yani bilgi ve beceriye dayalı olması, bu nedenle de gücün yönetim kademelerinde değil hiyerarşinin alt basamaklarında yani uzmanlık gücünü elinde bulunduran

akademisyenlerde olması beklenmektedir. Geleneksel bürokrasilerde ise güç ve statünün yönetim biriminin bir üyesi olmaktan geldiği, her alt birimin bir üst birimin kontrolünde olduğu hiyerarşik yapı nedeniyle bu örgütlerde statü ve güç kazanmak için yönetim biriminin bir üyesi olma gereği hissedilmektedir (Mintzberg, 2010, s.56). Ülkemizde en son reform girişimi ile yapılan düzenlemeden bu yana üniversitelerin klasik bürokrasiler olarak işlediği gözlenmektedir. Yöneticiler her ne kadar akademisyenler arasından seçilse de yetkileri akademisyenlerin uzmanlık gücünün çok ötesindedir. Kayalı'ya (2003, s.43) göre bu durum akademisyenleri kendi içinde yetinmeyip başka makamların arayışına itmektedir. Gündüz (2013, s.22) ise, akademisyenlerin anılarında ifade ettikleri söylemlerden hareketle, akademik dünyada mevcut olan bu sorunların akademik yükselme için her türlü yolun mubah görüldüğü, akademik yükseltme kademelerinin kulislerle halledilebildiği, atama, yükseltilme ve ödüllendirme gibi tüm süreçlerde kayırmacılık, çıkarcılık, iltimasın görünür olduğu bir akademik ortamın oluşumuna zemin hazırladığını ifade etmektedir. Üniversitelerde oluşan bu akademik ortamın ise çalışma yaşamını çekilmez hale getirdiğini, kısacası "kötü akademisyenin iyi akademisyeni kovduğu, yok ettiği, ona yaşama hakkı tanımadığı, garip ama gerçek bir akademinin oluşumuna zemin hazırladığını belirtmektedir (Gündüz, 2013, s.22). Vergin'e (1999) göre ülkemizde olması gerektiği gibi bir akademik dünyanın eksikliği, akademisyenlerde siyaset ve tanınma merakını kamçılayan önemli bir etken olmaktadır. Üniversite gerçek bir akademisyenin taleplerine cevap vermede yetersiz kaldıkça, Türkiye'de akademisyene tanınırlığını kazandıracak meşru bir bilim camiası oluşturulamadıkça, ülkemizde gerçek bilim adamlarını mutsuzluğa ve yabancılaşmaya iten bir ortam ortaya çıkmaktadır. Bu durumun onların mesleğe yönelik algı ve inançlarında etkileri olması ise kaçınılmaz görünmektedir.

3.4. Yükseköğretime Yönelik Diğer Düzenlemeler ve Akademiye Etkileri

Yükseköğretime yönelik son reform girişimi 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı kanun ile olmuş ve bu dönemde Yükseköğretim Kurumu kurulmuştur. Günümüzde akademisyenler halen 2547 sayılı kanun hükümlerine bağlı

çalışmaktadırlar. Ancak o tarihten bu yana 2547 sayılı kanunla ilgili de çeşitli değişiklikler yapılmış, çıkarılan yönetmeliklerle akademik çalışma hayatına yönelik çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin akademisyenlerin çalışma koşullarında oluşturduğu değişimin incelenmesi önemlidir; çünkü bu değişim doğrudan akademisyenlerin mesleki etkinliklerine yön verdiği için mesleki kimlik algılarının şekillenmesinde de etkili olabilecektir.

YÖK sonrası dönemde akademik çalışma yaşantısını doğrudan etkileyen en önemli değişikliklerden biri 1992 yılında Rektörlük seçimlerinde akademisyenlerin oy kullanması yönünde yapılan değişiklik olmuştur. Daha önce Yükseköğretim Kurumu tarafından atanan Rektörlerin öğretim üyeleri tarafından seçilen 4 aday arasından Cumhurbaşkanı tarafından atanması yönünde bir düzenlemeye gidilmiştir (Gür ve Çelik, 2011). Ancak, getirilen bu sistemin üniversitelere ve akademisyenlerin çalışma yaşantılarına bir takım olumsuz sonuçlar getirdiği görülmektedir. Günay ve Günay'ın (2011, s.6) ifade ettiği üzere, öncelikle rektör adayları ve sonrasında atanan rektörle öğretim üyeleri arasında oluşan seçim atmosferinin doğurduğu pragmatik seçmen ilgileri, üniversiteleri yükseköğretimin temel evrensel hedeflerinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Ortaya çıkan popülist yönetim anlayışı nedeniyle güç-çıkar ilişkileri baskın bir hal almakta ve zaman zaman üniversitelerde seçici tercihlerin ödüllendirildiği, muhalif tercihlerin hak ihlallerine maruz kaldığı bir sistem ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerde kişilerarası ilişkilerdeki sorunların (Dost ve Cenkseven, 2007, s.210) ve yıldırma gibi olumsuz olguların oluşumunda (Konaklı, 2011) bu seçim ortamının ve rektörlere sağlanan geniş yetkilerin etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Şenses (2007, s.27), akademisyenlerin rektör seçimlerinde oy kullandığı sistemi 'eğilim yoklaması' olarak adlandırmakta ve bu sistemin bazı durumlarda mevcut yönetim yanlısı ve karşı olan öğretim üyeleri gibi ayrışmalara, akademik kalite kaygılarından kaynaklanmayan güç çekişmelerine, atama ve yükseltmelerde yanlı tutumlara yol açabildiğinin üzerinde durmakta, bu durumun akademisyenleri ülkedeki akademik gidişata yabancılaştırdığını belirtmektedir. Sonuç olarak, mevcut rektör seçim ve atama sisteminin, akademisyenlerin çalışma yaşamı algılarında ve mesleki etkinliklerini

değerlendirme biçimlerinde doğrudan ya da dolaylı bazı etkilerinin gözlemlenmesi muhtemeldir.

Akademisyenlerin çalışma yaşantılarını ve mesleki etkinliklerini etkileyebilecek faktörlerden birisi de çok sayıda ve kısa aralıklarla düzenlemeler yapılması olabilir. Ersoy and Keskinok (2011, s.3), 2002-2010 yılları arasında yükseköğretim mevzuatının temelini oluşturan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda 15 kez ve 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu'nda ise 19 kez değişiklik yapıldığını belirtmektedirler. Yapılan bu değişikliklerin bir kısmı öğrenci affı, üniversitelerin gelirleri ve mali denetimi ile ilgili iken bir kısmı da doğrudan akademisyenlerin akademik yaşantılarını etkileyecek düzenlemeler olmuştur. Günay (2006) ve Gündüz (2013) de yükseköğretim sisteminde sık sık değişiklik ihtiyacının gündeme geldiğini belirtmektedirler. Yükseköğretim sisteminin başlangıcından bu yana en çok 14 yıl ara ile 5 farklı reform girişimi yapılmış, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı kanunda ise 40'a yakın değişiklik yapılmış olması yükseköğretim sisteminde sık sık değişiklik ihtiyacının gündeme geldiğinin en somut göstergesidir (Günay, 2006, s.8). Akademideki etkinliklere yön veren tüm bu değişiklikler, akademisyenlerin tutarlı olmayan ve sürekli değişimle karakterize olmuş bir çalışma ortamında etkinliklerini devam ettirme zorunluluklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, değişikliklerin bu denli sık yapılıyor olması sorunlara kalıcı ve köklü çözümler üretilemediğinin ve genelde günü kurtarma yönünde adımlar atıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum akademisyenleri sorunların gerçek mahiyetini irdelemek için gerekli zihni çabadan uzaklaştırmakta, böylece ne var olan sorunların ne de ortaya konulan çözümlerin tam olarak anlaşılamadığı belirsiz bir çalışma ortamı ortaya çıkarmaktadır (Gündüz, 2013, s.19). Akademisyenler görüşlerinin dikkate alınmayacağı inancına kapılarak problemlerin çözümüne yönelik fikir beyan etmektense sessiz kalma ve eğilimine girebilmekte (Tülübaş ve Celep, 2014, s.282), bu da onları çalıştıkları kuruma ve hatta zaman zaman mesleğe yabancılaştırabilmektedir.

Bahsedilen değişikliklerden özellikle akademisyenlerin çalışma yaşantısını doğrudan ilgilendiren bazı düzenlemeleri incelemekte yarar vardır. Bu değişikliklerden biri, 2008 yılında çıkarılan ve 2547 sayılı kanunun 10, 13, 23, 24, 25, 26 ve ek madde 2'sini değiştiren ve yerine geçici madde 55'i ekleyen 5772 sayılı kanundur. Ersoy and Keskinok (2011, s.4) kanuna, yardımcı doçent ve doçentlik kadrolarına atama yapmak için "*Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler*" fıkrası eklenmesi ile üniversitelere verilen özel koşul koyma yetkisine bağlı olarak, üniversitelerde kişiye özel kadro tahsisinin mümkün kılındığını ve zaten bu konuda güçlü yetkilerle donatılmış rektörlerin daha da güçlendirildiğini ifade etmektedirler. Bu durumda artık birçok ilan, "'a' konusunda yüksek lisans, 'b' konusunda doktora yapmış olmak" biçiminde kişiye özel ek koşullar içererek verilmekte ve akademik yükseltme ve atamalarda, daha önce de ölçülmesinde ciddi sorunlar olan akademik liyakat değil, üniversite rektörlüklerinin öznel / kişilere özel tercihleri temel etken olabilmektedir (Ersoy ve Keskinok, 2011; Günay, 2006). Akademisyenlerin mesleki terfilerini doğrudan ilgilendiren bu uygulama, onların mesleki ilke ve değerlere yönelik algılarına yön verebilecek ve bunları sorgulamalarına neden olabilecek sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Yükseköğretimde yaşanan gelişmelerden bir diğeri ise son yıllarda özellikle hız kazanmış olan üniversitelerdeki niceliksel büyümedir (Özer, 2011, s.23). Çeşitli kalkınma planlarında bahsedildiği üzere, üniversitelerin tüm yurtta dengeli olarak dağılması ve yükseköğretime erişimin artırılması hedefine yönelik olarak, son 10 yılda toplam 50 adet yeni devlet üniversitesi kurulmuş ve böylece üniversitesi olmayan ilimiz kalmamıştır. Bu dönemde vakıf üniversitelerinin sayısı da önemli oranda artmış olup, toplam üniversite sayısı 165'e yükselmiştir. Üniversite sayısında artışa gidilmesinde güdülen yükseköğretime erişimin artırılması hedefi doğrultusunda mevcut üniversitelerin kapasiteleri de artırılmıştır (Altınsoy, 2011; Günay ve Günay, 2011). Hatta Özer (2011, s.23), artışın son derece hızlı gerçekleştiğinden bahsetmekte, 2015 yılı için öngörülen öğrenci

sayısı ve örgün yükseköğretimde okullaşma oranlarına, 2010 yılında ulaşıldığını belirtmektedir. Ancak bu hızlı niceliksel büyümenin, beraberinde nitelikli bir yükseköğretim sunumu getireceği konusunda ciddi endişeler duyulmaktadır (Doğan, 2013; Şenses, 2007). Öncelikle üniversite ve öğrenci sayılarındaki artış ile orantılı olarak öğretim üyesi sayısında da artış olması gerekmektedir (Karakütük ve Özdemir, 2011; Özer, 2011). Ancak öğretim üyelerinin de diğer öğretim üyeleri tarafından üniversitelerde yetiştirileceği göz önüne alındığında, öğretim üyesi başına düşecek lisansüstü öğrenci sayısının da artması kaçınılmazdır. Ayrıca, öğretim elemanlarına duyulan acil ihtiyaç nedeni ile bunların seçimi, yetiştirilmesi ve göreve atanmasında nitelikten ödün verme zorunluluğu ortaya çıkabilecektir. Niceliksel artışın getireceği sorunlardan biri de öğretim üyelerinin zaten fazla olan ders yükünün daha fazla artması olacaktır (Dost ve Cenkseven, 2007; Şenses, 2007). Ders yükünün artması ise hem öğretimin niteliğini etkileyebilir hem de öğretim üyelerinin diğer rolleri olan araştırma ve topluma hizmet rollerine ayıracakları zamanı ciddi oranda azaltabilir. Şenses (2007, s.3), üniversitelerdeki bu acil niceliksel büyümenin yükseköğretimde okullaşma oranlarını artırmaktan çok üniversiteleri okullaştırma oranını artıracağını, akademisyenleri ise toplumun bilgi gereksinimlerini karşılama hedeflerinden uzaklaştıracağını ifade etmektedir. Bu durumun, akademisyenlerin mesleki rollerini nasıl dengeledikleri ve roller arasında yaşanması muhtemel çatışmaları nasıl ele aldıkları konusunda belirleyici etkileri olabilir.

Akademisyenlerin çalışma yaşantılarında yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan çalışmaların ortak bulgularından birisi akademisyen maaşlarının yetersiz olması ve öğretim dışındaki akademik çalışmaların doğrudan gelire etki etmemesidir (Arı, 2007; Aytaç vd., 2001; Bülbül, 2009; Çöl ve Gül, 2005; Dost ve Cenkseven, 2007; Murat, 2016; Özdemir vd., 2006; Sarıoğlu, 2010). Kasım 2014 yılında Yükseköğretim Personel Kanununa eklenen iki ek madde ile akademisyenlerin gelirlerine yönelik bir artış tasarlanmıştır (Resmi Gazete, 14 Kasım 2014). Bu ek maddelerden ilkine göre akademisyenlerin aylık maaşlarında ciddi oranda bir iyileştirmeye gidilmiş, diğer ek madde ile de akademik

etkinliklere dayalı bir puanlama sistemi ile hesaplanan akademik teşvik ödeneği getirilmiş, akademisyenlerin yaptıkları yıllık akademik faaliyetlere dayalı olarak ek gelir elde etmesi sağlanmıştır. Akademisyenlerin gelirlerini artırmaya yönelik gerçekleştirilen bu düzenlemelerin akademisyenler tarafından nasıl yorumlandığı ve bunun mesleklerine yönelik algılarını ne yönde etkilediği, üzerinde durulması gereken bir husustur.

Akademik kariyer sürecinde dönüm noktası olarak kabul edilen aşamalardan biri akademisyenlerin daimi kadroya geçişini ve kalıcı bir unvan almasını da sağlayan doçent olma sürecidir. Doçent olma sürecinde akademisyenleri yakından ilgilendiren en önemli hususlardan biri ise Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen doçentlik kriterlerinin karşılanması olmaktadır. Bu nedenle hem doçentlik kriterlerinin içeriği hem de bunlara yönelik yapılan değişiklikler akademisyenlerin akademik faaliyetlerini yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Doçentlik kriterlerinde üzerinde durulan en önemli husus belirli bir sayıda yayın yapılması zorunluluğudur. Ancak, bu süreçte sadece yayın sayısına bakılması nitelikten çok nicelik vurgusu yapması bakımından eleştirilere uğramaktadır (Şenses, 2007, s.3). Akademisyenliğin sadece belli sayıda yayın yapmaya kadar indirgendiğini düşünenlerin sayısı az değildir. Doçentlikte önemli olan bir diğer husus ise kriterlerin karşılanmasının ardından girilen sözlü doçentlik sınavı uygulamasıdır. Akademisyenlerin bu iki temel uygulama ile ilgili algıları da onların mesleklerine yönelik algılarını etkileyebilecektir. Bununla birlikte, doçentlik kriterleri içinde bulunan önemli hususlardan birisi de İngilizce bilgisini gösteren bir sınav belgesi sunma zorunluluğudur. Bir bilim dili olarak İngilizce'nin akademisyenler tarafından kullanılabilmesi şüphesiz önemli bir husustur. Ancak, İngilizce bilgisini belgeleme zorunluluğunun mesleği edinme sürecinde bu kadar ileriye bırakılmış olması beraberinde bazı sorunlar doğurmaktadır (Şenses, 2007). Öncelikle akademisyenler belki de en verimli çalışma dönemlerinde uzmanlık alanlarındaki çalışmalarını bir kenara bırakarak yabancı dil sınavlarına hazırlanma sürecine girmekte ve bu süreç bazen çok uzun ve stresli bir süreç alabilmektedir (Dost ve Cenkseven, 2007; Küçüksüleymanoğlu, 2007). Ayrıca, o döneme kadar yeterli İngilizce bilgisi

olmadan yeterli sayı ve nitelikte çalışmalar yapılabilmiş ise kriterlerde belirlenen düzeyde bir İngilizce bilgisi gerçekten gerekli midir ya da eğer gerekli ise çalışmalar nasıl yürütülmektedir gibi bir ikilem ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte Üniversitelerarası Kurul'un Şubat 2016 yılında aldığı yeni kararla devlet dışında yapılan diğer dil sınavlarından (TOEFL, IELTS vs.) alınan belgelerin geçerli olmayacağı, yalnızca YDS belgelerinin geçerli olacağı yönündeki duyuru, bu döneme kadarki süreçte diğer sınavlara hazırlanmakta olan ya da diğer sınavlardan belge almış olan akademisyenleri ciddi oranda etkilemektedir. Uygulamanın bu akademisyenlerin terfi süreçlerini sekteye uğratarak onlarda birtakım olumsuz duygular oluşturması kuvvetle muhtemeldir.

Bilim ve teknolojinin önemi kavranmaya başladıkça üniversite – sanayi işbirlikleri de desteklenmeye başlanmış, bu doğrultuda 2001 yılında çıkarılan Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu ile Teknokentlerin kurulmasına yönelik teşvikler artırılmıştır (Yıldız, Ilgaz, ve Seferoğlu, 2010). Bu yasanın akademisyenleri ilgilendiren kısmı ise, yasa ile teknoloji geliştirme bölgelerinde akademisyenlerin çalışmaları ve teknoloji üretimine katkı sağlayabilmelerinin kolaylaştırılmış olmasıdır. Teknokentler üniversitelerin firmalarla kurdukları işbirliği sayesinde hem saygınlıklarını artırmalarına hem de ortak projeler sayesinde sektörle yakın ilişkiler kurmalarına, güncel çalışma konularını eğitime aktarabilmelerine ve üniversitenin laboratuar ve araştırma merkezlerinin daha verimli çalışabilmesine, özellikle mühendislik ve teknik konularda yapılacak yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının uygulamaya dönük, sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca teknokentlerle ortak çalışmalar yürüten akademisyenler hem somut ürüne dönüştürebilecekleri bilimsel çalışmalar yapabilme hem de elde ettikleri bilgiyi ticaretleştirme imkânı bulmaktadırlar. Akademisyenler bu yolla hem maddi kazanç sağlamakta hem de uygulama yapmak suretiyle, teoride kalmayan bilgiler üretebilmekte, böylece piyasa ile daha iç içe olma şansı yakalamaktadır (Keleş ve Tunca, 2010, s.1). Elde edilen bu avantajların akademisyenlerin mesleki etkinliklerine ve bunlara yönelik algılarına yansıyacak çeşitli sonuçları olması ise kaçınılmaz görünmektedir. Akademisyenlerin özellikle araştırma faaliyetlerini

yakından ilgilendiren bir diğer gelişme ise Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) bünyesinde Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'nın da kurulması ile birlikte, bilimsel çalışmalara sunulan maddi desteklerin sayı ve kapsamının artırılması olmuştur. Akademisyenlere konferans katılımından daha kapsamlı projelere kadar pek çok bilimsel etkinlik için sunulan maddi destekteki artış, onların çalışma koşullarını ve mesleğe yönelik algılarını çeşitli yönlerden etkileyebilecektir.

3.5. Araştırma Sürecinde Yükseköğretime Yönelik Yeni Düzenlemeler

Mevcut araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte, ileride akademisyenlerin mesleki yaşantılarını ve dolayısıyla mesleki kimlik algılarını etkileyebilecek bir takım siyasa değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeler, akademisyenlere yönelik akademik teşvik uygulaması, rektörlerin seçimi ve atanması ile doçentlik değerlendirme süreçlerine yönelik düzenlemelerden oluşmaktadır.

Akademik teşvik sistemi, YÖK'ün bilim, teknoloji ve sanata katkı sağlayıcı nitelikte proje, araştırma ve yayın yapan akademisyenleri desteklemek için geliştirdiği, puanlamaya dayalı olarak gerçekleştirilen ek ödemeleri kapsamaktadır. Bir önceki yıl içerisinde yapılan akademik çalışmalardan elde edilen puana dayalı olarak belirlenen teşvik tutarı, takip eden yıl boyunca aylık olarak akademisyenlere ödenmektedir. Uygulama ilk olarak 2014-2015 yılları arası yapılan çalışmaları kapsamış ve 2016 yılı itibariyle ödemelere başlanmıştır.

Yükseköğretime yönelik gerçekleştirilen diğer bir önemli düzenleme ise rektör seçim ve atama sürecine yöneliktir. 29 Ekim 2016 tarihinde yayımlanan 676 nolu Kanun Hükmünde Kararname ile, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun rektör seçim ve atamalarını düzenleyen 13. maddesi değiştirilmiş, üniversitelerde mevcut rektör seçimleri kaldırılmıştır. Daha önce öğretim elemanlarının oyları ile belirlenen üç aday arasından Cumhurbaşkanınca atanan rektörler, yeni düzenleme ile YÖK tarafından belirlenecek adaylar arasından Cumhurbaşkanınca atanacaktır. Bir aylık süre içerisinde YÖK'ün önerdiği

adaylardan birinin atanmaması ve YÖK tarafından iki hafta içerisinde yeni bir aday önerilmemesi halinde Cumhurbaşkanı tarafından doğrudan atama yapılabilecektir. Görev süresi dört yıl olan rektörler aynı üniversitede iki dönemden fazla görev yapamamakla birlikte, başka bir üniversitede aynı yöntemle rektör olarak atanabilecektir. Uygulama ile birlikte, yükseköğretime yönelik yapılan pek çok araştırmanın ortaya koyduğu rektörlerin öğretim elemanlarınca seçilmesinden kaynaklanan olumsuzlukları giderebileceği, ancak diğer taraftan üniversitelerin özerk yapısını zedeleyebileceği ve üniversitelerin daha fazla siyasallaşabileceği düşünülmektedir.

Yükseköğretimde yapılan diğer bir düzenleme ise doçentlik değerlendirme sürecine yönelik olmuştur. 7 Şubat 2015 tarihli ve 29260 sayılı resmi gazetede yayınlanan yeni yönetmelikle "elektronik jüri belirleme ve değerlendirme sistemi" getirilmiştir. YÖK'ün resmi internet sitesinde yaptığı açıklamaya göre, yeni sistemle doçentlik jürileri eskiden olduğu gibi manuel olarak değil bilgisayar programı ile rassal olarak belirlenecek, böylece adaylar tarafından dile getirilen yanlı jüri oluşturulma şikâyeti çözüme kavuşturulabilecektir. Ayrıca, adayların başvuruları ile dosyaların değerlendirmesi de elektronik olarak gerçekleştirileceğinden adaylar raporları gelinceye kadar jüri üyelerinin kim olduğunu bilmeyecek, böylece şikâyet konusu olan adayların jüri üyelerini önceden bilip onlarla iletişime geçmelerinin yarattığı sorunlar da ortadan kaldırılabilecektir.

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde akademisyenler üzerine yapılan bir takım çalışmalar bulunmakla birlikte alanyazın taramasında doğrudan akademisyenlerin mesleğe yönelik benimsedikleri inanç ve değerler, diğer bir değişle akademisyenlerin mesleki kimlik algıları ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, akademisyenlerin mesleki yükselme ve atama süreçleri, iş tatmini ve motivasyon kaynakları,

akademisyenleri tükenmişliğe sürükleyen etkenler, stres kaynakları, kadın akademisyenlerin akademisyen olma algıları, bilim insanı kavramına bakışları, akademisyenlerin bilimsel üretkenliğini etkileyen etmenler, iş-aile yaşamı çatışmaları, akademisyenlerin yönetimi ve öğrencilerin öğretim elemanı algıları gibi akademisyenlerin mesleki yaşantılarına yönelik algılarını etkileyebilecek konularda yapılmış araştırmalar mevcuttur.

Tunç (2007), Türkiye üniversite sistemindeki akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecini değerlendirdiği '*Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi*' başlıklı doktora tezi çalışmasında, öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda olumsuz görüşlere sahiptirler. Öğretim elemanları, unvanların yükselmesinin üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağladığı, belirli yönetsel görevlere atanabilmenin önünü açtığı için güce ulaşma aracı olarak görülebildiğini düşünmektedirler. Ayrıca, üniversitelerde bulunan unvanlara dayalı hiyerarşinin, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini engelleyebildiğine inanmaktadırlar. Unvanın yükselmesiyle birlikte, öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeylerinin artmadığı, yapılan akademik çalışmaların niteliğinin gelişmediğini düşüncesinin yaygın olduğu da bulgular arasındadır.

Güler (2014), 'Akademik Gelişim Süreci ve Akademisyenlerin İş Tatmini Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Almanya ve Türkiye Örneği" başlıklı çalışmasında, Almanya ve Türkiye'de görev yapan akademisyenlerin, akademik gelişim süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve akademisyenlerin işlerinden duyduğu tatmin ile gelişim sürecinde yaşadıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Nicel yöntem ile yapılan araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu, akademisyenlik mesleğinden üst düzeyde doyum almakta, mesleklerini değiştirmeyi asla düşünmemektedirler. Katılımcılara göre akademisyenlerin çalışma yaşantılarını en olumsuz etkileyen

etken ise beşeri ilişkilerde yaşanan sorunlardır. Kadrolara atanmada yaşanan sıkıntıların iş tatminini azalttığı, kural ve süreçlerden, maaştan ve çalışma koşullarından memnun olma düzeyindeki artışın sürekli işiyle memnun olma düzeyini artırdığı da araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmada yapılan karşılaştırmada ise Türk katılımcıların çalıştıkları kurumu ya da mesleği değiştirmeyi düşünme yüzdesinin Alman katılımcılarınkinden oldukça yüksek olduğu gözlenirken, Alman katılımcıların manevi doyum, kural ve süreçlerden memnuniyet ve çalışma ortamından memnuniyet düzeylerinin Türk katılımcılarınkinden oldukça yüksek olduğu bulunmuştur.

Sarıoğlu (2010), akademisyenlerin motivasyonlarını etkileyen etmenleri belirlemeye çalıştığı araştırmasının bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumun akademisyenlere akademik çalışmalardan ötürü destek olmadığını, yüksek performans gösterdikleri durumda kurum tarafından takdir edilmediklerini ve çalıştıkları kurumda övülme veya kişiliğe saygı gibi manevi özendiricilere önem verilmediğini düşünmektedirler. Diğer taraftan, katılımcıların çoğunluğu işini severek yaptığını ve bilimsel çalışmalar için ne kadar zaman harcarsa harcasın yorulmadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara göre, katılımcılar ders dağılımından bilimsel etkinliklerin desteklenmesine kadar görevleri ile ilgili pek çok konuda adil uygulamalar olmadığına ve akademisyenliğin dışındaki evrak işleri ile uğraşmanın performanslarını düşürdüğüne inanmaktadır. Katılımcılar, toplum tarafından saygın bir kurumda çalıştığına ve yaptıkları işin bir değerinin olduğuna inanmakta ancak çalıştıkları kurumun akademik personeli teşvik edici vizyona sahip olmadığını belirtmekte, ayrıca akademisyen maaşlarının da oldukça düşük olduğunu düşünmektedirler.

Akgöl (1994), "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora çalışmasında ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken "kişilik", "mesleki" "ölçme değerlendirme" ve "insan ilişkileri" boyutlarındaki özellikleri araştırmıştır. Üç farklı üniversitenin eğitim

fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, öğretim elemanlarının sahip oldukları özelliklere ait yüzdeler ideal bir öğretim elemanında olması gereken niteliklerin yüzdesinden neredeyse yarı yarıya düşüktür. Örneğin, ideal bir öğretim elemanının beden ve ruh yapısı bakımından sağlıklı olması, akıcı bir konuşmaya sahip olması, hoşgörülü olması, saygın olması, güvenilir olması ya da kendine güvenli olması gibi nitelikleri %90 oranında karşılaması beklenirken gerçekte bu özelliklerin %40lar civarında karşılanabildiği düşünülmektedir. İdeal bir öğretim elemanında ders anlatımı ile ilgili becerilerden dersin amaçlarını açıklayabilme, konu alanına hakim olma kendini mesleki açıdan yetiştirmek için yeterli çaba gösterme, öğretim etkinliklerinde bilimsel tutum gösterebilme öğrencilerine bilimsel araştırıcılık bilinci kazandırabilme gibi nitelikler gerçekte %30lar civarında karşılayabildikleri bulunmuştur. Öğretim elemanlarının insan ilişkileri boyutuyla ilgili diğer öğretim elemanları ile uyumlu ilişkiler kurabilme, öğrencilerle işbirliği içinde çalışabilme, öğrencilerin kişisel sorunlarına rehberlik edebilme ve öğrencilerle ilişkilerinde dürüst olma gibi nitelikleri de %35ler civarında karşılayabildikleri bulunmuştur.

Soyşekerci (2007), nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında profesyonel işgörenler olarak akademisyenlerin yönetimi sorununa eğilmiş, akademisyenler ile yaptığı görüşmelerden elde ettiği verileri analiz ederek çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, entelektüel daralma ve kamu çalışanı olma durumlarının akademisyenlerde kimlik problemlerine yol açtığıdır. Akademisyenlerin bir kamu personeli olarak, üniversitenin yönetim kültürü içinde içe karşı hesap verme baskısı evrenselden uzaklaşmakta ve evrensel düşünceyi yansıtabilme noktasında sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılar, Türkiye'de yurtdışındakinden farklı bir akademisyen profili bulunduğunu, meslektaşlar arası ilişkilerde yaşanan sorunlardan dolayı akademisyenlerin bilginin paylaşımına daha kapalı olduklarını ve bunun bilim üreten ve yayan kişi tanımından oldukça uzak olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, Türkiye'de akademisyenlerin araştırma yapmaktan çok ders anlatmak ile ön plana çıktıkları, gelir yetersizliğinin bir sonucu olarak ek

gelir imkanı sağlamak amacıyla daha fazla ders yükü altına girdikleri, yasal mevzuatların uygulanması noktasında sıkıntılar çektikleri, bilime katkıdan çok kadro ile yükselmenin hakim olması nedeniyle unvanların altının doldurulamadığı, sorgulayıcı ve eleştirel bakış düzeylerinin çok alt düzeylere indirgendiği, etik ve adil uygulamalardan uzaklaşıldığı ve bunlara dayalı olarak mesleğin saygınlığının yitirilmeye başlandığı gibi düşünceler de bulgular arasında yer almaktadır.

Uzmanlık alanları açısında bakıldığında, sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin ürettiklerini toplumla paylaşması ve daha çok onların düzeyine inme çabalarını yansıtan araştırmalar yapması gerekirken toplumsal bağlarının düşük kaldığı, fen, mühendislik ve sağlık bilimlerindeki akademisyenlerin ürettikleri bilginin kendi sınırları içinde kaldığı, araştırma bağlamında topluma "reçete sunamadığı" sonucuna varılmıştır. Üniversitelerin bürokratik yapısı ve kanunlar ile akademisyenliğin devlet memurluğuna indirgenmesinin bir sonucu olarak mesleğin rutinleştiği, bu rutinleşmenin akademisyenlerin üretkenliğini kısıtladığı ve onları yeteneksizleştirdiği, ayrıca akademisyenlerin salt maddi kazanç sağlamaya dönük amaçlarının onları profesyonel düşünceden uzaklaştırarak bilime katkı için değil terfi etmek için araştırma yapmaya ittiği de bulunmuştur. Araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu yönetim boyutudur. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, sistemin tepeden inmeci olduğu, tüm organların seçilmiş değil atanmış olduğu ve dolayısıyla astın üstüne "hayır" diyebilme şansının hiçbir koşulda olmadığı ve kayıtsız şartsız itaat beklenilen örgütsel yapının varlığını dile getirmekte ve rektör seçim sisteminin demokratik anlayıştan çok uzak gerçekleştirildiğini belirtmektedirler. Yönetimle ilgili bir diğer bulgu ise akademisyenlere verilen yönetsel görevlerin onları mesleki anlamda körelttiği yönündedir.

Başarır ve Sarı (2015), kadın akademisyenlerin kadın akademisyen olmaya ilişkin algılarını olgu bilim deseninde, metaforlar yolu ile incelemişlerdir. 67 kadın akademisyenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların geliştirdikleri 65 metafor 9 kavramsal kategoride toplanmaktadır.

Araştırmacılar bu kavramsal kategorileri (1) *çoklu görev ve sorumluluklara sahip biri olarak kadın akademisyen,* (2) *ürettikleriyle etrafını besleyen biri olarak kadın akademisyen* (3) *çalışkan biri olarak kadın akademisyen,* (4) *zorluklar karşısında güçlü duran biri olarak kadın akademisyen*, (5) f*edakâr biri olarak kadın akademisyen,*(6) *mucizevi bir varlık olarak kadın akademisyen,(7) öncelikle ev hanımı olarak kadın akademisyen,*(8)*denge sağlamak zorunda biri olarak kadın akademisyen,(9) adı olmayan biri olarak kadın akademisyen* şeklinde listelemektedirler.

İrey (2011), kadın akademisyenlerin katılımı ile yürüttüğü çalışmasında, Türkiye üniversitelerindeki kadın emek gücüne dair incelemeler yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kadın akademisyenlerin aile yaşamındaki rolü ve sorumluluğu, mesleğinde ilerleyebilmesine engel olmaktadır. Erkek akademisyenler tüm zamanlarını akademik çalışmaya, yönetime ve bilimsel üretime ayırabilirken, kadınlar bu çalışmaları ev ile ilgili işleriyle birlikte yürütmek durumunda kalmaktadırlar. Bu noktada toplumsal rol dağılımı, kadın akademisyenin kariyerinde ilerlemesinde bir engel oluşturmaktadır.Kadın akademisyenlerin bir kısmı, öncelikle ailesine ve kendisine daha fazla zaman ayırabileceği bir iş yapabilmek adına mesleklerini değiştirmeyi düşündüklerini belirtmişler, bazı kadın akademisyenler ise mesai saatleri dışında eve götürülen bilimsel çalışmaların kendilerinde suçluluk duygusu uyandırdığını ifade etmişlerdir.Meslektaşıyla evli olan kadın akademisyenlerin olmayanlara oranla daha hızlı akademik ilerleme sağlayabildikleri ve kadın akademisyenlerin en çok yaratıcılıklarına imkan tanıdığı için bu meslekten doyum aldıkları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Apaydın, Aksu ve Kasalak (2015), profesör katılımcılar ile yürüttükleri çalışmalarında, katılımcıların 'bilim insanı, akademisyen, bilim adamı ve bilim kadını' kavramlarına yönelik görüşlerini cinsiyete bağlı olarak değerlendirmişlerdir. Nitel yöntemler yapılan araştırmanın bulgularına göre kadın ve erkek profesörlerin çoğunluğu'bilim insanı' ile 'akademisyen' kavramlarının farklı olduğunu düşünmektedir. Kadın profesörlere göre akademisyenlik

üniversiteye özgü iken bilim insanı her ortamda çalışabilir. Erkek profesörlere göre ise akademisyenin eğitimci rolü bulunurken bilim insanının bulunmamaktadır. Ayrıca, erkek profesörlere göre bilim insanının insanlığa ve bulunduğu çevreye hizmet etmesi gerekirken, akademisyenler sadece kendi unvanına yönelik araştırmalar yaparak bilim insanı kavramından ayrılmaktadırlar. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, kadın ve erkek profesörlere göre bilim insanının daha evrensel iken akademisyenin üniversite ile sınırlı olmasıdır. Ayrıca, kadın profesörlerin hiçbiri kendisini'bilim kadını' olarak tanımlamamakta onlar da erkek profesörler gibi kendilerini 'bilim insanı', 'akademisyen' ve 'bilim adamı' kavramlarını kullanmaktadırlar. Araştırmacılar, kadın profesörler ile erkek profesörlerin bilim insanı tanımlarında 'bilgi üretme, bilim ve araştırma yapma, insanlığa hizmet etme' kavramları ön plana çıkarken akademisyen tanımlarında 'eğitimci rol, entelektüel birikim, akademik kariyerde ilerlemek için yapılan yayın ve araştırma' kavramlarının ön plana çıktığını gözlemlemişlerdir.

Mengi ve Schreglmann (2013), nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademisyenlerin bilimsel üretkenliğini etkileyen etmenleri araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, akademisyenleri bilimsel üretkenlik konusunda olumsuz etkileyen çevresel faktörler; destek ve teşvik eksikliği, motivasyon eksikliği, zaman yetersizliği, kurumlardaki araştırma kültürü eksikliği, personel desteği konusundaki yetersizlikler ve belli oranda maddi destek sıkıntısı gibi faktörlerdir. Bilimsel üretkenliği olumlu etkileyen faktörler ise, araştırma ve uygulama işlevlerinde kullanılan kütüphane, internet ve laboratuardan yararlanabilme durumu olarak belirlenmiştir. Akademisyenlerin bilimsel araştırmalar için kimse tarafından teşvik edilmediklerini düşündükleri de bulgular arasındadır. Bu araştırmanın bulguları Özdemir ve Kutsal'ın (2010) bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler başlıklı çalışmalarının bulgularıyla da örtüşmektedir. Arı (2007) üniversite öğretim elemanlarının sorunları ile ilgili çalışmasında, bilimsel üretkenliği olumsuz etkileyen bu etkenlere de değinmektedir.

Kaya (2006), yüksek lisans tez çalışmasında akademisyenlerin örgütsel stres kaynaklarını araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, akademisyenlik mesleğinin gerekleri, iş yerindeki kişilerarası ilişkiler, örgüt politikaları, fiziksel koşullar ve örgüt iklimi en önemli stres kaynaklarıdır. Akademisyenlerin sürekli eve iş götürmek durumunda olmaları, bilgi üretmek için yoğun ve süreklilik gösteren bir çaba içerisinde olmaları, yoğun ders yükü ve bunun getirdiği vicdani sorumluluk hissi ve akademik dünyanın bilgi üretimi için gerekli olan demokratik ortamın henüz uluslararası normlara erişmemiş olması gibi etkenlerin ciddi stres yarattığı bulunmuştur. Akademisyenlerin stres düzeylerinin ve stres nedenlerinin cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre değişmediği de bulgular arasındadır

Ardıç ve Polatçı (2008), Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde görev yapan akademik personelin yaşadığı tükenmişlik düzeyleri üzerine yürüttükleri çalışmalarında akademik personelin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları açısından orta, kişisel başarı alt boyutu açısından ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını bulmuşlardır. Katılımcıların, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları açısından kritik bir durumda olmadıkları, fiziksel ve duygusal açıdan kendilerini aşırı yorgun ve yıpranmış hissetmedikleri, iş stresinden çok fazla etkilenmedikleri de bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca, kişisel başarının düşük olması inancına bağlı olarak tükenmişlik yaşandığı bulunmuş ve buna bağlı olarak akademisyenlerin kendilerini yetersiz ve başarısız buldukları ve kendilerini olumsuz değerlendirme eğiliminde oldukları düşünülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken bulgularında biri de haftalık ders yükündeki artışla doğru orantılı olarak duyarsızlaşmanın ve tükenmişliğin artma eğilimi göstermesidir. Mesleği isteyerek seçmenin özellikle duygusal tükenmişliği olumsuz yönde etkilediği ve işten ayrılma niyetinin tükenmişliği olumlu yönde etkilediği de bulgular arasındadır.

Coşkuner (2011), akademisyenlerin iş ve aile karakteristiklerinin evlilik, aile ve yaşam tatmini ile ilişkisini incelediği çalışmasında çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Erkek akademisyenlerin, kadın meslektaşlarına göre işlerine daha fazla zaman ayırırken kadınların aile ile ilgili sorumluluklara, erkeklerden daha fazla

zaman ayırdığı önemli bulgulardan biridir. Ayrıca araştırma ile akademisyenlerin iş-aile çatışmasını, aile-iş çatışmasından daha fazla yaşadıkları belirlenmiş, bu durum iş yüklerinin, aile yükünden daha fazla olmasından kaynaklanabileceği ya da ailelerinin işlerine müdahale etmesine izin vermek istemiyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Akademisyenlerin en yoğun yaşadıkları aile-iş çatışması zaman esaslı iken, bunu psikolojik esaslı aile-iş çatışması takip etmektedir. Kadın akademisyenlerin, gerginlik esaslı iş-aile çatışması ile zaman esaslı aile-iş çatışmasını, erkek akademisyenlerden daha fazla yaşadıkları da bulgular arasındadır.

Özalp (1995: akt. Soyşekerci, 2007: 165), '*Türkiye'de Üniversitelerin Yönetiminde ve Organizasyonunda Karşılaşılan Sorunlar*' başlıklı makalesinde, Türkiye'de akademisyenler üzerine bir takım değerlendirmeler yaptıktan sonra akademisyenleri 5 ayrı gruba ayırmaktadır. Bu gruplardan ilki olan *idealist gençler* oldukça az sayıdadırlar ve temel olarak üniversiteyi çağdaş bir yapıya kavuşturmak istemektedirler. İkinci grup *yaşlılar* son otuz yıldır aynı kitabı okutarak dinamizmini yitirmiş olanlar, diğer bir grup olan *sömürücüler* ise üniversiteye uğramayan, görevlerinden hiçbirini yerine getirmeyen, maaşlarını bankamatik kartlarıyla muntazaman alan akademisyenlerdir. *Sığınmacılar,* belli bir ideolojinin esiri olmuş, siyasal bir partinin veya etnik bir grubun gölgesinde varlıklarını devam ettirirken, *tutsaklar* zihinsel etkinliklerini içgüdüsel olarak düşünmeye, okumaya ve yazmaya yönelten ve diğer yozlaşmış gruplar içinde marjinal kalan akademisyenlerden oluşmaktadır.

Prof. Dr. Çağatay Özdemir önderliğinde 2006 yılında ülke çapında gerçekleştirilen 'Türkiye'de Öğretim Elemanları' başlıklı proje çalışmasından öğretim elemanları ile ilgili çok detaylı ve kapsamlı bulgular elde edilmiş ve bu bulgular 22 sayfada listelenmiştir. Bu bulgulardan özellikle akademisyenlerin çalışma yaşantıları ve mesleğe yönelik algıları ile ilgili olanlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğretim elemanları meslektaşlarının 'açık düşünceli', 'çalışkan' ve 'dürüst' olmalarını istemektedirler.

- Öğretim elemanları meslektaşlarının ‘tutarsız’, ‘dedikoducu’ ve ‘hoşgörüsüz’ olmalarını istememektedirler.
- Öğretim elemanlarının dörtte üçünün iş doyum düzeyleri ‘orta’ ve ‘düşük’tür.
- Öğretim elemanlarının yaklaşık %25’i YÖK’ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulmakta, %35’i ise objektif bulmamaktadır.
- Öğretim elemanları, Türkiye’de bir kişinin ekonomik ve sosyal açıdan seviyesini artırabilmesi için, ‘çalışkan ve girişimci olması’, ‘siyasi ve bürokratik açıdan güçlü yakınlarının olması’ ve ‘menfaat gruplarıyla ilgisinin olması’ gerektiğine inanmaktadırlar.
- Kadın akademisyenler erkek akademisyenlere göre kendilerini daha çok üst-ekonomik düzeyde algılamaktadırlar. Kendilerini alt sosyo-ekonomik sınıfta gören öğretim elemanları daha fazla ek iş yapma eğilimi göstermektedir ve ders yükleri daha fazladır.
- Sosyolojik yönden kendilerini üst sınıfta algılayan öğretim elemanlarına göre mesleğin en önemli sorunu prestij kaybetmesi iken kendilerini orta sınıfta algılayanlar için en önemli sorun ücret düşüklüğüdür.
- Ek iş yapma ihtiyacı hisseden öğretim elemanları öğretim elemanı olmaktan memnun değildirler. Ders yükü fazla olan öğretim elemanları atanma ve yükseltilme kriterlerini objektif bulmamaktadır. Öğretim elemanı olmaktan memnun olanlar bu kriterleri daha objektif bulmaktadırlar.
- Akademik statü yükseldikçe, kurum içi kararlara katılım, iş doyumu, üniversitede biz duygusunun hâkim olduğuna dair inançları, çalışma atmosferine yönelik olumlu görüşleri, atanma ve yükseltilme kriterlerinin objektif olduğu yönündeki görüşleri artmakta, işten ayrılma niyeti, meslektaşlarla çatışma, hiyerarşik ayrımı bir çatışma nedeni olarak görme eğilimleri azalmaktadır.
- Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının üniversitedeki kararlara katılma oranları daha düşüktür.
- Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanları, daha fazla ‘yabancılaşma’ yaşamaktadır. Bu öğretim elemanları, daha ‘geleneksel’dir ve

daha fazla ‘endişe’ duymaktadırlar. Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanları atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulmamaktadırlar.

Özkırış (2012), İstanbul’da bir devlet ve bir vakıf üniversitesinde çalışmakta olan akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirdiği ‘*Akademisyenlerin Temel Benlik Değerlendirmeleri ile Duygusal Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*’ başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, temel benlik değerlendirmesi öz-saygı, öz-yeterlilik, kontrol odağı ve nevrotiklik (duygusal denge) olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, akademisyenlerde temel benlik değerlendirme ile duygusal bağlılık arasında bir ilişki bulunduğu, iş tatmininin bu ilişkide arabulucu etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007), akademisyenlik mesleğine ait etik kodların tespit edilmesine yönelik yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, akademisyenlerin önem verdiği mesleki etik değerler ile bunlara Türkiye’de ne oranda dikkat edildiğine dair algılarını araştırmıştır. Araştırmada akademisyenlik mesleğinde öğrenciye, meslektaşa, mesleğe, topluma ve bilime karşı sorumluluk başlıkları altında gruplanan sorulardan oluşan bir anketle veriler elde edilmiştir. Ankette bulunan 71 etik koddan en yüksek önem değeri alan kodlar ile mesleki etik kodlar listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu listede dikkat çeken etik kodlar, öğrenciye karşı sorumluluk açısından “*sınav kağıtlarının okunmadan okunmuş gibi gösterilmes*i”, “*öğrencileri küçük düşürücü hakaret ve eylemlerde bulunulması*”, “*öğrenciye cinsel tacizde bulunulması*” ve “*öğrencilerin başarılarını değerlendirirken rasyonel olamama*” olarak sıralanırken, bilime karşı sorumluluk açısından ise “ *yayınlanmış bir eserin kaynak gösterilmeden tümünün ya da bir kısmının alınması*”, “*gerçekte var olmayan verilerle sonuca ulaşma*”, “*bilimsel anlamda meslektaşları ile işbirliğinden kaçınma*” ve “*akademisyenlerin genç bilim adamlarına önderlik etmeleri gerektiği*” olarak sıralanmaktadır. Öğrenciye ve bilime karşı sorumluluk ile ilgili kodlar önem bakımından en yüksek değerleri alırken, gerçekte bu değerlere ne kadar uyulduğu algısının ise oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de akademisyenler üzerine yapılan diğer bir çalışma Kara'nın (2017) akademik unvan olgusu üzerine yaptığı çalışmadır. Araştırmada unvanlara atfedilen önem ve akademide unvan ayrımcılığı üzerinde durulduğundan akademisyenlerin kimlik algılarını açıklayıcı bulgular ortaya koyduğu düşünülebilir. Kara (2017) çalışmasında üniversitelerde unvana dayalı ayrımcılığın önemli düzeyde yaşandığını ve bu durumun özellikle en fazla ayrımcılığa maruz olduğu düşünülen yardımcı doçent kadrosundaki akademisyenleri olumsuz etkilediğini bulmuştur. Ayrımcılığın daha çok kararlara katılımı engellenmesi, kaynak dağılımında adaletsiz uygulamalar ve angarya işlerin yaptırılması şeklinde kendini gösterdiği düşünülmekte, bu tarz davranışlar ise yüksek ego ve rekabet duygusu ile ilişkilendirilmektedir. Araştırmada ayrımcılığım etkilerine de değinilmiş ve ayrımcılığın sessizlik, iş doyumunda azalma ya da unvan elde edip yükselme odaklı çalışmayı artıran bir etken olduğu bulunmuştur.

Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım'ın (2008) lisansüstü öğretime yönelik yaptığı çalışmasında, Ankara örneğinde lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik sıkıtılar bulunduğu, kaliteli adayların lisansüstü eğitimine kabulü ve adayların her kurumda aynı donanım ve kalite ile yetiştirilmediği gibi akademisyen yetiştirme sürecine olumsuz etkileri olabilecek bulgulara ulaşılmıştır. Karakütük ve Özdemir (2011), bilim insanı yetiştirme (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme (ÖYP) programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında da eğitim süreçlerine yönelik sorunlar üzerinde durmaktadır. Araştırma bulgularına göre, her ne kadar bu programlarla gelişmiş üniversitelerin güçlü olduğu alanlardaki bilgi birikimi ve deneyimlerinden diğer üniversitelerin de yararlanması olumlu bir etki olarak algılansa da programa katılan adayların zorunlu hizmet sözleşmesi nedeni ile kendilerini baskı altında hissettikleri, bir kısmının daha sonra akademiyi terk etmek istedikleri halde sözleşme nedeniyle mesleğe zorunlu olarak devam ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, adayların adına lisansüstü eğitim gördükleri üniversite ile iletişimlerinin yetersiz olduğu, lisansüstü eğitim aldıkları kuruma aidiyet duygularının zayıf olduğu, eğitim sürecinde gerekli finansal ve altyapısal desteğin yeterli düzeyde sağlanmadığı algısına sahip oldukları bulunmuştur.

4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Akademisyen kimliği üzerine yurt dışında yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ancak, profesyonel meslekler üzerine yapılan ve öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmalarda bir takım mesleki kimlik türleri ortaya konulmaktadır. Akademisyenlik hem profesyonel bir meslek olduğu için hem de öğretim boyutundan dolayı öğretmenlik mesleği ile örtüşen boyutları bulunduğu için bu araştırmaların bulgularından yararlanmak yanlış olmayabilir.

Day ve Sachs (2004) profesyonel işgörenleri, yönetsel ve demokratik yönelimli olmak üzere ikiye ayırmakta ve buna dayalı olarak iki çeşit mesleki kimliğin gelişebileceğini ileri sürmektedir. Yönetsel yönelimli işgörenler, daha çok sistem güdümlü, dış denetimli, rekabetçi, politik ve reform gündemine bağlı kalmayı tercih eden işgörenlerdir. Demokratik işgörenler ise, daha çok meslek güdümlü, meslektaş dayanışmasına önem veren (collegial) ve reform gündeminin bir tamamlayıcısı olan işgörenlerdir. Groundwater-Smith ve Sachs(2002) benzer bir sınıflama daha yapmakta, girişimci ve aktivist profesyonellerden bahsetmektedir. Girişimci işgörenler, bireyci, rekabetçi, kontrol edici ve düzenleyicidir. Bu işgörenler standartlara göre hareket etmeyi tercih ederler. Aktivist mesleki kimliğe sahip olanlar ise işbirliği, fikir alışverişi, strateji geliştirme gibi demokratik ilkelere dayalı hareket ederler. Aktivist işgörenlerin üç temel dayanak noktası güven, aktif güven ve üretken politikalardır. Güven sosyal ilişkileri destekler. Güven, açıkça ve toplu olarak ortaya konuluyorsa o zaman aktif güvenden bahsedilir. Üretken politikalar ise bireylerin dış güçlere bağlı kalmaktansa çevrelerinde değişimi yaratabilme kapasiteleridir. Bireyin bu iki kimlikten (girişimci-aktivist ya da yönetsel-demokratik) birini seçmeleri gerekmez; duruma göre bunlardan biri benimsenebilir (Yaacoub, 2011).

Day ve arkadaşları (2006), öğretmen kimliği üzerine yapılan bir araştırmadan yola çıkarak, sabit-olumlu, sabit olumsuz, değişken-olumlu ve değişken-olumsuz olmak üzere 4 tür kimlikten bahsetmektedir. Olumlu-olumsuz kimlik algısının oluşumunda iş ve yaşam algıları, dış politikalar, liderlik (yönetim)

ve kültür etkili olurken, kimliğin sabit ya da değişken olmasında öğretmenlerin tavır ve davranışları ile ortam ve durumun özellikleri etkili olmaktadır.

Reybold (2003), akademisyenlerin kimlik oluşumu üzerine eğildiği çalışmasında 5 çeşit akademik kimlikten bahsetmektedir. Reybold(2003) bu kimlikleri "kutsanmış (anointed), seyyah (pilgrim), vizyoner (visionary), filozof (philospher) ve başıboş (serseri –drifted)" olarak adlandırmıştır.

Kutsanmış kimliğe sahip olan akademisyenler henüz akademik kariyerlerinin başındadırlar. Bu akademisyenler, doktora sürecini resmi bir stajyerlik gibi görmekte ve daha çok danışmanının uzmanlık alanı kapsamında araştırmalar ve yayınlar yapmaktadır. Zamanının ve enerjisinin çoğunu danışmanı ile bir ilişki kurmaya harcamaktadır çünkü bu ilişki onun için alana girişi temsil etmektedir. Bu akademisyenler için başarı ölçütü, araştırma üretkenliğidir (Reybold, 2003).

Seyyah kimliğine sahip akademisyenler, doktora programını profesörlüğe götüren planlı bir yolculuk olarak görmektedir. Onlar için bu süreç, mümkün olduğu kadar çok akademik tecrübe edinme hedefi olan stratejik bir plandır. Onlar için başarı, araştırma üretkenliği kadar öğretim etkinliklerinde hatta bazen komite etkinliklerinde de yer alabilmektir (Reybold, 2003).

Vizyoner kimliğe sahip olan akademisyenler, doktora programını profesör olarak daha büyük hedefleri gerçekleştirmeye yönelik bir çağrı olarak görmektedir. Akademisyen olarak araştırma ve öğretim görevlerini sosyal değişim ve eğitimsel reform yaratma aracı olarak algılamaktadırlar. Diğer bir değişle, akademisyen olarak mesleki rollerinin bu vizyonu gerçekleştirme aracı olduğunu düşünmektedirler. Bu akademisyenlere göre, amaca ulaşmak için araştırma üretkenliği ya da terfi etme gibi bazı mesleki hedeflerden ödün verilebilir (Reybold, 2003).

Filozof kimliğe sahip akademisyenler için nihai kariyer hedefi olarak profesör olmak, kendi entelektüel gelişimleri ve aydınlanmaları için kişisel bir arayıştır. Profesör olarak öncelikli amaçları, kendi meslektaşlarını ve öğrencilerini kendi kişisel gelişimlerini gerçekleştirmeye yönlendirmektir. Bu akademisyenler, meslekleri ile duygusal bağlar kurmakta ve mesleki rollerini idealleştirmektedirler (Reybold, 2003).

Başıboş kimliğe sahip akademisyenler, akademisyenlik mesleğine tam bir bağlılık göstermemektedir. Onlar için profesör olmak, ne mesleki bir hedef ne de daha önemli bir kişisel ya da sosyal hedefe ulaşma aracıdır. Bu akademisyenleri çoğu, profesör olmak istediklerinden emin bile değillerdir. Entelektüel yolculukları sonunda profesör olabilecekleri gibi başka bir mesleği de icra edebileceklerini düşünmektedirler. Farklı kariyer alternatiflerine her zaman açıktırlar (Reybold, 2003).

Smith'in (2012) çevresel etmenlerin akademisyenlerin kimliğine etkisini incelediği araştırmasının bulgularına göre akademisyenler çevreden gelen beklenti ve taleplere göre 5 farklı kimlik geliştirmektedirler: Bu araştırma bulguları akademik kimlik türleri başlığı altına taşınsa daha iyi olabilir.

a. *Girişimci:* Bu akademisyenler kendilerini, fon sağlayıcıların taleplerini karşılamaya dayalı bir kariyeri olan girişimciler olarak tanımlamışlardır. Fikirlerini pazarlamak ve böylece araştırmalarına finansman elde etmek durumunda oldukları için fon sağlayanların ilgisini çekecek konulara eğilmek durumundadırlar.
b. *Siyasa önericisi:* Amaçlarını siyasa üreticilerinin kullanabileceği araştırma bulguları üretmek olarak tanımlamaktadırlar.
c. *Bilim adamı:* Bilim için bilim yapma hedefinde olan, politikalardan uzak tam bir bilimsel ortamda çalışma isteği olan akademisyenlerdir. Bu akademisyenler varolan şartlarda bunun pek mümkün olmadığını da kabul etmektedirler.
d. *Sosyo-politik değişim öncüsü:* Kişisel, ahlaki, politik odaklı sorunları çözme isteği olan, varolan politik gündemin ötesine giderek yani büyük

resmi görerek politik değişim sağlamayı amaç edinen akademisyenlerdir. Varolan politikalara bağlı bir yaklaşımla değil, politik önyargılardan arınmış özerk bir yaklaşım sergilemenin önemine vurgu yapmaktadırlar.

e. *Hibrit akademik kimlik:* Bir yandan politika yapıcıların ve fon sağlayıcıların taleplerini karşılarken, bir yandan da kendi istekleri doğrultusunda çalışma gayretinde olan akademisyenlerdir. Yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri bulguları fon sağlayıcılara farklı, politika yapıcılara farklı, akademiye farklı bir lensten aktarma gayreti göstermektedirler.

Akademisyenlerin mesleki kimliği ile ilgili doktora tezi çalışması yapan Wilkins (2007), akademisyenlerin mesleki kimliği ile ilgili alanyazında tutarlı bir çerçeve çizmekte yetersiz kalındığını belirtmekte ve bu nedenle çalışmasını sosyal kimlik kuramı çerçevesinde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle Wilkins (2007), araştırmasında akademisyenlerin uzmanlık alanları ve çalıştıkları kurumların mesleki kimlik algılarına etkilerini incelemiş ve çalışılan kurumun özelliklerinin mesleki kimlik algısını ciddi oranda etkilemediğini, uzmanlık alanının ise düşük oranda etkilediğini bulmuştur.

Jawitz (2009), Güney Afrika'da yer alan bir üniversitede gerçekleştirdiği durum çalışması ile özellikle kurumda yeni göreve başlayan akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumunda uzmanlık alanının (disiplin) ve uğraş grubunun (community of practice) etkilerini araştırmıştır. Jawitz'in (2009) çalışma alanına dahil olan güzel sanatlar fakültesi tasarım bölümünde, akademisyenliğe yeni başlamış ama uzmanlık alanıyla ilgili çalışma geçmişi olan akademisyenler, lisans eğitimi veren orta düzey akademisyenler ve yalnızca lisansüstü eğitim veren üst düzey akademisyenler olmak üzere üç farklı grup bulunmaktadır. Araştırma bulguları, mesleğe yeni giren akademisyenlerin kimlik oluşumunda önceki mesleki yaşantılarının ciddi etkileri bulunduğunu, bu etkilerin uzmanlık alanının etkilerinden güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca, mesleğe yeni giren akademisyenler için eğitsel hedefler önem ifade etmekte iken üst düzey akademisyenler için uzmanlık alanına sağlanacak katkılar öncelikli gelmektedir.

Çalışmada ayrıca akademisyenliğe ait üç temel rol olan öğretim, araştırma ve topluma hizmet rolleri arasında yaşanan gerginliklerin de kimliği biçimlendiren etmenlerden biri olduğu bulunmuştur.

Guillory (2003), doktora tez çalışmasında, akademik hayatın içinde beyaz akademisyenlerle karşılaştırıldıklarında ciddi eşitsizliklerle karşı karşıya olduklarını düşündüğü zenci kadın akademisyenlerin akademik kimliklerini araştırmıştır. Çalışmaya katılan 40 kadın katılımcının bir kısmının öğretim yönelimli akademik kimliğe sahipken bir kısmının ise araştırma yönelimli akademik kimliğe sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim yönelimli akademik kimliğe sahip 16 akademisyen için en önemli mesleki rol öğretimdir ve meslekle ilgili tüm söylemlerin merkezinde yer almaktadır. Öğretimin ve öğrencilere sağlanacak rehberlik hizmetinin en önemli mesleki hedef olduğunu ifade eden bu katılımcılar öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimini diğer görevlerinden öncelikli tutmakta, araştırma faaliyetlerinin sadece yükselme amaçlı olduğunu ve bu nedenle öğretim görevlerinin önüne geçirilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırma yönelimli kimliğe sahip olan 24 katılımcı ise akademisyenlik mesleğinin özünde araştırmanın bulunduğunu düşünmekte ve akademik yayınlar yapmayı öncelikli görevleri kabul etmektedirler. Katılımcıların bir kısmı mesleğin en heyecan ve doyum veren kısmının bilimsel yayınlarla alanına katkı sağlama olanakları olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcılar, vakitlerinin çoğunu araştırmaya ayırmak istediklerinden ders yüklerinin de daha az olmasını istemektedir. Araştırmaya katılan kadın profesörlerin akademik kimliğinde aile geçmişi, edinilen arkadaşlıklar, akademik danışmanlar il ilgili yaşantılar ve akademik faaliyetler ile cinsiyet ve ırk ayrımcılığının da etkili olduğu bulgular arasındadır. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan bir kısmı araştırma yönelimli olduğu halde öğretim odaklı kurumlarda çalışırken bir kısmı ise öğretim yönelimli olmasına rağmen araştırma odaklı kurumlarda çalışmaktadır. Mesleki yönelimlerle kurumsal odağın uyumu ile katılımcıların mesleki doyum düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki görülmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, aile, arkadaşlar, akademik etkinlik, cinsiyet ayrımcılığı ve ırkçılık gibi etkenlerin hem araştırma hem de öğretim yönelimli

akademisyenlerin kimliğine aynı şekilde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, ailelerinin kendilerini akademisyen olmaya teşvik ettiğini, mesleki süreçte eşlerinin ve çocuklarının kendilerini desteklediğini, akademik yaşantıları ile birlikte arkadaş seçimlerinin de değiştiğini ve kariyer hedeflerini daha iyi anlayabilecek kişilerle arkadaşlıklar kurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar, hem cinsiyet ayrımcılığa hem de ırkçılığa maruz kaldıklarını ifade etmişler, akademiye girişlerinden itibaren sıklıkla kendilerini dışlanmış ya da yalnız bırakılmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumla başa çıkmak içinse yılmadan çaba göstermeye devam ettiklerini, mümkün olduğu kadar çalıştıkları bölümlerde görünür olmaya gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum akademide var olmaya çalışan ve sesini duyurmaya çalışmaktan vazgeçemeyen bir kimlik algısını yansıtmaktadır.

Hernandez (2010), doktora tez çalışmasında, Meksika'da meydana gelen bazı siyasa değişimlerinin ardından bir devlet üniversitesinde çalışmaya başlayan akademisyenlerin kimlik oluşumunu incelemiş, akademik kimliğin oluşumunda etkili olan faktörleri, akademisyenlerin sahip oldukları mesleki kimliğin özelliklerini ve bu özellikleri belirleyen mesleki etkinlikleri, örgüt kuramı, kültürel kuram ve mesleki kimlik kuramlarına dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre tam zamanlı akademisyenler kendilerini araştırmacı olarak tanımlamakta, kurumda çalışan akademisyenleri eski ve yeni görüşlü akademisyenler olarak ikiye ayırmakta ve bu iki grubun kültürel yönelimlerinin ve akademik yaşantılarının birbirinden farklı olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar ayrıca üniversitedeki uygulamaların geliştirilmesi için komite görevlerine katılmayı istemediklerini ancak araştırma ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi için mecburen bu etkinliklerde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların kendilerini araştırmacı, değişim yaratıcı ve doyuma ulaşmış çalışanlar olarak tanımladıkları da bulgular arasındadır.

Zhang (2013), nitel durum çalışması deseninde tasarladığı doktora tez çalışmasında Çin'de meydana gelen yükseköğretim reformlarından sonra genç akademisyenlerin mesleki kimlik oluşum süreçlerini araştırmıştır. Biri araştırma

diğeri öğretim yönelimli iki üniversitede çalışmakta olan akademisyenlerin katılımı ile yürütülen araştırmanın bulgularına göre akademik eğitim süreci, akademik yeterlilik ve kimliği belirleyen önemli bir etken olmakta, akademisyenler mesleki nitelikleri yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Katılımcıların doktora sürecinde az gelişmiş ve araştırma yönelimli olan mesleki kimlikleri öğretim üyeliğine geçmekle birlikte araştırma, öğretim ve hizmet rollerini kapsayan daha karmaşık bir yapıya bürünmekte, bu süreçte yaşanan ikilimler sonucunda ise kimlik algıları çoğunlukla araştırmanın diğer mesleki rollerin önüne geçmesi şeklinde biçim değiştirmektedir. Performans yönelimli talepleri artıran siyasa değişimleri sonucu, genç akademisyenlerin akademik özerklik alanları daralmakta ve bu durum onların mesleki kimliklerini de sınırlandırmaktadır. Kurumsal beklentilerin baskısı ve bilimsel özerklik arasında sıkışmış hisseden genç akademisyenler genelde kurumsal beklentileri öncelikli tutmakta, yeni kurumsalcılığın performans odaklı normatif gücü akademisyenlerin mesleki kimlik algılarında da etkisini göstermektedir.

Nixon (1996), yükseköğretimde meydana gelen değişimlerin akademisyenlerin mesleklerine yönelik algılarını ne şekilde biçimlendirdiğini araştırdığı çalışmasında bir yeni bir de eski kurulmuş üniversitede çalışan akademisyenler ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde katılımcıların akademik faaliyetlerin kalitesinin nasıl olması gerektiği, bu faaliyetlerin gerçekleşebilmesi için gerekli akademik ortamın ne gibi niteliklerinin olması gerektiği ve bu düşüncelerin akademisyenlerin çalışma yaşantılarına yansımaları üzerinde durulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretim akademisyenlerin öncelikli görevlerinden biri olmakla birlikte mesleki yükseltme araştırma temelli olmakta, başarılı öğretim uygulamaları ödüllendirilmemektedir. Araştırma faaliyetleri ile öğretim faaliyetleri birbirinden kopuk ilerlemekte, bu ikisi arasında gerekli bağlantılar yeterli ölçüde kurulamamaktadır. Akademisyenler çoğunlukla öğretim ve araştırma faaliyetleri arasında ikilemler yaşamakta, öğretim etkinliklerinden dolayı araştırmaya istedikleri kadar vakit ayıramadıklarından şikâyet etmektedirler.

Akademisyenler ile ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde akademisyenlerin mesleki kimlik algılarına yönelik araştırmalara rastlanmamakta, uluslararası alanda yapılan araştırmaların sayısı ise son derece sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, sosyal kültürün ve eğitim politikalarının oluşturduğu ortamın özellikleri ile kimliğin yakın ilişkisi göz önüne alındığında (Fortune et al., 2016; Romanowski & Nasser, 2015) yurtdışında yapılan çalışmalarla elde edilen bulguların Türk akademisyenler için de geçerli olduğunu varsaymak doru olmayabilir. Bu bakımdan, Türkiye örneğinde, sosyo-kültürel özellikler ile eğitim politikalarının etkilerini de dikkate alarak gerçekleştirilen bu araştırmanın Türk akademisyenlere özgü mesleki kimlik özelliklerini tanımlayabilecek bulgularla alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Doğu ve Batı kültürünün özelliklerini birlikte barındıran ülkemizde devam eden sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerin yarattığı kültürel mozaik, kültürel özelliklerin akademisyenlerin mesleki kimlik algılarına etkilerini çalışmak için oldukça zengin bir ortam sunmaktadır (Aycan ve Eskin, 2005; Sunar ve Fişek, 2005).

Akademisyenlerin davranışları, ilgileri ve mesleki doyumları ile ilgili araştırmalar, farklı yaş ve kademelerdeki akademisyenler arasında ciddi farklar olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle, farklı yaş aralığındaki ve farklı kariyer evrelerindeki akademisyenlere yönelik çalışmaların değerli bulgular ortaya çıkaracağı düşünülmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981, s. 600). Ancak, alanyazında özellikle orta kariyer evresinde akademisyenlerin çalışma yaşantılarına ve kimlik algılarına yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Halbuki, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin öğretim, araştırma ve hizmet görevlerini yoğun olarak gerçekleştirdiği, kurum içi ve dışında alan uzmanları olarak liderlik yaptığı ve ayrıca kurumsal yönetimde yer alarak karar alma süreçlerinde de etkili oldukları düşünüldüğünde (Baldwin vd., 2005; Strage, 2008), bu akademisyenlerin kurumların işleyişini yönlendirdiği, hedeflere ulaşmadaki başarısını belirlediği, kısacası kurum ve çevresinde en etkili grupta yer aldığı söylenebilir (Baldwin vd., 2008; Defelippo, 2014). Bu nedenle, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler ile yürütülen mevcut çalışmayla bu evredeki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algılarına ışık tutacak

önemli verilere ulaşılabilecek, farklı kariyer evrelerinde yer alan akademisyenlerin kimlik algılarına yönelik karşılaştırmalar yapılabilmesine de olanak sağlayabilecektir. Mevcut bulgular, bu akademisyenlerin kariyer evresine özel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara yönelik politikaların geliştirilmesine ışık tutabileceği gibi, uygulayıcılara ve siyasa yapıcılara bu evredeki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimliklerini hem yükseköğretim kurumlarına hem de ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacak biçimde geliştirmeleri bakımından da yol gösterici olabilecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma deseni, araştırmanın başında ortaya konulan sorular ile araştırma sonucunda ulaşılan yanıtlar arasında bağlantı kurmaya yarayan mantıksal bir plandır. Bu mantıksal plan araştırmacıya araştırmanın odağını, verilerin hangi yöntemlerle toplanıp hangi yaklaşımlarla analiz edileceğini belirlemede rehberlik etmektedir. Akademisyenlerin mevcut çalışma yaşantıları içerisinde nasıl bir mesleki kimlik algısı geliştirdiklerini, mesleğe yönelik benimsedikleri inanç, değer ve varsayımlar çerçevesinde irdelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve durum çalışması desenlerinden kolektif araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır.

1. KOLEKTİF ARAÇSAL DURUM ÇALIŞMASI DESENİ

Durum çalışması, güncel bir olgunun gerçek yaşam ortamında araştırılmasına izin veren bir araştırma desenidir. Durum çalışması, bireylerin gerçek yaşam döngüleri içinde ortaya çıkan çeşitli olgulara ait özelliklerin bütüncül ve anlamlı bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Yin, 2003, s. 19) Özellikle araştırılmak istenen olgu ile bu olgunun gerçekleştiği ortam arasında güçlü bir ilişki olduğu durumlarda durum çalışmasından yararlanılması önerilmektedir. Stake'in (2006, ss. 2-3) belirttiği üzere, nitel durum çalışmaları deneyimlerin gerçek ortamında değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Deneyimler gerçekleştiği ortama bağlı olarak şekillendiği ve o ortamda gerçekleştiği için bunların yorumlanması da ortamın özelliklerinden bağımsız yapılamaz. Mevcut araştırmada, araştırılmak istenen olgu, akademisyenlerin benimsedikleri mesleki inanç, değer ve varsayımlara dayalı olarak geliştirdikleri mesleki kimlik algılarıdır. Akademisyenlerin mesleki yaşantılarında ve kimlik algılarının oluşumunda hem çalıştıkları kurumun hem de uzmanlık alanlarının önemi

(Henkel, 2005a; Jawitz, 2009; Kogan, 2000; Winter, 2009) dikkate alınarak durum çalışmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Yin (2003, s. 10) bilimsel gerçeklerin çoğunlukla tek bir deneyle değil tekrarlanan deneylerle elde edildiğinin altını çizerek, benzer bir yaklaşımın durum çalışmalarında da benimsenebileceğini ifade etmektedir. Ona göre, bir olgunun birbirine benzer ortam ve şartlarda gerçekleştirilen kolektif durum çalışmaları ile değerlendirilmesi sonucu temelleri daha sağlam analitik genellemelere ulaşılabilmektedir. Stake (2006, s. 6) kolektif durum çalışmaları ile hedeflenenin tek bir durumu anlamaktan öte bir olguyu (quintain) anlamak olduğunu belirtmektedir. Diğer bir değişle, kolektif durum çalışmalarında araştırılan olgu (quintain), katılımcıların bireysel olarak anlaşılmasının ötesine geçmekte, araştırmanın asıl hedefi haline gelmektedir (Stake, 2006, s. 41). Eğer bir durum çalışmasının amacı tek bir durumu (case) anlamanın ötesine geçmek ve bir olguyu daha kapsamlı araştırabilmek ise, bu durum çalışması "araçsal durum çalışması" olarak adlandırılmaktadır (Stake, 2006, s. 8).

Kolektif, araçsal durum çalışması her bir durumun (case) kendine has yaşantıları üzerinden araştırılan asıl olgunun (quintain) daha detaylı ve kapsamlı değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu tür çalışmalarda, katılımcılar (case) arasında araştırılan olgu ya da kavram çerçevesinde karşılaştırmalar yapılmaktadır. Ancak, kolektif araçsal durum çalışmaları katılımcılar (case) arasında karşılaştırma yapma amacı güden çalışmalar değildir. Bu çalışmalar ile amaçlanan, analiz sürecinde katılımcılar (case) arasında karşılaştırmalar yapılarak araştırılan olgu ya da kavram ile ilgili daha kapsamlı yorumlara ulaşmaktır. Böylece, araştırma bulgularının dış geçerliliği ve genellenebilirliğinin artırılması da mümkün olmaktadır (Stake, 2006, s. 83).

Stake'in (1995, 2006) ve Yin'in (1981, 2003) tanımlamaları çerçevesinde mevcut araştırmada kolektif araçsal durum çalışması deseninden yararlanılması uygun görülmüştür. Araştırmada üzerinde çalışılan olgu (quintain), yani akademisyenlerin mesleki kimlik algısı, farklı mesleki deneyimlere sahip

katılımcıların (case) ifade ve paylaşımları üzerinden değerlendirilmek istenmektedir. Araştırma sürecinde farklı katılımcılardan (case) elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizi sayesinde akademik kimlik olgusu ile ilgili daha kapsamlı ve genellenebilir yorumlara ulaşılması, böylece akademik kimlik olgusuna dair daha net bir çerçeve çizilebilmesi hedeflenmektedir.

2. KATILIMCILARIN ÖZELLİKLERİ

2.1. Katılımcıların Seçimi ve Tanımlanması

Tipik durum çalışması olarak tasarlanan mevcut araştırmada, ortalama bir devlet üniversitesinde görev alan akademisyenlere odaklanılmakta, bu üniversitelerin Türkiye'deki yükseköğretim kültürünü daha iyi yansıtacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımla, araştırmaya Marmara Bölgesinde bulunan iki devlet üniversitesi dâhil edilmiştir. Türkiye'de özellikle belli bir geçmişi bulunan devlet üniversitelerinin çoğunlukla Marmara Bölgesinde bulunması nedeniyle bu bölgedeki devlet üniversiteleri arasından seçim yapılması uygun görülmüştür. Üniversiteler en az 20 yıl ve üzeri kurulum geçmişi bulunan, orta büyüklükteki üniversiteler arasından seçilmiştir. Üniversitelerden birisi birkaç yıl üst üste, ülke çapında girişimci ve yenilikçi üniversite sıralamasında ilk 50 üniversite arasında yer alırken, diğer üniversite henüz ilk 50 sıralamasına girememiştir. Bu listeye giren üniversiteden görüşülen katılımcılar, üniversitenin dünyanın ilk 500 üniversitesi arasına girme hedefini sürekli gündemde tuttuğuna değinirken, diğer üniversiteden katılımcılar böyle bir hedeften bahsetmemişlerdir. Üniversiteler arasındaki diğer bir fark ise bunlardan ilk 50 sıralamasında yer alan üniversite büyük şehirde yer alırken diğerinin küçük şehirde yer almasıdır.

Stake (2006, s. 12), kolektif araçsal durum çalışmalarında katılımcıların seçiminde, araştırılmak istenen olguya farklı bakış açıları sağlaması bakımından katılımcı çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, katılımcıların seçiminde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden "*maksimum çeşitlilik örneklemesi*" yöntemi

kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde, araştırılan olguyu çok farklı açılardan deneyimlemiş olan farklı katılımcılar araştırmaya dâhil edilebilmekte ve olgu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi mümkün olabilmektedir. Böylece, olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak zengin bir veri elde edilebilmekte ve araştırma daha genellenebilir sonuçlar üretebilmektedir (Patton, 1987, s. 53).

Alanyazında mesleki yaşantılarda ve mesleki kimlik algısında cinsiyet ve uzmanlık alanının önemli etkileri olduğu vurgulandığı ve araştırmanın hedefinde orta kariyer evresi akademisyenler bulunduğu için, katılımcılar seçilirken cinsiyet, yaş ve uzmanlık alanı kriterleri göz önünde bulundurulmuş, 35-55 yaşları arasında, hem sosyal hem de sayısal bilimler alanlarında çalışan akademisyenlerden kadın ve erkek akademisyenler eşit oranda çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların anabilim dalları, cinsiyetleri ve unvanlarına dair bilgiler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Uzmanlık A.	**Katılımcı Kodu**	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Unvan**	**Anabilim Dalı**
Sosyal Bilimler	KSO1-1	K	52	Prof. Dr.	Türk Dili ve Edebiyatı
	KSO1-2	K	43	Doç. Dr.	Felsefe
	ESO1-1	E	39	Yr. Doç.	Sosyoloji
	ESO1-2	E	36	Yr. Doç	Türk Dili ve Edebiyatı
	KSO2-1	K	48	Yr. Doç.	İngiliz Dil Bilimi
	KSO2-2	K	35	Yr. Doç.	Ortaçağ Tarihi
	ESO2-1	E	40	Yr. Doç.	Ortaçağ Tarihi
	ESO2-2	E	39	Yr. Doç.	Genel Türk Tarihi
Sayısal Bilimler	KSA1-1	K	52	Prof. Dr.	Organik Kimya
	KSA1-2	K	45	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	ESA1-1	E	43	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	ESA1-2	E	42	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	KSA2-1	K	46	Prof. Dr.	Biyokimya
	KSA2-2	K	46	Yr. Doç.	Moleküler Biyoloji
	ESA2-1	E	48	Yr. Doç.	Farmasötik Kimya
	ESA2-2	E	38	Doç. Dr.	Biyokimya

Tablo 3. Devamı

Uzmanlık A.	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Anabilim Dalı
Uygulamalı Bilimler (Mühendislik)	KM1-1	K	45	Yr. Doç.	Termodinamik
	KM1-2	K	44	Yr. Doç	Kimyasal Teknolojiler
	EM1-1	E	40	Yr. Doç.	Biyomühendislik
	EM1-2	E	50	Doç. Dr.	Kimyasal Teknolojiler
	KM2-1	K	53	Prof. Dr.	Termodinamik
	KM2-2	K	36	Yr. Doç.	Termodinamik
	EM2-1	E	48	Prof. Dr.	Konstrüksiyon ve üret.
	EM2-2	E	39	Yr. Doç.	Elektrik Elektronik

3. VERİLERİN TOPLANMASI

Görüşme tekniği, zengin ve derinlemesine veri elde edilmesinin gerekli olduğu nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama yöntemidir (Yin, 2003, s. 89). Nitel analiz için gerekli zengin verinin elde edilebilmesi, katılımcıların görüşlerini açıkça yansıtıp değerlendirebilecekleri, fikirlerini, endişelerini ve inançlarını açık yüreklilikle ortaya koyabilecekleri, kısmen uzun süreli ve samimi bir görüşme ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Bu nedenle, "*amaca dayalı sohbet*" olarak adlandırılabilecek açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmaların önemli bir veri toplama yöntemi haline gelmiştir (Smith, Flowers, ve Larkin, 2009, s.47). Bu araştırmada da veriler, açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile eilde edilmiştir.

3.1. Pilot Çalışma

Alanyazın taramasının ardından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, bu süreci takiben hem görüşme formunun ve elde edilen verilerin ön değerlendirilmesi yapılarak veri toplama aracının yeniden yapılandırılması, hem de görüşme süreci ile ilgili deneyim kazanılması amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür.

Pilot çalışmanın katılımcıları, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Patton, 1987, s. 57) "*kolay ulaşılabilir durum örneklemesi*" metodu ile seçilmiş, ardından "*kartopu örnekleme metodu*"

ile katılımcı sayısı artırılmıştır. Katılımcılar seçilirken cinsiyet ve uzmanlık alanı kriterleri göz önünde bulundurulmuş, hem sosyal hem de sayısal bilimler alanlarında çalışan akademisyenlerden kadın ve erkek akademisyenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Pilot araştırma 8 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların anabilim dalları, cinsiyetleri ve unvanlarına dair bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Pilot Çalışma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	**Unvan**	**Anabilim Dalı**
Katılımcı 1	E	Prof. Dr.	İngiliz Dili ve Edebiyatı
Katılımcı 2	E	Doç. Dr.	Fransız Dili ve Edebiyatı
Katılımcı 3	E	Yr. Doç.	Fizik
Katılımcı 4	K	Yr. Doç.	Yabancı Diller Eğitimi
Katılımcı 5	E	Yr. Doç.	Organik Kimya
Katılımcı 6	E	Yr. Doç.	Biyokimya
Katılımcı 7	K	Prof. Dr.	Organik Kimya
Katılımcı 8	E	Yr. Doç.	Türk Dili ve Edebiyatı

Katılımcılar ile onların belirlediği bir tarih ve saatte çalışma odalarında gerçekleştirilen ve ortalama bir saat süren görüşmelerde katılımcılara temel olarak iki soru yönlendirilmiştir: (1) *Kendi bireysel yaşantılarınızdan yola çıkarak akademisyenliği nasıl tanımlıyorsunuz? (Sizce akademisyen nedir, ne yapar?)* ve (2) *Akademisyen olmak sizin için ne ifade ediyor (kendi bakış açınızla akademisyenliği nasıl tanımlarsınız?).* Görüşmenin akışı içerisinde ve katılımcıların beklentileri doğrultusunda bu iki temel soruyu detaylandıracak bazı alt sorular (sondalar) da yönlendirilmiş ve böylece katılımcının tıkandığı noktalarda konuşmanın önü açılmaya çalışılmıştır. İlk temel soru, "*sizce akademisyenlik mesleğini oluşturan temel nitelikler nelerdir, bir akademisyende olmazsa olmaz olduğuna inandığınız özellikleri nasıl tanımlarsınız, sizce akademisyenlik geçmişte nasıl bir meslekti, şimdi nasıl bir meslek ve gelecekte bu mesleğe yönelik ne gibi gelişme ve değişmeler olmasını bekliyorsunuz*" gibi alt sorular ile detaylandırılırken, ikinci temel soru "*akademik benliğiniz ile ilgili ne gibi inançlara sahipsiniz, hangi özelliklerinizin sizi iyi bir akademisyen yaptığına inanıyorsunuz, mesleğinizin size neler kazandırdığını ya da neler kaybettirdiğini düşünüyorsunuz*" gibi sorular ile detaylandırılmıştır.

Araştırma sürecinde 8 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların mesleki deneyim ve algıları ile ilgili detaylı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bütün görüşmeler katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Verilerin analizi yapılmış, tema ve kodlar çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanları ile yeniden değerlendirilmiş, görüşme formunun uygun olduğuna karar verilmiştir. Ancak, akademisyenlerin gerçekte var olan deneyimlerden öte ideal akademisyen ve ideal akademik ortamın özelliklerini konuşma eğilimi olabileceği öngörüldüğünden, katılımcılara hem idealde akademisyenlik ve akademik ortam hem de kendi deneyimledikleri akademisyenlik ve akademik ortam ile ilgili sorular yönlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu amaçla, görüşme formuna "*Bir akademisyen olarak ideal akademisyeni nasıl tanımlarsınız?*", "*Türkiye'de akademisyenlerin bu ideal nitelikleri ne oranda taşıdığına inanıyorsunuz?*", "*Bir akademisyen olarak ideal bir akademik çalışma ortamını nasıl tanımlarsınız?*", "*Türkiye'de bulunan akademik çalışma ortamının bu ideal nitelikleri ne oranda taşıdığına inanıyorsunuz?"* sorularının eklenmesi uygun görülmüştür.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Katılımcılar ile onların belirlediği bir tarih ve saatte çalışma odalarında ortalama bir saat süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara temel olarak altı soru yönlendirilmiş, görüşmenin akışı içerisinde ve katılımcıların beklentileri doğrultusunda bu soruları detaylandıracak bazı alt sorular (sondalar) da yönlendirilmiş ve böylece katılımcının tıkandığı noktalarda konuşmanın devamı sağlanmıştır. Araştırmanın yanıtını aradığı temel sorular doğrultusunda katılımcılara yönlendirilen sorular ve bunlarla ilgili sondalar Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5'te yer alan sorulardan katılımcıların ideal akademisyen ve Türkiye'de akademisyenler ile ilgili değerlendirmeler yapmasını isteyen 5. soru

ile ideal akademik ortam ile Türkiye'de akademik ortam ile ilgili değerlendirmeler yapmasını isteyen 6. Soru, aynı zamanda yanlı cevaplar verilmesinin de önüne geçme amacı gütmektedir. Katılımcıların akademisyenlik mesleği ile ilgili değerlendirmelerde idealde olması gerekenleri anlatma eğilimi gösterebileceği öngörülmüştür. Bu nedenle, araştırma sorularının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşü alındığı aşamada bu konu tartışılmış, yanlı cevapların elimine edilebilmesi bakımından katılımcıların gerçekte var olan deneyim ve beklentileri konusunda görüşlerinin idealler ile karşılaştırmalı olarak alınmasının etkili olabileceği düşünülmüştür.

Tablo 5. Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Sondalar

Amaç Sorusu	**Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Sondalar**
1. Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin, mesleki kimliklerine – mesleğin temel özelliklerine – ilişkin algıları (inanç, değer ve varsayımları) nelerdir?	**Soru 1:** Kendi bireysel yaşantılarınızdan yola çıkarak akademisyenliği nasıl tanımlıyorsunuz? ***Sondalar:*** ~ *Sizce akademisyen nedir, ne yapar?* ~ *Sizce akademisyenlik mesleğini oluşturan temel nitelikler nelerdir?* ~ *Bir akademisyende olmazsa olmaz olduğuna inandığınız özellikleri nasıl tanımlıyorsunuz?* **Soru 2:** Akademisyen olmak sizin için ne ifade ediyor? ~ *Hangi özelliklerinizin sizi iyi bir akademisyen yaptığına inanıyorsunuz,* **Soru 3:** Mesleğinizin size neler kazandırdığını ya da neler kaybettirdiğini düşünüyorsunuz? ***Sondalar:*** ~ *Mesleğinizin size ve hayatınıza neler kattığını düşünüyorsunuz?* ~ *Mesleğinizin size ya da hayatınıza olumsuz etkileri olduğunu düşünüyor musunuz?*

Tablo 5. Devamı

Amaç Sorusu	Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Sondalar
2. Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarını (inanç, değer ve varsayımlarını), içinde bulundukları formal ve informal mesleki çevre nasıl biçimlendirmektedir?	**Soru 4:** Sizce akademisyenlik geçmişte nasıl bir meslekti, şimdi nasıl bir meslek ve gelecekte bu mesleğe yönelik ne gibi gelişme ve değişmeler olmasını bekliyorsunuz? ***Sondalar:*** ~ *Mesleğinizin ülkedeki mevcut durumuna yönelik değerlendirmeleriniz nedir?* ~ *Mesleğinizin ülkedeki geleceği ile ilgili beklentileriniz nedir?* **Soru 5:** Bir akademisyen olarak ideal akademisyeni nasıl tanımlarsınız? Türkiye'de akademisyenlerin bu ideal nitelikleri ne oranda taşıdığına inanıyorsunuz? **Soru 6:** Bir akademisyen olarak ideal bir akademik çalışma ortamını nasıl tanımlarsınız? Türkiye'de bulunan akademik çalışma ortamının bu ideal nitelikleri ne oranda taşıdığına inanıyorsunuz?

Smith ve arkadaşları (2009, s.52), nitel analiz için veri toplama amacı ile yapılan görüşmelerde araştırmacının dikkat etmesi gereken bazı noktaların altını çizmektedir. Kaliteli verilerin elde edilebileceği iyi bir görüşmede kısaca şunlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

- Görüşme katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda, mümkünse kendi yaşantılarının içinde buluna bir ortamda gerçekleştirilmelidir.
- Görüşme öncesinde katılımcıya araştırma ile ilgili bilgi verilmeli, katılımcı ve araştırmacı görüşme zamanı ve yerini birlikte belirlemelidir.
- Görüşmenin başlangıcında sıcak ve arkadaşça bir ortam oluşturularak katılımcının araştırmacıya güvenmesi sağlanmalıdır.
- Görüşmenin katılımcı odaklı olduğu, katılımcının kendi dünyası ve deneyimleri ile ilgili olduğu ve bu nedenle doğru ya da yanlış cevaplar olmadığı gibi beklenen her hangi bir yanıt olmadığı açıkça belirtilmelidir.
- Katılımcıya yeterince düşünme zamanı verilmeli, sessizlik durumlarında sabırla beklenmeli ve konuşmada araya girip yorumlar yapmaktan kaçınmalı, bu yorumlar gerekirse konuşmanın sonuna saklanmalıdır.
- Çoğunlukla konuşmanın sonuna doğru daha derin ve açık veriler elde edilmeye başlandığından, netleştirilemeyen konulara konuşmanın sonunda yeniden dönülmesi verileri zenginleştirebilir.

- Araştırmacı konu ile ilgili yaptığı araştırmalardan, teorik bilgilerden uzaklaşıp sadece katılımcının söylemlerine odaklanmalıdır. Böylece kendi var olan inanç ve fikirlerinden uzaklaşıp (bracketing) katılımcının kendi dünyasına girmeyi başarabilir.

Araştırma sürecinde 24 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerde, yukarıda belirtilen ilkelere bağlı kalınmaya dikkat edilerek, katılımcıların deneyim ve algıları ile ilgili detaylı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bütün görüşmeler katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Katılımcılardan biri, görüşmenin kayıt cihazı ile kaydedilmesini istememiş, yalnızca yazılı not alınmasına izin vermiştir. Bu nedenle, yalnızca bu katılımcının sağladığı veriler görüşme esnasında yazılı olarak not edilmiştir.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel araştırmalarda sunulan bulgular, katılımcıların deneyimlerine yönelik söylemlere dayanmaktadır. Araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilir olması ise belli ilkelere uyulmasına bağlıdır (Moustakas, 1994, s. 85). Bu ilkeler, *Epoche* (önyargılardan bağımsız olma), sentez ve olguyu bütünüyle anlamak için metinleri tekrar tekrar okuma, fenomenolojik indirgeme, yaratıcı çeşitleme (imaginative variation), (Giorgi, 1997; Moustakas, 1994; Smith vd., 2009) şeklinde listelenebilir. Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizinde bu ilkelere bağlı kalınmıştır.

Veri analizinde ilk adım, araştırmacının konu ile ilgili sahip olduğu bilgilerden, önyargılardan ve varsayımlardan arınması yani *epoche*'dur. Araştırmacının sahip olduğu bilgilerden uzak kalması, geçmiş bilgi ve yaşantıların tamamen silinmesi değil, bunların analiz sürecinde bastırılması ile çalışılan fenomenin olduğu şekliyle anlaşılması anlamına gelmektedir (Giorgi, 1997; Moustakas, 1994).

Araştırmanın veri toplama sürecinde ve veri analizi sürecinde, araştırmacı alanyazın taramasından ve kendi yaşantılarından elde ettiği bilgileri elinden geldiğince baskılamaya çalışarak katılımcıların dünyasına mümkün olduğunca girmeye ve önyargı ve beklentilerinden sıyrılmaya çalışmıştır.

Sentez ve olguyu bütünüyle anlamak için metinleri tekrar tekrar okumak veri analizinde önemli yaklaşımlardan bir diğeridir. Kaydedilen katılımcı görüşmelerinin yazıya aktarılması ile oluşturulan yazılı metinlerin birkaç kez okunması, katılımcılara odaklanmak ve onların dünyalarına yaklaşmak için gereklidir (Smith vd., 2009, s. 82). Bu süreçle araştırmacı verilerin daha derin analiz edileceği bir sonraki aşama için kendini hazırlamış olur (Giorgi, 1997, s. 236). Araştırmacı metinleri her okuduğunda, katılımcının deneyimlerinin özünü kavramaya bir adım daha yaklaşmaktadır. Bu bir sonraki aşamada elde edeceği parçaların bütünle bağlantısını kurmasında araştırmacıya rehberlik etmesi (Giorgi, 1997, s. 238) ve alelacele yapılmış yüzeysel çıkarımların önüne geçmesi (Smith vd., 2009, s. 83) bakımından önemlidir. Bu nedenle, veri analizine her bir katılımcıya ait metinlerin birkaç defa bütüncül olarak okunması ile başlanmıştır.

Nitel veri analizinde benimsenmesi gereken bir diğer yaklaşım ise bireyin bir olguyu incelerken o olguyla ilgili geçmiş bilgilerinden sıyrılarak olguyu olduğu gibi analiz etmesi, diğer bir ifade ile fenomenolojik indirgeme yapmasıdır (Giorgi, 1997, s. 240). Bu yaklaşımın amacı, deneyimle ilgili doğal tavır ve davranışları daha iyi anlayabilmektir. Bu ilkeye bağlı olarak, temel olarak iki işlem yapılır (Moustakas, 1994, s. 90). Öncelikle verilerin satır satır numaralandırılır ve her satır aynı düzeyde dikkatle incelenir. Daha sonra, görüşme esnasında ele alınan konu ile ilgisiz olan ya da tekrar eden ifadelerin silinmesi ile veri analize (tema ve kümelerin oluşturulmasına) hazır hale getirilmiş olur.

Yaratıcı çeşitleme nitel veri analizinde önemli ilkelerden bir diğeridir. Yaratıcı çeşitleme, aynı olguya farklı bakış açılarıyla yaklaşarak olgunun yani katılımcının anlattığı yaşantıların en önemli yapılarına ulaşmayı, yaşantıları daha derinlemesine kavramayı hedeflemektedir (Moustakas, 1994, s. 98). Araştırmacı

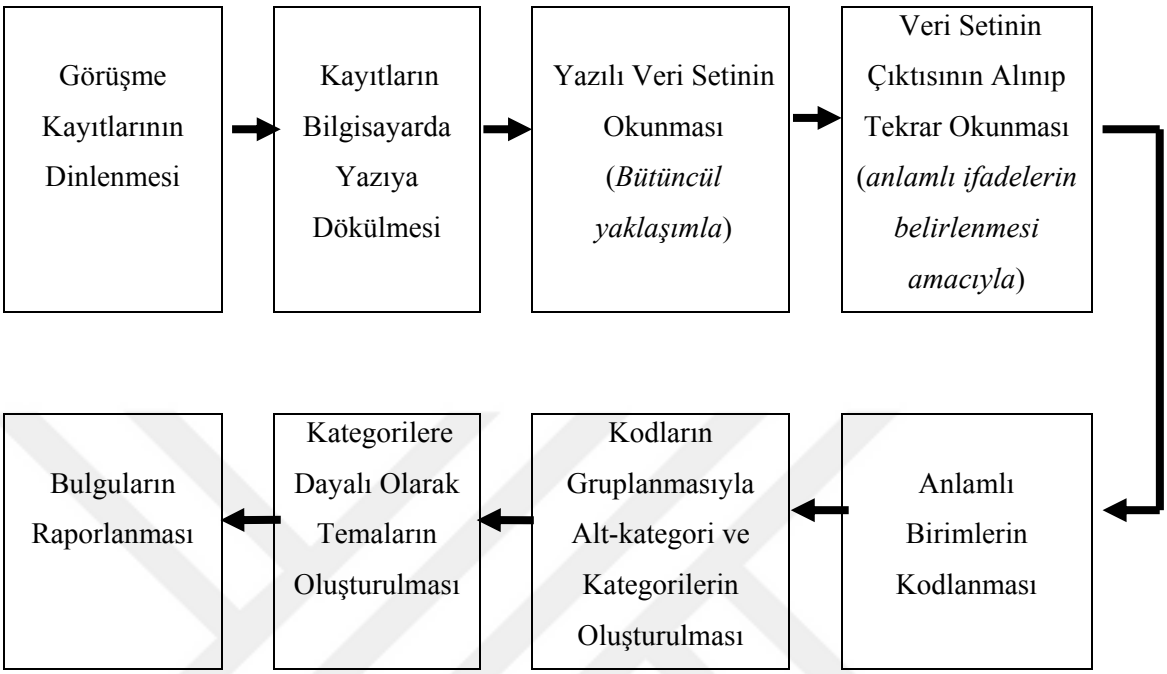
böyle bir yaklaşımla, deneyimin özünde neler var neler yok bunu daha iyi analiz edebilir. Yaratıcı çeşitleme, katılımcıların örtük söylemlerini (örn. deyimler ya da metaforlar) anlamlandırabilmeyi de içermektedir.

Analiz sürecinin son aşaması, bu süreçte elde edilen olguya ait temel kavramların ve bunların ifade ettiği anlamların düzenlenmesi ve böylece deneyimin tanımlanmasıdır (Moustakas, 1994, ss. 68-69). Bu araştırmada, her bir görüşme ayrı ayrı analiz edilip sentezlenmiş, daha sonra araştırma çoklu durum çalışması deseninde tasarlandığı için, katılımcılar arasında karşılaştırmalar yapılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. Verilerin Kodlanması (İçerik Analizi)

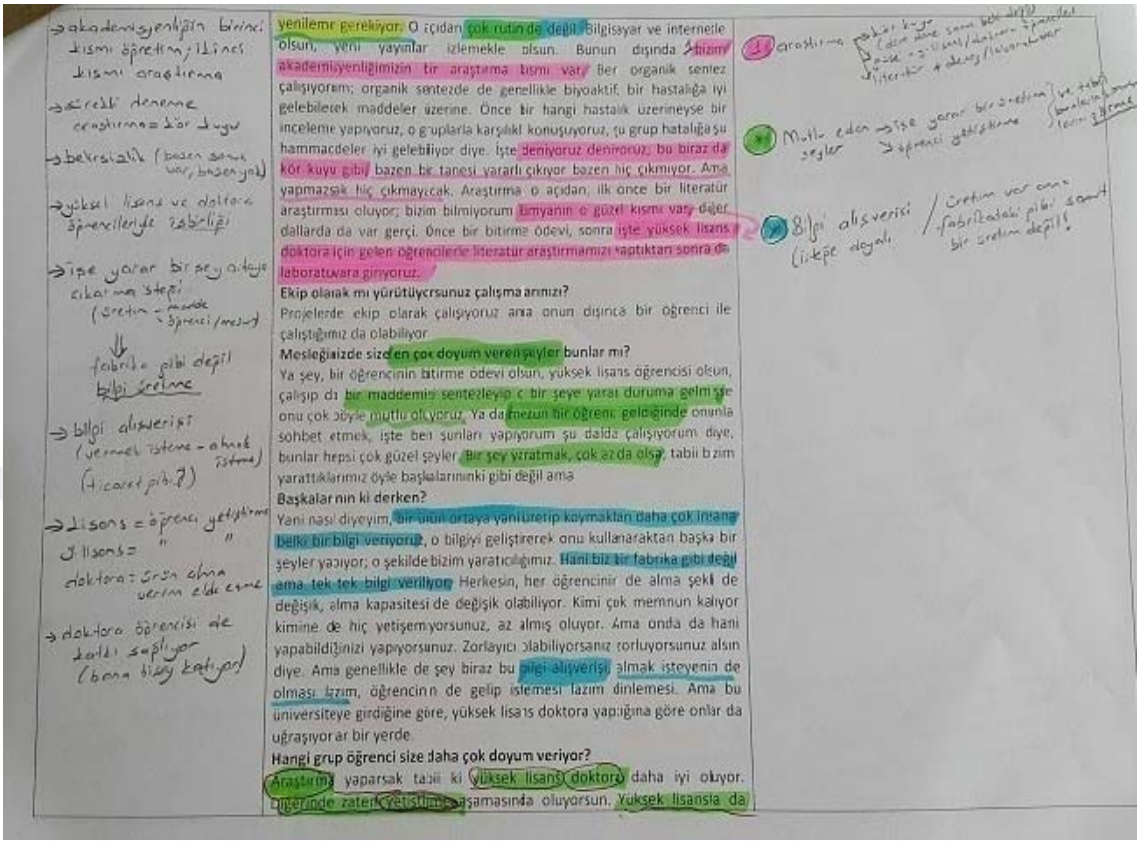
Nitel araştırmalarda veri analizinin ilk adımı, ham verilerden araştırmanın bulgularına doğru adım adım ilerlediğimiz temel kavramların saptanması sürecidir (Auerbach ve Silverstein, 2003; Gough ve Scott, 2000). Kodlama ya da içerik analizi adı verilen bu süreçte, verilerin incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmasının ardından her bir bölüme tek bir kelime ya da birkaç kelimeden oluşan etiketler (kodlar) verilmekte, ardından bu kodlara dayalı olarak kategoriler ve temalar oluşturulmaktadır. Mevcut araştırmanın veri analizi süreci Şekil 4'te görülmektedir.

Şekil 4. Veri Analizi Süreci



Araştırmacının yoğun veri setinde kaybolmaması için, kodlama sürecinde araştırmanın kavramsal çerçevesini, özellikle araştırma sorularını aklında tutması ve veriler içerisinde ne aradığının farkında olması tavsiye edilmektedir (Patton, 1987, s. 145). Smith ve arkadaşları (2009, s. 82) kodlama sürecinden önce veri setinin dikkatle okunmasını, bu esnada verilerin yanına tanımlayıcı ve kavramsal notlar alınmasını ve katılımcıların ifadelerinin kullanılan dil açısından da incelenmesini önermektedirler. Böyle bir yaklaşımla, katılımcıların söylemlerindeki derin manaların da yakalanabileceğini düşünmektedirler. Bu araştırmada, Smith ve arkadaşlarının önerisi doğrultusunda veriler birkaç kez okunarak notlar alınmış daha sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Bu süreçle ilgili örnek Şekil 5'te görülmektedir.

Şekil 5. Veri Setinin İlk Okunmasına Dair Örnek Uygulama



Elde edilen tüm verilerin detaylı bir şekilde okunmasının ardından anlam ifade eden birimlere odaklanan tanımlayıcı kodlama ile analize devam edilmiştir. Verilerin kodlanıp etiketlenmesinin ardından, bu kodların bir araya getirilip kategorilerin oluşturulması gerekmektedir. Birbirine benzer anlamlar ifade eden kodların bir araya getirilmesi ve bunların oluşturduğu kümelere bir ad verilmesi için alanyazın taramasında elde edilen kavramlardan yararlanılabileceği gibi verilerin analizinden elde edilen tanımlayıcı kelime ya da kavramlar da kullanılabilir (Patton, 1987, s. 151). Araştırmanın bu aşamasında, araştırmacı öncelikle veri setine odaklanmış ve analiz sürecinde öne çıkan kavram ve söylemleri tanımlayan kodlar üretmiştir. Ancak, veri analizi sürecinde alanyazında meslek kimlik kavramını oluşturan ve biçimlendiren etkenler ile ilgili kavramlar da tamamen göz ardı edilmemiştir. Verilerin analizinde elde edilen kodlar gruplanarak alt-kategoriler ve kategoriler oluşturmuştur. Birbiri ile ilintili kategoriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Veri analizinden elde edilen tema ve kategoriler ile ilgili ayrıntılı bilgilere bulgular bölümünde yer

verilmiştir. Ancak kodlama, alt-kategori ve kategorileri oluşturma ve nihayetinde temalara ulaşma sürecine yönelik detaylı örnek uygulamalar Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de görülebilmektedir.

Tablo 6. Akademik Mesleki Kimlik Algısı Teması İle İlgili Kodlamalar ve Alt-Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama

Veri Setinden Alıntılar	**Örnek Kodlar**	**Örnek Alt-Kategoriler**
Türkiye'de hala hiçbir şey düşünmeden, hiç bir şey sorgulamadan ne yapıyorsa çok iyi yapan insanlar var, bu insanlar taşıyor. Yani **[1]önemli değil bu benim işim ve ben bu işi çok iyi yapacağım** diyen insanlar var dedi. Bu beni çok etkiledi; ben de gerçekten bu insanlardan biri olmaya çalışıyorum, o kadar. **[2]Dediğim gibi sorumluyuz, herkese karşı sorumluyuz, kendimize karşı sorumluyuz, dünyaya sorumluyuz. Ben burada isem bir nedeni vardır diye düşünüyorum, mutlaka birine faydam olur diye düşünüyorum.** Böyle götüreceğiz bu işi, yoksa ne yapacağız.	[1]en iyisini yapma [2]faydalı olma gayreti	İş disiplini yaklaşımı (adanmış-idealistler)
Bir de önünüzde örnekler olmadığı için hep bocalıyorsunuz; **[3]bizde o alt yapı olmadığı için** siz ancak toslaya toslaya bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz. Herkes kendi çapında bir şeyler yapmaya çalışıyor. Tabii amaç ne burada: yükselmek. İşte yükselmek için **[4]en kolayı hangisiyse hangi yol varsa, hangi çalışma iyi gidiyorsa onlar yapılıyor**. Bu şekilde ilerliyor işler.	[3] altyapı eksikliği [4]kolaya kaçma	İş disiplini yaklaşımı (kolaycı-uyumcular)

Tablo 6. DEVAMI

Veri Setinden Alıntılar	Örnek Kodlar	Örnek Alt-Kategoriler
Sevmezse zaten başarılı olamaz. Bir şekilde [5]**kerhen yapar, yani devlet memuru gibi gelir burada dersine girer, işte ucundan kıyısında araştırma yapar ama sonuçta sadece yapmış olur yani; şekilden ibaret olur, içi boş olur**. İşte en büyük sorun bu şu an ülkemizde. Türkiye'deki en büyük sıkıntı bu	[5]göstermelik, kerhen iş yapma	İş disiplini yaklaşımı (politik-fırsatçılar)
Çok iyi insan da var; akademisyenler içerisinde de öyle. Ama maalesef o insanlar şu noktaya gelmiş; ya ben **[1a]bir şeye elimi atarsam bunlarla mı uğraşacağım.** O akademisyenler **[1b]bir köşede zor şartlarda işlerini yürütmeye çalışıyorlar**.	[1a]köşesine çekilmiş [1b]işiyle meşgul olduğundan köşesine çekilmiş	Kurumsal pozisyon (adanmış-idealistler)
[2a]**Kabuğuma çekilmiş durumdayım,** ama baktım huzurluyum böyle. Buradakilerle de kötü değil aram şimdi. Konuşuyorum herkesle ama samimiyetim yok. Samimi olmaya korkuyorum. Herkese bir merhabam var ama [2b]**güvenim yok! Güvenim yok işte kayboldu o. Güvenim kayboldu**	[2a]kabuğuna çekilme [2b]güvensizlik nedeniyle kabuğuna çekilme	Kurumsal pozisyon (kolaycı-uyumcular)
Yıldırma politikaları oluyor ve bunlar hep bir grup oluyor genelde. Genelde burada eski hocalar, buranın eskileri. Hani böyle **[3a]şeye benzetiyorum ben bunu, hapishanede koğuş ağalarına.** …. Burada koğuş ağaları oluyor genelde; dışarıdan geleni öyle **[3b]yıldırmak, üstüne gitmek; sen bizi geçemezsin, sen kendini ne sanıyorsun, biz burada yerliyiz sen sonradan geldin**. Bir grup var, **[4]çoğunlukla onların hâkimiyeti söz konusu oluyor**. Bir kopukluk, sürekli onların istedikleri ön planda olması gibi bir durum var.	[3a]kararları informal yolla etkileme [3b]diğerlerini baskılama [4]hakimiyet kurma	Kurumsal pozisyon (politik-fırsatçılar)

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öncelikle veri setinde anlam ifade eden birimler işaretlenip kodlanmış, daha sonra bu kodlar "iş disiplini yaklaşımı" ve "kurumsal pozisyon" alt-kategorilerine ayrılmıştır.

İş disiplini yaklaşımı alt-kategorisini ve kurumsal pozisyon alt-kategorisini oluşturan kodlar incelendiğinde iş disiplinine yönelik yaklaşımların ve kurumsal pozisyonun da kendi içinde üç gruba ayrıldığı görülmüş, bunlar daha sonra "1. Grup Akademisyen Davranışı", "2. Grup Akademisyen Davranışı" ve "3. Grup Akademisyen Davranışı" kategorilerini oluşturmuştur. Bu kategorilerin oluşumu ve temanın adlandırılması süreci Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısı Teması ve İlgili Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama

Örnek Alt-kategoriler	Kategoriler	Tema
İş Disiplini Yaklaşımı Kurumsal Pozisyon	→ Adanmış-idealistler	**AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI**
İş Disiplini Yaklaşımı Kurumsal Pozisyon	→ Kolaycı-uyumcular	
İş Disiplini Yaklaşımı Kurumsal Pozisyon	→ Politik-fırsatçılar	

Tablo 8'de ise toplumsal ve kültürel yapı temasının oluşturulduğu analiz sürecine yönelik örnekler görülebilmektedir. Burada da benzer bir süreç izlenmiş, öncelikle veriler kodlanmış, ardından kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan

"şekilcilik" ve "kayırmacılık-tarafgirlik" gibi kategoriler ise toplumsal ve kültürel yapı teması altında toplanmıştır.

Tablo 8: Toplumsal ve Kültürel Yapı Teması ile İlgili Kodlamalar ve Kategorilerin Oluşturulmasına Yönelik Örnek Uygulama

Veri Setinden Alıntılar	**Örnek Kodlar**	**Örnek Alt-Kategoriler**
Bizde geneldeki yapımız **[1a]-mış gibi olmak,-mış gibi yapmak'**. Bu akademisyenliğe de sirayet etti. Kâğıt üzerindeki düzenlemeler falan kâr etmiyor; o kişinin özelliği, **[1b]kültürel alt yapımız. Yani her zaman her şeyi nasıl yapıyorsak akademisyenliği de ona benzettik** Toplumsal bir süreçle de gerideyiz yani sadece akademiyi de düzeltemiyorsun. … (ideali)ne kadar uygulayabiliyoruz diyorsanız **[2]çoğumuz bunu sözde yapıyoruz. Her şey evrak üzerinde doğru gibi gözükse de doğru olmayan noktalar var**	[1a]-mış gibi yapma [1b]kültürel yapı [2]sözde etkinlik	İş Yapma Biçimi
Burada **[1]insan ilişkileri öne çıkıyor, tabii doğu toplumu olmamızın etkisi var**, belli şeylerin önüne geçmek zor oluyor. Bizde hep işte **[2]tarafçılık, tanıdıklık** oluyor Projeleri bile **[3]tanıdıklarına, kendi çevrelerine** veriyorlar. Yani bazen şu da olabiliyor, **[4]ben şunu tanıyorum senin işini halletsin**.	[1]doğu toplumu [2,3,4]tarafçılık, tanıdıklık, çevre	Kayırmacılık Tarafgirlik

5. GÜVENİRLİK ve GEÇERLİLİK

Nicel ya da nitel yöntemle yapılmış olmasına bakılmaksızın tüm araştırmaların bilimsel olarak kabul edilebilir sonuçlar ortaya koyması bakımından güvenirlik ve geçerlik çalışmaları son derece önemlidir. Creswell ve Miller (2000, s. 125-126), nitel araştırmalarda geçerliliğin veri ile değil verinin yorumlanması ile ilgili olduğunun altını çizerken, geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırmacı, katılımcı ve okuyucuların bakış açısı ile post-pozitivist, yapılandırmacı ve yorumlamacı paradigmaları bir araya getiren bir çerçeve sunmaktadır (Tablo 9). Araştırmanın doğasına göre bu çerçevede belirtilen stratejilerden bir kaçının kullanılması araştırmanın güvenirlik ve geçerliğini sağlamak için yeterli görülmektedir.

Tablo 9. Creswell ve Miller'ın Geçerlilik-Güvenirlik Çerçevesi

Paradigma / bakış açısı	**Post-pozitivist**	**Yapılandırmacı**	**Yorumlamacı**
Araştırmacı bakış açısı	Çeşitleme (*triangulation*)	Oluşturulan kategori ve temalarla uyuşmayan kanıtların araştırılması (*disconforming evidence*)	Araştırmacının veri analizini etkileyebilecek inanç, değer ve önyargılarını betimlemesi (*Researcher reflexivity*)
Katılımcı bakış açısı	Veri setinin katılımcılara teyit ettirilmesi (*member check*)	Araştırma alanında uzun zaman geçirme (*prolonged engagement in the field*)	Katılımcıların araştırmacı olarak süreçte yer alması (*Collaboration*)
Okuyucu bakış açısı	Verilerin araştırma sürecine dâhil olmayan kişilerce değerlendirilmesi (*audit trial*)	Katılımcılar ve temalar ile ilgili detaylı bilgilerin verilmesi (*thick, rich description*)	Verilerin ve analiz sonuçlarının araştırmayı ve araştırılan olguyu bilen kişiler tarafından değerlendirilmesi (*Peer debriefing*)

Kaynak: Creswell, J. W. ve Miller D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory into Practice*, 39:3, 124-130

Mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için çeşitleme (triangulation), veri setinin katılımcılara teyit ettirilmesi, verilerin araştırma sürecine dâhil olmayan kişilerce değerlendirilmesi (audit trial),

katılımcılar, veri analiz süreci ve elde edilen kategori ve temalar ile ilgili detaylı bilgilerin verilmesi (thick description), verilerin ve analiz sonuçlarının araştırmayı ve araştırılan olguyu bilen kişiler tarafından değerlendirilmesi (peer debriefing) uygulamalarına başvurulmuştur.

Çeşitleme, veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi şeklinde yapılabilmektedir (Creswell ve Miller, 2000). Mevcut araştırmada, veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için araştırma maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak farklı yaş, cinsiyet, unvan, uzmanlık alanı ve kurumlardan akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan zengin ve kapsamlı veri elde edebilmek için kendileri ile yüz yüze kapsamlı ve uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneltilen açık uçlu sorularla detaylı tanımlamalar ve açıklamalar yapmalarına olanak verilmiştir. Yöneltilen açık uçlu sorular öncelikle alanyazın taramasına bağlı olarak hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, böylece araştırılan akademik kimlik olgusu ile ilgili kapsamlı, önyargı ve yönlendirmeden bağımsız veri elde edilmesine gayret edilmiştir. Katılımcı sayısı ise herhangi bir rakamla sınırlı tutulmamış, sıklıkla benzer söylemlerin tekrarlanmaya başladığı yani verilerin doyuma ulaştığı noktaya kadar görüşmelere devam edilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarıldıktan sonra katılımcılar ile paylaşılmış ve onların onayına sunulmuştur. Oluşturulan bu veri seti önce araştırmacı tarafından kodlanmış, elde edilen kod, kategori ve temalar veri seti ile birlikte tez danışmanı ile paylaşılmış, kategori ve temalar birlikte tartışılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen kategori ve temalar yeniden düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Elde edilen bu kategori ve temalar, yürütülen üç tez izleme sürecinde üç farklı uzman ile paylaşılmış ve onların görüşleri alınmıştır. Araştırma ile elde edilen bu ilk bulgular, ayrıca süreçten tamamen bağımsız olan iki akademisyen ile sözlü olarak paylaşılmış ve değerlendirilmiştir. Akademisyenlerin görüşleri de bulgular ile çelişmemiş, tam tersine araştırmacının yorumlarını pekiştirmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü üniversiteler ve katılımcıların özellikleri ile ilgili detaylı bilgiler paylaşılmış, elde edilen verilerin analizine yönelik süreçler, örnekleri ile detaylı olarak anlatılmıştır. Analiz sürecinde elde edilen bulgular, kapsamlı ve detaylı bir şekilde açıklanmış, bu açıklamalar katılımcıların doğrudan söylemleri ile desteklenmiştir. Böylece, araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, genellenebilir bulgulara ulaşmaktan öte araştırılan olgu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi hedefleyen çalışmalardır. Mevcut araştırmanın hedefinde de genellenebilir bulgulara ulaşma hedefi bulunmamakla birlikte, araştırmanın kolektif araçsal durum çalışması olarak tasarlanmış olması bulguların genellenebilirliğini ve dolayısı ile dış geçerliliğini artıran bir etken olmaktadır (Stake, 2006, s.81).

5.1. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini tüm gerçekliği ile kavrayabilmesi için, tüm ön bilgi ve önyargılarını baskılaması, katılımcıları açık görüşlülükle dinleyerek deneyimlerini tüm boyutlarıyla anlamaya odaklanması gerekmektedir (Giorgi, 1997; Moustakas, 1994). Mevcut çalışmanın araştırmacısı da, hem veri toplama hem de verilerin analizinde tüm ön bilgi ve önyargılarını arka plana atma gayreti içinde bulunmuştur. Görüşme sürecinde mümkün olduğunca müdahale ve yönlendirici yorumlardan kaçınmış, özellikle katılımcının yoruma açık bıraktığını düşündüğü belirli ifadeleri tekrardan onların açmasını rica ederek, analiz sürecinde bu verilerin anlamlandırılmasını mümkün olduğunca katılımcılara bırakmaya dikkat etmiştir. Ancak, hem konu ile ilgili yapılan detaylı alanyazın araştırmasında elde edilen bilgiler hem de 16 yıldan beridir farklı akademik ortamlarda, akademisyenlerle yakın ilişkiler içinde bulunmuş olmasının, araştırmanın özellikle veri analiz sürecini etkilemiş olabileceği gerçeğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Diğer taraftan, araştırmacının alanda uzun zaman geçirmesinin araştırmanın geçerliliğini artıran bir etken olduğu da düşünülmektedir. Bu bakımdan, araştırmacının akademik ortam ve akademisyenler ile uzun süreli yakın ilişkilerinin bulunması, verilerin

daha detaylı analiz edilebilmesine ve akademisyenlerin yaptıkları paylaşımların daha net anlamlandırılabilmesine olanak sağlamıştır.

5.2. Katılımcı İzni ve Araştırma Etiği

Katılımcı bilgilendirme ve izin formu, araştırmanın etik standartlara uygunluğunun bir göstergesi olması bakımından önemlidir (Moustakas, 1994, s. 103). Bu nedenle, araştırmaya dâhil olan tüm katılımcılara araştırmanın temel amaçlarını anlatan ve araştırmacının iletişim bilgilerini içeren bir bilgilendirme formu ile birlikte, araştırmaya sağladıkları verilerin kullanımına dair bir katılımcı izin formu verilmiştir (EK 1, EK 2). Katılımcı izin formu hem araştırmacı hem de katılımcılar tarafından karşılıklı imzalanmıştır. Katılımcılardan bir tanesi ismini vermek istemediği için katılımcı izin formunu imzalamak istememiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler katılımcıların izni dâhilinde kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ancak katılımcılardan bir tanesi görüşmenin kaydedilmesini istememiş, bu görüşme dökümü görüşme esnasında elle alınan notlar ile oluşturulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, Türkiye'de orta kariyer evresinde bulunan (35-55 yaş, yar. doç.-prof.) akademisyenlerin sahip oldukları mesleki kimlik algısı ve bu algıyı biçimlendiren faktörlere ilişkin elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan tema ve kategoriler sunulmaktadır. Yapılan içerik analizi sonucunda dört tema ve bu temaları oluşturan çok sayıda kategori ile alt-kategoriler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan tema ve kategoriler incelendiğinde, akademisyenlerin mesleki kimlik algısını yansıtan üç grup mesleki davranış biçimi olduğu ve akademisyenliği tanımlayan altı temel kavram ortaya çıktığı görülmektedir. Akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendiren temel etkenlerin yoğunlukla yükseköğretim politikaları ile sosyo-kültürel özellikler olarak adlandırılan özellikler olduğu bulunmuştur. Bu iki etken dışında orta kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin cinsiyete dayalı bazı güçlüklerle karşılaştıkları ve bunun onların mesleki davranışlarını biçimlendiren bir etken olduğu da bulgular arasında yer almaktadır.

Bu bölümde ortaya çıkan tema, kategori ve alt-kategoriler ayrıntılı olarak sunulacaktır. Temalara ait kategori ve alt-kategoriler ve bunlara yönelik ayrıntılar tablolarda özetlenmiş ve detayları ile açıklanmıştır. Ortaya çıkan dört tema ise şöyledir:

1. Mesleki kimlik algısını biçimlendiren yükseköğretim politikaları
2. Mesleki kimlik algısını biçimlendiren sosyo-kültürel özellikler
3. Akademisyenlerin mesleki kimlik algısı
4. Kadın akademisyenler

Ortaya çıkan ilk tema "mesleki kimlik algısını biçimlendiren yükseköğretim politikaları" olarak adlandırılmıştır. Bu tema, akademisyenlerin çalışma koşulları

ile akademisyen yetiştirme ve yükselme süreçlerini düzenleyen siyasalar ile ilgili görüşlerini kapsamaktadır. Ortaya çıkan kategori ve alt-kategoriler, orta-kariyer evresi akademisyenlerin bu siyasaların mesleki yaşantılarına ve çalışma koşullarına etkilerine yönelik algılarını yansıtmaktadır. Alanyazında da yükseköğretime yönelik geliştirilen siyasaların akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendiren önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Capano, 2011; Henkel, 2005a; Kogan, 1999b).

İkinci tema "mesleki kimlik algısını biçimlendiren sosyo-kültürel özellikler" temasıdır. Bir toplumda benimsenen inanç, değer, norm ve kurallar o toplumun kültürünü oluşturmaktadır. Bu kültürel özelliklerin bireylerin inanç, değer, varsayım ve düşünce sistemlerini biçimlendirdiği gibi o toplumda var olan örgütlerin işleyişini, bu çerçevede mesleklerin yerine getirilme biçimini de etkilediği düşünülmektedir (Eğinli ve Çakır, 2011; Lane ve Brown II, 2010; Nişancı, 2012; Scott, 2008). Ayrıca, toplumda bir mesleğe yönelik algı ve beklentilerin, bu mesleği yerine getiren bireylerin mesleki kimlik algısını biçimlendirdiği düşünülmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). "Mesleki kimlik algısını biçimlendiren sosyo-kültürel özellikler" temasını oluşturan kategoriler, orta kariyer evresi akademisyenlerin yükseköğretimdeki uygulamaları ve akademisyenlerin mesleki davranışlarını biçimlendirdiğine inandıkları bu sosyo-kültürel özellikleri yansıtmaktadır.

"Akademisyenlerin mesleki kimlik algısı" teması veri analizi sonucu ortaya çıkan üçüncü temadır. Mesleki kimlik algısı, bireyin sorumluluk alanına aldığı mesleki rolleri, bu rolleri yerine getirirken bağlı kalması gerektiğini düşündüğü ilkeleri, mesleğinin kuruma ve topluma sağladığı katkılara yönelik inançları ile bu doğrultuda ortaya koydukları mesleki davranışları içermektedir (Bruss ve Kopala, 1993; Guillory; 2003; Reybold, 2013). "Akademisyenlerin mesleki kimlik algısı" teması "akademik kimlik" ve "akademisyenlik mesleğine yönelik algılar" olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilere ait alt-kategoriler, ilgili bölümlerde daha ayrıntılı olarak verilmektedir.

Analiz sürecinde cinsiyetin de önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Yapılan içerik analizinde, özellikle kadın akademisyenlerin mesleki yaşantılarına etki eden ve onların mesleki kimlik algısını etkileyen faktörler ortaya çıkmış ve bu faktörler, "kadın akademisyenler" temasını oluşturmuştur. Bu tema kapsamında, orta kariyer evresinde bulunan kadın akademisyenlerin, bu mesleği yerine getirirken karşılaştıkları zorluklar ve bunların mesleği yerine getirme biçimlerine etkileri değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, iç güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının yorumlarından bağımsız olarak veri setinden yapılacak doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmaktadır. Katılımcılar ile birlikte imzalanan Katılımcı İzin Formunda (Ek-2) belirtildiği üzere, katılımcıların açık kimliğini ortaya çıkaracak bilgilerin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcıların her biri için bir kod belirlenmiştir. Doğrudan alıntılar paylaşılırken, alıntıların sonunda bu kodlara yer verilmektedir. Kodlama yapılırken sırasıyla katılımcının cinsiyeti, uzmanlık alanı, kurumsal görüşme sırası ve bireysel görüşme sırası kullanılmıştır. Kodların anlamları şu şekilde örneklendirilebilir:

KSO1-1: *kadın, sosyal bilimler, 1. görüşülen kurum ve 1. görüşülen katılımcı*
ESA1-2: *erkek, sayısal bilimler, 1. görüşülen kurum ve 2 görüşülen katılımcı*
KSA2-2: *kadın, sayısal bilimler, 2. görüşülen kurum ve 2 görüşülen katılımcı*
EM2-2 : *erkek, mühendislik, 2. görüşülen kurum ve 2. görüşülen katılımcı*

1. MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARI

Mesleki kimlik algısını biçimlendiren yükseköğretim politikaları teması sekiz kategori ve bunlara bağlı alt-kategorilerden oluşmaktadır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan sekiz kategori, akademisyen yetiştirme sistemi, akademik yükselme sistemi, yönetim sistemi, destek, performansın izlenmesi, hedeflerin belirginleştirilmesi, kanun ve düzenlemeler, akademik özgürlük ve özerklik şeklinde adlandırılmıştır. Mesleki kimlik algısını biçimlendiren

yükseköğretim politikaları temasını oluşturan kategoriler ve alt-kategoriler Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Mesleki Kimlik Algısını Biçimlendiren Yükseköğretim Politikaları Teması, Kategoriler ve Alt-Kategoriler

TEMA I: MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARI
Kategori 1: Akademisyen Yetiştirme Sistemi
Alt-Kategori 1: Akademiye Giriş ve Eğitim Süreci
Alt-Kategori 2: Kendi İçinde Yetiştirme Sistemi
Kategori 2: Akademik Yükselme Sistemi
Alt-Kategori 1: Doçentlik Değerlendirme Süreci
Alt-Kategori 2: Kadroya Atanma Süreçleri
Kategori 3: Yönetim Sistemi
Alt-Kategori 1: Akademisyenlerin Yönetici Olması
Alt-Kategori 2: Yönetsel Yaklaşımlar
Alt-Kategori 3: Bürokratik Süreçler
Kategori 4: Destek
Alt-Kategori 1: Maddi Destek
Alt-Kategori 2: Yardımcı Personel Desteği
Alt-Kategori 3: Altyapı ve Fiziki Koşullar
Kategori 5: Performansın İzlenmesi
Kategori 6: Hedeflerin Belirginleştirilmesi
Kategori 7: Kanun ve Düzenlemeler
Alt-Kategori 1: Kanun ve Düzenlemelerde Değişim
Alt-Kategori 2: Kanun ve Düzenlemelerde Yazılı - Uygulama Farkı
Alt-Kategori 3: Her ile Bir Üniversite Politikası
Alt-Kategori 4: Akademik Teşvik Politikası
Alt-Kategori 5: İkinci Öğretim Uygulaması
Kategori 8: Akademik Özgürlük ve Özerklik

1.1. Akademisyen Yetiştirme Sistemi

Yapılan analiz sonucunda orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, mesleğe giriş ve mesleki eğitim süreçlerine önem verdikleri görülmüştür. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, her iki süreçte yaşanabilecek olumsuzlukların hem akademik çalışma ortamını hem de akademisyenlik mesleğinin yerine getirilme biçimini önemli düzeyde etkilediğine inanmaktadır. Akademisyen yetiştirme sistemi ile ilgili olarak iki temel alt-kategori ortaya çıkmıştır. Akademiye giriş ve eğitim süreci alt-kategorisi, akademiye girişte yeterince yönlendirme yapılmaması ve akademisyenlik mesleğinin bilinçsiz olarak seçilmesi, sınav odaklı seçim sisteminde en önemli ölçütün ALES olması, 'usta-çırak ilişkisi' olarak tanımlanan akademisyen yetiştirme sürecini zedeleyebilen uygulamalar çerçevesinde oluşmuştur. İkinci alt-kategori ise, kendi içinde yetiştirme sistemi olarak adlandırılmış olup, bu yaklaşımın akademisyen yetiştirme üzerine olumsuz etkilerini kapsamaktadır.

1.1.1.Akademiye Giriş ve Eğitim Süreci

Akademisyenlik mesleğinin ancak çok sevilerek, bilim ve bilgi aşkı ile yapılabileceği, akademisyenliğin sadece para kazanmak için yapılabilecek bir meslek olmadığı orta kariyer evresi akademisyenlerin üzerinde durduğu hususlardır. Bu nedenle, akademisyenlik mesleğinin bilinçli olarak tercih edilmesi gerektiği, bunun ise etkin bir yönlendirme sistemi ile mümkün olabileceğine dikkat çekilmektedir. Ancak, Türkiye'de çoğu akademisyenin mesleğe başlarken bu bilinçle başlamadığı, akademiye "*hasbelkader*" girmenin mümkün olduğu düşünülmektedir.

> *Hasbelkader olmuş da olabiliyorsun, var bunun örnekleri. Hiç akademisyenlik düşünmezken birden bir kadro açıldı ben de başvurdum deyip akademisyen olanlar da var ve adamın mesleğiyle hiç alakası yok. Böyle bu durumda yani adamın içsel huzuru olması beklenemez çünkü sevmeyeceğin bir şeyi yapmak, sevmediğin bir şeyi yapmak çok zor (ESA2-2).*

> *Ben çok isteyerek seçmedim açıkçası, tesadüfen oldum diyebilirim. Dört yıl eğitimim boyunca benim hedefim sanayide çalışmaktı. Yaz tatili*

geldiğinde, boşluğa düştüğümde, iş bulamadığımda, dolayısıyla buralı da olmanın etkisiyle bu üniversitede yüksek lisansa başladım. Sonra bir asistanlık sınavı açıldı. Ben başka bir dalda, organik kimyada yüksek lisans yapıyordum, biyokimyadan açıldı, ben birden biyokimyacı oluverdim (KSA2-1).

Akademiye bilinçsiz ve düşük bir hazır bulunuşlukla girilmesinin en önemli nedenlerinden birinin sınava, özellikle ALES'e dayalı seçim sistemi olduğu düşünülmekte ve bu seçim sisteminin birkaç olumsuz etkisi üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki, ALES sınavının alana ait özellikleri dikkate almaması ve değerlendirmede matematiksel yeteneğe ağırlık vermesidir. Ayrıca daha karmaşık ve üst düzey yetenekler gerektiren akademisyenlik mesleği için doğru adayların tek bir sınav ile belirlenemeyeceğine dikkat çekilmektedir.

İnsanları ALES'te birkaç soru fazla yapmasıyla değerlendirmeniz doğru değil. ALES'ten biri 85 yaptı biri 87 yaptı, 87 yapan daha iyidir, yok böyle bir şey. İkinci bir ALES yapılsın, 87 alan 75, 85 alan 90 alırsa ne olacak (EM2-1).

Akademisyen seçim kriterleri gözden geçirilmeli; seçim sistemi adil değil çünkü genel geçer bir kısım bilgiler üzerinden yapılıyor. Örneğin, bana hep matematikten öğrenciler geliyor. Neden? Çünkü ALES'ten çok yüksek puanlar alabiliyorlar. Matematik bitiren geliyor felsefede yüksek lisans doktora yapayım akademisyen olayım diyor. Matematiğin tek belirleyici olmasından vazgeçilmeli artık (KSO1-2).

Ama şimdi pek çok kriter isteniyor. Sınavların isimleri değişiyor ama. Tabii hepsi bir zorlama getiriyor. Bunlar gerekli mi, e mecburen bir yerde de gerekli oluyor. Nüfus var, o zaman ne olacak, bir yere çok talep varsa daha seçici oluyorsunuz. Ama bazen bu çok seçicilikle iyi olabilecek birini, araştırmayı yapabilecek birini sırf yabancı dilden bir şeyden kaybedebiliyorsunuz (KSA1-1).

Alttan gelirken de bir sıkıntı var. Şimdi mesela çok güzel, sınavla seçiyor ALES diye bir sınav. Güzel mi, evet güzel ama matematiğe seçiyorsan evvd.ES yap ama Kimya'ya seçiyorsan birini ALES değil Kimya için özel bir sınav yap onunla seç. Biraz orada sıkıntılarımız var. Mesela bu ALES'i belki Her yerde söylüyorlar insanlar ama değişmiyor; yine ALES'le giriyor insanlar yani. Doğru değil bu. Genel yetenek sınavı muhakkak olmalı, akademisyen parlak olmalı, zeki olmalı, genel yetenek sınavlarını geçmeli ama ben matematiğim bilmem ne dehliziyle çok uğraşmamalıyım (KSA2-1).

Sınav odaklı seçim sisteminin akademisyen seçim sürecinde alan uzmanlarını ve bu akademisyenleri yetiştirecek olan hocaları dışarıda bıraktığı, bunun da çeşitli olumsuzlukları beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Bu durumun akademisyen yetiştirmede önemli olan usta-çırak ilişkisine zarar verdiği düşünülmektedir. Öğretim Elemanı Yetiştirme Programının (ÖYP) da benzer sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Özellikle yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde öğrenci ve danışmanı arasındaki ilişkinin çok önemli olduğuna değinilmekte, bu ilişkinin zedelenmesinin yetiştirilen akademisyenlerin kalitesinde doğrudan etkili olduğuna inanılmaktadır (ESO1-1, ESA2-1,EM1-2, KSA2-1, KM2-1, EM2-1).

> *ÖYP'deki tek kriter ALES olmaya başladı. Ne öğrenci gittiği üniversiteyi sahipleniyor, ne akademisyen kendisine hiç tanımadığı halde gelen birini benimseyebildi. ...Saçta hata varsa üründe ortaya çıkıyor. Ama ürünü atıyorsunuz. Bana gelen saçta, yani öğrencide hata varsa nasıl atacağım ben onu; atsan atılmıyor satsan satılmıyor. O açıdan akademik niteliğe sahip olan kişilerin – kötüye göre uygulama yapamayız ki, bir yere hırsız giriyor diye tamamen orayı kapatalım mı, tedbir alırsınız – o nedenle, nitelikli kişileri üniversitede belli akademik unvana sahip olmuş kişilerin seçebilmesine imkân tanımak lazım (EM2-1).*

> *Usta çırak ilişkisinin ortadan kalktığını düşünüyorum bu ÖYP vesairelerle (KSO2-2).*

Akademisyen seçim sürecinin mutlaka bireysel özellikleri de değerlendirmesi gerektiği düşünülmekte, değerlendirme yapılırken karakter özellikleri ve bireysel yeteneklerin de dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır.

> *İnsanları çok seçmek lazım diye düşünüyorum. Çalışması güzel diye bazılarını alıyorlar ya, bir de ahlakına bak değil mi. Üniversiteye akademisyen alırken de psikolojik bir testten geçirilmesi lazım (KSO2-1).*

> *Aslında işe alınırken kişiliğe de dikkat edilmesi lazım. Mesela şimdi ÖYP çıktı buna dikkat edilmiyor çok, karakter analizine dikkat edilmiyor. Ona da dikkat edilmesi gerekiyor işe alınırken (KM2-2).*

> *O sınavlardan başarılı olanlar akademik hayatın bir parçası oluyorlar. Adam konuşmayı bilmiyor, asosyal ama gelmiş akademisyen olmuş. Nasıl ders anlatacak, öğrencinin gözüne bakamıyor ya da konuşamıyor. Bizim işimiz %50 araştırma ise %50 öğrenci ayağımız da var bizim. O kimliği de taşımalı (KSA2-1).*

1.1.2. Kendi İçinde Yetiştirme Sistemi

Orta kariyer evresi akademisyenlerin üzerinde durdukları bir diğer husus Türkiye'de yaygın olarak görülebilen "*kendi içinde yetiştirme*" sisteminin getirdiği olumsuzluklardır. "*Kendi içinde yetiştirme*" ile kastedilen, akademisyenlerin lisans eğitiminde ya da yüksek lisans eğitiminde mezun oldukları üniversitede doktoraya devam edip daha sonra orada profesörlüğe kadar ilerlediği sistemdir. Böyle bir sistemin akademisyenlerin çok yönlü yetişmesi ve evrensel donanıma ulaşmasında engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Ayrıca, bu sistemin üniversitelerdeki gruplaşma ve kayırmacılık davranışlarını artırdığı, üniversiteleri dışarı kapalı kılarak ve meslek edindirme kurumuna dönüştürerek aslından uzaklaştırdığı, böylece kaliteyi artırmanın önünde önemli bir engel oluşturduğuna inanılmaktadır.

> *Türkiye'de akademisyen genelde işte bir üniversiteden mezun olmuş, aynı üniversitede yüksek lisansını, doktorasını yapmış, yardımcı doçent, doçent, profesör olmuş, bir kutunun içinde kalmış. Ama yurt dışına baktığınız zaman işte insanların lisans ve yüksek lisans eğitimlerini başka üniversitelerde yaptığını, akademisyenlik kariyerini farklı üniversitelerde yaptığını görüyorsunuz ve bu çok büyük zenginlik kazandırıyor (ESA1-2)*

> *Mesela kendi üniversitesinde doktora alıp orada akademisyen olarak devam etme var. Bu konuda bazı sınırlandırmalar getirilebilir. Bazı üniversiteler buna gayret ediyor. Eskiden xxx üniversitesinde yüksek lisansa başlayıp kapağı attınız mı oradan profesör çıkıp gidiyordunuz. Bu da ne oluyor; dışarıdaki daha kabiliyetli insanlar oldu mu onlardan mahrum kalabiliyorsunuz. Ondaki en büyük engellerden biri de hakiki hoca formasyonunu, yani Türkiye'nin her yerinde, dünyanın her yerinde çalışabilecek hoca üretemediği için ancak ve ancak işte çıkan kendi ikili ilişkileri ile arasını iyi tutup bir yerlere gelme girişimi içine giriyor. Bu kendi içinde yetiştirme sistemi sadece birilerine maaş vermek oluyor, meslek edindirme kurumuna dönüşüyor. Ondan sonra da oradan çıkacak öğrencinin kalitesinde ciddi sıkıntılar oluyor (EM2-2)*

1.2. Akademik Yükselme Sistemi

Araştırma bulguları, Türk yükseköğretim sisteminde akademik yükselme ile ilgili düzenlemelerin orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki yaşantısına önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Akademik yükselme ile ilgili

üzerinde durulan iki temel husus akademik kariyer sürecinde dönüm noktası olarak algılanan doçentlik değerlendirme süreci ve üniversitelerde kadro yetersizliğinin getirdiği sıkıntılardır.

1.2.1.Doçentlik Değerlendirme Süreci

Doçentlik değerlendirme süreci, çoğunlukla orta kariyer evresinin başındaki yardımcı doçent unvanı taşıyan akademisyenler için mesleki bir dönüm noktasını ifade etmektedir. Bu süreci atlatmış ve kariyerinde daha fazla ilerleme sağlamış olan profesör unvanlı akademisyenler ise bizzat bu değerlendirme sürecinde yer almakta ve sürece yönelik düzenlemelere bu açıdan dahil olmaktadır. Ancak yapılan analizler, araştırmaya katılan orta kariyer evresi akademisyenlerin unvanlarından bağımsız olarak doçentlik değerlendirme sürecine yönelik eleştirileri olduğunu göstermiştir. Yöneltilen eleştirilerin başında kriterlerin nicelik odaklı olması, bu nedenle akademisyenleri yayın kalitesinden önce yayın sayısına yönlendirmesidir. Bu durum, özellikle unvanların son derece önemli olduğu üniversite ortamında, bilimsel yayın yapma hedeflerinin mesleki yükselme hedefleri ile yer değiştirmesine neden olması açısından eleştirilmektedir.

> *'Sen çalış, yeter ki çalış' gözüyle bakmak değil, 'sen çalış, çalıştıklarını bir yere yaz, onları da bir puana dök, bu puan seni ölçsün', bu halde insanları zorlamaya başladı. İşte iki tane yayının varsa busun, üç tane yayının varsa busun, on tane yayının varsa busun. Böyle olunca da insanlar o ikiye, üçe, ona yükselmek için bazen ya çok zayıf çalışmalar ya da hoş olmayan işler yapmaya başladılar* (KSA2-1).

> *Öncelik 3 olunca, nasıl diyeyim hani tavşanın burnuna bir havuç koklatıp onun peşinden koşturduğunuz gibi insanlar da bu 3'ün peşinde, 3'ü 4'ü 5'i en kısa sürede nasıl elde edebilirim, nasıl sağlayabilirim bunun peşinde olunca ister istemez bilim ayağı sanki biraz topal kalıyor (EM2-1).*

> *Milyon tane çalışma var ama nitelikli değil. Herkes kendini kurtarma adına çalışmalar yaptığı için; Türkiye ekonomisine katkıda bulunan bir şey değil yani. Makaleler yükselmek için yapılan şeyler şimdi. Sizi tatmin etmiyor. Bir de dediğimiz gibi sisteme girmişsinizdir, birkaç kişiyle yayın yapmışsınızdır; o da bir gösterge değil aslında. Ya da bir gruba girmişsinizdir, el birliği ile onu çıkarmışsınızdır ama neyin ne olduğunu bilmeden yapmışsınızdır. Zaten o şekilde oluyor genelde (ESA2-1).*

Şimdi Türkiye şartlarında ne yazık ki öyle şeyler de oluyor. Yani sadece ders çalışarak, sadece 3-5 tane makale yazarak, öyle konuyu tam özümsemeden insanların doçent olduğu durumlar da oluyor yani (ESA2-1).

Bir de akademisyenlik çok şartlara bağlandı; yaratıcılığın ötesinde şartlara bağlandı ve ben bunun yaratıcılığı ciddi oranda engellediğini düşünüyorum (KSO1-2).

Nicelik odaklı kriterlerin gerçek bilimsel çalışmalar yapılmasını engellediğine, özellikle somut çıktıları olabilecek ve kolay yayın yapılabilecek konulara eğilimi artırdığına, dikkatleri insanlığın asıl sorunlarından uzaklaştırdığı ileri sürülmektedir. Ayrıca, bilimsel araştırmaların doğası gereği uzun zamana yayılması gerektiği, ancak yayın baskısı nedeniyle çalışmaların çoğunlukla alelacele yapıldığı veya çabuk sonuç verecek konu ve yöntemlere kayıldığı, böylece gerçek bilimsel etkinlikten gittikçe uzaklaşıldığı üzerinde durulmaktadır.

Şimdi ben yılda iki tane yayın yaptım ben kendimi mutlu hissedeceğim tamam da, o neye dönüşecek, neye dönüşüyor. Hiçbir şeye dönüşmüyor mesela yaptığınız yayınlar. O zaman da neye faydası var. Tamam faydası var, size faydası var; ülkeye ne faydası var altına bakarsan. Önemli olan bir şeyler üretebilmek, faydalı olabilmek benim açımdan. Ama çoğu kimse öyle mi bakıyor; bence bakmıyor yani (ESA2-1)

Bazıları sadece makale yazayım diye, yayın yapayım diye bilim yapıyor. Ben öyle olmadığımı düşünüyorum; insanlar üç şey yapıp hemen yazma telaşına düşüyorlar (KSA2-1)

Şimdi ben size isim vermeyeyim ama, nano teknoloji ile ilgili çalışmış, bir sürü yayın yapmış, atıf almış ancak ortada elle tutulur gözle görülür hiçbir şey olmayan bir sürü kişi sayabilirim. Yani bir konu var ve herkes o konuya saldırıyor ama saldırma amaçları birçoğunun farklı. Elde bir şey var mı, yok. Peki bu (su geçirmez) gömleğin sunumu nerede yapılmış, Konya'da bir konferansta. Bugün doçentlik dosyasında indeksli dergilerde yayınlarınız yoksa konferansları çok fazla göz önüne almıyorlar. Yani işte sadece indeksli yayın yapmamış, konferanslara da gitmiş işte. Bir şeyler yapmış gözükmek üzere konferans yayını daha çok. Pek çok akademisyen uluslararası konferansları adam yerine koymuyor, ben bunu kulaklarımla da duydum. Adam yerine koymadığın konferansa adam direkt ürün getirmiş. Gündelik yaşam da havada kalan matematiksel ifadelerle dönmüyor, giydiğiniz bu gömlekle dönüyor (EM2-1).

Siz tam kendinizi bilime verseniz bu sefer yayın da çıkmaz; diğerleri yükselirken sen kalırsın. Bilimsel çalışmaya versen kendini, hep bir konuya vereceksin, artık 10 yılda mı 20 yılda mı sonuçlanır bilemezsin. Bilemediğin için yayın da yapamazsın bu sefer (KSA1-2).

O zorlamalarda özgür olamıyorsunuz. Hocalarınız var, karşılamanız gereken kriterler var; onlar nefes aldırmıyor size (KSO1-1).

Doçentlik kriterleri ile ilgili üzerinde durulan diğer bir nokta, mevcut kriterlerin uzmanlık alanlarının kendilerine has özelliklerini dikkate almıyor olmasıdır. Bu durumun, doçentlik değerlendirme sürecinde bazı uzmanlık alanlarını avantajlı kılarken bazılarını dezavantajlı kılabildiği düşünülmektedir. İngilizce dil sınavında başarı ölçütü, uluslar arası yayın zorunluluğu, kitap yayını ve yayın sayıları gibi ölçütler belirlenirken alana özgü özelliklere mutlaka dikkat edilmesi gerekli görülmektedir.

Tabii bizde organik sentezler de kolay olmuyor yani bir fizik olsa biz de 70-80 tane yayın yapabilecektik. Çünkü Fizikte ne oluyor alıyorsunuz bir maddeyi hemen birkaç değerine bakıyorsunuz çıkıyor. Ama bizde o maddeyi sentezlemeniz gerekiyor (ESA2-1).

Bir insan tarihle uğraşıyor, hangi dönem Osmanlı, hangi dili biliyor, İngilizce, ülkemiz için konuşuyorum. Osmanlı tarihi 19 yy.'da hangi dilde yazılmıştır, Fransızca. Niye Fransızca bilmiyorsunuz, İngilizce niye öğreniyorsunuz, neden yani. İşte yanlışlık burada başlıyor (ESO2-2)

Benim uzmanlık alanım kristalizasyon ve bu konuda çalışmalar çok kolay bitmiyor çünkü kristalizasyon prosedürleri en ufak bir etkenden etkilendiği için çalışmaları çok titiz yürütmek ve sonunu getirmek zaman gerektiriyor. Mesela ben seneye artık doçentliğe gireceğim. Beklememin nedeni de o; çalışmamın gerekli koşulları yerine getirip bitirmem belki bir yılı buluyor. Diğer alanlardakiler bir yılda 3-4 yayın yapabiliyorken ben 1 yayın yapabiliyorum. (KM1-1).

Yani herkese eşit olmamalı bu akademik kriterler, bu çok önemli. Kriterler de branşa göre değerlendirilmeli. Yani bu nasıl olur, edebiyatçılar bir araya gelir, fizikçiler, kimyacılar bir araya gelir, herkes kendi kriterini ona göre belirlenir. Mesela üniversitemizde SSI kriteri diye bir kriter var. Bizim Türkiye'de 2 tane dergi var SSI dergisi. Sayısalcılar gibi böyle bir şeyimiz yok. Buraya da yazı gönderiyorsunuz 5 yıl sonraya zaman veriyorlar size. Böyle olunca da sıkıntılar ortaya çıkıyor. Branşlar çok farklı ama aynı kriterle değerlendiriliyor; doçentlik kriterleri şu bu hepsinde her branşı özel bir şeye almak lazım ve buna göre herkesin odaklandığı nokta farklıdır. Bizde mesela iyi yazı yazarsınız önemli olan odur. Yani SSCI'da yayınlanmış şurada yayınlanmış burada yayınlanmış değildir bizde (ESO1-1)

Doçent olabilmek için kitap bastırmak gerekiyor ama herkes zaten gidip birçok yerden kitap bastırabiliyor. Çünkü telif hakkı falan da olmadığı için her halükarda yayıncı kazanıyor. Bir de dergi noktasında SCI

takıntısı var ama bu sosyal bilimlerde çok anlamsız çünkü bir sosyal bilimcinin kendi gerçekliğine bağlı kalarak yazması gerekiyor ama SCI kapsamındaki dergilerde yayınlar hem yabancı dilde yapılıyor hem de yurt dışının ilgisini çekecek bir konu olması gerekiyor. Bu durumda yurt içinin asıl sorununa eğilemiyorsunuz. Böyle olunca kendi düşünce geleneğimizi de oluşturamıyoruz (KSO1-2).

Doçentlik değerlendirme sürecinde yalnızca araştırma etkinliklerinin dikkate alınmasının, öğretim etkinlikleri üzerinde olumsuz etkileri olduğuna da değinilmektedir. Akademisyenliğin araştırma ve öğretim görevleri ile bir bütün olduğuna inanılmakta, bu nedenle öğretim boyutunu dikkate almayan bir uygulamanın eksik kaldığı düşünülmektedir. Doçentlik değerlendirme sürecinin öğretim performansını ve kalitesini düşüren bir etken olduğuna da dikkat çekilmektedir.

Bi*z aslında ders veren bir kurumuz; bilimsel çalışma ikinci planda olmalı. Ama bizde öyle yapılmıyor, bilimsel çalışma birinci plana alınıyor, eğitim ikinci plana. Öğrenci öğrense de olur, öğrenmese de olur, önemli olan ben akademik kariyerimde yükseleyim. Maalesef bu var herkeste. Kriterler buna zorluyor, onu demek istiyorum. Ben mükemmel bir hoca da olsam ona bakmayacak. Mesela asistanlardan bir 'ben niye öğrenciyle vakit harcayayım ki' diyor, 'ben burada öğrenciye verdiğim hizmetle yükselmeyeceğim, kendi yaptığım çalışmayla yükseleceğim' diyor. Bakıyorum herkeste bu bilinç doğmuş; böyle olunca da artık kimse eğitime önem vermiyor (KSA1-2).*

Araştırma yapıyorum diye var ya asıl işini aksatıyor, derse girmiyor. Ya asistan gönderiyor ders veya giriyorsa yapmıyor, serbest çalıştırtıyor ya da basit bir şey anlatıyor. Ya da slayttan gösteriyor, film izletiyor. İşte bu ne yapıyor, kendine yatırım yaparken orayı ihmal ediyor. O geçen süre ne olacak, o süreç ne olacak. O yardımcı doçentlikten tutun profesörlüğe kadar giden o süreçteki o hiçbir şey öğrenemeden mezun olan, arkandan küfreden öğrenci ne olacak (KSO2-1).

Doçentlik değerlendirme süreci ile ilgili üzerinde durulan bir diğer nokta sözlü yapılan doçentlik sınavıdır. Doçentlik sınavı ile ilgili her ne kadar yazılı ilke ve düzenlemeler bulunsa da sınavın subjektif bir değerlendirme olduğu, sınava katılan jürilere bağımlı bir değerlendirme süreci olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca, sınavın akademisyenleri çok boyutlu olarak değerlendiremediğine, genellikle ezber bilgi ile geçilmesinin mümkün olduğuna da değinilmektedir.

Tamamen ders çalışıp doçent oluyorsun. Çok sübjektif zaten doçentlik sınavı, tamamen sübjektif bir şey (ESA2-2).

Doçentliğe başvurdukları zaman mesela çok zorlanıyorlar çünkü temel bilgileri zayıf. O yüzden 3-4 kitabı defalarca okuyup ezberliyorlar yani doçentlik sözlüsü için (ESA2-1).

Doçentlik sınavının liyakati ölçtüğünü söylemek çok zor. Şimdi diyelim aynı alandan 10 kişi doçentlik sınavına girecek, bunlar farklı jürilere gidiyorlar, eşit olduğunu düşünelim hepsinin ama farklı jüriler olaya farklı bakabiliyorlar. Bir tanesinde eserler çok iyi bulabiliyorken diğerleri onu çok kötü bulabilir. Kişilerle yürüdüğü için çok objektif olduğunu düşünmüyorum, biraz şans faktörü vardır. Türkiye'deki ortalama koşulları düşündüğünüz zaman tamamen size atanan hakemlerin görüşleri doğrultusunda ilerleyeceksiniz. Dediğim gibi 5 ayrı kişi ve 5 ayrı jüri grubu düşünün. Bunların eşit olduğunu düşünün, bu 5 kişinin 3ü geçip 2si kalabilir. Dolayısıyla da orada bir haksızlık olabiliyor. Değerlendirmeler çok sübjektif olduğu için çok doğru bir sistem olduğunu düşünmüyorum (ESA1-1).

Kriterler zaten var; diyor ki mesela fen dalında giriyorsa şu kadar yayını, dersi, projesi olacak diye. Ona uyuyorsa çalışmaları ona göre veriyorsunuz. Bizim orada çok bir katılımımız olmuyor; sadece objektif ve etik olmamız yarar sağlıyor belki (KSA1-1).

Analiz sürecinde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise doçent unvanının alınmasından sonraki süreçle ilgilidir. Doçentlik sonrasında akademisyenlerin çalışmalarını yönlendirecek ve denetleyecek bir performans değerlendirme sisteminin bulunmaması ve bu süreçten sonra akademisyenlerin yönetsel görevlere gelme olasılığının artması gibi etkenlere bağlı olarak, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin performanslarında düşüşler yaşanabildiği düşünülmektedir.

Belli kriterler olmalı ve bu kriterler kademe kademe artmalı, yükselmeli ve birisinin önüne mesela doçentliği koyuyorsunuz, doçentliği geçtikten sonra işte oh ben doçent oldum 5 yıl sonra da profesörüm bu şekilde bakıyor. Profesör olduktan sonra da artık profesörüm yayın yapmama gerek yok oluyor yani. Olmamalı işte. Niye böyle oluyor, çünkü son raddeye varmışsın. Son radde yani hedefin neydi, profesörlüktü. Tabii herkeste bu olmuyor ama genel itibariyle bu oluyor (ESO1-1).

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki bütün profesörler için geçerli. Yıllar önce bir hocanın yazısı vardı, profesör olan kişi artık bilimin sonuna gelmiştir, bundan sonra rektörlük gibi, dekanlık gibi yerlere çalışır falan gibi. Şu anki yönetmeliklerde diyelim, profesör olduğunuz andan itibaren sizi akademik yayına teşvik eden çok fazla bir şey yok. Yılda belli bir sayıyı sağlamak zorunda değilsiniz; yılda belli bir sayıda konferansa katılmak veya işte belli yıllarda belli indeksli dergilerdeki makaleleri yapmak zorunda değilsiniz (EM2-1).

Türkiye'de kategorileşmeler var; başlıyor işte doktora, yardımcı doçentlik, doçentlik, profesörlük; böyle bir şey oluyor. Ve genelde de bu son aşamaya gelinince el etek çekiliyor ve başka çalışmalara yöneliniyor ve insan geliştirme aşaması geri planda kalıyor (ESO1-2.

Özellikle doçent oluncaya kadar. Doçent olduktan sonra yavaş yavaş artık biraz tempo düşebilir (EM1-2).

Ondan sonra da doçent olduktan sonra bu iş bitmiş oluyor; doçentlikten sonra herkes yatıyor bir şeye girdiği yok. 5 yıl sonra profesörlük garanti ya da bir iki yayın daha çıkarıyorsunuz o esnada ve profesör oluyorsunuz (ESA2-1).

1.2.2. Kadroya Atanma Süreçleri

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler için, akademik yükselme ile ilgili en önemli sorunlardan birinin üniversitelerde yaşanan kadro sıkıntısı olduğu görülmektedir. Kadroların sınırlı sayıda olması nedeniyle bu süreçte kariyer gelişimi ile ilgili endişeler yaşanmakta ve bu durum akademisyenlerin iş performansını etkileyebilmektedir.

Eğer akademisyen olarak kalacaksanız orada kadro sorunlarınız var; kadro sıkıntısı var. Özellikle bu on senedir falan epey bir sıkıntı (KSA1-1)

Bunun dışında tabii bütün üniversitelerde falan olduğu gibi kadro problemleri de oluyor. Doktora bitince yardımcı doçent kadrosu bulmak çok zor. Çok yıllarca bekleyenler var maalesef. Ben çok beklemedim şanslıydım ama herkese denk gelmeyebiliyor (KM1-1).

Araştırma görevlisi kadrolarının sınırlı olması özellikle sayısal bilimler alanındaki akademisyenlerin üzerinde durduğu bir konudur. Araştırma görevlisi kadrolarının sınırlı olması nedeniyle hem lisansüstü öğrencilerinin çalışma verimliliğinin düştüğünü hem de laboratuar çalışmalarında gerekli asistan desteğini almada sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir.

Asistan olmaması maalesef çok büyük bir problem. Burada görüşme yaptığınız hocaların belki de çoğunun bir asistanı yok. Akademik çalışmayı devam ettirmek için … Yüksek lisans ya da doktora öğrencileri genelde ekonomik kaygılardan dolayı dışarıda çalışan kişiler oluyor, laboratuarlara istedikleri kadar vakit ayıramıyor, bu da çalışmaların yürütülmesini aksatıyor (ESA1-2).

Araştırmacı yetiştirmek de bu şartlarda biraz zor. Ona biraz burada kalabilecek araştırma ortamı hazırlanacak. Gençlerin çalışmaya vakit ayırabilmesi için de finansal bir destek gerekiyor. Bir de motive etmek gerekiyor, yaşam şartlarını sağlamak gerekiyor. Akademide kalmaya da teşvik edilmesi gerekiyor ama bu pek olamıyor. Daha çok bir yapıp gideyim durumu var. Artık çok fazla talep var, hepsi birden giremiyorlar. …Hani daha parasal şey, hayata atılmayı düşünüyorsa akademisyenliği seçmeyebiliyor (KSA1-1)

Kadro ile ilgili sıkıntılar doktora eğitiminin tamamlanmasından sonra daha önemli düzeylere taşınmaktadır. Doktora sonrası yardımcı doçent kadrosuna atanmak akademik çalışmaların devamlılığı ve akademik yükselme için ön koşuldur. Yardımcı doçent kadrosu almadan bağımsız bilimsel çalışmalar yürütmek ve araştırma fonlarından yararlanmak mevcut düzenlemeler nedeniyle imkânsızken, bu tür bilimsel etkinlikler doçentlik kadrosuna yükselmenin bir ön koşuludur. Ayrıca, yapılan yeni düzenleme ile doçentlik değerlendirmesine girmek isteyen akademisyenlerin bir süre üniversitede ders vermesi zorunludur. Üniversitede ders verebilmenin ön koşulu da yardımcı doçent olmaktır. Bu durumda, doktora sonrası yardımcı doçent kadrosuna atanmak akademik kariyer gelişiminde kilit role sahiptir.

Bu akademik kadro meselesi hakkıyla herkese verilirse çok güzel. Yıllarca hizmet ediyor çalışıyor xxx Üniversitesine, arkadaş yardımcı doçent alınmıyor, başka dışarıdan biri alınıyor. Bunlar sıkıntılı meseleler. Herkes çalışıyor çabalıyorsa kademe kademe yükselmeli (ESO1-1).

Örneğin şimdi doktorayı bitirdiniz bir iki sene bekliyorsunuz yardımcı doçentlik kadrosu için. Yardımcı doçentlik kadrosu yoksa ne yapıyor akademisyenler. Bu sefer daha fazla kriter isteyen doçentliğe başvurmaya çalışıyor. Kadroya geçmeden ders veremiyor. Ne bileyim bitirme ödevi öğrencisine bir konu veremiyor, çalışma veremiyor. Şimdi 3-4 senedir şey var, genç araştırmacı, hani doktora sonrası da proje vermeler; eskiden belirli bir kadroda değilsen verilemiyordu. Şimdi bir tane veriyor doktora sonrası diye, diğerlerini vermesi yine sıkıntı oluyor (KSA1-1).

Doktora bitince yardımcı doçent kadrosu bulmak çok zor. Çok yıllarca bekleyenler var maalesef. Ben çok beklemedim şanslıydım ama herkese denk gelmeyebiliyor. Böyle bir problem var. Birçok arkadaşımız doktorasından sonra özel sektöre gitmek zorunda kaldı ki gerçekten akademisyen olması gereken insanlardır. Bence böyle Türkiye kaybediyor yani. … Önemli olan gerçekten genç akademisyenler için yardımcı doçent kadroları. Yakın zamana kadar yardımcı doçentlik kadrosu bulamayanlar doğrudan doçentlik sınavlarına girebiliyorlardı hani kriterleri

sağladıkları zaman. Şimdi ders verme zorunluluğu koymuşlar. Yardımcı doçent olmayınca da ders veremiyorlar. (KM1-1).

Yardımcı doçentlik kadrolarında olduğu gibi doçentlik ve profesörlük kadrolarının da sınırlı sayıda olması mevcut kadrolar için önemli oranda bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Bu rekabet ortamı kadro dağıtımında adaletsiz uygulamalara neden olabilmekte, adaletsiz uygulamalar ise akademisyenlerin kariyer gelişimini yavaşlatabilen bu süreci çok daha stresli ve yıpratıcı bir süreç haline getirmektedir.

Ar. Gör. kadrosunda pek sorunum olmadı o çabuk oldu da ondan sonrakiler biraz geç oldu; biraz zorlandım. Yrd. Doç. kadrosu, Doç. kadrosu geç oldu. Bu durum beni tabii çok etkiledi; insanın psikolojisini etkiliyor, sürekli kafana takılan bir mesele. Sürekli o yöne yoğunlaşıyorsun, bilimsel çalışmaya kendini veremiyorsun, derslere veremiyorsun. Bir kadro kaygısına düşüyorsun (KSA1-2).

Mesela burada benim hocam olan, araştırma görevlisi olarak tabii, burada yıllarca kadro bulamadığı için Çankırı'ya gitti mesela. Ancak böyle kadro alabildi ama benden bile kıdemliydi, ben onun öğrencisi olarak bulundum. Bu biraz kötü tabii (KM2-1.

Mesela çok bekledim yardımcı doçent kadrosu için, bu konu ayrı bir konu çünkü bu bilimle ilgili bir konu değil. Yani onu hiç karıştırmadım ama çok huzursuz eden bir konu. Hani kimileri kadro alırken kimileri alamaması; yani ne oluyor 'biz ne yaptık ki' falan diye insan bir kendini sorgulamaya başlıyor ama dediğim gibi belli bir süre sonra bu sizi çok huzursuz ettiğinden dolayı artık vazgeçiyorsunuz sorgulamaktan. Bir dönem şey olduğumu gördüm, hani bazılarına kadro verilip bazılarına verilmediği zaman 'ben bu işi niye yapıyorum ki, ağzımla kuş tutsam demek ki bir şey olmayacak'. Adam bizim onda birimiz kadar çalışmalarla gelip olabiliyorlarsa ben bu işi neden yapıyorum o zaman, yapmayayım dediğim de oldu (ESA2-2).

Orta kariyer evresi akademisyenlerin kadrolar ile ilgili dikkat çektiği bir diğer nokta ise kadroların sınırlı sayıda olmasının kadroları değerli bir kaynak haline getirmesi, kadro verme yetkisini elinde bulunduranlara önemli bir ödül gücü kazandırabilmesidir. Kadro verme yetkisini elinde bulunduranların bunu ödül-ceza aracına dönüştürebildikleri de araştırmanın bulguları arasındadır. Sonuç olarak, kadro atamalarında liyakat esasının zedelendiği ve bunun akademiye önemli zararlar verdiği ifade edilmektedir.

Bakıyorsun senden küçükler meslekte ilerliyor, sen olduğun yerde duruyorsun. Bu bilimsel çalışman yok anlamına gelmiyor; var, ama bir takım kişiler arkası kuvvetli, tutuluyor, bakıyorsun hemen hop diye bir yerlere getiriliyor. Yani bu devirde işler biliyorsunuz öyle yürüyor (KSA1-2).

Mesela rektör seçimleri çok önemli. Bundan önceki rektörün ikinci dönemi öncesinde ziyarete geldiğinde ben bir takım aksaklıkları söyledim ve bunun karşılığında ben 1 yıl kadromu alamadım, niye, ben ona kötü sözler söylemişim. Kötü söz dediği burada gördüğüm aksaklıklar, eksiklikler. Ondan sonra bana ceza oldu o mesela. (Diğerleri de) gördüler şimdi ….söyledi bunun karşılığında hak ettiği halde profesörlük kadrosunu alamadı, bu duruma düşmemek için gerçeği söylemediler ve kadrolarını tam zamanında aldılar. Hâlbuki herkes söyleseydi bu üniversite çok daha iyi yerlerde olurdu, kadro ile ceza vermeye yeltenmezdi (KM2-1).

1.3.Yönetim Sistemi

Orta kariyer evresi akademisyenler, yükseköğretimde mevcut yönetim sisteminin akademik hayata önemli etkileri olduğunu düşünmektedir. Mevcut yönetim sistemi ile ilgili olarak ortaya çıkan alt-temalar, akademisyenlerin yönetici olması, yönetsel yaklaşımlarda yaşanan sorunlar ve bürokratik engeller olarak adlandırılmıştır.

1.3.1. Akademisyenlerin Yönetici Olması

Orta kariyer evresi, akademisyenlerin mesleki rollerinin çeşitlendiği ve yönetsel görevlere gelmenin önünün açıldığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Kehm ve Teichler, 2013; Strage ve Merdinger, 2015). Yapılan analizlerde, orta kariyer evresinde yönetsel görevlerin cazibesinin arttığı, ancak bu durumun akademisyenlerin mesleki performansı olumsuz etkilediği algısı ortaya çıkmıştır. Yönetsel görevlerin akademisyenleri öncelikli mesleki rolleri olan araştırma ve öğretim rollerinden uzaklaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, yönetsel hiyerarşinin unvan hiyerarşisine dayalı olması sonucunda, unvanlar için zaten var olan rekabetin arttığı, çoğu kez yönetsel ilerleme hedefinin bilimsel ilerleme hedefinin önüne geçebildiği belirtilmektedir. Yönetim görevlerine gelme konusunda akademisyenler arasında bir rekabet oluştuğu, bunun ise akademisyenlikte önemli

olan meslektaş dayanışması ve işbirliği ruhunu zedelediğine inanılmaktadır. Meslektaş dayanışmasının akademisyenlik mesleği için önemli bir değer olduğu alanyazında da belirtilmektedir (Austin, 1990; Henkel, 2005a; Winter, 2009).

> *Üniversitenin su sorunu, elektrik sorunu ya da başka bir sürü ulaşım gibi sorunlarla da uğraştığı zaman onu farklı şeylerle meşgul ederek zamanını almış oluyor. Ama bugün baktığımızda akademisyenlikte böyle bir ilgi de var. Dediğim gibi özünde bir hiyerarşi var; akademisyenlik de bir sınıf atlama gibi işte rektörlüğe kadar giden bir sistem var (ESO1-2).*

> *Türkiye'deki akademisyenlerin en büyük sıkıntısı zaten şudur: idari görev ve akademik görev meselesidir. İdari görevlerden akademisyenleri biz ne kadar azat edersek, sorumlu tutmazsak o kadar kalifiye eleman yetiştirebiliriz. Günümüzde idari görevler çok kalifiye, çok kaliteli akademisyenlerimizi maalesef köreltiyor (ESO1-1).*

> *Bir yarışma ortamı olduğu için insanlar birbirine saldırıyor işte onları sevmiyorum, mobingler uygulanıyor, Yükselme var, daha önde olma var, en önde olma var. Hep birbirinin ayağını kaydırmaya çalışmalar ya da kendi kişisel seviyesine indirmeye çalışmalar, bunlar yaşanıyor (KSO2-1).*

Akademisyenlerin yönetim pozisyonlarına gelmesi ile ilgili ortaya çıkan bir diğer husus ise bu süreçte liyakat esasına dikkat edilmediği algısıdır. Yönetsel süreçlerde liyakate önem verilmemesinin akademik ortama olumsuz etkileri olduğuna inanılmaktadır.

> *Liyakat aranır mesela, burada öyle olması lazım ama olmuyor; liyakat aranmıyor (KSO1-1).*

> *Ondan önce, onu yetiştiren hocaları vardır. Hocalarınızın üzerine yönetici olursanız hiçbir şey yaptıramazsınız onlara. Liyakat yerle bir olmuş durumda. Başka bir zihniyet var; liyakat esas değil. Başka bir amaç olduğu zaman da benim gördüğüm üniversitelerin çökme noktasına geldiği liyakate önem verilmediği için (KM2-1).*

> *Mesela bir orkestra şefini seçerken işte bu burada çok durdu bunu orkestranın başına geçirelim demiyorlar; bir şey yapmıyor gibi görünüyor ama çok üstat oluyor ve idare ediyor. Burada hiçbir şey yapmamış insanlar bölüm başkanı oluyor, böyle olmaz (EM2-2).*

1.3.2. Yönetsel Yaklaşımlar

Yapılan analizlerde elde edilen bulgular, orta kariyer evresi akademisyenlerin yönetsel kararlarda söz sahibi olmayı, düzenlemelerin işbirliği

ve dayanışma içinde yapılmasını önemsediklerine işaret etmektedir. Katılımcıların özellikle yönetimin eleştiriye ve fikir alışverişine kapalı olması, buna bağlı olarak daha baskıcı yönetim uygulamalarıyla bir korku iklimi oluşturulması, yöneticilerin yeteri kadar güdüleyici ve yönlendirici olamaması gibi hususlara yönelik eleştiriler getirdiği görülmektedir.

> *Rektör seçimleri çok önemlidir. Bundan önceki rektörün ikinci dönemi öncesinde ziyarete geldiğinde ben bir takım aksaklıkları söyledim ve bunun karşılığında ben 1 yıl kadromu alamadım, niye, ben ona kötü sözler söylemişim. Kötü söz dediği burada gördüğüm aksaklıklar, eksiklikleri paylaştım (KM2-1).*

> *Yöneticinin personeli çok iyi motive etmesi lazım, hedef göstermesi lazım, ama bu pek olamıyor, özellikle taşra üniversitelerinde (EM2-2).*

Ortaya çıkan diğer bir husus, görev tanımlarının net olmaması ile ilgilidir. Hem yöneticilerin hem de akademisyenlerin görev tanımlarının net olarak kavranmadığı düşünülmekte, görev tanımlarındaki belirsizliklerin yönetsel uygulamaların kalitesini düşürdüğüne inanılmaktadır.

> *Akademisyenin görev tanımı çok net olmadığı gibi bence bölüm başkanının da çok net değil, dekanın da çok net değil, rektörün de değil. Görev tanımları belirginleşmiş olsa o zaman saatin çarkları gibi yürür ve o zaman kötü diye bir şey olmaz. Ama şu an çok uzaktayız tabii bundan. Asistanın da görev tanımı belli değil, hocanın da belli değil. Bunları çok iyi belirginleştirmek lazım. Çok iyi bir idare lazım. En büyük problem görev tanımlarının netleştirilmesi (EM2-1).*

1.3.3. Bürokratik Süreçler

Orta kariyer evresi rol çeşitliliğinin ve buna bağlı iş yoğunluğunun arttığı bir dönem olarak da tanımlanmaktadır (Baldwin vd., 2005; Byström vd., 2016). Benzer bir durum araştırmaya katılan orta kariyer evresi akademisyenler için de geçerli görünmektedir. Özellikle üniversitedeki bürokratik yönetim anlayışının getirdiği bazı bürokratik engellere dikkat çekilmektedir. Yapılan analizde, özellikle iş süreçlerini yavaşlatan evrak işleri, yavaş ilerleyen çözüm süreçleri, iş yükünü artıran ve kısmen asıl mesleki rollerinin önüne geçebilen angaryalar gibi bürokratik engellerin üzerinde durulduğu ve bu engellerin özellikle orta kariyer evresindeki akademisyenlerin performanslarını kısıtladığı inancı ortaya çıkmıştır.

Yapmam gereken daha önemli iş varken niye gideyim komisyonlarda uğraşayım ya da bir şey istediklerinde hemen toparlayın gönderin dediklerinde sekreterlik işlerini yapayım. İşten kaçtığımdan değil de o bana ekstra zaman kaybettiriyor gibi geliyor, o yüzden. Onu yapmasaydım ders notu hazırlardım, laboratuarda çalışırdım (KSA1-2).

Türkiye'deki, özellikle bizim okuldaki diyebilirim, idari işler çok yorabiliyor. İdari işler çok vakit kaybettirebiliyor size. İşte kalite formları geliyor, öğrenci anketleri geliyor. Her şeyini bırakıp senden istenen şeyleri cevaplamakla vakit kaybedebiliyorsun. Onlar da akademisyeni yoran şeyler diye düşünüyorum. Yani gidiyorsun laboratuara bir deney başlatacaksın ya da bir şey yapacaksın, çağırıyorlar işte hocam şunu yapmanız gerekiyor akşama kadar yapmanız lazım. E her şeyi bırak onu yap (KM1-2).

İşinizin olmasını, ya da bir saat önce olmasını istiyorsanız kendiniz yapıyorsunuz. Ama bir gün sonra olmasını istiyorsanız bırakıyorsunuz devlet işine, o şekilde oluyor. Mesela şimdi bir evrak gelecek, ben bunu sirkülasyona versem, memura versem, o ona verecek, o ona verecek. Ben sabah geçerken bıraktığım zaman iş daha hızlı ilerliyor yani. İşi hızlandıralım diyoruz ama hep yine bürokrasiye takılıyoruz. Bilgisayardan bile gönderseniz yine o belgeyi istiyorlar (ESA2-1).

Bizdeki en büyük sıkıntı bu sorunların çok yavaş çözülmesi diye düşünüyorum. Mesela yurt dışında bulunduğum zamanlarda orda da benzer problemler yaşanabiliyordu ama çözümler çok hızlı gerçekleşiyordu. Orada 1 ayda yaptığım bir iş benim burada 1 seneye, 6 aya yayılabiliyor duruma göre. Dolayısıyla bu da sizi olumsuz şekilde etkileyebiliyor (ESA1-2).

Bürokratik engeller soğutabiliyor mesela. En büyük engellerden bir tanesi bu. Şimdi yurt dışında da ben bulundum, yurt dışındaki ile buradaki çok farklı. Burada mesela bir iş yaptıracak oluyorsunuz, bir şey alacak oluyorsunuz, kamu kurumu olduğu için burası, prosedürlere takılıyorsunuz, engellere takılıyorsunuz. Mesela bu bir engel. Daha çözüm odaklı bir sistem olursa, öğretim üyelerinin önündeki engeller kalkarsa, daha rahat hareket edebilirlerse o zaman belki bir nebze daha başarılı olur (EM1-1).

1.4. Destek

Analizler sonucunda, orta kariyer evresindeki akademisyenlerin özellikle araştırma ve projelerine maddi destek sağlamak ve yine araştırma sürecini kolaylaştıracak insan ve makine desteği sağlamak gibi konularda sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Araştırmalara sağlanan maddi destek yetersizliği, destek

personeli eksikliği ile alt yapı ve fiziki koşulların yetersizliği bu kapsamda ortaya çıkan alt-kategorilerdir.

1.4.1. Maddi Destek

Destek yetersizliği ile ilgili ortaya çıkan konuların başında araştırmalara sağlanan maddi desteğin yeterli düzeyde olmaması gelmektedir. Araştırmalar için sağlanan maddi desteğin yetersiz olduğu algısı tüm uzmanlık alanlarından akademisyenlerde görülmektedir. Ancak, özellikle sayısal bilimler ve uygulamalı bilimler alanlarında çalışan akademisyenlerin, maddi desteğin yetersiz olduğu durumlarda önemli sıkıntılar yaşayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu alanlarda yapılan araştırmalar laboratuar çalışmaları gerektirmekte, bu nedenle yüksek bütçelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bütçelerin elde edilememesi doğrudan çalışmalar üzerinde kısıtlayıcı olmakta, çalışmaların niteliği, tamamlanma süresi ve ürüne dönüştürülmesinde aksaklıklara neden olabilmektedir. Bilimsel çalışmaların akademik yükselmenin öncelikli kriteri olması nedeniyle, bu durumun akademisyenlerin kariyer gelişimi üzerinde de etkileri kaçınılmaz görünmektedir.

> *Çok daha geniş ideallerimiz var bütün arkadaşlar açısından ama ortamımızın müsaade ettiği ölçüde bilimsel çalışma yapabiliyoruz. Biliyorsunuz kaynak gerekiyor uygulamalı bilimlerde, en büyük sıkıntımız o yönde. Türkiye'de akademik hayata, çalışmaya ayrılan maddi payın çok yeterli olmadığını düşünüyorum ben. Bilimsel platforma çok bütçe ayrılmadığını düşünüyorum (KSA2-2).*

> *TÜBİTAK'tan koskoca üniversiteden 1-2 kişi projeye veriyorlar. Düşünün burada kaç bin akademisyeniz; üniversiteden bir iki kişi ya alıyor ya almıyor. Projeler alamadığımız için daha iyi yapabileceğin bir şeyi hani anca tez olacak kadar yapabiliyorsun. Maddi imkânsızlıklar, desteklenen proje sayısının az olması daha büyük çalışmalar çıkarmamızı engelliyor. Bu tabii yayın sayımızı da azaltıyor. Halen dünya standartlarında değiliz. Ben bunun ilk sebebi olarak maddi yetersizlikler olarak görüyorum. Biz de aynı olanaklara sahip olsak, desteklensek çok daha iyi çalışmalar çıkarırız belki. İşte oraya gidince Nobel alıyor (gülüyor). Burada devam etseydi alamazdı muhtemelen (KM1-1).*

> *Kaynak bulmanız gerekiyor; bunun için proje yazmanız gerekiyor ama bazı projeler geçmeyebiliyor. Mesela bizim üniversite için söylüyorum, bir TÜBİTAK projeniz yoksa araştırma fonuna başvuramıyorsunuz. Bu üzücü bir şey. Ya da size yüksek lisans ve doktora öğrencileriniz için bir*

destek veriyor ama çok kısıtlı bir destek veriyor. İstediğiniz şeyleri alamadığınız zaman maalesef kısıtlamaya gidiyorsunuz (KM1-1).

Neden dolayı şikâyet ediyorum, gerekli destek verilmediği için gerek devlet gerek üniversite tarafından. Tabii kitap alırken falan bize destek sağlansa ya da yurt dışına çıkarken destek olunsa. Mevcut burslar var ama çok kısıtlı sosyal bilimlerde imkanlar biraz. Bizim için sıkıntı. Hani böyle destek olunsa bizim için daha güzel olur her şey. Kısacası beni en çok zorlayan bu anlamda üniversite ve devlet tarafından araştırmalarıma destek sağlanmaması (KSO2-1).

Analizlerde, maddi desteğin kısıtlı olmasının akademide rekabeti artıran bir etken olduğu algısıdır. Artan rekabetin çalışma koşullarını daha da sıkıntılı hale getirdiği ve çalışma yaşamını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, bu rekabet ortamının kişilerarası ilişkilere, uzmanlık alanı ve unvana dayalı adaletsizliklere neden olabildiğine dikkat çekilmektedir.

TÜBİTAK'a vermek lazım ama onlar da çok etik değil aslında. Kendi tanıdıklarına kendi çevresine veriyorlar TÜBİTAK projelerini. Yani vereyim de hemen kabul olacak diye bir şey yok, olmuyor (KSA1-2).

Çerçeve çok güzel, mesela bakıyorsunuz TUBİTAK projeler açıyor, projeler hazırlayın hemen destekleyelim diyor. Evet, bunlar ürüne dönüşebilecek insanlığın sorunlarıyla ilgili konular. Çok güzel ama orada ne gelen proje o kadar orayı dolduruyor ne de onları kabul eden insanların kabullerinde doğru kriterler var. Ne gelen, ne kabul eden. Tarafçılık, tanıdıklık oluyor (KSA2-1).

Bence hakemler şeye bile bakıyor hani yardımcı doçent mi vermiş profesör mü vermiş. Bence öyle çünkü ben baya güvendiğim teklifler gönderdim geri geldi. Bakıyorum hani bazılarının projelerine bana daha basit geliyor yani. Belki onun da katkısı vardır, onun da alması gerekiyor ama her şeyi göze alıp değerlendiriyorlar. O yüzden ben unvana bile baktıklarını düşünüyorum ve o da bizim şansımızı azaltıyor (KM1-1).

Bir de genel manasıyla yaptığımız bu şeylerin, diğer meslekler tarafından, tabii bu sosyal bilimler için geçerli, fen bilimler falan tarafından bu yaptığımız çalışmaların küçümsenmesi. Böyle hafif bir küçümsenme, bir üvey evlat muamelesi söz konusu (KSO2-2).

1.4.2. Yardımcı Personel Desteği

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerden özellikle sayısal ve uygulamalı alanlarda çalışanların dikkat çektiği bir diğer husus, bu süreçte sağlanan yardımcı personel sayısının yeterli olmamasıdır. Akademisyenler

projelerin akademik boyutunun ötesinde bütçelemeden ihalelerin yapılmasına kadar pek çok hususla yalnız başlarına ilgilendiklerini ileri sürmekte, hatta bu süreçte mesleki rollerinin dışında kalan kırtasiye ya da taşıma işleri gibi işleri bile kendilerinin yapmak zorunda kalabildiğini ifade etmektedir. Araştırma fonu elde etme sürecini sürekli çabalama gerektiren yıpratıcı ve sancılı bir süreç olarak tanımlayan akademisyenler, bu süreçte yardımcı personel desteğinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

> *Çok fazla çaba göstermesi lazım akademisyenlerin istediklerine ulaşmak için ... Çok büyük bütçeli projeler yapmak zorundasınız ve projenin her aşamasında bilfiil çalışmak zorundasınız. Fiyat araştırması olsun, teknik araştırma olsun, her şeyi siz yapmak zorundasınız. Böyle bir destek ekip yok. Yurtdışında böyle değil. Araştırmacı konuyu buluyor, laboratuara giriyor çalışıyor. Tabii onlar da fonlar alarak çalışıyorlar ama bizde o çeşit sistem biraz daha ağır işliyor yavaş işliyor. Hep bir mücadele gerekiyor. Yürütücü olduğunuzda projeyi baştan sona her şeyiyle üstleniyorsunuz. Sadece beyninizle değil beden gücünüzle de zaman harcayarak uğraşmak zorundasınız (KSA2-2)*

> *Burada görüşme yaptığınız hocaların belki de çoğunun bir asistanı yok. Akademik çalışmayı devam ettirmek için bir yardımcıları yok (ESA1-2).*

1.4.3. Altyapı ve Fiziki Koşullar

Destek alt-kategorisinde yer alan bir diğer konu altyapı sorunu ve fiziki koşullar ile ilgilidir. Sayısal bilimler alanında çalışan akademisyenler özellikle laboratuar koşullarının yetersizliği üzerinde dururken (ESA1-1, ESA1-2, KSA1-2, ESA2-1) sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler kütüphanelerin yetersizliğine (KSO2-1, KSO2-2, ESO2-2) değinmektedir. Bunun yanında, uygulamalı bilimler alanında çalışan akademisyenlerin çalışma ortamı koşullarının verimsizliğine dikkat çektikleri görülmektedir.

> *Türkiye'de akademisyenlik biraz şöyle zor . Türkiye'nin şartlarını, üniversitenin şartlarını göz önünde bulundurduğunuz zaman bazen fikirlerinizi oluşturabilecek ortamlar olmayabilir. Tabi bu açıdan üniversitelerin akademisyenler için gerekli alt yapıyı sağlaması lazım. Altyapı sorunu, fiziki koşullar, cihazların eksikliği ya da sık sık arızalanması; yani siz aşkla bir işe başlıyorsunuz, bir işin sonunu getiremiyorsunuz. Bunlar hep hevesi kıran şeyler. Bazen diyorsunuz ki işte yani ben bu kadar uğraşıyorum ama en ufak bir cihazı bile*

kullanamıyorum, en ufak bir sonucu bile göremiyorum. Bunlar en çok bizim motivasyonumuzu kıran şeyler (ESA1-2).

Mesela bizim IR'miz (aletimiz) bozuk, aylardır biz ölçüm alamıyoruz. Çabuk da çözülmüyor kesinlikle. Mesela altı aydan fazla oldu bizim çalışmalarımız bekliyor . Ben mesela bir çalışma yapıyorum, reaksiyon yapacağım ama balonum kırıldı. Buluncaya kadar iki saatim geçti; başkasından rica ettim çünkü ikinci bir yedeğimiz yok (KSA1-2).

Burada herkesin odaları var; bu kadar odaya bile gerek yok, laboratuar olması lazım (ESA1-1).

Sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler, kütüphanelerin yetersiz olmasını bilimsel faaliyetleri kısıtlayan bir etken olarak algılamaktadır. Kütüphanelerin kapasitesinin artırılması yanında öğrenci ve akademisyenler tarafından daha ulaşılabilir olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Kütüphanelerimiz çok yetersiz. İSAM ve Bilkent Kütüphanesi kütüphaneleri bu anlamda gerçekten güzel ama onun haricinde çok eksik. Üniversitemizde son yıllarda kitap alımına önem verilmeye başlandı ve artıyor kitap sayısı ama çok da yeterli değil açıkçası (KSO2-2).

Ben Amerika'da kongre kütüphanesinde fark etmiştim bunu mesela, kongre kütüphanesinde bir Amerikalı Rus tarihi ile ilgili bir kitap yazabilir. Çünkü aradığı kaynakların en az %50'si var. Bizde ise % 10'u bile yok ve olanlar da 1940'dan önce gelmiş. Bir şekilde buraya kaçanlar ya da Türkiye'ye sığınanların getirdiği kitaplar yani bizim aldığımız kitaplar değil. Neden alınmıyor bilmiyorum. Benim kendi alanımla ilgili en büyük sorun materyal eksikliği (ESO2-2).

Üniversitelerde bölümlerin alt katı büyük kütüphane olmalı; yani yurtdışında öyle; fakültenin altı çok büyük bir kütüphane. Kütüphaneler çok uzak olmamalı öyle. Yani binayı yaparken bence hemen niye elinin altına vermiyoruz ki. Hoca da çalışır, öğrenci de çalışır (KSO2-1).

1.5. Performansın İzlenmesi

Yapılan analizlerde, etkin bir performans izleme sürecinin olmadığı algısı ortaya çıkmıştır. Akademideki mevcut yönetsel sistemin çalışan-çalışmayan, nitelikli-niteliksiz akademisyen ayrımını yapabilecek bir izleme ve değerlendirme sürecinden yoksun olduğu düşünülmektedir.

Hani milli eğitimde yatan öğretmen çalışan öğretmen vardır ya, ama ikisi de aynı maaşı alır. Hep bunu konuşuruz. Bizde de öyle biraz (ESO1-1).

Şimdi adam olmayacak bir şey yapıyor ama hiçbir şey olmuyor. O zaman da caydırıcılığı olmuyor, herkes o işi yapmaya çalışıyor, o ahlaksızlığı mı diyelim. Dekan beyle konuşuyorduk mesela,' memurlukta vicdana kalmış işin' diyor. Tamam, ama o adamın vicdanı varsa çalışıyor, yoksa yatacak. İş mi yani bu; ama sen bu adama bir sürü para veriyorsun, bir sürü adamın vergisini veriyorsun. Ama işte bu düşünülmüyor yani (ESA2-1).

Analiz sonuçlarına göre, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler performansın izlenmesine yönelik şu eksikliklerin olduğuna dikkat çekmektedir:

(1) kurum içi işleyişle ilgili aksaklıkları saptayıp düzeltme,

Taşra üniversitelerinde çok kolay bozulma eğilimi var. İşte buralarda idarecilerin çok uyanık olması lazım, böyle bir bozulma varsa tespit edip nasıl önlem alabilirlerse yani illa cezalandırma değil, en azından motivasyon, rehabilitasyon olmalı; üniversitenin bir şekilde o havaya girmemesi gerekiyor. Bu konuda sıkıntılar var (EM2-2).

(2) akademisyen yetiştirme sürecinde yapılan harcamaların verimliliğinin değerlendirilmesi (örn. yurtdışı bursu ile eğitim alanların ülkeye somut katkılarının değerlendirilmesi gibi),

Yurtdışına göndereceksiniz elbette ama takip edeceksiniz tabii. Adam gidiyor bir sene orada hiçbir şey yapmadan geri geliyor (ESO2-2).

(3) maddi destek sağlanan projelerin ürüne dönüşüp dönüşmediğinin değerlendirilmesi,

Sadece akademisyen olarak değil firmalar için de, firmaların projeyle ülkeye şu kadar kaynak sağlayacağım dediği projeler için de bittikten belli bir süre sonra devletin gerçekten o kaynakların nasıl kullanıldığını incelemesi lazım. Tamam cihazı yaptın bitti, proje kapandı, aradan 3-5 yıl geçti, firmanın rakamları arasında hala o cihazlar alınıyor mu yurt dışından yoksa burada mı yapılıyor bakılması lazım. Takip derken şu var, proje bitti mi bitmedi mi (takip ediliyor) ama projeler bir şekilde bitiyor, kapanıyor ama kapandıktan sonra ne kattığı önemli. Bir adım sonrası önemli (EM2-1).

(4) yapılan yayınların nitelik ve doğruluğunun tespit edilmesi.

Mesela bir grafik çiziyorsunuz, o grafikte baktınız iki üç tane değer kaymış. Ne yapıyorsunuz, onları bir güzel oynatabiliyorsunuz yani. Ama bunu ortaya çıkarabilecek bir kontrol sistemi yok. Bu da nasıl kurulur bilemiyorum. Çünkü milyonlarca yayın yapılıyor yılda. Onlar da sadece mantıksal hata var mı yok mu diye ona bakılıyor yani. Editör de makaleyi inceleyen kişi de deneyi yapmıyor ki (ESA2-1).

1.6. Hedeflerin Belirginleştirilmesi

Üniversiteler, uzmanlığa önem verilen bir örgüt kültürünün bulunduğu, buna bağlı olarak amaç ve hedeflerin net olmadığı, kararlara katılımın oldukça esnek olduğu ve işlerin yapılış biçiminin belirli standartlara bağlı olmadığı örgütler olarak tanımlanmaktadır (Cohen, March ve Olsen, 1972; Birnbaum, 1991). Yapılan analizlerde, üniversitelerde akademiye yön verecek belirgin hedeflerin olmadığı ve bunun orta kariyer evresindeki akademisyenlerin çalışmalarına olumsuz etkileri olduğu algısı ortaya çıkmıştır. Akademisyenleri belirgin hedefler doğrultusunda bir araya getirecek ve ortak çalışmalara yönlendirecek hedefler bulunmadığı için üretilen bilimsel çalışmaların ülke sorunlarını çözecek ya da ülkenin gelecek hedeflerine ulaştıracak sonuçlar ortaya koyamadığına inanılmaktadır. Diğer bir değişle, akademisyenlerin bu süreçte kendi hallerine bırakıldığına, ancak önlerine yol gösterici hedefler konulması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

> *Ama tabii ki dediğim gibi, bizde bir amaç olmadığı için bizi çok yıpratıyor yani. Nereye gideceğinizi ne yapacağınızı bilmiyorsunuz. Bari çıkmasa da bunu ben yaptım, çıkmadığını ben gösterdim diyebilmeniz gerekiyor ama o yok. Süreklilik yok tabii. Bir hedef olsa, dese ki mesela şu madde sentezlenecek, o zaman herkes ona yoğunlaşır. Manevi olarak şu ilacı ya da şu maddeyi ben yaptım, ya da şu eksikti, bunu ben çıkardım öyle bir şey yok (ESA1-2).*

> *Daha kullanıma yönelik çalışmalara yönelik eğitilmesi lazım akademisyenlerin, bir planlama ile. Bu bir devlet politikası da olabilir, birlikte tabii hem akademisyenler, hem sanayi hem devletle. Hem para desteği hem de çalışmaların daha hızlı yürütülebilmesi açısından. Yani araştırmalar sanayide kullanılabilsin. Kullanıma daha bir yönelik olsun, işe yarasın, sanayi işbirlikli olsun (KSA1-1).*

> *Avrupa'ya ya da Amerika'ya baktığın zaman yapılan çalışmalar genellikle ortak projeler şeklinde yürütülür ve yapılan işin bir amacı vardır. Yapılan çalışmalar da dolayısıyla endüstriye yani insanlığa hizmet şeklindedir. Bizde biraz daha bilim, bilim için yapılıyor. Ama birazcık da bu elde ettiğimiz ürünleri nerede kullanabiliriz, ne faydası var bunlara da bakmamız lazım (ESA1-2).*

> *Yurtdışına gönderdiğimiz hocalarımızı mesela bir amaç için göndermemiz lazım. Gidin yapın doktorayı gelin. Ama sadece kendine faydası var yani, ülkeye faydası yok (ESA2-1).*

Analizlerde, akademide gerçekleştirilen bazı iyi uygulamaların beklenen sonuçları üretememesinin de hedeflerin belirgin ve yol gösterici olmaması ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Örneğin, akademisyenlere yurtdışı eğitim bursları sağlanması ya da proje destekleri sunulması gibi iyi niyetli girişimlerin belirgin hedeflere bağlı olarak yapılmadığı, bu nedenle somut çıktılarının gözlenemediğine inanılmaktadır.

> *Yurtdışına gönderdiğimiz hocalarımızı mesela bir amaç için göndermemiz lazım. Gidin yapın doktorayı gelin. Sadece kendine faydası var, yani ülkeye faydası yok. Bunu bir amaç için yapmalıyız. Mesela diyelim 'A' maddesinin ilacını yapmak istiyoruz; onu gidin orada öğrenin ya da bir konuyu gidin orada öğrenin, gelin sonra bize anlatın ya da onun üzerine bir enstitü ya da birim olup onun üzerine çıkması lazım (ESA2-1).*

> *Bulgaristan'a konferansa gitmiştik ve hidrostatikle ilgili bir çalışma yapıyorlar orada. Sordum, bunu niye yapıyorsunuz dedim, ülkenin buna ihtiyacı var dediler. Hep mi böyle yapıyordunuz dedim, hayır dediler, eskiden Todor Jivkov parayı veriyordu biz de burada kendimizce bir şeyler yapıyorduk ülkenin ihtiyacı var mı yok mu pek de düşünmeden. Şimdi bizde de böyle. Üniversite kendine göre hedefler koyup ona göre kendini geliştirmeli. Genel olarak ülke ne bekliyor onun belirlenmesi lazım ve bunların biraz ayaklarının yere basması lazım. Evet, öncelikli araştırma konuları var, bize de geliyor. Ama oturduğun yerden, buradan Amerika'daki indeksli dergileri takip ederek olacak işler değil bunlar (EM2-1).*

> *Tamam uzmanlık var belki para var ama içine bir şeyler katamıyoruz; hepsi ayrı ayrı duruyor yani. Herkes kendi çapında çalışıyor. Herkesin bir bilgisi var, yani her şey var helva yapamıyoruz; un mun var şeker var ama helva yapamıyoruz yani. Herkes kaptırmış gidiyor, ama bir sistematiklik yok. İşte ben 5 yıl sonra şunu yapacağım gibi bir şey yok (ESA2-2).*

1.7. Kanun ve Düzenlemeler

Kanunlar ve düzenlemeler ile ilgili ortaya çıkan alt-kategoriler kanun ve düzenlemelerin çok sık değişmesi, yapılan düzenlemelerin uygulamaya yansımasında sorunlar (örn. kanunların yoruma açık bırakılması sonucu kişi ve kurumlara farklı şekillerde uygulanması ve bu nedenle adaletsiz uygulamalara neden olması), her ile bir üniversite politikasının getirdiği olumsuzluklar,

akademik teşvik uygulamasına yönelik görüşler ve ikinci öğretim uygulamasına yönelik görüşler şeklinde adlandırılmıştır.

1.7.1. Kanun ve Düzenlemelerde Değişim

Kanun ve düzenlemelerin sıklıkla değişiyor olması önemle üzerinde durulan bir husustur. Analizlerde, çoğu kez yapılan düzenlemelerin sonuçlarının ortaya çıkmasının bile beklenmediği, değişikliklerin bu denli aceleyle ve sık yapılmasına bağlı olarak oturmuş standart uygulamalardan söz edilemediği, bu durumun akademiye giriş ve yükselme süreçlerinde farklı uygulamalara neden olarak adaletsizlik algısı yarattığı algısı ortaya çıkmıştır. Yükseköğretime yönelik düzenlemelerin sıkça değişmesi sonucu akademide belli bir çalışma standardının oluşturulamadığı, bu nedenle akademik ortamın güvensizlik duygusu yaratabildiği düşünülmektedir.

> *Bizde kurallar kanunlar çok sık değişiyor (KSA1-2).*
>
> *Çok fazla değişiklik de tabii sonuçlarını görmeden, sıkıntı oluyor. Ama hani bir sonucu görüp sonradan düzeltme olmalı ama değişiyor, bir sene sonra yine değişiyor (KSA1-1).*
>
> *Akademik hayatın şartları, kuralları çok değişiyor. Ben başlayalı 24 yıl olmuş, o günden bu yana siz başka kurallarla akademik hayatın işindeydiniz şimdi başka. Ben başlarken yardımcı doçent olmak için kurallar yoktu, doktora bitiriyordu insanlar. Sonra yayınlar çıktı, puanlar çıktı. İnsanlar sadece rakamlarla ifade edilir oldu. Senden 6 ay önce yardımcı doçent olmuş hiçbir şeysiz; 6 ay sonra dedi ki senden şunu şunu istiyorum. Bunlar kolaycı insanları, her insanı değil ama kolaycı insanları bir takım şeylere sevk etti. Ben 25 yıldır içindeyim en az 5-10 kere değişmiştir. Çok sık değişiyor bizim ülkemizde, her şeyde olduğu gibi tabii. Oturmadı daha akademik hayatın standartları (KSA2-1).*

1.7.2. Kanun ve Düzenlemelerde Yazılı - Uygulama Farkı

Analizlerde ortaya çıkan diğer bir husus ise kanun ve düzenlemelerin genellikle kâğıt üzerinde kaldığı, uygulamaya yansıtılamadığı algısıdır. Akademinin gerçeği ile kanunlarda çizilen çerçevenin uyuşmadığı düşünülmektedir.

Sanki şu anda ideal daha belirgin gibi; daha kuralları konuldu gibi görünüyor; YÖK'ün çıkardığı düzeneklerle sanki çizildi gibi gözüküyor. Üst çerçeve mükemmel, herkesin haberi oldu ama içi çok boşaldı. Bunlar olurken ben içinin boşaldığını düşünüyorum. Aslında şu 25 yıllık süreç içerisinde çerçevenin daha iyi çizildiğini düşünüyorum ama içinin çok boşaldığını düşünüyorum (KSA2-1).

Kanunlar ile çizilen çerçeve ile gerçekte var olan akademik ortam arasındaki uyumsuzluğun en önemli nedenleri olarak, düzenlemelerin genellikle yurt dışındaki uygulamalar dikkate alınarak ülke gerçeğinden bağımsız bir şekilde yapılması ve uygulamaya yönelik yeterli denetimin yapılmıyor olması gösterilmektedir.

Biz de uymaya çalışıyoruz herhalde biraz o akademik kriterlere o Avrupadakilere falan, bir yerlerden bakıp süzgeçten geçirip almışlar kanun maddeleri gibi. Resmiyette yapıyoruz da bunu ama uygulanırken değişiyor tabii (KSA1-1)
Bir sistem geliştiriyoruz belki ama dönüp arkaya bakmıyoruz. İşte bu istasyona tren geliyor mu tren geçiyor mu buradan bakmıyoruz. Yaptım ama çürüdü mü yıkıldı mı çok fazla bakmıyoruz (EM2-1).

Analizlerde, kanunların uygulanmasının kişisel inisiyatife açık olduğu ve bunun zaman zaman adaletsiz uygulamalara olanak sağladığı algısı ortaya çıkmıştır. Kâğıt üzerindeki düzenlemelerin kişisel yoruma ve inisiyatife açık olduğu durumlarda bunların gerçeğe olması gerektiği gibi yansımayabildiği inancı görülmektedir.

Kanunlar yönetmelikler kişilerin uygulamasına kalmış artık. Sana geliyor kanuna bu pencereden bakıyor, bana geliyor şu pencereden bakıyor (ESA1-1).

Herkese eşit davranılmaması meslekte bu sıkıntı, bu çok büyük sıkıntı. Bu her yerde ama böyle. Sizin iki tane çocuğunuz var; birini sürekli azarlayıp birini sürekli severseniz o azarladığınız çocuk sürekli agresif olur ve der yani ne oluyor acaba ben bu aileden değil miyim diye (ESA2-2).

Herkes kendine göre değiştiriyor, yorumluyor kanunları (KSA1-2).

1.7.3. Her İle Bir Üniversite Politikası

Her ile bir üniversite politikası kapsamında çok kısa sürede çok sayıda üniversite açılmasının akademisyenlerin ve akademik ortamın kalitesini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Üniversite sayısındaki hızlı artışın akademisyenlerin gerekli olgunluğa erişmeden hızla yetiştirilmesi, yeterli olgunluğa erişmeyen akademisyenlerin bu kurumlarda hızla yükselip yönetsel pozisyonlara gelerek akademiye yön vermeye başlaması, artan akademisyen ihtiyacının karşılanabilmesi için nitelikten ödün veren uygulamalara kapı araladığın inanılmakta ve bu durumun akademideki kaliteyi olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

> *Çok fazla üniversite oldu, usta-çırak ilişkisi olduğu için iyi ustalarla çalışılamadığı durumlar olmaya başladı, çıraklar yalnız kaldılar ve bir şeyler yapmak durumunda kaldılar gittikleri yerlerde. O zaman da işte etikten uzaklaşmak durumunda kaldılar. Bu durum hem eğitimin içini boşalttı hem çalışmaların içini boşalttı. Yalnız kaldı insanlar yeni açılmış üniversitelerde. Onları olmadık işlere sevk ettiğini düşünüyorum. Kurallar daha iyi oluştu ama içi daha da boşaldı her yeni açılan üniversiteyle (KSA2-1).*

> *Hızlı akademisyen yetiştirmenin nedenlerinden bir tanesi de çok sayıda üniversitenin açılması ve bunlara akademisyen gerekli olduğu için diye düşünüyorum. Evet onlara da akademisyen lazım ama nicelik yanında bir de nitelik lazım diye düşünüyorum. İnsanlar çok hızlı yükseldiler ama bir şey bilmiyorlar diye düşünüyorum ve tecrübe yok. Bunlar öğrencileri yetiştirecek. Bilmediğin bir şeyi öğrenciye nasıl anlatırsın, işte öğrenciye iki slayt gösterirsin, öyle idare edebilirsin bildiğin kadarıyla ama tabii kalite bozulacak gittikçe bu durumda. O yüzden ben geleceğin Türk üniversiteleri için çok iyi olduğunu düşünmüyorum. (KM2-1).*

> *Üniversite açıyorlar mısır patlağı gibi her yere, ama hoca yok değil mi. Nitelikten çok nicelik ön plana çıkıyor. Neymiş Türkiye'de şu kadar üniversite varmış. Kardeşim Türkiye'de 150 tane üniversite olsun ama literatüre girmiş mi; tarandığında birkaç tane üniversitenin adı çıkıyor (KSO2-1).*

> *Açılan üniversite sayıları arttı. Ama sadece bina kurmakla üniversite açmak olmuyor. Oraları iyi eğitmenlerle ve ekipmanlarla donatmak lazım (KM1-1).*

1.7.4. Akademik Teşvik Politikası

Akademik teşvik uygulaması, araştırma verilerinin toplandığı dönemde ortaya ilk kez uygulanmıştır. Akademisyenlerin araştırma ve yayın performansını değerlendiren ve maddi olarak ödüllendiren bu sistem ile ilgili görüşlerini paylaşan akademisyenler de olmuştur. Bu verilerin analizinde, akademik teşvik uygulamasının performansı artırabilecek bir girişim olarak değerlendirildiği ve yapılan çalışmaların tam bir karşılığı olamasa da en azından çalışmaya değer verildiğinin bir göstergesi olduğuna inanıldığı görülmüştür.

> *Son akademik teşvikten sonra zaten ideal akademisyenliğe doğru bir yönelim oldu. Akademik teşvik birçok profesörü, akademisyen olup da hiçbir çalışma yapmayan pek çok hocayı çalışmaya sevk etti. (ESO1-1).*

> *Akademik teşvik uygulamasının da katkıları oldu. Demiştik ya artı teşvik olması lazım diye, bunun artı katkısı mutlaka olacaktır (EM1-2).*

Ancak, verilerin analizinde akademik teşvik sisteminin olumsuz sonuçlar doğurabileceği algısı da ortaya çıkmıştır. Bu algıya sahip olan akademisyenler, mevcut akademik ortamda bu uygulamanın gerçekten çalışan akademisyenlerin performansını ödüllendirmekten öte etik dışı girişimleri artırabileceği kaygısı taşımaktadır.

> *Mesela şu son akademik performans durumunun bile ben etik dışı davranışları artıracağını düşünüyorum. Çünkü bir parasal karşılığı olduğu için bu yan yollar, doğru olmayan yollara daha çok başvurulur hale geleceğini düşünüyorum (KSA2-1).*

> *Şimdi devlet teşvik veriyor akademisyenlere ama bunun dahi hemen şeyini çıkardılar; nasıl anlatayım, sorunlar oluşturuyorlar onunla ilgili, nasıl parayı yırtarım diye (ESA1-1).*

1.7.5. İkinci Öğretim Uygulaması

Üniversitelerde uygulanan gece öğretimi yani ikinci öğretim sisteminin getirdiği olumsuzluklara dikkat çekildiği görülmektedir. Bu uygulamanın, akademisyenlerin iş yükünü artırarak performansını düşürebildiği, öğretim etkinliklerinin araştırma faaliyetlerine ayrılan zamanı kısıtlayabildiği, gündüz ek

derslerine göre ücreti bir hayli fazla olan gece öğretiminin bir para kapısı olarak görülebildiği ve bunun da üniversiteleri ticaretleştirdiği, bu ticari zihniyetin ise akademisyenler arası rekabet ve çatışmaları artıran önemli bir etken olduğu üzerinde durulan hususlardır.

> *Biz gece de girdik gündüz de girdik, ama olmuyor. Gündüz dersine giren hoca bir de gece dersine giremez. Yorulup yorulup sen gece dersi veremezsin. Gece dersi paralıydı bir de. Hem para alıyorsun hem de yorgun yorgun birkaç saat ders yapıp gidiyorsun. Yani bu olmamalı, paraya dökmemeli işi. İş ne oluyor para kazanmaya dönüyor, ticarethaneye dönüyor üniversiteden çok, akademiden çok (KSO2-1)*

> *Akademide hep bir çekişme zaten vardır. Bu mesela ders hususunda çok oluyor; sen vereceksin ben vereceksin, hep maddi şeyler yani. Bunun sebebi aslında ikinci öğretim. ...Hem çok yorucu oluyor, ders sayısı çok fazla oluyor, hem başka işlerimiz var. Zor oluyor tabii, kolay bir şey değil, yoruluyorsun. Bundan dolayı kaldırılması taraftarıyım. Bu bence kaliteyi artıracak unsurlardan. Hem belki hocalar arasında da çekişme sona erer (KSO2-2).*

1.8. Akademik Özgürlük ve Özerklik

Akademik özerklik ve özgürlüğün akademisyenlik mesleği için önemli değerler olduğu kabul edilmektedir (Büken, 2006; Henkel, 2005; Teichler vd., 2013). Yapılan analizde, orta kariyer evresi akademisyenlerin özgürlük kavramına önem verdikleri, ancak Türkiye'de mevcut akademik ortamda akademik özgürlüğün önünde bir takım engeller bulunduğuna dikkat çektikleri görülmüştür.

> *Özgür düşünme ve konuşma da çok önemli. Bunlar bir insan için 1 birim önemli ise akademisyen için 100 birim belki bir milyon birim daha önemli. Akademisyenin başarısı için özgürlük ciddi anlamda sağlanmalı. Akademik etkinliğin aktif olduğu, başarılı olduğu yerlerde bu değerin çok iyi sağlandığı görülüyor (KSO1-2).*

> *Akademik özgürlük de yok, Türkiye'de akademik özgürlük yok. Siyaset baskı yapıyor. Ben siyaset hakkında konuşamam yasak. Mesela beni yetiştiren hocanın görüşleri dışında konuşamam yasak. Üniversitenin koyduğu bir takım engeller var önümüzde (KSO1-1).*

Analiz bulguları, özgürlüğü kısıtlayıcı etkenler olarak maddi destek yetersizlikleri, doçentlik kriterlerinin sınırlayıcılığı ve siyasi koşulların baskısı gibi etkenler üzerinde durulduğunu göstermektedir.

Çok şey yapmak isteyebiliyorsunuz ama imkânların kısıtlanması sizi zorlayabiliyor. Yapmak istediklerinizi yapamamak sizi çok yıpratabiliyor (KM1-2).

Çok daha geniş ideallerimiz var bütün arkadaşlar açısından ama ortamımızın müsaade ettiği ölçüde bilimsel çalışma yapabiliyoruz (KSA2-2).

Bir araştırma yaptıysan sonuçlar devlet adamına hoş gelmese de akademisyenin açıkça söyleyebilmesi yol göstermesi lazım. Ama ne yapıyor seni kısıtlıyor; yok diyor sen onu açıklama çünkü devletimiz o pozisyonda değil onu yapamaz diyor mesela (ESA2-1).

Akademisyenlerin görevi eksiklikleri söylemektir. Eksiklikleri söyleyeni de Türkiye'de sevmiyorlar. Yapabilecek bir şey yok (ESO2-2).

Özgürlük de işte, yapılan çalışmaları çok yönlendirme olmaması lazım. Yani bir takım belirli siyasal görüşlerle kısıtlamamak lazım.(KSA1-1).

Analizlerde, akademik özgürlük kavramının yanlış yorumlanabildiği ve kolaylıkla suiistimal edilebildiği algısı da ortaya çıkmıştır. Özgürlüğün akademisyenlik mesleği için son derece önemli olduğu genel kabul görürken, özgürlüğün sorumluluk kavramı ile anlam kazanacağının altı çizilmektedir. Sorumluluk eksik olduğunda akademik özgürlüğün beklenen verimliliği getirmeyebileceği düşünülmektedir.

Aslında özgür bırakılmalı bence bilim insanı. Ne zaman rahat hissediyorsa, iyi hissediyorsa o zaman çalışmalı. Ben bunu destekliyorum. Ama bunu suiistimal edenler de var tabii. Birkaç kişi suiistimal ediyor bu sefer de her şey doğru düzenli yürümeyince yönetim öyle bir kural kaide koymaya karar veriyor. Ama işte suiistimal etmemek lazım. Yani bundan para kazanıyoruz biz, mesleğimizin hakkını vermeliyiz ama dediğim gibi özgürce vermeliyiz. Sorumluluğunu yerine getireceksin ama bir yandan da özgür olacaksın, bilim adamı özgür olmalı (KSA1-2).

Bunun yanında özgürlüğün kuralsızlık ya da hedefsizlik olmadığı, tam tersine özgürlüğün aslında kurallar ve hedefler çerçevesinde anlam kazandığına dikkat çekilmektedir.

Özgür olacak bilim adamı tamam da bir amacı olmadıktan sonra özgür olsa ne olacak. Yani bir hedefin olacak ki sen onu üretmeye çalışacaksın. Herkes başıboş bırakılmış. Bir hedefte ne var, doçent olmak. Yani hedef o

olmaması lazım. Doçent değil bir şeyler üretmek, bilime bilim katmak, o olması lazım (ESA2-1).

Analizler akademik özerklik konusu ile ilgili bulgular da ortaya çıkarmıştır. Üniversitelerin özerk olmadığı düşünülmekte, bu durumun hem akademik özgürlüğü kısıtlayan bir etken olduğu, hem de çeşitli yönetim sorumlarını beraberinde getirdiğine inanılmaktadır. Akademik özerkliğin yeterli düzeyde olmamasının bazı olumsuz sonuçlar doğurduğu düşünülmektedir. Analizde ortaya çıkan bu olumsuzluklar, (1) YÖK'e bağlı işleyişin yönetimde çift başlılık oluşturduğu algısı, (2) sorunların çözümünü yavaşlattığı algısı, (3)YÖK'ün üniversitelerde yakından denetim sağlayamaması nedeniyle uygulamalara dönük yanlışların giderilemediği algısı, (4) akademisyenleri akademinin ruhundan uzaklaştıran bir kamusal ortam yarattığı algısı şeklinde sıralanabilir.

Yani akademisyenler değil üniversiteler birbiriyle yarışmalı. Onun için ne olacak, üniversite akademisyenini zorlayacak değil mi? YÖK'e gerek yok bence; üniversiteler özerk olmalı bana sorarsanız. Üniversite zorlamış olur seni YÖK zorlamaz. YÖK engeller koyabiliyor. Bize iki türlü engel geliyor şimdi, biri üniversiteden engel geliyor bir de YÖK'ten engel geliyor. En azından engel bire iner. Seni sadece üniversiten iyi tanır. İki başlılıktan bir şey olmaz bir sonuç çıkmaz. Çıkmıyor da zaten (KSO2-1).

Devlet memuru zihniyetinden kurtulmak için, bence özel sektör gibi işletilmesi lazım üniversitelerin; ya da özel sektöre devredilmesi lazım; özelleşmesi lazım. Böylelikle daha iyi bir sistem kurulabilir belki, bürokratik angaryalardan da kurtulunabilir (ESA2-1).

2. MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN SOSYO-KÜLTÜREL ÖZELLİKLER

Üniversitelerin işleyişi ve akademisyenlerin yaşantılarını içinde bulundukları toplumun özelliklerinden bağımsız değerlendirmek imkânsız görülmektedir (Acker, 2001). Yapılan analizlerde orta kariyer evresi akademisyenlerin mesleki yaşantılarını ve dolayısı ile mesleki kimlik algılarını biçimlendiren sosyo-kültürel özelliklere yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. Tablo 11'de görüldüğü üzere, mesleki kimlik algısını şekillendiren sosyo-kültürel özellikler teması iş yapma biçimi, toplumsal özgüven, bilim geçmişi sorunu,

tarafgirlik ve kayırmacılık, sorun çözme yaklaşımı ve toplumun akademisyen algısı olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 11. Mesleki Kimlik Algısını Biçimlendiren Sosyo-Kültürel Özellikler Teması ve Kategoriler

TEMA II: MESLEKİ KİMLİK ALGISINI BİÇİMLENDİREN SOSYO-KÜLTÜREL ÖZELLİKLER
Kategori 1: İş Yapma Biçimi
Kategori 2: Toplumsal Özgüven
Kategori 3: Bilim Geçmişi
Kategori 4: Tarafgirlik ve Kayırmacılık
Kategori 5: Sorun Çözme Yaklaşımı
Kategori 6: Toplumun Akademisyen Algısı

2.1. İş Yapma Biçimi

İş yapma biçimi kategorisi, verilerin kodlanması sürecinde ortaya çıkan "şekilcilik", "sözde etkinlik", "-mış gibi yapma", "imaj odaklı olma", "dış görünüşe odaklanma" gibi kodların bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Türk kültüründe bir işin yapılmasına yönelik belirgin yaklaşımlar olarak ifade edilen bu özelliklerin akademik çalışma ortamına da yansıdığı düşünülmektedir.

> *Bizde geneldeki yapımız '-mış gibi olmak, -mış gibi yapmak'. Bu akademisyenliğe de sirayet etti. Kâğıt üzerindeki düzenlemeler falan kâr etmiyor; o kişinin özelliği, kültürel alt yapımız. Yani her zaman her şeyi nasıl yapıyorsak akademisyenliği de ona benzettik (KSO1-1).*

> *Toplumsal bir süreçle de gerideyiz yani sadece akademiyi de düzeltemiyorsun. Akademinin düzelmesi için toplumsal bazı şeylerin de düzelmesi lazım. İdealistliği herkes biliyor. Herkesle konuşsan bunları söyler. Ama bunu ne kadar uygulayabiliyoruz diyorsanız çoğumuz bunu **sözde** yapıyoruz. Her şey evrak üzerinde doğru gibi gözükse de doğru olmayan noktalar var (ESA1-1).*

2.2. Toplumsal Özgüven

Yapılan analizlerde, orta kariyer evresi akademisyenlerin Türk toplumunun potansiyeline yabancılaştığı, toplum olarak daha üretken ve yaratıcı olma potansiyeli konusunda gerekli inanç ve özgüveni taşımadığı algısına sahip oldukları görülmüştür. Toplumsal özgüven eksikliği olarak adlandırılabilecek bu durumun akademideki gelişmeleri yavaşlatabildiği üzerinde durulmaktadır.

> *…bazı noktalarda vizyon eksikliğimiz var, kendimize güven eksikliğimiz var, ben öyle görüyorum. Bunu aşarsak, kendimize güvenirsek, biz bunu yapabiliriz dersek hepsi ilerliyor. Türk akademisyeninde bence biraz o var, güven eksikliği var. Yani mesela ben en son Almanya'ya gittiğimde oradaki laboratuar koşullarının belki bizden daha kötü olduğunu gözlemledim; ama çok da güzel çalışmalar çıkıyor. Bizde dediğim gibi kendine güven eksikliğinden dolayı. İşte biz bunu yapamayız, biz nasıl onlarla aşık atabiliriz. Böyle büyük bir ön yargı var. Bu önyargıdan dolayı da mevcut potansiyelimizi açığa çıkaramıyoruz (ESA1-2).*

> *Şimdi yabancılaşma, insanın kendine, potansiyeline yabancılaşması diye bir boyutu da var yabancılaşmanın. Benim potansiyel olarak bir yeteneğim var, diyelim ki müzik yeteneğim var ama kader, aile baskısı derken bir fabrikada çalışmak zorunda kalıyor ve zamanla gittikçe o potansiyelinde yabancılaşıyor. Bir de potansiyelini keşfedememe durumu var. Hem biz kendi potansiyelimize yabancılaşıyoruz hem de potansiyelimizi bilmiyoruz ülke olarak. Tabi bu akademiye de yansıyor (ESO1-1).*

2.3. Bilim Geçmişi

Yapılan analizlerde, orta kariyer evresi akademisyenlerin, Türk toplumunun köklü bir bilim geçmişine sahip olmadığı inancını taşıdıkları görülmektedir. Türkiye'de köklü bir bilim geçmişinin olmadığına, bilimin çoğunlukla yurtdışından transfer edildiğine, bu nedenle dış kaynaklara bağımlı olmanın getirdiği bazı olumsuzluklarla karşı karşıya kalındığına inanılmaktadır. Ortaya çıkan diğer bir husus ise toplumda bilim ve bilimselliğe atfedilen değerin yetersiz olduğu, buna bağlı olarak da bilimsel mantığın ve bakış açısının zayıf olduğu inancıdır. Analiz sonrasında 'bilim geçmişi sorunu' olarak adlandırılan bu durumun akademinin ilerlemesi ve sorunlara kalıcı çözümler üretilebilmesi önünde engel teşkil ettiğine inanılmaktadır.

Bizde böyle bir bilimsel bakış açısı yok işte. Bilimin ne demek olduğunu da tam olarak bilmiyoruz. Sadece akademik unvan alayım diye çalışıyoruz (KSA1-2).

Tabi burada bilim yapmaya çalışıyoruz doğru ama tam olmuyor. Felsefe yapmaya çalışıyorsunuz ama felsefeyi bilmiyorsunuz mesela. Belli şeyler eksik yani, belli eksiklerimiz var bizim. ...mantık olarak yok bizde bilim herhalde. Mantık yerleşmemiş. Yani düşünce tarzı, neyi ne yaptığımızı bilmiyoruz. Bir de Türkiye'de bence bilim fazla geçmediği için bir yerlere de gelemiyorsunuz (ESA2-1).

İntihal kavramını da oturtamadık. Sanki hep burada hilebaz bir durum varmış gibi bir tavır içine girilmesi rahatsızlık verici. O kadar da değil aslında ama ekstrem örnekler de var. Bu ekstrem örnekler oldukça da bu olacak maalesef yapacak bir şey yok (KSA2-2).

Hofstede ve McCrae (2004, s.62), Türkiye gibi belirsizlik toleransının yüksek olduğu toplumlarda tek bir doğruya inanma, değişime ve farklı fikirlere kapalı olma ve duygusal yaklaşım gibi özelliklerin baskın olduğunu söylemektedir. Bu bakış açısına göre, belirsizlik toleransının düşük olması da tarafsızlık, yenilikçilik, farklılıklara açık olma ve önyargılardan arınmış olma gibi özellikleri gerektiren bilimsel bakış açısını zayıflatan bir etken olabilir.

2.4. Tarafgirlik ve Kayırmacılık

Analiz sonucunda, orta kariyer evresi akademisyenlerin kurumsal işleyişte tarafgirlik ve kayırmacılık yaklaşımlarının sıklıkla gözlemlendiği inancına sahip oldukları görülmüştür. Türk toplumu gibi kolektivist kültürel özelliklere sahip (Hofstede, 1980) toplumlarda, grup-içi grup-dışı anlayışının baskın olabildiği ve buna bağlı olarak kayırmacılık ya da tarafgirlik gibi yaklaşımların sıkça karşılaşılabildiği alanyazında da ifade edilmektedir (Aydoğan, 2009; Karaköse, 2014; Payan, Reardon, ve McCorkle, 2010; Yamagishi, Jin, ve Miller, 1998). Araştırma bulguları, Türk toplumunda bulunan bu özelliklerin akademinin işleyişini de etkilediği inancını ortaya çıkarmıştır. Akademik yaşamda siyasal, kurumsal ve bireysel tarafgirliğin sonucu olarak terfi koşullarını sağlama, kadro ataması, araştırma desteği sağlanması ve görev dağılımı gibi pek çok konuda adil olmayan uygulamalar ortaya çıkabildiği görülmektedir.

Menfaat, çıkar ilişkilerine dayalı bir arkadaşlık düzeni varsa zaten orada ilişkiler bozulmuştur. Yüksek ahlak sahibi insanlar her zaman için belli prensipler üzerine tartışıp iyi şeylere ulaşabilir. Öyle olmazsa menfaat ilişkilerine dayalı bir sistem oturur; ona göre de senin adamın, benim adamım anlayışı gelişir. Zaten ana çekişmelerin bütün kaynağı da budur. Burada insan ilişkileri öne çıkıyor, tabii ***doğu toplumu olmamızın etkisi*** *var, belli şeylerin önüne geçmek zor oluyor (EM2-2).*

Bizde (Türk toplumunda) hep işte tarafçılık, tanıdıklık oluyor (KSA2-1).

Projeleri bile tanıdıklarına, kendi çevrelerine veriyorlar (KSA1-2).

Yani bazen şu da olabiliyor, ben şunu tanıyorum senin işini halletsin (ESA1-1).

Birisi atıyorum belli bir çalışmaları var, kadroyu hak etmiş diyelim. Başka bir yerden gelenin daha fazla çalışmaları var. Şöyle bakmamalı işte bu yıllarca burada çalışmış, birkaç yayını eksik ama alın dememek. Yani etik kurallar ne ise onu uygulamak lazım. Yani bir takım belirli siyasal görüşlerle kısıtlamamak lazım. Kişinin siyasi görüşüyle kadrolaşma falan onlar hoş değil (KSA1-1).

Göreve birisi atanırken liyakate değil de yöneticilerle iyi ilişkilerinin olmasına bakılabiliyor (KM1-1).

2.5. Sorun Çözme Yaklaşımı

Analizler, orta kariyer evresi akademisyenlerin Türk toplumunda var olduklarını düşündükleri "*tez canlı*" bir kültürel yapının akademiye yansımaları olduğu inancını taşıdıklarını göstermektedir. Bu yansımalar sonucunda akademide uzun döneme odaklanan çözüm süreçlerinden çok kısa sürede sonuç elde etme odaklı bir yaklaşımın benimsendiği, bunun ise sorunlara kalıcı çözümler üretilebilmesinde bir engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu kültürel özelliğin, yükseköğretime yönelik kanun ve düzenlemelerin çok sık değişiyor olmasında ve sağlıklı işleyen bir yükseköğretim sisteminin oluşturulamamasında etkili olduğuna inanılmaktadır.

Hani bir sonucu görüp sonradan düzeltme; azıcık daha sabırlı olarak gitsek. Bizim insan yapımız herhalde, sonuçlarını almayı çok bekleyemiyoruz. Ama bu bir sosyal olgu galiba. Bu sırf akademisyenlik sorunu değil herhalde, genel bir bizim heyecanlı yapımız var Türk toplumu olarak. Zaten Türk toplumundan bağımsız olarak düşünemeyiz bu mesleği, yapamayız çünkü o toplumdayız, yine o kişileriz hepimiz. Aile yapımız öyle geliyor, yani bir sakin sakin yapamıyoruz (KSA1-1).

Yavaş yavaş. Ama şimdi bizde ne oluyor, mesela bir sanayiciyle iş yapmaya kalkıyorsunuz, adam diyor bunu yarın ver. Tamam da böyle olmuyor ki. Devlet de yavaş yavaş isteyecek ondan sonra meyvelerini toplamaya başlayacak işte. Hemen işte ver, hemen olsun. Ama öyle değil ki her şey. Derler ya boyacı küpü değil ki hemen sok çıkar olsun (ESA2-1).

2.6. Toplumun Akademisyen Algısı

Analiz bulgularına göre, orta kariyer evresi akademisyenler, Türk toplumunun akademisyenlik mesleğine üst düzeyde değer atfettiğine ve mesleğin toplumsal saygınlığının yüksek olduğuna inanmaktadır. Ancak aynı zamanda akademisyenlik mesleğini ve akademik ortamı tam olarak tanımadıkları için mesleğe yönelik yanlış beklentiler ve bakış açıları geliştirdiklerini de düşünmektedir.

Türkiye gibi güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda (Hofstede, 1991), güç ve statü sembollerine de üst düzey değer atfedilmektedir (Aycan vd., 2000; Yakut, 2012). Araştırma bulguları, bu sosyo-kültürel özellik ile bağlantılı olarak Türk toplumunda akademisyenlik mesleğine üst düzey değer atfedildiği inancı ortaya çıkmıştır. Mesleğin toplumsal saygınlığının yüksek olması orta kariyer evresi akademisyenler için önemli bir motivasyon kaynağı olmakla birlikte, akademisyenlere atfedilen değerin hak edilenden fazla olduğu düşüncesi de dikkat çekmektedir.

Toplum bu titri önemsiyor, daha fazla güveniyor. Benden çok inanıyor çünkü benim her tarafımda doçent, profesör var ve ben hepsinin de o kadar parlak olmayabildiğini görüyorum ama toplumdaki insan bunu görmüyor. Toplumda böyle bir algı var ama şu andaki akademisyen kimliği ona uymuyor, bir yanılsama var (KSA2-1).

Akademisyenlere karşı Türk halkının çok büyük bir saygısı var. Onlar kişinin niteliği nedir diye düşünmeden önce unvana bakıldığı için her yerde saygı gördüm (KM2-1).

Herkes tarafından, komşularım tarafından da saygınlıkla karşılanıyorum. Hiç rahatsız değilim, gayet saygı duyuyorlar, herkes hocam diye hitap ediyor, dışarıdaki insan da hocam diyor. Hatta şöyle bir güzellik var, alışverişe gidiyorsun seni hiç tanımıyor adam ama hocam diye hitap

ediyor. Toplumda bir saygınlığı var; o da çok insanı doyuruyor (KSO2-1).

Bizde maalesef çok önemseniyor unvanlar; unvanlarıyla konuşuyor insanlar. Hâlbuki unvan bizim hayatımızda geçici bir şeyimiz; hayatımızda bir parça ama biz değiliz yani (KSO1-1).

Toplumda, üniversite dışındaki insanın gözünde bir saygınlık algısı var (KSA2-1).

Akademisyenlik saygın bir meslek. Yani ben bir yere girdiğim zaman bir akademisyen olarak bir ortama girdiğim zaman bana değer verildiği bana saygı duyulduğunu görüyorum (ESA1-1).

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, toplumun meşakkatli ve uzun süren meslek edinme ve bilgi üretme sürecinin ne denli zor olduğunu kavrayamadığına inandıkları görülmektedir. Akademisyenler, dışarıdan bir gözle yalnızca akademisyenlerin esnek çalışma saatleri göz önünde bulundurularak akademisyenliğin rahat bir iş olarak algılandığını ileri sürmektedir.

Toplumda biraz şey olarak görülüyor; sanki akademisyenler çok rahatmış, işte haftada 10 saat dersi varmış, başka da bir şeyle ilgilenmiyormuş gibi ama bilinmeyen de bir sürü şeyi var (ESA2-2).

Akademisyenliğe yönelenler faydacı bir bakış açısıyla, prestijli, rahat, parası daha fazla olan bir meslek diye düşünerek yöneliyorlar. Akademisyenlik rahat etmek için istenecekse bence hepimiz bırakalım bu işi (KSO1-2).

Toplumun akademisyenlere yönelik bir "mucit" algısı taşıdığına inanılmakta, ancak bunun bir yanılsama olduğu düşünülmektedir. Bu algının temelinde toplumun bilim gerçeğini anlayamaması ve üniversiteleri araştırma kurumları olarak görmesinin yattığı belirtilmektedir.

Toplumda da yani akrabalar falan ne icat ettiniz ne yaptınız öyle bakıyorlar yani. Tabii bir sürü insan gidip geliyor ama ne yapıyorlar. Hep insanlar da bir şey üretilmesini istiyorlar yani bir şeyler çıkartılmasını istiyorlar (ESA2-2)

Bu anlamda akademisyen tabiri olunca işte buluş yapacak, icat yapacak, laboratuardan çıkmayan kişileri görüyor (EM2-1).

3. AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI

Yükseköğretim politikaları ve sosyo-kültürel özelikler ile ilgili bulgular incelendiğinde, bu ikisinin karşılıklı etkileşimiyle Türkiye'ye özgü bir akademik yapılanma oluştuğu görülmektedir. Bu akademik yapılanmanın oluşturduğu akademik ortam ise akademisyenlerin çalışma yaşantılarının merkezi olması bakımından önemlidir. Yapılan analiz sonucunda orta kariyer evresi akademisyenlerin mevcut akademik ortamda varlıklarını devam ettirmek için bir takım davranışlar ortaya koydukları ve mesleki kimlik algılarının bu doğrultuda şekillendiği görülmüştür. Bununla birlikte, verilerin analizinde orta kariyer evresi akademisyenlerin akademisyenliğe yönelik algılarını tanımlayan altı temel kavram ortaya çıkmıştır. Bu temel kavramlar, mesleki kimlik ile ilgili teorik çerçeve de dikkate alınarak "akademisyenliğe yönelik tanımlamalar" kategorisi olarak adlandırılmıştır. Kısacası, yapılan analizler ışığında ortaya çıkan akademisyenlerin mesleki kimlik algısı teması, "akademik kimlik: *adanmış-idealistler, kolaycı-uyumcular ve politik-fırsatçılar*" ve "akademisyenliğe yönelik tanımlamalar" olmak üzere iki temel kategoriden oluşmaktadır. Her iki kategori için ortaya çıkan alt kategoriler ayrıntıları ile ele alınacaktır.

3.1. Akademik Kimlik: *Adanmış-idealistler, Kolaycı-uyumcular ve Politik-fırsatçılar*

Mevcut akademik ortamda akademisyenlerin ortaya koyduğu davranışlara yönelik analizlerde, akademisyenlerin mesleki davranışları üç temel kategori ve bu kategorilere bağlı olarak iş disiplini yaklaşımı, mesleki rol yaklaşımı, sosyal ağlar yaklaşımı ve kurumsal pozisyon olmak üzere dört alt-kategori olarak gruplandırılmıştır. Bu bulgular ışığında üç akademik kimlik kavramı ortaya konulmuş ve bunlar sırasıyla "adanmış-idealistler, kolaycı-uyumcular ve politik-fırsatçılar" olarak adlandırılmıştır. Akademik kimlik kategorisine ait alt-kategoriler Tablo 12'de görülmektedir.

İş disiplini yaklaşımı alt-kategorisi, akademisyenlerin nasıl bir çalışma performansı ortaya koydukları, yapılan işlerin kalitesi ve işle ilgili sorunlara yaklaşımını kapsamaktadır. Mesleki rol yaklaşımı alt-kategorisi, akademisyenlerin mesleki rollerini nasıl dengeledikleri ve rol çatışması ile başa çıkma yaklaşımlarını kapsamaktadır. Sosyal ağlara yaklaşım alt-kategorisi, akademisyenlerin işle ilgili sosyal ağlara üyelik ile ilgili tutum ve düşüncelerini ve sosyal ağlardaki pozisyonlarını kapsamaktadır. Son olarak, kurumsal pozisyon alt-kategorisi, akademisyenlerin kurumsal işleyişte aldığı pozisyon, kurum içi görünürlüğe verdiği önem ve yönetimle ilişkilere yönelik tutum ve ilkeleri kapsamaktadır.

Tablo 12. Akademik Kimlik Kategorisi

TEMA III: AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI
Kategori 1. Adanmış-idealistler
Alt-Kategori 1: İş Disiplini Yaklaşımı
Alt-Kategori 2: Mesleki Rollere Yaklaşım
Alt-Kategori 3: Sosyal Ağlara (Network) Yaklaşım
Alt-Kategori 4: Kurumsal Pozisyon
Kategori 2. Kolaycı-uyumcular
Alt-Kategori 1: İş Disiplini Yaklaşımı
Alt-Kategori 2: Mesleki Rollere Yaklaşım
Alt-Kategori 3: Sosyal Ağlara (Network) Yaklaşım
Alt-Kategori 4: Kurumsal Pozisyon
Kategori 1. Politik-fırsatçılar
Alt-Kategori 1: İş Disiplini Yaklaşımı
Alt-Kategori 2: Mesleki Rollere Yaklaşım
Alt-Kategori 3: Sosyal Ağlara (Network) Yaklaşım
Alt-Kategori 4: Kurumsal Pozisyon

3.1.1. Adanmış-idealistler

3.1.1.1. İş Disiplini Yaklaşımı

Adanmış-idealistler olarak adlandırılan orta kariyer evresi akademisyenlerin şartlar ne olursa olsun elinden gelenin en iyisini yapma, bunun için gerektiğinde şartları zorlayarak imkânlar yaratma yaklaşımı sergiledikleri

görülmektedir (KM1-2; ESO1-1; ESA2-2; EM2-1; KSA2-2). Ayrıca, her türlü etkinlikte kalite odaklı bir yaklaşım sergileme gayreti (KM2-2; EM2-1; ESO1-1), sorun değil iş ve çözüm odaklı yaklaşım (ESA1-2; KSA1-1; ESO1-1, KSA2-1; KSA2-2; KM1-1; KM1-2), mesleki değer ve ilkelerden ödün vermeme ve her koşulda önüne koyduğu bu hedefler doğrultusunda yola devam etme (KM1-1; ESA1-1; ESA1-2) davranışı dikkat çeken bulgular arasındadır.

*Adanmış-idealistler*in kendilerini çalışmaya ve gelişime adamış oldukları, bu yönleriyle diğer akademisyenlerden ayrı tutulmaları gerektiği algısı dikkat çekmektedir. Sürekli gelişimle birlikte kalite ve verimlilik odaklı bir çalışma anlayışına sahip oldukları da görülmektedir.

> *Zaten akademisyenlikte de her akademisyen aynı değerde değil bence; bazıları kendilerini gerçekten çok geliştiriyorlar. Vakitlerini kendilerine ve işine ayıranlar daha çok kendini geliştiriyor, daha çok çalışmayla, daha çok zaman ayırarak, daha çok kendini geliştiriyor* (ESA2-2).

> *Gerçekten bir takım şeyleri başarmaya çalışan, gerçekten inovatif (yenilikçi) katkılar sağlamaya çalışan akademisyenler de var. Onları ayrı bir yere koymak lazım* (EM2-1).

> *Bizim çabamız bu yönde; sürekli kendimizi geliştirmek, daha ileriye gitmek, projelerde daha iyi projeler almak, projelerde çalışmak ve bir sonuca getirmek bu projeleri; kariyer yapma tarzında değil, güzel bir şeyler üreteyim yeter benim için (KM1-1).*

*Adanmış-idealistler*de her koşulda akademisyenin elinden gelenin en iyisini yapması gerektiği inancı belirgindir. Bu akademisyenler şartlar el vermediği durumlarda akademisyene düşenin şikâyet etmek değil çözüm yolları üretmek olduğuna inanmakta, şartlar el verdiğinde ise bu şartları en etkili biçimde kullanmanın önemli olduğunu düşünmektedir.

> *Bazen şartlar uygun olmadığı için işler aksayabiliyor ama bazen hiçbir aksaklığın olmadığı noktada hiçbir şey yapamadığımız durumlar da var. İki durumda da bize düşen görevler var. Bir tanesi, tüm bu koşullar varsa biz bunu yapamıyorsak bir eksikliğimiz var demek, bu eksikliği gidermek. Diğerinde de bu problemlerin çözümü için katkı yapmak. Mesela bu cihaz çalışmıyorsa ben ne yapabilirim, başka bir yerde, başka bir üniversitede, başka bir ortamda bunu sağlayabilir miyim diye düşünmek vardır. Ben mutlaka bir çözüm vardır diye düşünüyorum; bu da bizim bilgimize, ilgimize, açık olmamıza bağlı (ESA1-2).*

%100 verimi sağlamamız lazım. %100 olmayacak belki ama %100 sağlayacak gibi çalışmamız lazım, bunu hedefliyor olmamız lazım (KM2-1).

Benim için bir işi tam yapmak, ideale yakın yapmak gerçekten önemli; mesela bir ders notu hazırlarken bile günlerce uğraşıyorum, bir figür çizmek için bile belki birkaç saatimi alıyor ama onu derste öğrenciye göstereceğim (için önemli) (EM1-2).

Aynı şekilde, *adanmış-idealistleri*n ortam ve şartlardan bağımsız olarak her koşulda sorumluluk bilincine sahip olup ona göre davranmayı ilke edindiği görülmektedir.

(bir gün katıldığım bir toplantıda bir kişi) 'bakarsanız dedi, Türkiye bugün olması gerekenden çok ilerde'. Gerçekten öyle olduğunu ben de düşündüm o an için ve hala aynı şeyi düşünüyorum. 'Bunun nedeni' dedi, 'Türkiye'de hala hiçbir şey düşünmeden, hiç bir şey sorgulamadan ne yapıyorsa çok iyi yapan insanlar var, bu insanlar taşıyor. Yani önemli değil bu benim işim ve ben bu işi çok iyi yapacağım diyen insanlar var' dedi. Bu beni çok etkiledi; ben de gerçekten bu insanlardan biri olmaya çalışıyorum, o kadar. Dediğim gibi sorumluyuz, herkese karşı sorumluyuz, kendimize karşı sorumluyuz, dünyaya sorumluyuz. Ben burada isem bir nedeni vardır diye düşünüyorum, mutlaka birine faydam olur diye düşünüyorum. Böyle götüreceğiz bu işi, yoksa ne yapacağız (KM1-2).

3.1.1.2. Mesleki Rollere Yaklaşım

Analiz sonuçlarına göre, *adanmış-idealist* akademisyenlerin hedefledikleri kalite ile akademik ortamın elverdiği şartların birbiri ile uyumlu olmadığı durumlar olabilmektedir. Bu tür durumların, *adanmış-idealist* akademisyenlerde 'kısıtlanmışlık, törpülenmişlik, engellenmişlik, şaşkınlık' hissi yarattığı ve önemli düzeyde bir rahatsızlık ve rol karmaşasına neden olabildiği görülmektedir (KSO1-2; ESA1-1; ESA1-2; KM1-2; KSO2-1; ESA2-1).

*Hem ders yoğunluğu var, hem araştırma yoğunluğu var, bir de bahsetmiş olduğumuz koşullar sağlanmadığı zaman sizin belki de çok kısa sürede yapabileceğiniz bir şey çok uzun zamanlara yayılabiliyor, belki bizim yaşadığımız veya benim yaşadığım en büyük sıkıntı bu (*ESA1-2).

Bölümde iyi insan çok var; yurtdışında doktorasını yapmış, yurtdışında özel firmalarda çalışmış, bunun dışında ders vermiş üniversitelerde, onu

*getiriyoruz buraya sistem onu hemen çökertiyor. Yani şaşkınlık içinde kalıyor (*ESA1-1)

Ç*ok şey yapmak isteyebiliyorsunuz ama imkânların kısıtlanması sizi zorlayabiliyor. Yapmak istediklerinizi yapamamak sizi çok yıpratabiliyor*. B*u tarz şeyler insanı biraz aşağıya doğru çekiyor; bu tarz şeyler seni çektiği zaman moralin bozuluyor, biraz yavaşlıyorsun; hızını kesiyorlar, heyecanını kaybetmene neden olabiliyor bu tarz şeyler* (KM1-2).

Ancak analiz sonuçları, *adanmış-idealist* akademisyenlerin, mesleki rol karmaşası yaşadıklarında, diğer gruplarda yer alan akademisyenlerden farklı bir yaklaşım benimsediklerini ve bu yönleriyle onlardan ayrıldıklarını göstermektedir. *Adanmış-idealist* akademisyenlerin mesleki rollerini ayrı ayrı önemsedikleri ve ellerinden geldiğince en iyi biçimde gerçekleştirmek istedikleri görülmektedir. Ancak *adanmış-idealistler* kaliteli bir çalışma ortaya koyma konusunda kendilerini sorumlu tuttukları için, mevcut akademik koşullar ve bu idealleri arasında uyumsuzluk yaşadıklarında yetersizlik duygusuna kapılabilmekte ve sorumluluğu yine kendilerine yükleyebilmektedir.

Bir şey üretilmesini istiyoruz, yani bir şeyler çıkartılmasını istiyoruz tabii biz de, o konumdayız zaten ama gitmiyor yani, bir yerlerde eksik olduğu için gitmiyor; ne kadar çabalasanız da bir yerlerde patinaj yapıyorsunuz yani. Çok sağlam bir iradeye ve sabra sahip olmanız gerekiyor, çok sabırlı olmanız lazım çünkü orada bir başarısızlık sizi üzüyor ve sizden kaynaklanmış gibi hissediyorsunuz 'a ben bunu yapamadım' diyerek hemen suçu kendinize atabiliyorsunuz (ESA2-1).

Bazen çok fazla uğraşmalar; ne bileyim işte finansal kaynak bulmak, çok zaman ayırmak, kimi denemeler vardır gece kalman gerekir, uzun sürer akşam geç çıkman gerekir; bunlar fedakarlık, ve çok aşırı yetişemiyorsunuz her şey, yeterli düzeyde yetişemiyorsunuz yani ve bu parçalanmış hissettiriyor (KSA1-1).

Adanmış-idealist akademisyenlerin kendilerinden beklenen rolleri etkili bir biçimde yerine getirebilmek ve bundan ödün vermemek adına kendilerinden, ailelerinden veya sosyal yaşantılarından ödün vermeyi tercih ettikleri (KSO1-1; KSO1-2; KSA1-1; EM1-2; EM2-1; KSO2-2) dikkat çekmektedir.

Görevlerini aksatmayan on kişiden bir kişi varsa, o da çoluğundan çocuğundan, sosyal hayatından fedakârlık etmiştir (EM2-1).

Ben mesela şu anda roman okuyamıyorum ve roman okuyan öğrencilerime kızıyorum. Öğrenci derken, doktora ders aşamasını

bitirmiş, makale yazması gerekenlere falan. Okumam gereken o kadar makale varken roman lüks geliyor (KSO1-1).

Mesleğim hayatımın tam odağında diyebilirim yani. Bu bir kere zamanımı alıyor, başka şeylere ayırabileceğim zamanı. Planlama yapma noktasında bir takım sıkıntılar olabiliyor. Bazen eşim bile şikâyetçi oluyor. Sen hep işle uğraşıyorsun, işine vakit ayırıyorsun, işler senin için daha öncelikli (EM1-2).

İdeal bir akademisyen olmak için mesleğin özel hayatın önüne geçmesinin doğal olduğu, bu mesleği layığıyla yerine getirebilmenin bunu gerektirdiğini düşünenler de mevcuttur.

Bir akademisyen çalışmaya, akademisyenliğe özel hayatından biraz daha fazla önem verecek (KM2-2).

Bir kişi işte yardımcı doçent veya doçent kadrosundaysa hiçbir zaman ben aileme ya da hobime daha çok zaman ayıracağım dememesi gerekir; diyorsa mesleğini değiştirmesi gerekir bence. Layığıyla yürütemez (EM2-2).

Adanmış-idealist akademisyenlerin gerçekten büyük ideallerle akademiye girdikleri ancak mevcut akademik ortamda bu ideallere istedikleri düzeyde ulaşamamanın yarattığı hayal kırıklığını taşıdıkları görülmektedir. Bir mesleğe girmeden önce o meslek ile ilgili idealleştirilen özelliklere alanyazında "beklentisel sosyalleşme" (William G Tierney ve Rhoads, 1993) adı verilmektedir. Analizler, *adanmış-idealist* akademisyenlerin beklentisel sosyalleşme algısı ile mevcut rol algıları arasında bir çatışma yaşayabildiklerini ortaya koymuştur.

Çok isteyerek girdim ama şu da acı bir gerçek. O en baştaki heyecanını zamanla biraz kaybediyorsun. Bu da birazcık işin olmayan şeylerin sana dolanmasıyla ilgili bir şey. İlk baştaki heyecan biraz kaybediliyor, o dışarıdan gelen şeyler insanı birazcık törpülüyor. İlk girdiğinizde bütün dünyayı siz kurtaracaksınız zannediyorsunuz ama bakıyorsunuz ki para yok; en basitinden söylüyorum (KM1-1).

Gençken insanın hep gözünde şu oluyor yani böyle bir bilim adamı olayım filmlerdeki gibi yani; gideyim bir şeyler araştırayım bir şeyler bulayım; sonra bakıyorsunuz ki bu seviyeye gelmek çok kolay değil. Bir de çok yavaş ilerliyor

İlkten aslında bir hevesle başlayıp sonradan o heveste belirli bir çökme oluyor (ESA2-2).

Ben de bilimi farklı görmüştüm, hayal kırıklığına uğradım açıkçası (KSA1-1).

Tabii ki hayal kırıklıklarına uğradığımız noktalar var (EM1-1).

3.1.1.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım

Adanmış-idealist akademisyenlerin sosyal ağ algısının akademik çalışmalarda verimliliği artırmaya olanak verecek bilimsel çalışma grupları ile ilgili olduğu görülmüştür. *Adanmış-idealistler* (ESA1-2; KSA1-1;EM1-2; KM1-2; ESA2-2) özellikle bilimsel çalışmalarda üretkenlik ve kaliteyi artırma adına çalışma gruplarına (ekiplerine) üye olmanın önemine dikkat çekmektedir.

Birlikte çalışmanın gerçekten iyi olduğunu düşünüyorum. Hem çalışmalarınızı hızlandırmak açısından hem de ne yaparsanız yapın bazen bir konuda araştırma yapıp okusanız etseniz de başka birisinin bakış açısıyla sizin yaptığınız çalışma çok güzel bir yere gidebiliyor, gelişebiliyor, verimli hale gelebiliyor. Yani ne diyeyim, birlikten kuvvet doğar güzel bir söz aslında (KSA1-1)

Bir grubunuz olması gerekiyor. Bu şekilde çalışmaları çok hızlandırabilirsiniz, çok daha iyi çalışmalar ortaya çıkarabilirsiniz çünkü sonuçta insanın bir bakış açısı var ve bu bakış açıları birkaç insan olduğu zaman sizin göremediğiniz şeyleri görebilecek bir sürü insan da o ortamda oluyor; çözemediğiniz bir problemi çözebilirler. İşler mutlaka hızlanacaktır zaten orada kesin bir faydası var. Dolayısıyla grup halinde çalışılmasının herkese faydası var. Hepsi bir araya geldiğinde bir sentezle beraber çok daha iyi çalışmalar çıkıyor, daha iyi fikirler çıkıyor (ESA2-2).

Bir ekipseniz, alt yapısı çok kuvvetli hocalarla çalışabiliyorsanız o zaman çok sıkıntı çekmiyorsunuz, daha iyi bütçeler bulabiliyorsunuz. Bu bakımdan önemli (KM1-1)

Diğer taraftan, akademide kendi ayakları üzerinde durma çabasını önemseyen *adanmış-idealist* akademisyenler (KSO1-1; ESA1-1; KSA1-1; KSA1-2; KM1-1; KM1-2; ESO2-1; KM2-2), liyakate dayalı olmadan akademik ilerlemeye olanak sağlayabilen çıkar gruplarına ya da yönetime yakın gruplara üyeliği etik dışı bulmakta, akademisyenliğin özü ile bağdaştırmamaktadır. Kısacası, *adanmış-idealist* alan akademisyenler, mesleki ilerleme ya da kişisel

menfaatler elde etme adına belirli çıkar gruplarına üye olma ya da güç merkezlerine yaklaşmayı doğru bulmamaktadır.

> *Her şeyi kendim tırnaklarımla kazıya kazıya geldim; ben kendime yakıştıramam bir başkasından bana faydası olacak bir şeyi istemeyi. Kimseden makam falan da rica etmedim, o yüzden rahatım, alnım açık (KM2-2).*

> *Tamamen siyasetin dışında kalıp bu işi yapabilen insanlar yok mu, var tabii. Bir çırpıda sayabileceğim o kadar çok insan var ki. Bu insanlar ne yaptılar, bize neler yapmamız gerektiğini gösterdiler; siyasetten uzak, muhalif değil ama eksiklikleri görüp dile getiren, siyasetçilerin istedikleri gibi değil kendi istediklerini siyasetçilere yaptırmaya gayret eden bir yapı (ESO2-2).*

> *Şimdi uğraşarak bir yerlere gelmek çok güzel bir şey çünkü o zaman yaptığınız şeyler de anlam kazanıyor (KSA1-1).*

3.1.1.4. Kurumsal Pozisyon

Yapılan analizler, *adanmış-idealist* akademisyenlerin sürekli göz önünde olma, yönetimin ya da diğer akademisyenlerin dikkatini çekme kaygısından uzak olduklarını, popüler olma kaygısı gütmediklerini göstermiştir. Analiz bulgularına göre, *adanmış-idealistler* kendilerini mesleki rollerine adadıkları ve bu doğrultuda koydukları hedeflere yoğunlaştıkları için göz önünde olmaktan çok tartışma ve çekişmelerden uzak kalıp zaman ve enerjilerini bu hedeflere harcama gayreti göstermektedir.

> *Çok iyi insan da var; akademisyenler içerisinde de öyle. Ama maalesef o insanlar şu noktaya gelmiş; ya ben bir şeye elimi atarsam bunlarla mı uğraşacağım. O akademisyenler bir köşede zor şartlarda asıl işlerini yürütmeye çalışıyorlar (ESA1-1).*

> *Kaliteli akademisyenler var ama bir liderlik oluşmuyor; onlar öne atılmıyorlar (ESO1-1).*

> *(Olumsuzlukları) konuşmaktansa iş yapmak daha akıllıca; şöyle düşünüyorum; 'bana ne ki, herkes bir yol yürüyor' (KSA2-1).*

3.1.2. Kolaycı-uyumcular

3.1.2.1. İş Disiplini Yaklaşımı

Kolaycı-uyumcu akademisyenlerin mesleki performanslarını içinde bulundukları şartlar ile ilgili algıları doğrultusunda ayarladıkları, diğer bir değişle performans standartlarını şartlara uydurdukları görülmektedir. *Kolaycı-uyumcu* akademisyenler bir yandan mesleki etik ilkelerden ödün vermek istemezken, diğer yandan yalnızca yükselmenin gerektirdiği şartları sağlayacak düzeyde performans göstermektedir. Bu doğrultuda etik değerlerden mümkün olduğunca ödün vermeyen ancak kolaya kaçma stratejisini benimseyen bir yaklaşım gösterebilmektedir. Araştırma konularında kolaya kaçma (ESO1-1, KSA1-2, KM1-1, KS2-1, ESA2-1) yayınlanma olasılığı yüksek olan konuları çalışma (KSO1-1, KSO2-1, ESA2-1) , öğretime eğilme ve ders yükünü artırarak gelir artışı sağlama (ESA1-1, KSO2-2) gibi stratejilerin benimsenebildiği görülmektedir.

> *Bir de önünüzde örnekler olmadığı için hep bocalıyorsunuz; o alt yapı olmadığı için siz ancak toslaya toslaya bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz. Herkes kendi çapında bir şeyler yapmaya çalışıyor. Tabii amaç ne burada: yükselmek. İşte yükselmek için en kolayı hangisiyse hangi yol varsa, hangi çalışma iyi gidiyorsa onlar yapılıyor. Bu şekilde ilerliyor işler (ESA2-1).*

> *Bazen öğrencilerle de konuşuyoruz, şikâyet ettikleri zaman arkadaşlar diyorum 'Türkiye'deyiz ve bir devlet üniversitesindeyiz. İmkânlarınızı bu çerçevede düşüneceksiniz ve bu imkânlar çerçevesinde ne yapabilirsek o' (ESA1-1).*

> *TÜBİTAK'ı var, Sanayi Bakanlığı destek vermeye çalışıyorlar, size de para veriyor; 100.000TL'lik proje verdin, bitirdiğin zaman 10.000TL teşvik veriyor. Bu müthiş bir olay, al para kazan. Ama hayır, sıcak para; nedir, derse gir ders saati al, ek ders al (ESA1-1).*

3.1.2.2. Mesleki Rollere Yaklaşım

Kolaycı-uyumcu akademisyenlerin yoğun ders yükü ve meşakkatli araştırma süreçlerini dengelemekte zorlandıkları, bu nedenle rol çatışması yaşadıkları görülmektedir.

Hem araştırma, hem öğretim hem araştırmacı yetiştirmek hepsi çok güzel ama hepsine yetişmek biraz zor. O nedenle ya araştırmaya biraz kayıyorsunuz ya da ders vermeye kayıyorsunuz (ESA1-1).

Dersler belirli dozajda olduğu zaman, hiç yük olmadan çalışmalarla beraber devam ediyor. Ama çok yoğunlaştığı zaman, haftada 26-28 saate çıktığı zaman, bu sefer hiç laboratuar çalışması ya da her hangi bir proje çalışması yapacak durumda olmadığınız zaman da artık bunalıyorsun yani, 'bir şeyler yapayım artık, bu ne lise öğretmeni gibi oluyorsunuz yani (ESA2-2).

Analiz bulguları, *kolaycı-uyumcu* akademisyenlerin mesleki roller arasında denge kurmakta zorlandıklarını ve bu durumda rol hiyerarşisinde ön sıraya koydukları rollere ağırlık verip diğerlerindeki performanslarını düşürme stratejisini tercih ettiklerini göstermektedir. Stryker'in (1968) geliştirdiği kimlik kuramına göre her bireyin sahip olduğu farklı rol kimlikleri bulunmakta ve bu rol kimlikleri bireyin atfettiği öneme göre hiyerarşik bir sıralamaya konmaktadır. Araştırma bulguları, *kolaycı-uyumcu* akademisyenlerin yaşadıkları mesleki rol çatışması ile başa çıkmada bu yaklaşımı benimsediklerini, önem verdiği mesleki rollere ağırlık verirken diğerlerini aksatabildiğini göstermektedir. Diğer bir değişle, bazı akademisyenler araştırma etkinliklerine yoğunlaşırken bazıları öğretim etkinliklerine yoğunlaşmaktadır.

Bir akademisyen her şeye yetişemez; kimse kimseyi kandırmasın. Hem proje yapacak, hem döner sermaye yapacak, hem doktora öğrencisi yetiştirecek, hem Yüksek lisans öğrencileri, hem lisans derslerine girecek yani mümkün değil; bu durumda bir yerden açık verecek (EM1-1).

Bazı hoca ne yapıyor, araştırma yapıyorum diye asıl işini aksatıyor, derse girmiyor. Ya asistan gönderiyor derse veya giriyorsa yapmıyor, serbest çalıştırıyor ya da basit bir şey anlatıyor. İşte bu ne yapıyor, kendine yatırım yaparken orayı ihmal ediyor (KSO2-1).

Bugün akademik ilerlemesini hızlı olarak kazanmış olanların %90'ı eğitim ayağını aksatmıştır, derse geç girmiştir, erken çıkmıştır, yapması gerekirken asistana bırakmıştır; mutlaka bir şeyleri aksatmıştır (EM2-1).

Kolaycı-uyumcu akademisyenler, (KSO1-2, KSA1-1, KSA1-2, ESA2-1, EM2-1), üniversitelerin araştırma ve öğretim üniversiteleri olarak ayrılmasının bu ikilemi ortadan kaldırmada etkili bir çözüm olabileceğini savunmaktadır.

Hocaları da ikiye ayıracaksın; ders veren hoca bir de araştırmacı hoca diye. Yani çünkü hepsinden olmak zorundasınız. Derse giriyorsun hoca oluyorsun, giriyorsun laboratuara öğrenci oluyorsun ya da araştırmacı oluyorsunuz. Sonra gidiyorsunuz yayın yapmaya çalışıyorsunuz, ne diyelim ona akademisyen mi olmaya çalışıyorsun başka bir şey mi olmaya çalışıyorsunuz; yani çok parçalara ayrılıyorsunuz. Sonuçta hiçbir şey olmuyorsunuz yani (ESA2-1)

3.1.2.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım

Kolaycı-uyumcu akademisyenlerin genellikle güçlü sosyal ağlar kur(a)madıkları ve bu nedenle akademik yaşantılarında bazı sıkıntılar yaşayabildikleri görülmektedir. Analizler, *kolaycı-uyumcular*ın her hangi bir gruba üye olmadıkları için çeşitli yıldırma davranışlarına maruz kalabildiklerini (KSO1-1, KSO2-1), kariyer ilerlemelerinin yavaşlayabildiğini (KSA1-2, KM1-1), araştırma performanslarının düşük kalabildiğini (ESA2-1, KM1-2) ortaya çıkarmıştır.

Biz bir grup olamadık, bizim eksikliğimiz de o. Bir grup olarak çalışsaydık belki şimdiye kadar daha çabuk yükselirdik; ekip çalışması önemli. Zaten ekip kuranlar ilerliyor. Biz ekip kuramadığımız için bilgi var ama ileri gidemiyoruz. Bir yerlerde takılıyorsunuz çünkü. Deneyi siz kendiniz yapıyorsunuz, deneyi çıkardıktan sonra yayın yapmanız gerekiyor, alanyazın taramanız gerekiyor hep size kalıyor. Ekip yokken hep kendiniz bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz (ESA2-1).

Yıldırma politikaları oluyor ve bunlar hep bir grup oluyor genelde. Genelde burada eski hocalar, buranın eskileri. Hani böyle şeye benzetiyorum ben bunu – bunu yazın ama – hapishanede koğuş ağalarına. Hani hapishaneye birisi girer de onun üstüne varırlar, filmlerde görürüz koğuş ağaları. Burada koğuş ağaları oluyor genelde; dışarıdan geleni öyle yıldırmak, üstüne gitmek; sen bizi geçemezsin, sen kendini ne sanıyorsun, biz burada yerliyiz sen sonradan geldin. Bunların pek çoğunu yaşadım ve bir tek ben de değil, pek çoğu yaşıyor halen de yaşanıyor (KSO2-1).

Diğer taraftan, özellikle kadro alamama gibi kariyer gelişiminin önünde engel oluşturabilecek durumlarda grup üyeliğine yöneldikleri ve bu grupların üyeleriyle iletişime geçerek bu süreçte destek arayışına girebildikleri görülmüştür.

Uzun süre bekliyorsun aynı kadroda, bakıyorsun arkadaşların yükselmiş, insan ister istemez üzülüyor bu konuda. Bir şeyler yapmak durumunda

kalıyorsun. Mesela önce kadro açılsın diye gidiyorsun birçok insanla konuşuyorsun, sürekli gidip konuşmak lazım (KSA1-2).

3.1.2.4. Kurumsal Pozisyon

Kolaycı-uyumcu akademisyenlerin de *adanmış-idealistler* gibi geri çekilme yaşadıkları görülmektedir. Ancak *adanmış-idealist* akademisyenler daha çok enerji ve zamanlarını kendi çalışmalarına ayırma amacı güderken, *kolaycı-uyumcu* akademisyenlerin geri çekilmesinin daha çok tepkilerden çekinme, kendini koruma ve güvensizlikle ilişkili olduğu görülmektedir.

Biz birbirimizi uyarmamız lazım, onu demek istiyorum ama 'hocam şu karar yanlış şöyle yapsak daha iyi olur deyince 'sen mi öğreteceksin bize?' ile çok karşılaşıyoruz (ESA1-1).

Şimdi biz ne yapıyoruz, bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın halindeyiz. Görüyorum yan arkadaşım sıkıntılı ama aman diyorum şimdi başka şeylere dönüşüyor, rekabete dönüşüyor, hırsa dönüşüyor falan, kimse buna bulaşmak istemiyor (KSA2-1).

Kimseye bulaşma, kimse de sana bulaşmasın, günü kurtar şeyine dönüyor maalesef (EM2-2).

Akademide yaşanan olumsuz deneyimlerin yarattığı korku ve güvensizlik ortamı ya da yılgınlıktan dolayı *kolaycı-uyumcu* akademisyenlerin sessiz kalma, boyun eğme ya da uyum gösterme stratejisine başvurabildikleri de görülmektedir.

Kabuğuma çekilmiş durumdayım, ama baktım huzurluyum böyle. Buradakilerle de kötü değil aram şimdi. Konuşuyorum herkesle ama samimiyetim yok. Samimi olmaya korkuyorum. Herkese bir merhabam var ama güvenim yok! Güvenim yok işte kayboldu o. Güvenim kayboldu (KSO2-1).

Yani konuşmam o insanlarla o kadar, alışveriş yapmam. Sadece gerektiği için konuşuyorum. Mesela bir sınav yapılıyor, jüride bulunuyoruz; evet, hayır, geçirelim mi geçirelim, uyumluluk gösteriyorum, yine baskın onlar yani (KSO2-1).

3.1.3. Politik-fırsatçılar

3.1.3.1. İş Disiplini Yaklaşımı

Yapılan analizlerde, olumsuz olarak tanımlanabilecek ve akademisyenlik mesleğinin ilkeleri ve akademinin doğası ile uyumsuz olduğu ileri sürülen bir davranış örüntüsü de ortaya çıkmıştır. Bulgular, *politik-fırsatçılar* olarak adlandırılan bu akademisyenlerin çoğunlukla mesleği bilinçli olarak tercih etmemiş, mesleğini severek yapmayan ya da bu mesleği sadece para kazandığı bir iş olarak algılayabilen akademisyenlerden oluştuğu inancını yansıtmaktadır. *Politik-fırsatçı* akademisyenlerin akademik zihniyetten çok bir 'devlet memuru zihniyeti' taşıdığı vurgulanmaktadır.

> *Sevmezse zaten başarılı olamaz. Bir şekilde kerhen yapar, yani devlet memuru gibi gelir burada dersine girer, işte ucundan kıyısında araştırma yapar ama sonuçta sadece yapmış olur yani; şekilden ibaret olur, içi boş olur. İşte en büyük sorun bu şu an ülkemizde. Türkiye'deki en büyük sıkıntı bu (EM1-2).*

> *...devlet memuru gibi gider geliriz, işte şunu yapıverin, şunu çözüverin, işte formül budur dersiniz, işte ders notlarını geceleri hazırlamazsınız. (Böyle de olabiliyor yani?) Olabiliyor değil var zaten, var. İşte var olduğu için bu noktadayız. Var olmasaydı farklı noktadaydık, ilk 10daydık (EM1-2)*

> *Devlet memuru gibi, zaten maaş garanti acaba bundan daha çok ne koparırız, insanlar bunun peşinde. İşte zaten akademisyen maaşları da kötü bunun yanında işte ne götürsek ne alsak gibi bir bakış açısı (EM2-2)*

Analiz sonuçları, *politik-fırsatçı* akademisyenlerin çoğunlukla bir amaç kayması yaşadığını göstermiştir. Akademisyenlik mesleğinin sağladığı unvan, makam, mevki gibi güç ve statü sembolleri *politik-fırsatçı* akademisyenler için daha çekici olabilmekte, bu nedenle mesleki roller bu sembollere ulaşmanın bir aracı olarak algılanabilmektedir.

> *Yapılan bilimsel çalışmalara bakın, hiç birisi elle tutulur bir çalışma değil. A benim işte akademik yükselmede makalem olsun, koyayım bir kenara. Sadece bir akademik unvan alayım diye çalışıyoruz. Bilimsel çalışma yapmıyoruz aslında; bizim yaptığımız bilimsel çalışma değil, akademik kariyerde yükselme çalışmaları diyeyim. Ama bir de Türkiye şartlarında bu kadarını yapabiliyoruz (KSA1-2).*

Bilimsellik yok işte, bilimsellik adına bir araya gelip de bir şey üretme yok. Yani biraz kişisel olarak ego tatmini. Egon tatmin olacak hani kendini yüksekte hissedip (KSO2-1).

Bulgular, yaşanan bu amaç kaymasının akademisyenlerin mesleki performansını olumsuz etkilediğini ve bazı durumlarda güç ve statü sembollerine olan ilginin mesleki etik ilkelerin ihlalini kolaylaştırabildiğini göstermektedir.

Eskiden bilim adamları bu kadar makam mevkie düşkün değillerdi, bilim adamlığı yönlerini geliştirmek isterlerdi. Günümüzde öyle bir hale geldi ki artık makam mevki; "dekan", adamı artık "dekan" diye tanıtıyorlar; eskiden böyle bir şey yoktu. Veya işte rektör diye tanıtıyoruz, ismen söylemiyoruz. İşte kendini tanıtırken bile öyle tanıtıyor, ben şuranın dekanıyım diye tanıtıyor, kendi ismini söylemiyor (ESO1-1).

Çoğu kapısını kapatır burada dikkat et; kapatmayan birkaç hoca vardır. Kapının arkasında ne yaptığını da bilmiyorum; ne yaptığı derken gelmiyor zaten okula gelmiyor (ESA1-1).

İşte bazıları ne yapıyor, bir şey çıkmadan da bir makale oluşturabiliyor ya da oradan buradan çalarak çırparak makale yayınlayabiliyorlar ve belli bir yere de geliyorlar açıkçası onu da söyleyeyim. İki yol da açık yani. Çıkmayan çalışmaları makale yapanlar var; öyle ya da böyle o tür şeylere sapanlar var (KSA1-2).

Akademik değerler bazen yaşla ters gidiyor, unvanlarla akademik değerler birlikte gitmiyor. Unvan alıyor ama akademik değerler bununla birlikte gitmeyince bu çok büyük bir sıkıntıdır; ya da profesör, egosu da yüksek ama hiç bilgisi, değeri yoksa ben ona profesör demem. Var burada örnekleri (ESA1-1).

3.1.3.2. Mesleki Rol Yaklaşımı

Analiz sonuçlarına göre, mesleki rollerin dengelenmesi ya da rol çatışması sorunu *politik-fırsatçı* akademisyenler için de geçerli görünmektedir. Ancak, diğer akademisyenlerden farklı olarak, *politik-fırsatçı* akademisyenlerin, yaşadıkları amaç kayması ile bağlantılı olarak mesleki roller arasında bir denge sağlama kaygısından çok kişisel hedeflerine ulaşma kaygısı güttükleri düşünülmektedir. Bu durumda araştırma, öğretim veya hizmet rolleri arasında bir çatışma yaşamaktan öte unvan ve kadro elde etme veya yönetsel görevlere gelme gibi hedefleri ile ilgili konularda çatışmalar yaşayabildikleri söylenebilir.

Yani görüntü önemli, unvanı almak yatmak. Onu alıncaya kadar da her türlü maddi manevi kurnazlığı da yapmak. Çünkü gelen doçentlik dosyalarında da onu görüyorum (KSO1-1)

Teknolojik gelişime dair sorumluluk mu, toplumun gelişimine karşı bir sorumluluk mu yoksa kendi akademik gelişimine karşı unvansal bir sorumluluk mu taşıyor, bu tartışılır. Bugün insanlar akademik yayınları gerçekten topluma katkım olsun diye mi yapıyor yoksa yardımcı doçentken doçent olayım da bir 600-700tl, belki ek ders farkıyla 1000tl bir maaş farkı olsun diye mi yapıyor (EM2-1).

Analiz sonuçları, *politik-fırsatçı* akademisyenlerin, bir çatışma ya da zaman baskısı yaşadıklarında kişisel hedeflerindense mesleki rollerinden ödün vermeyi tercih edebildiğini ya da bu rolleri kolaylaştıracak yaklaşımları tercih edebildiklerini göstermektedir.

Bölümü Türkçe olan bir arkadaş bana dedi ki 'doçent olmak için 7000tl para verdim makaleyi yazdırdım, 750tl'de verdim dergiye bastırdım' dedi, 'kredi çektim param da yoktu' dedi, 'ne kadar kolaymış' dedi; işte doçent oldu yeni, bunu diyen doçent oldu. (KSO2-1).

İdari görevlerden alınıp daha sonra 'benim şu idari görevim var, şu işim var, bu dersi yapamayacağız arkadaşlar' diye öğrencilerin karşısına geçilebiliyor (ESO1-1).

3.1.3.3. Sosyal Ağlara Yaklaşım

Politik-fırsatçı akademisyenlerin sosyal ağ üyeliklerinde güç odaklı bir yaklaşıma sahip oldukları gözlenmektedir. Özellikle güç merkezlerine yakın olan sosyal ağlara üye olan bu akademisyenlerin yönetim ile yakın ilişkiler kurmaya önem verdikleri, güçlü çıkar gruplarına üyelikleri bulunduğu ve çoğunlukla farklı sosyal gruplara üyelikleri olduğu düşünülmektedir. Grup üyeliğinin özellikle meslekte daha kolay ilerleme ve mevki elde etme olanaklarını artırma amacına dönük olduğu ileri sürülmektedir.

Gerçekten hakkını vererek yapmak istiyorsanız akademisyenlik kolay kolay bir yere gelinecek bir meslek değil; ama başka türlü yollarla da gelinebiliyor Bakıyorsunuz bazen niteliksiz kişilerin de yükseldiğini görünce biraz moraliniz de bozuluyor, bu da olabiliyor. ...Bir ekibe girmiştir; yayında 4-5 kişinin ismi var o yayında birazcık bir katkı sağlamıştır ama yayını var mı, yayını var tabii ki. Yayınla olduğu için bu işler de. Ya da bir komiteye girmişsiniz, isminiz yazılıyor. Yani orada bir

bakarsınız 6-7 kişinin ismi var. O bir şeyi tutmuştur, bu bir şeyi tutmuştur çıkmıştır yayın. Sonra bir bakarsınız 'aileleriyle' giderler doçentliğe (ESA2-1)

İşte kaçmanın yolları, gideyim bir gruba yanaşayım, işte paralı bir yayın yaptırayım, şunu olayım bunu olayım (KSA2-1)

Evet şu anda çok sayıda doçent profesör hızla yetişiyor ama çoğu hakikaten hocalığı hak etmeyen insanlar bir şekilde gruplar oluşturup, özel dergiler oluşturup, buralarda yayınlar yapıp YÖK'ün istediği şartları sağlayan, bilgi birikimi olmayan ama unvanı olan insanlar var ve bu insanlar çok tehlikeli (KM2-1)

Türkiye'de herkesin çok iyi araştırdığına inanmıyorum ben. Biraz ahbap-çavuş ilişkisi oluyor. Hani herkes emeği geçmeden de ismini yazdırabiliyor, ahbap-çavuş ilişkisi dediğim o yani. Ama onun hiçbir katkısı olmuyor aslında, sadece onun yükselebilmesi için. Yükselebilmek o kadar önemli (KSO2-1).

Ben buranın akademik yükseltme komisyonundayım ve görüyorum bir makaleye 7 kişi adını yazmış, olabilir mi böyle bir şey, oluyor (KSO1-1).

Bakıyorsun makalede 10 isim var, birisi bir yerinden tutuyor, bir ucundan tutuyor küçük bir katkısı var ama hemen makalede ismi var; a benim makalem var diyebiliyorlar işte (KSA1-2).

Güç ve statü sembollerine duyulan ilginin araştırma ve yayın yapma süreçlerinde de etkili olabildiği ortaya çıkmıştır. *Politik-fırsatçı* akademisyenlerin güçlü sosyal ağların yardımı ile daha fazla ve hızlı yayın yapma olanaklarını artırabildikleri düşünülmektedir.

Türkiye'de bunun tam tersi yüzü de var. Dar bakan, kolaycı, çabucak yol alayım, hatta üniversitede idari görevler bulayım, güç bulayım, güç kullanayım, bu da var. Bu kolaycı insanlar sizin gibi doğru yolu tercih ettiğini düşünenlerin önüne geçince işte bu yıpratıyor, kötü oluyor o zaman. Bence akademik hayatın en beter hastalığı bu. Kesinlikle zehrimiz yani (KSA2-1).

Bir akademisyen bölüm başkanı olmak için, dekan olabilmek için, rektör olabilmek için siyasetçilerle içli dışlı oluyorsa Türkiye'deki akademi tabii ki büyümez. Ondan sonra işte biz sosyal bilimlerde niçin başarılı değiliz. Bizim ülkemizdeki sosyal bilimler kendilerini dik duracak konumda değiller. Siyasete araç değil de siyaseti kendisini atlama taşı olarak görenlerin dik durma gibi bir pozisyonu olamıyor (ESO2-2).

Hâkimiyet mücadelesi; sen bölüm başkanı olacaksın ben bölüm başkanı olacağım ya da işte sen dediğini yaptıramazsın ben sana dediğimi yaptırırım; bir hakimiyet mücadelesi var. Bir kişi veya işte bir grup otorite kurmak istiyor, her dediğini yaptırmak istiyor, diğer taraf buna

karşı. Bir de bir takım siyasi düşünceler de çatışıyor, üniversitelerde bu var. Bir de hırs var, çok hırslı insanlar var (KSO2-2).

3.1.3.4. Kurumsal Pozisyon

Politik-fırsatçı akademisyenlerin sürekli göz önünde bulunarak görünür olma ve olumlu bir imaj yaratma kaygısı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçları, *politik-fırsatçı* akademisyenlerin farklı sosyal ağlara üyelikten elde ettikleri güç ile kurumsal işleyişe kolaylıkla yön verebildiğini işaret etmektedir. Bu grupta yer alan akademisyenlerin yönetimi yönlendirme gücü, diğerlerinin çalışma yaşam kalitesini etkileyebilme gücü, yükselme süreçlerini etkileyebilme gücü, hızla yükselerek diğerlerinin kariyer gelişiminde söz sahibi olma gücü, görev paylaşımını etkileyebilme gücü ve kurumsal işleyişi kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirebilme gücü gibi güçlere sahip oldukları yapılan analizlerde ortaya çıkmıştır.

Diğerlerinin çalışma yaşam kalitesini etkileyebilme gücü:
Yıldırma politikaları oluyor ve bunlar hep bir grup oluyor genelde. Genelde burada eski hocalar, buranın eskileri. Hani böyle şeye benzetiyorum ben bunu, hapishanede koğuş ağalarına. Hani hapishaneye birisi girer de onun üstüne varırlar, filmlerde görürüz koğuş ağaları. Burada koğuş ağaları oluyor genelde; dışarıdan geleni öyle yıldırmak, üstüne gitmek; sen bizi geçemezsin, sen kendini ne sanıyorsun, biz burada yerliyiz sen sonradan geldin. Bunların pek çoğunu yaşadım ve bir tek ben de değil, pek çoğu yaşıyor halen de yaşanıyor (KSO2-1).

Bir şekilde gruplar oluşturup, hak etmeden hızla unvana sahip oluyorlar ve yönetici oluyorlar, yöneticiliğin şartlarını sağlıyorlar. Ve de hak etmeden o noktaya geldiği için size yapmadığını bırakmıyorlar. Burası cehenneme dönüyor o zaman (KM2-1).

Yönetimi yönlendirebilme gücü:
Nedense başkalarının idarecilerle olan iyi diyalogları sebebiyle hakkımda ne söylendi bilmiyorum, eşim de -eşim de akademisyen- ben de bu bağlamda acı çektik, hiç kolay olmadı (KSO1-1)

Yükselme süreçlerini ya da diğerlerinin kariyer süreçlerini etkileyebilme gücü:
Hocasıyla takışmış, hocası çevresini kullanarak onun doçentliğini ya da kadro almasını engelleyebiliyor (KM1-1).

Bütün bunlar yönetime gelebilmek için zaten. Mesela hızla profesör olup bir başkasının doçentlik sınavına girebiliyorsunuz. Doçentlik unvanını

aldıktan sonra profesör olmanın yolu açılır. Yani onların kısa sürede jürilerine katılıp yardımcı doçentleri doçent yapıyorsunuz, onlar da size minnettar kalıyorlar ve onlar da size itaat ediyorlar (KM2-1)

Görev dağılımını etkileyebilme gücü:
Mesela ben bir ders vermek istiyorum, derse girmen de engelleniyor nedense. Önceden ahbap çavuş ilişkisi oluyor, birbirlerine dağıtılıyor dersler; bize de kıyıda köşede kalmış dersler dağıtılıyor. Yani sen orada başkansın, adaletle dağıt dersleri, yetkin olan hocalarımıza dağıt. Özellikle bizler yetişmeyelim derdindeler, anlatabildim mi? Bizler bu dersi vermeyelim, onlar önde olsun (KSO1-1).

Kurumsal işleyişi istediği doğrultuda yönlendirebilme gücü:
Bir grup var, çoğunlukla onların hâkimiyeti söz konusu oluyor. Bir kopukluk, sürekli onların istedikleri ön planda olması gibi bir durum var (KSO2-2)

3.2. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar

Yapılan içerik analizinde akademisyenlik mesleğinin temel nitelikleri ile ilgili belirli kavramların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu kavramlar ile ilgili olarak, iki yönlü bir meslek, usta-çırak ilişkisiyle edinilen bir meslek, edinilmesi ve yürütülmesi zor bir meslek, hayatın her yerinde olan bir meslek, para için yapılamayacak bir meslek, özdenetime dayalı bir meslek olmak üzere altı temel kategori ortaya çıkmış ve bu kategoriler akademisyenliğe yönelik tanımlamalar temasını oluşturmuştur. Akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamalar kategorisi ve alt-kategoriler Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar Kategorisi ve Alt-kategoriler

TEMA III. AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI
KATEGORİ: Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar
Alt-Kategori 1: İki Yönlü Bir Meslek
Alt-Kategori 2: Usta-Çırak İlişkisiyle Edinilen Bir Meslek
Alt-Kategori 3: Edinilmesi ve Yürütülmesi Zor Bir Meslek
Alt-Kategori 4: Hayatın Her Yerinde Olan Bir Meslek
Alt-Kategori 5: Para İçin Yapılamayacak Bir Meslek
Alt-Kategori 6: Özdenetime Dayalı Bir Meslek

3.2.1. İki Yönlü Bir Meslek

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, akademisyenliği öğretim ve araştırma etkinliklerinin beraber yürütüldüğü iki yönlü bir meslek olarak tanımladıkları görülmüştür. Akademisyenler (ESO1-1, ES01-2, KSA1-2, ESA1-2, KM1-1, KM1-2, EM1-1, EM1-2, EM2-1, EM2-2, KM2-2), öğretim ve araştırma etkinliklerinin birlikte anlamlı olduğu, bu iki rolün iç içe geçmiş bir bütün olarak akademisyenlik mesleğini oluşturduğu algısına sahiptir.

> *Akademisyenlik aslında bir bütün yani iki yönlü tanımlayabilirsin; bir eğitimci yönü var, bir araştırmacı yönü var. İkisi birbirini çok tamamlayan şeyler diye düşünüyorum (KM1-2).*
>
> *Bilimsel çalışmalarla ortak gider zaten dersler. Bir bakarsınız ki derste bir öğrenciniz çok başarısız bir öğrenciniz size çok ilginç bir soru sorar ve oradan bir makale çıkar. Dersle bağlantılıdır zaten bilimsel çalışmalar (ESO1-1).*
>
> *Öğretim ve araştırma ikisi baş başa gidiyor; akademisyenlik hepsini kapsayan bir süreç aslında (EM1-1).*

Akademisyenlerin çoğu öğretimin önemli bir mesleki görev olduğuna inanmaktadır. Yapılan analizler, akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamaların akademisyenlik (araştırma, yayın) ve hocalık (öğretim) olmak üzere iki boyutlu yapıldığını göstermiştir. Bu bakış açısı ile ilişkili olarak araştırma rolünün kendine yatırım, öğretmenliğin ise asıl mesleki görev olduğu inancının yaygın olduğu dikkat çekmektedir.

> *Derse giriyorsun hoca oluyorsun, giriyorsun laboratuara öğrenci oluyorsun ya da araştırmacı oluyorsunuz. Sonra gidiyorsunuz yayın yapmaya çalışıyorsunuz, ne diyelim ona akademisyen mi olmaya çalışıyorsun başka bir şey mi olmaya çalışıyorsunuz (ESA2-1).*
>
> *Akademisyenlik konusunda yazdığım kitaplar yayınlar falan başkaları tarafından nasıl değerlendiriliyor o konuda çok bir bilgim yok; ama hocalık olarak derse girdiğimde öğrenciden aldığım geri bildirimler beni çok mutlu ediyor. O konuda iddialıyım. Mesleğimin merkezinde öğrenciler var (KSO1-1)*
>
> *Akademisyenlik ne yani, ben anlamıyorum akademisyenlikten bir şey; öğretmenlik. Yüksek öğretmen. En önemli rolü öğretmektir; öğretmenliktir. Yani araştırmak tamam, o ayrı bir şey (vurgulu). O kendini yetiştirmek, kendine yatırım yapmak (KSO2-1).*

Üniversitelerin bir araştırma-geliştirme kurumundan önce bir eğitim kurumu olduğunu hatırlatılmakta, bu nedenle öncelikli mesleki rolün öğretim olduğu ve ihmal edilmemesi gerektiği hatırlatılmaktadır. Araştırma faaliyetlerinin asıl hedefinin de yine akademisyenin kendini geliştirerek bunu öğretime yansıtmasında bir araç olduğu inancı da dikkat çekmektedir (KSO1-1; ESO1-2; KSO2-1; KSO2-2; ESO2-1; EM2-2).

> *Burası net olarak bir araştırma geliştirme merkezi değil. Akademisyenin tek görevi işte buluş yapmak, inovasyon yapmak, topluma bir şey vermek değil; Buraya gelen 200 öğrenci 200 tane anne-200 baba demektir, bu 400 kişiye karşı da bir sorumluluk var. Bu anlamda hem size teslim edilen öğrencilere karşı bir sorumluluğunuz var çünkü onlar size güveniyorlar. Önce o çocuğa karşı, onu yetiştiren, ona bugüne kadar ciddi anlamda maddi manevi emek veren, buraya gelenlerin çoğu buraya dışarıdan geliyor ve aileler onlara 1000tl para veriyorlarsa o para onların biriktireceği kenardaki bir para olmuyor çoğunlukla. Ceplerinden kendilerine harcamaları icap eden veya harcayabilecekleri bir parayı kısarak fedakarlık edip çocuklarına veriyorlar. O yüzden ben hep akademisyenlikte bunun atlanmaması gerektiğini düşünüyorum (EM2-1).*
>
> *Bir de yani biz aslında ders veren bir kurumuz; bilimsel çalışma ikinci planda olmalı. Biz sonuçta burada eğitim öğretim için maaş alıyoruz, yani bilimsel çalışma yapalım diye maaş almıyoruz açıkçası. Yani öncelikli eğitim öğretim olmalı diye düşünüyorum (KSA1-2).*
> *Akademisyen olarak bizim önemli bir görevimiz de eğitim; eğitimi de göz ardı etmemen gerekiyor; kendini bir eğitmen olarak da geliştireceksin (KM1-1).*
>
> *Öğretim öncelikli çünkü tanımda da öğretim var; öğretim üyesi diyoruz (KM2-2).*
>
> *Bir kere öğretmen olmalı akademisyen, yarısı, yarıdan fazlası öğretmen (EM2-2).*

Araştırma etkinlikleri ile ilgili olarak en çok ortak görüş bildirilen nokta, var olanı tekrar etmeyen, yenilik üreten, insanlığın sorunlarına somut çözümler ortaya koyan araştırmalar yürütmenin önemidir (ESO1-1, KSA1-2, ESA1-1, ESA1-2, KM1-1,KSO2-1, ESO2-1, ESO2-2, ESA2-1, ESA2-2, EM2-2). Bunun yanında, araştırma ile alana somut katkıda bulunma üzerinde de sıklıkla durulmaktadır (KSO1-2, EM1-1, EM-2, KSO2-2, KSA2-1, KSA2-1, KM2-2, EM2-2).

Yapılan analizlerde, özellikle sayısal ve uygulamalı bilimler alanında çalışan akademisyenlerin, araştırmalarda insanlığın sorunlarına çözüm üretme ve

onların hayatlarını kolaylaştıracak somut çıktılar ortaya koyma hedefine sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerden daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum, sayısal ve uygulamalı bilimler alanında çalışan akademisyenlerin topluma ve insanlığa hizmet bilincinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

> *Daha kullanıma yönelik çalışmalara yönelik eğitilmesi lazım akademisyenlerin, bir planlama ile. Yani araştırmalar sanayide kullanılabilsin. Hani sen şunu yaparsan halledersin deyip o anda sanayicinin işverenin sorununu çözecek bilgiye sahip olması lazım (ESA1-1).*
>
> *Zaten yaptığınız ürünler işte makale olabilir, patent olabilir, bir bildiri olabilir. Bilim için bunları yapıyoruz ama mutlaka bunların bir ucu da insanlığa fayda sağlaması lazım (ESA1-2).*
>
> *Araştırmalar sanayide kullanılabilsin, hani kullanıma daha bir yönelik olsun, sanayide de işe yarasın. ...Bunlar ülke için de kullanılabilsin de (KSA1-2).*
>
> *Ben bunu yapıyorum işte değil, yaptığım şeyin kullanılabilmesi lazım (KM1-2).*
>
> *Akademisyen hangi disiplindeyse o disiplinle ilgili insanlığın sorunlarına çözümler üretmek (EM1-1).*
>
> *Önemli olan bir şeyler üretebilmek, faydalı olabilmek benim açımdan (ESA2-1).*
>
> *Çok çok büyük şeyler olmak zorunda da değil. Basit bir şeyin dizaynında işe yarayan, insanların kullanabileceği bir şeyi matematiksel olarak döküp bilgisayar analizi yapabilmek, sonra bunları insanlarla paylaşmak (EM2-1).*

3.2.2. Usta-çırak İlişkisiyle Edinilen Bir Meslek

Yapılan analizlerde, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin bu mesleğin kendi meslektaşlarını yetiştirme özelliği ile diğer mesleklerden ayrıldığı inancı taşıdıkları belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Akademisyenler aynı zamanda geleceğin akademisyenlerini yetiştirdiği için, akademisyenliğin özellikle doktora eğitim sürecinde usta-çırak ilişkisi içinde edinilen bir meslek olduğu düşünülmekte ve akademisyenlikte bu ilişkinin önemine dikkat çekilmektedir

(KSO1-1, KSO1-2, ESO1-1, ESO1-2, KSO2-2, KSA2-1, KSA2-2). Usta-çırak ilişkisinin akademide bir düşünce geleneği oluşturmak (KSO1-1, KSO1-2) ve nitelikli akademisyen yetiştirmek (ESO1-1, ESO1-2, KSA2-1, EM2-2-) bakımından son derece önemli olduğu algısı dikkat çekmektedir

> *Usta çırak ilişkisi çok önemli. Danışmanıyla oturup tezini çalışmalarını görüşerek yetişirlerse nitelik olarak zaten yükseliyorlar (ESA1-1)*
>
> *Yüksek lisans ve doktorasını iyi bir şekilde tamamlayıp bu alanda veya her alanda iyi hocalarla çalışmış olmak lazım. Böyle yetişirse eğer öğrenci bilim gerçeğini anlıyor. Bu niteliklerde yetişen insanlar iyi bir akademisyen olur. Bence nitelik dediğimiz şey de budur. Danışmanıyla oturup tezini çalışmalarını görüşerek yetişirlerse nitelik olarak zaten yükseliyorlar. Usta çırak ilişkisi çok önemli (ESO1-2).*
>
> *Akademisyen doktora öğrencisi yetiştirmezse bilim geleneği oluşmaz (KSO1-2)*
>
> *Kesinlikle usta-çırak ilişkisi ve bayrak yarışı. Bunu asla unutmamak lazım. İkisi olmak zorunda. Mesela ben benden sonra gelen hocalara onu diyorum, siz bizi geçmezseniz, boynuz kulağı geçmezse, ilerleme olmuyor. Hem usta-çırak, hem de çıraklar da ustayı geçmeli bir yerden sonra. …Gerçekten danışman çok önemli; senin açıyor mu zihnini insanlar, o zaman çok başka oluyor İyi bir danışmanla çalışıyorsan, sana doğruyu öğretiyorsa, doğru akademisyenlik için modelse tabii sende de o varsa, aldığın eğitimle ve daha ailenden gelen, doğru oluyor (KSA2-1)*

3.2.3. Edinilmesi ve Yürütülmesi Zor Bir Meslek

Verilerin analizi sonucunda, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin özellikle meslek edinme (KSO1-1, ESO1-2, KSA1-2, ESA2-2, KM2-1) ve mesleği yerine getirme (ESO1-2, KSO1-1, KSO1-2, KSA1-1, ESO2-1, ESO2-2, KM2-1, EM2-1) sürecinin zorlukları üzerinde durdukları, her iki süreci de meşakkatli bir süreç olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Akademisyenliği sürekli çalışıp didinmeyi gerektiren, öğrenmenin ve öğrenciliğin hiç bitmediği bir meslek (KSA1-1, ESA1-1, EM1-2, EM2-1, EM2-2) olarak tanımladıkları da görülmüştür. Bu bakış açılarının bütününe bakılarak, akademisyenliğin kısaca çalışma şartları zor bir meslek olarak tanımlandığı söylenebilir.

Çok özverili bir meslek bir kere. Zaman ayırmanız gerekiyor; Geceli gündüzlü çalışmanız gerekenler, hafta sonları gelmeniz gerekenler. ... (bazı dönemlerde) gece yok, gündüz yok, saat kavramı yok (ESA2-2)

Meslek gerçekten zor bir meslek aslında, meşakkatli bir meslek. ...Bir şeyler yapmak istiyorsanız, bir şeyler vermek istiyorsanız, kolay kolay bir yere gelinecek bir meslek değil (ESA2-1)

Biliyorsunuz uzun bir çalışma dönemi; hatta öyle bir şey ki öğrenme hiç bitmiyor, hep yenileme var. Yani bunları göze alıyorsanız akademisyenliği daha verimli yapabiliyorsunuz (KSA1-2)

Akademisyenlik kolay değil; gerekirse hafta sonu, gerekirse akşamları; gerekirse ailenizden feragat ediyorsunuz (EM1-2)

Hep bir şeyler atlamanız lazım, hep bir şeyler öğrenip bir yerlere gitmeniz lazım (ESA2-1).

3.2.4. Hayatın Her Yerinde Olan Bir Meslek

Analizlerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise akademisyenlik mesleğinin tüm hayatı kaplayan ve özel hayata fazlasıyla müdahale eden bir meslek olduğu yönündedir. Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak eve iş taşımak zorunda oldukları, bu nedenle mesleklerini özel hayatlarından ayıramadıkları algısına sahip oldukları görülmektedir.

Hiçbir meslekte bu yok belki de, yattığınız yerde hala onu düşünüyorsunuz.…bütün gün kafamı meşgul eden bir iş (KSO1-1).

Akademisyenlik benim hayatımın her yerinde. Mutfakta yemek yaparken bile akademik yemek yaptığımı düşünüyorum. ... Çocuklarımı bile öyle (akademik bakış açısıyla) yetiştirmeye çalıştım. (KSO1-2).

Bizde hiç iş bitmiyor; hep işimiz var. Yani eve gittiğim zaman 'oh evet çok rahatladım' diyemiyoruz çünkü kafada sürekli devam eden işler var (ESA1-2).

Mesleğim hayatımın tam odağında diyebilirim. ...Eğer işiniz rüyanıza giriyorsa, o zaman demek ki hayatınızın merkezindedir (EM1-1).

Mesleğim hayatımın merkezinde, her yerinde ve bu beni rahatsız etmiyor (ESO2-1).

Mesleğim hayatımın en önemli kısmı, her yerini kaplıyor (KM1-1).

Bizim iş normal memurların işi gibi değil; ...işte burada işimizi bitirip eve gidelim yatalım vesaire yok; bizim işimiz evde de devam ediyor yapabildiğimiz ölçüde (KSO2-2).

Eve götürüyorsunuz işinizi. Akşam normal çalışan birisi kapatıyor gidiyor ama biz kapatmıyoruz. Hep açık, yani hep kafada. (KSA2-1).

Bir memur gibi 8-5 çalışmıyorsunuz. Memurlar işlerini 5'te bitiriyorlar, eve gidiyorlar, evlerine iş taşımıyorlar. Bizde ise her an çalışıyorsunuz. Vakit kavramı yok, zaman kavramı yok, sürekli evde de devam ediyor işleri. Mesela burada herkesin elinde bir çanta var, eve götürüyorlar, evde de kendi çalışmalarını yapıyorlar (KM2-1).

Akademisyenliğin hayatın her yerini kaplayan bir meslek olmasının zorlayıcı taraflarına da değinilmekle birlikte, bu durumun mesleğin temel bir özelliği olarak kabul edildiği, akademisyenlik mesleğinin başka türlü yapılamayacağı inancı dikkat çekmektedir.

(Mesleğimizin) ikinci planda olma olasılığı yok; her zaman için ana gündemde alanı olması lazım. Eğer böyle olmuyorsa, belki bu dediğim çok zor ama mesela farklı şeyler var öğretim görevliliği, okutmanlık gibi işin sadece öğretim kısmı ile ilgilenen; bu kişiler sadece ders vermek istiyorsa bu kadrolara geçebilir. Ama ben yardımcı doçent, doçent olayım hem de saat altıdan sonra başka bir şey düşünmeyeyim, ikinci plana atayım, bunun meslek ahlakına uygun bir davranış olacağını düşünmüyorum. Bir kişi işte yardımcı doçent veya doçent kadrosundaysa hiçbir zaman ben aileme ya da hobime daha çok zaman ayıracağım dememesi gerekir; diyorsa mesleğini değiştirmesi gerekir bence. Layığıyla yürütemez (EM2-2).

Bu mesleği bu şekilde değil de sadece üniversitede bulunduğum zaman yapacağım diyorsanız bence orası akademisyenliğin sönmeye başladığı noktadır diyebilirim (EM1-2).

Akademisyende mesai sona erdi eve gideyim olayı olmaması lazım. 5.30 oldu, 6 oldu, 7 oldu, burada çalışacak, kabasını tamamlayacak ondan sonra eve gidecek ve eve de taşıyabilecek (KM2-2).

Biz akademisyenler biraz farklıyız yani evin içinden de çalışıyoruz yapacak bir şey yok. Ama öyle olmazsa da zaman yetmez (KSA1-1).

3.2.5. Para İçin Yapılamayacak Bir Meslek

Analizlerde ortaya çıkan önemli bir nokta, akademisyenlerin bu mesleğin para için yapılamayacak mesleklerin arasında yer aldığı inancıdır. Akademisyenliğin zor ve meşakkatli bir meslek olması ile bağlantılı olarak bu

mesleğin sevmeden, bilgi aşkı olmadan sadece para kazanmak için yapılacak bir iş olmadığının altı çizilmektedir.

> *Akademisyenlik para için yapılmaz. Bilgi aşkına, gerçekten akademik yetkinliğe sahip kişiler bence bu işi yapmalı. (KSO1-2).*
>
> *Yani bu olmamalı, paraya dökmemeli işi (KSO2-1).*
>
> *Bu iş para kazanmak için yapılacak bir iş değil (KSO2-2).*
>
> *Özveri isteyen bir meslek, maddi karşılığının olduğuna inanmıyorum(ESO2-1).*
>
> *Manevi yönden doyumu daha önemli akademisyenliğin. Sırf para için mesleğinde yükselmeğe karşıyım (EM1-2).*

Mesleğin hedefinde para değil insan olması gerektiği, sevmeden mesleğin hakkını vermenin imkânsız olduğu, mesleğin maddi karşılığının olmadığı, maddi hedefler için çalışmanın mesleğin özüyle uyuşmadığı, manevi doyum almanın daha önemli olduğu gibi hususlara değinildiği görülmektedir.

> *Bu işi gerçekten sevdiği için yapması gerekiyor. Yani para için yapılacak bir iş değil. Amaç para kazanmak değil, birazcık gönül işi olduğunu düşünüyorum. (KM1-2).*
>
> *Maddi kazanç olarak düşünmüyorum; maddi düşüncem olsa bir ilaç firmasına ya da fabrikaya girerdim; ücreti katmayalım, o memurluk ile ilgili bir şey (KSA1-2)*
>
> *Akademisyenliği sevmek, değer vermek, yani gereğini yapmak lazım. Bir akademisyen mesleğini sevecek, gerçekten sevdiği için yapacak. O zaman başarılı olacağına inanıyorum(ESA1-2)*
>
> *Sevmezse zaten başarılı olamaz. Bir şekilde kerhen yapar, yani devlet memuru gibi gelir burada dersine girer, işte ucundan kıyısında araştırma yapar ama sonuçta sadece yapmış olur (EM1-1)*
>
> *Manevi doyum daha fazla bizde. ...belki bana maddi olarak pek bir şey kazandırmıyor ama manevi olarak çok değerli (KM1-1)*

3.2.6. Özdenetime Dayalı Bir Meslek

Akademisyenlik mesleğinin mesai kavramı olmadığına sıklıkla vurgu yapılırken esnek çalışma saatlerinin gerekliliği üzerinde durulmakta, bu bakımdan

akademisyenlik mesleğinde başarılı olmak için özgürlük kadar özdenetim ve sorumluluk bilincinin de önemli olduğuna dikkat çekilmektedir.

> *Biraz senin iradene, özgür iradene bağlı yani özgür iradenle hareket ediyorsun bu meslekte. Bunu suiistimal etmemek lazım; yani bundan para kazanıyoruz biz (KSA1-2).*

> *İstediğin zaman yapma özgürlüğü var yapacağın işleri. Bu yönü de hoşuma gidiyor. Aslında özgür bırakılmalı bence bilim insanı. Ne zaman rahat hissediyorsa, iyi hissediyorsa o zaman çalışmalı. Ama mesleğimizin hakkını da vermeliyiz Sorumluluğunu yerine getireceksin ama bir yandan da özgür olacaksın (KSA1-1).*

> *Saatleri bana bağlı ama bazen buradan geç çıkıyorum, bazen hafta sonu da geliyorum ve çalışıyorum. Ama kendim istediğim için yapıyorum, yapmak zorunda olduğum için değil (KM1-1).*

> *Önemli olan işin belli bir zaman aralığında yapılmasıdır. İstersen hafta sonu gel buraya istersen 9-5 yas. Bu sorumluluk almakla ilgili bir şey (KM1-2).*

Verilerin analizinde ortaya çıkan dikkat çekici bir diğer bulgu ise erkek katılımcıların mesleğin özdenetime bağlı bir meslek olduğunu ifade ederken akademisyenliği "*patronu olmayan bir meslek*" olarak tanımladıklarını göstermektedir.

> *Bir patronunuz yok; başınızda sürekli hani bugün bunu bitirmen lazım, şu gün şunu yapman lazım, bu niye eksik oldu diyen biri yok. Bu tamamen size kalmış (ESA2-2).*

> *Ben patrona çalışmıyorum ki hem kendime hem de bu ülkeye çalışıyorum (EM2-1)*

> *En önemlisi kendi kendinizin patronusunuz, ben burada kapımı kapattığım zaman kimse bana şöyle yap böyle yap demiyor (EM2-2)*

4. KADIN AKADEMİSYENLER

Yapılan analizde, orta kariyer evresinde bulunan kadın akademisyenlerin mesleki yaşantılarında kadınlara özgü bazı durumlar ile karşı karşıya oldukları görülmüştür. Kadın akademisyenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda iş-aile çatışması ve başa çıkma yöntemleri ve iş yaşamına bağlı olumsuzluklar olmak üzere iki kategori ortaya çıkmış, bu kategoriler kadın akademisyenler temasını

oluşturmuştur. Kadın akademisyenler temasına ait kategoriler Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Kadın Akademisyenler Temasına Ait Kategoriler

TEMA 4: KADIN AKADEMİSYENLER
Kategori 1: İş-Aile Çatışması ve Başa Çıkma Yöntemleri
Kategori 2: İş Yaşamının Etkileri

4.1. İş-Aile Çatışması ve Başa Çıkma Yöntemleri

Akademisyenliğin bireylerin özel hayatına yoğun olarak dâhil olduğu, mesleğin hayatlarının her yerinde olduğu noktasında erkek ve kadın akademisyenler ortak görüş bildirmelerine karşın, kadın akademisyenlerin bu noktada yaşadıkları sıkıntılara daha detaylı bir biçimde değindikleri görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, kadın akademisyenlerin ev ve iş yaşamı arasında çatışmalar yaşadıkları ve bu çatışmaların zaten zor olan meslek edinme ve yükselme sürecini daha da zorlaştırabildiği görülmektedir. Ev ve iş yaşamı ile ilgili çatışmalar kapsamında kadın akademisyenlerin özel hayatındaki rolleri ile mesleki zorunlulukları arasında çatışmalar yaşayabildikleri, bu çatışmalar ile başa çıkmada eşin duygusal ve davranışsal desteğini aradıkları ortaya çıkmıştır.

İş-aile çatışması, iş ve aile rollerinin gereklerini yerine getirme zorunluluğundan kaynaklanan çift yönlü baskıları ifade etmektedir. Araştırma bulguları, bu baskıların kadın akademisyenlerin kariyer gelişim sürecini daha stresli ve zorlayıcı bir süreç haline getirdiğini göstermektedir. Özellikle evli ve çocuklu kadın akademisyenler, iş ve aile rollerini dengelemekte bir hayli zorlandıklarını belirtmektedir. Yoğun ders programı ile birlikte bilimsel araştırmaların yürütülmesi ve kurumsal görevlerin gerçekleştirilmesi gibi mesleki rollerin mesai saatleri dışına taşması ve dolayısıyla işin eve götürülmesi kaçınılmaz olmaktadır. Ancak, kadına biçilen ev işleri ya da çocuk bakımı gibi roller ile birlikte eve götürülen mesleki rollerin birlikte yürütülmesi de kolay

olmamaktadır. Evli ve çocuk sahibi olan tüm kadın katılımcılar iş ve aile rollerini dengelemekte zorlandıklarını, kendilerine verilen tüm rolleri layığıyla yerine getirmenin neredeyse imkânsız olduğunu belirtmektedirler.

> *Bütün gün kafamı meşgul eden bir iş. Tabii ki ben kendi özel hayatımda anneyim, eşim; o görevlerimi de yerine getiriyorum (KSO1-1).*
>
> *Eve çok iş gelen meslek akademisyenlik; evdeki işleri çoluk çocuğu falan toparladıktan sonra bilgisayarın başına oturmanı gerekiyor, zaman ayırmanız gerekiyor. Bir de buna çocuklar girerse çocuklar daha da etkileniyorlar (KSA1-1).*

Kadın akademisyenlerin özel hayatlarındaki roller ile mesleki roller arasında çatışma yaşamasının önemi nedenlerinden birisi de evlilik ve çocuk sahibi olma yaşları ile mesleki gelişim etkinliğinin yoğun olduğu yılların çakışması olabilir. Bu durumda, bazı kadın akademisyenler evlilik ve çocuk sahip olmayı erteleyerek ya da ailevi rollerini kısıtlayarak mesleki çalışmalarına öncelik vermeyi tercih ederken, bazıları ise mesleki gelişim süreçlerini yavaşlatma pahasına ailevi rollerine öncelik vermeyi tercih etmektedir. Ancak, her iki durumda da akademisyenlerin pişmanlık ve suçluluk duygusu yaşadıkları görülmektedir. Örneğin, KSA2-1, evli olmadığı için yoğun iş yaşamının kendisine bir sorun yaratmadığını vurgularken KSA2-2 evli ve çocuklu bir akademisyen olarak akademik çalışmalarını yavaşlatmak durumunda kaldığını, çalışmalarını yürütebilmek için çok planlı ve programlı çalışmak zorunda olduğunu belirtmektedir. KM2-2 çalışmalarını aksatabileceği düşüncesiyle evlenmeyi düşünmediğini belirtirken, KM2-1 özellikle doktora ve doçentliğe hazırlanma süreçlerinde çocuğuna yeterince vakit ayıramadığından bahsetmekte, kızının çocukluğuna dair belirgin bir anısının olmadığını onun büyümesini gözlemleyemediğini anlatmaktadır. Doktora sürecinde "*sütlerimi üniversitenin tuvaletine akıttım*" diyerek durumun ne kadar derin etkileri olabildiğine dikkat çekmektedir. Katılımcı ayrıca her zaman için evine ev işlerini yapması için yardımcı aldığını, bu dönemlerde yemek yapmak yerine dışarıdan yemek söylediğini ve eşinin bu konuda anlayışlı davrandığını, aksi halde işinin çok daha zor olacağını söylemektedir. KSO1-2 "*bunun acımasız bir şey olduğunu düşünüyorum. Ben çocukların falan ne zaman büyüdüğünü, ne zaman ilkokulu*

falan bitirdiğini anlayamadım, ya da daha fazla çocuk yapamadım; bu çok acımasız bir şey bence" sözleriyle mesleğinin özel hayatına olan olumsuz etkilerine dikkat çekmekte, *"ben doğumlarda bütün bildiklerimi unuttum, hepsinin yeniden çalışıp hatırlamak zorunda kaldım mesela*" sözleriyle anne olma sürecinin mesleğe olumsuz etkileri olabileceğini anlatmaktadır. KSA1-2 ise "*sürekli gelişmeleri takip etmek lazım, makaleleri okumak lazım. Tabii ben yapamıyorum onları. Ben çocuklarımdan dolayı çok vakit ayıramıyorum; onları ders çalıştırıyorum akşamları. E yemektir, bulaşıktır, ev işi hiç bitmiyor zaten. Çocuk olunca bir de ekstra yük biniyor. Hani bir şarkı var ya kariyer de yaparım çocuk da yaparım. Öyle bir şey çok olmuyor. Ancak çocuğunu teslim edersen başkasına, ilgilenmezsen oluyor*" sözleriyle bir kadın olarak evdeki sorumlulukları ile işle ilgili sorumlulukları dengelemenin zorluğuna dikkat çekmektedir. Kısacası kadın akademisyenler, olmak istedikleri gibi bir eş ya da anne olamadıklarının ya da mesleki rollerini ikinci plana atmak zorunda kalarak hayal ettikleri gibi bir akademisyen olamadıklarının üzüntüsünü ve pişmanlığını taşımaktadırlar. Bu pişmanlık ve suçluluk duygusu, rol çatışmasının önemli bir göstergesidir.

Kadın akademisyenlerin yaşadıkları rol çatışması ile başa çıkmasında eşlerinin duygusal ve davranışsal desteğinin belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Örneğin, eşini kaybetmiş ya da eşinden ayrılmış çocuk sahibi olan bazı akademisyenlerin (P-3, P-6) kariyer gelişim süreçlerinin daha yavaş olduğu ve iş-aile rolleri arasında denge kurmakta daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Diğer taraftan, bazı akademisyenler zorlukların üstesinden eşlerinin desteği sayesinde gelebildiklerini, bu sayede mesleki etkinliklerini aksatmadan yürütebildiklerini belirtmektedirler. Bu akademisyenlerden bir kısmı (KSO1-1, KSA1-1, KM2-1), özellikle bir akademisyen ile evli olduklarını, bu nedenle eşlerinin kendilerini anlayabildiğini ve destek olabildiğini ifade etmektedirler.

Kadın akademisyenler, özellikle eşlerinin kendine destek olması, kendileriyle benzer bir görevi yaptıkları için onları anlayışla karşılaması, aile desteği gibi etkenlerin başarılı bir mesleki ilerleme süreci için ne kadar önemli olduğuna da dikkat çekmektedirler. Örneğin, KSO2-2 eşinin anlayışlı ve destek

veren biri olduğuna dikkat çekerek bir kadın olarak ev ile iş hayatını dengelemekte sıkıntı yaşamadığını belirtmekte, ancak bu desteği görmeyen kadınların ya da çocuk sahibi kadınların bu bakımdan sıkıntılar çekebildiğini ifade etmektedir. KSA1-1 ise "*ailemden gördüğüm destek çok önemli; en büyük şansım o oldu. O destek olmasaydı olmazdı; eşim ve büyüklerim olmasa. Yani bu ailecek oluyor. Eşim bana çok destek oldu; olmasa olmazdı. Evle ilgili konularda annem çok yardım etti; akademik anlamda yapılması gereken dış işlerde, teknik işlerde, görüşmelerde de eşim çok yardımcı oldu. Eşimin desteğini görmek beni rahatlatıyor; güvende hissediyorum kendimi*" sözleriyle bu noktaya dikkat çekmektedir. KSA1-2de "*ben eşimden manevi çok destek gördüm; mutlaka yap, başladığın işi bitir diye teşvik etti. Benim eşim normalden çok öte destek veren bir eş ve çocuklarıma bakma konusunda annem ve kız kardeşim çok yardımcı oldular ama bir şekilde üzerinizdeki yük azalmıyor maalesef*" sözleriyle eşin ve ailenin desteğinin önemli olduğunu belirtmekte, hatta bu desteğin bile tam olarak sorunu ortadan kaldırmadığını vurgulamaktadır. KSA1-1, "*yardımcı da oluyorlar, eşim özellikle. Biraz da onun mesleğinden de herhalde, o da fizikçi bir araştırma firmasında çalışıyordu; biraz araştırmaya o da yakın olduğu için eve daha fazla zaman ayıramamamı yadırgamadı. Ben şanslıydım herhalde bayan olarak*" sözleriyle eşinin destek olmasından dolayı kendini şanslı bir kadın olarak görmektedir. KSA1-2 ise özellikle eşini kaybettikten sonra ikiz kızlarını tek başına yetiştirmek durumunda kalmış bir akademisyen olarak idealindeki gibi bir akademisyen olabilmek için fazla zamanı kalmadığına değinmektedir.

4.2. İş Yaşamının Etkileri

Kadın akademisyenlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, hem akademisyenlik mesleğinin doğası hem de Türkiye'de yükseköğretimin yapısı ile ilgili bazı etkenlerin onların mesleki gelişim süreçlerini sıkıntıya sokabildiği ya da kadınların gelişim sürecini olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Akademisyenlik mesleğinin doğası ile ilgili etkenler, mesleki rollerin çeşitliliği, yoğun iş yükü ve esnek çalışma saatleri olarak bulunmuştur. Yükseköğretimin yapısı ile ilgili etkenler ise unvana dayalı hiyerarşinin getirdiği baskılar,

araştırmada devlet desteğinin yetersiz olması sonucu erkek egemen özel sektöre yönelim zorunluluğunun getirdiği baskılar ve erkek egemen yönetim ve karar alma süreçleri olarak bulunmuştur.

Mesleki roller açısından kadın akademisyenlerin öğretim ve araştırma rolleri arasında bir çatışma yaşadıkları görülmektedir. Yoğun bilimsel araştırma talepleri ile yoğun ders yükü arasında denge kurmak hem erkek hem de kadın akademisyenler için bir sorun teşkil etmekle birlikte, kadın akademisyenlerin iş dışı rollerinin de baskısı ile bu çatışmayı daha yoğun biçimde yaşadıkları görülmektedir. Özellikle çocuk sahibi evli kadın akademisyenler sürecin oldukça yıpratıcı olabildiğini ifade etmektedirler.

> *Öğretmeyi de seviyorum, derse girmeyi ama laboratuarda çalışmak daha çok doyum veriyor bana. Arkadaşla da konuşuyorduk işte, hangisine bölüneceğiz, laboratuvara mı, derse mi, başka işlere mi. Zor oluyor… Bazen öyle bir sıkışıyorsun ki işleri yetiştiremiyorsun. Zamanla yarış, yani bütün gün çalışsan bile o işleri yetiştiremiyorsun (KSA1-2).*

> *Bu ders verme ile araştırmayı galiba biraz ayırmak gerekiyor çünkü ikisi (ders verme ve araştırma yapma) birlikte oldukça zor yürüyor. Çünkü ders saatiniz fazlaysa araştırmaya zaman kalmayabiliyor… Biraz daha ders saati belki azaltılabilir çünkü araştırma mutlaka çok isteniyor, …biraz daha düzenlenmesi gerekiyor diye düşünüyorum ki araştırmayla daha fazla uğraşabilsinler. Ders yükü biraz daha azaltılabilir. Hiç derse girmeden araştırmayla uğraşmayla da olmaz; onda da öğrenci yetiştiriyorsunuz belki ama birebir ders ayrı bir süreç. Yani araştırma ya da ders, işte yine biraz dengeli gitmek daha iyi olacak herhalde (KSA1-1).*

KM2-1'in de ifade ettiği gibi, orta-kariyer evresindeki kadın akademisyenler mesleki ilerleme bakımından erkek meslektaşları ile karşılaştırıldıklarında daha dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır. Kariyer gelişimi ile ilgili kriterler erkek ve kadın akademisyenler için aynı olmakla birlikte, kadın ve erkeğe yüklenen sorumluluklar kesinlikle aynı olmamaktadır. Özellikle çocuk sahibi olmakla birlikte kadın akademisyenlerin sorumlulukları katlanarak artmakta iken erkeklerle aynı yarışın içinde ilerlemeleri bir hayli zor olmaktadır. Kadın akademisyenler için pozitif ayrımcılığa izin veren düzenlemelerin olmaması, onların kariyer gelişiminin önünde engel oluşturabilmektedir.

…tabii yine bir de şöyle bir şey var, genel bir şey, bu hepimizde olan bir şey; bütün bayan arkadaşlarım söyler, erkeklerin yükselmesi daha kolaydır. Şimdi benim çocuğum da yok ya ondan dolayı; çoluk çocuk olduğu zaman onunla sen ilgilenmek zorundasın. Kadınların yükselmesi daha zor erkeğe nazaran (KSO2-2)

… kadın akademisyenler daha az üretiyorlar baktığınızda ama üretebiliyor olmaları, hatta akademide var olabiliyor olmaları bile bir mucize aslında. Yüksek lisans ya da doktora öğrencisi alırken erkeklere öncelik verilmesi gibi şeyler oluyor onları hiç bahsetmek bile istemiyorum (KSO1-2)

Yapılan analizlerde hem erkek hem de kadın akademisyenlerin, akademisyenliğin kişisel denetime dayalı ve mesai saatleri ile sınırlandırılamayacak bir meslek olduğu konusunda ortak görüş bildirdikleri görülmüştür. Esnek çalışma saatleri akademisyenliğin önemli bir özelliği olarak görülmekte ve pek çok akademisyen bunun akademik özgürlüğün de bir gereği olduğuna inanmaktadır. Ancak, esnek çalışma saatlerinin kadın akademisyenler için kolaylaştırıcı olmaktan çok çatışma yaratan bir etken olabileceği de mevcut araştırmanın bulguları arasındadır. Her ne kadar bazı kadın katılımcılar (KSO1-2, KSO2-1) esnek çalışma saatlerini olumlu karşıladıklarını söyleseler de bazı katılımcılar (KM1-2, KSA2-1) ofis dışında çalışma ile ilgili olumsuz algılar bulunduğunu, bu nedenle esnek iş saati kavramının bir yanılsamadan ibaret olduğunu düşünmektedir. Ofis dışında yürütülen etkinliklerin genelde kurum yararından çok bireysel yararı hedeflediğine dair bir algı bulunduğuna, bu nedenle ofiste fiziksel olarak var olmanın kurumsal değerlendirmede önemli bir etken olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca, esnek çalışma saatleri nedeni ile işe ayırabilecekleri zamanın çoğunlukla aile rollerini gerçekleştirmeye harcandığı, bu esnekliğin kadınlarda daha planlı olma ya da aile bireylerini buna ikna etme gibi farklı baskılarla karşı karşıya kaldıkları düşünülmektedir. Bu durumda esnek çalışma saatleri kadın akademisyenler için bir avantajdan öte bir stres kaynağı olabilmektedir.

Kadın akademisyenler, üniversitelerin unvanlara dayalı hiyerarşik yapısının yarattığı bazı ikilemlere de dikkat çekmektedir. Unvan hiyerarşisinin kadın akademisyenlere yönelik iki etkisi görülmektedir. Öncelikle, böyle bir yapıda kadın akademisyenler her koşulda profesör unvanını alana kadar çaba göstermeye

zorlanmakta, özellikle aile rolleri ile mesleki roller arasında yaşanan çatışmalar kadınları bu yarışta erkeklerden daha fazla yıpratmaktadır.

> *Bir orduya bir de akademiye has derecelendirme sorunu gerçekten sinir bozucu. Ben mesela doktora tezimi bitirirken bir karar almıştım doçentlik ile falan uğraşmayacağım diye; ama ortam buna müsaade etmiyor, bir şekilde seni zorluyor. Ama bunun acımasız bir şey olduğunu düşünüyorum (KSO1-2).*

Yönetimde ve karar alma süreçlerinde yer almak için kadın akademisyenlerin aşması gereken bir diğer engel ise yükseköğretimde var olan erkek egemen yönetsel yapıdır. Kadın akademisyenler, erkek egemen yönetsel yapının yine erkekler arasında var olan güçlü sosyal ağlar ile desteklendiğine, kadın akademisyenlerin çoğunlukta olduğu bazı bölümler dışında kadınların yönetsel görevlere gelmesinin bir hayli zor olduğuna inanmaktadırlar.

> *Bir bayan olarak akademisyenlerin ilerlemesini, bayan akademisyenlerin yönetici olmasında engellendiğini gördüm çünkü erkekler erkeklerle daha iyi anlaşıyorlar. Erkek hegemonyasında olduğu için bayanların yönetici olmasını engelliyorlar. Siz ne kadar iyi yöneticilik şartlarına sahip olursanız olun bir yanda cinsiyet ayrımcılığı olduğu için engelleniyorsunuz. Çünkü erkekler gece de dışarı çıkıyorlar; hani bir de bizim ev hayatımız var. Onlar işte yemek yiyorlar, arkadaş oluyorlar, bir bayanın yönetici olmasını arzu etmiyorlar. Çünkü ona da istediğini yaptıramıyorlar. Erkekle birlikte oldukları kadar bir bayanla birlikte olamadıkları için genelde… Burada mesela bizim hiç bayan bir dekanımız olmadı bizim, bayan bölüm başkanımız da olmadı (KM2-2).*

> *Her şeyi kendim tırnaklarımla kazıya kazıya geldim. İşte biraz da bayandım, erkekler birbirlerini daha çok tutuyorlar (KM2-2).*

> *Mesleki anlamda bulunmam gerektiği yerlerde değilim. Ben mesela idareciliği çok seven bir insan değilim; ama en azından bir teklifin gelmesi beni onara ederdi. Bunlar da hep idarecilere yakın davrananlara geliyor (KSO1-1).*

Kadın akademisyenlerin zorlandıkları bir diğer durum ise araştırma desteği sağlamak ile ilgilidir. Araştırma ve yayın, akademisyenlerin kariyer gelişiminde kilit role sahiptir. Ancak, özellikle erkek egemenliğinin dikkat çektiği sayısal bilimler ve mühendislik bilimleri alanlarında araştırma desteği bulma konusunda kadın akademisyenler sıkıntılar yaşayabilmektedir. Devletin sağladığı araştırma desteğinin yetersizliği, bu alanlarda çalışan akademisyenleri özel sektörden

araştırma fonu elde etme arayışına yönlendirmektedir. Ancak, araştırma fonunu sağlayacak olan kurumlardaki erkek egemen yapı ve erkekler arası güçlü sosyal ağlar, kadınların bu süreçte de çeşitli sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir. Özel sektörden araştırma fonu elde edebilmek için güçlü ve erkek egemen sosyal ağların üyesi olmanın son derece önemli olduğunu belirtilmekte, bu sürecin ise kadın akademisyenler açısından zaten var olan iş yoğunluğunu daha fazla artırdığı ve daha meşakkatli kıldığına inanılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

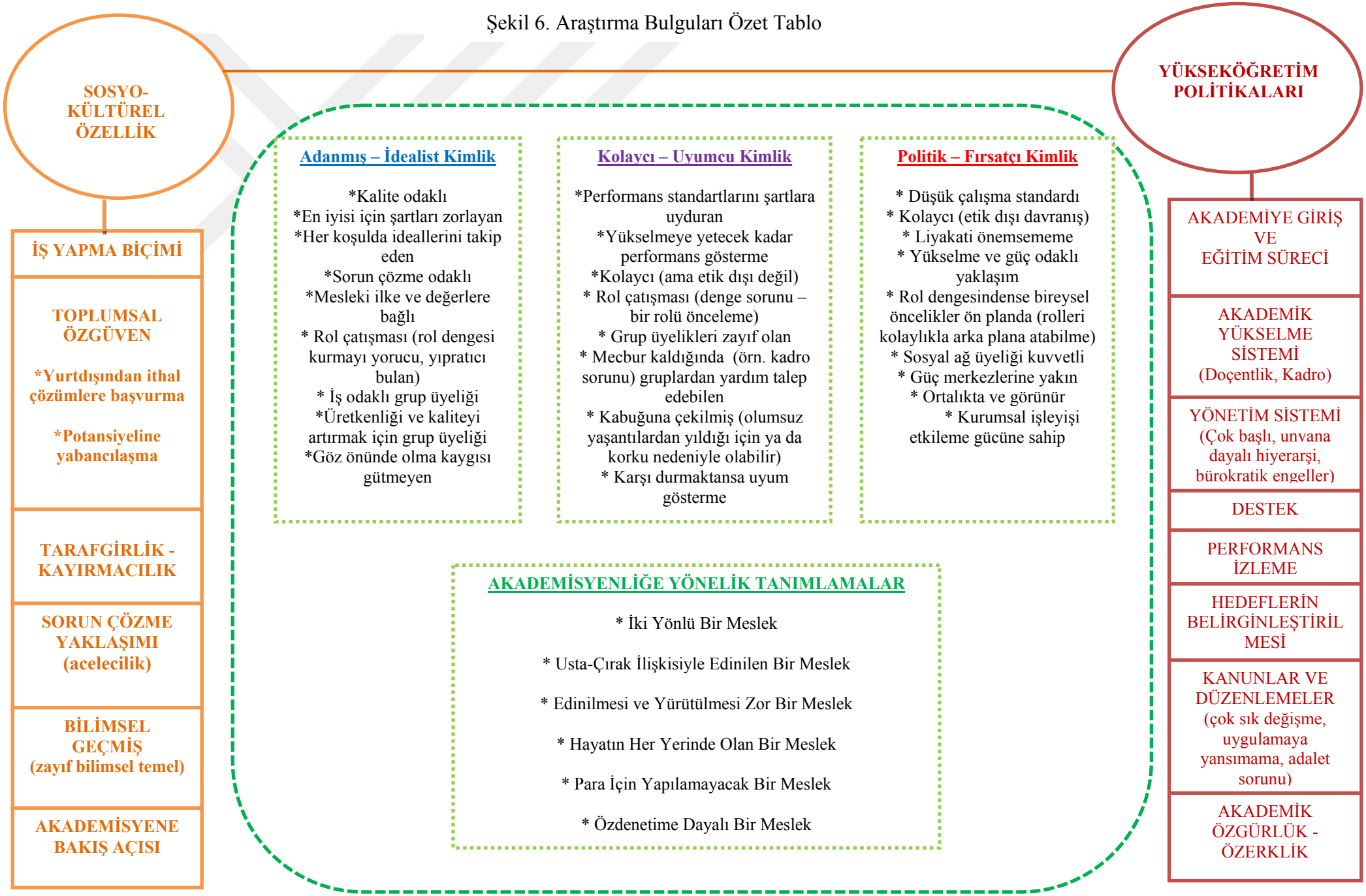
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma ile, Türk yükseköğretim sistemi içerisinde, orta kariyer evresinde bulunan (35-55 yaş; yard.doç. – prof.) akademisyenlerin sahip oldukları mesleki kimlik algısı araştırılmış ve bu kimlik algısını biçimlendiren faktörler değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, Türkiye'de formel çevre olarak yükseköğretim politikalarının ve informel çevre olarak sosyo-kültürel özelliklerin orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendirdiğini göstermiştir. Yükseköğretim politikaları ile sosyo-kültürel özelliklerin etkileşimi sonucunda şekillenen akademik çalışma ortamında akademisyenler üç davranış örüntüsü ortaya koymakta ve bu davranışlar akademisyenlerin mesleki kimlik algısını yansıtmaktadır. Ayrıca, orta kariyer evresi akademisyenlerin, akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamaları, akademisyenliğin ne olduğu ve temel ilkeleri ile ilgili inançlarını yansıttığı için mesleki kimlik algısı ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Şekil 6'da özetlenmiştir. Bu bölümde, araştırmada yanıtları aranan sorular, elde edilen bulgular çerçevesinde detaylı olarak değerlendirilecektir.

Şekil 6. Araştırma Bulguları Özet Tablo



1.1. Türkiye'de Orta Kariyer Evresi Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Biçimlendiren Faktörler

Bir mesleğin gerçekleştirildiği ortamın özellikleri, o mesleğin yerine getirilme biçimini etkileyen önemli bir faktördür (Beck ve Young, 2005; Williams, 2008). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının yapısal özellikleri ile bu yapıyı etkileyen çevresel etkenlerin, akademisyenlerin çalışma yaşamına önemli etkileri olmaktadır (Arasa ve Calvert, 201, s.402). Alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından da ortaya konulduğu üzere özellikle çalışma ortamını biçimlendiren kültür ve güç dinamikleri arasındaki karşılıklı etkileşim, akademisyenlerin mesleki kimliğini biçimlendiren çevresel etmenlerin odağında yer almaktadır (Romanowski ve Nasser, 2015, s.653). Kogan (1999b, s. 63) da, toplumun kültürel özellikleri çerçevesinde şekillenen yükseköğretim politikalarının akademisyenlerin kültürel değerlerini etkileyerek akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını şekillendirdiğini söylemektedir. Kısacası, akademisyenlerin mesleki kimliği, mesleki yaşantılarını gerçekleştirdikleri ortamın yapısal ve kültürel dinamikleri ile kendi bireysel tercihleri ve duruşları arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu şekillenmektedir (Billett, 2004; Jawitz, 2009; Knight ve Trowler, 2000). Mevcut araştırmanın bulguları, üniversitelerdeki işleyişi ve akademisyenlerin çalışma yaşantılarını şekillendiren yükseköğretim politikalarının ve sosyo-kültürel özelliklerin orta kariyer evresindeki akademisyenlerin ortaya koyduğu mesleki davranışlar ve benimsedikleri mesleki değerler üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin var olan yükseköğretim politikaları ile ilgili olumsuz görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumsuz etkileri üzerinde durulan yükseköğretim siyasalarından biri akademisyenliğe giriş ve akademisyen yetiştirilmesini düzenleyen siyasalardır. Mesleki eğitim süreci, mesleğe ait alan bilgisinin dışında mesleğe ait değer ve ilkelerin benimsendiği ve mesleki kimliğe ait temel niteliklerin kazandırıldığı bir süreçtir (Henkel, 2000; Kogan, 2000). Bu nedenle, akademik hayatın başlangıcı olarak sayılabilecek doktora eğitim süreci, akademisyen adaylarının mesleğin başarılı bir üyesi olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri edindiği, mesleki sosyalleşmenin yaşandığı bir dönem olarak önemlidir (Weidman, Twale, ve Stein,

2001, s.2). Sosyal süreçler kimlik oluşumunun özünde yer almaktadır (Aydın, 1999; Bilgrami, 2006; Gioia, 1998a; Gleason, 1983; Jawitz, 2009; Kogan, 2000; E. Özdemir, 2012; Winter, 2009). Bu nedenle, doktora eğitiminde yaşanan mesleki sosyalleşme süreci, akademisyenlerin mesleki davranış ve standartları içselleştirmesi, mesleği benimseyip mesleki kimlik duygusu oluşturması için elzemdir (Tierney ve Rhoads, 1993, s.56). Araştırma bulguları, Türkiye'de mevcut akademisyen seçme ve yetiştirme sisteminin mesleki sosyalleşme süreçlerine olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir.

Bu bakımdan değerlendirildiğinde, akademisyenlik mesleğine giriş ile ilgili ortaya çıkan iki temel sorun bulunmaktadır. Birincisi, akademisyen adaylarının seçiminde yazılı sınav odaklı bir sistemin bulunmasıdır. Bu sistemin kaliteli adayları belirlemede yetersiz kaldığı ve adayların akademisyenlik için önemli kabul edilen merak duygusu, bilgi aşkı, etik olgunluk, insan sevgisi, saygı, dürüstlük gibi bazı değer ve becerileri taşıyıp taşımadığını değerlendiremediği düşünülmektedir. Diğer bir sorun ise, ÖYP sistemi ile ilgilidir. ÖYP sistemi, adayların değerlendirilmesinde akademisyenleri dışarıda bırakması, adayların eğitim aldıkları ve kadrolarının bulunduğu kurumların farklı olması nedeni ile her iki kuruma yönelik bağlılık geliştirememesi, akademisyenler ve adaylar arasında etkili bir etkileşimin kurulamaması, akademisyenlik mesleğinin akademik idealler yerine iş garantisi bakış açısı ile tercih edilmesi, hem adaylar hem de akademisyenler bakımından belirsizlikler doğurması yönünden eleştirilmektedir (Çelebi ve Tatık, 2012; Erdoğan, 2013; Karakütük ve Özdemir, 2011; Memiş ve Sağır, 2013). Mevcut araştırmanın bulguları da benzer sorunlara işaret etmekte, uygulamanın akademiye hasbelkader girişleri artırdığı, akademisyen eğitiminde çok önemli olduğu düşünülen usta-çırak ilişkisine zarar verdiğine inanılmaktadır.

Yükseköğretim politikaları ile ilgili ortaya çıkan diğer bir sorun ise, merkeziyetçi ve bürokratik yönetim anlayışının getirdiği olumsuzluklardır. Akademisyenlik mesleği, uzun sureli eğitimle elde edilen, alan uzmanlığına dayalı profesyonel bir meslektir (Teichler vd., 2013, s.2). Bu nedenle, akademisyenlik mesleğinin yerine getirildiği üniversitelerde, klasik bürokratik yapılanma yerine profesyonel bürokratik bir yapılanmanın bulunması önerilmektedir (Mintzberg, 2010,

s.56). Profesyonel bürokrasiler, uzmanlık gücünün her şeyin üzerinde olduğu ve profesyonellerin karar alma süreçlerinin baş aktörü kabul edildiği bir yönetim anlayışını gerektirmektedir. Klasik bürokrasilerin tersine profesyonel bürokrasilerde güç ve statü yönetim biriminin bir üyesi olmaktan değil uzmanlık gücünden gelmektedir (Mintzberg, 2010, s.56). Türk yükseköğretimi ise aşırı merkeziyetçi yönetim anlayışına dayalı klasik bürokratik bir yapıya sahiptir (Çelik ve Gür, 2014, s.19). Özellikle Yüksek Öğretim Kurumunun kurulduğu 1992 yılından günümüze hazırlanan kalkınma planlarında (2014-2018 yıllarını kapsayan onuncu kalkınma planı da dâhil olmak üzere) yükseköğretimin aşırı merkeziyetçi yapısına dikkat çekilmiş, bu yapılanmanın karar alma süreçlerini ve işleyişi yavaşlattığı, yükseköğretimin kalitesini olumsuz etkilediği, toplumun geleceğe dönük ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz bıraktığı belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2017). Bu tarz bir yapılanmada kararlar üst kademelerde alınmakta ve alt kademelerin bu kararları uygulamaya koyması beklenmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde, yükseköğretim kurumları ve akademisyenlerin çalışma yaşantısı için önemli olan pek çok düzenlemenin merkeziyetçi bir yaklaşımla yapıldığı ve bunun çeşitli sorunlar doğurduğu görülmektedir.

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, yükseköğretim siyasalarında kontrolü yeterliliğin önüne geçiren, sorunlara kısa süreli ve günü kurtarmaya yönelik çözümler üreten bir yaklaşımın etkili olduğuna inanmaktadır. Türkiye'de yükseköğretime yönelik siyasaların çok sıklıkla değişmesi (son 10 yılda Yükseköğretim Kanunu'nda yaklaşık 35 değişikliğin yapılması ve yükseköğretimin başlangıcından bu yana 5 kapsamlı reform girişiminin yapılması gibi) (Ersoy ve Keskinok, 2011; Gündüz, 2013), bunun önemli bir göstergesi olabilir. Presthus (1959, s.105), devlet kurumlarında yüksek düzeyde kişiselleştirilmiş ve siyasallaşmış bir yapının olduğuna dikkat çekerken, bu tarz örgütlerde kontrol mekanizmalarının yeterlilik kavramının önüne geçmesi, kısa-süreli, günü kurtarma adına yapılan düzenlemelere sıklıkla başvurulması, genellikle özerkliği kısıtlayan ve siyaset temelli problem çözme yaklaşımlarının benimsenmesi gibi durumlarla sıkça karşılaşıldığını belirtmektedir. Türkiye'de devlet üniversitelerinin benzer bir yapıya sahip olduğu gözlenmekte, özerklik, yetki devri ve performans-ödül dengesi gibi konularda sorunlar yaşanabilmektedir (Aycan vd., 2000, s.456). Soyşekerci (2007)

gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları ışığında, üniversitelerdeki klasik bürokratik yapının akademisyenliği devlet memurluğuna indirgediğinden, sonuç olarak üretkenliklerinin ve yeteneklerinin kısıtlanmasına neden olduğundan bahsetmekte, akademisyenlerin profesyonel düşünceden uzaklaşarak farklı kazançların peşine düşmesinde bunun önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Örneğin, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, akademisyenliğin 'devlet memuru zihniyeti' ile yapılamayacağına, bu anlayışın akademinin ruhuna zarar verdiğine inanmaktadır. Benzer bir şekilde, akademisyenler yükseköğretime yönelik düzenlemelerin sık sık değişmesi, sorunlara kalıcı çözümler getirmeyen aceleci girişimlerde bulunulması ve kâğıt üzerindeki düzenlemelerin uygulamaya yansıtılamaması gibi çeşitli olumsuzluklara dikkat çekmektedir.

Orta kariyer evresindeki akademisyenler, yükseköğretime yönelik düzenlemelerin kâğıt üzerinde oldukça güzel yapıldığı ve ideal bir çerçeve çizildiği halde bunların uygulamaya yansıtılmasında sıkıntılar yaşandığına inanmaktadır. Araştırma bulguları dikkate alındığında, yazılı düzenlemelerin ülke gerçekleriyle tam olarak örtüşmeyen yurt dışından ithal bazı çözümlemeler ışığında yapıldığı, şeklen çizilen bu ideal çerçevenin gerçeğe yansıtılmasına yönelik somut önlemlerin alınmadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan, toplumsal kültürde bulunan şekilcilik, acelecilik veya güçlü bir bilim geçmişinin olmaması gibi özelliklerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Şişman (2002, s.55), Türk kültüründe kişisel girişimden uzak durma, özgüven eksikliği, geleceğe ilişkin plansızlık, az ile yetinme, risk almaktan kaçınma, düzen eksikliği gibi özelliklerin belirgin olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal kültürün kurum kültürünü önemli ölçüde etkilediği düşünüldüğünde (Eğinli ve Çakır, 2011; Kogan, 1999b) bu kültürel özelliklerin yükseköğretime yönelik kararları etkilediği de düşünülebilir. Gündüz (2013, s.25), yükseköğretimde gerçekleştirilen pek çok düzenlemenin uygulamaya yansıtılamamasını ülkemizde bilim ve bilgi üretmede tarihsel tecrübe eksikliği bulunmasına, Türk toplumunun sosyokültürel kökenine bağlı olarak bilimsel özgürlük ve özerklik gibi ilkelerin tam olarak kavranamaması ile ilişkilendirmektedir.

Kâğıt üzerindeki düzenlemeler ile uygulama arasındaki farklılıklar altında yatan başka bir neden de karar alıcılar ile uygulayıcılar arasındaki etkileşimin zayıf olması olabilir. Alınan kararların uygulamaya yansımasında, uygulayıcıların bu kararları içselleştirmesi ve benimsemesi önemlidir. Kâğıt üzerinde yapılan düzenlemeler sorunsuz bile olsa, uygulayıcılar tarafından anlaşılıp benimsenmedikçe uygulamada sorunlar yaşanması kaçınılmaz görünmektedir. Ayrıca, uygulayıcıların uzmanlık düzeyi arttıkça, yapılan düzenlemelerin benimsenmesinde kararlara katılımın daha önemli olduğu bilinmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu nedenle, özellikle akademisyenlerin mesleki yaşantısını doğrudan etkileyen uygulamalarda onların söz sahibi olması önemli görünmektedir. Ayrıca, kurumsal işleyişe yönelik kararlar alınmadan önce sorunların tüm detayları ile değerlendirilmesi, tüm olanakların gözden geçirilmesi ve her durumun kendine has özellikleri ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.143). Araştırmada, yükseköğretime yönelik düzenlemelerin üniversitelerdeki çeşitliliği göz ardı eden toptancı bir yaklaşımla yapıldığı algısı mevcuttur. Böyle bir sorun çözme yaklaşımı, yükseköğretim kurumlarının kendilerine has ihtiyaç ve sorunlarının belirlenmesine, düzenlemelerin uzun dönemde yaratacağı sonuçların yeterince irdelenmesine engel olabilir. Sonuç olarak, üretilen çözümler sorunları çözmekten öte yeni sorunlar ortaya çıkarabilir.

Yükseköğretime yönelik düzenlemelerin sık sık değişmesi de, akademisyenlerin kariyer planlama süreçlerini ve mesleki kimliğini olumsuz etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Mapesela ve Hay, 2005, s.114). Araştırmada, kanunların çok sık değiştirilmesi, düzenlemelerin uygulamaya yansıtılması için gerekli önlem ve yaptırımların olmayışı, akademik çalışmaları yönlendirecek uygulamaya dönük hedeflerin olmayışı gibi durumların belirsiz ve güvensiz bir ortam oluşturduğu algısı ortaya çıkmıştır. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, içinde bulundukları akademik ortamı çalışan-çalışmayan ayrımının yapılamadığı, çalışanın ezildiği çalışmayanın veya kolaya kaçanların ise yanına kar kaldığı, kariyer sürecinde akademisyenleri yalnız bırakan ve kısıtlayıcı olabilen bir ortam olarak tanımlamaktadır. Araştırmalara yeterli düzeyde maddi destek sağlanmaması, araştırmaları zamana yaymaya izin vermeyen ya da uzun

soluklu araştırmaları dezavantaja dönüştüren yükselme kriterleri ve unvan hiyerarşisine dayalı oluşabilen adaletsizlik ve baskılar gibi etkenlerin oldukça kısıtlayıcı olabildiği belirtilmektedir. Akademisyenler bu süreci sürekli didinme, çabalama, savaş verme olarak tanımlamakta ve yorucu bir deneyim olarak anlatmaktadır. Kısacası, akademisyenlik ile ilgili ortaya konulan her bir yeni düzenlemenin sorunları çözmekten çok zaten oldukça meşakkatli olan meslek edinme ve yürütme sürecini zorlaştırdığı, var olan ağır iş yüküne bir yenisini eklediği algısı dikkat çekmektedir. Soyşekerci (2010) de yükseköğretimde kısıtlayıcı akademik koşulların entelektüel daralmaya neden olduğu ve bunun akademisyenlerde ciddi bir kimlik bunalımına yol açtığından bahsetmektedir. Zhang'ın (2013) genç akademisyenlerle yürüttüğü araştırmanın bulguları kurumsal baskıların akademisyenler için kısıtlayıcı olabildiğine dikkat çekmektedir. Sarıoğlu'nun (2010) akademisyenlerle yürüttüğü araştırmaya göre, akademisyenlerin çoğu yüksek performans gösterdikleri durumda kurum tarafından takdir edilmediklerini ve çalıştıkları kurumda övülme veya kişiliğe saygı gibi manevi özendiricilere önem verilmediğini düşünmektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Orta kariyer evresi akademisyenlere göre akademisyenlik mesleğinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri de 'amaç kayması' sorunudur. Özellikle yapılan bilimsel etkinliklerin büyük ölçüde unvan elde etme ve böylece daha fazla güç ya da statü elde etme hedefine yönelik yapılabildiği, bu nedenle kaliteli ve uygulamaya yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığına dikkat çekilmektedir. Apaydın, Aksu ve Kasalak'ın (2015) araştırması da benzer bulgular ortaya koymaktadır. Buna göre profesörlerin akademisyen tanımlarında, bilimsel gelişme için değil akademik kariyerde ilerlemek için araştırma ve yayın yapma kavramları ön plana çıkmakta, akademisyenin bu yönüyle bilim adamından ayrıldığı düşünülmektedir. Soyşekerci (2007) ise araştırmasında unvan elde etme amacının akademisyenlerde çoğu mesleki etkinliğin asıl hedefi haline geldiği üzerinde durmaktadır. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler kariyer süreçlerinde ilerledikçe önceliklerinin de değişebildiğine, bu süreçte mesleki hedeflerin itici gücü azalırken, bireyin değişen yaşam hedeflerinin öncelik kazanabildiğine inanılmakta, motive edici belirgin iş hedeflerinin azalması sonucu akademisyenlerin ya mesleki açıdan durağan bir

döneme girerek bir rutin içinde görevlerine devam ettiği ya da enerjilerini meslek dışı ilgilerine yönlendirdiği ileri sürülmektedir (Baldwin & Blackburn, 1981; Baldwin vd., 2008). Bu durum, araştırmanın bulgularında işaret edilen amaç kayması ya da performans azalmasını açıklayan başka bir etken olabilir.

Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin işaret ettikleri bu 'amaç kayması' sorunu yükseköğretimin yapısı ve sosyo-kültürel özelliklerin etkisi ile de açıklanabilir. Mintzberg (2010, s.58), güç ve statünün yönetim hiyerarşisinin üst basamaklarında toplandığı klasik bürokratik yapıya ve merkeziyetçi yönetim anlayışına sahip örgütlerde, hiyerarşinin üst basamaklarına tırmanma ya da bu güç merkezleri ile yakın ilişkiler içine girerek gücünü artırma girişimlerinin asıl mesleki rollerin önüne geçebileceğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları da yükseköğretim kurumlarında benzer bir tabloyu işaret etmekte, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler için unvan ve yönetsel makam elde etme hedeflerinin mesleğin kaliteli ve donanımlı bir üyesi olma hedefinin önüne geçebildiğini göstermektedir. Akademisyenlerin güç ve statü sembollerine olan ilgisi, bazı kültürel özelliklerle de açıklanabilir. Otoriteye saygı ve paternalizmin Türk kültüründe güçlü normlar olduğu düşünüldüğünde (Kağıtçıbaşı, 1970), yöneticilerin otoriter ve paternalistik (babacan) davranışları onlara yönelik güç algısı doğuruyor (Çakmakçı ve Karabatı, 2008) ve bu durum güç ve statü ihtiyacını artırıyor olabilir (Özen, 1996). Ayrıca, araştırmada unvan ve statü odaklı yaklaşım ile büyük oranda yayın sayısına dayalı doçentlik değerlendirme sürecinin birlikte araştırma kalitesini azaltan ve kişileri rakamlara mahkûm edebilen bir etken olduğuna da dikkat çekilmektedir. Yayın sayısına yapılan vurgu nedeni ile uzun süreli ve kapsamlı araştırmalardan kaçınıldığı, bu nedenle toplumsal sorunlara çözüm üretecek ve toplumun gelecek hedeflerini destekleyecek araştırmalar gerçekleştirilemediği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları arasında akademiye yön verecek belirgin hedeflerin olmayışı sonucu akademisyenlerin çalışmalarının hedef yönelimli olamayabildiği algısı da mevcuttur. Hedef belirsizliği akademisyenlerin yaşadığı amaç belirsizliğinde etkili diğer bir faktör olabilir. Aslında, hedef belirsizliği örgütlü anarşiler olarak tanımlanan üniversitelerin önemli bir özelliği olarak

tanımlanmaktadır (Cohen, March ve Olsen, 1972, Birnbaum, 1991). Mevcut araştırmada hedef belirsizliğine yönelik olumsuz algı kültürel özelliklere bağlı olarak irdelenebilir. Türk toplumu belirsizlik toleransının düşük olduğu bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1980, s.54). Bu tür toplumlarda, belirsizlikler olumsuz karşılandığı için katı kurallar ve düzenlemelere önem verilmekte ve davranışları yönlendirecek güçlü yol göstericilere gereksinim duyulmaktadır (Hofstede ve McCrae, 2004, s.62). Bir yandan akademik özgürlük kavramı önemli bir değer olarak kabul edilirken diğer taraftan akademik çalışmaları yönlendirecek belirgin hedeflerin olmamasına bağlı olarak akademisyenlerin mesleki hedeflerden uzaklaşabildikleri algısı bu nedenle ortaya çıkıyor olabilir.

Araştırmada, orta kariyer evresi akademisyenlerin çalışma ortamına yönelik adalet algılarının da zayıf olduğu görülmektedir. Aryee, Chen ve Budhwar'ın (2004) belirttiği üzere, örgütsel politikalar ve adalet algısı birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Örgütün kaynak dağıtım ve karar alma mekanizmalarının siyasallaşması, aynı oranda grup normlarına dayalı çifte standart uygulamalarını da beraberinde getirebilmektedir. Ayrıca, '*grup içi*'nde görülenler ile '*grup dışı*'nda görülenler arasında kaynak dağıtımı için farklı kurallara bağlı kalındığı, işe alınma ya da terfi süreçlerinde grup üyeliği ya da gruba bağlılığın liyakatin önüne geçtiği durumlarda adalet algısı zayıflamaktadır (Aydoğan, 2009; Karaköse, 2014; Wagner, 1995). Mevcut araştırmanın bulguları, orta kariyer evresindeki akademisyenlerin özellikle unvan-statü elde etme ve kadro alma ile uygulamalarda kayırmacılık ve tarafgirlik yapıldığına inandığını ve bu nedenle adalet algısının zayıfladığını göstermektedir. Türk kültüründe gözlemlenen duygusal bağlılık ya da gruba öncelik verme gibi kolektivist özellikler (Kağıtçıbaşı, 1996, s.445), akademide unvan ve kadro elde etme süreçlerinde kayırmacılık ve iltimas gösterme gibi davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilir. Böyle bir kültürel yapının da etkisiyle akademisyenlerin sosyal ağlar yoluyla ve bazı durumlarda adaletsiz ve etik dışı uygulamalara olanak sağlayacak bir biçimde yükselme süreçlerini kolaylaştıracak girişimlerde bulunabildiği düşünülmektedir. Özdemir ve arkadaşlarının 2006 yılında yürüttüğü kapsamlı araştırmanın bulguları da benzer bir duruma işaret etmektedir. Araştırmaya göre, akademisyenler siyasi ve bürokratik yakınlara sahip olmanın ve

çeşitli çıkar grupları ile yakın ilişkiler içinde bulunmanın çeşitli getirileri olduğuna inanmaktadır.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre, kayırmacılık ve tarafgirliğin, yükselmede en önemli kriterlerden biri olan makale yayınlama süreçlerinden akademik çalışmalara maddi destek sağlamaya, doçentlik sınavında başarı elde etmekten akademide kalıcı bir kadro bulmaya kadar her türlü süreçte etkili olabildiği düşünülmektedir. Tunç (2007) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış, unvan hiyerarşisinin üniversitelerin olanaklarından yararlanmadan başlayarak her bakımdan etkili olduğunu, bu nedenle unvan elde etme arzusunun profesyonel hedeflerin önüne geçebildiğini bulmuştur. Tunç (2007) ayrıca bu durumun üniversitelerdeki demokratik ve özgürlükçü anlayışı zedelediğine de değinmektedir. Özdemir ve arkadaşları (2006) ise akademisyenlerin mevcut atama ve yükseltme kriterlerini objektif ve adil bulmadıkları, bu durumun akademisyenlerde yabancılaşmayı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akademisyenlerin algıları üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, benzer bulgular ortaya koyarak, akademisyenlerin algısının oldukça düşük olduğunu ifade etmektedir (Atakan ve Ersoy, 2015; Argon, 2010; Sarıoğlu, 2010). Akademik ilerleme sürecinde elde edilen akademik unvanlarla paralel olarak, kadrolara atama süreçlerinde de adalet ve liyakat sorunlarının yaşandığı düşünülmektedir. Orta kariyer evresi akademisyenler, akademik unvan elde etme süreçlerinde olduğu gibi akademide kıt kaynaklardan biri olan kadroların dağıtılmasında da adaletsizlikler yaşandığını, tarafgirlik ve kayırmacılığın sıklıkla karşılaşıldığını belirtmektedir. Aslında kanunlardaki düzenlemelere bakıldığında kadro atamaları yöneticilere bağlı bir süreç gibi görünmemektedir. Ancak, kanunlarda yoruma açık bırakılan bazı noktalar (kadro ilanlarında özel şartlar ekleyebilme olanağı gibi) uygulamada çok farklı biçimlerde karşılık bulabilmektedir. Kadroların kıt bir kaynak olması onları değerli kılmakta, bu durum kadronun yönetim tarafından ciddi bir ödül ya da ceza aracı olarak kullanılabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında, kadro atamaları ile ilgili kararlarda yazılı ilkelerin yanında hem yöneticilerin hem de akademisyenlerin zihninde bulunan bazı örtük ilkelerin de etkili olduğu düşünülebilir. Örneğin, bazı akademisyenler kadro atamalarında kişinin o kurumda belli bir süre hizmet vermiş olmasının önemli bir kriter olduğuna inanmakta, çalıştığı kurumda açılan doçent ya da profesör kadrolarının kurum dışından adaylara

verilmesini doğru bulmamaktadır. Bazı akademisyenler ise kadroların atanmasında kurum dışındaki adayları dışarıda bırakan uygulamaların adaletsiz olduğunu düşünmektedir. Bu farklı örtük inançlar, kadrolara atamada liyakat kavramının da farklı tanımlanmasına neden olabilir.

1.2. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısı

Dış çevreden gelen etkiler ile bireysel hedef ve tutumların etkileşimi mesleki kimliğin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını açıklayan önemli ipuçları vermektedir (Arasa ve Calvert, 2013; Archer, 2000; Beijaard vd., 2004; Coldron ve Smith, 1999; Day vd., 2006). Dış çevreden gelen etkiler, çalışma ortamına ait dinamikleri biçimlendirerek akademisyenleri belli davranış ve yaklaşımları benimsemeye itmektedir. Maiese (2003, s.3), çalışma ortamının dinamiklerinden doğan gerilimlerle başa çıkma sürecinde işgörenlerin farklı stratejiler benimsediğini ifade etmekte ve mesleki ideallere sarılma, var olan duruma bağışıklık geliştirme ya da kişisel hedefleri doğrultusunda diğerleri ile ortak hareket etme olmak üzere üç stratejiden bahsetmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademik ortamın dinamikleri ile etkileşiminde benzer stratejileri benimsediklerini ve bu stratejilerin onların mesleki kimlik algısına yansıyan üç davranış örüntüsünü ortaya koyduğunu göstermektedir. Akademisyenlerin mesleki ideallere sarılma ve mesleki ideallerden ödün vermeme, var olan duruma bağışıklık geliştirme ya da kendileri ile benzer hedefleri benimseyenler ile ortak hareket etme stratejilerini benimsedikleri ve bu doğrultuda üç farklı davranış biçimi ortaya koydukları görülmektedir. Alanyazında bulunan az sayıda araştırmanın bulguları da akademide benzer davranış örüntülerine sahip akademik kimliklerin varlığından bahsetmektedir (Özalp, 1995; Days ve Sachs, 2004; Groundwater-Smith ve Sachs, 2002, Day vd., 2006).

Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin bir kısmının, çevresel şartlardan bağımsız olarak mesleki ideallere sarılma ve bu ideallerden ödün vermeme stratejisini benimsedikleri görülmektedir. Adanmış-idealistler olarak adlandırılan bu akademisyenler, her koşulda mesleki değerler çerçevesinde çalışmalarını sürdürmek için çaba göstermekte, çevresel

etkenlerden çok kendi çalışması ve gelişimine odaklanmaktadır. Bu adanmış-idealist akademisyenler, her koşulda mesleki rollerini en iyi şekilde yerine getirme hedefine sahip olmakla birlikte zaman zaman rol çatışması ile de karşı karşıya kalmaktadır. Mevcut akademik ortam mesleki rollerin dengelenmesi bakımından bir takım sorunlara neden olabilmekte, bu zorluk ve çatışmaların yarattığı gerilimler ise zaman zaman yıpranmışlık, engellenmişlik, suçluluk ya da eksiklik duygusu yaratabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin bir kısmı ise çevresel koşulların olumsuzluklarına bağışıklık gösterme yaklaşımını benimseyebilmektedir. Kolaycı-uyumcular olarak adlandırılan bu akademisyenler şartlar elverdiği ölçüde çalışma gayreti göstermekte, şartların el vermediği durumlarda standartlarını kolaylıkla düşürebilmekte ve performanslarını ortamın gerektirdiği düzeyde tutmakla yetinebilmektedir. Kolaycı-uyumcu akademisyenler her ne kadar şartlara adapte olma eğilimi gösterseler de mevcut akademik ortamın gerekleri ile akademisyenlik mesleğine ait sahip oldukları rol algıları arasında çatışmalar yaşayabilmektedirler. Böyle bir rol çatışması yaşadıklarında, bu rollerden kendileri için öncelikli olana ağırlık verirken diğerlerini arka plana atabildikleri görülmektedir. Örneğin, bazı akademisyenler öğretmenlik rollerine ağırlık vermekte ve bu alanda başarılı olmaya çalışmakta iken bazı akademisyenler ise kendilerini araştırmacı olarak tanımlayarak öğretim rollerini önemsiz görebilmektedir. Ardıç ve Polatçı (2008), akademisyenlerde yetersizlik ve başarısızlık duygularının tükenmişliğe ve duyarsızlaşmaya yol açtığını bulmuştur. Benzer bir durum bu grupta yer alan akademisyenlerde de yaşanıyor olabilir.

Mevcut akademik ortamda var olduğu düşünülen olumsuzlukların politik-fırsatçılar olarak adlandırılan akademisyenleri ortaya çıkardığı söylenebilir. Kontrol ve gücün liyakatin önüne geçebildiği, kararlara katılım için hiyerarşik yönetim kademesinde yer almanın ve mümkün olduğunca üst kademelere tırmanmanın gerekliliği, kaynakların kullanımında söz sahibi olmak ve kaynaklara daha kolay erişim sağlamak için yönetsel pozisyon kadar sosyal ağların da fayda sağladığı bir akademik ortamda, bazı akademisyenlerin ciddi bir amaç kayması yaşadıkları ve mesleki ideallerden uzaklaşabildikleri düşünülmektedir. Politik-fırsatçı

akademisyenler mevcut sistemin açıklarını kendi bireysel çıkarları için kullanma eğilimi göstermekte, bu amaç doğrultusunda kendileri ile benzer hedefleri güdenlerle birlikte hareket etme stratejisini benimsemiş görünmektedir. Politik-fırsatçı akademisyenlerin, unvan, güç ve mevki gibi hedeflere en kolay ve kısa yoldan ulaşarak akademide güç ve söz sahibi olmayı asıl hedef olarak benimsedikleri düşünülmektedir. Politik-fırsatçı akademisyenlerin güçlü sosyal ağlara üye olarak bu ağların gücünden yararlandıkları, hem akademik etkinliklerinde hem de yükselme sürecinde etik dışı ve adaletsiz uygulamalara kolaylıkla yönelebildiklerine inanılmaktadır. Araştırma bulgularına göre, politik-fırsatçı akademisyenler genellikle kariyer süreçlerini hızla atlayabildikleri gibi sahip oldukları sosyal ağ üyelikleri ve güç merkezlerine yakınlıkları sonucu yönetimi yönlendirme, diğerlerinin çalışma yaşam kalitesini etkileyebilme, kurum içi yükselme süreçlerini etkileyebilme, diğerlerinin kariyerinde söz sahibi olma ve görev paylaşımını etkileyebilme gibi güçlere sahip olmakta, bu bakımdan kurumsal işleyişi ciddi oranda yönlendirebilmekte ve şekillendirebilmektedir.

1.3. Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Tanımlamalar

Mevcut araştırmada, orta kariyer evresi akademisyenlerin akademisyenlik mesleğini nasıl tanımladıklarına yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Mesleki tanımlarda öne çıkan kavramlar dikkate alındığında, meslek edinme sürecinde adaylar ile meslek üyeleri arasındaki etkileşime son derece önem verdikleri görülmektedir. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, geleceğin akademisyenlerini yetiştirmeyi öncelikli bir görev olarak kabul etmekte, hatta pek çoğu araştırma yapmakla birlikte akademisyen yetiştirmenin mesleğin en doyum verici yönlerinden biri olduğunu düşünmektedir. Ancak, araştırma bulgularına göre, akademisyenlerin mesleğin üyelerini seçme ve yetiştirme sürecinde kendilerine biçtikleri bu önemli role rağmen mevcut düzenlemeler ile bu sürecin dışında bırakıldıkları görülmektedir. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, bu durumun akademiye kaliteli akademisyenler kazandırılmasının önünde önemli bir engel olduğuna inanmaktadır. Özellikle yani kurulan üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin, belli bir mesleki olgunluğa erişmiş ve kendini geliştirmiş akademisyenler ile etkileşiminin son derece kısıtlı olması ve daha mesleğinin başında

bulunan bu akademisyenlerin gerekli destek ve yönlendirmeden yoksun olmasının da akademide olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu bulgular, kolaycı-uyumcu ve politik-fırsatçı akademisyen kimliğinin ortaya çıkmasına yol açan önemli bir etken olarak da düşünülebilir.

Orta kariyer evresi akademisyenlerin meslek tanımında ön plana çıkan ortak bir görüş de akademisyenliğin özünde insana hizmetin bulunduğu, bu nedenle her ne kadar yapılan işten para kazanılsa da bunun bir akademisyenin öncelikli hedefi olamayacağı inancıdır. Bu nedenle, akademisyenliğin mutlaka severek ve özdenetimle yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, akademisyenliği bilinçli bir şekilde tercih etmenin önemli olduğu ve akademiye hasbelkader, sadece bir iş edinme amacıyla giren bir kimsenin mesleği hakkı ile yerine getirmesinin imkânsız olduğu üzerinde durulmaktadır. Akademisyenlik mesleğinin dışarıdan bir kontrolle değil ancak özdenetimle etkin bir şekilde yerine getirilebilecek bir meslek olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre, akademisyenlerin mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesinin en önemli şartı dışarıdan dayatılan kurallar ve kontrol mekanizmalarından öte, akademisyen olma sürecinde akademik bilinç ve etik ilkelere bağlılık geliştirilebilmesidir. Bu durum, akademisyen yetiştirme süreçlerinin, değerlendirme süreçlerinden daha öncelikli olduğu, bu süreçlere yönelik düzenlemelerin akademisyen kalitesini artırmada önemli bir etken olabileceğini göstermektedir.

1.4. Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algısına Cinsiyetin Etkileri

Mevcut araştırmanın bulguları, orta kariyer evresi akademisyenlerin mesleki kimlik algısının oluşumunda, yükseköğretim siyasaları ve toplumun kültürel özelliklerinin etkileşimi ile oluşan akademik çalışma ortamının etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ortamında akademisyenlerin eğitimsel donanımı ve kişisel özelliklerine dayalı tercihlerinin de etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyet faktörünün de mesleki yaşamı şekillendiren önemli bir etken olduğunu, kadın akademisyenlerin erkeklerden farklı bazı çatışmalar ile baş etmek durumunda kaldığını ve bunun kadın akademisyenlerin mesleki yaşantılarını

biçimlendirdiğini, mesleğe bakış açıları ile mesleki davranışlarını etkilediğini göstermektedir.

Alanyazında kadın akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılara sıklıkla dikkat çekilmekte, özellikle çocuk sahibi kadınların kariyer gelişimlerinin yavaş olduğu, iş-yaşam dengesi kurmakta zorlandıkları belirtilmektedir (Coşkuner, 2011; Finkel ve Olswang, 1996; İrey, 2011). Bailyn (2003, s.137) ve Levtov'un (2015, s.3) ifade ettiği gibi, akademisyenlik mesleği bireylerin zamanının çoğunu alan, yoğun iş temposuna sahip bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Akademisyenlik mesleği çoğunlukla bireylerin gece ve hafta sonu mesaisi yapmalarını zorunlu kılmakta, bir şekilde bireyleri iş yaşantısını özel yaşamın önüne koymaya zorlamaktadır. Kadın akademisyenler için bu şartlarda mesleki roller ile evdeki rolleri dengelemek bir hayli zor olmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları, kadın akademisyenlerin ciddi bir rol karmaşası yaşadıklarını göstermektedir. Kadınlar eve ve işe zaman ayırma konusunda ikilemler yaşamakta (Aisenberg ve Harrington, 1988; Coşkuner, 2011; Nobbe ve Manning, 1997), bu durum çoğunlukla bazı rollerin öne çekilip diğerlerinin arka plana atılmasına neden olmaktadır. Yaşanan bu ikilemler, kadın akademisyenlerde pişmanlık, gerilim, suçluluk duygusu gibi olumsuz duygular yaratabilmektedir. Araştırmalar, kadın akademisyenlerin erkeklere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, özellikle duygusal tükenmişliğin daha yoğun yaşanabildiğini göstermektedir (Murat, 2016; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Tümkaya, 1997). Kadın akademisyenlerin tükenmişlik yaşamasında bu olumsuz duyguların da etkili olduğu düşünülebilir.

Çocuk sahibi olmanın getirdiği yükümlülüklerin çoğunlukla kadınların kariyer gelişimini yavaşlatan ve hatta buna engel olan bir etken olduğu alanyazında sıklıkla üzerinde durulan bir konudur (Marshall, 1993; Probert, 2005; Sader, Odendaal, ve Searle, 2005). Ancak mevcut araştırmanın bulguları, '*eşe öncelik verme ve destek olma'* nedeniyle kadın akademisyenlerin kariyer gelişim sürecinin yavaşlayabildiğini göstermektedir. Bu durum, Türk toplumunda var olan kültürel bir normun yansıması olarak da algılanabilir.

Kadın akademisyenlerin yaşadığı bir diğer çatışma ise kadınların " vücut saatleri" ile "terfi süreci" arasında yaşanan çatışmadır (Bronstein ve Farnsworth, 1998; Gupta, Kemelgor, Fuchs, ve Etzkowitz, 2005). Bu çatışmanın orta kariyer evresindeki kadın akademisyenler için de geçerli olabileceği dikkat çekici bir bulgudur. Katılımcılar, profesörlüğe yükselmek ve yönetsel görevlere gelebilmek için erkekler ile aynı şartlarda yarışmak zorunda olduklarını, ancak bu yarışta kendilerine yüklenen ekstra yükümlülüklerin bu yarışı adil olmayan bir yarış haline getirdiğini düşünmektedirler. Kadın akademisyenler için çocuk doğurma ve bakım için yaşadıkları zaman kayıpları kariyer süreçlerini sekteye uğratmakta ve ilerlemelerini yavaşlatmaktadır (Johnsrud, 1991; Ost ve Twale, 1989). Erkek akademisyenlerin profesörlük ve yönetsel kademelere ulaşması, kadınlara göre ortalama on yıl daha erken gerçekleşebilmektedir (Moore, 1984, s.6).

Yükseköğretimde erkek egemen bir yapının olduğu, bu nedenle işleyişin erkelere göre düzenlendiği düşünülmektedir (Bain ve Cummings, 2000; Gumbi, 2006; Sadie, 2005). Benzer bir yapılanma Türk yükseköğretiminde de dikkat çekmektedir (Aycan, 2004, s.456). Akademinin üst kadrolarında ve yönetsel pozisyonlarda erkeklerin sayıca çok fazla iken kadınların yeterince temsil edilememesi sonucu kadın akademisyenler çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Karar alma süreçlerine katılan kadın akademisyenlerin sayıca az olması nedeniyle var olan uygulamaların kadınları destekleyecek şekilde düzenlenmesi de zaman almakta ve değişim sağlamak bir hayli zor olmaktadır; çünkü erkek akademisyenler sahip oldukları avantajlardan vazgeçmek istememektedir (Tomàs, Lavie, del Mar Duran, ve Guillamon, 2010, s.489).

Erkek egemenliği ile ilgili bir diğer sorun ise araştırma fonlarının elde edilmesi ile ilgilidir. Özellikle sayısal ve uygulamalı bilimler alanında çalışan kadın akademisyenler, araştırmalarına finans sağlamak için özel sektörden gereken desteği elde etmekte zorlanmaktadır; çünkü endüstri alanında var olan erkek hegemonyası kadınların sosyal ağlara erişimini ve dolayısı ile fon sağlayıcılara erişimini sınırlandırmaktadır. Bu durum, ciddi anlamda araştırma faaliyetlerine dayalı yükselme sisteminde kadınların erkekler ile aynı şartlarda yarışamadıklarını gösteren önemli bir bulgudur.

Kadın akademisyenler karşılaştıkları tüm bu zorluklara rağmen akademide var olmalarının bir başarı olduğuna inanmakta, pek çoğu bu mesleği seçmekten dolayı pişmanlık yaşamadıklarını, bu meslek sayesinde pek çok insana faydalı olabildiklerini, kendilerini geliştirme imkânı bulabildiklerini ve toplumun saygın bir üyesi olarak kabul edildiklerini ifade etmektedir. Ancak, diğer taraftan annelik rollerinden ya da kendilerinden ciddi fedakârlıklar yapmak zorunda kaldıklarına, erkek akademisyenlere göre daha fazla yorulduklarına, bu şartlarda mesleki ideallerini istedikleri düzeyde yerine getiremediklerine inanmaktadır. Başarır ve Sarı (2015), kadın akademisyenler ile yürüttükleri bir çalışmada, katılımcıların kadın akademisyen olma ile ilgili tanımlamalarından 9 kavramsal kategori ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda kadın akademisyenler kendilerini, çoklu görev ve sorumluluklara sahip olan, ürettikleriyle etrafını besleyen, çalışkan, zorluklar karşısında güçlü duran, fedakâr olan, öncelikle ev hanımı olmak zorunda kalan, denge sağlamak zorunda olan, belki akademide adı olmayan ama mucizevî bir şekilde varlığını sürdüren biri olarak tanımlamaktadırlar. Mevcut araştırma ile kadın akademisyenlere dair elde edilen bulgular, Başarır ve Sarı'nın (2015) bulguları ile ciddi oranda örtüşmektedir.

2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma bulguları, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin üç mesleki davranış örüntüsünü yansıtan üç farklı akademisyen kimliği ortaya koyduğunu göstermektedir. Adanmış-idealist akademisyenler her koşulda mesleki ideallere bağlılık gösteren ve mesleki rollerini en iyi biçimde yerine getirmeyi hedefleyen akademisyenlerdir. Kolaycı-uyumcu akademisyenlerin var olan akademik ortamın sorunlarından en fazla etkilenen akademisyenler oldukları, bir bakıma sistemin kurbanı oldukları görülmektedir. Politik-fırsatçı akademisyenlerin ise

akademisyenlik mesleğinin sağladığı unvan, makam, mevki gibi güç ve statü sembolleri elde etmeye odaklandığı, mesleki rollerini bu sembollere ulaşmanın bir aracı olarak algılayabildiği görülmektedir. Politik-fırsatçı akademisyenlerin sergilediği davranış örüntüsünün akademisyenliğin özü ile uyuşmadığı ve akademik çalışma ortamına olumsuz etkileri olduğu düşünülmektedir. Kolaycı-uyumcu akademisyenler ise yükseköğretimin kalitesi ve geleceğe yönelik gelişimi önünde engel teşkil etmektedir. Adanmış-idealist akademisyenler, yükseköğretimin arzu edilen çıktıları verebilmesi için önemli ve gereklidir. Gündüz (2013, s.22), Türkiye'de mevcut akademik ortamda, "kötü akademisyenin iyi akademisyeni kolaylıkla kovabildiği zararlı bir yapı" bulunduğuna dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları da politik-fırsatçı akademisyenlerin yükseköğretimin işleyişinde etkili olduğunu, hatta diğer akademisyenlerin çalışma yaşantılarını da etkileyebilecek güce sahip olduğunu göstermektedir. Türkiye'de akademik hayatın ideal çerçeveye oturtulabilmesi için adanmış-idealist akademisyenleri ödüllendirecek ve onların sergilediği davranış örüntülerinin akademide baskın olmasını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir.

Araştırmada, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, bu mesleği nasıl tanımladıkları ile ilgili bulgular da ortaya konulmuştur. Ancak, mevcut yüksek öğretim sisteminin yapısı ve var olan yükseköğretim siyasalarının bu tanımlamalar ile örtüşmediği gözlenmektedir. Mevcut araştırmanın Türkiye'de orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algılarına yönelik bulgularından yola çıkarak, uygulayıcılara şu öneriler getirilebilir:

1. Akademisyenlerde özellikle doktora eğitim sürecinde yaşanan mesleki sosyalleşme, akademisyenlerin meslekle özdeşleşmesi ve bağlanması, onun etik kodlarını benimsemesi, gerekli bilişsel ve duygusal olgunlaşmaya ulaşması ve böylece olumlu bir mesleki kimlik algısı geliştirmesi bakımından önemli görülmektedir (Henkel, 2000; Jawitz, 2009; Reybold, 2003). Bu nedenle, Türk yükseköğretim sisteminde akademisyen seçme ve yetiştirme süreçlerinin bu doğrultuda değerlendirilmesi, akademisyenliğin özü ile uyumlu hale getirilmesi düşünülmelidir. Akademisyenlik edinilmesi ve yürütülmesi zor, sadece para için yapılamayan, özel hayatla iç içe yaşanan ve özdenetime dayalı bir meslek olarak

tanımlanmaktadır. Ayrıca, akademisyenlik toplumsal çıktıları hayli fazla olan ve topluma yön veren bir meslek olarak kabul edilmekte, akademisyenlik mesleğinin ancak bilinçli bir tercihle ve gerçekten severek yapıldığında layığıyla yapılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, akademisyenliği bu farkındalıkla tercih eden adayları seçebilecek, akademiye bilinçsiz ve hasbelkader girişleri önleyebilecek bir seçim sisteminin getirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, akademisyenlik mesleğine giriş için var olan düzenlemelerin gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Sınav (ALES) odaklı mevcut sistem, adayların hem alan bilgilerini hem de akademisyenlikte önemli olan merak duygusu, etik farkındalık, özdenetim gibi özelliklerin değerlendirilmesine imkân verecek biçimde yeniden düzenlenmelidir. Deneyimli akademisyenlerin geleceğin akademisyenlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesindeki sorumlulukları kabul edilmeli ve bu süreçte daha etkin rol almaları sağlanmalıdır.

2. Akademisyenlik ile ilgili tanımlarda öne çıkan diğer bir özellik ise, akademisyenlerin eğitiminde aday akademisyenler ile onları yetiştiren akademisyenler arasında sağlıklı ve yoğun bir etkileşimi gerekli kılmasıdır. Türkiye'de son yıllarda uygulanan akademisyen yetiştirme sistemi olan ÖYP sisteminin bu ilişkiyi önemli oranda zedelediği düşünülmektedir. ÖYP ile ilgili yapılan önceki araştırmalarda da ortaya çıktığı üzere, bu sistemde akademisyen adayları eğitim gördükleri kurum ve akademisyenlerle yakın ilişkiler kurmakta zorlanmakta, arzu edilen usta-çırak ilişkisi kurulamamaktadır (Erdoğan, 2013). Bu ilişkinin zarar görmesi, akademisyenlere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında da sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, ÖYP programının bu çerçevede yeniden değerlendirilmesi ve akademisyenlik mesleğinin özü ile uyumlu bir yetiştirme sisteminin geliştirilmesi düşünülmelidir.

3. Araştırma bulguları, akademide başarıya ulaşan ve mesleği ideal düzeyde gerçekleştirebilen akademisyenlerin pek çok açıdan donanımlı olduklarını göstermektedir. Bu akademisyenlerin hem alan uzmanlık bilgilerinin hem de uluslararası bilim dili olan İngilizce bilgilerinin üst düzeyde olması sayesinde mesleki rollerini etkin bir biçimde yerine getirebildikleri görülürken, bu konuda yeterli alt yapısı olmayan akademisyenlerin mesleki ideallere ulaşmada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu bakımdan, akademisyen seçme ve yetiştirme

sürecinde bu iki hususa dikkat edilmelidir. Akademisyenlere uluslararası alanda varlığını ve rekabet gücünü kazandırabilmek için yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde üst düzey uzmanlık alan bilgisi yanında İngilizce yeterliliği artırılmalıdır. Özellikle müfredatlarda İngilizce okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik uygulamalara yer verilebilir. Ayrıca, özgürlük ve özerklik kavramları akademisyenliğin önemli değerleridir. Ancak bu değerler, sorumluluk ve özdenetim bilinci ile anlam kazanmaktadır. Bu nedenle, mesleki eğitim sürecinde bu sorumluluk anlayışının geliştirilmesine özellikle dikkat edilmelidir.

4. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler, akademisyenliği iki yönlü bir meslek olarak tanımlamakla birlikte, mevcut akademik düzende öğretim ve araştırma rollerini dengelemekte sıkıntı yaşadıkları ve bunun rol karmaşasına neden olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin bir yandan ders yüklerinin çok fazla olması diğer yandan akademik yükselmenin odağında araştırma faaliyetlerinin bulunması bu iki role ilişkin ikilem yaratabilmektedir. Bu durum öğretim ve araştırma faaliyetlerinin kalitesini olumsuz etkileyebileceği gibi, akademisyenleri mesleki roller arasında bir tercih yapmaya da zorlayabilmektedir. Bu durumda bazı akademisyenler için öğretim ön planda iken bazıları için araştırma ön plana geçebilmektedir. Bu ikilemi ortadan kaldıracak bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. İlk olarak mesleki rollerin dengelenmesi için akademisyenlerin ders yüklerinin azaltılması, araştırma süreçlerinin yardımcı personelle desteklenmesi düşünülebilir. Ayrıca, akademisyenlere iki farklı kariyer gelişim olanağı sunan, diğer bir değişle öğretim ağırlıklı ve araştırma ağırlıklı akademik kariyer olanağını sunan bir sistem geliştirilebilir. Bu sistemde öğretim yönelimli akademisyenlerin kariyer gelişiminde öğretim performansına yönelik değerlendirmeler ile yine bu doğrultuda yürütecekleri proje ve araştırmalar etkili olurken araştırma yönelimli akademisyenlerden bilime yön verecek daha kapsamlı araştırmalar üretmeleri beklenebilir ve buna dayalı bir değerlendirme sistemi geliştirilebilir.

5. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, akademisyenliği dışarıdan bakıldığında kolay görünen ama aslında yerine getirilmesi bir hayli zor olan bir meslek olarak tanımladıkları görülmektedir. Akademisyenler bu zor süreçte yeterince

destek alamadıklarına, sorunlara getirilen çözümlerin ise çoğunlukla hayatlarını kolaylaştırmaktan öte zorlaştırdığına inanmaktadırlar. Özellikle kanun ve düzenlemelerin çok sık değiştirildiği ve çoğunlukla akademinin gerçeklerinden bağımsız olarak kâğıt üzerinde yapıldığı, uygulamaya nasıl yansıyacağının kapsamlı olarak değerlendirilmediği algısı dikkat çekmektedir. Yükseköğretim ile ilgili düzenlemeler yapılırken, aceleci ve günü kurtarma adına düzenlemeler yerine, ülke gerçekleri ile yüzleşerek bu gerçeklerle uyumlu stratejiler geliştirilmelidir. Bu doğrultuda, uzun soluklu, ülkenin gelecek hedefleri ile uyumlu ve uygulamaya yansıtılabilen düzenlemeler yapılmasına dikkat edilmelidir. Eğitimin çıktılarının gözlemlenebilmesi için zamana ihtiyaç olduğu unutulmamalı, kısa aralıklarla yapılan kapsamlı siyasa değişimleri yerine kalıcı ve adım adım hayata geçirilen girişimlere odaklanılmalıdır. Ayrıca, siyasa oluşturma ve uygulama süreçlerinin karşılıklı olarak birbirini şekillendirdiği unutulmamalı, siyasaların etkinliğini değerlendirebilmek adına mutlaka akademisyenlerin dönütlerinden yararlanılmalı, gerekli aksaklıklar gelen öneriler doğrultusunda giderilmelidir. Akademisyenler gibi uzmanların çalıştığı örgütlerde, katılımcı karar alma yaklaşımı bu kararların benimsenmesi ve uygulamaya yansıtılması bakımından önemlidir (Hoy ve Miskel, 2012, s.323). Bu nedenle, özellikle akademisyenlerin çalışma yaşamını ve kariyer gelişimini ilgilendiren durumlarda katılımcı bir karar alma stratejisi benimsenmelidir. Ayrıca, Orta kariyer evresi, mesleki rollerin yeniden tanımlandığı, akademisyenlere yönelik beklentilerin arttığı ve sonuç olarak belirsizliğin arttığı bir dönem olarak tanımlanmakta, bu belirsizlik duygusunun ise yeterince destek alamadığını düşünen akademisyenlerde performansı olumsuz etkileyebileceği, ve tıkanmışlık duygusu doğurabileceği düşünülmektedir (Byström vd., 2016, DeFelippe, 2013). Orta kariyer evresinde yaşanabilecek bu sıkıntıların ise akademisyenlerde gerilim ve ikilemlere yol açabildiği (Baldwin ve Chang, 2006; Byrström vd., 2016; Hart, 2016; Huston, Norman, ve Ambrose; 2007) ve bu süreçte yeterli kurumsal desteğin sağlanamaması sonucu üretkenliğe önemli zararlar veren ‘orta kariyer krizi’ ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Hart, 2016; Baldwin vd., 2008; Hart, 2016, Strage ve Merdinger, 2015). Bu nedenle, orta kariyer evresindeki akademisyenlere bu dönemde gerekli desteğin artırılması düşünülmelidir.

6. Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin kariyer süreçlerine ilişkin adalet algılarının zayıf olduğu görülmektedir. Özellikle unvan ve kadro elde etme ile ilgili süreçlerde kayırmacılık ve iltimas gösterme gibi davranışların olabilmesi akademik ortamın adaletsiz ve güvensiz olduğu algısı yaratmaktadır. Bu nedenle, üniversitelerde dağıtımsal ve işlemsel adaleti sağlayacak bir sistem geliştirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır. Bununla birlikte, akademisyenlerin var olan adaletsizlik algısını ortadan kaldırabilmek ve bu konuda ön yargıları kırabilmek adına etkileşimsel adalete de önem verilmeli, uygulamaların güvenilir ve adil olduğu algısı geliştirilmelidir. Adalet algısının geliştirilmesinde ödül-ceza mekanizmalarına yönelik düzenlemeler de etkili olmaktadır. Bu bakımdan, özellikle unvan ve kadroların ödül ya da ceza olarak kullanılmasından vazgeçilmeli, bu bakımdan sadece mesleki yeterlilikler yani liyakat ön plana çıkarılmalıdır. Diğer taraftan, olumsuz davranışların ve düşük performansın cezalandırılması kadar olumlu davranışların ve yüksek performansın maddi ve manevi olarak desteklendiği bir sistem kurulmalıdır. Bu nedenle, akademinin geleceği planlanırken, bu olumsuz yapıların ortadan kalkmasını sağlayacak ve akademisyenlerin algısını güçlendirecek politikalar geliştirilmesine önem verilmelidir.

7. Araştırma bulguları, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenler ile aynı koşullarda çalışıyor görünmesine rağmen toplumsal cinsiyet rolleri ve annelik gibi kadının doğasına bağlı rolleri nedeni ile erkeklere göre daha dezavantajlı bir konumda bulunduklarını göstermektedir. Bu nedenle, kadınların akademide var olmalarını ve kariyer gelişimlerini destekleyecek, kadına yönelik pozitif ayrımcılığın önünü açan uygulamalar geliştirilmelidir. Bilimin farklılıklardan ve farklı bakış açılarından beslenen bir olgu olduğu, bu bakımdan kadınların akademiye ve bilim camiasına ciddi katkılarının olabileceği unutulmamalıdır. Akademide kadın akademisyen ağlarının artırılması ve kadınlar arası dayanışmayı destekleyecek faaliyetlerin geliştirilmesi etkili olabilir. Ayrıca, iş-yaşam dengesinin kurulmasına destek sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin, kurum içi çocuk bakım evlerinin artırılması, kadınların evden çalışmasına olanak verecek esnek çalışma koşullarının oluşturulması, performans değerlendirmesinde ofiste fiziki olarak var olmak değil üretkenliğin ve ortaya konulan iş performansının öncelikli tutulduğu bir yaklaşımın benimsenmesi düşünülebilir.

2.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sürecinde edinilen deneyimler ve mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Mesleki kimliği etkileyen etmenler sayıca fazladır. Bu nedenle, tüm değişkenlerin bir araştırmada değerlendirilebilmesi imkânsızdır. Mevcut araştırmada, yükseköğretim politikaları ve sosyo-kültürel özelliklerin orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algısına etkileri değerlendirilmiştir. Akademisyenlerin mesleki kimliği üzerine yürütülecek diğer araştırmalarda örgüt kültürü ve uzmanlık alan kültürü gibi etkenlerin akademik kimliğe etkileri araştırılabilir.

2. Mevcut araştırmada, akademisyenlerin mesleki kimliğinde bireysel nitelik ve tercihlerin de etkili olabildiği görülmüştür. Gelecek araştırmalarda, eğitim geçmişi, kişilik özellikleri, hayat görüşü, gelecek beklentisi gibi bireysel etkenlerin akademisyenlerin mesleki kimlik algısına etkileri daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir. Benzer bir şekilde kolektivizm ve güç mesafesi gibi kültürel etkenler ile kayırmacılık ve iltimas gösterme gibi uygulamaların etkileşimi ve bunun akademik kimliğe etkileri de daha kapsamlı olarak araştırılabilir.

3. Mevcut araştırma devlet üniversitelerinde yürütülmüş ve bu üniversitelerde var olan klasik bürokratik yapının oluşturduğu akademik ortamın mesleki kimlik algısını etkilediği görülmüştür. Benzer bir çalışma, farklı yönetsel yapıya sahip vakıf üniversitelerinde de yürütülebilir, bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilebilir.

4. Mevcut araştırmada pek çok katılımcı son yıllarda açılan üniversitelerde akademisyenlerin farklı sorunlarla karşı karşıya olduklarını belirtmektedir. Mevcut araştırma, 20 yıl ve üzeri kuruluş geçmişi olan üniversitelerde yürütülmüştür. Benzer bir çalışma yeni kurulan üniversitelerde görev yapan akademisyenler ile yürütülebilir.

5. Mevcut araştırma orta kariyer evresindeki akademisyenlerle yürütülmüştür. Ancak alanyazında farklı meslek evrelerinde mesleki kimliğin değişime uğradığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, akademisyenlerin mesleki kimlik algısı ile ilgili diğer çalışmalar erken kariyer evresinde bulunan ya da kariyerinin sonunda bulunan akademisyenler ile yürütülebilir.

6. Mevcut araştırma, yönetsel görevi olmayan akademisyenler ile yürütülmüştür. Bir başka araştırmada özellikle dekanlık, rektör yardımcılığı ve rektörlük gibi üst düzey yönetsel görevi bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algıları çalışılabilir ve yönetsel görevin akademisyenlerin mesleki kimlik algısına etkileri değerlendirilebilir.

7. Mevcut araştırmanın verileri toplandıktan sonra yükseköğretime yönelik farklı siyasalar oluşturulmuştur. Örneğin, akademik yayınlara yönelik akademik teşvik ödemeleri ile ilgili düzenlemeler yapılmış, doçentlik değerlendirme kriterleri değiştirilmiş, akademide ciddi sorunlara yol açtığı tartışılan, rektörün akademisyenlerin oyları ile seçilmesi uygulamasına son verilmiştir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda bu yeni siyasaların akademik ortama ve akademisyenlerin mesleki kimlik algılarına etkileri değerlendirilebilir.

8. Mevcut araştırma her ne kadar kolektif araçsal bir durum çalışması olarak tasarlanmış ve örneklem seçiminde maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiş olsa da nitel yaklaşımla yürütülmüş olduğu için bulguların transfer edilebilirliği sınırlıdır. Türkiye'de akademisyenlerin mesleki kimlik algısına yönelik daha genellenebilir bulgular elde etmek için gelecekteki çalışmalar nicel yaklaşımla ve daha geniş bir örneklemde yürütülebilir. Bu amaçla, mevcut araştırmanın bulgularından ve alanyazından yola çıkılarak nicel veri toplama aracı geliştirilebilir.

KAYNAKCA

Aarrevaara, T. (2010). Academic freedom in a changing academic world. *European Review, 18*(1), 55-69. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1062798709990317

Abrams, D., & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology, 18*(4), 317-334.

Aisenberg, N., & Harrington, M. (1988). *Women of academe: Outsiders in the sacred grove*: University of Massachusetts Press.

Akın, F. (1997). *1933'den Bu Yana Üniversite Düzenleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), 98-104.

Arasa, J. N., & Calvert, M. (2013). Negotiating professional identities in higher education in Kenya: dilemmas and priorities of faculty. *Research in Post-Compulsory Education, 18*(4), 402-414. doi: 10.1080/13596748.2013.847232

Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education, 33*(4), 385-403. doi: 10.1080/03075070802211729

Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*: Cambridge University Press.

Arı, A. (2007). Üniversite Öğretim Elemanlarının Sorunları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(17), 65-74.

Aryee, S., Chen, Z. X., & Budhwar, P. S. (2004). Exchange fairness and employee performance: An examination of the relationship between organizational politics and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 94*(1), 1-14. doi: 10.1016/j.obhdp.2004.03.002

Asenova, N. (1995). *Türk Yükseköğretim Sisteminin Geliştirilmesinde Son On Yılda (1983-1992) Alınan Önlemler ve Sayısal Gelişmeler.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2).

Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An introduction to coding and analysis*. New York: NYU press.

Austin, A. E. (1990). Faculty Cultures, Faculty Values. *New Directions for Institutional Research, 68*, 61-74. doi: 10.1002/ir.37019906807

Aycan, Z., & Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work–family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex roles, 53*(7-8), 453-471. doi: 10.1007/s11199-005-7134-8

Aycan, Z. (2004). Key success factors for women in management in Turkey. *Applied Psychology, 53*(3), 453-477. doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00180.x

Aycan, Z., Kanungo, R., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G., & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: A 10-country comparison. *Applied Psychology, 49*(1), 192-221. doi: 10.1111/1464-0597.00010

Aydın, S. (1999). *Kimlik Sorunu, Ulusallık ve Türk Kimliği*. Ankara: Öteki Yayınları.

Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, cronyism and patronage. *EducationalPolicy Analysis and Strategic Research, 4*(1).

Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., & Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin Çalisma Yasami ve Kariyer Sorunlari*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Bailey, F. G. (1977). *Morality and Expediency*. Oxford: Blackwell.

Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT1. *Gender, Work & Organization, 10*(2), 137-153.

Bain, O., & Cummings, W. (2000). Academe's glass ceiling: societal, professional;organizational, and ınstitutional barriers to the career advancement of academic women. *Comparative Education Review, 44*(4), 493-514.

Baldridge, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. (2010). Alternative models of governance in higher education. In J. E. Lane & E. M. Zamani-gallaher (Eds.), *Organisation and Governance in Higher Education* (pp. 202-216). Boston: Pearson Learning Solutions.

Baldwin, R. G., & Blackburn, R. T. (1981). The academic career as a developmental process: Implications for higher education. *The Journal of Higher Education, 52*(6), 598-614.

Baldwin, R. G., DeZure, D., Shaw, A., & Moretto, K. (2008). Mapping the terrain of mid-career faculty at a research university: Implications for faculty and academic leaders. *Change: The Magazine of Higher Learning, 40*(5), 46-55.

Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., & Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Review of Higher Education, 29*(1), 97-118.

Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 138-148.

Baskan, G. A. (2011). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 21-32.

Başkan, G. A. (1985). *12 Eylül 1980 Öncesi Dönemde Yükseköğretimde Sorunlar, Bu Tarihten Sonra Alınan Önlemler, İlk Sonuçlar.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bathmaker, A. M., & Avis, J. (2005). Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of Education for Teaching, 31*(1), 47-62.

Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education, 6*(2), 109-122. doi: Doi 10.1080/03075078112331379362

Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education, 12*(3), 261-274.

Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education, 19*(2), 151-161. doi: Doi 10.1080/0307507941233138200 7

Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education, 26*(2), 183-197. doi: 10.1080/0142569042000294165

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice, 1*(2), 281-294.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. doi: DOI 10.1016/j.tate.2003.07.001

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 749-764. doi: 10.1016/S0742-051x(00)00023-8

Bergquist, W. H., & Pawlak, K. (2008). *Engaging the six cultures of the academy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*(3), 195-209.

Bilgin, N. (1996). *İnsan İlişkileri ve Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bilgrami, A. (2006). Notes toward the definition of 'identity'. *Daedalus, 135*(4), 5-14. doi: 10.1162/daed.2006.135.4.5

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning, 16*(6), 312-324. doi: 10.1108/13665620410550295.

Bin, W. & Qichun, C. (2007). The administrative mode and academic corruption at China's state-run universities. *Chinese Eduction & Society, 40*(6), 37-46.

Birnbaum, R. (1991). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Birnbaum, R. (2010). The Latent Organisational Functions of the Academic Senate. In M. C. Brown, J. E. Lane & E. M. Zamani-gallaher (Eds.), *Organisation and Governance in Higher Education*. Boston: Pearson Learning Solutions.

Blanchette, S. M. (2010). *Space and Power in the Ivory Tower: Decision Making in Public Higher Education.* Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Boston.

Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). Tthe vitality of senior faculty members. snow on the roof-fire in the furnace. *ERIC Document Reproduction*: ERIC Digest.

Bowen, H. R., & Schuster, J. H. (1986). *American Professors: A national resource imperilled*. Oxford: Oxford University Press.

Braxton, J., & Bayer, A. E. (1999). *Faculty misconduct in collegiate teaching*. Balitmore, MD.: John hopkins University Press.

Braxton, J., & Hargens, L. (1996). Variation among academic disciplines: Analytical frameworks and research. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Research and Theory* (Vol. 11, pp. 1-46). New York: Agathon Press.

Brennan, J. (2007). The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance. In M. Kogan & U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 19-28). Kasser: Jenior Kassel.

Brim, O. G., Ryff, C. D., & Kessler, R. C. (2004). *The MIDUS National Survey: An Overview*: University of Chicago Press.

Bronstein, P., & Farnsworth, L. (1998). Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement. *Research in Higher Education, 39*(5), 557-585.

Bruss, K. V., & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30*(4), 685. doi: 10.1037/0033-3204.30.4.685

Buhai, S. L. (2012). Profession: A Definition. [Article]. *Fordham Urban Law Journal, 40*(1), 241-281.

Burke, P. J. (1980). The self: Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social psychology quarterly*, 18-29.

Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social psychology quarterly*, 239-251.

Büken, N. Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi, 37*(3), 164-170.

Bülbül, M. (2009). 2000'li yılların eğitim problemlerine 1920'lerden çözüm önerileri: Dewey'den bugüne ne değişti? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), 667-689.

Byström, K., Given, L. M., Lopatovska, I., O'Brien, H., & Rorissa, A. (2016). *Life after tenure: professional development strategies for mid-career faculty.* Paper presented at the Proceedings of the 79th ASIST Annual Meeting: Creating Knowledge, Enhancing Lives through Information & Technology.

Cameron, K., & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organisational culture*. Reading, MA: Addison-Wesley Longman.

Cameron, K. S., & Ettington, D. R. (1988). The conceptual foundations of organizational culture. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 4, pp. 356-396). New York: Agathon Press.

Capano, G. (2011). Government continues to do ıts job. a comparative study of governance shifts in the higher education sector. *Public Administration, 89*(4), 1622-1642. doi: DOI 10.1111/j.1467-9299.2011.01936.x

Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 565-592.

Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. *Handbook of research on teacher education, 2*, 120-142.

Cavalli, A., & Teichler, U. (2010). The academic profession: A common core, a diversified group or an outdated ıdea? *European Review, 18*(1), 1-5. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1062798709990287

Chaffee, E. E., & Tierney, W. G. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies.* New York: MacMillan Publishing Company.

Chandler, N. (2011). Understanding complexity: A multi-perspective model of organisational culture in higher education institutions. *Practice and Theory in Systems of Education, 6*(1), 1-11.

Clark, B. (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. London: University of California Press, Ltd.

Clark, B. R. (1963). Faculty organization and authority. *The study of academic administration*, 76-93.

Clark, B. R. (1989). The academic life: small worlds, different worlds. *Educational Researcher, 18*(5), 4-8.

Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education In B. M. Kehm & U. Teichler (Eds), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Dordrecht: Springer.

Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal, 34*(3), 329-345. doi: Doi 10.1080/01411920701532269

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*,*7*(1) 1-25.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.

Coşkuner, S. (2011). *Akademisyenlerin İş ve Aile Karakteristiklerinin Evlilik, Aile Ve Yaşam Tatmini İle İlişkisi: İş ve Aile Çatışmasının Aracı Rolü.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cummings, W. K. (2008). *The Context for the Changing Academic Profession: a survey of international indicators (The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives: Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2008: Keynote Speech 2).* Paper presented at the Report of the Hiroshima International Seminar on Higher Education, Hiroshima University.

Cytynbaum, S., & Crites, J. O. (1982). The Uility of Adult Development Theory in Understanding Career Adjustment Process. In M. Arthur, D. Hall & B. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp. 66-88). Cambridge: Cambridge University Press.

Çakmakçı, U. M., & Karabatı, S. (2008). Exploring managerial values in the changing Turkish business context. *Journal of Management Development, 27*(7), 693-707. doi: 10.1108/02621710810883607

Çelebi, N., & Tatık, R. Ş. (2012). Öğretim üyesi yetiştirme programındaki (ÖYP) araştırma görevlilerinin ÖYP'yi değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi, 2*(3).

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.

Çöl, G., & Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19*(1), 291-306.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601-616.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press.

Deaux, K. (2000). Theoretical Perspectives: Models, Meanings and Motivations. In D. Capozza & R. Brown (Eds.), *Social Identity Processes: Trends in Theory and Research* (pp. 1-14). London: Sage Publications.

Defelippo, A. M. (2014). *Prime time in the academy: factors critical to sustaining mid-career faculty vitality.* Doctoral Thesis, University of Massachusettes, Boston.

Demir, R. (2008). *Üniversitenin Bugünü ve Yarını: Sorunlar-Sorumlular-Çözüm Önerileri*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Dill, D. D. (1982a). The management of academic culture: notes on the management of meaning and social ıntegration. *Higher Education, 11*(3), 303-320.

Dill, D. D. (1982b). The structure of the academic profession: toward a definition of ethical ıssues. *Journal of Higher Education, 53*(3), 255-267. doi: 10.2307/1981746

Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(2), 108-116.

Dost, M. T., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 203-218.

Duska, R., Duska, B. S., & Ragatz, J. (2011). *Accounting Ethics*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

Edwards, R. (1999). The academic department: how does it fit into the university reform agenda? *Change: The Magazine of Higher Learning, 31*(5), 16-27.

Eğinli, A. T., & Çakır, S. Y. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansıması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3*(2), 37-50.

Enders, J. (1999). Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge' society. *Higher Education, 38*(1), 71-81. doi: 10.1023/a:1003751130777

Entwistle, N. (2003). *University teaching-learning environments and their influences on student learning: an introduction to the ETL project.* Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Padova, Italy.

Erçetin, Ş. (2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazırmıyız? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*, 75-86.

Erdoğan, M. (2013). *Facilities, Challenges and Contributions of Faculty Development Program from the Perspective of Students and Graduates: The Case of METU.* Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*: WW Norton & Company.

Ersoy, M., & Keskinok, Ç. (2011). *YÖK'ün Üniversitelere İlişkin Gelişme Politikalarının Tarihsel Değerlendirilmesi*. Paper presented at the 5. Üniversite Kurultayı, Ankara, ODTÜ.

Ertepınar, A. (2011). *21. Yüzyılda Yükseköğretim ve Türk Yükseköğretimi.* Paper presented at the İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu, Muğla.

Finkel, S. K., & Olswang, S. G. (1996). Child rearing as a career ımpediment to women assistant professors. *Review of Higher Education, 19*(2), 123-139.

Fortune, T., Ennals, P., Bhopti, A., Neilson, C., Darzins, S., & Bruce, C. (2016). Bridging identity 'chasms': occupational therapy academics' reflections on the journey towards scholarship. Teaching *in Higher Education*, doi:10.1080/13562517.2016.1141289

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*: University of Chicago Press.

Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education, 14*(4), 331-338.

Gioia, D. A. (1998). From individual to organizational identity. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in Organizations: Building theory through conversations.* California: Sage Publications.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 235-260.

Gleason, P. (1983). Identifying identity: a semantic history. *The Journal of American History*, 910-931.

Gough, S., & Scott, W. (2000). Exploring the purposes of qualitative data coding in educational enquiry: insights from recent research. *Educational Studies, 26*(3), 339-354.

Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. I. *Administrative Science Quarterly*, 281-306.

Greenfield, T. (1993). Against group mind: an anarchistic theory of organization. In T. Greenfield & P. Ribbens (Eds.), *Greenfield on Educational Administration* (pp. 122-132). London: Routledge.

Groundwater-Smith, S., & Sachs, J. (2002). The activist professional and the reinstatement of trust. *Cambridge Journal of Education, 32*(3), 341-358.

Guillory, E. A. (2003). *African-American. Female Faculty: Academic Identities, Institutional Location, and Professional Satisfaction.* Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.

Gumbi, R. (2006). Women in Higher Education Leadership in the 21st century: address at the launch of WHEEL,‖ September 2005, Protea Hotel President, Cape town: UNCFSP.

Gupta, N., Kemelgor, C., Fuchs, S., & Etzkowitz, H. (2005). Triple burden on women in science: A cross-cultural analysis. *Current science, 89*(8), 1-18.

Günay, D. (2006). Türkiye'nin Üniversite Sorunu. *SOBE Sosyal Bilimler Evi, Bilimsel Düşünce Dergisi, 3*, 7-20.

Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'ten Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 1-22.

Gündüz, M. (2013). Akademiyi anımsamak: Anılarda üniversite sorunları ve eleştiriler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(1), 16-26. doi: 10.5961/jhes.2013.055

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2011). *SETA Raporu: YÖK'ün 30 yılı*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).

Hagstrom, W. O. (1964). Anomy in scientific communities. *Social Problems*, 186-195.

Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: midcareer choice and identity development. In D. T. Hall (Ed.), *Career Development in Organisations* (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass.

Hall, D. T., & Nougaim, K. E. (1968). An examination of Maslow's need hierarchy in an organizational setting. *Organizational behavior and human performance, 3*(1), 12-35.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1349-1361.

Hargens, L. L. (1975). *Patterns of scientific research: A comparative analysis of research in three scientific fields*. Washington, DC: American Sociological Association.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hart, J. (2016). Dissecting a gendered organization: Implications for career trajectories for mid-career faculty women in STEM. *The Journal of higher Education, 87*(5), 605-634.

Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi, 1845-1997* (Vol. 2). Ankara: Selvi Yaynevi.

Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Kingsley.

Henkel, M. (2005a). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education, 49*(1-2), 155-176. doi: 10.1007/s10734-004-2919-1

Henkel, M. (2005b). Academic identity and autonomy revisited. In I. Bleiklie & M. Henkel (Eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education* (pp. 145-168). Netherlands: Springer.

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, *9*(1), 42-63.

Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-cultural research*, *38*(1), 52-88.

Hogg, M. A., & Abrams, D. (1998). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. New York: Routledge.

Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social psychology quarterly*, 255-269.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma, Uygulama* (Çev. S. Yuran). Ankara: Nobel Yayınevi.

Huston, T. A., Norman, M. & Ambrose, S. A. (2007). Expanding the discussion of faculty vitalityto include productive but disengaged senior faculty. *Journal of Higher Education*, 78(5), 493-522.

İnan, N. (1988). *Üniversite ve Yükseköğretim Kavramı Açısından Türkiye'deki Gelişmeler.* Paper presented at the Yükseköğretimde Değişmeler: Türk Eğitim Derneği 12. Eğitim Toplantısı, Ankara.

İrey, Ç. (2011). *Türkiye Üniversitelerinde Kadın Emek Gücü, Selçuk Üniversitesi Kadın Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Jarvis, P. (1983). *Professional Education*. London: Croom Helm.

Jawitz, J. (2009). Academic identities and communities of practice in a professional discipline. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 241-251. doi: 10.1080/13562510902898817

Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development, 1*(1), 50-62.

Jenkins, R. (2014). *Social identity*: Routledge.

Johnsrud, L. K. (1991). Administrative promotion: The power of gender. *The Journal of Higher Education*, 119-149.

Jones, W. A. (2011). Variation among academic disciplines: An update on analytical frameworks and research. *The Journal of the Professoriate, 6*(1), 9-27.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: a Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*(3), 444. doi: 10.1037/h0030053

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kalkınma Bakanlığı (2017). Kalkınma Planları (8., 9. 10. Kalkınma Planları). http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx / erişim tarihi: 28.04.2017.

Kara, S. B. K. (2017). Üniversitelerde unvan ayrimciligi/Title based discrimination in universities. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 85.

Karaköse, T. (2014). The effects of nepotism, cronyism and political favoritism on the doctors working in public hospitals. *Ethno Med, 8*(3), 245-250.

Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 42-53.

Karakütük, K., & Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161).

Kayalı, K. (2003). *Üstü Çizilen Yazılar*. Ankara: Ürün Yayınları.

Kehm, B. M., & Teichler, U. (2013). *The Academic Profession İn Europe: New Tasks And New Challenges* (Vol. 5): Springer Science & Business Media.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5), 443-456.

Keleş, M. K., & Tunca, M. Z. (2010). Türkiye'deki teknokentlerin mevcut durumunun incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(11), 1-22.

Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the Self*: Indiana University Press.

Keskin, N. E. (2014). Toplumsal sorunlar ve üniversite. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 8*(17-18), 121-141.

Kidwell, L. A., & Kidwell, R. E. (2008). Do the numbers add up to different views? Perceptions of ethical faculty behavior among faculty in quantitative versus qualitative disciplines. *Journal of Business Ethics, 78*(1-2), 141-151.

Kleijen, J., Dolmans, D., Muitjens, A., J., W., & Van Hout, H. (2009). Organisational values in higher education: perceptions and preferences of staff. *Quality in Higher Education, 15*(3), 233-249.

Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education, 25*(1), 69-83. doi: 10.1080/030750700116028

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers Lives* (pp. 99-152). London: Routledge.

Kogan, M. (1999a). The culture of academe. *Minerva, 37*, 63-75. doi: 10.1023/A:1004532121808

Kogan, M. (1999b). Governmental steering and the academic culture: The intangibility of the human factor in Dutch and German universities. *Minerva, 37*(1), 63-74. doi: 10.1023/A:1004532121808

Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education and Its Communities*, 29-37. doi: 10.1111/1468-2273.00156

Kogan, M., Teichler, U., & Kassel, G. (2007). *Key challenges to the academic profession*. Kassel: Jenior.

Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education, 33*(5), 513-525. doi: Doi 10.1080/03075070802372885

Konaklı, T. (2011). *Üniversitelerde Yıldırma ve Kültürel Değerlerin Yıldırma İle Başa Çıkma Yaklaşımlarına Etkisi.* Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Köker, L. (2003). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-

Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines?: Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. Disciplines and Interdisciplinarity. Working paper. University of Southampton. Southampton.

Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1, 1988*: ERIC.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). Eğiitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(28), 102-112.

Lammers, C. J. (1974). Localism, cosmopolitanism, and faculty response. *Sociology of Education*, 129-158.

Lane, J. E., & Brown II, M. C. (2010). The importance of acknowledging context in institutional research. In M. C. B. II, J. E. Lane & E. M. Zamani-Gallaher (Eds.), *Organisation and Governance in Higher Education* (pp. 340-347). Boston: Pearson Learning Solutions.

Lee, J. J. (2007). The shaping of the departmental culture: Measuring the relative influences of the institution and discipline. *Journal of Higher Education Policy and Management, 29*(1), 41-55.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*, 3-13.

Levtov, A. H. (2015). Family-friendly? Challenging choices for women in the student affairs field. *The Vermont Connection, 22*(1), 3-16.

Light, D. (1974). The structure of the academic professions. *Sociology of Education, 47*(1), 2-28.

Lodahl, J. B., & Gordon, G. (1972). The structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments. *American Sociological Review*, 57-72.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayınevi.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.

MacLure, M. (2001). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *Britih Educational Research Journal, 19*(4), 311-322. doi: 10.1080/01411929301904O1

Maiese, M. (2003). Causes of disputes and conflicts. *Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: October*.

Mapesela, M., & Hay, H. (2005). Through the magnifying glass: A descriptive theoretical analysis of the possible impact of the South African higher education policies on academic staff and their job satisfaction. *Higher Education, 50*(1), 111-128. doi: 10.1007/s10734-004-6358-9

Marshall, C. (1993). The new politics of race and gender. In C. Marshall (Ed.), *The newpolitics of race and gender: The 1992 yearbook of the politics of education association* (pp. 1-6). Washington, DC: Falmer.

Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society from the perspective of a social behaviorist. *University of Chicago, Chicago*.

Memiş, P., & Sağır, A. (2013). ÖYP as a new form of employment in higher education Yükseköğretimde yeni (lenmiş) istihdam örneği olarak ÖYP. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 74-100.

Mintzberg, H. (2010). The Professional Bureaucracy. In M. C. Brown, J. E. Lane & E. M. Zamani-gallaher (Eds.), *Organisation and Governance in Higher Education* (pp. 54-73). Boston: Pearson Learning Solutions.

Moore, K. M. (1984). Careers in college and university administration: How are women affected? *New Directions for Higher Education, 1984*(45), 5-15.

Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher-learning in Israel. *Higher Education, 17*(1), 69-79. doi: 10.1007/Bf00130900

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Murat, M. (2016). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(19), 25-34.

Namal, Y., & Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 1*(1), 27-35.

Nerland, M., Jensen, K., & Bekele, T. A. (2010). *Changing cultures of knowledge and learning in higher education*. *A Review of literature*. Department of Educational Research. University of Oslo.

Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education, 26*(2), 135-146.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 293-306.

Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür - örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üerine yansımaları. *Journal of Life Sciences, 1*(1), 1279-1293.

Nobbe, J., & Manning, S. (1997). Issues for women in student affairs with children. *NASPA Journal, 34*(2), 101-111.

Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 127-142.

Ordorika, I. (2003). The limits of university autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autonoma de Mexico. *Higher Education, 46*(3), 361-388. doi: Doi 10.1023/A:1025382504110

Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir. *Pivolka, 3*(12), 11-16.

Osipian, A. L. (2008). Corruption and coercion: university autonomy versus state control. *European Education, 40*(3), 27-48. doi: 10.2753/EUE1056-4934400302

Osipian, A. L. (2010). Corruption in the politicized university: lessons for Ukraine's 2010 presidential elections. *Innovation-the European Journal of Social Science Research, 23*(2), 101-114. doi: 10.1080/13511610.2010.512440

Ost, D. H., & Twale, D. J. (1989). Appointments of administrators in higher education: reflections of administrative and organizational structures. *Initiatives, 52*(2), 23-30.

Özalp, N. Y. (2015). Yasa, kanun hükmünde kararname ve mahkeme kararları ışığında tam gün sorunsalı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 19*(2), 259-289.

Özdemir, E. (2012). Kimlik kavramı ve teorik yaklaşımlar. *Eğitim Bilim Toplum, 8*(32), 9-29.

Özdemir, M. Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., . . . Doğan, O. (2006). *Türkiye'de Öğretim Elemanları: Türkiye Üniversiteleri Öğretim Elemanları Araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 23-26.

Öztürk, N. (2008). Akademik kimlik ve etik. *Akademik Dizayn Dergisi (Journal of Academic Design), 2*(2), 47-56.

Parsons, T. (1968). The position of identity in the general theory of action. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The Self in Social Interaction: I Classic and contemporary perspectives* (pp. 11-24). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newburry Park, California: Sage Publishing.

Payan, J., Reardon, J., & McCorkle, D. E. (2010). The effect of culture on the academic honesty of marketing and business students. *Journal of Marketing Education, 32*(3), 275-291.

Perkin, H. J. (1987). The academic profession in the united kingdom. In B. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings* (pp. 13-59). London: Thw University of California Press.

Piper, D. W. (1994). *Are Professors Professional? The Organisation of University Examinations*. London: Jessica Kingsley Publications.

Presthus, R. V. (1959). The social bases of bureaucratic organization. *Social Forces, 38*(2), 103-109. doi: 10.2307/2573927

Probert, B. (2005). 'I just couldn't fit ıt ın': Gender and unequal outcomes in academic careers. *Gender, Work & Organization, 12*(1), 50-72.

Rabinowitz, S., & Hall, D. T. (1981). Changing correlates of job involvement in three career stages. *Journal of vocational behavior, 18*(2), 138-144.

Raelin, J. A. (1986). *The Clash of cultures: managers managing professionals*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Reybold, L. E. (2003). Pathways to the professorate: The development of faculty identity in education. *Innovative Higher Education, 27*(4), 235-252. doi: 10.1023/A:1024024430041

Rhoades, G. (2007). The Study of Academic Profession. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of Higher Education: contributions and their contexts* (pp. 113-146). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Romanowski, M. H., & Nasser, R. (2015). Identity issues: expatriate professors teaching and researching in Qatar. *Higher Education, 69*(4), 653-671. doi: 10.1007/s10734-014-9795-0

Ruane, S. G. (2013). *Coaching the self: Identity work (ing) and the self-employed professional*. Unpublished Dissertation. The University of Massachusetts, Isenberg School of Management. Massachusetts.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy, 16*(2), 149-161.

Sader, S. B., Odendaal, M., & Searle, R. (2005). Globalisation, higher education restructuring and women in leadership: opportunities or threats? *Agenda, 19*(65), 58-74.

Sadie, Y. (2005). Women in political decision-making in the SADC region. *Agenda, 19*(65), 17-31.

Sager, W. H. (1995). Characteristics of a profession. *National Public Accountant, 40*(3), 6-21.

Sarıoğlu, S. (2010). *Akademisyenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Bir Araştırma.* Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
Schein, E. (2010). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
Scott, W. R. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and Society, 37*(5), 427-442. doi: DOI 10.1007/s11186-008-9067-z
Selvitopu, A. (2016). *Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme.* Doctoral Thesis, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
Shen, X., & Tian, X. (2012). Academic Culture and Campus Culture of Universities. *Higher Education Studies,* 2(2), 61-65. doi: 0.5539/hes.v2n2p61
Shils, E. (1991). Academic freedom. In P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (Vol. 1, pp. 4-12). New York: Garland.
Simon, R. W. (1992). Parental role strains, salience of parental identity and gender differences in psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 25-35.
Smart, J., Feldman, K. A., & Ethington, C. A. (2000). *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
Smerek, R. (2010). Cultural perspectives of academia: toward a model of cultural complexity. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 381-423): Springer Netherlands.
Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage Publishing.
Smith, K. (2012). Fools, facilitators and flexians: academic ıdentities in marketised environments. *Higher Education Quarterly, 66*(2), 155-173. doi: 0.1111/j.1468-2273.2012.00513.x
Söğütlü, İ. (2004). Darülfünundan üniversiteye: cumhuriyet türkiyesi'nde ilk üniversite reformu (1933). *Liberal Düşünce* (2), 121-128.
Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
Strage, A., & Merdinger, J. (2015). Professional growth and renewal for mid-career faculty. *The Journal of Faculty Development, 29*(1), 41-50.
Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of Marriage and the Family*, 558-564.
Stryker, S. (Ed.). (1987). *Identity Theory: Developments and Extension*. New York: Wiley.
Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(36), 44-60.
Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 213-225.
Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 869-885.

Sunar, D., & Fisek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-183). Boston MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics 07, 5*.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tajfel, H. (1972). Some developments in European social psychology. *European Journal of Social Psychology, 2*(3), 307-321.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 18*(2), 183-190.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*: New York: Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations, 33*(47), 74.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*: Harvard University Press.

Taylor, P. G. (1999). *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*: ERIC.

Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comperative Survey*. Dordrecht: Springer Science and Business Media.

Thompson, M. D. (2003). Disparate academic environments: An emergent framework of socialization. *The Qualitative Report, 8*(3), 408-434.

Tierney, W. G. (2010). Organisational culture in higher education: defining the essentials. In M. C. Brown, J. E. Lane & E. M. Zamani-gallaher (Eds.), *Organisation and Governance in Higher Education* (pp. 54-73). Boston: Pearson Learning Solutions.

Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6*: ERIC.

Tomàs, M., Lavie, J. M., del Mar Duran, M., & Guillamon, C. (2010). Women in academic administration at the university. *Educational Management Administration & Leadership, 38*(4), 487-498.

Torstendahl, R. (1990). Introduction: Promotion and strategies of knowledge-based groups. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *Academic Work: The Changing Labour Processes in Higher Education*. London: Sage.

Trepte, S. (Ed.). (2006). *Social Identity Theory*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tülübaş, T., & Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1).

Tümkaya, S. (1997). Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının akademik tükenmişlik düzeyleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12.

Valimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education, 36*(2), 119-138. doi: 10.1023/A:1003248918874

Van der Walt, J. L., Wolhuter, C., Potgieter, F., Higgs, P., Higgs, L., & Ntshoe, I. (2011). The academic profession in the third world: a comparative study. *Journal of Third World Studies, 28*(2), 233.

Vannini, P. (2004). *Authenticity and power in the academic profession.* Doctoral Dissertation, Washington State University, Washington, the USA.

Vergin, N. (1999). Bilim Camiası ve Tanınma İsteği. *Doğu Batı, 7*.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education, 82*(3), 293-310.

Wagner, J. A. (1995). Studies of ındividualism-collectivism: effects of cooperation in groups. *Academy of Management Journal, 38*(1), 152-172.

Wang Bin, C. Q. (2007). The administrative mode and academic corruption at china's state-run universities. *Chinese Education and Society, 40*(6), 37-46. doi: 10.2753/CED1061-1932400607

Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 28, Number 3. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*: ERIC.

Wiley, M. G. (1991). Gender, work, and stress: The potential impact of role-identity salience and commitment. *The Sociological Quarterly, 32*(4), 495-510.

Williams, K. (2008). Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st Century higher education. *Higher Education, 56*(5), 533-544. doi: 10.1007/s10734-007-9109-x

Williams, S. L., & Fox, C. J. (1995). Organizational approaches for managing mid-career personnel. *Personnel Administration, 24*(3), 351-363.

Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 31*(2), 121-131. doi: 10.1080/13600800902825835

Yaacoub, H. K. (2011). Professional identities of part-time academics. *International Journal of Arts & Sciences, 4*(11), 223-252.

Yakut, H. (2012). Örgütsel davranışta kültürlerarası etik çalışmaları üzerine bir eleştiri. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences, 1*(15).

Yamagishi, T., Jin, N., & S.Miller, A. (1998). In-group bias and culture of collectivism. *Asian Journal of Social Psychology, 1*(315-328).

Yıldız, B., Ilgaz, H., & Seferoğlu, S. S. (2010). *Türkiye'de Bilim ve Teknoloji Politikaları: 1963'den 2013'e Kalkınma Planlarına Genel Bir Bakış.* Paper presented at the Akademik Bilişim Konferansı, Muğla Universitesi, Muğla.

Yılmaz, D. V. (2016). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 21*(4), 1191-1212.

Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly, 26*(1), 58-65.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research (Third Edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

Ylijoki, O.H. (2008). A clash of academic cultures: The case of Dr. X. In J. Välimaa & O.H. Ylijoki (Eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (pp. 75-89). Dordrecht: Springer Netherlands.

YÖK. (2007). Türkiyenin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: YÖK.

Zhang, Z. (2013). *The Academic Identity Construction of Junior Faculty in the Context of Higher Education Reforms: Case study of Two Universities in Mainland China.* Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

EKLER

Ek 1 – Katılımcıya Mektup

__/__/_____

Sayın _____

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğüm doktora tez çalışmasında yer aldığınız için teşekkür ederim. Araştırmama yapacağınız katkının benim için çok değerli olduğunu ve elde edeceğim bilgilerin hem çalışmama hem de alana yapacağı katkılar konusunda heyecan duyduğumu bilmenizi isterim.

Araştırma sürecinde elde edeceğim verilerin, araştırma sürecine dâhil olan akademisyenlerin mesleki yaşantılarına yönelik daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler içermesi son derece önemlidir. Bu nedenle, araştırmada bir nitel araştırma yöntemi olarak fenomonolojik araştırma yönteminden yararlanılması uygun görülmüştür. Bu yöntem sayesinde araştırmanın temel sorusu olan "Türkiye'de çalışmakta olan orta yaştaki akademisyenler, akademisyenlik mesleğine yönelik yaşantılarını nasıl algılamakta ve tanımlamaktadırlar?" sorusuna daha açıklayıcı yanıtlar bulabileceğime inanmaktayım. Araştırma sürecinde sizinle yapacağım görüşme(ler)de bir akademisyen olarak mesleğiniz ile ilgili düşünceleriniz, duygularınız, tutum ve davranışlarınızın yanında bu düşünce, duygu ve tutumların oluşmasını sağlayan kişi, ortam ve olguları açık ve net bir biçimde anlayabilmeyi umuyorum. Araştırma sürecinde, akademisyenlerin mesleki yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları, nasıl bir mesleki kimlik algısına sahip oldukları ve akademisyenliği nasıl tanımlayıp algıladıklarına yönelik daha geniş ve açık bir anlayış elde edebilmeyi ve tez raporumda buna dair net bir resim çizebilmeyi umut etmekteyim.

Araştırma için ayırdığınız zamana, harcadığınız tüm çaba ve emeklere çok teşekkür ederim. Araştırmaya katılımınız ile ilgili her hangi bir sorunuz ya da bildiriminiz olması durumunda e-posta adresimden (***tijenozek@hotmail.com***) ya da telefonumdan (***0505 334 64 76)*** benimle irtibata geçebilirsiniz.

Saygılarımla
Tijen Tülübaş

EK 2 - Katılımcı İzin Formları

08/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

K501-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

15/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KSO1-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

25/12/2015

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ESO 1-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Yrd. Doç. Dr.

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

15/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ES01-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

01/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ESA 1-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

01/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ESA 1-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

15/12/2015

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KSA1-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

8/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KSA1-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

15/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KM1-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

16/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KM1-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

8/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

EM1-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

8/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

EM1-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

08/12/2015

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

K502-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

15/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

K502-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

22/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ES02-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

22/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

E502-2

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

08/12/2015

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ESA2-1 | Tijen Tülübaş

Katılımcı Adı Soyadı / İmza | Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

08/12/2015

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

ESA2-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

18/3/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KSA2-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

29/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KSA2-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

29/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

EM2-1

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

19/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

EM2-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

29/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş.

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KM2-1 [signature]
Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ [signature]
Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

29/03/2016

Sayın Tijen Tülübaş,

Türkiye'de görev yapmakta olan orta yaştaki akademisyenlerin mesleki yaşantıları ve mesleki kimlik algıları üzerine yürüttüğünüz doktora tez çalışmanıza katkıda bulunmayı kabul ediyorum. Araştırmanızın amacını ve yöntemini açıkça anlıyor ve kendi isteğimle araştırmanıza katılıyorum. Benimle yapacağınız görüşmelerde elde edeceğiniz bilgilerin doktora tezinizde ve sonrasında yapacağınız bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. Bir katılımcı olarak, diğer katılımcılar için de geçerli olduğu gibi, araştırma verilerinde ad ve soyadımın gizli tutulacağını, ancak yaşım, cinsiyetim, unvanım, meslekte ve kurumda çalışma sürem, uzmanlık alanım, çalıştığım kurum ve birime dair bilgilerin açıkça kullanılacağını biliyorum ve bunu onaylıyorum. Araştırma verilerinin elde edilmesi için, araştırmacı ile yüz yüze görüşme yapmayı ve gerekli olduğu durumda ilk görüşmenin verileri üzerine ikinci bir görüşme yapmayı kabul ediyorum.

KM2-2

Katılımcı Adı Soyadı / İmza

Tijen TÜLÜBAŞ

Araştırmacı Adı Soyadı / İmza

ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Kastamonu'da dünyaya gelen araştırmacı ilköğrenimini Kastamonu'da, ortaöğrenimini Kırıkkale'de tamamlamıştır. 2001 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünde lisans öğrenimini tamamlamış, ardından sırası ile Bilkent Üniversitesi (öğr. gör.), İstanbul Bilgi Üniversitesi (öğr. gör.) ve Kocaeli Üniversitesi'nde (okutman) görev yapmıştır. 2008-2011 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında yüksek lisansını yapmıştır. 2011 yılında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora programına başlayan araştırmacı, halen Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okutman olarak görev yapmaktadır.