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

AKADEMİSYENLERDE MESLEKİ KİMLİK İNŞASI

DOKTORA TEZİ

Ejder GÜVEN

KOCAELİ 2022

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

AKADEMİSYENLERDE MESLEKİ KİMLİK İNŞASI

DOKTORA TEZİ

Ejder GÜVEN

Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 19.01.2022/03

KOCAELİ 2022

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin en üst basamağında yer alan üniversiteler toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel açıdan gelişmesini sağlayan kurumlardır. Üniversiteler görev ve sorumluluklarını bünyesindeki akademisyenlerle yerine getirmektedir. Akademisyenler bu görev ve sorumlukları yerine getirirken mesleki roller önem kazanmaktadır. Akademisyenler öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim alanlarında sergiledikleri rollerle meslektaşlarının, öğrencilerinin, kurumun ve toplumun beklentilerine karşılık vermektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin bilginin üretilmesinde ve yayılmasında, toplumsal sorunların çözümünde ve yönetsel iş ve işlemlerin yürütülmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada mesleki sosyalleşme aşamalarında ortaya çıkan faktörler irdelenerek, akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın mesleki kimlik üzerine çalışma yapmak isteyenlere ve uygulayıcılara yol göstererek yararlı olmasını umut ederim.

Doktora eğitimi ve tez çalışma sürecimde bilgisini, ilgisini ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, bu süreçte her konuda bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye samimi yaklaşımı, dostluğu ve katkılarından dolayı minnettarlığımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alarak önerileriyle tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Ebru OĞUZ ve Doç. Dr. Tuğba KONAKLI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI ve Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR'e tezime sağladıkları değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamda yer alan katılımcılara paylaşımları ve bilime vermiş oldukları destek için teşekkür ediyorum.

Bu süreçte yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve tezi tamamlamamı sağlayan kıymetli ve değerli eşim Serap GÜVEN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak, akademik ve manevi açıdan desteğini esirgemeyen aileme, tüm dost ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ…. I
İÇİNDEKİLER…. II
ÖZET….. V
ABSTRACT…. VI
KISALTMALAR…. VII
TABLOLAR LİSTESİ…. VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ…. IX
GİRİŞ……. 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU 2
1.1. PROBLEM DURUMU 2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 10
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 10
1.4. SAYILTILAR 12
1.5. SINIRLILIKLAR 12

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMASAL ÇERÇEVE 14
2.1. AKDEMİSYENLİK MESLEĞİ ….. ..…. 14
2.1.1. Meslek Kavramı 14
2.1.1.1. Mesleki Etik ve Değerler 16
2.1.2. Uzmanlık 17
2.1.3. Meslek Olarak Akademisyenlik 19
2.1.3.1. Akademisyenlik Mesleği Etkinlik Alanları 20
2.1.3.1.1. Öğretim Rolü 22
2.1.3.1.2. Araştırma Rolü 25
2.1.3.1.3. Toplum Hizmeti Rolü 27
2.1.3.1.4. Yönetim Rolü 29
2.1.3.2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Nitelikleri 31
2.1.3.2.1. Akademik Disiplin 32
2.1.3.2.2. Akademik Özgürlük 33
2.1.3.2.3. Akademik Özerklik 35
2.1.3.3. Akademisyenlik Mesleğinde Kariyer Evreleri 36
2.1.3.4. Yükseköğretim Kurumu Olarak Üniversiteler ve Akademisyenlik Mesleğiyle İlişkisi 39
2.2. MESLEKİ KİMLİK 42
2.2.1. Kimlik Kavramı 42
2.2.2. Kişisel Kimlik Kavramı 44
2.2.3. Sosyal Kimlik Kavramı 45
2.2.4. Mesleki Kimlik Kavramı 46
2.2.4.1. Mesleki Kimlik Göstergeleri 47
2.2.5. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik 49
2.2.6. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşası 50
2.2.6.1. Mesleki Sosyalleşme Süreci 51

2.2.6.2. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörler 55
2.2.6.2.1. Sosyal Deneyim Faktörü 58
2.2.6.2.2. Eğitim Faktörü 61
2.2.6.2.3. Mesleki Uyum Faktörü 63
2.2.6.2.3.1. Kişilik Özellikleri 64
2.2.6.2.3.2. Entelektüel Kapasite 65
2.2.6.2.3.3. Mesleki İlgi 67
2.2.6.2.4. Demografik Özellikler Faktörü 67
2.2.6.2.5. Mesleki İmaj Faktörü 69
2.2.6.2.6. Mesleki Deneyim Faktörü 72
2.2.6.2.7. Mesleki Zorluk ve Engeller Faktörü 76
2.2.6.2.7.1. Politik ve Yasal Uygulamalardaki Boşluklar 78
2.2.6.2.7.2. Kurumsal Uygulamalardaki Boşluklar 83

ÜÇÜNCÜ BOLÜM

3. YÖNTEM 85
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 85
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 86
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI 89
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 90
3.5. VERİ ANALİZİ 92
3.6. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK 95
3.6.1. Araştırmacının Rolü 98
3.6.2. Katılımcı İzni ve Araştırma Etiği 98

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM 100
4.1. SOSYAL DENEYİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 101
4.1.1. Rol Modeller 101
4.1.1.1. Aile……. 102
4.1.1.2. Arkadaş ve Yakınlar 102
4.1.1.3. Öğretmenler 104
4.1.1.4. Medya 105
4.1.2. İlişkiler 105
4.1.2.1. Kıdemli Akademisyenlerle İlişkiler 106
4.1.2.2. Eşdeğer Kıdemdeki Akademisyenlerle İlişkiler 107
4.1.2.3. Öğrencilerle İlişkiler 110
4.2. EĞİTİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 112
4.2.1. Kariyer Öncesi Eğitim 112
4.2.2. Kariyerde Eğitim 115
4.3. MESLEKİ UYUM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 117
4.3.1. Kişilik Özellikleri 118
4.3.2. Entelektüel Kapasite 119
4.3.3. Mesleki İlgiler 122
4.4. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER TEMASINA YÖNELİK BULGULAR…. .. 124
4.4.1. Kurumun Konumu ve Yapısı 124
4.5. MESLEKİ İMAJ TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 125

4.5.1. Mesleki Statü 125
4.5.2. Mesleki Prestij 127
4.6. MESLEKİ DENEYİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 129
4.6.1. Öğretim Deneyimi 130
4.6.2. Araştırma Deneyimi 133
4.6.2.1. Bilimsel Fayda 134
4.6.2.2. Araştırmaya Yatkınlık 135
4.6.3. Toplum Hizmeti Deneyimi 137
4.6.3.1. Üretim Yapma 138
4.6.3.2. Çözüm Bulma 139
4.6.4. Yönetim Deneyimi 140
4.7. MESLEKİ ZORLUK VE ENGELLER TEMASINA YÖNELİK BULGULAR 142
4.7.1. Politik ve Yasal Uygulamalardaki Boşluklar 143
4.7.1.1. Akademisyen Seçme ve Akademik Yükseltme Kriterleri 143
4.7.1.2. Akademik Yayın Kriterleri 146
4.7.1.3. Bürokrasi 147
4.7.1.4. İş Yükü 148
4.7.1.5. Ekonomik Etmenler 151
4.7.1.6. Öğrenci Niteliği 153
4.7.2. Kurumsal Uygulamalardaki Boşluklar 156
4.7.2.1. Yönetimin Tavır, Yaklaşım ve Uygulamaları 157
4.7.2.2. Destek Eksikliği 159

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA 162
5.1. SOSYAL DENEYİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 162
5.2. EĞİTİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 168
5.3. MESLEKİ UYUM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 171
5.4. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 172
5.5. MESLEKİ İMAJ TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 174
5.6. MESLEKİ DENEYİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 176
5.7. MESLEKİ ZORLUK VE ENGELLER TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA 181
SONUÇ 190
KAYNAKÇA 196
EKLER 216
ÖZGEÇMİŞ 218

ÖZET

Bu araştırmanın amacı akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğini derinlemesine araştırarak, araştırma bulgularıyla detaylı ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymaktır.

Nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan bu araştırmada yorumlayıcı olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma amaçlı örneklem metotlarından kartopu örneklem yöntemiyle mesleki kimlik inşasına yönelik kapsamlı ve detaylı veri sunabilecek akademisyenler arasından belirlenen 32 katılımcı ile yürütülmüştür. Görüşme yapılarak elde edilen verinin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırılan olguya ilişkin yedi temaya ulaşılmıştır. Bu temalar sosyal deneyim, eğitim, mesleki uyum, demografik özellikler, mesleki imaj, mesleki deneyim, mesleki zorluk ve engeller olarak adlandırılmıştır.

Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının kesintisiz, uzun ve aşamalı bir süreçte inşa edildiği belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları irdelendiğinde akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşmenin ön sosyalleşme, resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında yedi tema altında toplanan faktörler aracılığıyla sağlandığı görülmüştür. Mesleki sosyalleşme aşamaları ilerledikçe mesleki kimliği inşa eden faktör sayısının da arttığı açığa çıkmıştır. Faktör sayısındaki ortaya çıkan artışın ise katılımcıların meslekle bütünleşmesi sonucunda mesleğe yönelik algılarının gelişmesinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla mesleki kimlik inşasını anlamaya yönelik başvurulan katılımcı algılarının süreç boyunca çeşitlenerek geliştiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyenlik mesleği, mesleki kimlik, mesleki kimlik inşası.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate in depth how the construction of professional identity takes place in academicians and to reveal it in a detailed and understandable way by research findings.

Interpretative phenomenology design was used in this study, which was designed with a qualitative research approach. The research was conducted with 32 participants, who were determined among academicians who could provide comprehensive and detailed data on the construction of professional identity with the snowball sampling method, which is one of the research-purpose sampling methods. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained through interviews. As a result of the analysis, seven themes related to the investigated phenomenon were reached. These themes were named as social experience, education, occupational adjustment, demographic characteristics, professional image, professional experience, professional difficulties and barriers.

It has been determined that the construction of professional identity in academics is built in an uninterrupted, long and gradual process. When the findings of the current research were examined, it was seen that the construction of professional identity in academicians was achieved through the factors gathered under seven themes in the pre-socialization, formal socialization and post-official socialization phase of professional socialization. As the stages of professional socialization progress, it has been revealed that the number of factors that build professional identity in academicians also increased. It was understood that the increase in the number of factors resulted from the development of perceptions of the profession as a result of the integration of the participants with the profession. Therefore, it has been revealed that the perceptions of the participants used to understand the construction of professional identity have diversified and developed throughout the process.

Keywords: Academic profession, professional identity, professional identity construction.

KISALTMALAR

Dr. Öğrt. Üyesi : Doktor Öğretim Üyesi.
Yrd. Doç. Dr. : Yardımcı Doçent Doktor.
Doç. Dr. : Doçent Doktor.
Prof. Dr. : Profesör Doktor.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İş ve Meslek Arasındaki Başlıca Farklılıklar.. 15
Tablo 2. Kişisel ve Sosyal Kimlik Kuramlarının Farklı ve Ortak Özellikleri..... 46
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgileri..... 88
Tablo 4 Araştırmanın Temel Amaç Sorusu ve Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Alt Sorular…. 90
Tablo 5. Rol Modeller Kategorisinde Yer Alan Aile Alt Kategorisinin Oluşumuna Yönelik Örnek Kodlama 93
Tablo 6. Mesleki Sosyalleşme Teması ve Tema Altında Yer Alan Kategori ve Alt Kategorilerin Oluşumuna Yönelik Örnek Uygulama 94
Tablo 7. Sosyal Deneyim Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler 101
Tablo 8. Eğitim Temasına İlişkin Kategoriler..... 112
Tablo 9. Mesleki Uyum Temasına İlişkin Kategoriler..... 117
Tablo 10. Demografik Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler 124
Tablo 11. Mesleki İmaj Temasına İlişkin Kategoriler 125
Tablo 12. Mesleki Deneyim Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler 130
Tablo 13. Mesleki Zorluk ve Engeller Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler…..... 142

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademisyenlik Mesleğinin Venn Şeması ..... …..19
Şekil 2. Akademisyenlik Mesleğinde Roller 21
Şekil 3. Akademisyenlik Mesleği Etkinlik Alanı Rolleri 22
Şekil 4. Öğretimin Etkisi Şeması…. 23
Şekil 5. Akademisyen Rolleri Üçgeni…. 24
Şekil 6. Öğretim ve Sosyal Etkileşim Arasındaki Algılanan İlişki…. 28
Şekil 7. Mesleki Sosyalleşme İçin Teorik Bir Çerçeve 53
Şekil 8. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörler 57
Şekil 9. Kişilik Teorisinin Şematik Bir Taslağı…. 64
Şekil 10. Öğretim Deneyimleri, Konunun Anlaşılması ve Araştırma Arasındaki Varsayımsal İlişkiler … 74
Şekil 11. İçerik Analiz Süreci Basamakları…. 93
Şekil 12. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörlere İlişkin Tema ve Kategoriler ve Ortaya Çıktıkları Mesleki Sosyalleşme Aşamaları 100

GİRİŞ

Eğitim örgütleri toplumun bilimsel, kültürel ve sosyal açıdan gelişimini sağlamaktadır. Özellikle üniversiteler ürettiği ve yaydığı bilgi, ön ayak olduğu teknoloji ve topluma sağladığı iş gücüyle eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Üniversitelerde iş ve işlemlerin yerine getirilmesini sağlayan akademisyenler ise toplumsal gelişimde belki de en çok söz sahibi olan öğretim elemanlarıdır. Bu açıdan akademisyenlik mesleği üzerinde durulması ve anlaşılması gereken bir meslek olarak görülmektedir.

Bir mesleğin özünü, doğasını ve işleyişini yansıtan ve ortaya koyan mesleki kimliktir. Akademisyenlerde mesleki kimlik neoliberalizmin etkisiyle pek çok değişime sahne olmuştur. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasına yönelik akademisyen algılarının irdelenmesi, mesleği daha anlaşılır kılarak, mesleğin bugününe ve geleceğine ışık tutmaktadır. Bu araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşme aşamalarında hangi faktörler tarafından nasıl inşa edildiği derinlemesine irdelenerek, detaylı bir şekilde incelenmiştir. Böylece akademisyenlerde mesleki kimlik inşasına yönelik bulgulara ulaşılarak, alanyazına katkı sağlayacak bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümde meslek, akademisyenlik mesleği, mesleki kimlik ve akademisyenlerde mesleki kimlik inşasına yönelik başlık ve kavramlar alanyazın doğrultusunda incelenerek araştırmanın kavramsal çerçevesi çıkarılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, güvenirlik ve geçerliliğine yer verilerek araştırmanın yöntemi ortaya konulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgu ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanım beşinci bölümünde ise yorumlanan bulgular tartışılmıştır. Son olarak araştırma sonucuna yer verilerek, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna; amacına, önemine, sayıltı ve sınırlılıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Üniversitelere yönelik beklentilerin giderek artması bilgi toplumu ve ekonomisinin dinamiklerinden kaynaklanmaktadır (Çetinsaya, 2014: s. 27). Bu bağlamda üniversiteler, toplumun bilimsel üretkenliğini arttıran, bilgi ve teknoloji üreten, edindiği bilimsel verileri yayarak toplum için kullanan, toplumun nitelikli insan gücü gereksinimini karşılayan, ulusal ve evrensel gelişime katkıda bulunmak adına geniş görev, yetki ve sorumluluklara sahip olan kurumlar olarak görülmektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010: s. 95). Başka bir ifadeyle üniversiteler, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü, bilimsel araştırmaların yapıldığı ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik hizmetlerin verildiği ülkenin ekonomik ve kültürel açıdan kalkınmasına katkı sağlayan kurumlardır (Fiskovica, Kristapsons, Tjunina ve Ozalina, 2009: s. 133). Üniversitelerin görev, yetki ve sorumluluklarının yerine getirilmesini sağlayan meslek dalı ise akademisyenliktir.

Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmesi için icra ettiği ve genellikle yoğun bir eğitim ve çalışma sonunda belirli bir grubun üyeliğini kazanarak o alanda uzmanlaşmasını ifade etmektedir (Evetts, 2003: s. 397; Moskos, 1977: s. 3). Akademisyenlik mesleği ise üniversitenin işleyişini ve devamlılığını sağlayan; üniversitede eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren üniversite üyeleri grubunu kapsamaktadır (Dill, 1982: s. 260). Akademisyenler toplumun bilimsel, sosyal ve kültürel gelişimini sağlayarak, topluma kaliteli ve nitelikli iş gücü kazandıran üniversite çalışanları olarak nitelendirilmektedir (Enders ve Teichler, 1997: s. 360). Dolayısıyla akademisyenlerin toplumun her açıdan gelişimine katkıda bulunması, akademisyenlerin toplumun bugünü ve yarınına yön veren bireyler olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Üniversiteler, çalışanlarından üniversiteye ait görev ve faaliyetleri en iyi şekilde yerine getirmelerini beklemektedir (Trede, Macklin ve Bridges, 2012: s. 379). Akademisyenler üniversiteler tarafından talep edilen görev ve faaliyetleri etkinlik alanları içeresinde bir takım temel roller aracılığıyla yerine getirmektedir. Bir mesleğin içinde bireyin sergileyeceği rollerin toplum ve kuruluşlar tarafından belirlendiği düşünüldüğünde (Arasa ve Calvert, 2013), akademisyenlerin temel rollerinin öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim alanında sergilendiği anlaşılmaktadır (Boyer, 1990; Dill, 1982, s. 260; Fitzmaurice, 2013: s. 617; Marsh ve Hattie, 2002: s. 604-605; Tarutwein, 2018: s. 3). Bahsi geçen dört etkinlik alanına hâkim olan akademisyenin, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesinin yanı sıra; üniversitenin ihtiyaç ve beklentilerini başarılı bir şekilde karşılayarak eğitim ve öğretimde başarı ve kaliteyi arttırdığı görülmektedir (Dill, 1982: s. 262). Bu bağlamda akademisyenlerin temel rollerinin bilgiyi üretmek, çoğaltmak, yaymak ve kontrol etmek olduğu söylenebilir. Bu açıdan akademisyenlik etkin ve önemli bir meslek olarak kabul edilmektedir (Cavalli ve Teichler, 2010).

Akademisyenlerin mesleki rolleri verimli bir şekilde yerine getirmesi, akademik alanda kendilerini özgür ve özerk hissetmesiyle ilgilidir. Mesleğin temel niteliğini yansıtan özgürlük ve özerklik kavramları akademik anlamda akademisyenlerin baskı ve yönlendirmelerden uzak durması ve korunması şeklinde yorumlanabilir. Akademik özgürlük, öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanında dış kontrol olmaksızın öğretme ve araştırma özgürlüğü anlamına gelmektedir (Altbach, 2001: s. 206). Akademik özgürlük sayesinde akademisyenler öğretim, araştırma ve hizmet faaliyetlerini herhangi bir kısıtlama olmadan yerine getirerek topluma ve bilim dünyasına katkı sağlayabilir. Akademik özerklik ise, bireyin kendi meslek grubu içerisinde kararlarını vermekte özgür olmasıdır (Meijboo ve Stafleu, 2016: s. 406). Kendi kararlarını vererek özgür ve özerk hisseden akademisyenin, sorumluluk ve görevlerini daha başarılı bir şekilde yerine getirmesi kurumsal ve toplumsal temelli refah ve üretkenliği arttırmaktadır (Ai, 2017: s. 1096).

Akademisyenlerin mesleki gelişiminin büyük bir kısmı birbirini takip eden kariyer evrelerinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla mesleki anlamda yaşam boyu gelişim evreleri olarak kabul edilen kariyer evrelerinin (Super, 1976: s. 22), mesleğe

yönelik akademisyen algılarının şekillenmesinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir (Baldwin, Lunceford ve Vanderlinden, 2005). Çünkü akademisyenlik mesleği kariyer evrelerinde gelişimini sürdürürken, mesleğe ilişkin algılar değişmektedir. Bir meslekte kariyer evrelerini sınıflandırmak her ne kadar zor olsa da, akademisyenlik mesleğinde özellikle bu evrelerin yaş ve hizmet yılına göre sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır (Christensen, Burke, Fessler ve Hangstrom, 1983).

Modern dünyada, meslek yalnızca ana gelir kaynağı olarak değil, aynı zamanda sosyal bütünleşmenin ana mekanizması ve kişinin kimliğini geliştirme ve ifade etme aracı olarak görülmektedir (Christiansen, 1999: s. 556). Christiansen'in (1999) ifadesinden mesleğin kimlik üzerinde belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bir meslek gurubu içinde rollere ilişkin tanımlanan nitelikler, inançlar, değerler, güdüler ve deneyimler olarak tanımlanan mesleki kimliğin (Ibarra, 1999: s. 765; Kelchtermans; 1993: s. 449) kişilerin mesleki rol, performans ve bağlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 699). Bireyler ve mesleki uygulamalarda bu denli öneme sahip olan mesleki kimliği anlamak için bir mesleğin üyesi olmanın ne anlama geldiği irdelenerek, mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğinin açığa çıkarılması gerekir (Ryynanen, 2001).

Mesleki kimlik, uzun ve karmaşık bir süreçte inşa edilmektedir (Scali, 2003: s. 237). Mesleki kimlik inşası sosyal yapı içerisinde mesleği icra edenlerin hem birbirleri hem de başkalarıyla devam eden kesintisiz ve sürekli bir sosyalleşme süreci içinde gerçekleşmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2004: s. 108; Joynes, 2014: s. 4). Mesleki sosyalleşme olarak nitelendirilen bu süreçte meslek grubuna ilişkin bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanılmaktadır (Melrose, Miller, Gordon ve Janzen, 2012: s. 2). Mesleki sosyalleşme süreci ise aşamalar halinde devam etmektedir (Toker Gökçe, 2020). Genel anlamda mesleki sosyalleşme aşmalarının meslek öncesi ve sonrası dönemleri kapsadığı söylenebilir. Meslek öncesi dönemde mesleğe ilişkin bilişsel algılar şekillenirken; mesleğin icra edildiği dönemde deneyim, uygulama ve yaşantılar önem kazanmaktadır (Miller, 2010).

Akademisyenlerde mesleki kimlik sürekli bir değişim ve yenilenme içindedir (Ryynanen, 2001: s. 32). Mesleki kimlik bu süreçte mesleğin içinde ve dışında yer

alan birçok etkiye tabidir (Slay ve Smith, 2010). Öyle ki mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşme sürecinde belli başlı faktörler aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Beijaard vd.'ye (2004: s. 113-114) göre mesleki kimlik, öğretme, insan ilişkileri ve konu bilgisi gibi birçok faktörü içeren bir süreç içerisinde şekillenmektedir. Ibarra (1999) mesleki kimliğin, mesleğe ilişkin nitelik, inanç, eğitim, değer ve deneyimlere dayalı olarak inşa edildiğini dile getirmektedir. Diğer taraftan mesleki kimliğin, kişinin faaliyetleri ve deneyimleri ve çeşitli bireysel (kişilik ve cinsiyet gibi) ve çevresel (aile, akran grubu, sosyal ve ekonomik koşullar gibi) faktörlerin yanı sıra bunların etkileşimiyle şekillendiğine dikkat çekilmektedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 699-701). Molinero ve Pereira (2013) ise sosyal tecrübe, eğitimsel tecrübe, mesleki yatkınlık, demografik özellikler, mesleki imaj ve mesleki tecrübeyi mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla mesleki kimliği inşa eden çeşitli faktörlerden söz etmek mümkündür. Mesleki kimlik çok motifli bir desen olarak düşünüldüğünde, faktörlerin her birinin inşayı sağlayan önemli parçalar olduğu söylenebilir.

Akademisyenlerde mesleki kimliğin çocukluktan itibaren, sosyal deneyimler aracılığıyla inşa edilmeye başlaması, sosyal deneyimin akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerden biri olduğunu göstermektedir (Bennet, 2017; Ibarra, 1999; Maranon ve Pera, 2015; Wilson, Cowin, Johnson ve Young, 2013: s. 370). Akademisyenler çoğu zaman kendilerine meslekle özdeşleşmiş kişileri rol model alarak mesleğe ilişkin algılar geliştirmektedir (Smith ve Hatmaker, 2014: s. 548). Bu kişiler aile, arkadaşlar, yakınlar, öğretmenler olabildiği gibi canlı olmayan ancak toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip olan medya olabilmektedir (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1607). Rol modeller ve akademisyenler arasındaki ilişki genellikle bir gözleme dayanmaktadır. Ancak sosyal bir varlık olan insanın yaşamında bir süre sonra diğer bireylerle aralarında oluşan iletişim ve etkileşim ağı önem kazanmaktadır. İnsanların öğrenmek, paylaşmak ve özellikle kimlik oluşturmak için çift taraflı bir iletişim kurduğu düşünüldüğünde (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2011: s. 73), akademisyenlerin çevresiyle geliştirdiği ilişkilerin mesleki kimliklerini şekillendirdiği anlaşılmaktadır.

Mesleki kimlik inşasında sosyal deneyimin yanı sıra bir mesleği edinmek ve o meslekte ilerleyebilmek yeterli seviyede alınan eğitimle ilgilidir. Bu durumda mesleki kimlik inşasını sağlayan en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu açığa çıkmaktadır (Moore, 2004: s. 113; Pierrakos vd., 2006; Wilson vd., 2013). Bireyin bilgi ve davranışlarında kalıcı ve istendik değişimler meydana getiren eğitim, bir değişim ve ilerleme süreci olarak kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012: s. 40-41). Dolayısıyla Beauchamp ve Thomas (2009: s. 177-178) eğitim ve öğretim faaliyetlerinden sorumlu bireylerin mesleki kimliklerinin, mesleki bilgi, beceri ve tutum edinmek için alınan eğitimle şekillendiğine dikkat çekmektedir. Eğitim faktörünün meslek öncesi dönemde ve mesleğin icrasında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Meslek öncesi eğitimin önemini vurgulayan Domaç vd. (2014) bu süreçte alınan eğitimin bireylerde gerekli bilgi, beceri ve mesleki davranışları geliştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Özellikle akademisyenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim programlarının mesleki hazırlık için önemli dönemler olduğu ve mesleki kimliğin şekillenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Mesleğin içinde uzmanlaşma belirli seviyede edinilen mesleki bilgiyle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Ayboğa (2003: s. 354) meslekte uzmanlaşma için meslek içinde eğitimin gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla mesleki eğitimin akademisyenlerde uzmanlaşmayı güçlendirerek, mesleki kimlik gelişimini sağladığı söylenebilir.

Sosyal deneyim ve eğitim faktörünün yanı sıra mesleği en iyi şekilde icra edebilmek, mesleğe yönelik uyumla ilgilidir. Mesleki uyum akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler arasında yer almaktadır (Hogan ve Blake, 1999; Pratt, Rockmann ve Kaufmann, 2006). Kişinin mesleğe karşı ilgi duyması ve meslekle uyum sağlaması mesleğin icrasını kolaylaştırmaktadır (Berings, Fruyt, ve Bouwen, 2004). Akademisyenlerin icra ettikleri meslekle bütünleşmesi mesleğe özgü bilgi ve becerileri ortaya çıkararak mesleki kimliklerini şekillendirmektedir (Hall ve Burns, 2009).

Mesleki kimlik inşasını sağlayan diğer bir faktör ise demografik özelliklerdir (Hogan ve Blake, 1999; Xu, 2014). Cinsiyet, ırk, yaş, medeni hal, yaşanılan coğrafya ve kurumun konumu gibi demografik özelliklerin mesleki kimliğin inşası üzerinde

etkili olduğu anlaşılmaktadır (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1607). Archer (2008b: s. 401) ise akademisyen kimliğinin özellikle ırk, köken, sosyal sınıf, cinsiyet ve yaş matrisleri aracılığıyla şekillendiğini dile getirmektedir. Demografik özelliklerden özellikle cinsiyet faktörünün önemi vurgulanarak, toplumsal cinsiyet algısının mesleki kimliğin şekillenmesinde etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Aslan, 2015; Demir Kaya, 2019). Bu durum ise toplumsal iş bölümünün, dolayısıyla mesleklerin bireylerden bağımsız olarak toplumsal cinsiyet kalıplarıyla düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır (Demir, 2020: s. 2).

Her mesleğin toplum içerisinde algılanan bir imajı vardır. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerden biri de mesleki imajdır (Slay ve Smith, 2010; Molinero ve Priera, 2013). Hallam (2001: s. 7) mesleki imajı, mesleğin genellikle o meslek grubu içerisinde sosyal ve ekonomik değerinin bir ölçüsü olarak görmektedir. Güçlü ve başarılı şekilde inşa edilmiş bir akademisyen kimliğinin mesleğe ilişkin yaratılan imajla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Akademisyenlik mesleğinin itibarlı ya da itibarsız, statüsü yüksek ya da düşük bir meslek olarak kabul görmesi sahip olduğu imajla ilgilidir. Öyle ki mesleki anlamda yaşanan sorunlar akademisyenlik imajının göreceli olarak kaybedilmesine neden olurken; mesleki anlamda yaşanan olumlu gelişmeler imajın güçlenmesine neden olabilmektedir (Enders ve Teichler, 1997: s. 348).

Mesleki kimlik kavramı bireyin mesleğe ilişkin deneyimlerini, kişisel geçmişe dayanan mesleki çalışma yaşamını, ilişkilerini, mesleki bilgi ve rollerini kısacası mesleğe ilişkin yaptıklarını ifade etmektedir (Beiijaard vd., 2004: s. 113-118). Bu bağlamda akademisyenlerin edinmiş oldukları mesleki deneyimin mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Scali, 2003; Nyström, 2009; Slay ve Smith, 2010). Üniversitelerin akademisyenlerden öğretim, araştırma, yönetim ve hizmet faaliyetlerini gerçekleştirmelerini beklediği (Dill, 1982) düşünüldüğünde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, kaliteli bilimsel araştırmaların yapılması ve toplum hizmetleri aracılığıyla toplumun aydınlatılması ise nitelikli akademisyenlerin varlığıyla mümkün olduğu söylenebilir. Yaşanmışlıkların geleceğe dair bir yol gösterici olması, mesleki deneyimlerin

akademisyenlerin mesleki kimliğini şekillendiren bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir.

Sosyal birer yapı olan üniversiteler işbirliği ve müzakere ortamları olarak nitelendirilmelerinin yanı sıra; çatışma ve değişimin yaşandığı eylem ve etkileşim alanları olarak da görülmektedir (Vannini, 2004: s. 88). Yükseköğretim politikası, finansmanı ve yönetimindeki dönüşümler nedeniyle, akademik meslek ve kimlikler giderek çeşitlenmekte, parçalanmakta ve bulanıklaşmaktadır (Ylijoki ve Ursin, 2013: s. 1136). Bu durumda akademisyenlerde mesleki kimlik inşa sürecinde üniversitelerde yaşanılan sorunlar aşağı yukarı aynıdır (Enders ve Teichler, 1997, s. 348). Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan diğer bir faktörün meslekte yaşanan zorluk ve engeller olduğu açığa çıkmaktadır (İnandı, Tunç ve Uslu, 2013; Mockler, 2011; Xu, 2014). Vannini (2004: s. 98) üniversite bünyesinde var olan akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını etkileyen en yaygın sorunları; kendini ifade edememe, kariyerde yükselme krizler, akademik seçimlere sıkıntılar, akademik yönetim problemleri, öğretim, araştırma ve hizmet krizleri, öğrenci kalitesi ve sayısına ilişkin sıkıntılar, kamusal krizler, ekonomik ve finansal krizler olarak sıralamaktadır. İfade edilen bu sorunlara yönelik akademisyenlerin dengeleyici bir rol oynaması, mesleğin inşasında belirleyici bir etken olarak yorumlanabilir.

Enders ve Teichler (1997: s. 347) akademisyenlerin sorumlu olduğu farklı görev ve işlevler arasında dengeyi sağlamakta sık sık sorun yaşadıklarına dikkat çekmektedir. Unutulmamalıdır ki akademisyenin mesleki rolleri, görev ve önceliklerinin bir bileşenidir (Billot, 2010: s. 716). Akademisyenlerin büyük çoğunlukla araştırma ve öğretim rolleri arasında sorunlar yaşandığı görülmektedir (Teichler, 2010: s. 178). Bilginin, araştırma ve toplumdaki nitelikli iş gücünün, öğretim yoluyla sağlandığı göz önüne alındığında; bu iki etkinlik alanı arasındaki denge oldukça önem kazanmaktadır (Enders ve Teichler, 1997, s. 348). Bu bağlamda üniversitelerde öğretim ve araştırma arasında olumlu bir ilişki olmaması halinde, öğretim ve araştırma etkinliklerinin karşılıklı olarak bir birini destekleyici faaliyetler olma gerçekliği zayıflar ve bu etkinlik alanları için üniversiteler tarafından ayrılan finansal destek de azalabilir (Marsh ve Hattie, 2002: s. 605). Destek sorunu yaşayan akademisyenlerin mesleki kimlik içinde araştırmacı yanları gelişirken,

öğretici yanları etkili bir seviyede gelişmeyebilir (Nevgi ve Löfström, 2015: s. 53). Bunun yanı sıra akademisyenlerin öğretim ve araştırmaya daha çok zaman ayırırken, yönetim ve hizmet etkinliğine daha az zaman ayırdığı görülmektedir (Enders ve Teichler, 1997, s. 358). Çünkü akademisyenlerin kariyerde ilerleyebilmesi öğretim ve araştırma alanında ortaya koydukları çalışmalarla doğru orantılıdır. Bu süreçte bazı liyakatsizlikler yaşanabilmektedir. Bu durumun ise akademisyen seçme ve akademik yükseltme kriterlerindeki bazı boşluk ve sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Türkiye'de yükseköğretim hizmetleri devlet üniversiteleri ile birlikte vakıf üniversiteleri eliyle sunulmaktadır ancak üniversiteler bazı temel sorunlar nedeniyle yükseköğretim talebini karşılayamamaktadır (Söyler ve Karataş, 2011: s. 58). Her ne kadar devlet ve vakıf üniversitelerinin yanı sıra son yıllarda özel üniversitelerin sayıları artmış olsa da temel sorunlar var olmaya devam etmektedir. Ekonomik önceliklerin ön planda tutulduğu neoliberal sistemde daha fazla öğrenci alabilme çabası, üniversiteler arası rekabeti arttırmıştır (Billot, 2010: s. 713). Bu durumda akademisyenlerin iş yükü artarken (Enders ve Teichler, 1997, s. 370); öğretim ve araştırma arasında kurulan olumlu ilişki, zaman ve harcanan emek açısından olumsuz bir ilişkiye dönüşmektedir (Marsh ve Hattie, 2002: s. 606). Akademisyen sayısındaki yetersizlikle birlikte artan iş yükünün, üniversite ve öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Güçlü bir mesleki kimlik inşası için akademisyenlerin söz edilen sorunların üstesinden gelmesi gerektiği söylenebilir. Çatışmaların üstesinden gelerek sorun ve problemleri yerinde ve zamanında çözebilen akademisyenler, mesleki kimliklerini başarılı bir şekilde geliştirebilir.

Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinde, bilimsel araştırmaların yapılamasında, kurumların yapılandırılmasında kısaca toplumu refah seviyesini üst seviyelere taşımada kilit rol oynayan akademisyenlerin mesleki anlamda sorumlulukları oldukça fazla olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin aşırı sorumluluğa sahip olması üniversitelerin başarısının akademisyenlerin çabalarına bağlı olmasından kaynaklandığı göstermektedir (Arasa ve Calvert, 2013). Akademisyenlerin sahip oldukları mesleki kimlik bu sorumlulukları ne ölçüde yerine getirdiklerinin göstergesi olarak görülebilir (Archer, 2008b; Fitzmaurice, 2013).

Akademisyenlerin mesleki sosyalleşme sürecinde mesleki kimlik inşasını nasıl algıladığı ve anlamlandırdığı icra ettikleri meslek açısından önem arz etmektedir. Öyle ki akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğinin irdelenmesi Zhang'ın (2013) de ifade ettiği gibi akademik yaşamın daha iyi algılanmasına ve akademisyenlerde mesleki kimlik olgusunun daha derinden ve yakından anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Akademisyenlerin eğitim, öğretim, hizmet ve yönetim alanında ve bu alanlara yönelik girdi, çıktı ve faaliyetlerdeki yeri ve öneminin daha açık ve net bir şekilde anlaşılabilmesi için akademisyenlerin mesleki kimliklerinin nasıl inşa edildiği, üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; akademisyenlerde (öğretim üyelerinde) mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin akademisyen algılarını derinlemesine ve detaylı bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın amaç cümlesi şu şekildedir:

- Akademisyenlerde mesleki kimlik inşası nasıl gerçekleşmektedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Küreselleşen dünyada sadece yükseköğretim değil dolayısıyla akademisyenlik kavramı da kapsamlı dönüşümlere sahne olmuştur (Odabaşı vd., 2010: s.128). Dolayısıyla üniversite ve akademisyenlik kavramı, her zaman için yükseköğretime ilişkin üzerinde çokça yorum yapılan bir alan haline gelmiştir. Konunun bu denli yoruma açık ve önemli olması kurumsal ölçekte ortaya çıkan toplumsal gelişmeler ve sosyo-ekonomik beklentilerin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (Kavili Arap, 2010: s. 2).

Öğrencilere teknik beceri kazandırmak, hızla değişen dünyada ekonomik ve toplumsal yapıların sürekli yenilenmesine olanak tanıyacak bir eğitim sunmak ve bu hizmetlerden yararlanan kalifiye insanları ülke ekonomisinde değerlendirmek yükseköğretim aracılığıyla gerçekleşmektedir (Sözer vd. 2002: s. 61).

Yükseköğretim kurumlarının görevlerini üniversiteler bünyesindeki akademisyenler aracılığıyla yerine getiriyor olması, sahip olduğu roller açısından akademisyenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında bir kurum olarak "üniversite" ve unvan olarak "akademisyen" akademik mesleğin içinde birbirinden ayrılmaz ortak unsurlar olarak algılanmaktadır (Teichler, 2010: s. 161). Üniversitelerde verilen eğitimin kalitesi ve niteliği ise üniversite bünyesindeki akademisyenlerle bağlıdır.

Son yarım yüzyılda meslek olgusunu anlamaya yönelik yapılan çalışmalar, mesleki kimlikler üzerine yapılan çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Lopes, 2009: s. 462). Mesleki kimliklerin gelişimi kariyer aşaması boyunca bir ilerlemenin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Dobrow ve Higgins, 2005: s. 269). Akademisyenlerde mesleki kimliğin kariyer evrelerinde belli aşamalarda inşa edilmesi, akademisyenlik mesleğinin diğer meslekler gibi daha detaylı ve derinlemesine inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Teichler, 2010: s. 161). Baldwin ve Blackburn (1981: s. 599) mesleki kimlik inşasına yönelik kapsamlı ve detaylı bilginin ancak birbirini takip eden yaşlarda ve kariyer evrelerinde açığa çıkan algılar doğrultusunda bütüncül bir şekilde değerlendirilmesiyle anlaşılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının erken, orta ve geç kariyer evrelerinde bir bütün olarak ele almasının, araştırmanın niteliğini arttırması açısından daha yararlı olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmada, akademisyenlerde mesleki kimlik inşasına yönelik açığa çıkan akademisyen algıları, hem üniversitelerin işleyişine hem de akademisyenlik mesleğinin icrasına yönelik önemli çıkarımlar sağlayarak, kurumsal ve mesleki açıdan geçmiş, bugün ve geleceğe ilişkin önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması mesleğin gelişimi ve icrasına ışık tutması açısından önem arz etmektedir. İnşa edilmiş güçlü bir mesleki kimlikle görev ve sorumluluklarını etkin ve verimli bir şekilde yerine getiren akademisyenlerin öğretim, araştırma, hizmet ve yönetim açısından toplum ve üniversiteler üzerinde olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Yeterince gelişmemiş bir mesleki kimliğin ise akademisyenlik

mesleğinde toplumsal, mesleki ve kurumsal açıdan olumsuzlukları beraberinde getirdiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, yurtiçinde yapılmış çalışmaların genellikle yabancı dil ve farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, mühendislerin ve sağlık personellerinin mesleki kimliklerine yönelik olduğu görülmektedir. Ancak akademisyenlerin mesleki kimliklerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında araştırılan konuya ilişkin az sayıda çalışma yapılmış olması, akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin net bir öngörüde bulunmayı zorlaştırmaktadır. Uluslararası alanyazında akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumuna yönelik çalışmalar mevcut olup; ancak akademisyenlerde mesleki kimliğin mesleki sosyalleşme sürecinde belirli faktörlerin etkisiyle nasıl inşa edildiğini ortaya koyan detaylı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma mevcut olguyu akademisyen algıları doğrultusunda ele alarak; süreç içinde karşılaşılabilecek her türlü problem ve engelin neler olabileceğine ilişkin önemli tahmin ve bulgular sunmaktadır. Mevcut araştırma ayrıca ulusal ve uluslararası alanyazında akademisyenlerde mesleki kimlik inşa sürecini detaylı bir şekilde ortaya koyması bakımından, geniş ve kapsamlı bir araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılmış bu çalışmanın sadece teorik bir nitelikte olmayıp, aynı zamanda karar vericilere ve uygulayıcılara yönelik faydalı bulgular sunduğu düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmada veri toplamak için yapılan görüşmelere dâhil edilen katılımcıların araştırılan olguya ilişkin samimi yanıtlar verdiği, gerçek düşüncelerini ifade ettiği ve kendi düşüncelerini herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan aktardıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada kamu, özel ve vakıf üniversitelerinde görev yapan doktor öğretim üyesi, doçent doktor ve profesör doktor unvanına sahip katılımcılardan 2018

ve 2019 yıllarında görüşmelerle toplanan verilere yer verilmiştir. Akademisyenlerin verdikleri ifadeler sonucunda elde edilen bulgular aracılığıyla anlamlı ve gerçek çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının araştırılan olguya yönelik elde ettiği bulgular, katılımcı ifadeleriyle sınırlı kalmıştır. Aynı zamanda akademisyenlerin mesleki kimlik inşası olgusu durumdan duruma ve zamandan zamana farklılık gösterebileceğinden, ortaya çıkan araştırma bulguları araştırmanın yapıldığı zaman ve şartlarla sınırlı kalmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMASAL ÇERÇEVE

Bu bölümde meslek, akademisyenlik mesleği, mesleki kimlik ve akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. AKADEMİSYENLİK MESLEĞİ

Akademisyenliği bir meslek olarak tanımlayabilmek için belli başlı mesleki özellikleri taşıması gerekir. Ancak öncelikle meslek kavramının tam olarak ne anlama geldiği ve ne ifade ettiği anlaşılmalıdır. Meslek kavramını anlamak ise akademisyenliğin neden bir meslek olarak kabul edildiğine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır.

2.1.1. Meslek Kavramı

Hızla küreselleşen dünyada toplum içinde oluşturulmuş iş bölümü artarken, bireylere farklı roller yüklenmektedir. Bireyler iş bölümü içerisindeki rollerini belirli bir meslek içerisinde yerine getirmektedirler. Ancak bu noktada iş ve meslek arasındaki ayrımının yapılması gerekir. Çünkü her iki teriminde bir uğraş alanını temsil etmesi bu iki terimin birbiriyle karıştırılmasına neden olmaktadır.

Meslek kavramı, uzun ve yoğun bir akademik eğitimden sonra resmi olarak atfedilmiş bir beceri düzeyine ulaşmış uzmanlaşmayı ifade ederken; iş kavramı, sözleşme yükümlülüklerinin bulunduğu, uygun maaş ve çalışma koşullarına odaklanılmış eşdeğer yeterlilikleri için parasal ödüller kazanan ekonomik pazar açısından bir uğraş alanını ifade etmektedir (Moskos, 1977: s. 3). Moskos'un (1977) da ifadesinden anlaşılacağı üzere iş teriminde önceliğin görevin kendisinde veya işveren kuruluşta değil, kişisel çıkarlarda olduğu anlaşılmaktadır. Mooleney (1986) ve Chitty (1997) ise meslek ve iş arasındaki farkı detaylı bir şekilde ele alarak Tablo 1'de şu şekilde özetlemiştir (akt: Karadağ, 2002: s. 2-3):

Tablo 1. İş ve Meslek Arasındaki Başlıca Farklılıklar

İş	Meslek
• Eğitim iş başında yapılabilir.	• Eğitim üniversitede gerçekleşir.
• Eğitimin süresi değişir.	• Uzun bir eğitim süresi vardır.
• Değerler, inanç, etik hazırlıkta ön planda değildir.	• Değerler, inanç ve etik hazırlığın bir parçasıdır.
• İşe bağlılık değişir.	• Mesleğe bağlılık güçlüdür.
• Çalışanların gözlenmesi gerekir.	• Çalışanlar bağımsızdır.
• Kişiler sıklıkla işi değiştirir.	• Kişiler mesleği değiştirmeye eğilimli değildir.
• Sorumluluk işverene aittir.	• Sorumluluk bireylere aittir.

Tablo 1'de yer alan açıklamalar doğrultusunda iş kavramının gayri resmi bir zeminde değerlendirildiği açığa çıkmakla birlikte; meslek kavramında resmi bir eğitimin, mesleğe yönelik değer, inanç ve bağlılığın, özgürlük ve özerkliğin, mesleki sürekliliğin ve bireysel sorumluluğun ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Genel anlamda meslek, insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak kabul edilebilir (Derin, Ilkım ve Yayan, 2017: s. 25). Mesleğin kişilerin yaptıklarıyla tanımlandığı söylenebilir. Bu nedenle bir meslek grubundaki bireye, o mesleğin ne anlama geldiğini tanımlaması istendiğinde ilk olarak ne yaptığını söylemesi oldukça doğaldır (Pratt vd., 2006: s. 235; Smith ve Hatmaker 2014: s. 547).

Meslekler, onları diğer mesleklerden ayıran çeşitli ve ayırt edici özelliklere sahiptirler. Bu özellikler, toplumda olumlu bir rol oynayan merkezi bilgi ve uzmanlığı kapsamaktadır (Saks, 2012: s. 1). Light (1974: s. 10) bir mesleğe ilişkin var olan özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Uygun görülen şekliyle yeni bireyleri işe almak ve eğitmek için özel yetkileri olmak,
- Kimlerin nitelikli olduğuna karar vermek için yetkileri olmak,
- Çalışmanın kalitesini düzenlemek,

- Sosyal prestije sahip olmak,
- Özel ve karmaşık bir bilgi kümesine sahip olmak.

Light'ın (1974) ifadesinden bir uğraşın meslek olarak adlandırılmasında prestij, bilgi, özel ve genel yetki gibi belirli özellikleri taşıması gerektiği anlaşılmaktadır. Mesleğe ilişkin bu özellikler, mesleki odağı mesleği icra edenleri motive eden ve bir mesleği birleştiren etik ve değerlere ilişkin öngörüde bulunmayı sağlamaktadır (Aguilar, Stupans, Scutter ve King, 2012: s. 209).

2.1.1.1. Mesleki Etik ve Değerler

Her meslek kendi içinde mesleki etik ve değerlere sahiptir. Mesleki değerler, meslek grubu tarafından kabul edilen ve davranışı etkileyen inanç ve tutumları değerlendirmek için bir çerçeve sağlayan eylem standartları olarak kabul edilmektedir (Weis ve Schank, 1997: s. 366). Bu bağlamda mesleki değerler bir meslek grubun üyelerinin, aynı değerleri paylaşan ve bu değerlere alenen bağlı olan bir insan topluluğuna ait olduğu gerçeğini doğrulamaktadır (Banks, 1998: s. 220).

Etik insanların toplumsal düzen ve huzuru sağlamak amacıyla benimsedikleri ve yaşam boyunca bir takım değişikliklere uğrayan değerlerdir (Akkol Gök ve Derin, 2014: s. 136). Mesleki etik ise genellikle, kişilere saygı, bireylerin kendi kaderini tayin hakkı, sosyal adaletin teşviki ve mesleki dürüstlük gibi mesleki değerin bir ifadesi olarak çalışanlara meslek içerisinde nasıl davranacağı konusunda rehberlik etmektedir (Banks, 1998: s. 217). Çalışanlar bu rehberlik sayesinde mesleğin konumu ve mesleğin gerektirdiklerini anlamlandırabilmektedirler.

Özellikle ahlaki düşünceyi ve ahlaki eylemi teşvik eden mesleki etik mesleğe ilişkin bir dizi kural içermektedir (Bercher, 2014: s. 243). Mesleki etik kurallar çeşitli toplumlarda neredeyse aynı ve evrenseldir. Bir etik kuralın benimsenmesi genellikle bir mesleğin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Banks, 1998: s. 216). Abbott (1983: s. 857-862) ve Banks (1998: s. 221) mesleki etiğin özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Meslek içerisinde nasıl hareket edecekleri konusunda bireylere rehberlik eder,

- Bireyleri yanlış uygulama veya suiistimalden korur,
- Bir mesleğin uzman statüsüne katkı sağlar,
- Mesleki kimliğin oluşturulması ve sürdürülmesini sağlar.

Alanyazındaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere bir meslek, belirli bir mesleki etik ve değerler etrafında anlam bulabilmektedir. Belki de bir mesleği gerçek anlamda meslek yapan da bu etik ve değerlerdir. Mesleki etik ve değerlerin en önemli amacı ise mesleğin sürdürülmesidir (Banks, 1998: s. 221). Bir mesleğin icra ederek sürdürülmesinde ise etik ve değerlerin yanı sıra, Adams vd.'nin (2011) ifade ettiği gibi bireylerin o meslekte uzmanlaşması beklenir.

2.1.2. Uzmanlık

Fiziksel iş bölümü yerine toplumda bilgi bölümü olarak adlandırılan uzmanlaşma giderek yaygınlaşmaktadır (Boyt, Lusch ve Naylor, 2001: s. 321). Ancak uzmanlığın tanımını yapmak oldukça güçtür. Uzmanlık hem dayatılan bir hizmet düzeyinin etkin bir temsili, hem de bireyin ait olduğu mesleğin ideolojik, davranışsal, entelektüel ve epistemolojik temelli bir duruşudur (Evans, 2008: s. 23).

Mesleki üyeliğe dayalı ahlaki bir topluluk biçimi ve yaygın bireyciliği toplumun ihtiyaçlarına tabi kılabilecek bir güç olarak tanımlanan uzmanlık, gelişmiş bir işbölümüne sahip modern toplumlarda ekonomik ilişkilere dikkat çekmektedir (Evetts, 2003: s. 399-400). Bireyciliğin ön planda olduğu uzmanlık, bir kişinin elinden gelenin en iyisini yaparak mümkün olduğu kadar yüksek standartlara ulaşmak için kendi işini nasıl yürüttüğüyle ilgilidir (Helsby, 2010: s. 320-321). Bu açıdan uzmanlık kavramına hem değerler hem de davranışsal açıdan bakmak gerekir. Davranışsal ve değerler açısından bakıldığında önemli olan, her ne kadar ücret, statü veya özerklik gibi konumla ilişkili bir dizi özellik olsa da, kendini adama, bağlılık ve yüksek vasıflı uygulama gibi özelliklerin mesleki anlamda önem arz ettiği anlaşılmaktadır (Helsby, 2010: s. 318). Helsby'nin (2010) ifadesinden çalışanların bir uzman olarak mesleği icra etmesinin hayati gereksinimlerini karşıladıkları maddi sebeplerin yanı sıra manevi sebeplerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun mesleğe karşı sahip olunan içsel ve dışsal motivasyonla ilgili olduğu söylenebilir.

Ücret gibi maddi etmenler mesleğe yönelik dışsal motivasyon üzerinde etkiliyken, bağlılık ve adanmışlık gibi kavramlar da içsel motivasyon üzerinde etkili olabilmektedir.

Uzmanlık, çoğu zaman bir yönetim tarafından tanımlanır ve dolayısıyla çalışanların beklentileri ve görevleri yönetim tarafından belirlenir (Troman, 1996: s. 476). Bu kavram her ne kadar hiyerarşik, rekabetçi veya yönetimsel bir kontrolü içerse de karşılıklı yardım ve desteği içeren meslektaşlar arası iş ilişkilerinin bir yansımasıdır (Evetts, 2003: s. 407). Wilensky (1964: s. 151) ve Moore ve Rosenbloom (1970: s. 5-6) kavrama ait özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Bireyin gelirinin ana kaynağını oluşturan tam zamanlı işler için geçerlidir.
- Mesleki anlamda kalıcı davranışsal beklentileri içerir.
- Meslekten olmayanlardan çeşitli işaretler ve sembollerle ayrılırken meslekten olanlarla aynı işaret ve sembollerle birleşir ve etik kodlar içerir.
- Eğitime dayalı faydalı bilgi ve becerileri içerir.
- Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılar.
- Özerkliğe sahiptir.

Wilensky (1964) ve Moore ve Rosenbloom'un (1970) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere meslekte uzmanlık tam zamanlı, sürekli, ortak değerlere sahip olan, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları kapsayan, özerk ve özellikle uzun süreli resmi eğitim yoluyla öğrenilen bilgi ve becerileri içeren işler için geçerlidir.

Bir kişinin bir meslekte uzman sayılabilmesi için en çok dikkat çekilen noktanın eğitim olduğu söylenebilir. Wilensky (1964 s. 138) uzmanlığın eğitim yoluyla elde edilen teknik temelli ve sistematik bilgiye dayandığını vurgulayarak bu duruma dikkat çekmektedir. Uzman olarak kabul edilen meslek üyelerinin toplumun ihtiyaç duyduğu uzmanlık bilgisini eğitim yoluyla kazandıkları ve toplumun ihtiyaçlarını sahip oldukları bilgiler aracılığıyla karşıladıkları bir gerçektir (Boyt vd., 2001: s. 322). Toplumun eğitim ve öğretim ihtiyacına yönelik beklentilerini en üst seviyede karşılayan teknik, teorik ve sistematik uzmanlık bilgisine dayanan meslek dalı ise akademisyenliktir.

2.1.3. Meslek Olarak Akademisyenlik

Anlamı oldukça geniş olan akademik terimini net olarak tanımlamak güçtür (Clegg 2008: s. 340; Winkel, Rijst, Poell ve Driel, 2018: s. 540). Akademik teriminin yapısı mesleği icra edenlerin geçmiş deneyimleri ve mevcut koşullara ilişkin anlayışları aracılığıyla ifade edilebilir (Billot, 2010: s. 711). Bu terim sosyal ve epistemolojik çıkarlar ve yapılar arasındaki dinamik ilişkiler meselesi olarak da açıklanabilir (Barnett vd., 2000).

Çoğu mesleğin ortak özelliği arasında, mesleği uygulamak için gereken becerileri destekleyen özelleşmiş bir bilgi topluluğu, bir mesleki birlik tarafından sürdürülen kültür, mesleki uygulama için etik bir kod, uzmanlığa dayalı tanınmış bir otorite ve bir meslek grubuna hizmet etme zorunluluğu yer alır (Colbeck, 2008: s. 9). Meslek olarak akademisyenlik, nispeten yüksek düzeyde prestije, parasal ödüllere ve özerkliğe sahip olan ve uzmanlık anlamında yüksek statüye ulaşmış sınırlı sayıda meslek arasındadır (Colbeck, 2008: s. 10). Bu açıdan akademisyenlik mesleği yükseköğretimde, mesleki eğitim ve deneyim dönemini takip eden bilgi temelli meslek kategorisinde yer almaktadır (Clarke, Hyde ve Drennan, 2013: s. 8: Evetts, 2003: s. 395). Yükseköğretim kurumlarında bilimselliğe odaklanması (Dill, 1982: s. 257), akademisyenliğin her ortam ve koşulda eğitim ve öğretim hedefleri için çabalayan çok esnek bir meslek olmasından kaynaklanmaktadır (Enders ve Teichler, 1997: s. 371). Light (1974) mesleğin yapısını bir venn şeması ile şu şekilde ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Akademisyenlik Mesleğinin Venn Şeması

Light (1974: s. 10-12) Şekil 1'de ortaya koymuş olduğu şema ile akademisyenlik mesleğinin yapısını şu şekilde açıklamaktadır:

- Fakülte: Akademik olarak bir yükseköğretim kurumu tarafından istihdam edilen kadrodur.
- Bilimsel Meslek: Akademik bir disiplin tarafından sertifikalandırılmış ve temel faaliyeti bilginin ilerlemesi olan bir mesleği ifade etmektedir.
- Akademisyenlik Mesleği: Yükseköğrenim kurumlarında akademik atamalarla bilimsel bir mesleğin alt kümesidir. Büyük ölçüde mesleki çalışmanın kalitesini düzenlemektedir.

Light'ın (1974) ortaya koymuş olduğu şemada yer alan üç bileşenin akademisyenlerin mesleki alanını temsil ederek, akademisyenlik mesleğinin akademik niteliklere sahip bireylerle bilimsel bilginin kesiştiği ortak bir paydada buluştuğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda akademisyenlik mesleği bilgi ve beceri temelli bir meslek grubu içerisinde toplumla her daim iletişim içerisinde olan, sahip olduğu tecrübe ve bilgi birikimiyle takipçilerine ve topluma yön veren ve akademik niteliklere sahip kişilerin icra ettiği bir meslek olarak tanımlanabilir. Bu mesleği icra eden akademisyenler ise kurum içinde ve dışında var olan faktör ve koşullardan etkilenen kişi ve uzmanlardır (Goodson ve Cole, 1994: s. 88). Mesleğinde birer uzman olarak kabul gören akademisyenler eğitim ve öğretim pozisyonunda sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerle topluma ve öğrencilere sosyal, kültürel ve bilimsel açıdan farkındalık kazandırmaktadırlar (Korhonen ve Törma, 2016: s. 68).

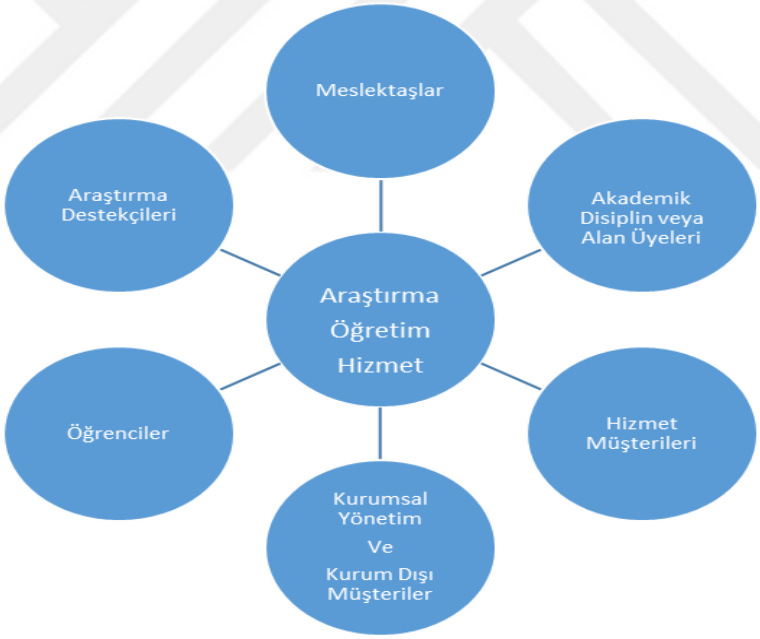
Üniversitelerin sahip olduğu roller akademisyenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda akademisyenlerin mesleki sorumluluğu sadece kendi kurumu ve mesleki çevresiyle sınırlı değildir. Akademisyenler mesleki anlamda topluma karşı da sorumlu bireylerdir. Bu anlamda akademisyenler öğrencileri, kurumları ve toplum için mesleki anlamda birer rehber gibidir (Ai, 2017). Akademisyenler sahip oldukları görev ve sorumlulukları etkinlik alanlarında belli başlı rollerle ortaya koymaktadır.

2.1.3.1. Akademisyenlik Mesleği Etkinlik Alanları

Meslekler, bir takım görev ve sorumluluklara sahiptir (Day ve Kington 2008: s. 11). Toplum ve kurumlar görev ve sorumlukları ihtiyaçları doğrultusunda

belirleyerek meslek üyelerine belirli roller atfetmektedir (Kogan 2000: s. 210). Akademisyenlik mesleğinde ise görev ve sorumluluklar belirli rollerin icra edilmesiyle yerine getirilmektedir (Henkel, 2005: s. 167; Beauchamp ve Thomas, 2009: s. 178).

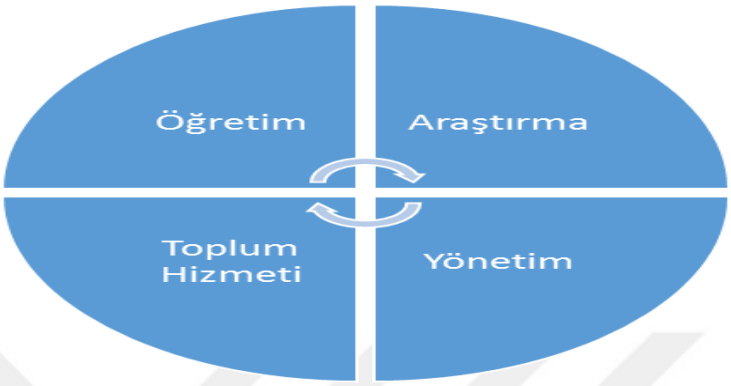
Alanyazında incelendiğinde akademisyenlerin etkinlik alanlarında bir takım rolleri yerine getirmekle sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Neumann'a (1993: s. 98) göre akademisyenlerin etkinlik alanlarındaki rolleri araştırma ve toplum hizmetinden ibarettir. Rosewell ve Ashwin'e (2018: s. 4) göre akademisyenin temel rolleri öğretim ve araştırmadır. Diğer bir bakış açısıyla bir akademisyenin işi esasen araştırma, öğretme ve yönetimdir (Archer, 2008b: s. 398; Staniford ve Harland, 2003: s. 83; Trede vd., 2012: s. 376). Dill'in (1982) dikkat çektiği akademisyenlik mesleğine yönelik roller Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Akademisyenlik Mesleğinde Roller

Şekil 2'de görüldüğü gibi akademisyenlik iş tanımı araştırma, öğretim ve toplum hizmeti etkinlik alanları arasında bir görev dağılımını içermektedir (Bennet vd., 2016: s. 217; Dill, 1982: s. 261; Harvey, Ambler ve Cahir 2017: s. 161). Dill (1982) tarafından ortaya konulan şemada araştırma, öğretim ve hizmet rollerinin kurumun içinde ve dışında yer alan paydaşlar ve akademisyenler arasındaki

etkileşimle sağlandığı anlaşılmaktadır. Boyer (1990) , Marsh ve Hattie (2002) ve Briggs (2007) ise akademisyenlerin dört etkinlik alanının varlığına dikkat çekerek; akademisyenlerin bu etkinlik alanlarına yönelik rolleri yerine getirmekle sorumlu olduğunu ifade etmektedir. Etkinlik alanlarına ilişkin bu roller Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Akademisyenlik Mesleği Etkinlik Alanı Rolleri

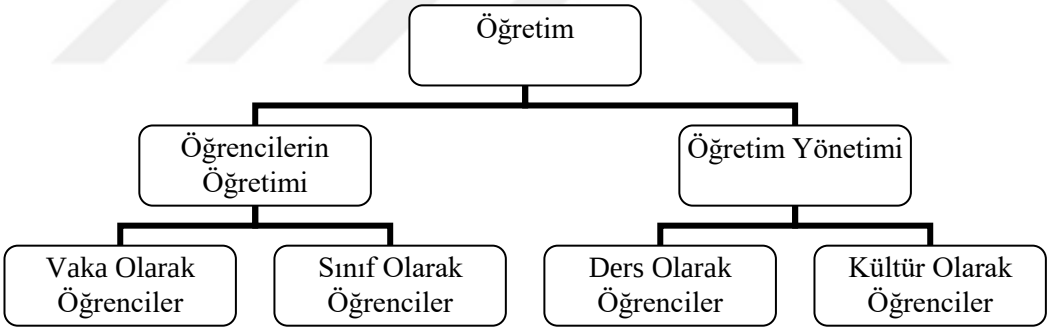
Farklı araştırmacılara göre akademisyenlerin yerine getirmekle sorumlu olduğu rol sayıları değişse de, akademisyenler Şekil 3'te belirtildiği gibi öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim rollerini yerine getirmekle yükümlüdür (Boyer, 1990; Briggs, 2007: s. 480; Marsh ve Hattie, 2002). Bu roller mesleki anlamda bir bütünlük içerisindedir. Dolayısıyla akademisyenlik mesleğinde sergilenen rollerin mesleğin sahip olduğu öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim etkinlik alanlarına dayalı olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

2.1.3.1.1. Öğretim Rolü

Akademisyenler sahip oldukları bilgi ve beceriyi diğer bireylere aktaran bir öğretmen gibidir. Akademisyenlik mesleğinin öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu aynı mesleki rollere ve mesleki gelişim sürecine sahip olması, öğretime dayalı bir meslek olmasından kaynaklanmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009: s. 177). Bu anlamda akademisyenlerin öğretim rolü öğretim uygulamalarını ve öğretimin kalitesini de belirlemektedir. Uzmanlık alanında sergilenen iyi bir öğretim rolü, eğitime ilişkin sosyal, politik beklentileri ve eğitim ideallerini en iyi şekilde yansıtabilmektedir (Day ve Kington 2008: s. 11).

Akademisyenlerin en temel sorumluluğu bilgiyi geliştirmek ve aktarmak olduğu söylenebilir. Cavalli ve Teichler'e (2010) göre akademisyenler toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiyi sağlamasının yanı sıra diğer mesleklere yönelik ihtiyaç duyulan uzmanlık bilgisini de öğretim rolleri aracılığıyla aktarmaktadır. Bu açıdan akademisyenlerin yeterli seviyede mesleki bilgi ve bereciye sahip olması beklenir (Teichler, 2010: s. 162). Akademisyenlerin sahip olduğu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve didaktik bilgi (Beauchamp ve Thomas, 2009: s. 179), öğretme eyleminin rolünü bilgi taşıyıcısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir role dönüştürerek bilgi yoğunluğu ve akışını arttırmaktadır (Trautwein, 2018).

Öğretim rolünü gerçekleştiren akademisyen hem kendinde hem de öğrencilerinde var olan bilgi birikimini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Valverde ve Cecilia, 2013: s. 65). Gale (2011: s. 219) öğretim rolünü öğrencilerin doğrudan öğretimi ile ilgili olaylar ve bu öğretimin yönetimi ile ilgili olaylar olarak ikiye ayırarak, bir bütün halinde ele almış ve bir öğretim etkisi şeması oluşturmuştur. Gale'nin (2011) öğretim etkisi şeması Şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Öğretimin Etkisi Şeması

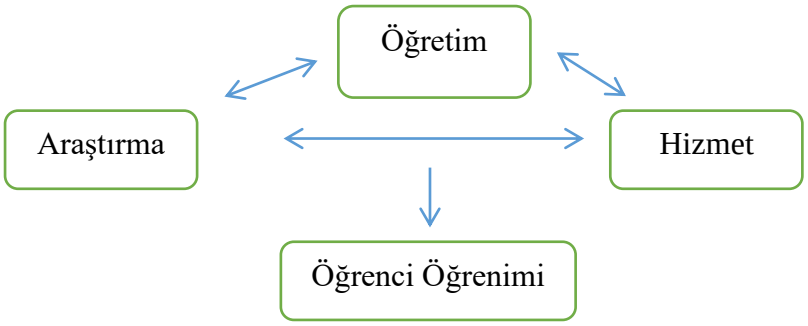
Gale'nin (2011) de Şekil 4'te belirttiği gibi akademisyenler için sadece öğretim faaliyetini yerine getirmek yetmemektedir. Bunun yanı sıra öğretimin yönetimini sağlamak gerekmektedir. Gale (2021: s. 220) öğrencilerin öğretimiyle bireysel ve sınıf bazında gerçekleştirilen öğretim faaliyetinin odak noktanın öğrenme deneyiminin yapısı ve işleyişi üzerinde olduğunu ifade ederken; öğretim yönetimiyle odak noktanın öğretim yapan kişinin kültürel ve alan bilgisi doğrultusunda öğretici rolü üzerinde olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin öğretim rollerini sadece bireysel ve sınıf bazında yerine getirmelerinin yeterli olmadığı aynı

zamanda alan bilgisine sahip olmaları ve takipçileriyle aralarındaki kültür farklılıklarını da yönetmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Akademisyenler öğretim rollerine göre farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Bu durum ise akademisyenlerin nasıl algılandığıyla ilgilidir. Nevgi ve Löfstrom (2015: s. 55) akademisyenleri öğretim rollerine göre dört başlıkta altında şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yenilenen ve yansıtıcı bir üniversite öğretmeni,
- Pedagojik yetenekli bir konu uzmanı,
- Üniversite öğretiminin nasıl geliştirileceğini yansıtan bir eğitim geliştiricisi,
- Üniversite öğretimi araştırmalarına odaklanan bir eğitim geliştiricisi.

Nevgi ve Löfstrom'un (2015) yapmış olduğu tanımlamada akademisyenler her ne kadar farklı şekillerde tanımlanmış olsa da temel amaç öğretim rolü aracılığıyla öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesidir. Akademisyenler öğretim konusunda ne kadar gerçekçi davranırsa, işteki performansı ve yeterliliği de o denli artmaktadır (Korhonen ve Törma, 2016: s. 66-67). Öyle ki eğitim ve öğretim kurumlarında, öğretme ve öğrenme öncelikli ve merkezi bir odak noktası haline gelmektedir (Greenbank, 2006,s. 110). Greenbank (2006) bu durumu Şekil 5'te bir rol şemasıyla açıklamaktadır.



Şekil 5. Akademisyen Rolleri Üçgeni Şeması

Greenbank'ın (2006: s. 109) Şekil 5'te akademisyen rollerinde öğretime verilen önceliği vurgulamak için öğretimi akademik roller üçgeninin zirvesine yerleştirdiği görülmektedir. Aynı zamanda Greenbank'ın (2006) ortaya koyduğu

şemadan öğretim faaliyetinin tek başına gerçekleştirilemeyeceği, diğer etkinlik alanlarıyla ilişki içinde olduğu ve bunun sonucu olarak öğrenci öğreniminin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Macfarlane ve Hugs (2009: s. 9) öğretim, araştırma ve hizmet rollerinin bir bütünlük içinde olduğu ve araştırma ve hizmet alanlarında elde edilen bilgilerin öğretimi kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir. Bilgi olmadan öğretim faaliyeti gerçekleştirilemeyeceği gibi öğretim olmadan diğer mesleki rollerin icrası verimli bir şekilde gerçekleşmesinin mümkün olmadığı söylenebilir.

2.1.3.1.2. Araştırma Rolü

Akademisyenlik mesleğinin karmaşık doğası, akademisyenlerin öğretim ve araştırma rollerini rekabet eden iki unsur olarak görme eğiliminde olmalarına neden olmaktadır (Macfarlane ve Hughes, 2009: s. 10). Öyle ki bazı durumlarda akademisyenin araştırma rolü öğretim rolüyle karşılaştırıldığında daha önemsiz görülebilmektedir (Korhonen ve Törma, 2016: s. 66). Ancak öğretim ve araştırma rolleri her zaman karşılıklı bir ilişki içindedir (Nevgi ve Löfström, 2015: s. 59). Araştırma ve öğretim rolleri bu özelliğiyle bir bütünün parçaları gibi düşünülebilir. Unutulmamalıdır ki öğrenilen ve öğretilen bilgiler araştırmalar sonucunda elde edilmekte ve öğretim yoluyla bireylere aktarılmaktadır.

Akademisyenlik mesleğinin araştırma rolü, öğretim rolüyle bir bütünlük içinde mesleğin merkezinde yer almaktadır (Fitzmaurice, 2013: s. 617; Korhonen ve Törma, 2016: s. 66-67). Ancak akademisyenlerin öğretim rollerinin ikinci plana atılarak, öncelikle araştırma rollerine odaklanıldığı da tartışılan konular arasındadır (Brownell ve Tanner, 2012: s. 341). Araştırma, bilgi yaratmak ve yaymakla ilgilidir, öğretim ise açıkça mevcut bilgiyi yorumlamayı içerir (Harris, 2005: s. 427). Bu bağlamda akademisyenlik mesleğinde öğretim rolünün mü yoksa araştırma rolünün mü öncelikli olması gerektiğine ilişkin tartışma anlamsız bir çabadan ileriye gitmemektedir.

Akademisyenlik mesleğinde gerçekleştirilen her araştırmanın amacı bilime katkı sağlamaktadır (Neumann, 1993: s. 99). Araştırma faaliyeti ise bir takım temel özellik ve niteliklere sahiptir. Neumann (1993: s. 100-101) araştırma faaliyetine

ilişkin temel özellik ve nitelikleri yeni bilgi, soruşturma ve sonuç ve görüşlerin yayınlanması olarak sınıflandırarak, şu şekilde ifade etmektedir:

- Yeni Bilgi: Araştırma faaliyeti, yeni bir bilginin araştırılması, eklenmesi, yaratılması, keşfedilmesi veya algılanmasıdır. Bu durum, hâlihazırda bilinen bilgiye katkıda bulunarak; deney, teori oluşturma, yorumlama, gözlem ve dünyayı daha iyi kavramak anlamına gelir.
- Soruşturma: Soru sorma ve cevaplama temel bir akademik ve araştırma faaliyeti olmasının yanı sıra bilginin edildiği ciddi ve sürekli bir faaliyet olarak görülmektedir.
- Yayın: Yeni bir bilgi olarak elde edilmiş araştırma sonuçlarının çoğaltılarak başkalarının eleştirel sorgulamasına sunulmasıdır.

Neumann'ın (1993) ifade ettiği araştırma faaliyetlerinin temel özellik ve niteliklerinden bilginin sürekli olarak yenilendiği ve sonuçlarının toplumun yararına sunulduğu anlaşılmaktadır. Araştırma rolü için araştırma faaliyetlerinin temel özellik ve nitelikleri güçlü bir temel oluştururken, akademisyenlerin kaliteli bir araştırma yapabilmesi için izlemeleri gerek bir süreç bulunmaktadır. Kaliteli bir araştırmanın yapılabilmesi için bir akademisyenlerin araştırma sorusunu tanımlaması, araştırmayı tasarlaması, araştırma tasarımını uygulaması, araştırma bulgularını analiz etmesi, araştırma sonucunu bildirmesi ve bu sonuca göre hareket etmesi beklenmektedir (Stoecker, 1999: s. 850). Bu bağlamda bir araştırmacı yanıtlanmamış soruları cevaplayan, aktif olarak araştırma yapan, akademik topluluk ile etkin iletişim kuran, kendi alan bilgisiyle kendini doyuran ve sonra bu bilgiyi genişletmeye çalışan kişi olarak görülmektedir (Smith ve Hatmaker, 2014: s. 550). Kısaca akademisyenin araştırma rolü, belirli bir disiplinde veya alanda güvenilir bilgi alanının genişletilmesidir (Dill, 1982: s. 263; Weidman, Twale ve Stein, 2001: s. 59).

Günümüz üniversitelerini araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirilmediği kurumlar olarak hayal etmek neredeyse imkânsızdır (Neumann, 1993: s. 97). Üniversitelerde, bir araştırmacı olarak akademisyenlerin daha fazla akademik yayın yapmasını beklenmektedir. Aynı zamanda bu yayınların kaliteli olması da beklenmektedir (Archer, 2008b: s. 389). Araştırma rolü o kadar önemlidir ki doğru ürünleri doğru zamanda üretemeyenler, hem ekonomik hem de mesleki anlamda

sıkıntı yaşayabilmektedir (Archer, 2008b: s. 391). Ancak akademisyenler tipik olarak en önemli işlerini araştırma olarak görmesi ve diğer rollerini angarya olarak algılaması görevde terfilerinin daha fazla araştırmaya bağımlı olmasından kaynaklanmaktadır (Milward ve Brunetto, 2005: s. 5).

Araştırma rolü bir takım faaliyetler gerçekleştirilerek güçlendirilmektedir. Örneğin, bilimsel konferanslar, toplantılar, çalıştaylar vb. çalışmaların hepsi araştırma rolünü geliştirmek için yapılır ve karşılıklı bir iletişim içerisinde gerçekleştirilir (Brownell ve Tanner, 2012: s. 344). Bu çalışmaların temel amacı akademisyenin araştırma yönelimini arttırarak araştırma rolünü geliştirmek ve akademik anlamda ilerlemeyi sağlamaktır (Teichler, 2010: s. 173). Greenbank (2006: s. 107) akademik anlamda ilerlemeyi ve akademik başarıyı öncelikli olarak araştırma başarısıyla ilişkilendirmektedir. Akademik başarıya ulaşmış akademisyenlerin sahip oldukları bilgi, birikim ve tecrübeleri toplumla paylaşması beklenmektedir. Bu paylaşım ise toplum hizmeti rolüyle gerçekleşmektedir.

2.1.3.1.3. Toplum Hizmeti Rolü

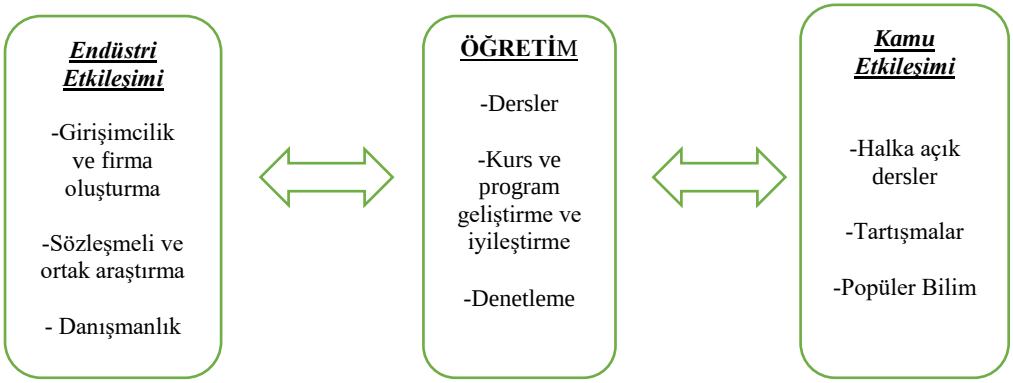
Akademisyenler yükseköğretim kurumlarında araştırma, öğretim rollerinin yanı sıra toplumu bilgilendirmek, yönlendirmek ve aydınlatmak için toplum hizmeti rollerini kullanırlar (Holmen ve Ljungberg, 2015: s. 210; Staniforth ve Harland, 2003: s. 83-84). Hizmet, belirli bir müşteriye mesleki uzmanlık sağlanması anlamına gelmektedir (Dill, 1982: s. 263). Yaygın olarak üniversitelerin üçüncü misyonu olarak kabul edilen toplum hizmeti rolüyle, üniversitenin araştırma ve öğretim misyonu dışında, toplumla etkileşime geçerek topluma faydalı olmak amaçlanmaktadır (Holmen ve Ljungberg, 2015: s. 217).

Toplumsal hizmet kavramı, nitelikli bir akademisyen olmanın tanımlayıcı yönü olarak görülmektedir (Fitzmaurice, 2013: s. 618). Akademisyenlerde toplum hizmeti rolünün verimliliği, toplumun bu mesleği icra edenlerden mesleki anlamda ne ölçüde yararlandığıyla doğru orantılıdır (Boyt vd., 2001: s. 322). Bu durumda karşılıklı bir ilişki ve iletişim söz konusudur. Diğer rollerini en etkin şekilde sergileyen ve iletişim kanalları güçlü olan akademisyenlerin mesleki anlamda toplum için daha faydalı

olduğu söylenebilir. Bu durumda sosyal ve akademik bağlılık, güven ve yönetimin kurumsal anlamda akademisyenlere verdiği destek de artmaktadır (Fauzi, Ling, Thursamy ve Ojo, 2019: s. 139-143).

Öğretim ve araştırma rolüyle etkileşimde olan hizmet rolünün sahip olduğu sorumluluk akademisyenleri diğer kuruluşlarla karşılıklı bir iş birliğine sokmaktadır (Bender, 2007: s. 128). Bu amaçla akademisyenler üniversiteler aracılığıyla çeşitli toplumsal çalışmalar ve projeler gerçekleştirmektedir (Cottrell ve Parpart, 2006: s. 18). Gerçekleştirilen bu çalışmalara fon ve kaynak sağlamak için farklı kurumlarla iş birliğine gidilmektedir. Akademisyenler toplum hizmeti olarak gerçekleştirdikleri kurslar, konferanslar vb. faaliyetlerle, hem kendi öğrencilerinin hem de üniversite dışında yer alan bireylerin eğitimsel açıdan gelişimini sağlayarak, bireylerin eğitim deneyimlerini arttırmaktadır (Weber ve Glyptis 2000: s. 352).

Topluma yön verme ve liderlik yapma eğiliminde olan akademisyenlerin sahip olduğu rollerle toplumda uzmanlık hiyerarşisinin üstünde yer aldığı anlaşılmaktadır (Cottrell ve Parpart, 2006: s. 17). Bu durum öğretim, endüstri ve kamu alanlarının etkileşimini beraberinde getirmektedir. Bu durum Holmen ve Ljungberg (2015) tarafından bir şekille şu şekilde özetlenmektedir:



Şekil 6. Öğretim ve Sosyal Etkileşim Arasındaki Algılanan İlişki.

Holmen ve Ljungberg (2015: s. 215) Şekil 6'da öğretim ve araştırma temelli toplum hizmeti rolünü, öğretimi temel alarak kamu ve endüstri kuruluşlarıyla sosyal bir etkileşim içinde gerçekleşmesi şeklinde yorumlayarak, hizmet rolüyle

gerçekleştirilen faaliyetleri endüstri etkileşimi ve halkla etkileşim olarak şu şekilde açıklamaktadır:

- Endüstri etkileşimi (Halk katılım): Danışmanlık ve sözleşmeli araştırma yoluyla sadece firmalarla doğrudan etkileşimi değil, aynı zamanda markalama, lisanslama ve bir üniversite yan kuruluşu kurma yoluyla akademik araştırmanın ticarileştirilmesini içermektedir.
- Halkla etkileşim (Toplumsal halk katılımı): Halka ders verme, halk ve medyayı en son teknoloji araştırmalar hakkında bilgilendirme veya mitleri, popüler bilim yazılarını çürütme gibi faaliyetleri içermektedir.

Akademisyenler hizmet faaliyetleriyle toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik sıkıntılarına çözüm bulmakta ve bu çözümleri toplumla paylaşmaktadır (Bender, 2007: s. 127). Bu durum akademisyenlerin çok yönlü, yaratıcı ve entelektüel olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Üstelenmiş oldukları hizmet rolüyle toplum nazarında birer eğitim ve öğretim lideri olarak algılanan akademisyenler, yükseköğretim kurumlarında yönetim kademesinde de yer almaktadırlar. Topluma yön veren liderler olarak görülen akademisyenlerin mesleki anlamda kurumların yönetim kademesinde görev alarak meslektaş ve öğrencilerine de liderlik yaptığı bir gerçektir.

2.1.3.1.4. Yönetim Rolü

Akademisyenlerin yaşadığı değişikliklerin çoğu, araştırmacı ve öğretmen olarak gösterdikleri performansla doğrudan ilişkili olarak bu alanlarda meydana gelmektedir. Akademisyenlerin rolü her ne kadar öğretim ve araştırma odaklı algılansa da, gerektiğinde akademisyenler yönetim rolünü de sergilemektedirler (Williams, 2008: s. 534). Üniversitelerde yöneticiler, akademik topluluğu destekleyerek kamu hizmetini yerine getiren kişilerdir (Lauwerys, 2002: s. 94). Akademik yönetici genellikle üniversite hiyerarşisinde yerleşik güç, otorite ve himaye düzenlerini yansıtan bir öğretim üyesi pozisyonuna sahiptir (Lafferty ve Fleming, 2000: s. 260). Boyer (1990) ve Lafferty ve Fleming (2000: s. 260) akademisyenlerin yönetim rollerini müdürlük, başkanlık, dekanlık ve rektörlük gibi

kurumsal görevlerle elde ettikleri pozisyonlarla gerçekleştirdiklerine dikkat çekmektedir.

Yönetici statüsündeki akademisyenlerin bilgi ve uzmanlık alanında etkin bireyler olması gerekmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 607-608). Yönetimde yer alan öğretim elemanlarının temel amacı kaynak tahsisi, bütçeleme, zamanlama, planlama, kaynak elde etme, rapor oluşturma ve değerlendirmedir (White, 1987: s. 98-99). Akademisyenlerin yönetimde yer almalarındaki temel neden etkinlik ve verimliliği dengelemek ve sınırlı kaynakları verimli bir şekilde kullanarak örgütsel hedeflere ulaşmaktır (Milward ve Brunetto, 2005: s. 5). Milward ve Brunetto (2005: s. 6) mesleki anlamda bir yöneticinin amaçlarını şu başlıklar altında ifade etmektedir:

- Planlama: Bu süreç eylemleri ve hedefler belirlemeyi ve gelecekteki olasılıkları tahmin etmeyi içermektedir.
- Örgütleme: Bu süreç çalışanların işlerini devretme ve koordine etmeyi ve aynı zamanda ne yapılması gerektiğini belirlemeyi içermektedir.
- Liderlik etmek: Çalışanları rollerini yapmaya motive etmeyi, etkili iletişim kurmayı ve çatışmaları çözmeyi içermektedir.
- Kontrol: Performansın belirlenen standartlara göre sürekli olarak kontrol edilmesidir.

Yönetimde yer alan akademisyenlerin sürekli bir faaliyet döngüsü içerisinde kurumun işleyişini sürdürerek, kurumu ayakta tutmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Kurumun devamlılığının ise büyük çapta ekonomik koşullara bağlı olduğu ve yönetim alanında yapılan uygulamalarla sağlandığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yönetici konumundaki akademisyenlerin içinde bulunduğu kurum ve takipçileri arasında dengeleyici bir görev üstlendiği söylenebilir.

Son yıllarda yönetim rolünün güçlü bir yönetim kültürü, girişimcilik ve kâr etme idealleri etrafında yeniden şekillendiği görülmektedir (Winter, 2009: s. 121). Özellikle öğretim ve araştırma odaklı olan akademisyenlik mesleğinde yönetim görevi akademisyenlere yüklenmiş fazladan bir sorumluluk olarak yorumlanabilmektedir. Henkel (2005) yönetim rolünü üstlenmiş akademisyenlerin iş yükünden dolayı kurum içi ve kurum dışında mesleki çatışmalar yaşadığına dikkat

çekmektedir. Bu durumda bir akademisyenin çatışma ve problemlerin üstesinden gelebilmesi için yönetim rolünü etkin bir biçimde kullanması gerekmektedir. Bu yönüyle yönetim rolü bir anlamda bürokratikleşmeyle ilişkilendirilebilir. Hall (1968: s. 94) bir sıra bürokratik faaliyet içerisinde gerçekleştirilen yönetim rolüne ilişkin boyutları şu şekilde ifade etmektedir:

- Yetki hiyerarşisi: Karar verme odağının kuruluş tarafından ne ölçüde yapılandırıldığıdır.
- İş bölümü: Görevlerin örgüt tarafından belirlenen işlevsel uzmanlaşmaya göre alt bölümlere ayrılma derecesidir.
- Kuralların varlığı: Örgüt içi davranışların örgüt denetimine tabi olma derecesidir.
- Tarafsızlık: Bireysel niteliklere bakılmaksızın hem örgütün içindekilere hem de dışarıdakilere ne ölçüde davranıldığıdır.
- Teknik yeterlilik: Kişisel seçim ve ilerleme sürecinde örgütsel olarak tanımlanmış evrensel standartların ne ölçüde kullanıldığıdır.

Hall'un (1968) ifadesinden de anlaşılacağı üzere yönetim hiyerarşik bir yapı içinde bürokratikleşmeyle ilişkilidir. Bu bağlamda yönetimin temel rolün kurumsal anlamda konulan kurallar ve teknik yeterliliği tarafsız olarak kullanarak, takipçilerine iş bölümünü sağlanmak olduğu söylenebilir. Buradaki temel amacın kurumun var oluşunu gerçekleştirmek ve devam ettirmek olduğu anlaşılmaktadır. Farklı durum ve şartlarda farklı akademisyenlik rolleri ön plana çıksa da öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim rollerinin bir bütünlük ve denge içinde olması beklenir. Çünkü akademisyen bir öğretmen, bir araştırmacı, bir yönetici aynı zamanda bir toplum destekçisidir. Bir bütünlük içinde farklı rollere sahip olan bu meslek özünde bir takım temel niteliklere sahiptir.

2.1.3.2. Akademisyenlik Mesleğinin Temel Nitelikleri

Akademisyenlik mesleği bir yandan bireysel olarak deneyimlenen bir süreci ifade ederken, diğer taraftan akademik camia ve kültürün akademik çalışmalarda karşılıklı iletişim ve gelişim olanaklarını etkileme yollarını da betimlemektedir (Korhonen ve Törma, 2016: s. 66). Bu bağlamda saygınlık, statü, beceri ve bilgi

birikimiyle toplumun en üst basamağında yer alan akademisyenlik mesleğini belli başlı norm ve kurallarla kısıtlayarak bu mesleğe ilişkin özellikleri dar bir kapsamda ele almak mümkün değildir. Dill (1982: s. 256-258) akademisyenlik mesleğini serbest bir meslek olarak kabul ederek mesleğe ilişkin özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Özerk bir meslektir.
- Tüm üyeler arasında bir iletişim olmasının yanı sıra bu iletişim sınırlıdır.
- Bilginin iletilmesiyle ilgili olarak olan bir mesleğin niteliklerine sahip bilimsel bir meslektir.
- Yükseköğretim kurumlarında bilimsel bir mesleğin alt kümesinde yer alan akademik bir meslektir.

Araştırmacılar bilimselliğin ön planda tutulduğu bu mesleğe hem farklı hem de ortak nitelikler yüklemektedir. Dill'in (1982) ifade ettiği gibi akademisyenlik mesleği belirli bir iletişim içerisinde bilgi alışverişinin sağlandığı ve bilimselliğin ön planda tutulduğu özerk bir meslektir. Ancak bu mesleği açıklamakta özerklik ve iletişim kavramı yetersiz kalmaktadır. Carpentier (2005: s. 204-205) sorumluluk, özerklik, bağımsızlık ve tarafsızlık gibi nitelikleri mesleğin temel özellikleri olarak ifade etmektedir. Genel anlamda akademisyenlik mesleğinin temel nitelikleri akademik disiplin, akademik özgürlük ve akademik özerklikle açıklanabilir (Alderman, 1996: s. 192; Henkel, 2005: s. 165).

2.1.3.2.1. Akademik Disiplin

Disiplin teriminin kökeni Latince discipulus (öğrenci) ve disciplina (öğretme) kelimelerinden türetilmiştir (Davoudi ve Pendlebury, 2010: s. 614). Disiplin, bir öğretim veya öğrenme dalı olarak tanımlanmaktadır (Demski, 2007: s. 153). Akademik disiplin kavramı ise oldukça belirsizdir ve birçok kavramda olduğu gibi yoruma açık olduğu için kolayca tanımlanamaz (Oldnall, 1995: s. 605).

Toplu olarak benimsenen düzenli bir bilgi bütünü olan akademik disiplin mesleki uzmanlıktan farklı olarak teorik ve bilimseldir (Henry, 1964: s. 32). Ancak akademik disiplin mesleki uzmanlaşmanın önemli bir yönünü de oluşturmaktadır

(Davoudi ve Pendlebury, 2010: s. 615). Çünkü akademik disiplin üniversite düzeyinde öğretilen, araştırılan ve bir fikir birliğini yansıtan karmaşık bir uzman bilgisi bölümünün bütününü temsil etmektedir (Richardson, 2008: s. 249).

Akademik disiplini anlamanın geleneksel yolu, konuyu açıkça tanımlayan normlara uygun olarak bilginin düzenlenmesidir (Dyck, 1994: s. 143). Akademik disiplin, bilgiyi geliştiren bir alan olması (Richardson, 2008: s. 250), üniversitelerin yalnızca temel bilgilerin üretilmesi ve yayılmasına odaklanan bilgileri disiplin olarak tanımlamasına neden olmaktadır (Dyck, 1994: s. 143). Bu bağlamda akademisyenlik mesleğinin bilgi odaklı bir meslek olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan bu mesleğin bilgi birikimli uzmanlık mesleği olduğu sonucuna da varılmaktadır.

2.1.3.2.2. Akademik Özgürlük

Akademisyenlik mesleğinin sahip olduğu temel niteliklerden biri de bu mesleğin olmazsa olmazı özgürlük kavramıdır. Akademik özgürlük, üniversitenin temel faaliyet veya görevlerinde, alınan kararların akademik kadroya bağlı olduğu anlamına gelmektedir (Aberbach ve Christensen, 2017: s. 2). Henkel (2005: s. 169) için bu kavram akademisyenlerin bireysel olarak kendi araştırma gündemini seçme ve takip etme konusunda özgür olması ve kendi çalışma hayatı ve önceliklerini yönetme konusunda kendisine güvenilmesidir.

Akademik özgürlük, genel anlamda üniversiteler için temel bir ilkedir ve bilgi toplumunda, öğretim ve araştırmayla ilgili var olmayı ifade etmektedir (Aarrevaara, 2010: s. 59). Bireysel ve kurumsal açıdan ele alındığından akademik özgürlüğün kolektif bir kapsamı da vardır (Hyslop ve Sears, 2010: s. 2). Öyle ki bu kavram müdahale veya ceza olmaksızın, bilimsel araştırmanın norm ve standartlarına tabi olarak araştırma yapma, öğretme, konuşma ve yayınlama özgürlüğüdür (Tight, 1988: s. 132; Aberbach ve Christensen, 2017: s. 5).

Bireysel olarak akademik özgürlük, kişinin araştırma, öğretim ve akademik bilgi ve sonuçları yayma gibi sahip olduğu rollere göre değişkenlik göstererek, başkalarının baskı ve etkisinden uzak durmaktır (Aberbach ve Christensen, 2017: s.

5). Kurumsal anlamda akademik özgürlük ise, anayasasının şartlarına göre, akademik politikaları belirleme yetkisi, öğretim ve araştırma arasındaki denge, personel oranları, personelin atanması ve terfi, öğrenci disiplini ile müfredat, standartlar, sınavlar ve diplomaların verilmesi gibi faaliyetler üzerinde kontrol ve kendi kendini yönetmeyi ifade etmektedir (Akerlind ve Kayrooz, 2010: s. 229). Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarının devletten bağımsızlığını garanti eden idari boyuttur (Aarrevaara, 2010: s. 61).

Akademik özgürlük, üniversitede kendi uzmanlık alanlarında bilgi veya gerçeğin peşinden gidenleri koruyarak (De George, 2003: s. 12), akademisyenlerin mesleği nasıl icra ettikleri ve sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini belirleme konusuna da ışık tutamaktadır (Barendt, 2010: s. 21). Ancak bu özgürlük başkalarının özgürlüğünü savunma sorumluluğunu da beraberinde getirdiğinden, bu sorumluluğu yerine getirmek ahlaki bir yükümlülük de gerektirmektedir (De George, 2003: s. 19).

Akademik camianın sahip olduğu dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez bir hak olan akademik özgürlük, sınırsız bir keyfiyeti değil, sınırları olan davranış biçimlerine atıfta bulunmaktadır (Kükner, 2015: s. 67). Akademisyenler akademik özgürlüğü sonsuz bir müdahale ya da kaçınma teması olarak kullanamaz. Çünkü bu durum bir başkasının özgürlüğünü kısıtlayabilir (Menand, 1996: s. 3). İlgili ifadelerden akademik özgürlüğüm sınırsız olmadığı anlaşılmaktadır.

Akademik özgürlük akademisyenlere araştırmalar yapmak, bulduklarını yayımlamak, çalışmalarını öğretime aktarmak gibi sorumluluklar yüklemektedir (Kükner, 2015: s. 82). Akademik özgürlüğün öğretim ve araştırma etkinliklerinin en temel değeri ve etkili bir üniversite oluşturmanın ön koşulu olduğu anlaşılmaktadır (Gedikoğlu, 2013: s. 181). Akademik özgürlük olmadan akademisyenlerin bu etkinlikleri yerine getiremeyecekleri ve bu etkinliklerin yerine getirilmemesinden dolayı en çok toplumun zarar göreceği ortadadır (Kükner, 2015: s. 82). Ayrıca akademik özgürlüğü kısıtlanmış öğretim elemanlarının araştırma faaliyetlerinde sınırlamalar olacağından, temel ve uygulamalı araştırmalar sonucunda üretilecek nitelikli bilgiden yoksun kalan toplumun doğal olarak rekabet gücü azaldığından, üniversitelerde

üretilen bilginin niteliği de zayıflamaktadır (Gedikoğlu, 2013). Dolayısıyla akademisyenlerin sahip olduğu görev ve sorumlulukları verimli bir şekilde yerine getirmesi akademik anlamda ne kadar özgür olduklarıyla ilgilidir.

2.1.3.2.3. Akademik Özerklik

Meslekler, uygulayıcıların uzun süreli uzmanlık eğitimi sırasında öğrendikleri farklı bilgi yapılarına dayanan özerklikle tarif edilir (Colbeck, 2008: s. 13). Bu açıklama doğrultusunda mesleki özerklik, mesleki çalışmalarda kişisel sorumluluk kabul etme girişimi olarak tanımlanabilir (Hyslop ve Sears, 2010: s. 2). Üniversitelerde özerklik kavramı, kimlerin öğrenim göreceği, kimlerin öğreteceği, nelerin öğretileceği, kimlerin mezun olacağı, nelerin araştırılacağı konusunda üniversitenin bir kurum olarak yetki sahibi olma derecesidir (Doğramacı, 2007: s. 7). Akademik özerklik ise yükseköğretimdeki kurumlarında yer alan bireylerin, kendi çalışmalarının doğasını belirleme hakkıdır (Neave, 1988: s. 43).

Akademisyenlik mesleğinin sahip olduğu özerklik niteliği mesleğe akademik anlamda bir zenginlik kazandırmaktadır (Ryynanen, 2001: s. 44). Deneyim veya uzmanlık yoluyla kazılan özerklik, mesleğin icrasını daha kolay ve istendik hale getirmektedir (Pratt vd., 2006: s. 255). Özerk açıdan bakıldığında bu mesleğin bireyin kendini nerede ve nasıl rahat hissettiğiyle ilgili olması, bu mesleğin gerekli yeterlilik ve motivasyonu içeren, bağımsız öğrenen ve üreten bir meslek olduğunun göstergesidir (Archer, 2008b: s. 401). Kendini özerk hisseden akademisyen mesleğinde iş tatmini ve bağlılığı yüksek düzeyde yaşamaktadır (Naus, Iterson ve Roe, 2007)

Özerklik açısından bakıldığında, yükseköğretim bünyesindeki üniversiteler siyasi açıdan boğulmamalı veya kamusal hesap verebilirlik uğruna feda edilmemelidir (Alderman, 1996: s. 192). Özellikle ekonomik etmenlerin yön verdiği neoliberal sistemde bütün kurumlar ekonomik çıkar ve faydaya göre şekillendirilmek istenmekte ve bağımsızlıklarına gölge düşebilmektedir. Bağımsızlık meslekle ilgili kararlar alınırken baskılardan uzak durma eğilimidir (Boyt vd., 2001: s. 322). Bağımsızlık belli sınırların dışına çıkmayı gerektirdiğinden, mesleki olarak belli

değer ve kuralların dışına çıkmak, akademisyenlik mesleğinin farklı sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir. Akademik özerklik sorunların çözümünde hangi yöntemleri kullanması gerektiğine ilişkin özgürlük sağlayarak, sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır (Hagg, 2009).

Akademisyenler, bilginin keşfinden, onu bütünleştirmeye, yorumlamaya ve öğrencilere iletmeye kadar her alanda tam özerkliğe sahiptirler (Jones, 2001: s. 299). Ancak bu özerklik koşulsuz değildir; çoklu ilişkileri yönetme meselesidir (Henkel, 2005: s. 172). Bu ilişkiler ise araştırma ve öğretim soncunda üretilen bilginin kalitesine ve şeffaflığına atıfta bulunarak taraflar arasında karşılıklı ve sürekli bir diyaloğun gelişmesi ve güçlenmesini sağlamaktadır (Hagg, 2009: s. 2).

Özerklik, uzmanlığın önemli bir boyutu olarak kabul edilmektedir (Engel, 1970: s.12). Uzman olarak akademisyenlerin özerk olması rollerini verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olmaktadır. Akademisyenlik mesleğinde roller ise genel anlamda mesleki kariyer evrelerinde gelişip şekillenmektedir.

2.1.3.3. Akademisyenlik Mesleğinde Kariyer Evreleri

Geçim sağlamak için yapılan bir işten fazlasını ifade eden meslek kavramı, kariyer kavramıyla mesleğin içinde ve ötesinde ilişkisel bir etkileşim içindedir (Slay ve Smith, 2010: s. 86). Fransızca kökenli bir sözcük olan kariyer kavramı bir mesleğe ilişkin aşılması gereken aşamaları ifade etmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 602). Diğer bir ifadeyle bu kavram, kişinin yaşamı boyunca bir meslek içerisinde deneyim, tecrübe ve faaliyetlerle ilgili bireysel olarak algılanan tutum ve davranışlar dizisini temsil etmektedir (Hall, 1987: s. 302).

Kariyer sürecinin belli aşamaları kapsaması ve belli basamaklarda gelişimini sürdürmesi, kariyer gelişim basamaklarına ilişkin farklı bakış açılarının açığa çıkmasına neden olmuştur. Freud, Gessell, Allport ve Rousseau tarafından bireyin yaşı baz alınarak geliştirilen ‘’Biyolojik Olgunlaşma’’ sınıflaması, Erikson, Havighurst ve Neugarten'in farklı yaşlarda yetişkinlerin deneyimlerini vurgulayan ‘’Yaşam Döngüsü’’ yada ‘’Yaşam Çağı’’ sınıflaması ve kişiliğin zekanın gelişimini

hiyerarşik olarak tanımlayan ‘’Gelişimsel Aşama’’ sınıflaması kariyer gelişim basamaklarına ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır (Christensen vd., 1983: s. 6).

Genel anlamda kariyer evreleri bireyin yaşı ve hizmet süresine göre sınıflandırılmaktadır. Kariyer evreleri hizmet yıllarına göre erken kariyer evresi (1-5 yıl), orta kariyer evresi (6-20 yıl) ve geç kariyer evresi (20 yıl ve üzeri) olarak sınıflandırılmaktadır (Hall, 2002; Masuda, Ebersole ve Barret, 2013). Mathis ve Jackson (2010) kariyer evrelerini bireyin yaşını temel alarak, keşfetme/arama: 0-25 yaş, kurma: 26-35 yaş, kariyer ortası: 36-50 yaş, kariyer sonu: 50-65 yaş, emeklilik: 65 yaş ve üstü olarak dört aşamada sınıflandırmıştır. Kabul gören diğer bir sınıflama ise; 20-34 yaş aralığını erken kariyer evresi, 35-50 yaş aralığını orta kariyer evresi ve 50-65 yaş aralığını geç kariyer evresi şeklindedir (Masuda vd., 2013. s. 13; Super, 1976). Dolayısıyla 25 ve 65 yaş arası bireyin mesleki kariyer aralığı olarak ifade edilmektedir (Super 1976; Christensen vd., 1983: s. 6).

Alanyazında genel olarak kariyer evrelerinin yaş ve hizmet süresi kriterleri temel alınarak sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Ortak nokta ise kariyer evrelerinin belirli bir sırada basamaklar halinde ilerlemesidir. Bu bağlamda kariyer kavramı kişinin çalışma hayatı boyunca işle ilgili rollere girip çıktıkça kazandığı deneyimlerinin uzun vadeli bir bütünü olarak görülmesine neden olmaktadır (Hall,1987: s. 301). Akademisyenler akademik kurumların değişen koşulları içinde kariyer olanaklarına karşı konumlarını sürekli olarak yeniden değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar (Korhonen ve Törma, 2016: s. 70). Bu bağlamda Huberman (1989; akt: Korhonen ve Törma, 2016: s. 69) mesleki kariyer döngüsünü öğretim yıllarına göre üç temel sınıflama ile şu şekilde ifade etmektedir:

- Acemi evresi: Bu aşamada birincil endişe hayatta kalmak ve öğretme ve öğrenme görevlerini netleştirmektir.
- Kariyer ortası evresi: Bu aşamada istikrar sorunu vardır. Deneyimli öğretmenler genellikle mesleki becerileri ve bilgileri konusunda kendilerine güvenirler.

- Geç kariyer evresi: Uzun yıllara dayanan deneyime sahip olanlar genellikle rollerinde rahattır ve emekliliğe yaklaştıkça kendilerini duygusal olarak öğretme görevinden uzaklaştırmaya başlarlar.

Christensen vd. (1983: s. 9) öğretimi temel alarak eğitim ve öğretim süreci içinde kariyer aşamalarını, hizmet öncesi hazırlığın ardından, ilk yıllar, orta yıllar ve emekliliğe giden sonraki yıllar olarak, şu şekilde ifade etmektedir:

- İlk yıllar: Öğretim ve araştırmaya, yeni başlayan bireylerin neyi nasıl öğreteceği ve araştıracağı, stres ve kaygı seviyesinin yüksek olduğu aynı zamanda mesleki anlamda hayatta kalma kaygılarının yaşandığı süreci ifade etmektedir.
- Orta yıllar: Alanyazında dördüncü ile yirminci yıl olarak çeşitli şekillerde tanımlanan bir bireyin orta yılları, belirsizlik ve endişesinin en azından kısmi çözümünün olduğu dönemlerdir. Bu dönemde birey ne yaptığını bilir ve öğretmekten doyum alır. Kariyer ortasında bireylerin işlerine yönelik ciddi tutumları, eğitime olan bağlılıkta bir olgunlaşma olarak görülmüştür.
- Sonraki yıllar**:** Bu aşamada sahip olunan bilgiler, bir ölçüde çelişkilidir. 20 ile 30 yıllık deneyime sahip bireyler yorgunluk ve bitkinlik içeresinde işten ayrılma eğiliminde olabilmektedirler. Oysaki en yüksek üretkenlik sürecinin bu dönemde gerçekleşmesi beklenir. Bu dönemde yeni fikir üretiminin arttığı da görülmektedir.

Mesleğe yeni başlayan ve kariyer sürecinin başında olan öğretim üyeleri daha kıdemli öğretim üyeleri tarafından gereğinden fazla zaman ve deneyim gerektiren işlere yönlendirilebilmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 607-608). Ancak bu dönemde araştırma ve eğitim görevini yürüten akademisyenler, mesleki anlamda yoğun olmalarına rağmen takipçilerinin saygınlığını kazanmak istemektedir. Christensen vd. (1983: s. 9) bu dönemde takipçilerle olan ilişki ve iş tatmininin en üst düzeyde olduğunu belirtmektedir. Akademisyenler araştırma ve öğretim etkinliklerinin üst düzeylere ulaştığı bu süreçte yeni bilgileri araştırmaya ve sahip oldukları bilgileri aktarmaya isteklidirler. Bu yolla bir var olma savaşı içinde olan akademisyenler mesleki anlamda stres ve kaygı düzeylerinin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. İlk yıllar, acemi evresi ya da erken kariyer dönemi olarak

adlandırılan bu dönem özetle akademisyen faaliyetlerinin en üst düzeyde gerçekleştirildiği ve belirsizliğin hâkim olduğu bir dönemdir.

Bir akademisyen için orta kariyer evresi ya da diğer adıyla orta yıllar dönemi, ya yeterli performansın sergilendiği değişken olmayan istikrarlı bir aşama, ya da çarpıcı değişimlerin yaşandığı istikrarsız bir dönem olabilir (Clarke vd., 2013: s. 15). Christensen vd. (1983: s. 10) bu dönemin olgunlaşma dönemi olduğuna dikkat çekerek, enerjik bir biçimde ilişkilerin geliştirildiği, üretkenliğin en üst düzeye ulaştığı ancak süreç sonuna doğru yorgunluk ve isteksizliğin de yaşanabileceği bir dönem olarak ifade etmektedir. Bu dönem diğer bir ifadeyle akademisyenlerin deneyimsizlik ve tecrübesizlikten sıyrılarak olgunlaştığı bir süreçtir. Üretkenliğin en üst düzeye çıktığı bu dönem kariyer evresinin en uzun dönemi olarak kabul edilmektedir.

Sonraki yıllar ya da geç kariyer evresi, akademisyenlerin mesleki anlamda durağanlaştığı bazen de gerilediği bir dönemdir. Christensen vd. (1983: s. 10) bu dönemi mesleki yorgunluk, bitkinlik ve mesleki can sıkıntılarının yaşandığı bir dönem olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu dönem akademisyenlerin icra etmesi gereken rollerden uzaklaştığı bir dönem olarak görülebilir. Mesleki rollerden uzaklaşarak yaşanan akademik verimsizlik akademik yozlaşmayı da beraberinde getirebilir. Ancak mesleki anlamda gerilemenin yaşandığı bu dönemde akademisyenlerin sahip oldukları bilgi ve tecrübe birikimlerini paydaş ve takipçileriyle paylaşmaları beklenir.

2.1.3.4. Yükseköğretim Kurumu Olarak Üniversiteler ve Akademisyenlik Mesleğiyle İlişkisi

Yükseköğretim sürekli değişen ve gelişen bir alandır (Archer, 2008b: s. 385). Yükseköğretim kurumları akademik bir topluluk olarak öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve yardımcı personelden oluşmaktadır (Mustafa ve Goh,1995: s. 167). Yükseköğretim kurumları bünyesinde bulundurduğu çalışanlarına mesleki anlamda gerekli esnekliği sağlamak ve mesleki gelişim ve ilerlemeye teşvik etmek zorundadır (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 608). Bu açıdan bakıldığında

yükseköğretim topluluğu akademisyenlerin görev ve sorumluluklarının sürekli olarak gözden geçirildiği bir kurum olarak görülür (Whitchurch, 2008: s. 377-378).

Küresel rekabet edebilirlik ve arz yönlü neo-liberal ekonomik stratejilerin bir parçası olarak hükümetler, yükseköğretim kurumlarını istendik şekilde yönlendirebilmektedir (Clegg, 2008: s. 331). Bu durumdan ötürü yükseköğretim kurumlarının değişen sosyo-ekonomik çevrelerin sunduğu bir dizi zorlukla karşı karşıya kalması, akademisyenlik mesleğinin yükseköğretim içerisinde her zaman kırılgan halde var olmasına neden olmaktadır (Williams, 2008: s. 533). Dolayısıyla yükseköğretim endüstrisi, öğrencilerin tüketici, öğretim görevlisi ve öğretim üyelerinin üretici ve yöneticilerin ortaya çıkan ürünü yönetip pazarlayıcı olduğu, hükümet tarafından dolaylı olarak düzenlenen bir eğitim piyasası haline gelmiştir (Ai, 2017: s. 1095). Bu durumda uygulanan yükseköğretim politikalarının kalitesinin akademisyenlik mesleğinin kalitesini de etkileyerek varoluş mücadelesini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesinin kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir.

Günümüzdeki anlamıyla modern üniversiteler, 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış olup; son iki asırda ulus devletlerin eğitim, araştırma ve insan kaynağı ihtiyacını karşılama ile öğrencilere milli kültür kazandırma gibi önemli işlevler görmüşlerdir (Çetinsaya, 2014: s. 33). Hızlı gelişen bilgi teknolojisi için nitelikli insan kaynağına ihtiyaç duyulması, kaliteli bir eğitim süreciyle nitelikli insan yetiştiren üniversite gibi yükseköğretim kurumlarının önemini arttırmıştır (Rawung, 2013: s. 28). Üniversitelerin temel amacı nitelikli bir toplum oluşturmak, değişime karşı bilgi üretmek ve oluşturduğu öğretim programı ile katılımcılarının eğitimini sağlamaktır (Christman, Cohen ve Macpherson, 1997: s. 148)

Üniversiteler özellikle öğretim ve öğrenimin kalitesini iyileştirmek için girişimlerde bulunan kurumlar olmasının yanı sıra, farklı akademik yapıların bir arada var olduğu karmaşık ve farklılaşmış kurumlardır (Harris, 2005: s. 425). Ancak üniversiteler ve akademik yaşam giderek daha karmaşık ve farklılaşmış alanlar haline gelmektedir (Clegg, 2008: s. 330). Bu bağlamda üniversitelerin işletme ve kamu hizmetini temsil etmesi hem devlete hem de topluma karşı sorumlu olduğunun bir göstergesidir (Henkel, 2005: s. 170).

Yerel ve ulusal politikanın üniversitelerin iş yükü, rol ve sorumlulukları üzerinde büyük etkisi ve yaptırımları olduğu görülmektedir (Day ve Kington 2008: s. 11). Bu durumun akademisyenlik mesleğinin özgürlük ve özerklik niteliğini olumsuz şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Politikanın sorumluluklar üzerindeki etkisi akademisyen rollerinin istendik şekilde sergilenmesinin önüne geçeceği bir durum olarak da görülebilir. Mesleki rol ve uygulamaların kısıtlı bir uygulama içinde ortaya konulması ihtiyaç duyulan rolün geri planda kalmasına da neden olabilir. Bu bağlamda bilgi üretme, bilgiye ulaşma, bilgi aktarımı, hizmet ve yönetim alanlarında çeşitli sıkıntılar yaşanabilir.

Üniversiteler, eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın fonksiyonları yerine getirmek üzere kurulan yükseköğretim kurumları olmasının yanı sıra toplumun sorunlarını çözüme kavuşturan çalışmaların yapıldığı kurumlardır (Baskan, 2001: s. 23). Üniversitelerin görev ve sorunluluklarını akademisyenler aracılığıyla yerine getirdiği düşünüldüğünde bireylere ders hedefleri, bilgi, beceri, değerler ve var olma biçimleri öğretilerek, bir mesleğin parçası olmaları sağlamakta ve dolayısıyla güçlü bir mesleki kimliğin oluşumu gerçekleşmektedir (McAlpine ve Weston, 2000; Trede vd., 2012: s. 380).

Üniversitelerin rolü teorik ve örgün bilgileri öğretmek, yükseköğretimdeki öğrencileri iş dünyasına hazırlamak (Trede vd., 2012: s. 378) ve öğretim, araştırma ve mesleki uygulama arasında bir ilişki ağı kurarak işverenler ve araştırma dünyası arasında ortak bir iletişim ve paylaşım alanı yaratmaktadır (Winkel vd., 2018: s. 539). Üniversiteler bu amaç doğrultusunda, mesleki rolleri öğretmeyi, işyeri kültürlerini anlamayı, mesleki sosyalleşme sürecini başlatmayı ve vatandaşlık eğitimi vererek mesleki kimliklerin gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Trede vd., 2012: s. 365). Böylelikle akademisyenlerden kurumun sınırları içinde olduğu kadar kurumun sınırlarını da aşarak mesleki rollerini sergilemeleri beklenmektedir (Henkel, 2005: s. 164).

Üniversitelerde, akademisyenlerin periyodik olarak azalan bir kariyer döngüsüne girdiği görülmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 600). Bu bağlamda bu mesleki duraksama ve gerilemenin giderilmesi için üniversitelerin

akademisyenlik mesleğinin gelişimi üzerinde olumlu anlamda etkili olması beklenmektedir. Üniversitelerin mesleki gelişimindeki rolü, öğrencilerin ve çalışanların sosyal, eleştirel, kültürel, mesleki ve kişisel yönlerini geliştirme fırsatları sunmasıdır (Trede vd., 2012: s. 377-378). Sunulan fırsatlar ise kariyerde ilerlemenin önünü açmaktadır. Kariyer başarısı ise genellikle başarılı bir mesleki kimliğin var edilmesiyle ile ilişkilendirilmektedir (Slay ve Smith, 2010: s. 86).

2.2. MESLEKİ KİMLİK

Kimlik karmaşık bir yapıya sahip olmasının yanı sıra birçok etkenle ilişkilendirilmektedir. Mesleki kimliğin anlamını güç kılan ise bu karmaşık oluşumlarla ilişkilendirilmesi ve somut niteliklerden uzak olmasıdır. Öncelikle kimlik kavramının kökenine ve içeriğine bakarak farklı kimlik kavramlarını ortaya koymak, akademisyenlerin mesleki kimliğini daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde anlamlandırmaya olanak tanımaktadır.

2.2.1. Kimlik Kavramı

Bireyin toplumda yaşamını bilinçli ve etkin şekilde idame ettirmesi kendisini nasıl gördüğü ve toplum tarafından nasıl göründüğü ile ilgilidir. Bu bağlamda kimlik kavramı önem kazanmaktadır. Kimliği algılamak için bireyin söylem, hal ve davranışlarına bakılabilir. Çünkü kimlikler öncelikle temelde toplumun en küçük yapı taşı olan bireyler tarafından oluşturulmaktadır.

Kimlik kavramı hem günlük hayatta hem de alan yazında yer bulan teorilerde farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Ancak kişilik, benlik ve kimlik kavramları çoğunlukla birbiriyle karıştırılmaktadır. Bu kavramlar bir insanın içsel özelliğini ya da sosyal süreçlerinin sonucunu göstermez; aksine kişinin ne yaptığını, ne deneyimlediğini, geçmişini, bugününü ve geleceğini anlamlandıran faaliyetlilerin toplamıdır (Geijsela ve Meijersb, 2005: s. 423).

Kişilik kavramına ilişkin açıklamalar özellikle Aristotales ve öğrencilerinin eserlerinde görülmektedir (Matthews, Deary ve Whiteman, 2003: s. 3). Kişilik, bireyi

diğerlerinden ayıran, bazen zamanla kazanılan bazense doğuştan itibaren var olan ve devamlılık gösteren davranış özellikleridir (Little, Burt ve Perrett, 2006: s. 1109). Benlik ise, kendimiz hakkında yaptığımız farklılıkları ifade etmesinin yanı sıra kişilik özelliklerini, vasıfları, sosyal rolleri ve ilişkileri anlamayı kapsar (Christiansen, 1999: s. 547). Kısaca kişilik, benlik ve kimlik kavramlarının ortak noktası olarak kalıcı kişisel etki bırakmadan giyilip çıkarılan rollerle özdeşleşmesidir (Turner, 1978: s. 1-2).

Alanyazında kimlik kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Kimlik kısaca kişi olmanın ne anlama geldiğinin bir ifadesidir (Burke, 1980: s. 1). Kimlik insanların kim veya ne olduğuna ilişkin, kendilerine yükleyebilecekleri veya başkaları tarafından atfedilen anlamlardır yani kısaca "Ben kimim/biz kimiz?" sorusuna bir yanıttır (Burke, 1980; s. 18; Beijaard vd., 2004: s. 108). En genel tanımıyla kimlik kavramı ilişkilerle şekillenen, çevreden çevreye değişiklik gösteren, yaşanmışlıklarla ortaya çıkan, bireyin kim olduğuyla ilgili bireyin kendine ve başkalarının bireye yüklediği çeşitli anlamlardır (Christiansen, 1999: s. 548-548; Gecas, 1982: s. 12; Hauge, 2007: s. 46).

Kimliğin aşamalardan geçerek çevreden çevreye değişkenlik göstermesi (Gee, Allen ve Clinton, 2001), zaman içerisinde yeniden düzenlenmesine ve şekillenmesine neden olmaktadır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000: s. 750). Erikson'un da kimliği, "bireylerin kendi içlerinde hissettikleri öznel bir aynılık duygusu, kendi seçtikleri geleceğe yönelik bir süreklilik deneyimi" olarak tanımlaması (Ryynanen, 2001: s. 24), bu kavramın zaman içerisinde bir değişim ve yenilenme içerisinde olduğunun bir göstergesidir.

Deneyimleri yorumlamak için bilişsel bir çerçeve haline gelen kimlik, yaşamla iç içe geçerek bütünleşmiştir (Colbeck, 2008: s. 10). Bu durumda kimliğin farklı durum ve deneyimlerin bütününe atıfta bulunduğu söylenebilir. Ayrıca belirli bir sosyal ve kültürel alan içerisinde deneyimlerin kesintisiz bir yorumlama süreci olması, kimliği süregelen ve devamlılığı olan bir çalışma yapmaktadır (Fitzmaurice, 2013: s. 613-614).

Kimliklerin hiyerarşik olarak yapısal rollere bağlı olması kimlikleri çeşitlendirmektedir (Burke, 1980: s. 19; Hitlin, 2003: s. 120). Kimlikler çoklu, dinamik, ilişkisel, konumlanmış ve müzakere edilebilir yapısıyla farklı düzeylerde sınıflandırılabilir (Goldie, 2012: s. 641-643). Erikson, değişken ve kronolojik bir yol çizerek kimliğin kişisel ve sosyal boyutlarını değinmektedir (Luyckx vd., 2011: s. 78). Gecas (1982) ve Ibarra (1999) da insanların sosyal rol ve gruptaki yerlerine göre sosyal kimlik, davranış ve karakterlerine göre tanımlanan kişisel kimliklerinden söz etmektedir. Day ve Kington (2008: s. 11) ise kimliği kişisel, sosyal ve mesleki boyutlarıyla ele almaktadır.

2.2.2. Kişisel Kimlik Kavramı

Kişisel kimliğin tanımını yapmak oldukça güçtür. Kimlik teorisyenleri kişisel kimlik fikrini birçok kez münazara etmelerine rağmen net bir tanım ortaya koymakta zorlanmışlardır. Kişisel kimlik teorisine göre, kimlik bedensel yapıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu teoriye göre şu anda konuştuğunuz ve "ben" olarak adlandırdığınız kişi, geçen hafta konuştuğunuz kişiyle aynı vücuda sahipse "ben" olarak adlandırdığınız kişiyle aynı kişidir (Swinburne, 1984: s. 2). Bu teori doğrultusunda kişisel kimlik, olduğumuzu düşündüğümüz kişi olarak tanımlanabilir (Christiansen, 1999: s. 547).

Kişisel kimlik kişinin, benliği ve kendisiyle ilişkili süreklilik, bütünleşme, özdeşleşme ve farklılaşma duygusudur (Hitlin, 2003: s. 121). Yani ‘’Ben kimim?’’ felsefenin dışında, bireyin genellikle özel bir bağlılık veya sahiplik duygusu hissettiği ve onu diğerlerinden ayıran özellikler temsil etmektedir (Olson, 2002: s. 352). Kişisel kimlik bizi bir birey olarak işaretleyen toplumla ilgili olarak kim olduğumuzun karmaşık bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Clarke, 2008: s. 513).

Kişisel kimliğin belirsiz, olumsal ve geçici olması bireyin kendini bir kişi olarak tanımlama şeklinin zaman içerisinde farklılaşmasına neden olmaktadır (Olson, 2002: s. 353). Çünkü genellikle okul dışındaki yaşamda yer alana kişisel kimlik boyutu aile ve sosyal rollerle bağlantılıdır (Day ve Kington 2008: s. 11). Bu bağlantı

kişisel kimliğimizde, "kim olduğumuza" yönelik algımızda değişimler yaratarak çeşitli kimliklerle ilişkileri ortaya çıkarmaktadır (Hitlin, 2003: s. 122).

2.2.3. Sosyal Kimlik Kavramı

Bireyin bireysellikten sıyrılarak grup içerisindeki yerinin önem kazanması sosyal kimlik kavramını ortaya çıkmaktadır. **S**osyal kimlik gruplar arası ilişkiler, grup süreçleri ve sosyal benliğin sosyal ve psikolojik bir teorisi olmayı amaçlamaktadır (Trepte ve Loy, 2017: s. 1). Kavram ilk olarak 1978 yılında Tajfel'in İngiltere'de algıdaki sosyal faktörler üzerine yaptığı erken çalışmalarla tanınmış ve sonrasında Tajfel ve Turner tarafından geliştirilmiştir (Hogg, Terry ve White, 1995: s. 259). Bu teoride Taifel sosyal kimlik teorisini bireyin belirli sosyal gruplara ait olduğu bilgisi ile birlikte bu grup üyeliğinin önemi olarak ortaya atmıştır (Hogg, 2001: s. 186).

Sosyal kimlik diğer insanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf gibi sosyal gruplandırmalardaki ilişkilerimize dayanmaktadır (Clarke, 2008: s. 513). Goffman (1968) sosyal kimliği, sosyal yapı içerisinde bir kişinin diğer kişilere göre sahip olduğu, sınıflandırılmış ve kategorilere ayrılmış nitelikleriyle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda sosyal kimlik, bir kişinin bir sosyal kategoriye veya gruba ait olduğu bilgisi şeklinde yorumlanabilir (Hogg, 2001: s. 186-187).

Kimliklerin insanlarda benzer ve farklı noktalara odaklanması (Hitlin, 2003: s. 120; Stets ve Burke, 2000: s. 225), kişisel ve sosyal kimlik kuramlarının bir dizi önemli özelliğine işaret etmektedir. Bu özellikler benzerlik gösterdiği gibi farklılıklara da dikkat çekmektedir. Hogg vd. (1995: s. 255), Stets ve Burke (2000: s. 224) ve Trepte ve Loy (2017: s. 1) kişisel ve sosyal kimlik kuramlarının özelliklerini ortaya koyan ifadeleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Kişisel ve Sosyal Kimlik Kuramlarının Farklı ve Ortak Özellikleri

Kişisel Kimlik Kuramı	Sosyal Kimlik Kuramı
Bireysel rol ve davranışları açıklayan mikro-sosyolojik bir teoridir.	Grup süreçlerini ve gruplar arası ilişkileri açıklamaya çalışan sosyal bir teoridir.
Çok yönlü ve dinamik bir benlik mevcuttur.	Çok yönlü ve dinamik bir benlik mevcuttur.
Psikoloji disiplinine dayanır.	Sosyoloji disiplinine dayanır.
Roller önemlidir ve daha özel ve belirgin farklılıklara odaklanır.	Kategori ve gruplar önemlidir ve gruplar arası ilişkilere odaklanılır.
Bağımsızdır.	Grup üyeliklerine bağlıdır.

Hogg vd. (1995), Stets ve Burke (2000:) ve Trepte ve Loy (2017) Tablo 2'de kişisel ve sosyal kimlik kuramlarının farklı ve benzer özelliklerine dikkat çekerek kuramlar arasında bir ilişki olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Kimliğin doğası hakkında varsayımlarda bulunmak kültür ve rolle ilgili baskıların yarattığı mevcut kimlik kalıplarına uyma baskısını tetiklemektedir (Goldie, 2012: s. 643). Öyle ki sosyal kimlikleri ile öğrenim ve yaşam sürecinin benzersizliği ve kendine özgü özellikleri arasında bir uyum bulma zorunluluğunu getirmektedir (Goldie, 2012: s. 643). Bu durumda bireyler kendilerini mesleki bir gruba ait olarak nitelendirebilir (Trepte ve Loy, 2017: s. 1).

2.2.4. Mesleki Kimlik Kavramı

Meslek, iş, uzman veya kariyer kimliği olarak da ima edilen mesleki kimlik, kişinin mesleki ilgileri, yetenekleri, inançları, hedefleri ve değerleri hakkındaki algısını temsil etmektedir (Ibarra, 1999: s. 765-766; Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 694). Mesleki kimlik, mesleki açıdan kendimizi nasıl algıladığımızı ve bunu başkalarına nasıl ilettiğimizi tanımlayan bir kavramdır (Neary, 2014: s. 14). Kişisel ve sosyal kimlikle bağlantılı olarak, insanların uzmanlaşmış, beceri ve eğitim temelli mesleklerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları değer, inanç ve niteliklerin bütünüdür (Gecas ve Burke, 1995: s. 42; Ibarra, 1999; Slay ve Smith, 2010: s. 87). Ancak kişisel kimlik rollere, sosyal kimlik sosyal statüye ve mesleki kimlik işle ilgili faaliyetlerle odaklanmaktadır (Dubar, 1992: s. 532).

Bireyin, diğerlerine göre benzersiz ve farklı yeteneklerini yansıtan mesleki kimlik, akıcı yapısal özelliğiyle toplumun bakış açısından oldukça fazla etkilenmektedir (Neary, 2014: s. 14). Mesleki gelişim perspektifinden bakıldığında, mesleki kimlik sadece "Şu anda kimim?" sorusuna bir cevap değil, aynı zamanda "Kim olmak istiyorum?" sorusuna da bir cevaptır (Beijaard vd., 2004: s. 123). Trede vd. (2012: s. 380) mesleki kimliğe ilişkin üç önemli unsuru şu şekilde açıklamaktadır:

- Kişinin, parçası olduğu mesleğin diğer üyeleri tarafından sahip olunan bilgi, beceriler, var olma biçimleri ve değerler geliştirmeye başlar,
- Kişi, mesleğinin parçası olmayan diğer insanlardan farklılığı ortaya koyar,
- Kişi kendini mesleğiyle özdeşleştirerek, mesleki üyelik kişinin kimliğinin bir parçası haline gelir.

Mesleki kimlik iş dünyası ile devam eden temasın bir sonucu olarak yaratılmakta ve çeşitli benlik temsillerine yol açmaktadır (Scali, 2003: s. 239). Bu bağlamda mesleki kimliğin, niteliklere, inançlara, değerlere, güdülere ve deneyimlere dayalı uzmanlık içeren rollere atıfta bulunduğu anlaşılmaktadır (Ibarra, 1999: s. 766). Dolayısıyla mesleki kimliği oluşturan farklı değişkenler ön plana çıkmaktadır.

2.2.4.1. Mesleki Kimlik Göstergeleri

Mesleki kimlikte bir dizi değer ve kodun benimsenmesi gerekmektedir. Bu değer ve kodlar mesleki kimliğin üç önemli unsuru olan: mesleki değerler (ifade ettiğim şey, neye inandığım), mesleki konum (ait olduğum meslek) ve mesleki roldür (kurumdaki rolüm) (Briggs, 2007: s. 477). Bu durumda mesleki kimliği etkileyen farklı değişkenlerden söz etmek gerekir. Mesleki kimliğin yapısını oluşturan bu değişkenler mesleki kimlik göstergeleridir.

Mesleki kimlik göstergeleri meslek içerisinde kimliğin varlığına yönelik bir kanıt olarak düşünülebilir. Mesleğe yönelik ortaya konulan tutum, davranış ve inançların mesleki kimlik göstergelerini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında mesleki kimlik göstergelerinin çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. Kelchtermans (1993: s. 448-450) mesleki kimlik göstergelerini benlik imajı (bireyin mesleki

anlatılarda kendilerini nasıl tanımladıkları) , benlik saygısı (bireyin kendini ne kadar iyi tanımladığı), iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe bakış açısı (vizyon) olarak ele almaktadır. Choate, Smith ve Spriill (2005: s. 385) ise çalışmalarında sorumluluk, bağlılık, katılım, öz-yeterlilik ve denetim kavramlarını mesleki kimlik göstergeleri olarak ortaya koymaktadır. Canrinus vd. (2012: s. 116-120) ise en çok üzerinde durulan mesleki kimlik göstergelerini iş tatmini, bağlılık, öz-yeterlik ve motivasyon olduğunu ifade etmektedirler.

Mesleki hayat bir çatışma içindedir. Bireyin meslek hayatı ve özel yaşamı arasındaki dengede iş tatmini oldukça önemlidir (Dorenkamp ve Ruhle, 2018: s. 59). İş tatmini, bir çalışanın işini, mesleki ve özel hayatı arasında nasıl değerlendirdiği ile ilgili duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Locke, 1969: s. 315-316). İş tatmini bireyin mesleğini sahiplendiğinin ve içselleştirdiğinin dolayısıyla meslekte tutunarak kimlik geliştirdiğinin göstergesidir. İş tatminini yordayan en önemli faktör ise mesleki bağlılıktır.

Bağlılık bireyin ve icra ettiği meslekle arasında duygusal tepkimelerle oluşan psikolojik bir bağdır (Wilson, Liddell, Hircshy ve Pasquesi, 2016: s. 560). Dolayısıyla mesleki anlamda bağlılık, bireyin istihdam için alternatifi olmadığı duygusundan ziyade, bir mesleğin parçası olma arzusunu yansıtmaktadır (Clements Kinman, Leggetter, Teoh ve Guppy, 2015). Hong (2010: s. 1536) mesleki bağlılığın o mesleğe beslenen duygularla ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Öz yeterlik kavramı, belirli bir görevi veya davranışı başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Betz, 2000: s. 206). Öz yeterliğe sahip bireyin mesleki yetenek ve içerik bilgisine güvenmesi, mesleğe ilişkin edindiği deneyimlerden kaynaklanmaktadır (Hong, 2010: s. 1536). Algılanan öz-yeterlik seviyesi, kişilerin aktif seçim ve davranışsal düzenlemelerini, ne kadar çaba harcadıklarını, engeller ve caydırıcı deneyimlere ne kadar süre ile karşı koyabileceklerini belirlemektedir (Bandura ve Adams, 1977: s. 288). Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, zorluklarla başa çıkma çabaları da o kadar aktiftir.

Mesleki motivasyon kişinin kendinden ve dışarıdan kaynaklanan, meslekle ilgili davranışı başlatarak bu davranışın şeklini, yönünü, sıklığını ve süresini saptamasında meydana gelen bir güç olarak nitelendirilebilir (Latham ve Pinder, 2005: s. 486). Mesleki motivasyon mesleki davranışların varlığı ve devamlılığını sağlaması açısından önemlidir (Richardson ve Watt, 2018: s. 41). Kelcthermans (1993) motivasyonda yaşanacak bir düşüşün mesleki anlamda bir gerilemeye neden olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda mesleki motivasyonun özellikle mesleki uygulamaya yönelik olduğu ve mesleki gelişime olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

2.2.5. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik

Akademik terimi, özgünlüğün sembolleri ve sınırları üzerinde sürekli mücadeleler gerektiren tartışmalı bir bölgededir (Archer, 2008b: s. 386). Bu durumdan ötürü akademik kavramı ve mesleki kimliğin nasıl bir arada olduğu süregelen tartışmalar arasındadır. Akademisyenler, hem bir uzmanlık hem de bir bilgi alanına sahip uzman kişiler olarak görülmektedir (Milward ve Brunetto, 2005: s. 4). Bu açıdan Billot (2010) akademik kimliğin diğer meslek üyeleriyle ortak inanç, değer ve uygulamaları yansıttığını dile getirmektedir. Öyle ki akademisyenlerin mesleki kimliğini anlayabilmek için mesleğe ilişkin rollerin ne olduğu ve içeriğini anlamak gerekir (Briggs, 2007,s. 471). Mesleğin içeriği bir sosyal sistemde bireyler arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan davranışlar ve beklentiler bütünü olarak ifade edilen rol etiketleriyle anlaşılabilir (Colbeck, 2008: s. 10). Akademisyen kimliğindeki rol etiketleri ise görev yaptıkları kurumların vermiş olduğu sorumluluk ve rollerle ilişkilidir.

Clegg (2008: s. 331) akademik kimliklerin meslektaş dayanışmasına ve özerklik uygulamasına dayalı olduğuna dikkat çekmektedir. Uzmanlaşmış sosyal kurumlar içerisinde üniversiteler çalışan ve paydaşlarıyla sahip olduğu rollere ilişkin bir sinerji içindedir. Ortak bir sinerji içerisinde paylaşılan mesleki kimliğe ait ortak deneyimler, anlayışlar ve uzmanlık duygusu, mesleki sorunları ve olası çözümleri algılamada oldukça etkilidir (Evetts, 2003: s. 399). Bu bağlamda akademisyen

kimliğinin hem akademisyenler tarafından hem de paydaşlar tarafından nasıl görüldüğü mesleğe ilişkin temel çıkarımlar yapmaya yardımcı olmaktadır.

Akademisyenlerin sahip olduğu mesleki rol ve sorumluluklar; öz imaj, öz saygı ve iş motivasyonuyla ilgilidir (Tran, Burns ve Ollerhead, 2017: s. 66). Bu özellikler bir meslek olarak kabul edilen akademisyenliğin en önemli temel bileşenleridir. Ancak toplumun akademisyenlik mesleğinin bu temel niteliklerini, rol ve sorumluklarını doğru bir şekilde anlaması beklenmez (Milward ve Brunetto, 2005: s. 4). Bunun sebebi ise akademisyenlerin mesleki kimliğine yönelik algı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü insanların dünyayı nasıl hayal ettiği ve dünyada başkalarının nasıl var olduğunu hayal etme şekli, mesleki kimlik inşasının merkezinde yer alır ve kavramlara ilişkin gerçek sonuçlara varmamızda yardımcı olur (Clarke, 2008: s. 527). Mesleki kimlik oluşumunun, kariyer gelişimindeki ilerlemenin genel bir göstergesi olarak kabul edilmesinin yanı sıra açık ve güçlü bir mesleki kimlik olmadan, bireylerin net bir kariyer seçimi yapamadıkları söylenebilir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 694-697).

2.2.6. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşası

Kimlik çalışması, insanların kendilerini arzuladıkları şekilde gerçekleştirmeye çalıştıkları oluşum, bakım, onarım ve yenileme faaliyetleridir (Brown ve Coupland, 2015: s. 1317). Kimlik inşası karmaşık ve durmaksızın devam eden bir süreçtir. Çünkü kimlik oluşumu sonu olmayan, devamlılığı ve sürekliliği olan bir alanda gerçekleşmektedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 698).

Mesleki kimlik inşası, meslek bilgisi, öğretme, insan ilişkileri ve konu bilgisi gibi birçok bilgi kaynağını içeren ve kendini devamlı olarak yenileyen bir süreçtir (Foldly, 2012: s. 497; Pratt vd., 2006: s. 255). Bu süreç meslek için alınan akademik eğitimin, mesleğin icrasında bireyden beklenen davranış ve beklentilere yönelik bilgiyle birleştirildiği bir süreç olarak da görülebilir (Gendron Myers, Pelco ve Welleford, 2013: s. 178).

Mesleki kimlik inşa sürecini incelemenin uzman ve eğitimciler için önemi kariyer basamaklarında başarıyı yakalamakla ilgilidir (Pickering, 2018, s. 1). Kariyer basamakları kurumsal olarak tanımlanmış bir meslekte iş yaşamı süresince bürokratik, doğrusal, hiyerarşik ve katı aşamalardır (Hoyer ve Steyaert, 2015: s. 1839). Mesleki kimlik inşa süreci kariyer basamaklarında sırasıyla acemi, orta ve uzman olarak temsil edilen kavramlarda doğrusal olarak ilerlemektedir (Moorosi, 2014: s. 795). Bu ifadelerden akademisyenlerin mesleki kimlik gelişiminin kariyer basamaklarında belirli bir sırada gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Kimlikler sabit ve istikrarlı olmayıp, sosyal etkileşim içinde sürekli olarak yeniden inşa edilip şekillenmekte ve müzakere edilmektedir (Ylijoki ve Ursin, 2013: s. 1147). Dolayısıyla mesleki kimlikler, mesleki beceri ve bilginin kazanılması yoluyla sosyalleşme süreci içinde inşa edilmektedir (Reybold, 2003: s. 237). Akademisyenlerin mesleki kimlik inşası ise yaşamın farklı alanlarına dokunan, farklı rol geçiş ve değişken beklentileri içeren ve yaşam boyu devam eden mesleki sosyalleşme sürecinde gerçekleşmektedir (Gardner ve Willey, 2018; Smith ve Hatmaker, 2014; Trautwein, 2018; Ylijoki ve Ursin, 2013).

2.2.6.1. Mesleki Sosyalleşme Süreci

Kimlik inşası süreç içinde meydana gelen sosyal bir girişimdir. İnsanın bütünleşme arayışının önemli bir göstergesi olan kimlik gelişimi, ayrılma ve birleşme arasındaki dinamik gerilim sürecinde meydana gelmektedir (Gill, 1997: s. 40). Bu süreçte bireyler birbirlerini ve diğer bireyleri etkileyerek iletişim ağlarını güçlendirerek bilgi edinmekte ve yaşam alanı ve dışındaki bireylerle bütünleşmektedir (Mantai, 2015: s. 2-3). Özellikle üniversite elemanlarının kendilerini belirli bir mesleğin parçası olarak görmeleri ve parçası olduğu mesleği hem bireysel hem de toplumsal açıdan değerli ve önemli görmeleri sosyalleşme yoluyla daha hızlı ve daha kolay olmaktadır (Trede vd., 2012: s. 380-381).

Sosyalleşme, bireyin sosyal kişiliğini şekillendirmek ve onu toplumun işlevsel bir parçası haline getirmek için bir araya getiren bilgi, beceri, tutum, adet ve davranış kalıplarını edindiği bilişsel ve davranışsal olgunlaşma sürecidir (Brim, 1966: s. 3; Eli

ve Shuval, 1982: s. 952). Üniversite bünyesindeki öğretim üyeleri ise kendi disiplinlerine ve bölümlerine göre akademik kültürü bir sosyalleşme süreci ile öğrenmektedirler (Mendoza, 2007: s. 75). Bu açıdan sosyalleşme süreci mesleki kimliğin gelişimini anlamak için sağlam bir temel sağlamaktadır (Wilson vd., 2013: s. 370).

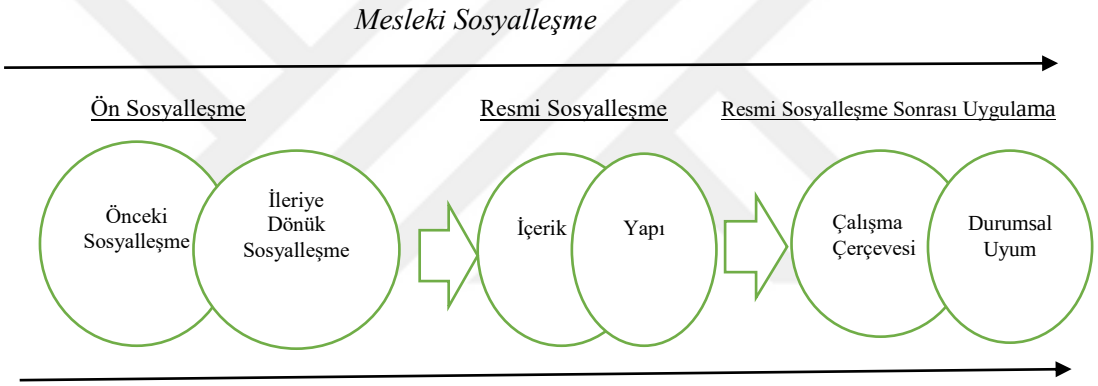
Akademisyenlerde mesleki kimlik inşası, mesleki kariyere başarılı bir giriş için ileri düzeyde uzmanlık gerektiren bilgi, beceri ve değerlerin kazanıldığı mesleki sosyalleşme süreciyle daha anlaşılır hale gelmektedir (Weidman vd., 2001: s. 5). Mesleki sosyalleşme, bireylerin seçtikleri mesleğe uygun ve kabul edilebilir gördükleri bilgi, davranış, beceri, tutum, değer, rol ve normları edinmeleri ve yaşamlarına dâhil etme sürecidir (MacIntosh, 2003: s. 725; Smith ve Hatmaker, 2014: s. 545). Bu süreçte, bireyler bir mesleğe üye olarak zamanla o mesleğe ait bir kimlik geliştirmektedirler (Parkay, Currie ve Rhodes, 1992: s. 42).

Mesleki sosyalleşme eğitim veya mesleki bilgi ve becerilerin verilmesi, mesleki yönelimlerin geliştirilmesi ve meslekle kişisel ilişkinin oluşturulması gibi farklı ve değişken boyutlardan oluşmaktadır (Waugaman ve Lohrer, 2000: s. 48). Bu yönüyle mesleki sosyalleşmenin bireylere eğitim yoluyla mesleki bilgi ve becerileri kazandırarak meslekle bütünleşmeyi sağladığı anlaşılmaktadır. Bir öğrenme süreci olan mesleki sosyalleşme bireyin mesleki norm, değer ve becerileri öğrenerek mesleki anlamda hayatta kalmasını sağlamaktadır (Otaghi, Borji, Tahmasebi ve Navkhasi, 2016: s. 61).

Alanyazın incelendiğinde mesleki sosyalleşmeye ilişkin farklı yaklaşımların ortaya konulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar temel olarak işlevselci, yorumlayıcı ve sembolik etileşimci yaklaşımlardır (Miller, 2010: s. 927; Toker Gökçe, 2019: s. 215). İşlevselci yaklaşım sosyalleşmenin ailede başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulayarak, okul ve akranların sosyalleşme üzerinde etkisi olduğunu ve sosyalleşmenin belirli bir referans grubunun üyeleriyle etkileşim ve iletişim yoluyla gerçekleştiğine dikkat çekmektedir (Miller, 2010: s.927; Toker Gökçe, 2019; s. 215-216). Yorumlayıcı yaklaşıma göre mesleki sosyalleşme, bireylerin mesleğe ilişkin kendi deneyimlerini, değerlerini ve fikirlerini mesleğin

icrasına taşıdıkları dinamik bir süreçtir (Toker Gökçe, 2019). Sembolik etkileşimci yaklaşım ise bireylerin motivasyon, kimlik ve bağlılığına odaklanmaktadır (Miller, 2010: s. 928).

Mesleki sosyalleşme sürecinin çocukluktan başlayarak emeklilik dönemine kadar belirli aşamalarda devam ettiği ve hiçbir zaman tam olarak tamamlanmadığı anlaşılmaktadır (Miller, 2010; Tomer ve Mishra, 2016: s. 147). Miller (2010) mesleki sosyalleşme aşamalarını Simpson vd. (1979) ve Shuval (1980) çalışmalarına dayandırarak teorik bir çerçevede ortaya koymaktadır. Bu teorik çerçeve hem yapısal işlevselci hem de sembolik etkileşimci yaklaşımları içermektedir. Miller'ın (2010) mesleki sosyalleşme için uyarladığı teorik çerçeve Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Mesleki Sosyalleşme İçin Teorik Bir Çerçeve

Miller (2010: s. 930-931) Şekil 7'de ortaya koyduğu mesleki sosyalleşme sürecini aşamalarıyla şu şekilde açıklamaktadır:

- Ön sosyalleşme: Ön sosyalleşme, resmi bir sosyal hizmet programına kabul edilene kadar geçen süreyi ifade etmektedir. Önceki sosyalleşme, çocukluk veya birincil sosyalleşmeyi ve erken biçimlendirici deneyimlerin bireyin gelişimi ve dünya görüşü üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İleriye dönük sosyalleşme ise, bireylerin nihayetinde üyesi olmadıkları, ancak ait olmayı arzuladıkları bir örnek grubu seçmeleri ve grubun değerlerini ve tutumlarını benimseyerek kendi kendine sosyalleşmeye başlama süreci olarak anlaşılabilir.
- Resmi sosyalleşme: Resmi sosyalleşme, bir öğrencinin program yapısının açıkça tanımlanmış sınırları içinde eğitim programına katıldığı yılları kapsamaktadır. İçerik bileşeni, eğitim süreci boyunca kazandırılan teknik

beceriler ve mesleki bilgiye ilişkin önerilen tutumları, değerleri ve normları içermektedir. Yapı bileşeni, eğitim sistemindeki kilit rolleri üstlenen kişileri, içeriğin aktarımını etkileyen resmi ve gayri resmi mekanizmaları, resmi ve gayri resmi güç yapılarını ve örgün eğitim ve öğretimin sıralı sürecini kapsamaktadır.

- Resmi sosyalleşme sonrası uygulama: Bu aşama örgün eğitimin tamamlanmasından emekliliğe kadar olan dönemi kapsamaktadır. Çalışma çerçevesi bir kişinin uzman olarak dâhil olduğu ortamla ilişkisinin ve bu uygulama ortamının doğasıyla, yaşam boyu ve devam eden mesleki sosyalleşme süreci üzerinde karşılıklı niteliksel bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Schempp ve Graber (1992: s. 329) mesleki sosyalleşmeyi eğitim öncesi sosyalleşme (resmi eğitimden önceki dönem), hizmet öncesi sosyalleşme (resmi ve mesleki eğitim programını kapsayan dönem) ve alan deneyimi süresince sosyalleşme (mesleğin icra dönemi) olarak sınıflandırmaktadır. Scali (2003: s. 247-248) ise mesleki sosyalleşmeyi iş için sosyalleşme ve iş yoluyla sosyalleşme olarak iki boyutta şu şekilde açıklamaktadır:

- İş için sosyalleşme: Ergenlik döneminde aile çevresinde veya okulda meydana gelen sosyal ve bilişsel deneyim bağlamında gerçekleşen sosyalleşme türü olup; bireylerin çalışma dünyasına girmeden önce edindiği tutumlar, değerler ve bilişsel kapasiteyle ilgilidir.
- İş yoluyla sosyalleşme: Genç yetişkinlerin iş gücü piyasasına girmesiyle karşı karşıya kaldıkları dönüşümlerle gerçekleşen sosyalleşme türüdür.

Özellikle üniversitelerde gerçekleşen karşılıklı etkileşim ve diyalog akademisyenlerde mesleki kimliğin şekillenmesinde önem arz etmektedir. Çünkü işbirliği ve karşılıklı diyaloğun mesleki kimlik gelişimini kolaylaştırdığı görülmektedir (Edens, 1987: s. 3; Trede vd., 2012: s. 378). Bu bağlamda akademik alanda sosyalleşme süreci yeni üyelerin meslek kültürüne kaynaşmasıyla gelişmektedir (Vannini, 2004: s. 68). Mesleki yaşama yeni başlayan akademisyenlerin o meslekte neler yapacağına dair inancı ilk deneyimlerle birlikte

şekillenmeye ve temeli bu dönemde atılmaya başlanmaktadır (Lamote ve Engels, 2010: s. 12-15).

Akademik alanda bireyin bir pozisyondan diğerine geçme davranışı, sosyalleşmenin özünü oluşturarak, mesleki gruba üyelik ve mesleki kültür edinimini sağlamaktadır (Waugaman ve Lohrer, 2000: s. 47). Bu açıdan Vannini (2004: s. 68-69) mesleki sosyalleşmenin uzun ve aşamalı bir süreç olduğuna dikkat çekerek, öğretim elemanları için bu süreci iki aşamalı olarak şu şeklide açıklamaktadır:

- Birinci aşama: Kronolojik sırayla, yeni personelin üniversiteye getirildiği işe alım ve seçim sürecidir. Öyle ki altı ile yedi yıl süren bu aşamada yeni bir akademisyen mesleki anlamda hedeflerini, amaçlarını, yeteneklerini ve değerlerini geliştirmeyi öğrenmektedir.
- İkinci aşama: Kolektif bir kimlik duygusunun belirgin olduğu aşamadır. İlk olarak, akademisyenler bu aşamada bilginin üretimi ve yayılmasının değerine olan inancı paylaşırlar. İkinci olarak, akademisyenler akademik dürüstlük ve mesleki dürüstlük kavramlarını paylaşırlar. Üçüncü olarak, akademisyenler akademik özgürlüğe çok değer verirler.

Meslekle bütünleşme süreci olarak tanımlanan mesleki sosyalleşme süreci, mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine dair ışık tutmaktadır (Lankau ve Scandura, 2002). Parkay vd. (1992: s. 45) mesleki sosyalleşme sürecinde üstler ve akranlarla ilişkilerin, okul sistemi politikalarının, yöntem ve kontrol mekanizmasının ve resmi eğitimin mesleki kimliğin oluşumunda etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Parkay vd.'nin (1992) ifadesinden mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşme sürecinde belli başlı faktörler tarafından gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

2.2.6.2. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörler

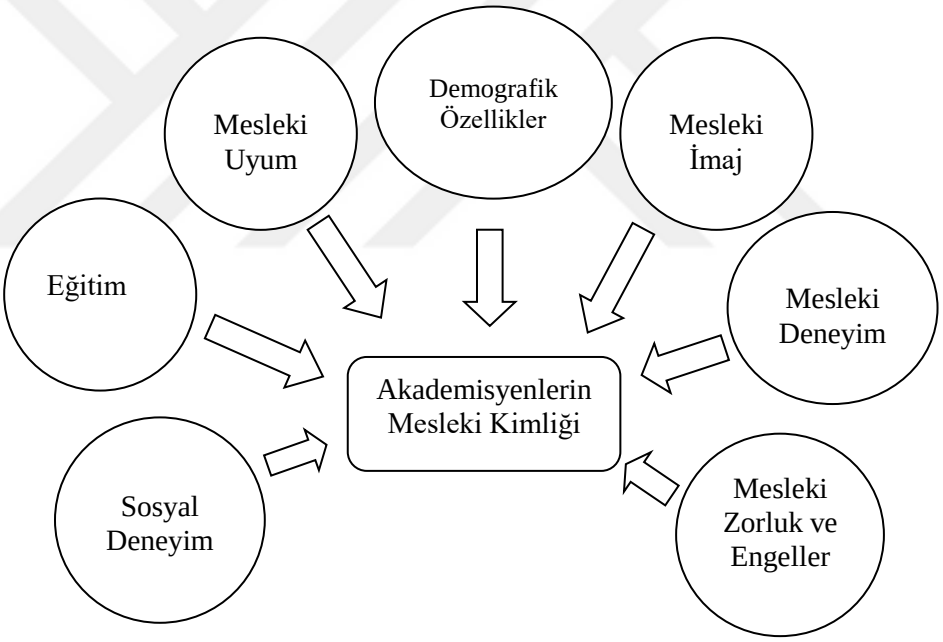
Kariyer gelişimi bireyin yaşam sürecinde kimliğini hangi faktörlerle ve nasıl inşa ettiğiyle ilgilidir (Guichard, 2005: s. 111). Mesleki kimliğin kişisel ve kişiler arası boyutu, mesleğe ilişkin norm, değer, kültür, bilgi, beceri ve tutumların sosyalleşme süreci içerisinde belirli bir etkileşim, çıkarım ve deneyim sonucu geliştiğini ortaya koymaktadır (Öhlen ve Segesten, 1998: s. 722). Alanyazın

incelendiğinde mesleki kimlik inşasını sağlayan belli başlı faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından bu faktörler daha kısıtlı ve genel başlıklar halinde ele alınmışken, bazı araştırmacılar çalışmalarında daha çeşitli ve detaylı faktörler ortaya koymuştur. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşa olgusu ve sürecini anlayabilmek için bu faktörlerin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Çünkü inşa sürecinde her bir faktör farklı bir şekilde yorumlanarak farklı çıkarımlar yapılabilir. Araştırmacılar yapmış oldukları araştırmalarda mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörleri şu şekilde ortaya koymaktadır:

Mesleki deneyimler, eğitim ve demografik özellik "yaş ve cinsiyet'' (Adams vd., 2006), kurumsal yapı, bireysel özellikler, öğretimsel ve eğitimsel süreç (Köysüren, 2016), rol modeller "sosyal medya'' (Bennett, 2017), mesleki deneyimler (Billot, 2010), mesleki deneyimler ve ilişkiler (Carlyon, 2018), rol modeller (Cope vd., 2017), imaj (Doğan, 2005), sosyal deneyimler (Fine,1996), imaj (Finson, 2001), sosyal süreç (Hall, 1987), eğitim politikaları (Hall ve McGinity, 2015), sosyal deneyim ve eğitim tecrübesi (Henning, 2001; Weidman vd., 2001), mesleki ilgi ve demografik özellikler: "cinsiyet, sosyal sınıf ve aile geçmişi'' (Hogan ve Blake, 1999), rol model, mesleki yatkınlık ve eğitim geçmişi (Ibarra, 1999), kariyer engelleri (İnandı, vd., 2013), eğitimsel sorun ve engeller (Karaman ve Bakırcı, 2010), kariyer ilerleme ve yükseltme ölçütleri (Karataş vd., 2017), hizmet öncesi deneyimler, yaşam tarzı, aile yaşantısı, çevreyle ilişki ve iletişim, coğrafi bölgeler, farklı kurum ve kişi tipleri, mesleğe yönelik etkileşimler ve eğitim sistemi (Kavrayıcı, 2019), rol modeller, eğitim tecrübeleri ve mesleki ilgi (Lordly ve Maclellan, 2012), sosyal deneyimler ve mesleki yatkınlık: "kişisel özellikler'' (Maranon ve Pera, 2015), sosyal deneyim yoluyla rol modeller: "aile, arkadaşlar, medya ve diğer rol modeller'', eğitimsel tecrübe: " önceki eğitim deneyimi'', mesleki uyum: "kişilik, entelektüel kapasite ve mesleki ilgiler'', demografik özellikler: "cinsiyet ve coğrafi konum'', mesleki imaj: "sosyal statü ve prestij'' ve mesleki deneyim (Molinero ve Pereira, 2013), ilişkiler, politik etmenler (Mockler, 2011), mesleki deneyimler, mesleki uyum ve eğitim (Nyström, 2009), rol modeller: "aile'', demografik etmenler, kişilik özellikleri, mesleki özellikler, eğitim, kurumun yapısı, sistemsel etmenler ve çevresel etkileşim (Örnek, 2020), eğitimsel tecrübe, mesleki deneyim ve rol modeller (Pierrakos vd., 2009), sosyal deneyimler ve

mesleğe yatkınlık (Pratt vd., 2006), sosyal deneyim, eğitim, entelektüel kapasite (Scali, 2003), rol modeller: "aile ve yakınlar'' ve mesleki deneyimler (Slay ve Smith, 2010), mesleki deneyimler ve ilişkiler (Wang ve Du, 2014), sosyal deneyim ve eğitim tecrübesi (Weidman vd., 2001), sosyal deneyimler ve eğitim (Wilson vd., 2013), demografik özellikler, politikalar, eğitim deneyimi, mesleki yaklaşım, mesleki zorluk, engel ve çözümler (Xu, 2014), eğitimsel ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü/saygınlık, mesleki güdülenme ve deneyimsel pedagoji (Yıldız, 2020).

Mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlere yönelik araştırmalar incelendiğinde akademisyenlerin mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler yedi başlık altında ele alınabilir. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörler

Alanyazında farklı çalışmalar aynı faktörleri farklı şekilde adlandırsa Şekil 8'de mesleki kimlik inşasını sağlayan yedi temel faktör sosyal deneyim, eğitim, mesleki uyum, demografik özellikler, mesleki imaj, mesleki deneyim ve mesleki zorluk ve engeller olarak ortaya konmuştur. Faktörleri bu şekilde sınıflandırarak ele almak, araştırılan olgunun hem daha net ve detaylı anlaşılmasını sağlarken, olgunun kapsamlı ve eksiksiz bir şekilde ifade edilmesine olanak tanımaktadır. Mesleki

kimliğin soyut bir kavram olması bu kavrama ilişkin inşanın anlaşılmasını her ne kadar zorlaştırsa da farklı durumlarda bu faktörlerin sayısı değişkenlik gösterebilir.

Akademisyenlerin temel amacı öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim rollerinin icra etmektir. Bu rollerin verimli bir şekilde icra edilmesi akademisyenlerde mesleki kimliğin inşasıyla ilgilidir. İnşa edilen başarılı bir mesleki kimlik akademisyenlere rollerini sergilemekte yardımcı olurken, kariyer sürecinde başarılı ve sorunsuz bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda akademisyenlerde mesleki kimliğin nasıl inşa edildiğini anlamak bu mesleğin içeriğini, özelliğini ve yapısını anlamaya ışık tutmaktadır.

2.2.6.2.1. Sosyal Deneyim Faktörü

Mesleki kimlik, çocuklukta başlayan ve hiç durmadan devam eden uzun ve karmaşık bir süreçte inşa edilmektedir (Scali, 2003: s. 237). Çocukluk yıllarında edinilen deneyimler bireyin mesleki kimlik inşasının temellerini oluşturmaktadır (Kroger, 2007). Çocukluk döneminde bireylerin öğrenciler, aile, arkadaşlar, medya, okul, uzmanlar ve tanıdıklar aracılığıyla sosyal açıdan mesleğe ilişkin deneyimler elde ettiği görülmektedir (Hall, 1987: s. 308; Molinero ve Pereira, 2013: s. 1605; Olesen, 2001: s. 294). Bu bağlamda öğretmen, aile, medya ve diğer önemli kişiler mesleki kimlik oluşum sürecine katkıda bulunan sosyal unsurlar olarak nitelendirilmektedir (Lamote ve Engels, 2010: s. 5; Slay ve Smith, 2010: s. 88; Staton ve Hunt, 1992: s. 123). Sosyal unsurlar aracılığıyla elde edilen mesleki bilgiler ise, bireylerin meslek algılarını şekillendirerek mesleğe ilişkin bilişsel haritalar oluşturmaktadır (Lamote ve Engels, 2010: s. 5; Molinero ve Pereira, 2013: s. 1605).

Gözlemci bilmediklerini rol modeller aracılığıyla deneyimleyerek kavramaktadır çünkü bir rol model gözlemcinin sahip olmadığı bilgi ve becerilere sahiptir (Filstad, Dean, Fahsing ve Gottschalk, 2007: s. 74). Yani rol modeller, mesleki sosyalleşmenin bilişsel alanında akademisyenlere etki ederek mesleki kimliğin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Adams vd., 2006: s. 57; Gecas, 1982: s. 11). Dolayısıyla akademisyenler rol modeller sayesinde mesleğe dair davranış,

norm ve beklentileri daha kolay kavrayarak nasıl akademisyen olunacağına ilişkin çıkarımlarda bulunabilmektedir (Chao, 2007).

Bireyin doğumuyla birlikte en yakınında bulunan sosyal varlık ailesidir. Birçok rol ve deneyim aileden öğrenilir. Clegg (2008: s. 329) mesleki rol ediniminde ailenin önemine dikkat çekerek akademik kimliklerin temelinin ailede atıldığını ifade etmektedir. Bu durumda aile içinde geleneksel bir mesleğin varlığının, bireyleri bazen ailenin icra ettiği ya da tercih ettiği mesleğe bağlı olarak gelecekteki meslekleri hakkında karar vermeye zorladığı bilinmektedir (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1607). Slay ve Smith (2010: s. 94) kimlik üzerinde ilk etki ve yönlendirmenin aileye ait olduğunu, ailelerinin mesleki anlamda bireylerin kaderlerini tayin ettiği ve onlara özgüven aşıladığına dikkat çekmektedir. Çocukların akademisyen anne ve babalarına özenti duyarak ailelerini gözlemlemeye başlaması ya da ailelerin çocukları bu mesleğe yönlendirmesi mesleki kimlik oluşumunda ailenin ilk rol model olduğuna ilişkin göstergeler olarak kabul edilebilir.

Özellikle ergenlik döneminde arkadaş ve yakınların benzer kariyer hedeflerinin olması bazı mesleklere karşı daha fazla ilgi uyandırmaya neden olarak mesleki kimlik inşasının temelini oluşturmaktadır (Fitzmaurice, 2013: s. 618; Molinero ve Pereira, 2013: s. 1607; Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 706). Bireylerin zamanla aile çevresinden kendilerini daha özerk hale getiren farklı bir sosyal çevreye yönelmesi arkadaş ve yakınların mesleki kimlik inşası üzerinde etkisini arttırmaktadır (Scali, 2003). Bu açıdan arkadaş, meslektaş ve yakınlar akademisyenleri mesleki tercih belirsizliğinden çıkararak bilişsel anlamda bir mesleğe yönelmelerinde öncü olmaktadırlar (Filstad, vd., 2007: s. 76). Arkadaş, meslektaş ve yakınların akademisyenlerde özellikle mesleki kimliğe bilişsel anlamda netlik kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Çocukluk ve gençlik döneminde mesleki kimlik gelişimi değişken haldedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 701). Bu dönemde karşı karşıya kalınan iş temsillerinden bincisi ailede gerçekleşirken ikincisi okulda gerçekleşmektedir (Scali, 2003: s. 239). Bu dönemde arkadaş ve yakınlarını rol model alan bireyler öğretmenlerini de bir rol model olarak görmeye başlamaktadır. Öğretmenlik

mesleğinin temelini oluşturan karakter, dürüstlük, güven, adalet, saygı ve sorumluluk gibi ahlaki erdemler öğretmenleri öğrenciler nazarında önemli bir rol model yapmaktadır (Lumpkin, 2008: s. 47). Öğrenciler tarafından rol model olarak tanımlanan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini etkilediği bir gerçektir (Shein ve Chiou, 2011: s. 1103). Berings, Fruyt, ve Bouwen (2004) mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumların lisans eğitimi düzeyinde kazanıldığına ve üniversite öğretim elemanlarını önemine dikkat çekerken; Colbeck (2008) mesleki anlamda en önemli hazırlığın yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde edinildiğine değinmektedir. Berrings vd. (2004) ve Colbeck'in (2008) ifadelerinden lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde öğretim elemanlarının mesleki kimlik gelişiminde en önemli rol modeller olduğu söylenebilir.

Modern toplumlarda, sosyal medya mesleki yaşamda önemli bir yere sahiptir (Kasperiuniene ve Zydziunaite, 2019: s. 2). Mesleki kimliğe yönelik bilişsel harita oluşumunda ve mesleki kimliğin ilerleyen inşa sürecinde belirleyici bir faktör olarak görünen medya (Scali, 2003: s. 241), çocukluktan itibaren bireyin mesleki kimlik oluşumuna dair algılarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Adams vd., 2006: s. 64). Medyada yer alan kalıplaşmış anlayışlar, mesleklerin zihinsel bir resmini oluşturarak bir mesleği arzu edilebilir hale getirebilmektedir (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1607). Sosyal, görsel, mobil medya iletişimi çeşitli medya kanallarında yer almaktadır (Kasperiuniene ve Zydziunaite, 2019). Akademisyenlerin mesleğe yönelik zihinsel resminin bu kanallar aracılığıyla açığa çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Özellikle mesleki uygulama döneminde akademisyenler rol modelleri gözlemleyen tek taraflı bir iletişimden sıyrılarak karşılıklı diyaloğun geliştirildiği sosyal bir etkileşim sürecine geçmektedirler. Sosyal etkileşim sürecinde gündelik uygulamaların içinde yapılandırılan kimlik karşılıklı iletişim ve etkileşim sürecine gömülü olarak oluşturulmaktadır (Ai, 2017: s. 1097; Beijaard vd., 2000: s. 750; Geijsela ve Meijersb, 2005: s. 426). Akademik mesleğe geçişe yardımcı olacak gerekli bilgi ve becerilerin iletişim yoluyla edinildiği bilinmektedir (Clarke vd., 2013: s. 10). Çoklu iletişim ağı içinde karşılıklı ilişkiler kurmak mesleki iletişim yönünü ortaya çıkarmaktadır (Rodgers ve Scott, 2008: s. 735). Başkalarıyla kurulan bu iletişim mesleki kimliği inşa etmenin yollularından biridir (Rogers ve Scott, 2008:

s. 735). Akademisyenlerin mesleki kimliklerini geliştirebilmeleri için işyerinde ilişkiler başlatmaları ve mesleki faaliyetlere katılmaları beklenmektedir (Olesen, 2001: s. 294; Scali, 2003: s. 238). Uygulama ve teorik bilgiler ışığında karşılıklı diyalog ve paylaşım mesleki kimliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Rodgers ve Scott, 2008: s. 740-741; Trede vd., 2012: s. 378).

2.2.6.2.2. Eğitim Faktörü

Bireyin bilgi veya davranışında kalıcı değişimler meydana getiren eğitim bir değişim ve ilerleme sürecidir (Hoy ve Miskel, 2012: s. 40). Kimlik ise bir eğitim ve öğretim yolculuğu sonucunda oluşmaktadır (Cope, Bezemer, Mavroveli ve Kneebone, 2017: s. 544). Dolayısıyla eğitim faktörünün mesleki kimlikleri etkilediği uzun zamandır bilinmektedir (Wilson vd., 2013: s. 370). Akademisyenlik mesleği bir manada eğitim aracılığıyla şekillenmektedir çünkü eğitimcilerin mesleğini icra ederken alanında uzman olması da beklenmektedir (Trautwein, 2018). Bu açıdan bakıldığında mesleki kimlik inşasının eğitim sürecine gömülü olduğu görülmektedir (Moore, 2004: s. 113). Akademisyenlerin sahip olduğu eğitim birikimi, meslek öncesi ve mesleğin icrasında devam eden eğitim süreci sonucunda elde edilmektedir (Korhonen ve Törma, 2016: s. 78-79). Bu ifadeden akademisyenlerde eğitim sürecinin yaşam boyu sürdüğü anlaşılmaktadır.

Meslek öncesi eğitim yılları, bireyin mesleki kimlik gelişimi için oldukça önemlidir, çünkü uzmanlığa geçiş bu dönemde gerçekleşmektedir (Wilson vd., 2013). Öğrencilerin teorik bilgileri alarak, mesleki rollere ilişkin algılarının eğitim yoluyla belirginleştiği de bir gerçektir. Bu manada akademisyenlik mesleği için lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri önem arz etmektedir. Öğrenciler, seçtikleri mesleğin soyut mesleki bilgi birikimini ve bununla ilişkili becerileri, uzun lisans programları ve çıraklık eğitimleri sırasında öğrenirler (Colbeck, 2008). Lisans programları öğrencilerin bilgi ve becerilerini şekillendirdiği gibi, tutum ve çalışma değerlerini de etkilemektedir (Berings, Fruyt ve Bouwen, 2004: s. 350). Yüksek lisans ve doktora eğitim programlarını kapsayan lisansüstü eğitimde ise; lisans eğitimine göre bireylere daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapma, karmaşık sorunları çözebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma, bilgi üretebilme ve sentez

yapabilme yöntem ve becerisi kazandırılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010: s. 95). Bu süreçte, her öğrenci mesleğe yönelik daha net bir kimlik duygusu yaratmaktadır çünkü bu süreç her ne kadar kimlik değişimine dirençli olsa da kişinin mesleki hazırlığı ve rol geçişinin son basamağıdır (Colbeck, 2008: s. 9).

Çelikten vd. (2005) meslek öncesinde alınan eğitimin mesleki hazırlık için yeterli olduğunu ancak bu süreçte edinilmiş olan kimi bilgilerin, kısa sürede işlevsiz hale geldiğini ve dolayısıyla eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde meydana gelen bazı değişimlerin kariyer sürecinde sürekli eğitimi zorunlu hale getirdiğini ifade etmektedir. Akademisyenlerin mesleki anlamda gelişimleri meslek sonrası eğitimlerle devam etmektedir. Temel amaç meslek için gerekli bilgiyi sağlamaktır (Staton ve Hunt, 1992: s. 122). Eğitim süreçleri kariyer basamakları ve yükselme için başlangıç aşaması olarak kabul edilmektedir (Karataş, Özen ve Gülnar, 2010: s. 83). Bu tür eğitimler meslek yaşantısı içinde mesleki açıdan performans ve verimliliği artırmak için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük her türlü eğitsel etkinliği kapsamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: s.225). Bu süreçte mesleki bilgiler konferans, panel, sempozyum ve hizmet içi eğitim gibi faaliyetlerle paylaşılarak, akademik dünyada mesleki gelişim süreci verimli bir şekilde sürdürülmektedir (Geijsela ve Meijersb, 2005; Mantia, 2015).

Meslek öncesinde alınan eğitim mesleki hazırlık için yeterli olabilir ancak eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde meydana gelen bazı değişimlerden dolayı bilgilerin bir kısmının kısa sürede işlevsiz hale gelmesi, kariyer sürecinde sürekli eğitimi zorunlu kılmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: s.225). Kariyer sürecinde alınan mesleki eğitim bireylerde bilişsel ve davranışsal değişiklikleri açığa çıkarmaktadır (Staton ve Hunt, 1992: s. 115). Eğitim faktörü kariyerin başında olan eğitimcilerde mesleki güvensizlik ve belirsizliği ortadan kaldırırken; kariyer ortasındaki eğitimcilerde kariyer istikrarını sağlayarak mesleki bağlılığı arttırmaktadır (Christensen vd., 1983: s. 11). Bu durumda akademisyenler mesleki bilgi eksikliklerini gidererek, kariyer ilerlemelerini sağlıklı bir şekilde sürdürmektedir.

Dünya çapındaki yükseköğretim kurumları, öğretim ve öğrenimin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir girişim olarak personele öğretim geliştirme programları sunmaktadır (Trautwein, 2018: s. 995). Buradaki asıl amaç başarıyı arttırmaktır. Başarı kavramı kariyer öncesi ve kariyer sürecinde mesleki kimliğin şekillenmesinde etkili bir olgudur. Bu dönemlere ait eğitim başarısının akademisyenlerin mesleki oluşumlarına olumlu şekilde katkıda bulunduğu söylenebilir. Eğitim başarısı aynı zamanda akademisyenlerin mesleki açıdan güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine yardımcı olmaktadır. Mesleğin güçlü ve zayıf taraflarına yönelik açığa çıkan farkındalık, içsel bir motivasyon yaratarak başarılı bir akademik kimlik inşasını gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Anctil, Ishikawa ve Scott, 2008: s. 171).

2.2.6.2.3. Mesleki Uyum Faktörü

İnsanlar yaşamlarını rahat bir şekilde idame ettirmek için genellikle başarılı olabilecekleri bir meslek arayışı içine girmektedir. Mesleğin başarılı bir şeklide icra edilmesi ve mutlu bir mesleki yaşamın varlığı bir anlamda birey ve meslek arsındaki uyumla ilgilidir (Berings vd., 2004). Kişi ile meslek arasındaki uyum ne kadar iyi ve dengeliyse, kişinin o meslekte kalma olasılığı o kadar yüksektir (Hall, 1987: s. 307).

Yükseköğretimde akademik başarı ve uyum genellikle başarılı bir kimlik inşasıyla ilişkilendirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki bu ilişkinin entelektüel yetenek ve kişilik özellikleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Busato, Prinsb, Elshouta ve Hamakera, 2000: s. 1064). Molinero ve Pereira (2003) mesleki uyumun kişinin entelektüel kapasitesi, mesleki ilgisi ve kişiliğiyle ilgili olduğuna dikkat çekerek mesleğe karşı hissedilen yakınlık, değer ve inancın meslek seçimini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Akkol Gök ve Derin ise (2014: s. 137) meslek hayatında başarı ve mesleki uyum için öğrencilerin doyum sağlayabilecekleri alanları tercih ettikleri ve bu tercihi de kendi ilgi ve yeteneklerine göre yapmalarının beklenen ideal bir durum olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla kişilik özellikleri, entelektüel kapasite ve mesleki ilginin mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğu açığa çıkmaktadır.

2.2.6.2.3.1. Kişilik Özellikleri

Mesleki yaşam, iş dünyası ile karşı karşıya kalan bireyin bilişsel anlamda kişilik özelliklerini yansıttığı bir alandır (Scali, 2003). Kişilik özellikleri, belirli koşullar altında belirli şekillerde yanıt verme eğilimini yansıtan nispeten kalıcı düşünce, duygu ve davranış kalıpları olarak nitelendirilmektedir (Offerhaus, 2012: s. 3). Kişilik özellikleri belirli faktörler etrafında açığa çıkmaktadır. Kişiliği oluşturan faktörler, bir kişinin karakteristik düzenlemesini, dikkat, dürtü, düşünce ve davranışlarının kontrolünü belirleyerek bilişsel işleyişin yönü, süresi, yoğunluğu, aralığı ve hızını kontrol etmektedir (Messick, 1996: s. 354). Kişilik teorine dikkat çeken Eysenck (1996), teoriyi Şekil 9' de bir şematik taslakla şu şeklide ifade etmektedir.



Şekil 9. Kişilik Teorisinin Şematik Bir Taslağı

Eysenck'in (1996) oluşturduğu şematik taslakla ortaya koymuş olduğu kişilik teorisinde kişiliğin genetik, biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörler etrafında var olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu şematik taslakta kişilik özelliklerinin bireyin içinde ve dışında var olan birçok etmenden etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu etki kariyer yöneliminde ve kariyer sürecinde özellikle bilişsel açıdan belirgin bir şekilde açığa çıkmaktadır. Bilişsel işleyiş açısından, öğrenme aşamasında kişiliğin farklı boyutlarına atıfta bulunmaktadır (Kanuka ve Nocente, 2003: s. 229). Costa ve McCrae (1995: s.28) ve Offerhaus (2012: s. 3) bu açıdan kişiliğin beş farklı boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

• Uyumluluk: Uyumlu bireyler, doğaları gereği hoşgörülü, yardımsever, işbirlikçi ve fedakârdır. Çatışma yerine uzlaşmayı tercih ederler.

• Dışadönüklük: Dışadönük kişiler hareketli, heyecan arayan, aynı zamanda sosyal, ancak içe dönüklere kıyasla baskın ve ısrarcıdırlar.
• Dürüstlük: Bu, sorumluluk kadar bireysel güvenilirlik, öz disiplin, azim ve başarı odaklı olmak anlamına gelmektedir.
• Tecrübeye açıklık: Yaratıcılık duygusu ve sanatsal-estetik takdir anlamına gelen zekâ veya kültür olarak da adlandırılır.
• Nevrotiklik: Bu özellik, strese karşı savunmasızlığı, kaygı düzeyini ve benlik saygısını, öfkeyi veya güvensizliği temsil eder.

Offerhaus'un (2012) açıklamış olduğu kişilik boyutlarının mesleki kimlik oluşumu üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Öncelikle bireyler ilgili mesleğin kişilikleriyle ne derecede uyumlu olduğuna bakmaktadırlar (Molinero, Pereira ve Lara, 2017). İnsanlar genel olarak kişisel niteliklerine uyan kariyerleri seçme eğilimindedir (Hall, 1987: s. 307).

Kişilik özellikleri öğrenme ve eğitim üzerinde büyük bir etkiye sahip olması (Dread, 1996: s. 186-187; Eysenck, 1996, s. 431) eğitime yönelik mesleklerde mesleği icra edenlerin kişisel özellikleriyle mesleki kimlik arasında bir bağ olduğunun işaretidir (Beauchamp ve Thomas, 2009: s. 180). Kimliğin önemli bir bileşeni olarak kişilik özellikleri akademisyenlerde mesleki kimlik seçimini ve mesleki başarıyı belirlemede etkili olmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009: s. 180; Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 703). Bu doğrultuda Çelikten, Şanal ve Yeni (2003: s. 10-12) başarılı ve ideal bir öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleriyle kariyerinde bir yer edindiğine dikkat çekerek; başarılı öğretmenlerin kişilik özellikleriyle akademik olarak öğrencileri teşvik eden, konusuna hâkim, aktif ve bilgili kimseler olduklarını ifade etmektedir. Bu durumda kişilik özelliklerinin akademisyenlik mesleğiyle uyumlu olmasının mesleki başarıyı beraberinde getirerek, mesleki kimlik oluşumuna katkıda bulunduğu söylenebilir.

2.2.6.2.3.2. Entelektüel Kapasite

Eğitim, istihdam, aile ve sivil sorumluluk dâhil olmak üzere kamu ve özel hayatın neredeyse tüm unsurlarını etkilemesi, entelektüel yetenek ile eğitim başarısı

arasında sıkı bir ilişki olduğunun göstergesidir (Teachman, 1996: s. 36). Öğrenme ve öğretmenin, kalitesini yükseltmek eğitime ilişkin yüksek kalitede çıktılar sunmakla gerçekleşebilir (Scali, 2003: s. 247). Bu bağlamda eğitimcinin yapması gereken sahip olduğu bilgi ve entelektüel becerileri öğrencilerine kazandırmaktır (Kogan, 2000: s. 210). Bilişsel süreçler zekânın bir parçası olarak düşünüldüğünden entelektüel kapasite bilişsel kaynakların tahsisi ve dağıtımı için aklın bir parçası olarak kabul edilmektedir (Messick, 1996: s. 354). Dolayısıyla entelektüel kapasitenin temelinin bilgi ve zekâya dayandığı ortaya çıkmaktadır (Premuzic ve Arteche, 2008: s. 565).

Entelektüel yetenek akademik performansın önemli bir yordayıcısıdır. (Teachman, 1996: s. 44). Diğer bir ifadeyle akademik performansın başarısı bir yönüyle bireyin entelektüel kapasitesine bağlıdır (Premuzic ve Arteche, 2008: s. 564). Entelektüel alan, hizmet ve bilgi temelli, yüksek ve ileri derecede eğitim ve deneyim gerektiren uzun bir süreçte oluşmaktadır (Evetts, 2003: s. 398). Uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren akademisyenlik mesleği için entelektüel çaba yeni bilgiler edinerek mesleki anlamda ilerlemenin yolunu açmaktadır (Archer, 2008a: s. 270). Öyle ki keşfetme ve merak arzusuna dayalı entelektüel yetenek, akademik başarının olumlu bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Busato vd., 2000: s. 1060).

Akademisyenler sahip oldukları bilgi ve beceri birikimiyle toplum nazarında entelektüel kapasitesi yüksek bireyler olarak kabul edilmektedir. Öztürk ve Kılıçoğlu (2021) entelektüel birer lider olan akademisyenlerin bulundukları topluma yön veren, sosyal konularda zaman zaman toplumun genelinden ayrılabilen, iyi bir genel kültüre sahip, bilgili, düşünme yeteneği yüksek kişiler olduğunu vurgulayarak; görev ve sorumluluklarını yerine getirirken entelektüel kapasitelerini üst seviyede kullandıklarına dikkat çekmektedir. Premuzic ve Arteche (2008: s. 5365-566) entelektüel kapasitesini verimli bir biçimde kullananların kaygılardan uzak, dışadönük, yaratıcı ve vicdan odaklı olduklarını ifade etmektedir. Entelektüel kapasitesini verimli bir biçimde kullanarak rol ve sorumluluklarını yerine getiren akademisyenlerin kariyer basamaklarında sorunsuz bir biçimde ilerleyerek mesleki kimliklerini güçlendirdikleri anlaşılmaktadır.

2.2.6.2.3.3. Mesleki İlgi

Mesleki ilgi ya da mesleğe yakınlık fiziksel, psikolojik, ruhsal ve sosyal unsurlar aracılığıyla gösterilebilen dinamik bir kavramdır (Antonytheva, Oudshoorn ve Garnett, 2020: s. 7). Mesleğe duyulan ilgi yalnızca bir kişinin uzun vadeli tercihlerini ve davranışını şekillendirmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bir kişinin ve örgütün kimliğini tanımlamanın merkezinde yer alır (Winter, 2009: s. 122). Mesleğe yönelik bir meyletme ve yönelme davranışı olan mesleki ilgi bireylerin yapacağı mesleki tercihleri yönlendirerek yaşamlarının ilerleyen aşamalarını etkilemektedir (Kaysi, 2021: s. 35).

Mesleki ilgi mesleki sorumlulukların yerine getirilmesinde teşvik edici bir güç ve motivasyon aracı olarak görülmektedir (Rounds ve Su, 2014). İlgi duyulan mesleği motive bir şekilde icra etmek, kariyer sürecinde verimli ve başarılı bir şekilde ilerlemeyi sağlamaktadır (Huang ve Pearce, 2013: s. 315). Bu ilerleyişin sonucu olarak mesleki başarı ve memnuniyet açığa çıkmaktadır (Barak, 1981: s. 1). Dolayısıyla mesleki kimlik daha güçlü ve sağlam bir şekilde belirginleşmektedir.

Mesleki ilgi, bir kişinin davranış, durum ve faaliyetleri konusundaki tercihlerini yansıtarak (Nye, Su, Rounds ve Drasgow, 2012: s. 385), özellikle ilgi duyulan mesleği keşfetmeye yardımcı olmaktadır (Molinero ve Periera, 2013). Öyle ki mesleki ilgisi yüksek olan bireyler, az olan bireylere nazaran mesleki gruplarla daha çabuk özdeşleşmektedirler (Adams vd., 2006: s. 63). Bu özdeşleşmeyle birlikte Lordly ve Maclellan (2012) geçmişte bulunmak istedikleri ve ilgi duydukları mesleği icra edenlerin kariyer sürecinde daha başarılı olduğunu dile getirmektedir. Bu durumda mesleğine daha çok ilgi duyan akademisyenlerin diğerlerine göre daha başarılı bir mesleki kimlik oluşturdukları söylenebilir.

2.2.6.2.4. Demografik Özellikler Faktörü

Demografik özelliklerin birçok kavram ve olgu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle cinsiyet, ırk, eğitim, yaş, medeni hal, yaşanılan coğrafya, kurumun konumu ve etnik köken gibi etmenler demografik özellik olarak

nitelendirilmektedir (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1608; Munene, 2002: s. 248). Kimlik oluşumunda ise genel olarak yaş, cinsiyet ve medeni durum gibi demografik faktörlerin etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Bakan vd., 2017: s. 170).

Eril ve dişil özellikler olarak adlandırılan cinsiyet kavramı toplumsal cinsiyet klişelerinin etkisiyle, gruplar arası ilişkilerde ve mesleki kimliğin uygulanma biçimi üzerinde etkilidir (Adams vd., 2006: s. 63). Cinsiyet mesleki kimlik oluşumunda en çok üzerinde durulan faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum toplumsal klişelerden kaynaklanmaktadır (Kasperiuniene ve Zydziunaite, 2019: s. 1-2). Bir mesleğin kadına mı yoksa erkeğe mi uygun olduğu anlayışı toplumsal klişeleri ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla iş yaşamında çatışmalar meydana gelmektedir (Hogan vd., 2014). Kişi cinsiyet kalıp yargılarına göre ideal meslek tipine uymadığında, yanlış cinsiyet algısıyla mesleki kimliğine müdahale edilmektedir (Hatmaker, 2013: s. 383). Eğitim sisteminin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren bir yapıda olması, kadın akademisyenlerin bu durumu içselleştirerek mesleki rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde sorunlara neden olmaktadır (Başarır ve Sarı, 2015: s. 42).

Bilimsel yaşamda kadın akademisyenlerin yer almasıyla birlikte, çalışma hayatının kadınlara yüklediği sorumluluklar da artmıştır (Çağlayan, 2015: s. 22). Kadın akademisyenlerin çoklu rollere sahip olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019: s. 30). Bu roller arasında oluşan dengesizlik mesleki kimlik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü kadın akademisyenlerin meslek hayatında erkelere göre daha dezavantajlı ve özel yaşamlarında daha çok sorumluluk sahibi olması, bu dezavantajlı durumu kapatmak için daha çok çabalamalarına neden olmaktadır (Başarır ve Sarı, 2015). Aşırı çaba, daha çok yorgunluğa neden olarak meslek hayatında rollerin verimli bir şekilde sergilenmesinin önünde bir engel olarak ortaya çıkabilmektedir.

Yaşam alanı değişiklikleri kariyer basamaklarında ilerleyişi etkilerken; coğrafi konum mesleki anlamda duygusal tepkileri ve güdüleri arttırarak mesleki kimlik şekillenmesine yol açmaktadır (Nicholson, 1984: s. 187). Dolayısıyla üniversitenin bulunduğu şehir ve coğrafi konum mesleki açıdan önem arz eden başka bir

demografik özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Koçak ve Çokluk Bökeoğlu, 2021: s. 1581). Koçak ve Çokluk Bökeoğlu (2021) birey için üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal olanakları ve üniversitenin tercih edilen bir konumda yer almasının önemli olduğunu dile getirmektedir. Diğer taraftan demografik etken olarak fakültenin özellikleri de mesleki anlamda istikrar, ilgi ve deneyimleri etkileyebilmektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 598). Öyle ki yükseköğretim kurumunun özellikleri ve bulunduğu şehir gibi demografik özellikler akademisyen mesleğinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Ekonomik imkânları fazla olan bir şehirde yer alan ve yüksek standartlara sahip bir üniversitede görev yapmak, akademisyenler için mesleki açıdan açısından tercih edilen bir durum olarak algılanabilmektedir.

2.2.6.2.5. Mesleki İmaj Faktörü

Mesleki imaj mesleğin itibarına ilişkin düşünce ve algıların toplamını temsil etmesinin yanı sıra(Carmeli ve Freund, 2002: s. 1051), bireyin yaptıkları ve sergiledikleri rollerle toplum nazarında bir algı oluşturarak, kimlik şekillenmesini sağlamaktadır (Tickle, 2000). Kimlik ve imaj arasındaki bağlantı ise bu mesleki rollerin kimlikle bütünleşmesiyle gerçekleşmektedir (Boyt vd., 2001: s. 322). Akademisyenlerin mesleki rolleri sonucunda ortaya çıkan bireysel ve toplumsal algının, mesleğe ilişkin bir imaj oluşturarak mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki sorunlar mesleki imajın değişmesine neden olurken bireyler mesleğe karşı farklı bakış açıları geliştirerek mesleki imajlarını değiştirebilmektedir (Beijaard vd., 2000: s. 750). Bu durumda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz meslek imaj mesleki kimlikte değişimlere neden olabilmektedir. Akkol Gök ve Derin (2014: s. 137) olumlu meslek imajının meslek tercihinde önemli bir etken olduğunu; olumsuz meslek imajının ise mesleki seçimden vazgeçilmesine neden olduğunu ifade etmektedir.

Akademik meslek, nispeten yüksek düzeyde mesleki prestij ve statüye ulaşmış sınırlı sayıda meslek arasındadır (Colbeck, 2008). Bu açıdan mesleki imaj, statü ve prestijle ilgili olup; mesleğin sahip olduğu yüksek statü ve prestij meslek ile

özdeşleşmeyi güçlendirerek mesleki kimliğin inşasına katkıda bulunmaktadır (Molinero ve Periera, 2013: s. 1609).

Mesleki statünün niteliği ile ilgili olarak ileri sürülen görüşlerin birleştiği ortak nokta, mesleğin, sosyal ve ekonomik statünün ve dolayısıyla toplumdaki mesleki pozisyonunun temel göstergesi olduğudur (Akkol Gök ve Derin, 2014: s. 136). Bu bağlamda statünün farklı bakış açılarıyla ortaya konulduğu söylenebilir. Abbott (1983: s. 858) mesleki statüyü meslek içi, mesleklere arası ve meslek dışı statü olarak sınıflandırarak şu şekilde açıklamaktadır:

- Meslek içi statü: Bu kavram aynı mesleğin diğer üyelerinin gözünde bireysel bir meslek veya mesleki grubun statüsü anlamına gelmektedir.
- Meslekler arası statü: Bu kavram bir mesleğin farklı meslek üyelerinin gözündeki statüsüdür.
- Meslek dışı statü: Bu kavramla, halkın genelinin bakış açısıyla belirli mesleklerin statüsü ifade edilmektedir.

Abott'un (1983) ifadesinden anlaşılacağı gibi mesleki statü bireylerin sergilediği roller sonucunda mesleğe ilişkin oluşan bireysel ve toplumsal algıları ve varsayımları içermektedir. Kendilerini icra ettikleri mesleklerde unvanları aracılığıyla tanımlayan bireylerin, tanımayanlara nazaran güçlü bir mesleki kimliğe sahip oldukları da görülmektedir (Neary, 2014: s. 15). Öyle ki toplum, ihtiyaçları doğrultusunda mesleği icra edenlerin uzman olarak hareket etmesini arzular ve bekler. Bu durum mesleki standartların ne kadar yüksek olduğuyla ilgilidir. Çünkü mesleki statü, ileri derecede mesleki standardın elde edilmesiyle belirlenir (Boyt vd., 2001: s. 322). Akademisyenlik gibi rekabetçi statü sistemlerinde, etik kodlar evrensel olarak dağıtılır, çünkü içerdikleri hizmet iddiaları yüksek statü iddialarıdır (Abbott, 1983: s. 866). Akademik başarı yüksek akademik statüyle ilgili olup statü ve meslek arasında olumlu bir ilişkinin bir sonucu olarak açığa çıkmaktadır (Was vd., 2009: s. 640).

Statü öğretim üyelerinin sergiledikleri roller doğrultusunda ortaya çıkan toplumsal algı doğrultusunda mesleki kimlik ve uzmanlığın birincil kaynağı olup (Clarke vd., 2013: s. 7), mesleki uzmanlık maddi avantajlar açısından mesleki

statüyle ilişkilendirilmektedir (Helsby, 2010: s. 317; Pratt vd., 2006: s. 235). Bu durumda neoliberal söylemler içinde statünün ekonomik beklentilerle ilgi olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Archer, 2008b: s. 388). Akademisyenlik mesleğinin seçimi ve icrasının da bu mesleğin sahip olduğu ekonomik güçten kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak akademisyenlerin ekonomik güce sahip olup olmadıkları tartışmalı bir konudur.

Meslek hayatında bireylerin imaj algısını benimsemeleriyle birlikte mesleki prestij kavramı önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Habip ve Koçoğlu Sazkaya, 2019: s. 835). Mesleki prestij genel anlamda bir iş pozisyonuna uygun görülen ve çok çeşitli değişkenlerden oluşan genelleştirilmiş öznel saygı tutumu olarak adlandırılmasının yanı sıra (Akkol Gök ve Derin, 2014: s. 136), bireyin mesleğin itibarına ilişkin düşünce ve yargılarının toplamını ifade etmektedir (Carmeli ve Freund, 2002: s. 1051). Mesleki prestij, mesleği icra edenlerin mesleğe yönelik rol, davranış ve tutumlarını belirlemesi açısından önemlidir. Mesleki prestij bireye saygı ve takdir kazandırarak kendini toplumun işe yarayan bir parçası olarak görmesine neden olmaktadır (Derin vd., 2017). Dolayısıyla mesleklere atfedilen değer doğrultusunda meslek mensuplarının mesleği değerlendirerek kendilerini konumlandırması çalışanların mesleki prestij algılarını açığa çıkarmaktadır (Habip ve Koçoğlu Sazkaya, 2019).

Üniversitelerde prestij sosyo-ekonomik geçmişinin etkisi, kurumda alınan eğitimin kalitesi ve akademik başarıyla ilgilidir (Clarke vd., 2013: s. 12). Bu üç bileşenin akademik anlamda prestij üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çalışanların mesleki perstij algıları aldıkları ücret, gördükleri saygı ve statü çerçevesinde genişlemektedir (Habip ve Koçoğlu Sazkaya, 2019: s. 835). Dolayısıyla insanların yüksek prestijli mesleklere bağlılık hissetme olasılıkları, onlara gelecekte finansal güvenlik sağlamasından kaynaklanabilmektedir (Molinero ve Pereira, 2013: s. 1608). Bu açıdan değerlendirildiğinde akademisyenlik gibi yüksek prestij sahibi olan mesleklerin mesleki otorite elde etmek için iyi bir konumda yer aldığı görülmektedir (Wilensky, 1964 s. 138). Derin vd. (2017) mesleğe yönelik algılanan yüksek prestijin mesleki bağlılığı arttırdığına dikkat çekmektedir. İşine daha fazla bağlılık gösteren bireyin görev ve sorumluklarını yerine getirmede daha fazla emek

göstermesi işten ayrılma niyetini de düşmektedir (Habip ve Koçoğlu Sazkaya, 2019: s. 841). Mesleki bilgi ve tecrübe birikimi yüksek olan bir akademisyenin ortaya çıkan mesleki prestijle birlikte, mesleki bağlılığının arttığı, meslekle bütünleştiği ve mesleki görev ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirdiği söylenebilir.

2.2.6.2.6. Mesleki Deneyim Faktörü

Mesleki bilgi ve beceriler eğitim araçlarının yanı sıra mesleki ortamlarda belirli deneyimlerle elde edilmektedir (Fine, 1996: s. 98). Dolayısıyla mesleki kimlik gelişimi mesleki deneyimlere dayandırılmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 180; Nevgi ve Löfström: 2015, s. 54; Weidman vd., 2001: s. 60). Kişinin kim olmak istediğine yönelik yaşam deneyimlerinin bütününü yansıtan mesleki kimlik, süreç içinde ortaya çıkan algılara göre şekillenmektedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 698-699).

Çoğu zaman kişinin kimliğinin müzakere edilmesi gerekebilir. Çünkü mesleki deneyimler mesleki kimliğin sürekli olarak şekillenmesine neden olmaktadır (Ai, 2017: s. 1097; Kerby, 1991). Yeni bir role ilişkin oluşan deneyimin her bakımdan önceki deneyimle aynı olması beklenemez (Nicholson, 1984: s. 185). Dolayısıyla öncesinde iş deneyimine sahip olan bireylerin, olmayanlara göre daha çok mesleki bilgi ve tecrübeye sahip olması (Molinero ve Periera, 2013: s. 1609) iş deneyimleriyle elde edilen mesleki bilgi ve tecrübelerin mesleki kimlik inşa sürecini yapılandırdığını göstermektedir (Skorikov ve Vondrareck, 2011: s. 699). Bireyin zaman içinde herhangi bir noktada akademik gelişiminin deneyim temelli olduğu (Akerlind, 2005: s. 26) ve geleceğe yönelik hedeflerinin belirlenmesinde uygulayıcılarına ışık tuttuğu açıkça görülmektedir (Colbeck, 2008; Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006: s.26).

Mesleki deneyimler öz yeterlilik seviyesini yükselterek akademik performansı da arttırmaktadır (Prieto ve Altmier, 1994: s.493). Mesleki performans da mesleki üretkenliği arttırmaktadır (Kini ve Podolsk, 2016). Örneğin bir cerrahın performansı hastanede kazanılan deneyimle, yazılımcının sistemdeki çalışmasıyla artarken (Kini ve Podolsky, 2016: s. 3), akademisyenlerin performans ve üretkenliği öğretim,

araştırma, toplum hizmeti ve yönetim alanında sergiledikleri mesleki roller sonucunda kazandıkları deneyimlerle artmaktadır.

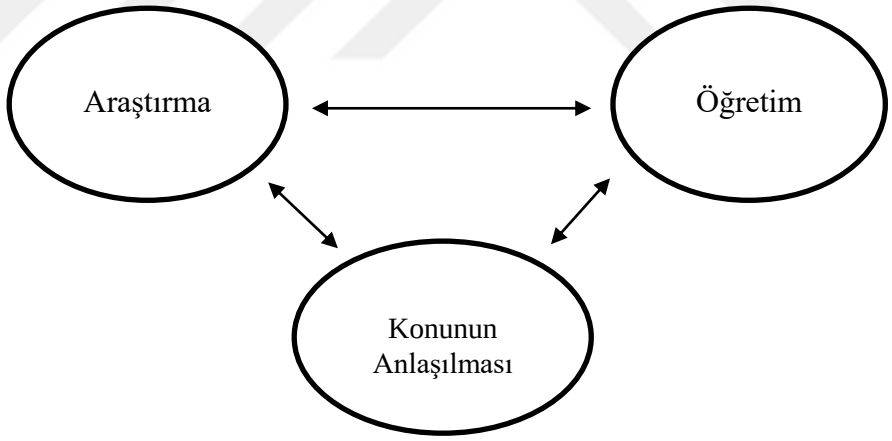
Akademisyenlerin mesleğe yönelik algılarındaki niteliksel farklılığın öncelikle öğretim deneyimiyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Prosser vd, 2008: s. 5). Öğretim rolüne ilişkin deneyimlerin ilk olarak üniversite eğitimi yıllarında edinildiği ve bu deneyimlerin etkisiyle mesleki kimliğin kariyer sürecinin başında güçlenmeye başladığı görülmektedir (Tabacbnick ve Zeichner, 1984: s. 29). Mesleğin ilk yıllarında akademisyenlere yüksek üretkenlik kazandıran bu deneyimler, süreç ilerledikçe artarak devam etmektedir ancak kariyer sürecinin sonuna doğru düşme eğilimine girerek mesleki performans ve üretkenliği de azaltmaktadır (Kini ve Podolsky, 2016: s. 2-3).

Öğretim deneyimleri daha yaşlı uzmanların bir model olarak izlenmesiyle gelişmektedir (Korhonen ve Törma, 2016). Öyle ki lisans ve lisansüstü eğitim programlarında yer alan öğrenciler, iletişim kurabildikleri ve mesleki gelişimlerini etkileyebilecek kişileri rol model almaktadır (Baldwin vd. , 2017). Öğrenciler açısından yeni bilgilerin edinilmesi, anlaşılması ve yaygınlaştırılmasını sağlayan rol modeller akademisyenlerdir (Lewis, 2014: s. 48). Akademisyenlerin bilgiyi aktarmak için öğrenci odaklı hareket etmeye başlaması öğrencilerle aralarında hiyerarşik ve ilişkisel bir bağ gelişmesine neden olmaktadır (Prosser vd. 2005: s.138). Bir süre sonra öğretme eyleminin rolü bilgi taşıyıcısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı role dönüşmektedir (Trautwein, 2018: s. 995). Bu dönüşüm ise öğretim faaliyetleri soncunda elde edilen deneyimlerle sağlanmaktadır. Öğretim rolünde yaşanan bu dönüşüm yükseköğretimde eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Fitzmaurice, 2013: s. 613). Dolayısıyla öğretim deneyimi arttıkça mesleki performans ve üretim de artmaktadır.

Akademisyenlerin mesleği algılamalarının bir yolu da araştırma deneyimlerine dayandırılmaktadır (Prosser vd. 2005: s.154). Genellikle araştırma becerilerinin bir yükseköğretim kurumunun kadrosuna atanmadan deneyimlendiği varsayılmaktadır (Arkenlid, 2005: s. 2). Bu dönem lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim programlarına denk gelmektedir. Araştırma deneyimine sahip akademisyenlerin

mesleki anlamda daha aktif oldukları söylenebilir. Bu anlamda akademisyenler yaptıkları ve yapacakları araştırma faaliyetlerine yön vererek, mesleki anlamda yaşanabilecek sıkıntıların önüne geçerken (Prosser vd., 2008), araştırma yanı zayıf akademisyenler hem araştırma sürecinde hem de alınyazına katkı sağlama noktasında sorunlar yaşayabilmektedir.

Akademisyenlerin öğretim ve araştırma faaliyetleri ve bu faaliyetlere yönelik deneyimler birbirine yakından bağlıdır (Robertson ve Bond, 2001: s 7). Araştırma deneyimi öğretme ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Prosser vd, 2008: s. 5). Öğretim ve öğretime yönelik deneyimler program, işleyiş ve roller için birleştirici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Karmos ve Jacko, 1977: s.51). Dolayısıyla araştırma deneyimi, öğretim deneyimi ve konu karşılıklı bir ilişki içindendir. Öğretim ve araştırma deneyimlerinin akademisyenlerin kendi konularını anlamaya aracılık ettiği açıkça ortadadır (Prosser vd., 2008: s. 5). Bu durumu Prosser vd. (2008) bir şekille şöyle açıklamaktadır.



Şekil 10: Öğretim Deneyimleri, Konunun Anlaşılması ve Araştırma Arasındaki Varsayımsal İlişkiler

Şekil 10 öğretim odaklı akademisyenlerin bilgi aktarımını gerçekleştirdiğini, araştırma odaklı akademisyenler bilgi üretimini yaptığını ve öğretim-araştırma odaklı akademisyenlerin bu üç temel unsur arasında bağ kurarak elde ettikleri deneyim yoluyla mesleki bir bütünlük yaşadığını ortaya koymaktadır. Asıl amacın konunun anlaşılarak deneyimler aracılığıyla temel bilgiye ulaşmak olduğu açıkça ortadadır (Lucas ve Turner, 2007). Bilgiye ulaşmada edinilen mesleki deneyimlerin

akademisyenlerde mesleki kimliğin kısmen öğretim ve araştırma rol bütünlüğü etrafında şekillendiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Üçüncü misyon olarak adlandırılan toplum hizmeti rolü akademik ortam dışında bilginin üretilmesi, kullanılması ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Holmen ve Ljungberg, 2015: s. 217). Akademisyenlerin meslek öncesi ve meslek süresince toplum hizmetine ilişkin sahip oldukları tutum, değer ve bilgilerin mesleki deneyimlerle elde edildiği bilinmektedir (Daughtery ve Compton, 1996: s. 47). Hizmet bağlamında deneyim oluşumu, sağlayıcılar ve müşteriler arasında belirli bir etkileşim kanalıyla gerçekleşmektedir (Jaakkola, Helkkula ve Stenroos, 2015: s. 185). Firma, şirket ve sivil toplum örgütleriyle etkileşime giren akademisyenlerin amacı toplum yararına fikirler üretmek ve ilgili pratik örnekleri belirleyerek teori, kavram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurarak deneyimler elde etmektir (Holmen ve Ljungberg, 2015). .

Öğretim, araştırma ve hizmet rolleri arasında yakın bir ilişki olduğu görülse de bu ilişki öğretim ve toplum hizmeti arasında daha sıkı bir şekilde açığa çıkmaktadır. Öğretim ve hizmet arasındaki bu ilişki, birçok akademisyenin araştırmak ve öğretmekten daha fazlasını yapma gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Holmen ve Ljungberg, 2015: s. 209). Toplumun ihtiyaçlarını karşılamaları hususunda akademisyen ve üniversitelerin baskı altında oldukları düşünüldüğünde (Holmen ve Ljungberg, 2015: s. 217) akademisyenlerin meslek öncesi toplum hizmeti faaliyetleri aracılığıyla edinmiş oldukları deneyimlerin meslekte hizmet rolünün icrasını kolaylaştırdığı bir gerçektir (Schatteman, 2014: s. 17). Toplum hizmeti deneyimine sahip akademisyenlerin toplumla daha rahat etkileşime girebildikleri ve toplumun ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildikleri söylenebilir

Üniversitelerde yönetim hiyerarşi, bulanık karar verme ve öngörme imkânsızlığı sorunuyla karşı karşıyadır (Nikkola ve Tervasmaki, 2020). Bu açıdan akademisyenlerin yönetim alanındaki sorumlulukları üstlenmekten çekindikleri söylenebilir. Üniversitelerde idari hizmetler alanı için verimliliği ve motivasyonu yüksek yönetim çalışanları büyük arz etmektedir (Rawung, 2013: s. 28). Yönetim görevinde verimlilik ve motivasyon bu alanda edinilen yönetim deneyimiyle

sağlanabilmektedir. Yönetim rolü etkin bir şekilde deneyime ve işte öğrenilen becerilere bağlıdır (Arkenlid, 2005: s. 2). Yönetim rolü teorik olarak öğrenilse de bu alanda deneyim kazanılması gerekir. Arkenlid'in (2005) ifade ettiği gibi akademisyen kimliğinin yönetim boyutu tamamıyla bireysel yetenek ve özellikle de bu alanda edinilmiş deneyimlere bağlıdır. Yönetim deneyimine sahip akademisyenlerin dört etkinlik alanında dengeyi sağlayarak etkili ve sağlıklı bir yönetim yaklaşımı ortaya koyması beklenmektedir. Böylelikle yükseköğretimin kalite standartları arttırılarak mesleki rollere ilişkin etik uygulamalar oluşturulabilmektedir (Moosmayer, 2012: s. 156).

Sonuç olarak akademisyenlerin öğretim ve araştırma alanlarında edinmiş oldukları deneyimler bilgiyi bulma, aktarma ve iletmeye yardımcı olmaktadır. Hizmet alanında edinilen deneyimler üniversitenin dışında yer alan toplum ve kuruluşlarla bütünleşmeyi sağlayarak, öğretim ve araştırma rollerine ilişkin faaliyetlerin bu alanlarda sürdürülmesini kolaylaştırmaktadır. Akademisyenlerin genel anlamda üstelenmek istemedikleri yönetim rolü ise büyük ölçüde bu alandaki deneyimlerle perçinlenmektedir. Yönetim rolünün bilginin yanı sıra uygulamalar sonucunda elde edilen deneyimlere dayanması, akademisyenlerin diğer rolleri yerine getirmesini zorlaştırdığı düşünülebilir. Öyle ki akademisyen olmak pürüzsüz, doğrudan ve doğrusal olarak gerçekleşmez, aynı zamanda bir çatışma ortamında özgün olmama, marjinalleştirme ve dışlama örneklerini de içerebilir (Archer, 2008b, s. 387). Archer'ın (2008b) ifadesinden de anlaşılacağı üzere her ne kadar dört ana akademisyenlik rolüne ilişkin deneyimler mesleki kimliğin inşasına yardımcı olsa da, güçlü ve sağlıklı bir akademisyen kimliği mesleki anlamda karşılaşılan zorluk ve engellerin üstesinden gelmekle inşa edilebilir.

2.2.6.2.7. Mesleki Zorluk ve Engeller Faktörü

Yirmi birinci yüzyılda neoliberalizmin mesleki kimlik inşası üzerinde bariz etkileri olduğu görülmektedir (Archer, 2008a: s. 272). Üniversiteler, ekonomik, politik, sosyal veya kültürel açıdan farklı türden dış çıkarların baskısına maruz kalmaktadır (Hagg, 2009: s. 1). Ancak üniversitelerin baskılardan uzak, bağımsız ve özerk olması beklenir. Bu açıdan neoliberalizm kimliklerin varlığını tehdit

edebilmektedir. Kimlik tehditleri, bir bireyin veya grubun tercih edilen kimlik anlatılarından birine meydan okuyan, söylemsel olarak oluşturulmuş herhangi bir düşünce veya duyguyu ifade etmektedir (Brown ve Coupland, 2015: s. 1318).

Dünya genelinde eğitim sistemleri sürekli olarak bir yapılanma sürecindedir. Yükseköğretim sisteminde yeniden yapılanma sürecine gidilmesi daha kaliteli bir eğitim sağlamayı amaçlamakta olup, eğitimin kalitesi ise doğrudan akademisyenlerin kalitesine bağlıdır (Karataş vd., 2017: s. 82). Akademisyenlerin niteliği ise akademisyenlerin toplum ve üniversitenin beklentilerini ne ölçüde karşıladığıyla ilgilidir. Ancak bu beklenti tek taraflı değil karşılıklıdır.

Sosyal bir alan olan eğitim dünyasında meydana gelen değişimler eğitimcilerin beklentileriyle çelişebilir ve ortaya bir çatışma ortamı çıkabilir (Beijaard vd., 2004: s. 109). İnsanlar mesleki açıdan geliştikçe ve koşullar değiştikçe eski ihtiyaçlara yeni çözümler gerektiği anlaşılmaktadır (Christensen vd., 1983: s. 6). Bu durumda akademisyenler bir takım mesleki zorluk ve engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Akademisyenlerin karşılaştığı mesleki zorluk ve engeller farklı kariyer evrelerinde farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Kariyer basamakları boyunca ortaya çıkan mesleki zorluklar, akademisyenlik mesleğinde var olan taleplerin yıllar içinde değiştiğini de göstermektedir (Baldwin ve Blackburn, 1981: s. 607). Mesleki kimliğin dinamiklerini etkileyen problem ve sorunların özellikle kariyer değişikliği sırasında ortaya çıktığı görülmektedir (Hoyer ve Steyaert, 2015: s. 1838).

Üniversite sayılarının hızla arttığı Türkiye'de öğretim üyesi, öğrenci, eğitim programları ve çalışma şartlarıyla ilgili olarak pek çok sorun yaşandığı ve bu sorunların çözümlenebilmesi için her şeyden önce sorunların üniversite, enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve idari personel kapsamında ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010: s. 96-111). Bu bağlamda kurumlar ve hükümetler tarafından uygulanan kanun, kural ve politikalar, eğitim alanında istihdam edilen bireylerin rolleri ve sorumlulukları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Billot, 2010: s. 709). Karaman ve Bakırcı (2010) ve Billot'un (2010) açıklamaları doğrultusunda yasa, politika ve yönetime ilişkin uygulamalardan

kaynaklanan boşlukların akademisyenlerde mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.6.2.7.1. Politik ve Yasal Uygulamalardaki Boşluklar

Eğitim sistemleri temel amaçları doğrultusunda ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi verebilmek için yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2007: s. 208). 21. Yüzyılda eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan yükseköğretime yönelik başlıca küresel politika hedefi, dünya genelinde yükseköğretim programlarını daha erişilebilir kılarak, kaliteli ve düşük maliyetli eğitim imkânı sunmaktır (Daniel, Kanwar ve Trumbic, 2008: s. 5-6). Ancak birçok ülkede kullanılmakta olan piyasa odaklı politika yükseköğretimde sorunları da berberinde getirmektedir (Dill, 1997: s. 167). Yapılan politikalarla ilgili olarak özellikle ekonomik baskı ve kısıtlamalar yükseköğretimi etkileyen bir dizi soruna neden olmaktadır (Akerlind, 2005: s. 1). Artan öğrenci sayıları, azaltılmış devlet finansmanı ve eğitimin metalaştırılması lisansüstü düzeyde politik uygulamalar sonucunda ortaya çıkan temel sorunlardır (Robertson ve Bond, 2001: s 6). Henkel'e (2005: s. 159-164) göre akademik kurum ve topluluklarda ortaya çıkan sorunlar kariyer, yayın, bürokrasi, ekonomi, rol ve görev temellidir.

Sorunların kaynağını teşkil eden siyasi, politik ve ekonomik etmenler 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren akademisyen kimliğine büyük ölçüde tehdit oluşturmaya başlamıştır (Henkel, 2005: s. 159). Akademisyenler için mesleki anlamda sorunların politik ve yasal uygulamalardaki boşluklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda akademisyen seçme ve akademik yükseltme kriterleri, akademik yayın kriterleri, bürokrasi, iş yükü, ekonomik etmenler ve öğrenci niteliğine ilişkin yaşanan sorunlar akademisyenlerde mesleki kimlik inşasına etki eden alt faktörler olarak nitelendirilebilir.

Akademik yükseltme ve atanma kriterleri akademik camiada en çok tartışılan konular arasındadır (Karataş vd., 2017: s. 84). Tartışmadaki en önemli nokta ise

politik ve yasal uygulamaların akademisyen seçme ve yükselme kriterlerini nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Politik ve yasal uygulamaya ilişkin etkiyi belirlemek için akademisyenlerin eşitlik ve liyakat açısından farklı şekillerde değerlendirildiği anlaşılmaktadır (Munene, 2002: s. 251). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yükseköğretimin liyakat temelinde herkese eşit olarak erişilebilir olduğu ifade edilmektedir (Daniel, Kanwar ve Trumbic, 2008: s. 5). Ancak modern toplumlar, yükseköğretim topluluğunda liyakat ve verimlilik ikilemiyle uğraşmaktadır (Munene, 2002: s. 248-251). Öyle ki liyakat eksikliği üniversitelerde başarı sonucunda elde edilen verimliliği düşürmektedir (Bagilhole ve Goode, 2001: s. 173). Politika yapıcıların ve üst düzey üniversite yöneticilerinin, akademik kabul için tek kriter olarak liyakat konusundaki endişeleri de ortadadır (Munene, 2002: s. 251). Akademisyenlerin değerlendirilmesinde liyakat eksikliği mesleğe kabul ve kariyer basamaklarında ilerleme şansını da azaltmaktadır (Lewis, 1975). Bu bağlamda liyakat eksikliğinin akademisyenlik mesleğinin etik, özerk ve özgür yapısına ters düştüğü söylenebilir.

Kurumlar rekabetçi kalmaya çalışırken, kurum personelinin görev ve sorumlulukları kariyer gelişimine göre nitelendirilir ancak bu durum personel için bir fırsat gibi görünse de mesleki açıdan sorun oluşturabilmektedir (Billot, 2010: s. 715). Akademisyenler liyakat sorununun yanı sıra kariyer basamaklarında ilerlemede bazı sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle bazı ülkelerde doçentliğe yükselme kriterlerinin zaman içinde değişimi ve akademik araştırmalarda temel rol oynayan yabancı dil yeterliliği, kariyer basamaklarında ilerlemeyi yavaşlatabilmekte hatta durdurabilmektedir (İnandı vd., 2013: s. 221-222; Tekinsoy ve Mısır, 2012).

Akademik yayın yapmak alanyazına katkı yapmasının yanı sıra, Brownell ve Tanner'a (2012: s. 344) göre mesleki kimliğin öncelikli olarak araştırma yönüyle ilgilidir. Yayın portföyünü genişletemeyen akademisyenler mesleki anlamda baskı ve stres yaşamaktadır (Archer, 2008b: s.390). Öyle ki akademisyenlik mesleğinde ilerleme yayınlar ve ödüller gibi prestijli sembolik tanınmalara dayanmaktadır (Clarke vd., 2013: s. 7). Üniversitelerde akademisyenlerin akademik teşvik elde edebilmek ve kariyer basamaklarında ilerlemek için yayın yaptığı bir gerçektir.

Üniversiteler, akademik performans değerlendirmelerinde genellikle prestijli uluslararası dergilerde yapılan yayınları temel almaktadır (Ünal, 2017: s. 89). Bu durum akademisyen seçme ve kariyer basamaklarında ilerleme kriterlerine ilişkin sorunların yanı sıra yayın kriterlerinde de sorunlara neden olmaktadır (Clarke vd., 2013: s. 17). Uluslararası düzeyde yayın yapma gerekliliğinin akademisyenleri kariyer basamaklarında ilerlemede zora soktuğu anlaşılmaktadır. Doçentlik kriterleri incelendiğinde uluslararası yayınlara verilen önemin daha da azaldığı, atama ve yükselme için gerekli yayın sayısında ise ulusal yayınlarda bir artış olduğu gözlemlenmektedir (Ünal, 2017: s. 92). Çoğu akademisyen terfi ve kadronun öğretim kalitesinden ziyade araştırma çıktısına bağlı olduğunu ve yayınların niceliğinin nitelikten daha önemli olduğunu düşünmeye başlamıştır (Akerlind, 2005: s. 4-5). Akademik yayınların niteliğinden çok niceliğine önem verilmesi yayının kalitesini düşürürken aynı zamanda fazla emek harcanmadan akademik yükselişin önünü açtığı söylenebilir. Bu durum akademisyenlerin mesleki nitelik olarak zayıf kalmasına dolayısıyla mesleki kimliğin zayıf temeller üzerine oturtulmasına neden olduğu söylenebilir.

Akademik alanda bürokrasi belli standartlaşma ve hiyerarşiyi de beraberinde getirmektedir. Bürokrasi mesleki açıdan hesap verilebilirliği arttırabilmektedir ancak eşitlik ve seçim özgürlüğü sağlamada, beklenen sonuçları üretmede ve çıkarları gözetmede eksik kalabilir (Carvalho ve Santiago, 2016: s. 246-247). Bir kuruluş, para kazanma, mal üretme ve hizmet sunmak için amaçları doğrultusunda bürokrasiyi kullanabilmektedir (Page, 1951: s. 93). Bu bağlamda bürokratik ilişkiler ast üst ilişkisine dayandığından kurum içinde işlevsel ve uygulamaya yönelik sorunlar yaşanabilmektedir (Murphy, 2009: s. 691). Kapsamlı örgütlenmenin var olduğu üniversitelerde daha yüksek bir standartlaşmaya ihtiyaç duyulmaktadır çünkü burada bürokrasinin temeli insanlar yani akademisyenlerdir (Page, 1951: s. 93). Uzmanların kendi meslektaşlarıyla bağımsız bir ilişki içinde olmasına rağmen kendi meslektaşlarına hesap vermesi gerekmektedir (Mintzberg, 1993). Üniversiteler açısından bürokrasi akademik işleyişi olumsuz yönde etkilemektedir (Murphy, 2009: s. 692). Standartlaşma ve ilişki ağındaki engeller eğitim ve öğretime ilişkin çalışmalardan hızlı ve etkin karar almaya kadar birçok faaliyeti yavaşlatarak akademik işleyişin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Çalışması süresi ve sorumlulukların artması stres ve iş yükündeki artışı tetikleyerek pek çok akademisyenin farklı rollerindeki etkinliklerinin azalmasına neden olmaktadır (Akerlind, 2005: s.5). Akademisyenlerin sahip olduğu öğretim, araştırma ve yönetim gibi çoklu roller, kurumların çalışanlar üzerindeki baskısını arttırarak kurum ve işveren arasında gerilim ve çatışma yaratmaktadır (Billot, 2010: s. 710). Yüksek iş talebi, yüksek psikolojik baskı, gerginlik ve zihinsel yorgunluğu da beraberinde getirmektedir (Dollard, Opie, Lenthall, Wakerman, Knight vd., 2012: s. 387). Bu sorunlar akademisyenlerin rollerine ilişkin bir ikilemi açığa çıkararak, akademisyenlerin mesleki rollerine yönelik bir karmaşa yaşamasına neden olmaktadır (Dill, 1982: s. 267).

İş yükü mesleki görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda akademisyenler üzerinde endişeye neden olmaktadır (Fitzmaurice, 2013). Akademisyenlerin iş yükü üniversitelerin hem araştırma hem de öğretim ağırlıklı ortamlar olmasından kaynaklanmaktadır (Nevgi ve Löfström, 2015: s. 53). Araştırma ve öğretim rollerinden kaynaklanan iş yükü bu iki rol arasındaki dengeyi bozmaktadır (Korhonen ve Törma, 2016: s.72). Araştırma ve öğretim görevi akademisyenleri kurumsal anlamda çıkmaza sokarken, politik ve yasal uygulamalar üzerlerindeki mesleki yükün gün geçtikçe artmasına da sebep olmaktadır (Harris, 2005: s. 426). Bilim camiasında bile araştırma ve öğretim kimliğinin aynı bireyde bir arada var olamayacağını savunan akademisyenler mevcuttur (Brownell ve Tanner, 2012: s. 343). Ancak akademisyen kimliği bu kimliklerin ortak bir bileşeni gibidir. Brownell ve Tanner (2012: s. 343) eşit miktarda öğretim ve araştırmayı içeren bir fakülte kariyerinden söz ederek iki rol arasında bir denge sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Akademik kimlikler değişen kurumsal ve ekonomik çerçeveler tarafından da kısıtlanmaktadır (Bennet vd., 2016: s. 217). Yükseköğretim sektöründe ticari çıkarlar hızlanırken, kurumlarla akademisyenler arasında daha fazla kopukluk yaşanmaktadır (Billot, 2010: s. 709). Üniversitelerde ekonomik açıdan akademisyen rollerinin nasıl finanse edilmesi gerektiği hakkında bir takım kaygılar da mevcuttur (Brew, 2001: s. 271).). Pek çok akademisyenin maaş miktarında memnuniyetsizlik yaşadığı ve

gelecekteki terfi ve istihdam beklentileri konusunda karamsar oldukları görülmektedir (Akerlind, 2005: s. 5).

Akademisyenler, genellikle düşük maaş sorunsalından olumsuz olarak etkilenmekte ve dışsal motivasyon sağlayan maddi ödüllerden ziyade, iş tatmini ve bağlılık gibi içsel motivasyonla görevlerini sürdürmektedir (Akerlind, 2005: s. 4). Ancak akademisyenler performans ve üretkenliklerini arttırmak için dışsal motivasyona da ihtiyaç duymaktadır. Dışsal motivasyon genellikle finansal teşviklere dayanmaktadır (Popescu, Bulei ve Mihalcioiu, 2014: s. 910). Finansal olarak teşvik edilen akademisyenlerin kuruma bağlılıkları artarken, sosyoekonomik açıdan da kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Fakat eğitim ve öğretim alanında büyük görev ve sorumlukları olan eğitimcilerin yeterince ücretlendirilmediği görülmektedir (Brownell ve Tanner, 2012: s. 342). Bu açıdan akademisyenliğin ekonomik olarak hak ettiği değeri görmeyen bir meslek olduğu bile söylenebilir (Harris, 2005: s.424). Statüsü yüksek bir meslek olan akademisyenlik yüksek bir ekonomik getiriyi hak etmektedir.

Akademisyenlerin eğitim politikalarında önemli bir rol oynaması beklenmektedir (Munene, 2002: s. 251). Çünkü üniversiteler gün geçtikçe daha zayıf nitelikte öğrencilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum temel rollerini tam manasıyla sergileyemeyen akademisyenleri mesleki anlamda olumsuz etkileyerek niteliksel olarak gerilemelere neden olabilmektedir. Eğitim politikalarından kaynaklanan boşlukların nitelik açıdan zayıf öğrencilerin üniversitelere yerleşmesine neden olduğu söylenebilir. Üniversite bulunmayan bölgelere yeni üniversiteler kurulması herkesin üniversitelere girmesini sağlamakta ancak bu durum yetkin öğretim elemanlarının eksikliği nedeniyle yükseköğretimde kalitenin düşmesine ve gelen öğrenci yapısındaki yeterliliğin azalmasına yol açabilmektedir (Hagg, 2009: s. 2). Her ne kadar artan üniversite sayısı ve artan öğrenci sayısı doğru orantılı olsa da buradaki tutarsızlık öğrencilerin üniversitelerden, üniversitelerin öğrencilerden beklentilerinin birbiriyle örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır (Edens, 1987: s. 8). Çünkü öğrenciler farklı ve çeşitli özelliklere sahip olduğundan basmakalıp bir öğrenci aramak boşuna bir uğraştan öteye gitmemektedir (Daniel, Kanwar ve Trumbic, 2008: s. 6).

2.2.6.2.7.2. Kurumsal Uygulamalardaki Boşluklar

Bireyler sadece görev odaklı olmamalı, aynı zamanda kendilerini nasıl yönetmeleri gerektiği hakkında da fikir sahibi olmalıdır (Ibarra, 1999: s. 764). Bu bağlamda akademisyenler kurumlarda yönetimin tavır, yaklaşım ve uygulamalarının nasıl olduğuna dair bilgi sahibi olmalıdırlar. Öyle ki yönetimin çalışanlara karşı tavır, yaklaşım ve uygulamaları o kurumun başarı ve üretkenliğini de belirlemektedir.

Yönetim hiyerarşik bir yapıyı içerdiğinden tavır, yaklaşım ve uygulamalarında bir ast üst ilişkisinin olması kaçınılmazdır. Bunun sonucu olarak üniversite yönetiminin giderek daha hiyerarşik ve yönetsel hale geldiği görülmektedir. (Akerlind, 2005: s. 5). Hiyerarşik yönetsel yapının akademisyenlerin arzu ettiği meslektaş iletişiminin sağlıklı ve güçlü olduğu informal yapıyla çelişmesi gerilim ortamı yaratabilmektedir. Yönetim uygulamalarından kaynaklanan boşluklar sonucunda ortaya çıkan gerilim, kimlik çatışmasını ortaya çıkararak; güç olgusunun kimlik inşası üzerinde etkili olmasına neden olmaktadır (Archer, 2008b: s.275-276). Bu durum da yönetimsel sorunları beraberinde getirmektedir. Özellikle yönetimin sahip olduğu güç kullanım şeklinin akademisyenlerin mesleki gelişimini bu olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Yükseköğretim sisteminde yaşanan kitleselleşme ve evrenselleşme kamu harcamalarında da önemli bir artışa yol açmıştır (Çetinsaya, 2014: s. 26). Yönetimin görevlerinden biri de akademisyenlere mesleki anlamda maddi destek sağlamaktır. Ancak Akademisyenler arasında, araştırma ve öğretimi destekleyecek kurumsal kaynakların eksikliğine ilişkin yaygın bir memnuniyetsizlik yaşanmaktadır (Akerlind, 2005: s.5). Bazı zamanlarda küçük bir akademisyen azınlığı araştırma fonlarının çoğunu alarak, yayınların çoğunu üretme hakkına sahip olabilmektedir (Akerlind, 2005: s. 4). Üretkenliğin artması bir manada verilen destekle doğru orantılıdır. Ancak bu destek adaletli bir şekilde dağıtılmalıdır.

Üniversitelerin devletten, vakıflardan ve iş dünyasından gelebilecek mali kaynaklara ihtiyaç duyması mesleki özerkliği azaltarak tehdit altında bırakmaktadır (Hagg, 2009: s. 1). Üniversiteler kar amacı gütmesinin yanı sıra ekonomik açıdan

maliyetin aza indirilmesini hedeflemektedirler (Albert ve Whetten, 1985: s. 281). Buradaki temel amacın üniversitelerin performans ve üretimi arttırırken, özerk statüsünü korumak olduğu söylenebilir. Ancak maliyetin aza indirilmesi bir manada teşviklerin de azaltılması anlamına gelmektedir. Yetersiz teşvik ise eğitim sürecinde nitelik açıdan zayıf ürün ve çıktıyla sonuçlanabilmektedir (Brownell ve Tanner, 2012). Bu durumun akademisyenlerin mesleki bağlılık ve motivasyonu düşürerek, mesleki yeterliliklerinde zayıflamaya neden olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların uygulanması ve verilerin çözümlemelerinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Temelinde insan deneyimlerini anlama çabası yatan nitel araştırma yaklaşımı, insanların kendi doğal ortamlarında meydana gelen olaylara verdiği anlamları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde yorumlamayı amaçlamaktadır (Atkinson ve Delamont, 2008: s. 705; Cresswell 2013: s. 44; Donalek, 2005: s. 124; Yıldırım ve Şimşek 2011: s. 39). Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğini açıklamayı amaçlayan bu araştırmada, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde yorumlanan akademisyen algılarının nitel araştırma yaklaşımıyla daha anlaşılır bir şekilde ortaya konacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda mevcut çalışma nitel araştırma yaklaşımında yürütülmüştür.

Nitel araştırmalarda kullanılan desenlerden biri de olgu bilim desenidir. Olgubilim deseni insanların yaşanmışlıklarını ve olguları inceleyerek anlamlandıran yorumsal bir süreçtir (Kafle, 2011, s. 181; van Manen, 1990: s. 26). Yorumlayıcı olgubilim ise farkında olunan fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara, deneyimler vasıtasıyla odaklanarak, ilgili olgunun çeşitli açılardan ne anlama geldiğini derinlemesine ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma desenidir (Creswell 2013: s. 80; Wilding Whiteford, 2003: s. 97; Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 72-73).

Yorumlayıcı olgubilim desenini kullanan araştırmacı birey ve grupların öznel deneyim ve yaşanmışlıklarına odaklanarak olgunun ne olduğuna, nasıl oluştuğuna ve olguya ilişkin sürecin nasıl ilerlediğine ilişkin derinlemesine betimlemeler yaparak temel araştırma konusu ve çalışmanın bölümleri arasında ilişkiler kurar (Kafle, 2011: s. 186; van Manen,1990: s. 26; Welman ve Kruger, 1999: s. 189; Wertz,

McMullen, Josselson, Anderson, ve McSpadden, 2011: s. 126). Mevcut araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğini anlamak için akademisyenlerin bu olguya ilişkin yaşanmışlık ve deneyimlerinin irdelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Soyut bir kavram olan mevcut araştırma olgusunun derinlemesine ve daha anlaşılır bir şekilde ortaya konması için bu araştırmanın olgu bilim deseninde yürütülmesi uygun görülmüştür.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örneklem yoluyla seçilmiş olup; yurtiçinde dört farklı coğrafi bölgede yer alan dokuzu kamu, üçü özel ve ikisi vakıf üniversitesinde olmak üzere toplam 14 farklı üniversitede görev yapan 32 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmada geniş bir çalışma evreninin olması sağlıklı verilerin ancak bu alanda en çok bilgiye sahip olan ve araştırılan olguyu en iyi biçimde ifade edebilen bireyler aracılığıyla ulaşılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 111). Yıldırım ve Şimşek'in (2011) de ifade ettiği gibi kartopu örneklemin mevcut araştırmada mesleki kimliğin akademisyenlerde nasıl inşa edildiğine ilişkin yoğun ve zengin bilgi kaynağına sahip olan birey, durum ve olguların saptanmasında etkili bir örneklem türü olduğu düşünülmüştür. Mevcut araştırmada çalışma grubuna araştırılan olguyu en iyi biçimde ifade edebilen ve bu alanda en çok bilgiye sahip olduğu düşünülen öğretim üyeleri dâhil edilmiştir.

Bir kartopu örneklem sadece araştırma konusu hakkında değil, potansiyel katılımcılar hakkında da bilgi vermektedir (Morgan, 2008: s. 815). Kartopu örneklemde süreç, araştırılan konuya ilişkin geniş ve zengin veri elde edilebilecek katılımcıya ulaşmakla başlar ve belirli ipuçları takip edilerek görüşme yapılan katılımcı tarafından önerilen ve çalışmaya uygun olduğu düşünülen katılımcılarla devam eder (Patton, 1987: s. 56; Yin, 2016: s. 94). Mevcut araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını derinlemesine inceleyebilmek için araştırmaya zengin veri sağlayabilecek ilk katılımcıya ulaşılmış ve araştırma başlatılmıştır. Mesleki kimlik inşasının soyut bir olgu olması veri elde edilecek katılımcıların belirlenmesine daha çok özen gösterilmesini gerektirmektedir. Öyle ki

mevcut araştırmada ilk katılımcıdan zengin veri elde edildiğine kanaat getirildikten sonra, bir sonraki katılımcı ilk katılımcının önerisi doğrultusunda belirlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Mevcut çalışma katılımcıların önerileri doğrultusunda belirlenen diğer katılımcılarla sürdürülmüştür.

Araştırmacı kartopu örneklemesiyle bir araştırmanın uygunluk kriterlerini karşılayan katılımcı isim ve bilgilerine ulaşır ve süreç içerisinde ulaşılan katılımcı sayısı bir kartopu gibi büyür (Morgan, 2008: s. 845). Mevcut araştırmada Morgan'ın (2008) ifade ettiği gibi kartopu örneklem süreci işletilirken belirli bir aşamadan sonra katılımcı sayısı da artmıştır. Katılımcı sayısının artmasıyla birlikte mevcut araştırma verilerinin de artarak kendini tekrar etmeye başladığı anlaşılmıştır. Patton'un (1987: s.53) da ifade ettiği gibi mevcut araştırmada araştırma verisinin kendisini tekrar ettiğine kanaat getirildiği aşamada araştırılan olguya yönelik yeterli veriye ulaşıldığı anlaşılmış ve görüşmelere son verilmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmada kartopu örneklem sürecinin verimli bir şekilde işletildiği düşünülmektedir.

Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını detaylı ve derinlemesine anlayabilmek için araştırmanın çalışma grubu iki-26 hizmet ve 32-63 yaş aralığında yer alan akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna geniş yaş ve hizmet aralığında yer alan akademisyenler dâhil edilerek araştırılan olguya yönelik daha çeşitli, zengin ve detaylı veriye ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmanın daha sağlıklı ilerleyebilmesi ve gizliliğin korunabilmesi için katılımcı isimleri gizli tutularak bunun yerine katılımcı unvanları kısaltılarak kodlamalar kullanılmıştır. Mevcut araştırmada gerçek katılımcı isimleri yerine kodlar kullanmadaki temel amaç katılımcıların kendilerini daha iyi hissetmesini sağlayarak, araştırılan olguya ilişkin derin ve karmaşık bilgileri ortaya çıkarmaktır. Profesörlük unvanına sahip katılımcılar için PROF, Doçentlik unvanına sahip katılımcılar için DOÇ ve Doktor Öğretim Üyeliği unvanına sahip katılımcılar için DÖÜ kodları kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı kodları oluşturulurken unvan ve hizmet süreleri dikkate alınarak, hizmet süresi ve unvan olarak üstte yer alan katılımcılardan altta yer alan katılımcılara doğru bir sıralama izlenmiştir. Ancak cinsiyet, yaş, hizmet süresi, uzmanlık alanı ve anabilim dalına yönelik demografik bilgiler açıkça belirtilmiştir.

Katılımcıların uzmanlık alanı, cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve anabilim dallarına ait bilgiler Tablo 3'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi (Yıl)	Uzmanlık Alanı	Ana Bilim Dalı
PROF1	Erkek	59	26	Fen Bilimleri	Fizik
PROF2	Erkek	57	23	Fen Bilimleri	İnşaat Mühendisliği
PROF3	Erkek	46	15	Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimleri
PROF4	Kadın	48	14	Fen Bilimleri	Çevre Mühendisliği
DOÇ1	Kadın	50	18	Eğitim Bilimleri	Resim İş Öğretmenliği
DOÇ2	Kadın	51	14	Eğitim Bilimleri	İngilizce Öğretmenliği
DOÇ3	Kadın	45	12	Eğitim Bilimleri	Müzik Eğitimi Öğretmenliği
DOÇ4	Erkek	41	11	Eğitim Bilimleri	İngilizce Öğretmenliği
DOÇ5	Erkek	46	10	Sosyal Bilimler	Felsefe
DOÇ6	Kadın	41	10	Fen Bilimleri	Fizik
DOÇ7	Erkek	63	9	Sosyal Bilimler	Siyasi Bilimler
DOÇ8	Erkek	43	9	Sağlık Bilimleri	TIP
DOÇ9	Kadın	42	9	Fen Bilimleri	Çevre Mühendisliği
DOÇ10	Erkek	39	8	Fen Bilimleri	İnşaat Mühendisliği
DOÇ11	Kadın	39	7	Sosyal Bilimler	İşletme
DOÇ12	Erkek	38	6	Sağlık Bilimleri	TIP
DOÇ13	Erkek	38	6	Eğitim Bilimleri	Matematik Öğretmenliği
DÖÜ1	Kadın	50	19	Sağlık Bilimleri	Hemşirelik
DÖÜ2	Kadın	42	11	Sosyal Bilimler	İngiliz Dil Bilimi
DÖÜ3	Kadın	48	10	Sağlık Bilimler	Hemşirelik
DÖÜ4	Erkek	45	8	Sosyal Bilimler	Hukuk
DÖÜ5	Erkek	40	7	Eğitim Bilimleri	Türkçe Öğretmenliği
DÖÜ6	Kadın	39	6	Sağlık Bilimleri	Sağlık
DÖÜ7	Erkek	37	4	Sosyal Bilimler	Beden Eğitimi ve Spor
DÖÜ8	Erkek	34	4	Fen Bilimleri	Program Geliştirme
DÖÜ9	Kadın	34	4	Fen Bilimleri	Program Geliştirme
DÖÜ10	Erkek	37	3	Eğitim Bilimleri	Bilgisayar Öğretmenliği
DÖÜ11	Kadın	36	3	Sağlık Bilimleri	Hemşirelik
DÖÜ12	Erkek	33	2	Sosyal Bilimleri	İktisat Ve Uluslararası Finans
DÖÜ13	Erkek	33	2	Fen Bilimleri	Mimarlık
DÖÜ14	Erkek	32	2	Fen Bilimleri	Çevre Mühendisliği
DÖÜ15	Erkek	32	2	Fen Bilimleri	Elektrik Elektronik

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmada yer alan katılımcılar 4 profesör doktor, 13 doçent doktor ve 15 doktor öğretim üyesi unvanına sahip 13'ü kadın ve 19'u erkek olmak üzere toplamada 32 akademisyendir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmadaki temel amaç benzer konulara odaklanarak katılımcılardan aynı tür bilgiyi elde etmektir (Patton, 1987). Mevcut araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırılan olguya yönelik ortak ve aynı tür bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmaya ilişkin verinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu görüşme sorularına yer verilmiştir. Açık uçlu görüşme soruları önceden kestirilebilir olmadığı için, araştırmacıya veri toplama konusunda esneklik sağlayarak, araştırılan konunun hem daha detaylı incelenebilmesine hem de zengin veri elde edilmesine yardımcı olmaktadır (Punch, 2005: s. 166; Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 93).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce detaylı ve kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Buradaki temel amaç araştırılan olguyu kapsamlı ve detaylı bir şekilde ortaya koyacak soruları oluşturmaktır. Alanyazın taraması sonunda akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin gerekli bilgiler elde edilmiştir. Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak için mevcut çalışmaya ilişkin bilimsel araştırmalar incelenerek görüşme soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu içinde yer alan sorular ve alt sorular eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesi, bir öğretim görevlisi ve bir doktora öğrencisi tarafından değerlendirilmiş ve formda yer alan soruların veri toplamaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Alanyazın taramasında mesleki kimlik inşasını sağlayan çeşitli faktörler olduğu anlaşılmıştır. Bu faktörler temel başlıklar altında (1)sosyal deneyim, (2)eğitim, (3)mesleki uyum, (4)demografik özellikler, (5)mesleki imaj, (6)mesleki deneyim ve (7)mesleki zorluk ve engeller olarak belirlenmiştir. Açığa çıkan faktörler doğrultusunda akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin açık uçlu yedi temel soru sorulması uygun görülmüştür. Araştırmanın temel amaç sorusu doğrultusunda katılımcılara yönlendirilen sorular ve alt sorular sırayla Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Temel Amaç Sorusu ve Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Alt Sorular

Amaç Sorusu	Katılımcılara Yönlendirilen Sorular ve Alt Sorular
Akademisyenlerde mesleki kimlik inşası nasıl gerçekleşmektedir?	***1. Akademisyen olmaya ne zaman karar verdiniz? Bu kararda ne gibi faktörler etkili oldu?*** -Sosyal yapı çerçevesinde mesleki anlamda iletişimi nasıl yorumlarsınız? ***2. Eğitim geçmişinizden bahseder misiniz?*** -Almış olduğunuz eğitimler nelerdir? Almış olduğunuz eğitimler mesleki kimlik oluşumunuzu nasıl etkiledi? ***3. Akademisyenlik mesleğini icra edebilmek için ne gibi özellik ve niteliklere sahip olmak gerekir?*** -Kendinizi bu mesleğe yakın hissettiren nedenler nelerdir? ***4. Akademisyenlik mesleğini cazip kılan etmenler nelerdir?*** -Size göre akademisyenlik neden bir meslek olarak seçilmelidir? ***5. Akademisyenliği nasıl tanımlarsınız?*** -Nitelikli bir akademisyen nasıl olmalıdır? Akademisyenliğe başlamadan önce bu mesleği nasıl tanımlardınız? Şuan bulunduğunuz konumda mesleğinizi nasıl tanımlarsınız? 6. ***Akademisyenin asli görevleri nelerdir?*** - Bir akademisyenin sorumlulukları nelerdir? Mesleğe ilişkin edindiğiniz deneyimler nelerdir? Edinmiş olduğunuz deneyimler mesleki kimlik oluşumunuzu nasıl etkiledi? Akademisyen olarak kurumunuzun, meslektaşlarınızın ve öğrencilerinizin sizden beklentileri nelerdir? Bu beklentileri nasıl karşılıyorsunuz? ***7. Mesleğinize ilişkin karşılaştığınız sorunlar nelerdir?*** - Bu sorunların üstesinden nasıl geldiniz? - Bu sorunlar mesleki kimlik oluşumunuzu nasıl etkiledi?

Araştırmacı Tablo 4'te yer alan yedi temel sorunun yanı sıra, araştırdığı olguya yönelik ayrıntılı veri elde edebilmek için Patton'un (1987: s. 111) da önemine dikkat çektiği ek araştırma sorularına başvurmuştur. Araştırmacı ek sorular kullanarak katılımcıların duraksama, konuyu anlamama ve konudan kopma ihtimalini en aza indirgemiştir. Araştırmacı mevcut araştırmaya eklenen alt sorularla görüşmenin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini, araştırmaya ilişkin zengin ve çeşitli veri elde edilmesini amaçlamıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bir araştırmada veri toplamanın amacı araştırılan deneyim için kanıt sağlamak olduğundan araştırmacı, deneyime ilişkin tanımlar üretmek ve analiz etmek için genellikle görüşme yoluyla veri toplamaktadır (Polkinghorne, 2005: s. 137-139). Yıldırım ve Şimşek (2011: s. 120) görüşme tekniğini anlamsal bütünlük ve derinlik

olarak sıradan bir konuşma olmadığını dikkat çekerken; Donalek (2005: s. 125) araştırılan olguya ilişkin katılımcılarla derinlemesine bağlantı kurmak olduğunu dile getirmektedir. Mevcut araştırmada görüşme tekniğine başvurulmasının ana sebebi Abdahi ve Anozie'nin (2017: s. 1-3) ifade ettiği gibi karmaşık görünen araştırma olgusunun güçlü ve zayıf yanlarını, zorluk ve kolaylıklarını bütüncül ve detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.

Görüşme sürecinin işleyişine ilişkin deneyimin kazanılması ve veri toplama aracının işlevselliğini görebilmek için öncelikle bir pilot çalışma gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Katılımcılar kartopu örneklem yöntemiyle belirlendiğinden bu alanda araştırılan olguya ilişkin en çok bilgiye sahip olduğu düşünülen katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada yer alan katılımcılar iki farklı üniversitede görev yapan, 33– 51 yaş ve 1- 18 hizmet yılı aralığında bir profesör doktor, bir doçent doktor ve iki doktor öğretim üyesi unvanına sahip iki kadın ve iki erkek toplam dört akademisyenden oluşmaktadır. Pilot çalışma sonucunda veri toplama sürecinin araştırmaya uygun bir şekilde sürdürüldüğü, soruların zengin ve çeşitli verilere ulaşmada yeterli olduğu ve veri toplama sürecinde herhangi bir olumsuz yansıması olmadığı görülmüştür.

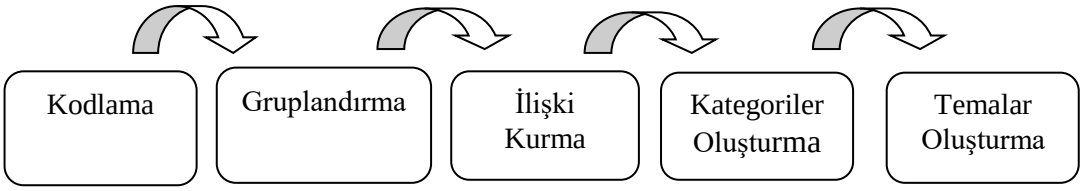
Çalışma grubunda yer alan katılımcılarla görüşme öncesinde hem sosyal medya hem de telefon aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Görüşme öncesinde araştırma konusu hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Creswell (2013) Görüşme tekniği yoluyla veri toplayan araştırmacının sağlıklı bir görüşme gerçekleştirebilmesi için bir takım unsuru göz önünde bulundurması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için görüşmenin yapılacağı zaman ve mekân katılımcıların tercihine bırakılmıştır. Rahat ve samimi bir görüşme ortamında sorular katılımcıya verilerek, katılımcının sorular üzerinde belirli bir süre düşünmesine ve odaklanmasına imkân tanınarak görüşme başlatılmıştır. Ancak katılımcıların kendisini özgürce ifade edebilmesi için kesin yönlendirilmelerden kaçınılmıştır. Görüşme içerisinde katılımcıların durakladıkları noktalarda temel sorular alt sorularla detaylandırılarak katılımcının görüşmede kalması sağlanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların araştırılan olguya yönelik görüşlerini daha net ve detaylı bir şekilde ortaya koyması sağlanmıştır.

Görüşmeler katılımcının izni dâhilinde ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Anlaşılmayan hususlar alt soruların da yardımıyla katılımcıya tekrar sorularak önemli görülen veriler not alınmıştır. Bir sonraki aşamada bilgisayar programı kullanımı veri analizini daha kolay ve anlaşılır hale getirdiğinden (Brinkmann, 2008: s. 471; Creswell, 2013: s. 182-183), elde edilen veriler bilgisayar programı kullanılarak transkript haline getirilmiştir. Ancak ses kayıt cihazında anlaşılmayan noktalarda katılımcıya telefon aracılığıyla ulaşılmış ve anlaşılmayan hususlar tekrardan irdelenmiştir. Transkriptlerin son hali bilgisayar ortamında kaydedilerek saklanmıştır.

3.5. VERİ ANALİZİ

İçerik analizi nitel araştırmalarda olguyu incelemek için kullanılan en yaygın analiz türü olup; temel amacı araştırılan olguya ilişkin zengin veri elde etmek için sözlü veya yazılı dilin anlamının somutlaştırılarak metnin altında yatan anlamı keşfetmektir (Forman ve Damschroder, 2007: s. 41; Renz, Carrington ve Badger, 2018: s. 2). Mevcut araştırmada içerik analiziyle akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğini açığa çıkaran veri metinlere dönüştürülerek, olguya yönelik katılımcı ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak daha somut ve anlaşılabilir bulgulara ulaşılmıştır.

Alanyazında içerik analizi yapan araştırmacının izlenmesi gereken sürece yönelik farklı model ve kavramasal çerçeveler bulunmaktadır. Örneğin Yıldırım ve Şimşek (2011: s. 228) içerik analiz sürecindeki bu basamakları (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlaması olarak ifade etmektedir. Saldana (2014: s. 584) ise içerik analiz sürecinin birbirini takip eden aşamalar da gerçekleştiğine dikkat çekerek; kodlama, gruplandırma, ilişki kurma, kategoriler çıkarma ve temalar oluşturma şeklinde ortaya koymaktadır. İçerik analizinde takip edilecek süreç Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. İçerik Analiz Süreci Basamakları. Yıldırım ve Şimşek (2011); Saldana'dan (2014) uyarlanmıştır.

Mevcut araştırmada, araştırmacı Şekil 11'de Yıldırım ve Şimşek (2011); Saldana'dan (2014) uyarlanan içerik analizi basamaklarını takip etmiştir. Mevcut araştırmaya ait veri detaylı bir şekilde okunup incelendikten sonra içerik analizi başlatılmıştır. Araştırmacı ilk olarak veriler üzerinden bir kodlama şeması oluşturmaya yönelmiştir. Araştırılan olguya yönelik etiketleme işlemiyle kodlar açığa çıkartılmıştır. Benzer ve farklı kodlar gruplandırılıp aralarında ilişkiler kurularak bir şema oluşturulmuş ve alt kategorilere ulaşılmıştır. Kodlama sürecine ilişkin detaylı örnek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Rol Modeller Kategorisinde Yer Alan Aile Alt Kategorisinin Oluşumuna Yönelik Örnek Kodlama

Veri Setinden Alıntılar	Örnek Kodlar	Alt Kategori
Benim (1)**annem akademisyen**. Onun tabi avantajı var. Bir (2)akademisyen olmamda **annemin etki**si çok oldu. Anneme hep (3)**imrenirdim.** (1)**Babam akademisyen**... Babama hep (3)**özenmişimdir**. Babamı kendime (3) **örnek alırdım.** Bu mesleği (2)**ebeveynlerimim desteği ve yönlendirmesiyle** seçtim. (1)**Babam bir akademisyendi** ve beni her zaman akademisyen olmam için (2) **yönlendirmiştir.** (1)**Babam akademisyen** yani profesör… Bu mesleği tercih etmemde babamın çok büyük (2)**yönlendirmesi** oldu. Ara sıra babamla üniversiteye giderdim. Onun o (3)**ağırlığı, sınıfa giriş ve ders anlatışı beni çok etkilerdi.**	(1) Aile Mesleği (2) Aile Yönlendirmesi (3) Aileye Özenti ve Hayranlık	Aile

Tablo 5'te araştırılan olguya ilişkin sözcük, ifade ve tümcelerin gruplandırılarak benzerliklerine göre bir şema oluşturulduğu görülmektedir. Araştırmacı araştırılan olguya ilişkin daha anlaşılır kodlar ortaya koyarak aile alt kategorisine ulaşmıştır.

İçerik analizi süreci, alt kategorilerin ortaya çıkmasıyla alt kategorilerden kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılarak devam etmiştir. Ancak tema ve kategorileri belirlemek genellikle yinelemeli bir süreçtir (Julien, 2008: s. 121). Çünkü kodlara göre kategori ve temalar daha soyut ve genel kavramlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 228). Bu nedenle mevcut araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin ortaya konan kategori ve temaların okuyucularda ve diğer araştırmacılarda aynı algıyı uyandırması için açık ve anlaşılır bir şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bunu sağlamak için kategori ve temalar araştırmacıyla birlikte kodlayıcı olarak belirlenen bir öğretim üyesi ve bir doktora öğrencisinin bağımsız olarak ortaya koyduğu kodların tutarlı bir şekilde bir araya getirilmesiyle belirlenmiştir. Ayrıca veri seti ve ulaşılan bulgular rastgele seçilen üç katılımcıya sunularak görüşleri alınmıştır. Alt-kategorilerden kategorilere, kategorilerden temalara ulaşma sürecine ilişkin detaylı örnek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Mesleki Sosyalleşme Teması ve Tema Altında Yer Alan Kategori ve Alt Kategorilerin Oluşumuna Yönelik Örnek Uygulama

Örnek Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	Tema
(1)Aile Mesleği (1)Aile Yönlendirmesi	(1a) Aile	(a) Rol Modeller	Sosyal Deneyim
(2)Arkadaşlara İmrenme (2)Yakınlara Özenti	(2a) Arkadaş ve Yakınlar		
(3)Öğretmenlere Özenti (3)Örnek Öğretmenler	(3a) Öğretmenler		
(4)Film ve Diziler (4)Haber ve Belgeseller	(4a) Medya		
(5)Üst Kıdemde Yer Alanların Yönlendirmesi (5)Üst Kıdemde Yer Alanlarla Olumlu Diyalog	(5b) Kıdemli Akademisyenlerle İlişkiler	(b) İlişkiler	
(6)Meslektaş Etkileşimi (6)Denk Kıdemde Yer Alanlarla Dayanışma	(6b) Eşdeğer Kıdemdeki Akademisyenlerle İlişkiler		
(7)Öğrencilerle Paylaşım (7)Öğrencilerle Diyalog	(7b) Öğrencilerle İlişkiler		

Tablo 6 benzerlik gösteren ifadelerin kodlanarak aile, arkadaş ve yakınlar, öğretmenler, medya kıdemli akademisyenlerle ilişkiler, eşdeğer kıdemdeki akademisyenlerle ilişkiler ve öğrencilerle ilişkiler alt kategorilerine ulaşıldığını ortaya koymaktadır. Alt kategorilerden rol modeller ve ilişkiler kategorilerine, kategorilerden ise sosyal deneyim temasına ulaşıldığı görülmektedir.

3.6. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı bilimsel açıdan büyük önem arz etmektedir. Hem nicel hem de nitel çalışmalarda kabul gören sonuçların ortaya konulması çalışmanın güvenirlik ve geçerliliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda araştırmacı detaylı ve zengin verilere ulaşabilmek için çalışmaya ilişkin derin bilgi yapısını yorumlamayı ve anlamayı amaçlamaktadır (Cresswell, 2013: s. 243). Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlilik konusu net ölçütlere dayandırılamasa da araştırmacının en temel amacının okuyucu ikna etme çabası olduğu bilinmektedir.

Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmanın kalitesinin güvenirlik ve geçerlilikle yakından ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bir bilimsel araştırmada geçerlilik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinirken; güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Miller, 2008a: 753-754; Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 256). İç geçerlilik için inanılırlık, dış geçerlilik için aktarılabilirlik ve güvenirlik için tekrarlanabilirlik ve denetlenebilirlik kavramları kullanılabilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için çeşitleme (triangulation) yapılmıştır.

Bir araştırmanın sağlamlığına işaret eden geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu şekliyle tarafsız olarak kendi yorumlarından uzak bir şekilde gözlemlemesi yorumlamasıdır (Kirk ve Miller, 1986: s. 15; Miller, 2008b). Bir araştırmanın geçerliliği iç ve dış geçerlilik olarak ele alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1982: s. 3; Miles ve Huberman, 1994). İç geçerlilik araştırma sonuçlarının araştırmacı ve okuyanlar için ne kadar inandırıcı olduğunu; dış geçerlilik ise sonuçların diğer birey, durum ve araştırmacılara ne kadar aktarılabilir olduğuyla ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1982: s. 3-4).

Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için, katılımcılarla yüksek seviyede etkileşim içine girilmesi, ön yargısız yaklaşım, tema ve kategorilerin katılımcı ifadeleriyle teyidi, bulguların kavramsal çerçeveye uygunluğu ve açıklığı, bulguların alanında uzman kişilerce incelenmesi ve teyidi gibi bir dizi strateji izlenmelidir (Lincoln ve Guba 1982; s. 4-6; Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda araştırmaya ilişkin verilerin anlaşılır ve doğru bir şekilde kodlanarak, kategori ve temaların ortaya konması araştırmanın iç geçerliliğini yükseltmektedir (Renz vd., 2018: s. 2). Mevcut araştırmada araştırmacı, katılımcılarla yüksek seviyede bir iletişim içerisine girerek, katılımcılarla ön yargısız ve tarafsız bir etkileşim ağı oluşturmuştur. Görüşmelerle elde edilen verilerde olarak doğrudan alıntılara yer verilerek ulaşıldığı şekliyle aktarılmıştır. Ortaya çıkarılan tema, kategoriler ve alt kategorilerde yoğun katılımcı söylemlerine yer verilmiş, veri seti ve ulaşılan bulgular rastgele seçilen üç katılımcıya sunularak görüşleri alınmış, bulgular sistematik bir şekilde sunularak uzman görüşü alınmıştır.

Nitel araştırmalar katılımcının ilgili olguyu kendi deneyimleriyle nasıl tanımladığına odaklanır. Bu durumda araştırmanın dış geçerliliğini arttırmak için katılımcıların seçimi, katılımcıların ve görüşme yapılan ortamın özelliklerinin belirlenmesi, araştırma sonuçlarının farklı çalışmalarda uygulanabilmesi gibi bir dizi strateji takip edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 256-257). Bu bağlamda araştırma konusu, çalışmanın teorik çerçevesi ve katılımcının deneyimleri ayrıntılı bir şekilde ifade edilmelidir. Mevcut çalışmada dış geçerliliği sağlamak için Yıldırım ve Şimşek' in (2011) ifade ettiği strateji takip edilmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada araştırılan olguya ilişkin en anlaşılır ve zengin veri elde edilebilecek katılımcılara ulaşılmıştır. Seçilen katılımcıların özellikleri gizliliği ihlal etmeyecek şekilde ifade edilmiştir. Araştırma sürecine ilişkin tüm bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmacı kendi düşünce ve yorumlarından sıyrılarak doğal ve samimi bir ortam içerisinde araştırmanın gidişatına göre yeni araştırma soruları geliştirmiş ve görüşme sürecinde katılımcılara geri bildirimlerde bulunmuştur. Mesleki kimlik soyut bir kavram olmasına rağmen elde edilen detaylı ve zengin veri farklı araştırmacı ve okuyucular tarafından kullanılabilecek şekilde ortaya konularak araştırmanın dış geçerliliğinin arttırıldığı söylenebilir.

Güvenirlik kavramının nitel araştırmanın doğasıyla çeliştiği düşünülebilir. Güvenilirlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguya ilişkin tutarlılığıyla ilgilidir (Julien, 2008: s. 848). Bu bağlamda güvenirlik kavramı özellikle birden çok araştırmacının aynı yöntemi ve süreci takip ederek aynı çalışmayı ortaya koyduklarında; ya da aynı çalışmanın aynı katılımcılara farklı zamanlarda uygulanmasında araştırmaya ilişkin ölçme aracının benzer sonuçlara ulaşma derecesi ve tutarlılığı olarak ifade edilmektedir (Miller, 2008a: s. 753). Güvenilirliği sağlamak için araştırmacı, araştırma sorularının istenilen bilgiyi gerçekten ortaya çıkarıp çıkarmadığına, farklı gruplardan kişilerin soruları aynı şekilde anlayıp anlamadığını ve aynı soruların farklı araştırmalarda aynı sonuç ve bilgileri ortaya koyup koymadığına bakar (Julien, 2008: s. 848). Miller (2008a: s. 754) ise nitel araştırmalarda güvenirliği arttırmaya ilişkin göstergeleri üç ana başlık altında toplayarak şu şekilde ifade etmektedir:

- Metodolojik tutarlılık: Verilerin uygun ve kapsamlı bir şekilde toplanması, analizi ve yorumlanması.
- Araştırmacının duyarlılığı: Bulguların ve analizlerin çalışma katılımcıları ile erken ve sürekli doğrulanması.
- Denetim izleri: Araştırmaya ilişkin tüm yöntem ve konuların şeffaf tanımı.

Mevcut araştırmada güvenirliği arttırmak için Julien (2008) ve Miller'ın (2008a) belirtmiş olduğu gösterge ve basamaklar dikkate alınmıştır. Bu bağlamda temel kavramların açıklanmasına, mevcut araştırma sorularının anlaşılır olmasına, araştırma tasarımının araştırma sorularıyla uyumlu olmasına, veri setinin teyidine ve kodlayıcılar arası uyumun sağlanmasına dikkat edilmiştir. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırma soruları hazırlanmış, uzman görüşü alınarak, bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmayla elde edilen veri alanında uzman kişilerce kodlanmıştır. Yapılan kodlama araştırmacının kodlarıyla karşılaştırıldıktan sonra, yapılan pilot çalışmada hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygun olduğuna kanaat getirilmiştir. Mevcut çalışmaya ait veri ise alanında uzman bir öğretim üyesi ve bir doktora öğrencisi tarafından kodlanarak, yapılan kodlamanın tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma neticesinde kodlamaların bir biriyle çelişmediği ve araştırmacının kodlarını destekler nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla ölçme

sorularının benzer sonuçlar ortaya koyarak, mevcut çalışmaya ilişkin ölçmede tutarlılığın sağlanmasıyla güvenirliğin arttırıldığı kanaatine varılmıştır.

Sonuç olarak nitel araştırma bulgular kategori ve tema düzeyinde daha soyut anlamlar içerdiğinden, elde edilen bulguların çalışmayı tam olarak yansıtması ve günlük hayatta bir karşılığı olması gerekir. Araştırmaya ilişkin bulguların gerçek yaşamda bir probleme karşılık gelmesi, bulguların net, anlaşılır ve kullanılabilir olması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerde mesleki kimlik inşası olgusunun farklı uygulama ve stratejilerde araştırma sonucunu etkileyecek belirgin farklılıklar göstermeyeceği, bulguların gerçek yaşamdaki problemlere karşılık geleceği ve aynı zamanda bütün okuyucular tarafından kolaylıkla net bir şekilde anlaşılacağı düşünülmüştür.

3.6. 1. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma problemini en iyi biçimde ortaya koyması, katılımcı duyarlılığını ön planda tutması, verileri doğal ortamından toplaması, katılımcının düşüncelerini tarafsız bir şekilde yansıtması, elde edilen bulguları en iyi biçimde yorumlayarak sonuçları alayazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıp tartışabilmesi oldukça önemlidir (Creswell, 2013: s. 65-66). Bu araştırmada araştırmacı alanyazını tarayarak akademisyenlerin mesleki kimlik inşasına ilişkin problemi en anlaşılır ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı katılımcılara rahat bir ortam sağlamasının yanı sıra mevcut yarı yapılandırılmış sorularla katılımcıların düşüncelerini tarafsız bir şekilde yansıtmalarını sağlayarak zengin ve anlamlı verilere ulaşmıştır. Araştırmacı veriyi analiz ederken katılımcıların olguya ilişkin ne ifade ettiğini tam anlamıyla ortaya koyabilmek için derinlemesine yorumlamalar yapmıştır. Araştırmacı araştırma sürecinde, özellikle de veri toplama aşamasında tarafsızlığını ve nesnelliğini ortaya koyarak etik bir tavır sergilemiştir.

3.6.2. Katılımcı İzni ve Araştırma Etiği

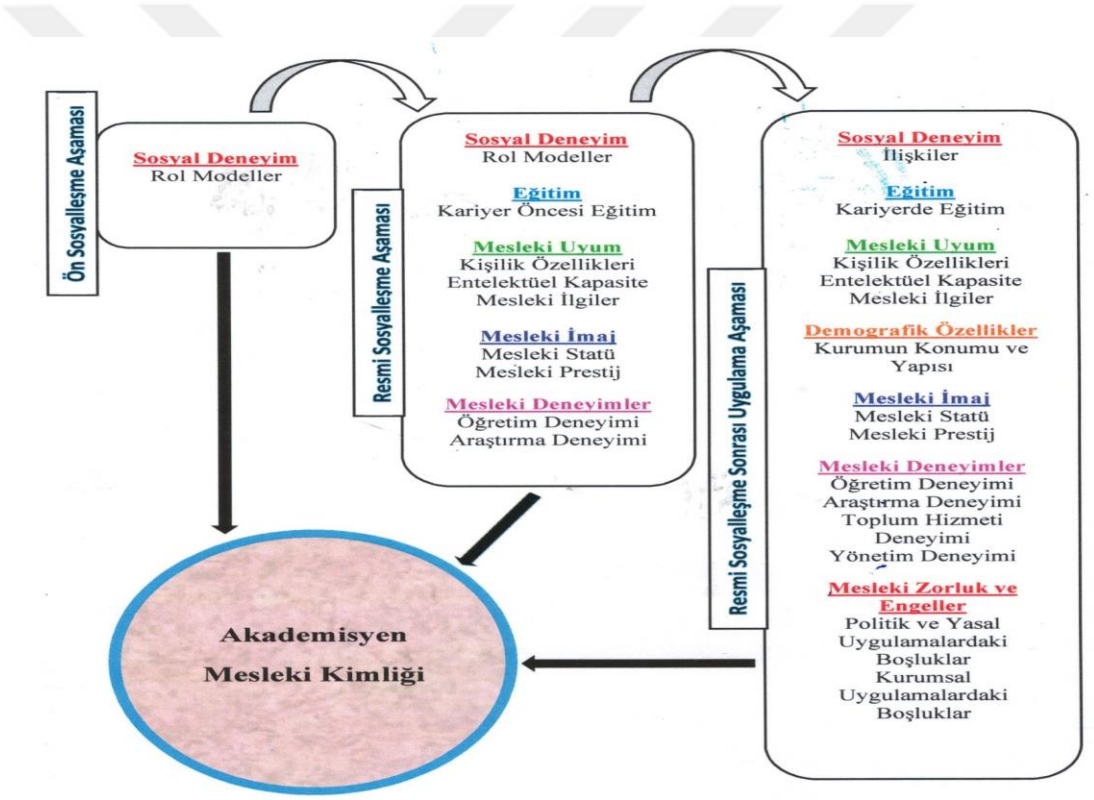
Araştırmaya ilişkin verinin katılımcı izni dâhilinde toplanması araştırma etiği açısından büyük önem arz etmektedir. Ahlaki ilkelerin bütünü olarak kabul edilen

etik kavramı, araştırmacının doğru davranışları sergilemesi için ortaya koyduğu birtakım değerler ve standartlardır (Schlegelmilch, 1998: s. 6). Bu bağlamda araştırmacı bu çalışmada yapmış olduğu görüşmeleri katılımcıların izni ve rızası dâhilinde gerçekleştirmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada yer alan toplam otuz iki katılımcının tamamı görüşmelerin kaydedilmesinde hiçbir sakınca olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından verilen katılımcı izin formu hem katılımcılar hem de araştırmacı tarafından imzalanmıştır. Katılımcıların gizli tutulmasını istediği tüm hususlar araştırmacı tarafından araştırma sürecini ve sonucunu etkilemeyecek şekilde gizlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları tema ve kategoriler aracılığıyla ortaya konulmuştur. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine ilişkin akademisyen algılarını derinlemesine ortaya koymak için yapılan veri analizi sonucunda yedi tema, 16 kategori ve 19 alt kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler, Miller'ın (2010) mesleki sosyalleşme aşamalarına ilişkin ortaya koyduğu teorik çerçeve doğrultusunda Şekil 12'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 12. Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşasını Sağlayan Faktörlere İlişkin Tema ve Kategoriler ve Ortaya Çıktıkları Mesleki Sosyalleşme Aşamaları

Şekil 12'de görüldüğü gibi mevcut araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerin mesleki sosyalleşmenin farklı aşamalarında etkili olan sosyal deneyim, eğitim, mesleki uyum, demografik özellikler, mesleki imaj, mesleki deneyim ve mesleki zorluk ve engeller temaları olduğu görülmektedir.

4.1. SOSYAL DENEYİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırma bulguları doğrultusunda akademisyenlerin mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerden sosyal deneyim teması altında rol modeller ve ilişkiler kategorileri yer almaktadır. Bu doğrultuda sosyal deneyim teması altında yer alan kategori ve alt kategoriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Deneyim Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler
Sosyal Deneyim	Rol Modeller - Aile - Arkadaş ve Yakınlar - Öğretmenler - Medya İlişkiler - Kıdemli Akademisyenlerle İlişkiler - Eşdeğer Kıdemdeki Akademisyenlerle İlişkiler - Öğrencilerle İlişkiler

Bulgular doğrultusunda Tablo 7'de gösterilen sosyal deneyim teması altında yer alan rol modeller kategorisinin ön ve resmi sosyalleşme aşamasında; ilişkiler kategorisinin de resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

4.1.1. Rol Modeller

Araştırma bulguları akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumunda çoğu zaman kendilerince model ve örnek aldıkları bireyler ya da bu bireylerle aralarında oluşan yaşanmışlıklardan etkilendiğini göstermektedir. Cansız bir rol model aracı olan medya ise yapmış olduğu yayınlar aracılığıyla katılımcıları belirli mesleklere yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularının analizi sonucunda aile, arkadaş ve yakınlar, öğretmenler ve medya rol model kategorisi altında yer alan alt kategoriler olarak belirlenmiştir.

4.1.1.1. Aile

Katılımcı ifadelerinden akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumunda resmi sosyalleşme öncesi dönemde ailenin büyük bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar akademisyen olmaya küçük yaşlarda karar verdiklerini ve bir aile mesleği olmasından dolayı akademisyenliğe karşı hayranlık ve özenti duyduklarını ifade etmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı söylemleri şu şekildedir:

> *"Benim babam akademisyen onun için… Babama hep özenmişimdir. Babamı kendime örnek alırdım (PROF4)."*

> *"Annem akademisyen. Onun tabi avantajı var. Bir akademisyen olmamda annemin etkisi çok oldu. Anneme hep imrenirdim (DOÇ6)."*

> *"Babam bir akademisyen yani profesör… Ara sıra babamla üniversiteye giderdim. Onun o ağırlığı, sınıfa giriş ve ders anlatışı beni çok etkilerdi (DÖÜ12)."*

Katılımcılar akademisyenlik mesleğine yönelmelerinde aile yönlendirmesinin de etkili olduğunu dile getirmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekilde beyan etmiştir:

> *"Aslında karar vermedim, hayallerim değildi, o dönemde… Başbakan olan X Profesördü. Babam da onun hayranıydı. Ailemin ısrarı ile akademisyen olmaya karar verdim (DOÇ1)."*

> *"Bu mesleği ebeveynlerimim desteği ve yönlendirmesiyle seçtim. Babam bir akademisyendi ve beni her zaman akademisyen olmam için yönlendirmiştir (DOÇ10)."*

4.1.1.2. Arkadaş ve Yakınlar

Katılımcı ifadelerinden meslek seçiminde arkadaş ve yakınların özellikle resmi sosyalleşme aşamasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar akademisyenlik mesleğine yönelmelerinde yakınlarının hal, davranış, yaşam tarzlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

> *"Kendime model aldığım biri vardı, komşumuz Meltem abla. X Üniversitesinde akademisyendi. Onu çok beğenirdim. Onun ne kadar dolu*

olduğunu görmek… Konuşmaları, tavrı yaşam tarzı etkiledi beni aslında. Onun gibi bir akademisyen olmak istiyordum (DOÇ3).''

Yakın çevreye ait söylemlerin de mesleki seçimlerde etkili olduğu bilinmektedir. Bu tarz söylemlerin bireyi mesleğe teşvik ederek mesleğinin seçiminde etkili olduğunu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Bizim köyde Hüseyin amca vardı. Bana her şeyi sorar ben de bilirdim. Herkese bu profesör olacak derdi. Bana bisküvi arası lokum verirdi. Ödül olurdu. Daha profesörün ne olduğunu bilmezdim o bana ışık tuttu. Kafama o yaşta girmişti bu meslek… (PROF3).''

Katılımcı ifadelerinden özellikle lisans ve yüksek lisans eğitimi yıllarında meslek seçiminde arkadaşlara duyulan özentinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki katılımcılar arkadaşlarına özendiklerini ve onları kendilerine örnek alındıklarını ifade etmektedirler. Duruma ilişkin katılımcı söylemleri şu şekilde beyan edilmektedir:

"Yüksek lisans yapıyordum fakat herhangi bir hedefim amacım yoktu. Yüksek lisans eğitimimin sonuna doğru yüksek lisanstaki arkadaşlarımın akademisyen olma çabalarına şahit oldum ve bu durum beni akademisyen olamam için kamçıladı (DÖÜ1).''

"Önceden mezun olan arkadaşlar akademisyen olmaya başlamıştı ve ben onları görür imrenirdim. Onların hal ve davranışları çok hoşuma giderdi. Akademisyen olmamda en büyük etmenlerden birisi buydu (DÖÜ2).''

"Lisanstan sonra hemen yüksek lisansa başlamadım. Bir zaman sonra da öğretim görevlisi olan arkadaşlarım oldu. Onlarla hep iletişim halindeydim ve onlara özenirdim (DÖÜ10).''

"Lisansta 3. sınıftayken üst sınıflardan bir arkadaşımın X Üniversitesinde yüksek lisansa kabul aldığında inanılmaz kıskanmıştım. Yani böyle içimde alevler yanıyordu yani onun gibi olmak için falan... Biliyordum ki akademisyenliğe giden yol yüksek lisans ve doktora eğitiminden geçiyordu. Arkadaşımın bu kabulü akademisyen olma isteğimi iyice alevlendirdi (DÖÜ13).''

4.1.1.3. Öğretmenler

Araştırma bulgularından katılımcıların resmi sosyalleşme dönemine denk gelen lisans ve yüksek lisans eğitim sürecinde bu mesleğe karşı kafalarında henüz bir şablon oluşmasa bile, derslerine giren öğretmenleri sayesinde akademisyenlik mesleğine yöneldikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar lisans ve yüksek lisansta derse giren akademisyenlerin mesleği icra ediş şekilleri ve ortaya koymuş oldukları ürünlerden etkilendiklerini ifade etmektedir. Katılımcılar bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

> *"Üniversitedeyken hocalarım hep dikkatimi çekerdi. Onlara imrenir ve onlar gibi olmak isterdim. Onların o araştırmacı yanı ve öğretici yanlarından etkilendim doğrusu… Bir gün ben de akademisyen olacağım derdim (PROF1)."*

> *"Akademisyenlik o mesleği icra ederken sizi hayatın içine taşıyan bir iştir. Akademisyenlik çok yönlü bir meslektir. Öğretim ve araştırma hizmetlerini akademisyenlikte bulabilirsiniz. X Üniversitesindeki hocam da akademisyenliği bu yönleriyle bana sevdiren kişi olmuştu (DOÇ5)."*

> *"X üniversiteli çıkışlı olduğum için bu bölümde tanınmış ve kitap yazmış hocalarım vardı ve ben onlara imrenirdim. Bu hocaların kitaplarına göz gezdirirdim. Sonrasında neden onlar gibi akademisyen olmayayım dedim (DÖÜ4)."*

Katılımcı ifadelerinden akademisyenlerin lisans ve yüksek lisansta derse giren öğretim elemanlarından etkilenerek onlara karşı özenti duyduğu ve dolayısıyla akademisyenlik mesleğine yönlendiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Lisans eğitimime başlayana kadar aklımda hiç akademisyen olma fikri yoktu. Ne zaman ki lisans eğitimimde hocalarımı gördüm ve onlardan ders aldım; onlara özenmeye başladım. Akademisyen olmaya hocalarım sayesinde karar verdim diyebilirim (DOÇ2)."*

> *"Akademisyen olmamda en önemli etken üniversitede lisansta örnek aldığım başarılı hocalarımdır… (DOÇ12)."*

> *"Yüksek lisansta şunu gördük ki bizde hocalara özenme gibi şeyler vardı. Hocalar bizim için nasıl söylesem model gibiydi… (DÖÜ5)."*

"Akademisyen olmaya üniversite ikinci sınıfta dersimize girmeye başlayan ve kendime model aldığım bir hocam etkili oldu (DÖÜ7).''

4.1.1.4. Medya

Bulgular doğrultusunda dördüncü güç olarak kabul edilen medyanın toplumun meslek seçiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan filmler, belgeseller, reklamalar, diziler ve haberlerin çoğu insan algısını yönlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Katılımcılar medya aracılığıyla akademisyenliğe, bilime ve araştırmaya yönelik programların akademisyenlik mesleğinin seçiminde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu doğrultuda katılımcılar şu şekilde görüş belirtmektedirler:

"Televizyonda hep izlerdim araştırmalar ve araştırma yapan insanlar hep dikkatimi çekerdi. Bilim adamı tipli insanlar çıktı mı pür dikkat kesilirdim. Sanırım bu durum akademisyen olmamı etkileyen faktörlerin başında geliyor (DOÇ9).''

"Çocukluğumda ve gençliğimde izlediğim bilimsel filmler beni hep etkilemiştir… (DOÇ11).''

"Belgeselleri izlemeyi çok severdim hala severim. Özellikle anatomi üzerine olan her şeye bayılırdım. Dizilerde ve filmlerde sağlıkla ilgili başrol oyuncularına hep imrenirdim. O zamanlar karar verdim akademisyen olayım onlar gibi olayım derdim (DÖÜ11).''

"İskoçya'da Dolly isimli bir koyun kopyaladılar. O zaman dedim ki ya bu inanılmaz bir şey, ben bu alanda akademisyen olacağım işte canlıları kopyalayacağım dedim. Bu tür filmleri de çok seyrederdim. Her ne kadar genetik alanında görev yapmıyor olsam da ve alanım apayrı bir alan olsa da… O zamanlar akademisyen olmaya zaten karar vermiştim ve bu durumda akademisyen olmamı hızlandıran etkenlerden biri (DÖÜ13).''

4.1.2. İlişkiler

Akademisyenlik mesleğinin hiyerarşik yapısı düşünüldüğünde ilişiklerin çok yönlü olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bulguları özellikle resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ilişkilerin mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadelerinden yönetim ve kıdemli

akademisyenler, eşdeğer kıdemdeki akademisyenler ve öğrencilerle olan ilişkilerin mesleki kimliğin şekillenmesinde önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır. İlişkiler kategorisinin alt kategorilerini yönetim ve kıdemli akademisyenlerle ilişkiler, eşdeğer kıdemdeki akademisyenlerle ilişkiler ve öğrencilerle ilişkilerin oluşturmaktadır.

4.1.2.1. Kıdemli Akademisyenlerle İlişkiler

Araştırma bulguları doğrultusunda kıdemli akademisyenlerle geliştirilen ilişkilerin akademisyenlik mesleğinin inşasında dolaylı ya da direkt olarak etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar özellikle mesleğin ilk yıllarında kıdemli akademisyenlerin olumlu ilişkiler doğrultusunda ortaya koydukları yardımlaşmanın, mesleki kimlik oluşumuna olumlu bir katkı sağladığını, mesleki anlamda bir yol çizdiklerini ifade etmektedir. Bu durum şu şekilde beyan edilmektedir:

> *"Bazı unvanca bizden üstte olan akademisyen arkadaşlar çok yardım etmişti... Şu anki dekan yardımcımız X hocam da çok yardımcı oldu. Doktora hocam da aynı şekilde elinden geldiğince yardım ediyordu. Bu yardımlar yani olumlu bir şekilde oluşturulan ilişkiler sayesinde özellikle de mesleğe yeni başlamışken az çok kendinize mesleki anlamda bir yön çizebiliyorsunuz (PROF2)."*

Araştırma bulguları katılımcı akademisyenlerin kıdemli ve yönetimdeki akademisyenlerle ilişkilerinde beklenti seviyesini düşük tutmanın sorunlarla karşılaşma olasılığını düşürerek, mesleki yıpranmayı azalttığı ve huzurlu bir şekilde görevlerine odaklanmayı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Büyük ve içinden çıkılmaz sıkıntılarla karşılaşmadım diyebilirim. Diğer taraftan sosyal ilişkilerimde çok fazla beklentim de olmadı. Bu şekilde büyük sorunlarla boğuşmuyor sorunları küçülterek çözebiliyorsunuz. Sonuç olarak bir çatışmaya mahal vermeyip kendinizi yıpratmıyor kendinizi işinize gücünüze vererek işinizi layıkıyla ve huzurla yapıyorsunuz (DOÇ7)."*

Katılımcı ifadelerinden geliştirilen olumlu ilişkiler sayesinde ayrımcılık yapılmadığı, mesleki farkındalığın yaratıldığı, mesleki gelişim sağlandığı ve güvenli bir ortamın oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda mesleki anlamda bir

bütünleşme olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde dile getirmektedirler:

> *"Kıdemce üstteki meslektaşlarla olan olumlu ilişkiler sonucunda farkındalık daha da artıyor. Bu durum mesleki kimliğinizin gelişmesinde ve sizin mesleki anlamda serpilmenizde en büyük etkenlerden biridir (DOÇ10).''*

> *"Doğruyu söylemek gerekirse burada çok güzel bir grubun içine dâhil oldum. Özellikle unvan olarak üstte ve yaşça da büyük olan hocaların yardımını gördüm. Sonuç olarak birçok kişinin ifade ettiği o güvensizlik ortamını yaşamadım. Belki de bu durumdan ötürü kendimi mesleki olarak eksik ve yalnız hissetmedim (DÖÜ13).''*

4.1.2.2. Eşdeğer Kıdemdeki Akademisyenlerle İlişkiler

Araştırma bulgularından akademisyenlerin meslektaşlarıyla geliştirdikleri olumlu ve olumsuz ilişkilerin mesleki kimlik inşasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri akademisyenlerin meslektaşlarıyla kurduğu olumlu ilişkilerin mesleki kimlik inşası üzerinde olumu ve yapıcı yansımalara sahip olduğunu doğrulamaktadır. Katılımcı ifadelerinden meslektaşlarla oluşturulan birliktelik, paylaşım ve işbirliğinin mesleki anlamda birbirine yardım ve yol gösterme şeklinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu durumun mesleki gelişim sağladığını, sorunların çözümünü kolaylaştırdığını, mesleki motivasyonu arttırdığını ve iş yükünü azalttığını ifade etmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Bölümdeki herkes birbirine destek oluyordu. Herhangi bir konuda sorun varsa kafama takılan herhangi bir problemi rahatlıkla gidip arkadaşlara şu konuda bana yardımcı olur musun diyordum. Birbirimize elimizden geldiğince yol gösteriyorduk ve sorunları hızlı bir şekilde çözüyorduk. Hiçbir zaman benim senin işin demedik. Burada belki de kalabalık olmanın verdiğini bir etki vardı (Prof4).''*

> *"Yakınımda olanlarla çok fazla paylaşım yapıyorum. Benim makalemi okur musun? Sence daha ne yapmalıyım? gibi sorular soruyorum. Bunu böyle mi yapalım bak burada eğitim var gibi diyaloglarımız çok oluyor. Aslında buradaki amaç birbirimizi geliştirmek… Gerçekleştirmiş olduğumuz iletişimle birbirimizin yükselmesine yardımcı olmak ve birbirimize destek vermek istiyoruz (DOÇ3).''*

"Meslektaşlarımızın çoğu beraber işbirliği yapıp bir adım sonraya bir çalışmayı götürmek istiyorlar. Çoğu zaman yardımlaşıp paslaşıyoruz. İnsanlık ölmedi. Zor zamanlarımızda birbirimize destek oluyoruz. Motivasyonumuzu düşürmüyoruz (DÖÜ6).''

"Bu kurumda meslektaşlarımız birlikte çalışıp ortaya bir şeyler koymak istiyor. Bu durumda da iş yükümüz azalıyor. İletişim kanallarımız açık olduğu için verimli çalışmalar ortaya koyabiliyoruz. Bu durumda kendime mesleki anlamda özellikle de bilgi olarak katkı yaptığımı düşünüyorum (DÖÜ10).''

Araştırma bulguları meslektaşlarla ilişkilerinde akademik kıskançlığın olmadığı yoğun ve olumlu diyaloğun mesleki anlamda birliktelik sağlayarak sosyalleşmeyi arttığı, mesleki verimliği sağlayarak dinamik bir devinim oluşturduğunu göstermektedir. Bu durma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Arkadaşlarımla ekip çalışması araştırma yapmayı severim. Mesela aklımda bir fikir ya da proje varsa birlikte yapmayı teklif ederim. Bu kurumda sosyal bir ortamımız var. Hepimiz birbirimizin iyi niyetinden eminiz. Akademik kıskançlık yok bizde. Geçen yıl mesela yönetim kongresinde en fazla yayın yapan üniversite seçildik. Bu tür durumlar motivasyonumu arttırıyor ve mesleğimde verimli olduğumu hissediyorum (DOÇ9).''

"Çalışma ortamında şöyle klasik bir söz vardır: İnsan çevresindeki üç ya da beş insanın ortalamasıdır. Genelde bir şeyler yapalım diyen arkadaş sayısının daha fazla olduğunu söyleyebilirim. Bu da bizi durağanlıktan çıkarıp dinamik bir havaya sokuyor (DÖÜ5).''

Katılımcılar çalışma arkadaşlarına önerilerde bulunarak mesleki anlamda yalnızlık hissini azalttığını ve güven duygusunu arttırdığını dile getirmektedir. Duruma ilişkin ifade şu şekildedir:

"Çalışma arkadaşlarım oldukça tecrübelilerdi. Hani yol gösterdiler, yeri geldi stratejik kilit önerilerde bulundular. Açıkçası bu olumlu ilişkiler akademisyenliğimi olumlu etkiledi. Kendimi itilmiş ve yalnız hissetmedim. Güven duygum oluştu (DÖÜ14).''

İletişimde meydana gelen aksaklıklar ya da zayıf iletişim ağının mesleki anlamda bazı çıkmazlara neden olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları katılımcıların meslektaşlarıyla aralarında oluşan olumsuz ve zayıf ilişkilerin kıskançlık, ego, bireysellik, dedikodu ve rekabet gibi farklı olgulardan kaynaklandığı

ve bu olguların mesleki kimlik inşasında akademisyenlerde yalnızlık, içe kapanıklık, çekingenlik, güvensizlik, verimsizlik ve yılgınlığa neden olduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcılar şu şekilde ifade beyan etmektedir:

> *"İçimizden arada sırada çok iyi işler yapanlar da çıkıyor. Onlara da kıskançlıktan dolayı kimse selam vermiyor zaten. Onlar da egolarından dolayı kimseye selam vermiyorlar. Kimse kimsenin ne yaptığını merak etmiyor yani. Kaliteli çalışma yapan da diğerleriyle muhatap olmuyor. Kalitesiz bir iletişim ortamında olabiliyoruz. Özellikle birbirleri hakkında dedikodu yapma hat safhada. Bu olumsuz atmosferde iletişimsizlikte kendi başınasınız (PROF1)."*

> *"Eğitimciler arası iletişim zayıf ve saygı az. Bu da içe kapanık, çekingen ve zayıf kimlik gelişimine neden oluyor. Kıskançlık hat safhada ve çok yüksek. Bu durumun yarattığı olumsuz etkiler var. Paylaşmayı beceremiyorlar. Rekabetçi ve iletişimin az olduğu bir durum verimsiz ürünlerin ortaya çıkmasına ve meslektaşlar arası güvensizliğe neden olabiliyor (PROF3)."*

> *"İnsan akademik olarak birlikte çalışarak güzel projeler yapabilecek bir ortam ve arkadaş grubu istiyor fakat bunun olmadığını da biliyor. Çünkü ilişkilerin teorik olarak gayet sıkı olduğu bir meslek olarak hayal edilen akademisyenlikte uygulamaya geldiğinde küçücük meselelerden yani ego yüzünden problemler çıktığını görülüyor. Bu durum hem motivasyonu düşürüyor hem de insanı mesleki kimliğini sorgulamaya itiyor (DOÇ4).*

> *"Meslektaşlarımız puanımı aliyim, diğerlerinden önce yapıyım derdindeler. Ya da işte çalışmayı ya da makaleyi tek başıma yapayım da ön plana çıkayım derdindeler. Bu durumlardan dolayı meslektaşlarımızla iletişimimizde ufak tefek sıkıntılarımız oluyor. Güvensizlik ve yalnızlık duygusu oluşuyor. Bu durumda bireysel olarak tek başınıza mesleki olarak hatalarınızı göremeyebiliyorsunuz (DÖÜ1)."*

Araştırma bulguları akademik alanda farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulduğu bu nedenle meslektaş iletişim ve desteğinin önemli olduğu ancak bencillik duygusunun paylaşımcılığı azalttığını ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin görüş şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Özellikle bizim alanımızda farklı bir bakış açısına ve göze ihtiyacınız var. Çalışmalarınızı değerlendirecek ve destek olacak meslektaşlara ihtiyaç duyuyorsunuz. Burada bunun eksik olduğunu hissediyorum. Çok fazla paylaşımcılık yok. Birçok meslektaşım bencilliğin pençesinde ve kapalı kapılar ardında çalışıyorlar (DÖÜ12)."*

Araştırma bulguları akademisyenler arasında iletişim kopukluğu ve güvensizliğin olduğu, güç unsurunun iletişim içinde yanlış kullanıldığı, meslektaşları tarafından baskıya uğrayan akademisyenlerin mesleki anlamda engellendiği ve bakış açısı farklılığının yanlış değerlendirilerek zayıf bir mesleki kimlik gelişimine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Durumu açıklayan katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"İletişimimizde de problem var. İletişim kopukluğunun sebebi ise güvensizlik. Kimse kimseye güvenmiyor bu kurumda. Şunu anladım ki meslektaşlarım da dâhil hepimiz zamanında çok güvendik ve güvenimiz boşa çıktı. Burada biri koltukta oturuyorsa o değerli oluyor. Güç varsa o çok değerli oluyor gücünüz yoksa hiçbir şeysiniz. Kim olduğunuz neler için uğraştığınız çok da önemli değil. (DÖÜ9).''*

> *"İletişimi engelleyen, kendi meslektaşlarım ve onlar tarafından çok fazla mobinge uğradım. Bu yüzden gitmek istediğim çoğu kongre ve çalıştaya katılamadım. Mesleki gelişimime sekte oldular (DÖÜ11).''*

> *"Meslektaşlarımızla aramızda bakış açısı farklılığı olabilir. Ve bunu görüyor ve sancısını yaşıyorum. Bir şeylere itiraz ettiğimiz zaman kötü insan günah keçisi oluyorsun. Her şeyi düzeltmeye çalışıyor diyorlar. Bu yüzden çekingen kalmayı da tercih ediyorum (DÖÜ15).''*

4.1.2.3. Öğrencilerle İlişkiler

Kurulan sağlıklı ve sorunsuz bir iletişim ortamının hem sorunların çözümü hem de bireylerin kendilerinin rahatça ifade edebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularından öğrencilerle oluşturulan kuvvetli, olumlu ve yakın ilişkilerin öğretmen öğrenci iletişiminde devamlılığı sağladığını ve mesleki anlamda içsel motivasyonlarını arttırdığı anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

> *"Benim kurumumda öğrencilerim farklı sorular soruyorlar. Mesela mezun öğrencilerimden beni sürekli arayıp bana fikir danışanlar var. Demek ki öğrencilerle iyi bir ilişki ağı oluşturmuşuz. Şuan için de öğrencilerimle ilişkilerimin kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Bu kuvvetli ilişki bir akademisyen olarak içsel motivasyonumu yükseltiyor (DOÇ6).''*

Katılımcı söylemlerinden akademisyenlerin öğrencilerle aralarındaki kuşak farkını sıcak ve yakın bir iletişimle kapatarak mesleğin icrasını sorunsuz bir şekilde

gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı görüşünü şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Öncelikle öğrencilerle dost olmak isterim… Bizim gibi ileri yaşlardaki öğretmenlerin gelip de öğrencilerin temas kurması da oldukça önemli bir husus. Bu sayede aradaki kuşak farkının yarattığı sıkıntıları azaltıyorsunuz. Bu da biraz kendimizi daha uzlaşmacı hissettiriyor. Ben öğrencilerle iletişimimi nezaket kuralları içinde gerçekleştiriyorum. Bir dost bir arkadaş gibiyiz. Bu durum benim mesleki anlamda olgunlaştırdı diyebilirim… (DOÇ7)."*

Araştırma bulgularından öğrencilerle kurulan iyi ilişkilerin mesleki anlamda akademisyenlerin gelişimine katkı sağlarken, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırdığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra iyi iletişim, öğrenciler üzerinde bir farkındalık sağlarken akademisyenler üzerinde mesleki tatmin duygusu yaratmaktadır. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Bir akademisyenin mesleki basamakları çıkmasındaki en önemli etken çalıştığı öğrencileridir. Öğrencilerinizle ilişkileriniz ne kadar iyi olursa sizdeki bilgileri ve deneyimleri onlara aktararak mesleki anlamda daha da ileriye gidiyorsunuz (Prof4)."*

> *"Gençlerle öğrencilerle ilişkimi çok iyi tutarak sorun ve problemleri onlarla tartışmayı çok verimli yapıyorum. Bu durum hem benim mesleki olarak kimliğimi geliştirmeme hem de öğrenciler üzerinde farkındalığın oluşmasını sağlıyor (DOÇ5)."*

> *"Öğrenciyle olumlu bir iletişim kurmak demek akademik olarak mesleki bir tatmin duygusu yaratıyor (DOÇ12)."*

Araştırma bulguları öğrencilerin empati yapabilen ve öğrencilerin istediği kriterlere sahip olan akademisyen hocalarını örnek almalarının öğrencileri başarısızlık ve korkulardan uzaklaştırdığını ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin öğrencilerine kendi yaşamlarından örnekler vererek aradaki iletişim de güçlendirdikleri bir gerçektir. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> *"Öğrenciler dürüstlüğüyle, çalışkanlığıyla, hayata bakışıyla öğrenciye yukardan bakan ve dışlayan bir akademisyen istemiyor. Öğrenciler arkadaş istiyor… Burada empati önemli. Öğrenci sanırım o zaman kendisini yetersiz hissetmiyor. Ben öğrencilerime öğrenciyken rezil*

olduğum anları başarısızlıklarımı hep anlatıyorum. Sunum yapacak bir öğrencim vardı ve çekiniyordu ben de üniversite yıllarımda sunum esnasında yaşadığım faciaları anlattım. Ve çocuklar rezil olmaktan utanmaktan korkmadılar. Kendilerini hocalarında görüyorlar (DÖÜ12).''

4.2. EĞİTİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Akademisyenlerin almış oldukları eğitimlerin hem meslek kazanımında hem de icrasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları doğrultusunda akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerden eğitim teması altında yer alan kategoriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Eğitim	Kariyer Öncesi Eğitim Kariyerde Eğitim

Araştırma bulguları Tablo 8'de eğitim teması altında yer alan kariyer öncesi eğitim kategorisinin resmi sosyalleşme ve kariyer sonrası eğitim kategorisinin resmi sosyalleşme sonrası uygulama açığa çıktığını göstermektedir.

4.2.1. Kariyer Öncesi Eğitim

Eğitimin yaşı, yeri ve zamanı olmadığı gibi meslek öncesi alınan eğitimin bireyi mesleğe hazırlaması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. İcra edilecek mesleğe ilişkin birçok bilgi meslek öncesi eğitimlerde elde edilerek bireyi icra edeceği mesleğe özellikle bilgi ve donanım olarak hazır hale getirdiği görülmektedir. Mevcut bulgular akademisyenlerin yurtiçi ve yurtdışında almış oldukları eğitimlerin mesleki kimliğin şekillenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerinden akademisyenlerin meslek öncesi yurtiçinde almış oldukları eğitimlerin göreve başladıklarında mesleki açıdan kendilerine katkı sağladığı görülmektedir. Yurtiçinde yüksek lisans ve doktora seviyesinde alınan eğitimin mesleki bilgi ve donanım açısından kaliteli ve yeterli olduğu, bireyin işinin hakkını vererek akademisyenliğe hazır hale getirdiği anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Doktorada, X ve Y üniversitelerinden ders aldım. Bu süreçte almış olduğum eğitimlerin mesleki anlamda beni geliştirmiş ve bilgi olarak beni akademisyenliğe hazır hale getirmiş olduğunu fark ettim (PROF2)."

Mevcut bulgulardan alınan kaliteli eğitimin akademisyenleri mesleki yaşantısında şikâyet konusu olmaktan koruduğu anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı şu şekilde ifade kullanmıştır:

"Şu ana kadar kimseden hiç şikâyet almadım. Bunu aldığım eğitimin kalitesine bağlıyorum… (DOÇ1)."

Mevcut bulgular mesleğin ilk yıllarında yaşanan başarısızlık korkusunun lisans, yüksek lisans ve doktorada alınan eğitimle üstesinden gelindiğini ve dolayısıyla bu eğitimlerin sağlam oluşunun bir çatışma ortamının ortaya çıkmasını önlediğini ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

"Mesleğe ilk başladığımda becerememe korkusu yaşadım diyebilirim. Ancak almış olduğum lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimime güveniyordum.. Akademisyenlik anlamında ilk deneyimleri burada yaşadım. Çatışma yaşamadım çünkü almış olduğum eğitim sağlamdı ve kimseye pek ihtiyacım olmadı olsa da bilgim sayesinde sıkıntı yaşamadım (DOÇ10)."

Mevcut bulgular doğrultusunda katılımcıların mesleklerinde iyi olmasının yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin kalitesine bağlı olduğunu, mesleğe ilişkin algının bu dönemde netleştiğini ve alınan eğitimlerin mesleki kimlik gelişimine büyük katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin şu şekilde fikir beyan etmektedir:

"Akademisyenlikte iyi olmamı tamamen doktora eğitimime bağlıyorum. Doktoradayken hocalarımızla ameliyatlara girerdik. Yine hocalarımızla eğitimlere katılırdık (DOÇ12)."

"Yüksek lisans ve doktora eğitiminin bana yani mesleki kimlik gelişimime çok büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Yüksek lisans ve doktora eğitimimin akademisyenlik kimliğime büyük gelişim sağladığını düşünüyorum. Bu süreçte derslere girip, eğitimin ve akademisyenliğin daha çok farkına vardım. (DÖÜ11)."

Katılımcı ifadelerinden alanyazında bilimsel çalışmaların ağırlıklı olarak yabancı kaynaklı olması dil eğitimini zorunlu kılmakla birlikte dil eğitimi alan

akademisyenlerin mesleki anlamda almayan akademisyenlere göre öğretim ve araştırma anlamında daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Aldığım kaliteli eğitim ve yabancı dil sayesinde mesleğimi icra ederken zorlanmadım. Hem dersleri anlatırken hem de araştırma yaparken almış olduğum eğitimimin olumlu yansımalarını çok gördüm. Yabancı dil bu anlamda özellikle de araştırma yaparken çok belirleyici oluyor. Kaynakların çoğu yabancı dillerde yazılmış ve sizin okuyup bunları anlamanız gerekiyor. Akademisyenlerin çoğu dil sorunundan yakınırken benim böyle bir sorunum olmadı (DÖÜ10)."*

Mevcut bulgulardan yurtdışında alınan eğitimlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayarak kalifiye öğretim elemanı yetiştirmekte gerçekten de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Farklı kültürlerde alınan eğitimlerin mesleki anlamda donanım ve doluluk kazandırdığını; bilimsel, sosyal, kültürel açıdan akademisyenlere zenginlik kattığını ve mesleki motivasyonu da arttırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Amerika'da X üniversitesinde doktora yaptım. Ondan sonra İngiltere'de iki yıl post-doc. yaptım. Altı ay Almanya'ya gittim orada eğitimime devam ettim. Ardından Amerika'ya giderek post doc.'u tamamladım. Farklı kültürleri ve oradaki üniversitelerin eğitimleri beni gerçekten akademisyenliğe dolu dolu, yani mesleki anlamda donanımlı hazırladı (PROF1)."*

> *"Doktoramı İngiltere'de burslu olarak yaptım. Eğitim kalitesi gerçekten çok yüksekti. Ülkeye döndüğümde hemen Yrd. Doç. olarak göreve başladım. Kendimi gerçekten bir akademisyen gibi hissediyordum… Bilgi anlamında iyi olduğumu düşünüyordum. Öğretim anlamında bana gerçekten motivasyon sağladı diyebilirim (PROF4)."*

> *"Yurtdışında eğitim almak ve farklı kültürleri tanımak her zaman için hem size katkı sağlıyor hem de ileride öğrencinize farklı bir yol açma noktasında faydalı olduğunu düşünüyorum. Farklı bir vizyon farklı bir misyon katıyor hayatınıza yönelik. Öğrenciyken yurtdışına gittiğimde de bunu gördüm. Bir de kendi mesleğinizle ilgili farklı ülkelerin kültürel uygulamalarını görüyorsunuz ve bu size hem bilimsel açıdan, hem sosyal, hem kültürel açıdan zenginleştiren bir yaklaşım oluyor (DÖÜ3)."*

Katılımcılar yurtdışında alınan yüksek lisans ve doktora eğitimi sayesinde mesleğin yurtdışındaki akademisyenlerce nasıl algılandığının farkına vararak, burada verilen kaliteli ve donanımlı eğitimin mesleki anlamda kendilerini hazır hale getirdiğini beyan etmektedir. Duruma ilişkin akademisyen düşüncesi şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Yüksek lisans ve doktoramı Amerika' da yaptım. Doktora öğrencisiyken dahi iş arkadaşı gibi görürlerdi hocalar… Kafamda Prof. olmuştum. Demem o ki ülkeme döndüğümde mesleki anlamda ben bu mesleği yapacak donanıma sahiptim yani ben bu mesleği yapmaya hazırdım (DÖÜ12)."*

Kariyer öncesinde kazanılan eğitim başarısının mesleki kimlik inşasını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Eğitim başarısının hırsı tetikleyerek akademisyenleri mesleki anlamda yenilikçi ve cesur olmaya ittiği vurgulanmaktadır. Kariyer öncesi kazanılan eğitim başarısının mesleki anlamda üretim ve özgüveni arttırmasının yanı sıra meslekte motive edici bir güce sahip olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> *"Her zaman başarılı bir öğrenciydim. Başarı bir alışkanlık bence ve bulaşıcı. Eğer başarılıysan hırslı bir şekilde mesleğinizi yapabilirsiniz… Başarılı bir akademisyen cesur ve yenilikçi oluyor (DÖÜ2)."*

> *"Hep dönem birincisiydim okulda. Başarılı bir birey olarak akademik camiaya geçmem gerekiyordu ama alanda daha faydalı olacağımı düşündüm. Birikimlerimi daha geniş bir camiayla paylaşmalıydım. Başarı akademisyenin kimliğini olumlu yönde etkiliyor. Hani başarısız olsanız bile yılmıyor pes etmiyorsunuz ve bir şekilde geçmiş başarılarınız sizi destekliyor (DÖÜ3)."*

> *"Ders notlarım yüksekti… Başarı kimliğin temelini güçlendirir. Özgüveni artar insanın. Akademisyen olarak bilmen lazım yani başarı lazım biriktirmen lazım ki güçlü bir kimlik oluşturabilirsin. Akademide başarılı bir öğrenciydim (DÖÜ10)."*

4.2.2. Kariyerde Eğitim

Araştırma bulgularından akademisyenlerin mesleki gelişimlerini devam ettirmek için kariyer süreçlerinde, yurtiçi ve yurtdışında eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Akademisyenler mesleki anlamda eksik hissettikleri noktalarda

özellikle de uygulamalı alanlarda mesleki eksikliklerini katıldıkları eğitimler sayesinde giderdiklerini ifade etmektedirler. Katılımcılara ilişkin ifadeler şu şekilde beyan edilmektedir:

> *"Bilgi anlamında kendimi eksik hissettiğim noktalar hep oluyor. Bizim alanımız biraz da uygulamaya dayandığı için hata götürmüyor. Sebep sonuç ilişkisi çabuk kuruluyor. Zaman buldukça kendimi geliştirmek için sene içinde yapılan eğitimlere katılmaya özen gösteriyorum (DOÇ6).''*

> *"Normalde zaten kimlik itibariyle yani aldığımız eğitim itibariyle hep karşı tarafı istatistiksel olarak değerlendirme şeysi her zaman var algısı var… Zaten hala bu tür eğitimlere hep katılırım (DOÇ10).''*

Akademisyenlerin mesleki anlamda gelişimleri için bilgi ihtiyacı olduğu ve bu bilgiyi de yurtiçindeki sempozyum, kongre ve derslere iştirak ederek sağladıkları anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> *"Ben kendimi hep bir öğrenci olarak görürüm bilgiye aç ve her an öğrenen bir öğrenci gibi. Bunun için de sempozyumlara, kongrelere vs. giderim. Kendimi eksik hissettiğim alanlarda ders alırım. Arkadaşların derslerine katılır onları dinlerim (DOÇ13).''*

Bulgular neticesinde akademisyenlerin yurtdışında aldıkları eğitimler sayesinde kendilerini sorgulayarak mesleki anlamda var olan eksiklerinin farkına vardıkları, iştirak edilen sempozyum, kongre ve kurultay gibi organizasyonlar sayesinde mesleki anlamda ne yapılmasının gerekliliğinin sorgulandığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> *"Ben bir yıl Amerika'da görev aldım. Aslında hem görev hem de eğitimdi benim için. Ben gerçekten kendimi akademisyenlik anlamında tamam görürken. Baktım ki bilmediğim çok şey varmış. Oradaki eğitim ben de akademisyenlik kimliğimdeki eksikliklerimi görmem anlamında bir aydınlanma sağladı (PROF3).''*

> *"Şunu söyleyebilirim yurtdışı kongrelerinin etkili olduğunu söyleyebilirim. Üç ay Amerika serüvenim oldu. Bir takım sempozyumlar, kongreler, işte kurultaylar gibi yurtdışına gidip ortamları görmek akademik ortamları görmek falan oradaki kütüphaneleri görmek gerçekten yapmış olduğumuz işin ciddi olduğu düşüncesi oluşturdu. Dünyayı görünce 'Biz ne yapıyoruz? Ne yapmalıyız?' konusunda daha derin düşünceler gerçekleştirdiğim söylenebilir (DÖÜ4)."*

Özelikle de yurtdışında iştirak edilen farklı sertifika programlarının yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalarda etkili olduğu söylemlerine de yer verilmektedir. Katılımcı ifadesini şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Yurtdışına gidip gelme eğitimiyle ilgili sertifika programlarını falan aktif görev alıyordum… Ama sanırım biraz da aldığım eğitimler görev alamam da etkili oldu (DÖÜ1)."*

Yurtdışı eğitimi süresince mesleğe ilişkin farklı kültürlerde farklı bakış açılarının kazanıldığı, eğitim süresince akademik anlamda öğrenilen yöntem ve metotların yurtiçinde öğrenci ve meslektaşlarla paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şöyledir:

> *"Yardımcı doçent olarak kurumumda çalışmaya başlamıştım. Eğitim için Japonya'ya gittim. Eğitim esnasında anladım ki farklı kültürler insana farklı bakış açıları kazandırıyor. Akademisyen olarak farklı yöntem ve metotlar öğreniyorsunuz. Bir süre eğitim aldıktan sonra kurumuma geri döndüm. Japonya'da öğrendiklerimi öğrencilerim ve meslektaşlarıma aktarmaya çalıştım elimden geldiğince (DÖÜ6)."*

4.3. MESLEKİ UYUM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bulguların analizi sonucunda mesleki uyum teması altında mesleki kimlik inşasını sağlayan üç kategoriye ulaşılmıştır. Mesleki uyum teması altında yer alan kategoriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Uyum Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Mesleki Uyum	Kişilik Özellikleri Entelektüel Kapasite Mesleki İlgiler

Tablo 9'da mesleki uyum teması altında kişilik özellikleri, entelektüel kapasite ve mesleki ilgiler kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Bulgular doğrultusunda bütün kategorilerin resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ortaya çıktığı görülmektedir.

4.3.1. Kişilik Özellikleri

Akademisyenlerinin sahip olduğu kişilik özelliklerinin mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olan alt faktörler arasında olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları akademisyenlerin hırslı, azimli ve ısrarcı kişilik özelliklerinin itici bir güç olarak sorunların çözümüne, mesleki anlamda pes etmeden var olmaya ve ilerlemeye katkıda bulunduğu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

> *"Belki kişilik faktörüm devreye girmiş olabilir diye düşünüyorum. Hep yükselme hırsı etkili oldu bireysel faktör diyebiliriz. Öğretmen olarak atandıktan sonra ısrarcılığım devreye girdi ve doktora yaptım. Bu da bana akademisyenliğin yolunu açtı. (PROF3).''*

> *"Hep kendim var olmak kendimi ispatlamak istiyordum. Kişiliğim bu konuda yardım etti. Pes etmedim çabaladım ve hak ettiğim mesleğimi icra etmeye başladım. Hırs ve azim gerçekten önemli derim hep (DÖÜ2).''*

> *"Kişilik özellikleri burada yani meslek tercihinde gerçekten önemli. Çünkü insan bu özellikleriyle yol alabiliyor. Vazgeçmemek ve sabırlı olmak lazım. Bu mesleği yapıp yapamama da kişilik özellikleri etkili demek ki (DÖÜ8).''*

> *"Hırslı bir yapım var zaten. Yani hiç peşini bırakmadım, devam ettim. Akademisyen oldum. Ve halen hırsım birçok sorunu çözmemde ve hedefime ulaşmamda bana yardı eder (DÖÜ11).''*

Mevcut bulgularla akademisyenlerin sahip olduğu vizyoner ve idealist kişilik özelliklerinin mesleki anlamda ilerlemenin yolunu açarak bu anlamda var olmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Akademisyenler söylemlerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

> *"Akademisyenlik kimliğimin altında ön açıcı olmam, ileriye yönelik kararlar verebilmem gibi kişilik özelliklerim yatmakta (DOÇ11).''*

> *"Fazla idealist bir akademisyenim ben klinikte. İstediğim her şeyi yapamadığımı anladığım noktaydım. Yani sahip olduğum kişilik özelliğimle akademik anlamda biraz daha kendimi var edebilirim diye düşündüğüm için belki (DÖÜ1).''*

Kişilik özelliklerinin meslekle uyumlu olması, mesleğin icrasında bir avantaj olarak görülebilir. Çalışkan, mükemmeliyetçi, detaycı ve üretken kişilik yapısının

akademisyenlere mesleki anlamada artı değerler kattığı anlaşılmaktadır. Durum katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Çalışkan olmam, detaycı olmam, okumayı araştırmayı ve bir şeyler üretmeyi seviyor olmam, mükemmeliyetçi olmam belki aslında kendimde çok sevmediğim bir özellik artık ama aslında kendimi geliştirmek adına bırakmamak ardına düşmek… Bu saydığım özellikler bana artı değerler kattı mesleki anlamda (DOÇ3).''*

Mevcut bulgulardan akademik anlamda değerin kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğunu, hayattan kopmayarak mesleki anlamda hayata devam etmenin sahip olunan kişilik özelliğiyle ilgili olduğu ve akademisyenlik mesleğinin bireyi hayatla bütünleştirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadesini şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Emekli olunca bir kenara çekilip de kendime değersiz kılmak istemedim. Bir kenara çekilip yaşayıp gitmek benim kişilik özelliğim değil. Dolu dolu bir kişiliğe sahibim. Daha hayatın içinde olmak istediğim için akademisyenliği icra ediyorum (DOÇ7).''*

Eleştirel, disiplinli ve çözüm odaklı kişilik özelliklerinin mesleki anlamda akademisyenlerin işini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Mesela benim eleştirel yönüm fazladır. İlk önce eksi görme tarafım bazen başıma dert oluyor. Ama bu da mesleki anlamda işimizi kolaylaştırıyor (DOÇ8).''*

> *"Ben her şeyi pratiğini öncelikle çözmek isterim daha sonra onun uygulamasını yapmak isterim. Benim kişiliğim bu. Disiplinli bir insanım. Takip ettiğim yol bu… (DOÇ10).''*

4.3.2. Entelektüel Kapasite

Katılımcı ifadelerinden akademisyenlerin sahip oldukları entelektüel kapasitenin sorun ve problemlerin çözümü üzerinde olumlu yansımaları olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut araştırma bulguları akademisyenlerin sorunlara hızlı çözümler sunmasının mesleğin tam anlamıyla icrasını sağladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı düşüncesini şu şeklide ifade etmektedir:

"Sorunlara hızlıca çözüm yolları bulabiliyorum. Öyle de gidecek. Bu sayede mesleğimi tam anlamıyla icra ediyorum belki de (PROF2).''

Sürekli olarak okuyup araştırarak yeni ve güncel bilgilerinin takip etmenin mesleki anlamda entelektüel kapasiteyi arttırarak karşılaşılan mesleki sorunların çözümünde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı algısını şu şekilde dile getirmektedir:

"Çok çalışmak, okumak, sürekli eğitim halinde olmak… Yenilikleri takip edebilmeli, 20 yıl hep aynı slaytı anlatmamalı kısaca. Sonuç olarak bir sorunun çözümünde bir kapasite gerekiyor. Onun da gelişimi bahsettiğim yollardan geçiyor (DOÇ1).''

Akademisyenlik mesleğinin hayatla iç içe olduğu, dolayısıyla mesleğin hayata dair sorunlara dokunarak çözüm sunduğu ve akademisyenin bütün bunları pratik ve bilgi yoğunluğuna sahip dersler yoluyla sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı düşünceleri şu şekilde ifade edilmektedir:

"Uzmanlık alanımın hayata dokunan bir yanı var. Bu görevin sorun çözme işi olduğunu düşünüyorum ve kendimce bu sorunlara dokunma ve çözme ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Ben akademisyenliği şu anda çok verimli kullandığımı düşünüyorum. Birçok konuda pratik olduğum ve bilgimin yüksek olduğu dersler veriyorum (DOÇ5)."

Mevcut bulgulardan yüksek bilgi birikiminin çok boyutlu düşünceyi tetiklediği ve bunun sonucu olarak analiz ve sentezin nitelikli bir şekilde yapıldığı ancak bilimsel araştırmalarda sonuç ve tartışmanın zayıf olması araştırmanın kalitesini düşürürken ortaya konulacak bilgiyi de fakirleştirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"İyi bir akademisyen çok boyutlu düşünmeli, analiz ve sentez yapmalı. Tezlerde en zor şey sonuç ve tartışma kısmında yaşanıyor. Birçok bilimsel çalışmada bilgi var ama tartışma ve sonuç yok. Karşılaştırmamız çok zayıf. Bu da yaratıcı bilgiyi engelliyor, kendini tekrarlıyor (PROF3).''

Araştırma bulgularından güncel bilgi takibinin entelektüel kapasiteyi arttırarak akademisyenlerin mesleki anlamda gelişimini sağladığı ve mesleki anlamda akademisyenleri hazır hale getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda entelektüel kapasitesini kullanan akademisyenin meslek içerisinde kendine yer bulduğu görülmektedir. Duruma ilişkin katılımcı söylemleri şu şekildedir:

"İyi bir akademisyen bir kere kendini her alanda ve kendi alanında çok iyi geliştirmesi gerekiyor. Güncel bütün bilgileri takip etmesi gerekiyor. O yüzden sahadan uzaklaşmaması gerekiyor. Bizim en büyük işte dezavantajlarımızdan birisi saha da olmamamız. Saha ile beraber çalışmaların yürütülmesi gerçekten gerekiyor (DÖÜ11).''

"Akademisyen günceli takip etmesi lazım ve güncelin içerisinde kendine yer bulması lazım. Yani bir kuramcı olarak teknolojinin ya da bilimin güncelini takip etmeli, bende işte kendi alanımın kuramını güncelini takip ederek orda mesleğimde kendime bir yer buluyorum (DÖÜ13).''

Katılımcılar hayat boyu öğrenme felsefesinin önemine değinirken; kendini mesleki anlamda geliştirmenin yanı sıra pratik olmanın ve hızlı düşünmenin akademisyen kimliğine olumlu yönde katkıları olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcılar ifadeleri şu şekildedir:

"Akademisyenlikte bilgi çoğalarak ve güncellenerek varlığını sürdürür; bu anlamda, her aşamada hayat boyu öğrenme felsefesini edinmek iyi bir yaklaşım olur (DOÇ2).''

"Kamuda çalıştım çok verimsiz bir çalışma sahası. Akademisyenlik de kendini geliştiriyorsun, bilgini aktarıyorsun, keyifli bir iş öyle ki durağan değil. Ancak çoğu zaman hızlı düşünmelisiniz. Pratik olmalı aynı zamanda bilgili de olmalısınız. Eğitim yapmakta bunlar çok önemli (DOÇ8).''

Katılımcılara göre çözüm odaklı olmak, yenilikleri takip etmek, farklı bakış açıları geliştirerek büyük sorunların üstesinden gelmek büyük oranda entelektüel zekâ ve yetenekle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Entelektüel kapasitesini kullanan akademisyenlerin kendilerini mesleki anlamda daha verimli, faydalı ve yaratıcı hissettiği de ifadeler arasındadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

"O alt yapı hani işi becerebilecek olduğunuzu, kurtarabilecek olduğunuzu, hoşunuza giden bir şey… Çözümcü olmak gerçekten akademisyenin sahip olduğu bir meziyet olmalı (DOÇ10).''

"Daha çok işe yaradığımızı düşünerek hep daha fazla çalışmak, bilimsel anlamda, hastalar anlamda yenilikleri takip ederek daha farklı neler yapabilirim ve sorunların üstesinden nasıl gelebilirim gibi düşüncelerle doluyum. Ancak bu şekilde kimliğimi geliştirebilirim (DOÇ12).''

Mesleki rollerin iç içe olması bir zorluk olmasına rağmen bu zorluğun üstesinden iyi bir bilgi donanımı ve pratik zekâyla gelinebileceğine dikkat çekilmektedir. Katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Hem proje yapacağım hem derse gireceğim ve özgün dersler tasarlayacağım. Bunları yaparken de bölüm içerisinde bir araştırma kültürü oluşturacağım. Bunların hepsinin üstesinden gelmek gerçekten iyi bir bilgi donanımı ve pratik bir zekâ gerektirir. Bu anlamda da zaten resmi ve resmi olmayan dosyamı her yıl genişletiyorum (DÖÜ10). "*

4.3.3. Mesleki İlgiler

Araştırma bulgularının analizi sonucunda akademisyenlerin bu mesleğe karşı duydukları ilgi ve merakın mesleğin icrasında önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenlerin kendi uzmanlık alanlarına ilişkin hissettikleri ilgi, alaka ve merak duygusunun mesleki kendilerini bu mesleğe yönlendirdiği ve kimlik gelişimlerine önemli katkılar sağladığına dikkat çekilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Bu mesleğe yatkın değilseniz işiniz zor. Pozitif bilimler hepsi aslında şey için çalışıyor yani kendisi bir şey merak ettiği için ve merak ettiği şeyi bulmak için çalışıyor. Yani arada da amacı uygulamaya yönelik olanlar da var. Biraz daha meraka yönelik olanlar da var. Aslında çoğu akademisyen kendi merakını ve ilgisini ortaya koymak için çalışıyor gibi geliyor bana (PROF1).''*

> *"Bu mesleği icra etmemizin nedenlerinden bazıları öncelikle merak duygusu, ilgi ve alaka denilebilir. Özellikle bu alanı çok merak ediyordum ve bu disiplinin dil öğretimine uygulanabilmesi ilgimi çekmişti. Teknoloji ve dilbilime dayalı dil öğretimi üzerine çalışmalar yaparak bir alandan diğerine geçişteki esneme kabiliyetini tanımak mesleki kimliğime önemli bir katkı sağladı (DOÇ2).''*

Mevcut araştırma bulguları ortaöğretim yıllarından itibaren mesleğe ilişkin konulara ilgi duyulmasının ve bu mesleğin yapılabileceğine ilişkin net ve kararlı yaklaşımların akademisyenlik mesleğine yönelmede önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> *"Liseden beri araştırmaya ve okumaya hep bir ilgim vardı. Bu alanda da becerim olduğunu söyleyebilirim. Çünkü bu alandaki konular hoşuma*

giderdi. Bu alana ilişkin kitapları okudum mesela. Meraktan ve ilgiden dolayı yani… (DOÇ6).''

Hep bu alana ilgim vardı ve bu işe yatkın olduğumu da düşünüyorum. O yüzden ne istediğimi biliyordum, ne yapmak istediğimi de biliyordum ve o doğrultuda hareket stratejimi belirledim. (DÖÜ3).''

Mevcut araştırma bulguları mesleki ilginin mesleki görevleri tam anlamıyla icra etmede olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki ilgi akademisyen etkinliklerini verimli ve etkin bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olurken, akademisyenlerin ilişki içerisinde olduğu bireylerle olumlu bir etkileşim içine girdiği anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Mesleğe ilişkin ilgi ve alakanız varsa öğrenciye bilgiyi daha rahat aktarırsınız. Öğrenci bilgi almayı sevmeye başladığı için sizi de sevmeye başlar. Dolayışınla orda hoca değil mesleği ve onu icra etme şekli seviliyor. Hoca ve ders sevildiği için disiplin aracılığıyla dersler verimli geçiyor (DOÇ5).''

"Sevdiğim ve ilgi duyduğum işi yapayım böylelikle insanlara ve gelecekte yetişecek olan bireylere ve geleceğin hekimlerine daha çok faydam olacağını düşündüm. Sevdiğim ve ilgili olduğum mesleği yaptığım için her zaman hakkını verdiğimi düşünüyorum (DOÇ12).''

Araştırma bulguları eğitim ve öğretim faaliyetlerine duyulan ilginin akademisyenlik mesleğine yönlenmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle okuma ve araştırmaya duyulan ilginin mesleğin icrasında önemli olduğuna dikkat çekilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Anlatmayı çok sevdiğim için… Halen okumaya ve araştırmaya bunları insanlarla paylaşmaya ilgim çok. Bu beni her zaman dinç ve aktif tutuyor (DOÇ9).''

"Yani seviyorum öğrenip anlatmayı bu yüzden tercih ettim. Önemli olan bu mesleği ne kadar yapabileceğin… (DOÇ13).''

"Okumayı seven bir insanım. Yazmayı da severdim. Üniversitedeyken de dergi çıkarırdık bilimsel değildi ama kendi çalışmalarımızı ortaya koyduğumuz makaleler yazıyorduk. Genel olarak da kitaplardan, yazmak ve çizmekten hoşlanan bir insanım (DÖÜ4).''

4.4. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırma bulgularının analizi sonucunda demografik özellikler teması altında tek bir kategoriye ulaşılmıştır. Mevcut bulguların analizi sonucunda ulaşılan kategoriye ilişkin bilgi Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Demografik Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategori
Demografik Özellikler	Kurumun Konumu ve Yapısı

Tablo 10'da demografik özellikler teması altında kurumun konumu ve yapısı kategorisi yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda bu kategorinin resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

4.4.1. Kurumun Konumu ve Yapısı

Kurumun bulunduğu şehrin mesleğin akademisyenlere huzur vererek mesleğin icrasında bir motive kaynağı olduğu aksi bir durumda mesleki anlamda zorlanacakları anlaşılmaktadır. Akademisyen algıları şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Yalnız şehirlerin üniversitelere kattığı artılar ve eksiler var. Üniversitenin konumu bu şehrin yapısı bana huzur veriyor. Mutlu bir akademisyenlik yapıyorum diyebilirim. Aksi takdirde gelişmemiş bir şehir ve üniversitede çalışamazdım. Ya da ne bileyim zorlanırdım (DOÇ10)."*

Mevcut bulgular kurumun yapı itibariyle sunmuş olduğu imkânlar ve bulunduğu şehrin mesleki anlamda gelişime imkân tanımasının mesleki kimliği olumlu yönde etkileyerek gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmektedir:

> *"Bir üniversitede var olan imkânlar, konumu ve bulunduğu şehir benim için çok önemli. Ben çalıştığım şehir ve kurumda kendimi her açıdan geliştirebilmeliyim. Orada tıkanıp kalmamalıyım. Daha kırsalda olan bir üniversitede çalışsaydım belki de mesleki kimliğim bu kadar gelişmeyecekti (DÖÜ3)."*

Araştırma bulguları kurumun kendine özgü yapısının akademisyenlik mesleğini cazip kılarak mesleki değişimin önünü açtığına göstermektedir. Farklı yapıya sahip bir kurumun ise akademisyen üzerinde bu denli etkili olamayacağına dikkat çekilmektedir. Katılımcı düşüncesi şu şekilde ortaya konulmuştur:

> *"Bana daha çok hani üniversite belki de şey olsaydı… Belki başka bir üniversite olsaydı belki de öğretmenliği bırakmazdım. Ama üniversitenin yani bu kurumun bulunduğu konum ve şehrin yapısını düşününce böyle bir karar verdim. Yani akademisyenliğe başladım (DÖÜ10).''*

4.5. MESLEKİ İMAJ TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırma bulgularının analizi sonucunda mesleki kimlik inşasının sağlayan faktörlerden birinin de mesleki imaj olduğu ortaya konulmuştur. Mesleki imaj teması altında yer alan kategorilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki İmaj Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Mesleki İmaj	Mesleki Statü Mesleki Prestij

Mevcut bulgular doğrultusunda mesleki imaj teması altında Tablo 11'de yer alan mesleki statü ve mesleki prestij kategorilerine ulaşılmıştır. Araştırma bulguları bu kategorilerin mesleki kimlik inşasında resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5.1. Mesleki Statü

Akademisyenlik mesleğinin statüsünün onu icra edenler ve toplumun tarafından nasıl algıladığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Mevcut bulgular akademisyenlerin bu mesleği seçme sebebinin mesleğin yüksek bir toplumsal statüye sahip olması ve ulaşılması güç bir meslek olmasından kaynaklandığına dikkat çekerek bilgi zenginliği ve elit yapısının bu mesleğe yüksek statü kazandırdığını göstermektedir. Duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Akademisyen dediğin zaman daha böyle hem bilgi olarak hem yaşantı olarak toplumsal statü titre olarak da yüksek olduğunu düşünüyor (DOÇ4).''

"Akademisyenliği statüsü yüksek bir meslek olarak görüyorum. Akademisyenler elit bir yapıya sahip, toplumun üst düzeyinde yer alan bireyler bence, statü olarak yüksekte yani… (DÖÜ2).''

"Hukuk fakültesinde akademisyenlik mesleğini ulaşılması için gerçekten çok çaba sarf edilmesi özverili olunması gereken statüsü yüksek bir meslek olarak görüyordum (DÖÜ4).''

Katılımcılar üniversite sayılarının artmasıyla birlikte statünün bir anlamı kalmadığı ve akademisyenlik mesleğinin kalitesinin düştüğüne dikkat çekmektedir. Ancak tıp alanındaki akademisyenlerin statülerini her daim koruduklarına dikkat çekilerek bunun nedenini toplumun her daim tıp akademisyenlerine birinci dereceden ihtiyaç duymasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Üniversiteler çoğaldı ve statü ve kalite düştü. Bana göre akademisyenliğin statüsünü en iyi kullananların tıp akademisyenlerinin olduğunu düşünüyorum. Onlar hala bu statüyü koruyorlar. Çünkü insanlar bir şeklide gerçekten onlara muhtaç oldukları için statülerini koruyorlar (PROF3).''

Bazı mesleklerin ne olursa olsun toplumda olumlu algısının değişmediği ve bireylerin bu mesleklerin sahip olduğu statüden faydalanma isteği içinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından bir akademisyenin mesleki anlamda donamlı olması gerektiği aksi takdirde toplumun bu mesleğe statü olarak bakış açısının olumsuz yönde değişeceği hususuna dikkat çekilmektedir. Katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Sosyolojik algılar yani hukuk ve tıp fakültesinin toplum içindeki olumlu algısı bu mesleklerin sahip olduğu statüden faydalanma isteğini doğurdu. Demem o ki aslında hangisi olursa olsun aslında akademisyenlik toplumun üst kesiminde statüye sahip bir meslek. Böyle olması mesleki anlamda daha donanımlı olmamızı gerektiriyor. Toplum karşısında cahil olamazsın. Ayıplanır ve yargılanırsın (DÖÜ5).''

Unvan arttıkça meslektaşlarının ve yönetimin akademisyenlere bakış açısının da değiştiği; akademisyenlere karşı baskının azaldığı ve saygının arttığı ifade edilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Unvan arttıkça statü olarak benden üstte olan meslektaşlarım ve yönetim artık bana çok dokunamaz oldular. Bu durum gerçekten çok acı. Çünkü ben hep aynı kişiyim ve bende hiçbir şey değişmedi. Adımın önündeki o unvan değiştiği için onların bana bakışı değişti. Bu çok üzücü ve içler acısı bir durum (DOÇ3)."*

> *"Mesleğe ilk başladığımda gerçekten biraz çektim. Yardım etmek şöyle dursun çömez muamelesi gördüm. Ancak yardımcı doçentlikten doçentlik kadrosuna geçtiğimde gördüm ki artık kimse bana fazla bulaşmıyor dokunmuyordu (DOÇ5)."*

Akademisyenlikte statü algısının ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceği söylenebilir. Katılımcılar yurtiçi ve yurtdışında akademisyenlerin statüye ilişkin algılarında farklılıklar olduğuna dikkat çekerek ortaya çıkan farklılığın ise mesleğe karşı farklı kimlikler geliştirmeye neden olabileceği ve bir süre sonra mesleğe algılamada bir karmaşa yaşanabileceğini vurgulamaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"İngiltere' de doktora almak önemli bir derece ve ben kendimi böyle bulutların üstünde dünyanın hakimi falan gibi görerek geldim buraya. Geldiğim gibi yardımcı doçentliğin hiç bir şey olmayan bir şey olduğunu gördüm. Bu statünün gerçekten hayallerimdeki gibi olmadığını gördüm. Doçentlik statüsü bile hiçbir şeymiş. Profesör olmadığınız sürece burnunuzu örtmediğini gördüm amiyane tabirle (PROF4)."*

> *"Post Doc. sırasında laboratuvarda çalıştık. Derslere girdiğim oldu. Büyük bir kırılma oldu orada. Çünkü bizim bakış açımızla onlarınki aynı değil. Finlandiya'da Prof. ve araştırma görevlisi aynı statüde. Bizde böyle olmayınca bir statü farkı ortaya çıkıyor. Döndüğümde buraya adapte olmakta zorlandım (DOÇ8)"*

4.5.2. Mesleki Prestij

Prestij kavramı akademisyenlik mesleğinde olması gereken saygınlık kavramına denk geldiği söylenebilir. Katılımcılar akademisyenlerde dış görünüş,

konuşma tarzı, duruş, hal ve hareketlerin mesleğin saygınlığı arttırdığına dikkat çekerek; prestijin akademisyenlikte mesleki yeteneklerin ortaya konulmasında itici bir güç olarak ortaya çıktığını ve dolayısıyla akademisyenliğin prestijli bir meslek olarak algılandığı vurgulamaktadırlar. Katılımcı ifadeleri şu şeklidedir:

> *"Mesleğimiz saygın bir meslek öyle ki akademisyen güzel giyinmeli, güzel konuşmalı yani bir duruşu olmalıdır. Akademisyen kişi saygın yani prestij sahibidir (DOÇ1).''*

> *"Akademisyenlik hep benim için ayakları yeren basan prestijli bir meslek oldu. Bu yüzden sorunlar da yaşasam yılmıyorum, mesleği icra ediyorum (DOÇ7).''*

> *"Akademisyenlik prestijli bir meslektir ve kendimi kendi yeteneklerimi bu noktada tam da ortaya koyacağım meslektir (DÖÜ2).''*

Akademisyenlik mesleğinin dil bilme, soylu bir aileye sahip olma ve farklı kültürleri tanıma gibi burjuva sınıfına ait bir meslek gibi algılandığı anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> *"Akademisyenlik mesleği benim için bir burjuva mesleği algısını yarattı yani yurtdışı görmüş olacaksın, dil bileceksin vb. Benim için akademisyenlik ulaşılması güç bir mevki gibiydi hatta algını geliştiren bir aileye bile sahip olman gerektiğini düşünüyordum (DÖÜ4).''*

Mevcut bulguların analizi sonucunda akademisyenliğin prestijli bir meslek olmasının eğitimin kalitesini arttırmasının yanı sıra, kaliteli çıktıların ortaya konulmasında da etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar bilimsel araştırmanın zor bir süreç olması, toplumsal fayda sağlanması ve bireyler yetiştirilerek topluma kazandırılmasından dolayı bu mesleği prestijli bir meslek olmasına dikkat çekerek saygınlıktan doğan prestijin mesleki kimlik seçiminde etkili olduğu ifade etmektedir. Katılımcılar bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Saygın insanlar bu meslekte eğitim sürecinde yetiştirilen öğrencinin kalitesini arttırır ve öğrencinin rol modeli olur. Bu anlamda mesleğe olan bakış imaj olumlu yönde değişir. Hala bu mesleğin prestijli bir meslek olduğu algısı içindeyim (DÖÜ9).''*

"Prestij sahibi olmak bu mesleğin özünde var. Belki de bunun sebebi topluma yeni bireyler kazandırmaktır diye düşünüyorum. Bir anlamda da topluma fayda sağlamanın saygınlığı da var. Bir taraftan da bilimsel araştırma kolay yapılan bir etkinlik değil (DÖÜ15)."

Mesleğe başlamadan önce akademisyenlerin gözünde bu mesleğin prestijli bir meslek olduğu ancak mesleğe başladıktan sonra bu algının farklı nedenlerden dolayı değiştiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu nedenler arasında çıkar çatışmaları, üniversite ve öğrenci sayılarının artışını göstererek meslekteki prestij kaybının mesleği sıradanlaştırdığı ve dolayısıyla mesleki kimlik sorgulamalarına neden olduğuna dikkat çekmektedirler. Katılımcılar bu duruma ilişkin şu şekilde fikir beyan etmektedirler:

"Benim için ulaşılmaz büyük filozofik bir konumdu. Filozofik anlamda ulaşılmazdı. Ütopik bir yanı vardı akademisyenliğin. Ama işin içine girince gerçekler değişiyor (PROF3)."

"Mesleğe girmeden önce son derece saygın resmi olmayan ilişkilerin gayet sık olduğu bir meslek olarak hayal ediyorsun ama uygulamaya geldiğin zaman küçücük meselelerden ego yüzünden problemler çıktığını görüyorsun. Bu da hem motivasyonu hem de insanın akademisyen kimliğini sorgulama yetiyor (DOÇ4)."

"Akademisyenliği toplum içinde saygın bir meslek olarak görüyorum. Bilgi düzeyi ve konum olarak da. Prestij elde etme isteğim oldu hep. Ancak son zamanlarda artan üniversite sayısıyla birlikte öğrenci sayısı da arttı. Bu da mesleğin saygınlığını azalttı. Sıradan bir meslek gibi artık… (DÖÜ14)."

4.6. MESLEKİ DENEYİM TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Mevcut bulguların analizi sonucunda mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler arasında mesleki deneyim temasına ve mesleki deneyim teması altında dört kategori ve dört alt kategoriye ulaşılmıştır. Mesleki deneyim teması altında yer alan kategori ve alt kategorilere ait bilgilere Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Mesleki Deneyim Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler
Mesleki Deneyim	Öğretim Deneyimi Araştırma Deneyimi - Bilimsel Fayda - Araştırmaya Yatkınlık Toplum Hizmeti Deneyimi - Üretim Yapma - Çözüm Bulma Yönetim Deneyimi

Mevcut bulgular doğrultusunda mesleki deneyim teması altında Tablo 12'de yer verilen öğretim ve araştırma deneyimi kategorilerinin resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında; toplum hizmeti ve yönetim deneyimi kategorilerinin ise resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında açığa çıktığı anlaşılmaktadır.

4.6.1. Öğretim Deneyimi

Akademisyenlerin sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine aktararak iletişim becerilerinin geliştirdiği ve mesleki üretkenliği arttırdığına dikkat çekilerek bilgiyi paylaşmanın bilgiyi kalıca hale getirdiği ve akademisyenin temel hedefinin bildiklerini öğrenciye aktarmak suretiyle öğretim alanındaki eksikleri gidermek olduğu ifade edilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Daha fazla öğrenciye ulaşarak bilgiler aktardım ve mesleki anlamda güçlendim. Yaptığım çalışmaların bana çok katkısı oldu. Öğrencilere daha rahat bilgi aktarmaya başladım ve iletişim becerilerim gelişti daha üretken oldum (DÖÜ2).''*

> *"Öğrenmiş olduğumuz her şeyi en kısa sürede öğrenciyle paylaşmak bilginin bu şekilde daha kalıcı hale geldiğini gördüm. "Bir mum başka bir mumu aydınlatmakla kendi ışığında bir şey kaybetmez'' diyor ya Mevlana o yüzden kendime saklamıyorum (DÖÜ5).''*

> *"Akademisyen olabildiğince fazla şekilde öğrenciye bildiğini öğreten ve aktaran, öğrenciye olabildiğince insanmış gibi davranan çünkü kişidir. Öğrenme ve öğretme faaliyeti olmadan eğitim olamaz. İlk amaçlı hedeflerimizden birisi öğretmek. Öğrenciyi bilgi ve beceri olarak*

donanımlı hale getiriyoruz. Eksiklerini öğretim sayesinde gideriyoruz (DÖÜ14).''

Katılımcılar farklı kurumlarda edinilen farklı öğretim deneyimlerinin farklılıkları anlayıp buna göre davranış biçimi geliştirmede yardımcı olduğuna dikkat çekerken; bu durumun mesleki anlamda yıpranmayı azalttığını, bireyi mesleki anlamda hazır hale getirdiğini ve öğrenci gözüyle bakmayı öğrettiğini dile getirmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"X Üniversitesinden Y üniversitesine geldim. Burada yardımcı doçent olarak görev yaptım. Ardından bu üniversiteye geldim farklı kurumlarda edindiğim farklı mesleki deneyimlerin mesleki anlamda katkısını çok gördüm. En önemlisi farklılıkları anlayıp ona göre göre tavır geliştirip davranıyorsunuz ve öğretim faaliyetlerinizi planlıyorsunuz. Bu sizi daha az yıpratıyor mesleki anlamda…(DOÇ10). "

"Farklı üniversite ortamlarını görmüştüm. Edindiğim bu deneyimler eğitimsel açıdan beni kısmen de olsa hazır hale getirmişti. Hem öğrenci hem öğretmen bakış açısına sahiptim (DÖÜ2).''

Araştırma bulgularından yurtiçinde ya da yurtdışında farklı kurumlarda, farklı kültürler aracılığıyla edilen öğretim deneyimlerinin akademisyenlik mesleğindeki eksikliklerin görülmesinde faydalı olduğuna dikkat çekerek öğretim deneyimlerinin akademisyenlere mesleki zorluklarla başa çıkmada yardımcı olduğu ve bu deneyimlerin mesleği icra etmeye başlamadan önce edinilmeye başladığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Doktoranın sonlarına doğru yurtdışında öğrencilerle yaptığımız çalışmaları Türkiye'deki doktora öğrencilerine anlattırmak için bana bir ders ayarladırlar. Hani doktora öğrencileri ile bile henüz mezun olmadan ders yaptım. Yurtdışındaki öğrencilere de ders verdim. Bu saydığım gibi faaliyetler mesleğimi daha rahat ve zorlanmadan yapmamı sağlıyor (DÖÜ6).''

"Yurt dışında edindiğim deneyimler, iki farklı kültür ve ders işleyişinin olumlu ve olumsuz yanlarını görmememde yardımcı oldu. Öğretim yönüm açısından bakış açımı geliştirdi (DÖÜ12).''

Araştırma bulgularından akademisyenlerin ders anlatış şekli, tavrı, öğrenciye yaklaşımı, hal ve hareketi, öğretimin etkili ve kalıcı olması açısından önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin rol modellerine göre şekillendiğine dikkat çekilmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Bir senede beş tane doktora öğrencisi mezun ediyoruz. Öyle bir şeydi. Yani şey çoktu, iş çoktu, derste çoktu ama arkadaşlar olgun arkadaşlardı o yüzden… Öğrencilerin gözünde çoğu zaman örnek aldıkları kişisiniz (PROF1).''*

> *"Eğitim öğretim yılının daha ilk haftasından ders anlatmaya başlarım. Ben balık baştan kokar ilkesini benimseyen bir insanım. Nasıl başlarsan öyle devam eder. Öğrenci hocaya göre şekil alır. Öğrenci ve hoca arasındaki ilişki güneş ve ay çiçeği arasındaki ilişkiye benzer. Güneş ne kadar parlarsa ayçiçeği de o kadar canlanır (PROF3).''*

> *"Öğrenciler asistanlar yetiştiriyoruz ve bildiklerimizi öğretirken onlara rol model oluyoruz. Bu sebeple davranışlar, hareketler, konuşma tarzı, yapılan işlemler sırasındaki hareketlere tepkilere daha çok dikkat ediyorum. Onlara öğrendiklerimi aktarırken bir model olarak fayda sağlamalıyım… (DOÇ12).''*

Öğrencilerden gelen dönütlerin akademisyenlerin iyi bir rol model olduğunun göstergesi olduğuna dikkat çekilerek, akademisyenlerin bir rol model olarak öğrencilerine karşı sorumlu oldukları vurgulanmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Öğrencilerin geri dönüşlerinden anlıyorum… Mesela birinci sınıf öğrencisi daha gelir gelmez hemen "Hocam dersi çok güzel anlatıyorsunuz. Ben de sizin gibi nasıl bir hoca olabilirim?'' diyorlar. Demek ki diyorum onlara iyi bir model olabiliyorum (DÖÜ3).''*

> *"Size bağlı öğrenciler oluyor ve artık siz onların geleceklerini düşünmek zorunda kalıyorsunuz. Lisansüstü öğrencilerinize istihdam yaratmak; iyi bir konu bulup onlara lisans düzeyde dergilerde basmalarını, yayın yapmalarını ve tanınmalarını sağlamak gerekiyor. Onları düşünüyorsunuz yani kendinizden başka iki üç kişi daha var sorumlu olduğunuz. Bu duygu biraz şey organize olmayı gerektiriyor. Onlar için bir öncü ya da ne bileyim bir üstlerinde duran ve yardımlarına koşan bir modelsiniz (DÖÜ7).''*

Bulgular doğrultusunda kişilik özelliklerinin öğretim rolüyle örtüşmesi gerektiğine ve sabır ve metanetin öğretim rolündeki önemine dikkat çekilerek akademisyenin kişilik özelliğinin ikna edici olmasının öğrencileri kazanarak öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu ifade ederken katılımcılar şu şekilde fikir beyan etmektedir:

> *"Akademisyenlik sizin içinizde olmalı… Kişiliğiniz öğretmeye müsait olmalı. Bu iş sabır işi… Metanet gerekli çoğu zaman… (DOÇ9). "*

> *"Eğitmeyi becermesi lazım akademisyenin. Bunun da tekniklerini bilmesi lazım. Hocaların eğitim fakültelerinin tezgâhlarından geçmesi lazım. Kişilik olarak ve birey olarak öğretmeye yönelik olması lazım hocanın… Örneğin ilk başlarda öğrenciler benden sıkılan, yorulan ve dersten nefret eden tavırlar seyrederken bir süre sonra dersleri doldurmaya başlıyorlar. Şayet kişilik olarak onların tepkisine farklı tepkiler verseydim onları kazanamaz onlara hiç bir şey öğretemezdim (DOÇ5).''*

Öğretim faaliyetlerinde sıcakkanlı kişiliğin öğrenci yakınlığını sağlarken akademisyenleri derslerde aha aktif hale getirdiğine ve aynı zamanda bilgilerin aktarılarak öğretimin faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin akademisyenin sahip olduğu sorumlu kişilik yapısıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Sıcakkanlı bir kişiliğim olduğunu düşünüyorum öyle ki öğrencilerle birebir ders yapmak onlara kendimi çok yakın hissettiriyor. Kendimi daha aktif bir akademisyen gibi görüyorum (DÖÜ11).*

> *Öğretim yanının iyi şekilde icra edilmesi inanın sahip olduğunuz kişilikle ilintili. O kadar çok öğrenci geliyor ki bölüme hepsine karşı sorumlusunuz ve sahip olduğunuz bilgiyi öğretmek zorundasınız. Sorumluluk sahibi bir kişiliğiniz varsa ben onu bunu öğretmem diyemiyorsunuz. Bildiğiniz ne varsa hepsini öğrencilerinize aktarmak istiyorsunuz (DÖÜ13).''*

4.6.2. Araştırma Deneyimi

Araştırıma bulgularının analizi soncunda araştırma deneyimi kategorisi altında bilimsel fayda ve araştırmaya yatkınlık alt kategorilerine ulaşılmıştır.

4.6.2.1. Bilimsel Fayda

Akademisyenler için araştırma yaparak elde ettikleri bulgularla alanyazına katkı yapmanın önemli olduğuna dikkat çekilerek üretilen bilginin paylaşılarak kaliteli ve nitelikli bilimsel çalışmaların yayınlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bilimsel fayda sağlanmak için yapılan çalışmaların akademisyenin araştırma yanını güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin görüşlerini katılımcılar şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Bizim için iş yazmak, makale yazmak olur. Ama eğer ki uygulamaları bilimler ise bunu kesinlikle araştırmaya dönüştürmesi lazım tabi ki yani öğrencinin yanında teknoloji tarafında… Araştırma yoluyla alanyazına katkı yaparak farklı bireylere bilimsel açıdan ulaşmak benim açımdan gerçekten önemli bir unsur (PROF1).''*

> *"Biz araştırmacı yanımızla yayınlarımıza ne kadar odaklanırsak alan yazına o kadar katkı sağlarız. Bir akademisyen olarak en önemli görevlerimizden birisi de bu diye düşünüyorum (PROF3).''*

> *"Akademisyenlikte araştırma yaparken yaptığınız her ne ise eninde sonunda nedenleri ve sonuçları ile katkıya dönüşmektedir. Okuduğum ve yazdığım kitap ve makalelerde, misyonum ve bütün hedefim literatüre katkıda bulunmaktır (DOÇ5).''*

> *"Akademisyen aynı zamanda bir araştırmacıdır. Bir akademisyen olarak alanyazında bir yer edinmeniz lazım. Alanyazında bir yer edinebilmeniz için de alanyazına nitelikli ve kaliteli çalışmalar kazandırmalısınız. Eğer bunu yapabiliyorsanız gerçekten araştırmacı yönünüzü ortaya koyuyorsunuz demektir (DOÇ10).''*

> *"Akademisyen araştırmadan bilgi elde edemez. Araştırdığı bilgileri de çalışmaya dönüştürmek önemli. Bu yolla literatüre yeni çalışmalar kazandırabiliriz (DOÇ7).''*

> *"Alanyazına ve insanlığa bilimsel katkı sağlamak ve faydalı olmak adına akademisyenler olarak araştırmalarımızla birbirimize destek olmalıyız yani katkı sağlamalı derim (DÖÜ12).''*

Akademisyenleri daha çok araştırma ve yayın yaparak ortaya koymuş oldukları ürünleri paylaşmanın bilime katkı yapacağı vurgulanarak; akademisyenlerin araştırma yönlerine dikkat çekilmektedir. Katılımcı beyanları şu şekildedir:

"Akademisyen daha çok yayın yapacak ve daha üretken olacak. Yapmış olduğu ürünleri diğerleriyle paylaşacak. Yayınlarını saklamayacak. İnsanların gerçekten buna ihtiyacı var (DÖÜ2).''

Yapmış olduğumuz faaliyet ve etkinlikler sonucunda elde ettiklerimizi bilimsel bir bilgi ve çıktı olarak ortaya koyabilmek çok önemli. Bu şekilde hem kendimize hem de başkalarına küçük de olsa faydalı olabiliyoruz (DÖÜ8).''

"Araştırma yanımız önemli. Dergilerde yayın yapmak mesela. Kendimi iyi hissedebilmem için belki de faydalı olduğumu hissetmem için ortaya bir çalışma koymam gerek (DÖÜ15).''

Katılımcı ifadelerinden araştırma yaparak alanyazına bilimsel katkı yapmanın akademisyenliğin nitelik ve kalitesini arttırdığı sonucuna varılmaktadır. Araştırma yaparak alanyazına katkı sağlayan akademisyenin iyi akademisyen olarak değerlendirildiği ve ortaya konan ürün sayısı arttıkça akademisyenin de mesleki kalitesinin artacağına inanılmaktadır. Açıklamalara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Araştırma yaparak bir ürün koymuyorsan bu bilgiyi köreltirsin. Akademisyen olarak devamlı bir araştırma ve ortaya bir ürün konulması gerektiğini düşünüyorum. Koyduğumuz ürünlerden rol model olduğumuz öğrenciler yararlansın öncelikle… Ürün koydukça kalitemiz artar (DOÇ12).''

"Akademisyenliğin birçok yönü var. Araştırma yapan akademisyen iyi akademisyendir. Makale, bildiri, proje ve tez gibi çalışmalarla alanyazına katkı yapan akademisyen iyi akademisyendir. Gerçekten araştırma anlamında ilerlemekte fayda var (DÖÜ5).''

4.6.2.2. Araştırmaya Yatkınlık

Mevcut bulgular doğrultusunda araştırma yapmanın sahip olunan farklı bakış açısı, zekâ ve analitik düşünceyle ilgili olduğu ve araştırma olgusunun akademisyeni düşünsel olarak zenginleştirerek sorunlara çözüm bulmaya katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma yanına eğilen akademisyenlerin mesleki anlamda daha verimli olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Fakat benim alanımda araştırma yapmak ve bir şeyler ortaya koymak için kişinin farklı bakış açılarına biraz da daha fazla zekâya ve analitik düşünmeye ihtiyaç duyduğunu söyleyebilirim. Akademisyenlikte araştırma olgusu insanı düşünsel olarak zenginleştirmekte ve sorunların çözümüne katkıda

bulunmakta. Tekrar demem o ki zaten yeteneğiniz varsa araştırma alanını kullanmanız sizi daha verimli kılacaktır (DOÇ5).''

Sorunlara hızlı ve pratik çözüm yolları bulmanın mesleki kimliğin araştırma yanını güçlendirdiği; araştırma yanı güçlendikçe de hızlı ve pratik çözüm yollarının arttığı dile getirilerek karşılıklı bir etkileşime dikkat çekilmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Sorunlarla karşılaştığımız zaman hayatın gerektirdiği bir çözüm yolu bulmaya çalışıyoruz. Çözümün hızlı ve pratik olması gerekiyor. Hızlı çözüm araştırma yanınızı güçlendiriyor. Araştırma yanınınız güçlendikçe daha çok hızlı çözümler üretebiliyorsunuz. Birbirini tetikliyor diyebiliriz. (DOÇ8).''

Kaliteli bir çalışmanın ortaya çıkması için akademisyenin yaptığı işin hakkını vermesi gerektiği ve işi severek yapması gerektiğine dikkat çekilerek akademisyenlerin araştırmaya yatkın olmasının araştırma faaliyetlerini ortaya koymada önemi vurgulanmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Önemli olan sıfatlar da değil önemli olan ne yapıyorsan en iyisini yap kuralı benim için. Bu anlamda da araştırmalarımı en iyi şekilde yaptığımı düşünüyorum. Eğer bir akademisyensen araştırmalısın devamlı ve bunu yaparken de araştırmayı sevmelisin içinde o araştırmaya ilişkin her ney ise özellik olmalı ki durmamalısın hiç ...(DOÇ1).''

"İlk başladığımız zaman bilimsel çalışmalar yaparım diye düşünüyordum. Bilimsel çalışma yapma isteği küçüklükten beri bende var olan bir olgu. Bir şeyleri araştırmayı sonuca varmayı seviyorum. Kişiliğimin bir parçası araştırma yahu... (DOÇ13).''

Özgün ve yaratıcı kişiliğin akademisyenlik mesleğinde kendine özgü araştırmalar yapmayı kolaylaştırarak mesleki kimliğin gelişimine sürekli olarak katkı sağladığına dikkat çekilmektedir. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şöyledir:

"Akademisyenin yaptığı bilimsel araştırmalar gerçek olmalı ve topluma yön vermeli. İçi boş akademisyen olmaz. Özellikle kes kopyala yapıştır zihniyetinde de akademisyen olmaz. Akademisyen bir kere özgün olur yaratıcı olur sahip olduğu mesleki kimliğin hakkını verir ve bu kimliği sürekli geliştirir. Yaratıcı ve özgün kişiliğim olduğu söylenir. Bu sayede de özgün çalışmalar ortaya koyduğumu düşünüyorum (DÖÜ2).''

Katılımcılar özellikle araştırma alanında bir akademisyenin kendini mesleğe adaması gerektiği ve hırslı kişilik yapısının akademisyenin araştırma yanını güçlendirdiğine dikkat çekilerek akademisyenliğin araştırma boyutunun akademisyenin sahip olduğu kişilik yapısının mesleğe ne denli yatkın olduğuyla ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Bir laboratuvara gireyim bir şeyler ortaya koymaktı amacım. Baktım ki ben üç gün boyunca uyku tulumuyla laboratuvarda uyuyorum. Baktım ki ben Türkiye'de yapamadığım bir şey için Japonya'ya başvuruyorum ve oradaki bir bursu zorluyorum ve oradan burs kazanıyorum, gidiyorum. Hiç dilini bilmediğim bir yerde yaşamaya çalışıyorum. Hani Japonya'da sokağa çıkarsınız levhalar Japoncadır. Anlamadığınız bir dil yani. Bütün bunlara göğüs germeye çalışıyorsunuz ufacık bir şey öğrenmek için. O zaman işte anlıyorsunuz bu iş gerçekten kişilik işi ve adanmışlık istiyor(DÖÜ6)''

"Yayın kısmıma baktığımızda bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Yani araştırmacı yanımın yeterli olduğunu düşünüyorum. Hırslı bir kişiliğim var ve akademisyenliğe başladığımdan beridir hırs yaptım ve bu yanımı güçlendirdim durmadan (DÖÜ9).''

Katılımcıların araştırmaya yönelik ilgi ve algılarının meslek öncesine dayandığı, mesleki anlamda ilk amaçlarının araştırma yapmak olduğu ve bu yüzden araştırma yapabilmek için çalışma ve projelerde yer aldığına dikkat çekilmektedir. Katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Hayatım yüksek lisans, doktora tezleri ve akademisyenlerin içinde geçtiği için akademisyenliğin ne olduğunu çok iyi biliyordum (PROF4).''

"Ben lisans 2. sınıfta araştırmaya yöneldim. Çalışma, yeni şeyler öğrenmeyi, araştırma yapmayı seviyordum o yüzden X projesinde çalışmaya başladım. Hoşuma gitti. Yeni şeyler öğrenmek, bir şeyler araştırıp ortaya bulgular koymak, o yüzden aslında aklımın ilk noktasında hep araştırma yapmak vardı (DÖÜ14).''

4.6.3. Toplum Hizmeti Deneyimi

Araştırma bulgularının analizi sonucunda toplum hizmeti kategorisi altında üretim yapma ve çözüm bulma alt kategorilerine ulaşılmıştır.

4.6.3.1. Üretim Yapma

Akademisyenlerin toplumun ihtiyaçları ve yararı doğrultusunda çıktılar ortaya koyarak üretim yaptıkları anlaşılmaktadır. Akademisyenler toplumda dokundukları her bir bireyi ürünleri olarak görmekle birlikte zincirleme bir tepkiyle bireylerin birbirlerine faydalı olacağına dikkat çekerek, toplum yararına düzenlenen yardım, konferans ve toplantı gibi faaliyetler de üretimin bir parçası olduğunu ve Bunun soncunda mesleki kimliğin hizmet boyutunun genişleyerek zenginleştiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

> *"Öğrenciler de bir üretimin çıktılarıdır. Mezun öğrencilerinden toplumun faydasına üç beşini hayata kazandırsam bunu kendime cidden fırsat bilirim. Yeri geliyor dışardan gelen insanlara bile danışmanlık yaparak fayda sağlamaya çalışıyorum. Fayda sağladığım insanlar da sonuçta bir şekilde benim ürünüm ve onlar da gidip diğerlerine fayda sağlayabilir (DOÇ9). "*

> *"Gelecekte yetişecek olan x hekimlerine daha çok faydam olacağını düşünüyorum. Aynı zamanda toplum içinde ihtiyacı olanlara yardım faaliyetinde bulunuyoruz… Toplumu farklı hastalıklara karşı bilinçlendirmek için toplantı ve konferans benzeri etkinlikler yapıyoruz. Toplumu aydınlatmaya çalışıyoruz demem o ki …(DOÇ12)''.*

Mevcut bulgulardan akademisyenlerin ortaya koyduğu ürünün maddi getirisinin yanında insanlığa fayda sağladığı, üretilen bilgilerin insana dair bilgiye dönüştürüldüğü; dolayısıyla akademisyenlerin kendini ve insanı anlayarak hizmet ürettiği ve bu yolla toplumda farkındalık uyandırılarak bireyler yetiştirildiği sonucuna varılmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Ama para getirmek için değil sadece yaptığın şey bir işe yarasın diye yoksa yüz tane çalışma yaparsın yüz tane çalışmanın içinde insanların işine yarayan bir tane. Zaten bu işi kendin için değil, iyi bir akademisyen olmak ve toplumun faydası toplumun yararlanması için yapmalısın (PROF1).''*

> *"Farklı etkinlikler düzenleyerek farklı olgulara ilişkin topluma mesajlar verip farkındalık uyandırdığımı düşünüyorum. Aynı zamanda iyi öğretmen yetiştirmenin bu topluma büyük katkı sağladığını ve bunun benim için büyük bir görev olduğunun farkındayım. O yüzden iyi öğretmen nasıl yetiştiririm diye kendime sorarak topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi*

amaçladım. Öğrencileri neden öğretmenlik var neden bu mesleği iyi şekilde icra etmeliyim olgusunu düşündürerek ve farkındalık uyandırarak yetiştirmeye çalışıyorum (DOÇ3).''

Topluma hizmet etmenin bir akıl işçiliği olduğunu vurgulayan akademisyenler üreterek ve emek sarf ederek hizmetin gerçekleşebileceğine dikkat çekerek akademisyen olmanın toplum yararına üretim yaparak toplumla bütünleşme yoluyla gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Bizim işimiz bu memlekete fayda sağlamak. Ha bunu da üreterek, topluma faydalı olarak yapabiliriz. Yani aklımızı kullanarak, akıl işçiliği yaparak, emek sarf ederek vatandaşa yardımcı olarak, hizmet ederek ve onlarla etkili bir iletişime geçerek yapabiliriz (DÖÜ8).''

4.6.3.2. Çözüm Bulma

Araştırma bulguları akademisyenlerin toplum ve ülkenin sorunlarının çözümünde sahip oldukları tecrübe ve bilgi birikimlerini kullanarak toplum ve ülkenin yararına hizmetler gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda toplum sorunlarının akademisyenin de sorunları olduğu ve asıl amacın dolaylı ya da dolaysız olarak engelleri aşarak toplumun sorunlarına çözüm getirmek olduğu ve dolayısıyla toplumsal sorunları çözmek için akademisyenlerin resmi ve sivil kuruluşlarla projeler, paneller ve konferanslar düzenlediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

"İyi bir akademisyen sorunlarına yönelmeli. Ülkenin ve toplumun problemlerine yönelmek ve çözüm bulmak oldukça önemli. Problemlerin çözümüne odaklı çalışılması lazım. Bu da akademisyenin topluma hizmet vermesiyle yakından ilgili. Yeri geliyor toplumsal projeler yapıyoruz yeri geliyor toplumsal sorunların çözümü için konferanslar düzenliyoruz (PROF4).''

"Yani gerçekten topluma faydalı olmak gibi hissim de var. Halk için yaptığınız konferans, panel ve bilgilendirme gibi çalışmaların hepsi çözüm odaklı ve bir sıkıntıyı gidermek için… Belediyelerle, resmi olan ya da olmayan kurumlarla iş birliği yapıyoruz bunun için. O açıdan kendimi çok mutlu hissediyorum (DOÇ7).''

Katılımcılar akademisyenin sahip olduğu bilgi ve donanımın asıl amacının toplumun ve öğrencilerin sorunlarını çözmeye yönelik olduğunu ve yapılan hizmetin mesleki anlamda işe yaradığı düşüncesini arttırdığını ifade etmektedirler. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Akademisyen deyince donanımlı toplumu etkileyebilen bir birey düşünülmeli. Akademisyen bilgi anlamında kendini geliştirmeli ve bunu da öğrencilere ve topluma aktarabilmeli. Çözüm odaklı olmalı. Yaptığı bilimsel araştırmalar gerçek olmalı, topluma yön vermeli ve sorunları çözmeli (DÖÜ2).''*

> *"Bilim adamı yani akademisyen toplum hizmeti yapar insanlığa adamıştır kendini... İnsanın çalışmasına yapılan atıf insana motive sağlar yaptığım çalışma işe yaramış dersin. Sorunları belirlersin ve yaptığın çalışmalar bunları gidermeye yöneliktir (DÖÜ12).''*

Akademisyenlerin uzmanlık alanlarında toplumun sorunlarına çözüm getirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu duruma ilişkin şu şekilde görüş beyan etmektedir:

> *"Felsefe üzerine araştırma yapmanın kendi toplumuna kültürüne gelişmede katkıda bulunacağını düşünüyorum. Çünkü felsefe yapmanın sorun çözme işi olduğunu düşünüyorum. Kendimce felsefe yoluyla toplumsal sorunlara dokunma ve çözme ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum (DOÇ5).''*

> *"Ama daha çok işte dinlenen, topluluk önüne çıkıp bu konuda uzmanlığını aktarabilen, yüksek düzeyli kişiler olduğumuzu düşünüyorum. Asıl amaç ister yayın yap, ister ders anlat, istersen de çok donanımlı ol... Asıl amaç yaşamın içindeki engellerin üstesinden gelmek ve toplumun sorunlarına çare olabilmek (DÖÜ10).''*

4.6.4. Yönetim Deneyimi

Yönetim alanında yer alan akademisyen sayısının azlığı yoğun iş temposu ve buna benzer zorluklara neden olmakla birlikte yönetim alanında mesleki deneyimi olan akademisyenlerin ise bu zorlukları, deneyimi olmayanlara göre daha rahat aştıklarına dikkat çekilmektedir. Açıklamalara ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

''Şayet hiç idari görev almamışsanız yönetim alanında sıkıntılar yaşayabiliyorsunuz. Yönetim görevi almamın sebebi daha öncesinde iki yıl bu alanda hizmet vermiş olmamdı. Bazı iletişimsel sıkıntılar da yaşadım. Öyle bir deneyimim olmasaydı bu görevi yapmak istemezdim (PROF3). ''

"Daha öncesinde de idari kadroda görev aldım. Bu kadrolarda daha az personel ile daha çok iş yapılması arzu edildiği için öğretim elemanları biraz yoğun çalışmak zorunda kalıyor. Bu problemi aşmak ise biraz deneyim gerektiriyor diyebilirim. Öncesinde idari işlerde görev aldıysanız bu görevi daha rahat yapabiliyorsunuz (DOÇ7).''

"Yönetici eğitimi aldım ve sonrasında yönetici oldum. Derslere falan girip çıktığımda girip aceleyle geri dönüyordum bu kadar yoğunluğa rağmen işleri yürütüyordum. Yönetime ilişkin deneyiminiz yoksa dersiniz, araştırmanız ve yönetim işiniz birbirine girer. İşin içinden çıkmazsınız (DOÇ9).''

Katılımcı görüşlerinden her akademisyenin yönetimde yer alamayacağı; bu alanda uzmanlaşmış ve kurumu iyi tanıyan birinin yönetim görevini alması gerektiği, aksi takdirde yönetimsel sıkıntıların ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır. Duruma ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Bence bütün akademisyenler yönetim kısmına dokunmamalı. Yönetim eğitimi alan ve uzmanlaşmış aynı kurumda olan yani kurumu bilen uzmanlığı yönetim olan biri olmalı. Çünkü hem kurumu tanımayan yönetimi bilmeyen biri kaosa sebep olabilir (DÖÜ9).''

Katılımcılar öncelikli işlerinin öğretim ve araştırma olduğu, yönetim işlerinin akademisyeni mesleki anlamda körelttiğine, akademisyenlerin yönetimde yer almaması gerektiğine dikkat çekerek; yönetim görevinin bir takım zorluğu beraberinde getirdiğini, fazladan zaman ve çaba gereksinimin yönetim görevini daha da zorlaştırdığını dolayısıyla zorunlu hallerde bu görevi yaptıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde beyan etmektedir:

"Dolayısıyla yapacağım araştırmaya, yazacağım makaleye zaman ayıramıyorum yani. Zorunlu olmasam ve ihtiyaç olmasa bu görevi şuan başkasına iade ederdim (DOÇ10).''

"Yönetsel bir sürü görevim var. Ama bir şekilde dersteyim, uygulamadayım. Hiç zamanım kalmıyor başka aktiviteler için Bu işi kimse

yapmak istemiyor. Kimse taşın altına elini koymak istemiyor. Bu bir nevi zorla yapılan bir görev diyebilirim (DÖÜ1).''

"Bence akademisyen yönetimde olmamalı. İdari işlerle uğraşmamalı ya da uğraşırsa minimum uğraşmalı. Çünkü bizim öncelikli işimiz eğitim, öğretim ve araştırma. Yönetim işleri için fazla vaktimiz yok. Birçoğumuzun deneyimi de yok. Zorunda oldukları için bunu yapıyorlar (DÖÜ6).''

"Ben öğretici ve araştırmacı rolündeyim yani yöneticiliğe pek sıcak bakmıyorum hatta akademisyenlerin yönetici olmasına da sıcak bakmıyorum. Çünkü yöneticiliğin akademisyenleri körelttiğini düşünüyorum (DÖÜ8).''

4.7. MESLEKİ ZORLUK VE ENGELLER TEMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırma bulgularının analizi sonucunda mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörlerden biri olarak mesleki zorluk ve engeller temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında yer alan kategori ve alt kategorilere Tablo 13'de detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo13. Mesleki Zorluk ve Engeller Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler ve Alt Kategoriler
Mesleki Zorluk ve Engeller	***Politik ve Yasal Uygulamalardaki Boşluklar*** -Akademisyen Seçme ve Akademik Yükseltme Kriterleri -Akademik Yayın Kriterleri -Bürokrasi -İş Yükü -Ekonomik Etmenler -Öğrenci Niteliği ***Kurumsal Uygulamalardaki Boşluklar*** -Yönetimin Tavır, Yaklaşım ve Uygulamaları -Destek Eksikliği

Bulgular doğrultusunda mesleki zorluk ve engeller teması altında Tablo 13'de yer alan politika ve yasal uygulamalardaki boşluklar ve kurumsal uygulamalardaki boşluklar kategorilerinin akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında açığa çıktığı anlaşılmaktadır. Politik ve

yasal uygulamalardaki boşluklar kategorisi altında altı; kurumsal uygulamalardaki boşluklar kategorisi altında iki alt kategori yer almaktadır.

4.7.1. Politik ve Yasal Uygulamalardaki Boşluklar

Araştırma bulgularının analizi sonucunda politik ve yasal uygulamalardaki boşluklar kategorisi altında akademisyen seçme ve akademisyen yükseltme kriterleri, akademik yayın kriterleri, bürokrasi, iş yükü, ekonomik etmenler ve öğrenci niteliği alt kategorilerine ulaşılmıştır.

4.7.1.1. Akademisyen Seçme ve Akademik Yükseltme Kriterleri

Akademisyen seçme ölçütlerinde sorunlar olduğu kısmen de olsa zayıfladığı ve bunun sonucunda liyakat alanında gevşemelerin olduğuna dikkat çekilerek işin ehli ve görevi hak eden kişilerin seçilebilmesi için seçim kriterlerinin esnetilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekildedir:

> *"Tam ölçütleri işletemiyoruz. Seçme ölçütlerimizdeki sorunlar ve bir takım liyakatsiz seçimin sonuçlarını yaşıyor bazı akademisyenler. Çünkü kendilerini yetersiz görüyorlar (PROF3)."*

> *"Kuruma alınacak kadroların uygun kişilerden olması, liyakatin olması önemli. Çünkü işi bilen insan alınması çok önemli işin yürümesi açısından. Seçim kriterleri biraz zayıfladığı zaman bu sorunlarla karşı karşıya kalınabilir. Mesleki anlamda donanımlı ve işinin ehli kişileri seçmek için seçim kriterlerinin hiçbir şeklide esnetilmemesi önemli (DÖÜ1)."*

Akademisyenlik alım kriterlerinde yaşanan sorunların nitelikli akademisyen sayısında bir azalmaya neden olabileceği ve göreve yeni başlayan akademisyenlerde mesleki anlamda eksiklikler ortaya çıkabileceği ve bu durumun üniversite kalitesini olumsuz etkileyeceği vurgulanarak, işin ehli ve donanımlı kişilerin akademisyenliğe gelmemesi durumunda mesleğe ilişkin imajın da zayıflayabileceği dile getirilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ortaya koymuştur:

> *"Akademisyenlik unvanına kolay ulaşıldığını düşünüyorum. Çok nitelikli insanları bulmak zor. İyi öğrenci yetişmiyor. Dolayısı ile iyi akademisyen*

de yetişmiyor… Akademisyen olma kriterleri o kadar da zor değil. Mesleğe karşı saygım azalıyor (DOÇ1)''.

"Zaman geçirdikçe öğrendim ki meslektaşlarım bazıları kendi alanlarına tam hakim değil bazı küçük destekleme ile akademisyen olmuşlar. Üniversite kalitesinin bu kimlikteki akademisyenlerle daha da düşeceğini düşünüyorum (DÖÜ2).''

"Toplum içinde imajımız zayıflıyor çünkü alımlar da kalite nitelik olarak düşüyor. Alım kriterleriyle ilgili…. (DÖÜ9).''

Mesleğe alımın güç olduğu ve mesleki seçimde dil şartı, kadro sayısı ve sınavların durumu gibi değişkenlerin fazla olduğu dile getirilmektedir. Sonuç olarak mesleki olarak bezginlik, çaresizlik ve karmaşa halinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin akademisyen görüşü şu şekildedir:

"Değişkenlik çok fazla alımlarda ve şartlarda. Örneğin dil şartı geliyor ve sonra kalkıyor. Kadro sayıları sürekli değişiyor. Kadrolarda istenen şartlar değişiyor. Sınavların durumu değişiyor. Dolayısıyla bir bezginlik, çaresizlik ve karmaşa hali içerisindesiniz. Alım yani seçim bu kadar zor …(DÖÜ14).''

Akademisyen yükseltme kriterlerinde yapılan değişikliklerin kariyer basamaklarında ilerlemede akademisyenleri karamsarlığa düşürerek liyakate ilişkin sorgulamaya ittiği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmektedir:

"Akademisyen yükseltme kriterleri ara ara değişiyor. Özellikle yazılı ve sözlü sınavlarda yapılan değişiklikler sıkıntılara neden olabiliyor. Bu durumda profesörlüğü alma konusunda karamsarlığa düşebiliyorum. Bazen çabalamak istiyor insan bazen ise boş veriyor. Kriterler değiştikçe her şey belirsizleşiyor. Liyakat sorunları da yaşanabiliyor… (DOÇ3).''

Değişen akademik yükseltme kriterleri doğrultusunda kariyer basamaklarında ilerlemenin bolca yayın yapmaya bağlı olduğu, ancak kaliteli yayınların yabancı dilde ve yabancı basınlarda yayınlanması gerektiği ve bunun için de yabancı dil yeterliliğinin önemli olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunun sonucu olarak akademisyenlerin bireysel çalışmaya yönelerek puan toplama derdine düştüğü ve

dolayısıyla zihinsel yorgunluk yaşadığına dikkat çekilmektedir. Durumu açıklayan katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> "*Sürekli bu akademik ilerlemeyle ilgili değişikliğin yaratmış olduğu farklı engeller de var tabi… Yani tam mesela hallettim diyorsunuz bir anda önünüze yabancı dil zorunluluğu geliyor. Sonra tekrar değişiyor. Doçentliğe başvuracağız, doçentlik kriterleri değişti. Yani daha mesela hani öncesinde birazcık İngilizceyle ilgili bir sıkıntı vardı. Hadi İngilizceyi geliştirdik. Şimdi de yayınları tamamlamaya çalışıyorum. Şimdi burada çalışmayı beraber yaptığımız kişi sayısı önemli ve puan bölünüyor. Bu da insanları neye itiyor biliyor musunuz? Tek başına çalışmaya… Bir çalışma bir ekip işidir yani ve çok bireyselliğe itiyor aslında birazcık da…İşte bu kriterler. Yani kriterler değiştikçe insan yoruluyor özellikle de zihinsel olarak. Bu olduğu zaman kendinizi işinize nasıl vereceksiniz (DÖÜ1).''*

Kariyer basamaklarında ilerlemenin yolunun yayın yapmak, yayın yapmanın ise dil bilmeye bağlı olduğu dolayısıyla toplanan puanın ve SSCI'lı yayınların kariyer ilerlemesinde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak akademik yükseltme kriterlerinde yapılan bir takım değişikliklerin motivasyonu düşürerek mesleki anlamda yorgunluk, ümitsizlik ve çaresizliğe neden olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Alanyazının İngilizce olması işte özellikle sağlık alanında. Amerika'nın, İngiltere'nin işte Kanada'nın öncü olması ve onların daha çok İngilizce alanyazını takip etmesi nedeniyle, o yüzden yabancı dilin bilinmesi çok önemli. Zaten doçentlik kriterlerinize de baktığınız da Türkçe yayınınızdan daha çok sizin yabancı dergilerde yayınlarınız sorgulanıyor. SSCI yayını yapan dergiler önemli ona da kabul sayısı çok düşük. Yükselmek için bolca yayın; yayın için öncelikle iyi bir yabancı dili olması şart (DÖÜ3).''*

> *"Kariyer basamaklarını ilerlemek insana farklı kariyer olanakları sunuyor. İlerleyebilmek için bazı kriterler var. Dil bilmek, yayın yapmak ve puan toplamak gibi. Bu anlamda motivasyon çok önemli ki unvan ilerledikçe daha kaliteli öğretim ve araştırma yapabilesin. Fakat kariyer basamaklarını çıkarken ilerleme kriterlerinde yapılan bir takım değişiklikler bizde yorgunluğa ve ümitsizliğe neden oluyor. Kriterlerin devamlı değiştirilmesi acaba ne yapacağız çaresizliğine düşürebiliyor (DÖÜ8).''*

Akademisyenler akademik yükseltme kriterlerinin sıklıkla değiştiğine dikkat çekerek bu durumdan rahatsız olduklarını dile getirmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Çok zorlu bir süreç akademide ilerlemek. Şimdi doktor öğretim üyesi kadrosundayım ama sürekli yayın yapmamız gerekiyor. Bu seferde doçentlik için hazırlanmanız gerekiyor. Yani birbirini takip eden bir süreç ve o süreç sizi yani ilerlemeniz için de aslında sürüklüyor. Fakat aşırı bir yoğunluk oluyor ve bu kriterler sanki biraz daha azaltılmalı (DÖÜ11).''

"Doçentlik kriterlileri ne olur ilerde ben bilmem. Şuan otuzlu yaşlarımdayım. Daha akademisyenliğe başladığımdan beri doçentlik kriterleri üç kere değişti. Ya ben şey diyordum… Mizah yapıyordum… Bir yerden sonra ben makale yazdıkça doçentlik kriteri bir tane daha makale artacağı için sonsuza kadar limit aratacak ben de sonsuzda doçent olacağım. Ben makale yazdıkça doçentlik kriterleri değişecek ve ben fi tarihinde doçent olacağım sanırım (DÖÜ13).''

4.7.1.2. Akademik Yayın Kriterleri

Katılımcılar hakemlik ve akademik teşvikin önemine dikkat çekerek kaliteli yayın sayısının bu anlamda arttırılabileceğini ancak sırf akademik teşvik almak ve kariyer basamaklarında ilerlemek için daha çok yayına ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir. Bunun neticesinde nitelik olarak zayıf ve kalitesiz yayınların çoğaldığına dikkat çekmektedirler. Bu anlamda teşvik olsun diye kongrelerin uluslararası düzeyde yapıldığı ancak nitelik ve içerik bakımından zayıf olduğu vurgulanmaktadır. Akademisyenler görüşlerini şu şekilde beyan edilmektedir:

"Hakemlikler de akademik teşvike dâhil edilirse bu camiadaki istek artacaktır. Hakemlik tam layıkıyla yapılırsa daha kaliteli çalışmalar ortaya konulacaktır bu da hem bilimsel hem de teorik anlamda akademisyenin kendini geliştirmesine katkıda bulunacaktır (PROF3).''

"Akademik teşvik yıl içinde yapmış olduğunuz yayınlar, sunumlar, işte ne bileyim kitaplar şunlar bunlar… Bunlar belli bir puana tabii tutuluyor ve ona göre de bir şey para alıyorsunuz ama o da her sene değişiyor. Yani mesela hani geçen sene işte sözlü sunum diyordu bu sene tam metin yayınlanmış şey istiyor falan filan. Yani siz ona bir ayda hazırlanmıyorsunuz ki, bir de insanları şeye teşvik etti bu birazcık kalitesiz

yayın yapmaya. Yani sırf teşvik olsun diye mesela Türkiye'de ki birçok kongre şey oldu uluslararası oldu durup dururken. Evet şimdi sırf akademik teşviki karşılasın diye uluslararası oldu. Yani bu hiçbir şekilde o teşvik filan senin performansını ölçmüyor yani. Kalitesiz bir sürü affedersiniz yayın çıkıyor ortaya. Değeri olmayan, sırf teşviki tamamlamak o parayı almak için… (DÖÜ1).''

Katılımcılar kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için hedeflerin yüksek tutulduğu dolayısıyla çok sayıda yayına ihtiyaç duyulduğu ancak yayın kriterlerinin hafif olmadığına dikkat çekerek bu durumun kendilerinin içerik olarak zayıf ama sayıca fazla yayın yapmaya ittiğini ifade etmektedir. Katılımcı düşüncesi şu şekildedir:

"Yüksek hedefler konuldu. Daha fazla makale, daha fazla kitap ve daha fazla araştırma isteniyor. Ancak kaliteli bir yayın yapabilmek oldukça güç. Çünkü yayın kriterleri çok da hafif değil. Akademisyenleri gerçekten bilim için bir şey üretmek yerine niceliksel şeyler üretmeye itiyor (DOÇ4).''

Araştırma bulguları kaliteli dergilerin yayın kriterlerinin ağır olması, dergilerin ağırlıklı olarak yabancı dilde yayın yapması ve kaliteli yayınlar için daha çok zaman ve çaba gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Kaliteli dergilerin özellikle de yurtdışındakilerin yayın kriterleri o kadar ağır ki yayın çıkara kadar göbeğimiz çatlıyor revizeler geliyor (DÖÜ5).''

"Bir projeyi bitirmeniz için yayın yapmanız lazım. Yayınlar iki yılınızı alıyor ve projeyi kapatamıyorsunuz. Kaliteli yayın kriterleri kılı kırk yarıyor. Çok fazla yayın isteniyor sizden (DÖÜ10).''

"Üst düzey kaliteli dergilerde çalışma yapmak çok zaman alan bir iş öyle ki yoğunlaşma gerekiyor. Bunu da böyle yaparsanız doçent profesör olabilir misiniz bilmem çünkü çok az çalışma yapmış oluyorsunuz. Bu da doçentlik ve profesörlük için yeterli olmuyor tabi ki de (DÖÜ12).''

4.7.1.3. Bürokrasi

Katılımcı ifadelerinden var olan yoğun bürokrasinin çoğu kez zaman kaybına, kararların geç alınmasına ve çatışmalara neden olduğu dolayısıyla hızlı ve etkin

kararlar alınamadığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcılar yeniden düzenlemenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekilde beyan edilmiştir:

> *"Akademisyenlik gereğiyle yapılırsa dolu çalışkan parlak bir meslek ama bunun yanında benim hiç düşünmediğim bürokrasi ve ast üst ilişkisi yüzünden çok karmaşık insanların birbirini sevmediği bir meslek diyebilirim. Yoğun bir bürokrasi ağı var. Bu da çoğu kez zaman kaybına, kararların geç alınmasına ve çatışmalara neden olabiliyor (DOÇ3).* "

> *"Ben de bölüm başkanıyım mesela ama sonuçta insanlara diyemiyorsunuz ki biraz ders ver, şuna ağırlık ver. Bu sefer diyorlar ki bürokratik engeller var… Zaten birçok kararı hızlı bir şeklide almamız gerekirken alamıyoruz. Yeniden düzenleme şart (DOÇ6).''*

Yoğun bürokrasiden dolayı zamanında yapılamayan iş ve çalışmaların niteliğinin de zayıf olabileceğine dikkat çekilerek, işin sadece yapılması istendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda YÖK'ün yeni düzenlemeler yapması gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde beyan etmektedir.

> *"Üniversiteler bilgi üretimine yönelik olmalı ve akademisyenler de bu şekilde kimlik geliştirmeli. Dokuz ay önce bir proje yazdım. Ancak geçen ay onaylandı. Çünkü bir sürü bürokrasi var. Onları aştıktan sonra bir makale yapıyorsunuz. Sonra bir bakıyorsunuz filanca yapmış diyorsunuz. Üzülüyorsunuz yani. Bu anlamda YÖK'ün yeni düzenlemeler yapması lazım (DÖÜ6).''*

> *"Özellikle de yöneticilerle… Üstlere ve altlarla sıkıntılarımız var. Bürokrasi çok fazla. Öyle ki bizden kaliteli iş istenmiyor. Fazla iş yap. Niteliksiz olabilir ama bir şekilde olsun deniliyor sanırım. Bu durumda da kaliteli bir iş ortaya koymadığınız için içinize sinmiyor (DÖÜ12).''*

4.7.1.4. İş Yükü

Akademisyenlerin özellikle öğretim alanında ders saatlerinin fazlalığı zaman sıkıntısına yol açarken, bireysel gelişimi engellediği, mesleki anlamda odaklanmayı azaltarak mesleki yorgunluk yarattığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Çok ders verdiğiniz için zaten başınızı kaldıracak vaktiniz yok. Hangi ara kendinizi geliştireceksiniz (PROF1)."

"Çok fazla zaman sıkıntımız var. Ortalama her dönem en az 20-25 saat ders veriyorum… Büyük bir yorgunluk yaşıyorsunuz. Çalışırken ve yazarken veriminiz çok düşüyor ya da çok yavaşlıyor. Öyle ki sizi düşünmekten uzaklaştırıyor. Akademisyenlik yapmak düşüncenin üzerine yoğunlaşmak demektir. Bu durum buna engel olabiliyor (DOÇ5)."

Akademisyenlerin hayatlarını idame ettirmek için fazlaca dersi yükünün altına girdiği bunun sonucu olarak sorumlukların artarak araştırma anlamında eksikliklere neden olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Hayatınızı kazanmanız gerekiyor bu yüzden sadece bilim yapmak için çalışmak yetmiyor. Baktığınız zaman çok fazla ders yükü var. Çok fazla iş yükü var. Çok fazla sorumluluk var. Yapılanmanın daha farklı olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin hocalara 25 saate kadar ders verilebileceği söyleniyor fakat 25 saat akademisyen için fazla. Bence en fazla 10- 12 saat olmalı. Ama tabi bunun merkezden yapılandırılması gerekiyor (DOÇ6)."

"İş yükü fazla. Haftada şu anda 18 saat derse giriyorum ama yine de kendimi zorlayarak ki bu yaşta bir şeyler öğretmeye çalışıyorum. İdari görevim de var. Mesela son 4 yılda 30 tane çalışma yapmışım. 23 çalışmam yayınlandı ve 7 tanesi de yayınlanmak üzere yani. İş yüküm daha az olsaydı daha fazla yayın yapabilirdim (DOÇ7)."

İş yükü fazlalığının öğretim elemanında yaşanan eksiklikten kaynaklandığına dikkat çekilerek mesleki anlamda enerjiyi düşürerek araştırma yapmada üşengeçliği arttırdığı ifade edilmektedir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"İş yüküm çok fazla. Yani bir akademisyenin bu kadar çok derse girip çıkmaması lazım. Yani bir şekilde dersteyim, uygulamadayım ya da işte yüksek lisans dersinde ya da doktora dersindeyim. Sürekli doluyum yani. Bu kadar dolu olmaması lazım. Yeterli sayıda öğretim elemanımız olmamasından kaynaklanıyor bu durum (DÖÜ1)."

"Yani iş temposu ve iş yükü gerçekten çok fazla. Kendime daha fazla zaman ayırabileceğimi düşünüyordum. Ama kesinlikle hani üniversite de mesai saatleri içerisinde kendi akademik çalışmalarım için çok fazla zaman ayıramadığımı çok açık ve net söyleyebiliyorum (DÖÜ3)."

25-30 saat derse girip üstüne 10 tane tez yönettiğimiz zaman bir çalışma oluşturacak düzeyde zihinsel haritamız kalmıyor. Ders yükü bizim enerjimizi alıyor özellikle de araştırma bağlamında. Çok fazla derse girince araştırmaya üşenir oluyorsunuz (DÖÜ5).''

Akademisyenler üzerindeki iş yükünün üniversitenin beklentilerinden kaynaklandığına dikkat çekilerek öğretim ve araştırma rollerine ilişkin beklentilerin akademisyen rolleri üzerinde bir ikileme yol açarak görevlerinde nitelik olarak zayıflamaya neden olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenler aynı zamanda görev ve sorumluklarının tekrardan düzenlenerek belirsizlik ve iş yükünün ortadan kalmasını istemektedirler. Duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Üniversite sizden çok şey bekliyor. Bu kadar zor olduğunun farkında değildim bir kere. Bu kadar mesaisiz bir çalışma olduğunu bilmiyordum. (DÖÜ6).''

"Yani hem derslere aktif olarak katılmamız hem de araştırma yapmamız bizden bekleniliyor. Hastaneye gidip öğrencinin başında beklememiz ve onlarla uygulama yapmamız isteniyor. Yani en azından klinik alanın, teorik alanın ayrılması gerekiyor ve görev tanımlarının çok belli olması gerekiyor. Araştırmacı mıyız, eğitimci miyiz? Yani biz burada her şeyi yapıyoruz (DÖÜ11).''

"Bizlere sınav yapma ve objektif olarak değerlendirme gibi ekstra görevler geldi. Bir de idari görev oluyor. Birden üstünüze çöküyor. Asıl yük oluşturan şey bu. Halen idari görev yapıyorum. Ama çokta isteyerek yapmıyorum. Kendimi öğretmeye ve araştırmaya verecek zaman bulamıyorum (DOÇ8).''

Akademisyenler iş yüklerinden dolayı sosyal yaşamlarında ve aile ilişkilerinde büyük problemler yaşadıklarını ifade etmektedir. İş yükü altında ezilen akademisyenlerin ikilem yaşayarak bazı alanlardan feragat ettiği anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Ben yuvamı kaybedecek kadar bu işin içine girdim. Sosyal hayatım yok. Aile hayatım yok ve başka türlü bu işi yapma şansım yok. Ya da işinizi çok amatörce yapacaksınız. Kalitesizce yapıp bir şekilde unvan almak bana göre değil. Bu da insanın içine sinmez vicdanına sığmaz. İnanılmaz bir çalışma temposu içerisindeyiz ve ben bu meslekten soğuduğumu söyleyebilirim. Arzu ettiğimiz hayat buydu ama bizi ilgilendirmeyen işlerle fazlaca meşgul olmam canımı sıkıyor (DÖÜ12).''

"Gerçekte lisans öğrencisi yetiştirmek üzerine kurgulu bir şey yapıyoruz ama teoride sanki araştırma üzerine kurguluymuş gibi davranıyoruz. Bizden durmadan üzerinden kalkamayacağımız kadar bir araştırma yapmamız talep ediliyor. O zaman ben ailemden mi, lisans öğrencimden mi yoksa araştırma yapmaktan mı ödün vereceğim bileniyorum (DÖÜ13).''

4.7.1.5. Ekonomik Etmenler

Katılımcı ifadelerinden akademisyenlerin kendi mesleki gelişimleri için bile ekonomik durumlarının yetersiz olduğu çünkü katılmak istedikleri mesleki faaliyetlerin çoğunun katılım ücretinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar aynı zamanda maaşlarındaki yetersizliğin yaşam kalitelerini düşürdüğünü, fazla derse girmek zorunda kaldıklarını ve görevlerini tam anlamıyla yerine getiremediklerini dile getirmektedirler. Akademisyen görüşleri şu şekildedir:

"Yurtdışına gidemiyoruz. Şu kadar Euro katılım ücretinden bahsediyoruz. Kesinlikle öyle bir destek yok zaten. Kendi cebinden gidebilirsin. Maaş bu anlamda çok yetersiz (PROF1).''

Ekonomik sıkıntımız çok fazla. Maaşlar çok az. Bundan dolayı daha çok derse girip telefi etmek zorunda kalıyoruz. Ekonomik durumumuzun düzeltilmesi lazım zorlanıyoruz. Kitap alıyoruz, malzeme alıyoruz, kaynak tedarik ediyoruz bunların hepsi para (DOÇ5).

Akademisyenlerin öğretim ve araştırma anlamında ekonomik sıkıntı yaşadıkları, araştırma yapamadıkları ve bu nedenle mesleki istek ve motivasyonlarının düşük; kaygı seviyelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenler maaşlarının yetersiz olduğuna dikkat çekerek, bu durumun düzeltilmesi gerektiğini aksi takdirde mesleki anlamda yorgunluk ve bıkkınlık yaşamadıklarını dile getirilmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"Hem özel hem de devlet üniversiteleri de biliyorsunuz yani yapılan maaş artışları enflasyon oranının altında kaldı. Maaşımız ekonomik yönden beklentileri karşılamıyor. Üniversitelerde maaşlar az ve zamlar yetersiz. Bu da insanın motivasyonunu düşürüyor. Kaygı seviyeniz artıyor (DOÇ7).''

"İşte ne bileyim bir yayın yapacaksınız, ne biliyim işte yayının basımını yaptıracaksınız, maaşınızdan vermek zorundasınız. Yani bir sürü faktör sayılabilir. Bir kere akademisyenin aldığı çok az bence. Araştırmaya ayırsan kendin ne yapacaksın? Ayırmasan mesleki anlamda ilerleme ve gelişim sağlayamazsın. Kariyer için gerçekten para lazım (DÖÜ1).''

"Ekonomik konular sıkıntı. Araştırma yapmak istiyorsunuz ama bütçeyi zamanında alamıyorsunuz. Kendi maaşınızla bir şeyler yapmak istiyorsunuz fakat maaşınız sadece kendi ihtiyaçlarınızı karşılayabiliyor. Sadece ders anlatayım akademisyenlik bu değil. Dolayısıyla maaşın yetersiz olması kariyer olarak ilerlemenizin önüne bir set gibi çıkıyor (DÖÜ6).''

"İnsanların istediğini yapabilmesi önemli bir husus bence. Maaşlar iyileştirilmeli çünkü akademisyenler öğretim ve bilimsel araştırma yapmanın dışında başka şeylere tenezzül etmemeli. Çünkü bizim işimiz bu. Aksi takdirde yorgunluk ve bıkkınlık yaşayabiliyoruz mesleki anlamda (DÖÜ8).''

"Maaş anlamında tatmin edici bir maaşı olmayan bir meslek yapıyoruz. Maaş yetersizliğini düşünmek istemiyorum. Bu durumda motivasyonum düşüyor ve işime odaklanamıyorum. İçimden bir şey yapmak gelmiyor kısmen de olsa (DÖÜ12).''

Katılımcılar ekonomik sıkıntı çekmeyen bir akademisyenin mesleki anlamda daha verimli olacağını dile getirmektedir. Öyle ki ekonomik sorunların yaşam kalitesin düşürdüğü ifade edilmektedir. Ekonomik sorunlara kafan yoran akademisyenlerin işine odaklanamadığına dikkat çekilerek bazı meslek dallarında akademisyen sayısının yok denecek kadar az olması alınan maaşın düşüklüğüyle ilişkilendirilmektedir. Katılımcılar duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Biz akademisyenler olarak profesyonel değil miyiz? Budist keşişi miyiz? Akademisyenin öğretim ve araştırma görevlerini tam anlamıyla yapması isteniyorsa hayat kalitesi yükselmeli, rahat kafayla görevini icra etmeli ve ay sonunu nasıl getireceğim derdine düşünmemeli… Sonuç olarak maaş sıkıntısı çekmeyen bir akademisyenin mesleki anlamda daha verimli olacağı kanısındayım (DÖÜ13).''

"Akademisyenler maddi olarak yaptıkları işin karşılığını alamıyorlar maalesef. Bu yüzden özellikle bazı meslek dallarında akademisyen olmak isteyen insan yok denecek kadar az (DÖÜ14).''

Katılımcılar bu mesleğin yüksek bir kazanç kapısı olmadığını ve özellikle manevi yanı için icra edildiğini dile getirmektedirler. Katılımcı ifadesi şu şekilde beyan edilmektedir:

> *"Bu meslek maddi anlamda düşünürseniz öyle çok kazanç sağlayan bir iş değil. Emeğinizin karşılığını her koşulda güzel aldığınız da söylenemez. Maddi anlamda kimseyi zengin edecek bir iş değil yani. Manevi tadı olmasa maddi anlamda bu işi yapmak istemezsiniz. Bak işte bunu ben yaptım diyorsun. Maddi olarak bakarsak ne öğretim üyeliğinde bol bir kazanç var ne bunun benzeri gibi şeylerde (DÖÜ15).''*

4.7.1.6. Öğrenci Niteliği

Öğrencilerin temel amacının sadece sınıfı geçmek ve mezun olmak olduğu dolayısıyla başarı kaygılarının olmadığına dikkat çekilerek, bu durumun akademisyenlerde mesleki anlamda performansı düşürdüğü ve idealistliği azalttığı vurgulanmaktadır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> *"Öğrenciler sadece diploma almak istiyor. Yüksek not ve güler yüz bekliyor. 'Ha ha ha ve hi hihi' diyelim çocuklara. Çünkü ondan anlıyorlar şuandaki nesil. Öğrencinin her anlamda kalitesinin düşüklüğü sizin de mesleki anlamda performansınızı düşürüyor (PROF4). "*

> *"Öğrenci bir şey öğrenmek istemiyor ki. Öğrenci sadece mezun olmak istiyor. Bu da bana çok uymuyor ve ağırlıklı böyle öğrenciyle karşılaştığım zaman varlığımı sorguluyorum burada olmamalıyım diye düşünüyorum. Eski idealistliğimden eser kalmadı (DOÇ9).''*

Araştırma bulguları öğrenci sayılarının her yıl daha da arttığını, öğrencilerin bilgi anlamında donanımsız olarak üniversitelere geldiğini ve bu durumun akademisyenlerde yorgunluk ve umutsuzluğa neden olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> *"Öğrenci sayıları her yıl daha da artmakta buna bağlı olarak öğrenciler daha da kötü ve donanımsız gelmekte. Anlattığını anlamayan sadece geçmek için gelen öğrenciye ne öğretebilirsin ki. Sadece yaşadığımız şey yorgunluk ve boşa kürek çekmek (DOÇ1).''*

Üniversiteye gelen öğrencilerin hayata eleştirel bakmayan, sorgulamayan ama her şey karşı çıkan bir profil çizdiği anlaşılmaktadır. Bu durum sonucunda akademisyenlerin mesleki anlamda yorgunluk, performans düşüklüğü, hayal kırıklığı, umutsuzluk ve çaresizlik yaşadığına dikkat çekilmektedir. Katılımcı ifadesi şu şekilde beyan edilmektedir:

> *"Bize gelen öğrenciler artık eleştirmeyen, sorgulamayan, her şeye karşı çıkan ama olanın ya da olması gerekenin ne olduğunu bilmeden karşı çıkan bireyler olduğunu düşünüyorum. O yüzden bu öğrenciler bizim geleceğimizse hakikaten işimiz biraz zor gibi… Özellikle de mesleki açıdan umutsuzluğa kapılmamak elde değil (DOÇ3).''*

Katılımcı söylemlerinden öğrenci kalitesindeki düşüklüğün akademisyenlerin karamsarlığa kapılarak kendilerini mesleki anlamda sorgulamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar üniversiteye bilgi anlamında donanımlı gelmeyen öğrencilerden öğrencilik rolünün gereğini yaparak bu rolün hakkını vermeleri istemektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Öğrenciler her şeyi bizden bekliyorlar. Öğrenci hazıra alışmış. Çocuğa diyorum ki git şurada bir kitap var al. O da diyor ki: Hocam sizde yok mu? Yani nasıl diyeyim öğrencinin beklentisi, her şeyi hazır alayım ben hiç uğraşmayayım. Biz de istiyoruz ki birazda öğrenci çalışsın, ne bileyim bazı derslerde hazırlık yapsın, sunum yapsın, kendine bir güveni olsun. Yarın kendi mesleklerini icra edecekler. Hiç tahtaya çıkmadan mezun olmasınlar yani bir şekilde öğrenciliğin hakkını versinler istiyoruz. Psikolojik olarak yıpratıcı bir durum aslında (DOÇ13).''*

> *"Öğrenci rahatı seven bir yapıya sahiptir. Genelde gelmeyin desem derslere belki en iyi ben olurum ama öğrenci gözünden meseleye bakarsak çok iyi değil. Çünkü hocam siz ne derseniz biz onu yapalım diyorlar ama yapmıyorlar da. Araştırma ve donanım çok zayıf. Ara sıra karamsarlığa kapılıyorum…. Kendi yaptığım mesleği ve gerekliliklerini sorgular hale geldim (DÖÜ8).''*

> *"Öğrenci kalitesi biraz düşük. Anlamakta ve kavramakta bazen güçlük çektikleri oluyor. Kendi kendinize ben ders vermek için kendimi neden bu kadar hırpalıyorum diyorsunuz (DÖÜ14).''*

Katılımcı ifadelerinden lisans seviyesine gelmiş öğrencinin temellerinin zayıflığından dolayı bu saatten sonra eğitim ve öğretim anlamında fazla bir katkı

sağlanamayacağı anlaşılmaktadır. Katılımcılar akademisyenin mesleki anlamda ne kadar iyi olursa olsun öğrenci kalitesi düşükse elinden fazla bir şey gelmeyeceğini dile getirmektedirler. Aynı zamanda öğrenci kalitesinin önceki yıllara göre git gide düştüğü, akademisyenlerin nerdeyse konuları temelden anlatmaya başladığı ve bu durumun mesleki anlamda körleşmeye neden olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

> *"Öğrenci üniversiteye çok da dolu gelmiyor açıkçası. Öğrenciye bu saatten sonra çok fazla bir şey veremiyor ve onu değiştiremiyorsunuz. Kendinizi boşa ders anlatıyor gibi hissediyorsunuz. Öğrenci anlamadığından ya da algılayamadığından değil çocuğun alt yapısı kısmen de olsa zayıf. Bu durumu öğrencinin öğrenmeye karşı isteksizliğine bağlıyorum. Temelsiz çatı zor. Akademisyen her alanda öğrenciyi yönlendirmek istese ve disiplinler arsı bilgi birikimine sahip olsa kalite düşükse elinden pek de bir şey gelmez (DÖÜ12).''*

> *"Şuan gelen öğrenci daha az donanımlı geliyor. Biraz soruları da kolaylaştırmak zorunda kalıyoruz. Keşke daha fazla donanımlı gelseler de bizde o hamlığı atacak temel şeyleri bulabilseydik. Biz burada neredeyse en temelden başlıyoruz konulara. Problem çözüp sorunlara ışık tutabilen öğrenciler olmadığı için biz de mesleki anlamda ister istemez körleşiyoruz (DÖÜ15).''*

Katılımcılar öğrencilerin meraklı olması gerektiğini ifade ederken yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerekli donanıma sahip öğrenci bulmakta zorlandıklarını dile getirmektedir. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> *"Öğrenci önce meraklı olmalı ve merakını gidebilecek zamanı olmalı. Bunu paylaşacağın öğrencileri olmalı. Mesela kendimize master ve doktora öğrencisi bulmakta zorlanıyoruz. Bu bağlamda daha meraklı öğrencilerle çalışmak isterdim. Bu da beni mesleki anlamda geliştirip iştahımı artırabilirdi (DOÇ6).''*

Öğrencilerin eğitim ve öğretim anlamında herhangi bir taleplerinin olmadığı sadece temel ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde gidermek istedikleri dile getirilerek yüksek lisans ve doktora seviyesinde nitelikli öğrenci bulmanın zorluğuna dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla bu durumun akademisyen kalitesini de aşağıya çektiği vurgulanmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Yeni gelen akademisyen adayı gençler gerçekten çok boş. Kaliteli kimse gelmiyor. Zaten toplumda öyle bir şey talep etmiyor. Devlet ya da özel üniversiteler de öyle bir şey talep etmiyor. Herkes ihtiyacını hızlı ve pratik yoldan karşılamaya çalışıyor Kimsenin kalite anlayışı yok. Bu durum akademisyenler olarak mesleki anlamda bizim de kalitemizi azaltıyor (DOÇ8).''

Öğrencilerin bazı bölümlere yüksek puanla alınmamasının o bölüme bilgi donanımı zayıf öğrencilerin gelmesine neden olurken akademisyenin de mesleki anlamda gelişmesinin önünde bir engel teşkil ettiğine dikkat çekilmektedir. Bu durumda akademisyenlerce öğrenci seçme kriterlerinin gözden geçirilmesi talep edilmektedir. Duruma ilişkin akademisyen ifadesi şu şekilde dile getirilmektedir:

"Türkiye'de bu bölüm yüksek puanla alım yapmadığı için öğrencilerin çok bilgisi olmuyor. Hele bu kadar çok derinlikli bir teoriyle hiç ilgilenmeyecek düzeyde olan gençlere anlatmak çok sıkıntı yaratıyor. Bir nevi kendinizin ilerlemesine de ket vuruyorsunuz… Öğrenci belirleme kriterleri tekrar gözden geçirilmeli …(DOÇ5).''

Üniversitelere gelen öğrenci sayısı artarken öğretim elemanı eksikliğine dikkat çekilerek öğretimin kalitesinin düştüğü vurgulanmaktadır. Öğrenci sayısındaki artışın üniversiteler için bir övgü kaynağı olmaması gerektiği öyle ki bu durumun üniversite nüfusunda fazlalık yarattığı dile getirilmektedir. Katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"Derslere boğulduk. Öğrenci fazlalığı var. Üniversite şu kadar bin öğrencisi olduğu için övünüyor fakat bu durumdan üzülmesi mustarip olması lazım. Akademisyen sayısı bu yüzden yetmiyor ve akademisyen başına düşen öğrenci sayısı da çok fazla. Bu durumda akademisyenin bilgi üretiminde ve öğretim anlamında ne kadar verimli olduğu söylenebilir ki? (DÖÜ4).''

4.7.2. Kurumsal Uygulamalardaki Boşluklar

Bulgular sonucunda kurumsal uygulamalardaki boşluklar kategorisi altında yönetimin tavır, yaklaşım ve uygulamaları ve destek eksikliği alt kategorilerine ulaşılmıştır.

4.7.2.1. Yönetimin Tavır, Yaklaşım ve Uygulamaları

Yönetimin çalışanlarda eksikler arayarak sorunları pazarlık meselesi haline getirdiği ve bu olumsuz atmosferin akademisyenlerin psikolojisini bozduğu dile getirilmektedir. Katılımcı bu duruma ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

> *"Mümkün olduğunca idareciye işin düşmeyecek. Onlar da seni pazarlık masasına çekemeyecek. Sen kendi işine bakacaksın, onlar kendi işine baksın. Yoksa verimin düşüyor ve psikolojin bozuluyor (PROF1)."*

Yönetimin egolu ve baskıcı tavırlar sergilediği, yönetimle sıkı ilişkiler içinde olunamadığı ve bu durumun akademisyenlik mesleğine olumsuz yansıdığı dile getirilerek bu yaklaşımın sonucu olarak akademisyenlerin işlerinde stres ve tedirginlik yaşadığı vurgulanmaktadır. Katılımcı duruma ilişkin şu ifadeyi kullanmıştır:

> *"En büyük problem yöneticiler ve egoları oldu benim için. Yardımcı doçentliğe başladığımda baskı bile yaşadım. Yönetiminiz size destek vermesi gerekirken hep engeller çıkardı. Yönetimle çatışırken sakın yanlış yapmayayım ve açığımı bulmasınlar en ufak şekilde diyorsun. Hep bir tedirginlik hep bir stres. Bu da mesleğe ve işe olumsuz yansıyor (DOÇ3)."*

Yönetimin akademisyen mesleğinin niteliğine değil prosedürlerin uygulanmasına odaklandığı ve şekilci bir yaklaşım içinde olduğu ifade edilmektedir. Katılımcı görüşünü şu şekilde beyan etmektedir:

> *"Yönetimin isteği bütün şekilsel olan prosedürlerin doğru yapılması. Öğretim ve araştırmanın ön planda olduğunu düşünmüyorum bazen. İmzalar düzgün yapılacak, ders yapılmış olsun. İçeriğe bakan yok. Tamamen şekilcilik kurumumla ilgili izlenimim bu çok üzücü biçimde sadece şekilcilik var. Beklenti prosedürü uygula günü kurtar olmamalı. Yönetsel anlamda bu sıkıntı yaratır (DOÇ4)."*

Yönetimin öğretim elemanlarını kendi meslektaşları gibi değil de sadece çalışanlar olarak gördüğü dile getirilmektedir. Çalışanların hiçbir iş yapmadığını düşünen yönetimin, akademisyenlerin her işi yapma zorunluluğu olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durumun akademik anlamda azim ve

şevki kırdığı ve akademisyenlerin kendilerini mesleki anlamda sorgulamaya mecbur bıraktığı ifade edilmektedir. Katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Yönetimle aramızda hiyerarşik bir yaklaşım olduğunu gördüm. Alt üst ilişkisi vardı. Sen benim altımsın ve bunu yapmak zorundasın gibi davranışlar sergiliyordu yönetim. Zaten siz ne yapıyorsunuz ki bütün sene yatıyorsunuz deniliyordu. Tabi bu insanın akademik anlamda azim ve şevkini kırıyor. Sorguluyorsunuz. Ben değerliyim, akademisyenim… Neden bu davranışlara maruz kalıyorum diye düşünüyorsunuz (DÖÜ9).''*

Katılımcılar yönetim ve akademisyenler arasında bir iletişim bozukluğu olduğunu, akademisyenlerin sıkıntılarını üstlerine aktaramadığını, yönetimin de mesleki gelişim anlamında faydalı bir iletişim kurmadığını dile getirerek bu durumun mesleki anlamda bir boş vermişliğe neden olduğu, deneme yanılma yoluyla mesleği anlamaya ittiği ve sonuç olarak mesleki anlamda bir çaresizlik yaşandığını ifade etmektedirler. Katılımcı duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Bu kuruma geldikten kısa bir süre sonra Rektör toplantı yapmıştı. Rektör konuşmasını bitirdikten sonra, 'Sorunlarınız var mı?' dedi. Bana dert yananlar dâhil hiç kimseden ses çıkmadı. Ben buna anlam veremedim dayanamadım ve söz aldım. Aslında ben de yeni gelmişim bu ortama bana düşmez henüz diye çekindim. Ben ne sorun yaşadım ki bunları dillendireyim dedim. Arkadaşların dertleri var manasında her şeyi anlattım. Anladım ki gerçekten burada olumsuz ve zayıf bir iletişim ağı var. Seni yetiştiren biri olmayınca deneme yanılma yoluyla akademisyenliği anlamaya çalışıyorsun. Makaleler yazılıp bilgi üretilecek ama nasıl. Enstitü akademik yazı nasıl yapılır bunun eğitimini doğru düzgün vermiyordu. Akademisyenler kendi kendineydi herkes kendi havasını yaşıyordu. Yönetim desen elinden gelen tüm zorlukları çıkarıyordu. Tabi zaman geçtikçe de hiçbir şey değişmedi sadece biz duruma alıştık alışılmış çaresizliği yaşıyoruz (DÖÜ4).''*

Yönetimde yer alan akademisyenlerin sergilediği olumsuz hal ve davranışların mesleğin ilk yıllarında var olan idealist akademisyenlik algısını azaltarak beklentileri düşürdüğü ve aynı zamanda değersizlik hissi yarattığı anlaşılmaktadır. Katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> *"Buraya geldiğimde yönetimde X hoca vardı. Onunla karşılaştığımda ilk şokumu yaşadım. Kurumun başındaki kişi hal hareket tavırlarıyla örnek olan kişidir ve bulunduğu yerin hakkını verir. Bahsettiğim katı olması değil*

bir ağırlığının bir havasının olması. Daha böyle bana sokak ağzıyla konuşan biriyle karşılaştım. Ben hayatımda böyle bir hocayla karşılaşmadım. Olumsuz yönde etkilendim. Daha hırslı, idealist ve hayallerinin peşinden koşan akademisyen ben, boş vermeye başladım günü kurtaralım gerisini boş ver havasına girdim. Olursa olur düşüncesindeydim. Artık değersizleştiğimin gücümü kaybettiğimin farkına varmaya başladım (DÖÜ9).''

4.7.2.2. Destek Eksikliği

Kurumların eğitim, öğretim ve araştırma konusunda akademisyenlere tam manasıyla destek vermediği görülmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin destek konusunda sıkıntılar yaşadığı ve bu durumun akademisyenler üzerinde mesleki anlamda olumsuz yansımalarına dikkat çekilmektedir. Üniversitelerin herhangi bir destek vermeden akademisyenlerden maddi kazanç getirecek çalışmalar yapılmasını istediği ve bunun en büyük nedeninin ise kurumun reklamı olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenler her ne kadar bu durumu akademik açıdan verimli bulmasalar da kurumun isteklerini yerine getirme zorunluluğu olduğunu düşünmektedirler. Duruma ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

''Bir tane X Hoca vardı bizde. Bana demişti ki 'Bu, iyi zamanımınız. Bu şimdi birinci dönemde sizden isteyecekler ki proje yapın. İkinci dönem gelince sizden para getirin isteyecekler'. Ben anladığım kadarıyla kurum şu anda bizden kuruma para getirmemizi istiyor. Para getirin, haber olsun reklam yapalım. Tabi ki bizim ki temel bilim yani ne kadar gerçekçi olur? Belli bir şey var, limiti var. Ama şu anda kurumlar, kuruma para getiren projedir, şirkettir böyle şeyleri seviyorlar yani. Ama destek var mı derseniz gerçekten çok az. Destek olmadığında iyi bir performans sergileyemiyorsunuz, yalnızsınız çalışma anlamında (Prof1).''

Katılımcılar üniversitelerin öğretim ve araştırma faaliyetlerinin eksiksiz yürütülmesini istemelerine rağmen akademisyenlere maddi ve manevi herhangi bir destek sağlanmadığını ifade etmektedir. Bu durumun geleceğin akademik dünyasının gelişimi açısından sıkıntı yaratacağı dile getirilirken, akademisyenlerin mesleki algısının ters yüz olmasına neden olacağı ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Biliyorsunuz bilimsel olarak yayın sayısının artması, üniversitenin belli bir sıralamaya girmesi gibi beklentiler var. Bir de de iç yüzü var olayın. Üniversite yönetimi ister ki çok eğitim yapılsın ve üniversite başarı sıralaması yükselsin. Dekan ister ki dersler devamlı olsun ve bir sıkıntı yaşanmasın. Bölüm başkanı işler yolunda gitsin ve ona problem gelmesin ister. Öğretim ve araştırma bir arada yapılsın istenir ancak tam anlamıyla maddi ve manevi anlamda destek göremezsiniz. Bu geleceğin akademik dünyasının gelişimi açısından sıkıntı yaratır… (DOÇ13). "

"Mesela projelere ve bilimsel çalışmalara çok fazla bütçe ayrıldığını düşünmüyorum. Bir üniversitedesiniz mesela bir kongreye gideceksiniz, kendi meslektaşlarınızla bir arada olacaksınız, bir sunum yapacaksınız, yeni bir şeyler öğreneceksiniz fakat desteğiniz yok. Yani mesela bir malzeme alırken çok büyük sıkıntı yaşanmıyor. Ya da işte ne bileyim mobilya falan alınırken yaşanmıyor... Ama bir araştırma bütçesi söz konusu olduğunda hani ne bileyim tam destek göremiyorsunuz. Mesleki algım ister istemez ters yüz oluyor (DÖÜ1).''

Bilimsel çalışmalarda akademisyenlerin maddi ve manevi olarak desteklenmesi gerektiğine dikkat çekilirken; destek gören akademisyenin mesleki anlamda daha verimli ve çalışkan olacağını vurgulanmaktadır. Akademisyenlerden bazıları bu duruma ilişkin şu şekilde görüş beyan etmektedir:

"Akademisyenlerin özellikle bilimsel çalışmalarda biraz daha desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani hem maddi hem manevi açıdan. Yurtdışına gitme konusunda daha fazla desteklenebilirler ve kendilerine zaman ayırma noktasında da daha fazla desteklenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Destek gören akademisyen inanın daha verimli ve çalışkan olacaktır (DÖÜ3).''

Üniversite maddi destek vermediği için eğitim çalışmalarına ilişkin tüm harcamaların akademisyenlerce karşılandığı; bu tür maddi sıkıntıların bir dezavantaj olup bilimsel araştırmaları geciktirdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla da yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalarla rekabet edilemediği ifade edilmektedir. Katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Bütçe sıkıntısı var. Araştırma yapmak istiyorsunuz ama bütçeyi zamanında alamıyorsunuz. Hep şunu söylüyorum: Yurtdışında bir araştırmacıyla aynı anda aklınıza bir şey geliyor ve sizin Türkiye'de onu uygulamaya sokmanız 3-4 senenizi alıyor. O zamana kadar yurtdışındaki araştırmacı onu alıyor, yapıyor ve yayınlıyor. Siz de onu referans gösteriyorsunuz. Bununla pek çok kere karşılaştık. Çabuk olmalıyız.

Tembel olmamalıyız. Biraz paramız ve desteğimiz olmalı ki yarışabilelim (DÖÜ6).''

Yurtiçinde akademisyenlik mesleğinin gelişimi özellikle öğretim ve araştırma alanında desteğe bağlı olduğundan, akademisyenlerin sorumluluğunun sadece dersleri verip çıkmak olmadığı aynı zamanda akademik anlamda bir ürün ortaya koyması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak araç gereç eksiklerinden veri analizine kadar tüm harcamaların akademisyenlerce karşılandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

''Bütçe olmadığı için her şeyi biz kendimiz yapıyoruz. Üniversitenin parası yoksa yeni politikalar geliştirerek bir şekilde maddi desteği tedarik etmesi gerekir. Biz şu anda bütçe olmadığı için her şeyi biz kendimiz yapıyoruz. Veriyi biz yapıyoruz, veriyi biz analiz ediyoruz, raporunu biz yazıyoruz, her şey bizde. Yorulduk ve yıldık inanın (DÖÜ10).''

''Yani mesela şimdi bir proje ortaya sunuyorsunuz, bir şey ortaya koymaya çalışıyorsunuz ama normalde yurtdışında bu konuda sizi destekleyen kurumlar size ellerinden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorlar. Yurtiçinde destek biraz daha az... Yerine göre ben çok şahit oldum birçoğumuzun cebinden para bile çıkıyor yani. Mali bir getirisi olmayan bir şey aynı zamanda araştırma yapmak diye düşünenler olabilir. Türkiye'de akademisyenlik biraz desteğe bağlı çünkü akademisyenlik sadece ders verip çıkmak değil bir taraftan da yeni bir şeyler üretmek ortaya koymak (DÖÜ15).''

Sonuç olarak akademisyenlerin mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşme sürecinin başından sonuna kadar sürekli bir şekilde değişerek devam ettiği anlaşılmaktadır. Kesintisiz devam eden bu süreçte akademisyenlik kimliğinin belirli faktörler aracılığıyla inşa edildiği görülmektedir. Bulgular doğrultusunda her bir faktörün mesleki kimlik inşasına sağladığı anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde bulgular açığa çıkan araştırma temaları başlığı altında kapsamlı olarak tartışılmıştır.

5.1. SOSYAL DENEYİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Mesleki kimlik inşası mesleki sosyalleşme sürecinde belirli faktörler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Mesleki sosyalleşme süreci bireyin çocukluktan emekliliğine kadar süren yaşam dönemini kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde bireyler mesleğe dair çeşitli algılar geliştirmektedirler. Mesleğe ilişkin oluşan ilk algılar çocukluk dönemindeki sosyal deneyimlerine dayanmakta ve bu algılar emekliliğe kadar durmadan değişerek mesleki kimliğin inşasına yönelik bilgileri açığa çıkarmaktadır. Mevcut araştırma akademisyenlerin sahip olduğu sosyal deneyimlerin mesleki kimlik inşasını gerçekleştiren faktörlerden biri olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde Lamote ve Engels'in (2010) yapmış oldukları çalışmada; sosyal ve çevresel etkilerin kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğuna ve sosyal unsurlar aracılığıyla elde edilen bilgi, deneyim ve gözlemlerin mesleki kimliği şekillenmesinde önemli bir unsur olarak ortaya çıktığına dikkat çekmektedir.

Sosyal deneyim temasına yönelik elde edilen mevcut bulgular, akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumunda aile, arkadaş, yakınlar, öğretmenler ve medyayı rol model aldıklarını açığa çıkarmıştır. Cope vd.'nin (2017) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, mesleki kimlik inşasının önemli bir bölümünün yansıtma ve rol modeller aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Wilson vd. (2013) ve Yıldız (2016) araştırmalarında aile, arkadaşlar, yakınlar ve öğretmenlerin bireyin çevresinde yer alan ilk rol modeller olduğunu ortaya koyarken; (Skorikov ve Vondrareck, 2011, s.699) mesleki tercihlerde aile üyelerinin, yakın çevrenin ve toplumsal iletişim araçlarının etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Araştırma bulgularından ön sosyalleşme ve resmi sosyalleşme aşamalarında ortaya çıkan rol modellerin gayri

resmi olarak gözlemlenmesiyle mesleğe ilişkin açığa çıkan bilişsel algıların, mesleki kimlik inşasını şekillendirmeye başladığı anlaşılmaktadır. Çünkü akademisyenlik mesleğine ilişkin algılar ortaya çıkarken, birey bu mesleğe ilişkin sahip olmadığı bilgi ve becerileri rol modelleri gözlemlemeyerek açığa çıkarmaktadır (Filstad vd., 2007). Kısaca rol modeller, Adams vd.'nin (2006) ifade ettiği gibi mesleğin bilişsel alanına etki ederek, akademisyenlerin mesleki kimlik inşasını gerçekleştirmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Mevcut araştırma bulguları katılımcıların bu mesleği seçmelerinde ebeveyn yönlendirmesinin, akademisyenliğin bir aile mesleği olmasının ve ebeveynlere özenti duyulmasının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının temelinin aile ve yakın çevrede atıldığının bir göstergesidir. Benzer şekilde Slay ve Smith (2010) ve Clarke vd. (2013) çalışmalarında katılımcıların kariyer seçimi ve kimlik üzerinde en sık rastlanan erken etkinin aileye ait olduğunu ortaya koyarken; Toker Gökçe (2019: s. 214-215) öğretmenlerin mesleğe ilişkin algı, inanç ve tutumlarının ana hatlarıyla çocukluk döneminde belirlendiğini ifade etmektedir. Pierrakos vd.'nin (2009) çalışma bulguları mevcut çalışma bulgularını destekler nitelikte olup, bireyin meslek seçiminde baba ve anne mesleğinin önemli bir yönlendirme ve motivasyon kaynağı olduğunu açığa çıkarmıştır. Lamote ve Engels (2010) ise araştırmalarında eğitimci ailelerin çocuklarının yönlendirme ya da aileye özenerek eğitimci olduğu, dolayısıyla ailelerin meslek seçiminde çocuklar üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Ailenin meslek seçiminde bir rol model olması katılımcıların hayata dair ilk deneyimlerini ailesinden elde etmesinden ve aileye duyulan güven ve sorumluk duygusundan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca aileler, katılımcıları mesleki anlamada yönlendiren gayri resmi ilk eğitim basamağı olarak görülebilir.

Araştırmada sosyal deneyim teması altında açığa çıkan diğer rol modeller arkadaş ve yakınlarıdır. Bulgular katılımcıların bu rol modellerin hal ve davranışlarından etkilenerek onlara özenti duyduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Wilson vd. (2013) çalışmasında akran ve yakınlarına empati kurarak onları rol model aldıklarını ve sosyal yaşamda birbirlerinden etkiledikleri sonucuna varmıştır. Kavrayıcı'nın (2019) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını

destekler nitelikte olup yakın çevrenin öğretmenlerin mesleğe yönelik kimlik algılarını şekillendirdiğini açığa çıkarmıştır. Sosyal ağlar aile ile sınırlı olmayıp, aile dışı eş zamanlı bir sosyal etkileşimin varlığı bireyler üzerinde akran etkisinin önemli bir şekilde hissedilmesine neden olmaktadır (Xu, 2020). Bu bağlamda katılımcıların akademisyenlik mesleğine yönlenmelerinde arkadaş ve yakınların rol model olmasının Filstad vd.'nin(2007) de belirttiği gibi mesleki tercih belirsizliğini kaldırdığı ve özellikle bu mesleğe bilişsel anlamda yönlenmende ön ayak olduğu söylenebilir. Özellikle resmi sosyalleşme aşamasında akademik alanda eğitim gören akranlara duyulan özentinin bu mesleğe yönelmede öncelikli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum rol model alınan akranların alanlarında gösterdikleri başarı ve özveriden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut çalışmada da eğitim ve öğretimin ön plana çıktığı resmi sosyalleşme aşamasında akademisyenlik mesleğinin inşasını sağlayan rol modellerden bir diğerinin öğretmenler olduğu açığa çıkmıştır. Birey kimlik oluştururken o meslekte uzmanlaşmış kişileri rol model almaktadır. Öyle ki öğrenciler için öğretmenleri ya da danışmanları öğretim ve araştırmanın gerçekte nasıl yapılacağına dair ilk örnekleridir (Smith ve Hatmaker, 2015: s. 548-555). Katılımcılar tarafından öğretmenlerin rol model alınması resmi sosyalleşme aşamasında mesleki eğitimin önem kazanmasından kaynaklanıyor olabilir. Mevcut araştırma bulguları özellikle lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim programlarında, akademisyenlerin öğretim etkinliğini icra ediş şekilleri, hal, davranış ve yaşam biçimleriyle öğrencilere rol model oldukları ve öğrencilerin öğretmenlerine hayranlık duygusu besleyerek akademisyenlik mesleğine yöneldiğini göstermektedir. Bu süreçte mesleğe ait bilgi, beceri ve tutumları birebir sergileyen öğretmenlerin katılımcılara mesleğe ilişkin daha somut bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Kavrayıcı'nın (2019) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminde özellikle bilişssel açıdan rol model olduklarını ortaya koymaktadır. Otaghi vd.'nin (2016) araştırma bulguları rol model öğretmenlerin, öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini arıttırdıkları ve eğitim planlama ve yönetimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede onlara rehber olduklarını göstermektedir. Yıldız (2016: s. 210-211) ise öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme ve bu meslekte devam etmelerinde öğretmenlerini örnek aldıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda

öğretmenlerin eğitim ve öğretim rolünü üstlenmiş rol modeller olmasının, mesleğin doğası gereği öğrenci ve öğretmen arasında kurulan yakınlıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde katılımcıların mesleki seçimlerini yaptıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin katılımcılar üzerinde hem mesleki, hem sosyal hem de bilişsel olarak etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları arasında yer alan bir diğer rol model ise canlı olmayan fakat toplum algısının yönlendirmede en büyük etkiye sahip olan medyadır. Bulgular doğrultusunda akademisyenlerde mesleki kimlik oluşumunu sağlayan medya faktörünün hem ön sosyalleşme hem de resmi sosyalleşme aşamasında etkili olduğu görülmektedir. Bulgular akademisyenlik mesleğine yönelik film, belgesel, dizi ve haber gibi yayınların katılımcıların meslek seçiminde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Medyanın tek taraflı iletişiminin katılımcıların algılarını şekillendirerek mesleği arzu edilebilir hale getirmesinin mesleki kimlik oluşumu üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Kasperiuniene ve Zydziunaite (2019) akademisyenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada medyanın mesleki seçim ve tanıtım için bir fırsat alanı olduğu ve mesleki kimlik inşasını etkilediğini açığa çıkarmıştır. Lamote ve Engels (2010) ise medyanın ön sosyalleşme ve resmi sosyalleşme aşamalarında öğrencilerde mesleklere yönelik bilişssel harita ve zihinsel kalıplar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların medya aracılığıyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak akademisyenlik mesleğine yöneldiği söylenebilir. Medyanın akademisyenlik mesleğine ilişkin algı yaratmada etkili bir araç olması katılımcıların ön sosyalleşme sürecinde mesleğe yönelik bilişsel boşluklardan kaynaklanıyor olabilir. Resmi sosyalleşme sürecinde yaş faktörünün getirdiği mesleki farkındalık katılımcıların ilgi duydukları medya programlarına odaklanmasını sağladığı ve dolayısıyla medyanın mesleki bir yönlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Rol modeller gayri resmi ve çoğu zaman interaktif olamayan tek taraflı bir gözlemi içermektedir. Ancak mesleki kimlik inşasında sosyal bir varlık olan insanın tek yönlü iletişimi yeterli olmamaktadır. Mesleki kimliğin tam anlamıyla inşası için karşılıklı ve çeşitli iletişim kanallarının kurulması da gerekmektedir. Özellikle mesleğin icrasıyla başlayan resmi sosyalleşme sonrası uygulamaları kapsayan bu dönemde bireylerin mesleki sosyalleşme sürecini, farklı ortam ve sektörlerde ilişkiler

geliştirerek devam ettirdiği görülmektedir. Toker Gökçe (2019: s. 213) bu sürecin kendi kendine başlatıldığını ve dolayısıyla kişinin bu sürece gönüllü olarak katıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmadaki bulgular ise katılımcıların kıdemli akademisyenler, eşdeğer kıdemdeki akademisyenler ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin mesleki kimlik inşasının gerçekleşmesini sağlayan sosyal deneyimler olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmanın bulguları katılımcıların kıdemli akademisyenler ve eş değer kıdemdeki meslektaşlarıyla geliştirdikleri ilişkilerin işbirliği, paylaşım, mesleki gelişim ve farkındalığı arttırarak mesleğe ilişkin sorunların çözümünü kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Ortaya konulan birliktelik ve işbirliği genellikle meslekle özdeşleşmeyi sağlamaktadır (Adams vd., 2006: s. 63). Benzer şekilde Clegg (2003) çalışmasında akademisyenlerin meslektaşlarıyla geliştirdikleri iletişim soncunda ortaya çıkan meslektaş dayanışması ve işbirliğinin mesleki kimliklerini onlar gibi şekillendirmelerine neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gümüşok'un (2020) çalışmasında ortaya koyduğu bulgular mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, eğitmenlerle gerçekleştirilen güvene dayalı ilişkinin işbirlikçi bir öğretim ortamı yaratarak eğitmen kimliği duygusunun geliştirdiğini göstermektedir. Winkel vd. (2018) ise araştırmalarında meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan akademisyenlerin, mesleği içselleştirerek mesleki hedeflerine kolaylıkla ulaşabildiğini ortaya koymaktadır. Mesleki işbirliğinin mesleği içselleştirerek mesleki sorunların çözümünü kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların mesleki gelişim ve farkındalığının artması bir anlamda onlara mesleki anlamda yol gösteren kıdemli akademisyenlerin bilgi ve tecrübe birikiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların kıdemli ve eşdeğer kıdemde yer alan meslektaşlarıyla kurdukları ilişkinin mesleki eksiklikleri gidererek, mesleki kimlik oluşumunu güçlendirmesi ve dolayısıyla mesleki bağlılığı arttırması şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırmada katılımcıların meslektaşlarıyla kurduğu olumsuz ve zayıf ilişkinin ise kıskançlık, ego, bireysellik, dedikodu, bencillik ve rekabet gibi farklı olgulardan kaynaklandığı dile getirilmiştir. Katılımcılara göre bu olumsuzluklar akademisyenlerde mesleki anlamda yalnızlık, içe kapanıklık, çekingenlik, güvensizlik, verimsizlik ve yılgınlığa neden olarak zayıf bir mesleki kimlik

oluşumuna neden olmaktadır. Bu durumun temelinde başarı güdüsü yatıyor olabilir. Benzer şekilde Argon ve Köşterelioğlu'nun (2009) araştırma bulguları akademisyenlerin akademik etkinlikleri konusunda birbirleriyle yeterli bilgi alış verişinde bulunmadıklarına dikkat çekmektedir. Turan vd.'nin (2019) araştırması da bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup akademisyenlerin, ilişkiler ağının kullanımına ilişkin olması gerekeni değil olmaması gerekeni yaptıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcıların meslektaşlarıyla oluşturdukları zayıf ilişki sonucunda yapılmaması gerekeni yaparak mesleki anlamda bir yıpranma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda mesleki anlamda yaşanan yıpranma akademisyenleri mesleki sorumluklarını yerine getirmede yetersiz bırakabilmektedir. Benzer şekilde Koçak (2019) yapmış olduğu çalışmada bireylerin olumsuz davranışlar yansıttığını, kendinde var olmayan nitelik ve başarıya sahip olan bireylerle kendini karşılaştırarak öfkelendiğini, sonuç olarak haset ve çekememe duygusunun oluştuğunu ortaya koymuştur. Mevcut ve benzer araştırma bulgularından yola çıkarak akademisyenler arasında kurulan olumsuz ve zayıf ilişkinin akademisyenlerde mesleki anlamda istenmeyen hal, davranış ve tutumlara neden olduğu ve dolayısıyla mesleki kimlik gelişiminde aksaklıklara sebebiyet verdiği söylenebilir.

Mevcut araştırmada katılımcıların olumsuz ilişkiler sonucunda sahip oldukları farklı bakış açılarından dolayı mobinge uğradıkları ve iş yerinde baskılandıklarını açığa çıkmıştır. Bu durum katılımcıların meslektaşlarıyla aynı düşünceyi paylaşmamasının mesleki anlamda bir tehdit unsuru olarak kabul edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Brownell ve Tanner'in (2012) araştırma bulguları akademisyenlerin özellikle öğretim ve araştırma yöntemlerini uygulama aşamasında meslektaş baskısına uğradığını göstermektedir. Mobingi iş yerinde yaşanan psikolojik taciz olarak tanımlayan Toker Gökçe (2012) hem resmi hem de özel okullarda öğretmen ve yöneticilerin en sık karşılaştıklarını belirttikleri yıldırıcı davranışların aynı olduğu ve bu davranışların bireyleri göz ardı ve suiistimal ederek, dışlanarak, dedikodusu yapılarak, eleştirilerek ve gereksiz iş istenerek sergilendiğini dile getirmektedir. Akademisyenler mobingi bir bastırma aracı olarak kullanarak kendilerine tehdit olarak gördükleri katılımcıları bertaraf ettiklerini düşünüyor olabilirler. Dolayısıyla meslektaşlar arası olumlu ilişkiler akademisyen kimliğini

güçlendirirken, olumsuz ilişkilerin mesleki kimliğin inşasını zayıflattığı ve dolayısıyla mesleğin nitelik olarak zayıflamasına neden olduğu söylenebilir.

Bulgular öğrencilerle kurulan ilişkinin katılımcılara geri bildirim sağladığı, içsel motivasyonu ve rol model olmanın verdiği mesleki hazzı arttırdığını açığa çıkarmıştır. Öğrencilerin mesleki geçişlerine yardımcı olacak gerekli bilgi, beceri ve tutumların bir kısmını mevcut araştırmanın katılımcılarıyla kurdukları iletişim yoluyla edindikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde Wilkins vd.'nin (2012) araştırma bulguları öğrenci öğretmen etkileşiminin karmaşıklığına dikkat çekerek, bu etkileşimin öğretmenlerin mesleki kimlik inşasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Köysüren (2016) araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerle kurulan duygusal ilişkinin öğretmenlerin kendi gelişimlerini fark etmelerinde ve mesleklerini keyifle sürdürmelerinde itici bir güç olduğuna dikkat çekmektedir. Staton ve Hunt'ın (1992) yapmış olduğu çalışma da mevcut araştırmayı destekler nitelikte olup, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin mesleki rolleri ortaya koyuş biçimlerini etkilediğini ve zamanla öğretmenlerin hem mesleği hem de öğrencileri daha çok sahiplendiği sonucunu açığa çıkarmıştır. Katılımcıların öğrencilerle ilişkileri sonucunda almış oldukları mesleki dönütlerin, mesleki anlamda eksiklikleri görmelerinde ve öğrencilerini onları sahiplenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2. EĞİTİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Eğitim temasına yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda akademisyenlerin mesleki kimlik oluşumunda kariyer öncesi ve kariyer içinde alınan eğitimin etkili olduğu ortaya açığa çıkmıştır. Kariyer öncesi eğitimin katılımcıların mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerini kazandığı resmi sosyalleşme ve kariyer içinde alınan eğitimin katılımcıların mesleği icra ettiği resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Enoch (1989:s. 223-224) özellikle resmi sosyalleşme aşamasında üniversite eğitiminin bireyi icra edeceği mesleğe hazır hale getirdiğine dikkat çekerken, Edens (1987: s. 8-7) mesleki gelişimin eğitim sürecinin bir sonucu olarak meydana geldiğini ifade etmektedir. Köysüren (2016) araştırmasında resmi sosyalleşme aşamasında gerçekleşen öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin okullardaki öğretim sürecinde gereksinim duyacağı yeterlikleri kazandırdığını ve bu kazanımın

onların kurum ortamındaki ilişki ve görevlerinin biçimlenmesine temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Kavrayıcı (2019) ise yapmış olduğu araştırmayla resmi sosyalleşme döneminde öğretmenlerin gerek öğretmen liselerinde gerekse üniversitede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmen olarak nitelendirmeye başlamalarında etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Mevcut araştırma bulguları kariyer öncesi lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin akademisyenlik mesleğinin ne olduğu konusunda mesleki farkındalık yaratarak, bilgi, donamım ve uygulama açısından akademisyenleri mesleğe hazır hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların mesleğe ilişkin temel bilgileri ve bilişsel kalıpları bu dönemde oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri, mesleki uzmanlaşma için gerekli bilgi, beceri ve tutumun bilişsel ve teorik olarak öğrenildiği eğitim programlarıdır (Colbcek, 2008; Karaman ve Bakırcı 2010). Maranon ve Pera'nın (2015) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, eğitim ve öğretimin bireyleri son sosyalleşme aşamasına geçişini sağlayarak mesleğe hazır hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Resmi sosyalleşme aşamasında alınan eğitimlerin katılımcıları bir akademisyen olarak uzmanlığa geçtikleri resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasına hazırladığı söylenebilir. Özellikle lisans, yüksek lisans ve doktora sürecinde alınan eğitimlerin katılımcıları akademisyenlik mesleğine bilgi, donamım ve uygulama açısından hazır hale getirdiği anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma bulguları akademisyenlerin yapmış olduğu bilimsel çalışmaların ağırlıklı olarak yabancı kaynaklı olmasının dil eğitimini zorunlu kıldığını; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde yabancı dil eğitimi alan akademisyenlerin öğretim ve araştırma alanında daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bilimsel çalışmaların çoğunun yabancı dilde özellikle de İngilizce olarak yapılıyor olmasının nedeni bu dilin bilimsel dil olarak kabul edilmesinden ve dünyanın en çok konuştuğu ortak dil olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulguları yurtdışında farklı kültürler içerisinde alınan lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin, katılımcılara mesleki anlamda donanım ve doluluk kazandırdığına ve bu eğitimlerin katılımcıların bilgi, deneyim ve tecrübesini arttırarak onları mesleğe hazır hale getirdiğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Wilson vd. (2013) araştırmasında öğrencilerin mesleki kimliğinin önemli bir bölümünün lisans, yüksek

lisans ve doktora eğitim sürecinde toplumun farklı kültürleri arasında şekillendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Ai (2017) çalışmasında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini yurtdışında almış olan akademisyenlerin dil yeterliliklerinin olmasının yanı sıra farklı kültürlerin kaynaşmasından dolayı mesleki anlamda saygı, sorumluluk, beceri ve bilgi seviyelerinin arttığına dikkat çekmektedir. Farklı sosyal ve kültürel çevrede edinilen eğitimsel tecrübelerin mesleğe ilişkin farklı bakış açıları geliştirdiği ve dolayısıyla mesleğin detaylı bir şekilde algılanmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında alınan eğitimlerin, katılımcıları mesleğe daha donanımlı bir şekilde hazırlaması bu eğitimlerin daha nitelikli olduğuna işaret ediyor olabilir. Aynı zamanda farklı ülkelerde alınan eğitimlerin katılımcılara akademisyen kimliğinin farklı kültürlerce nasıl algılandığına yönelik karşılaştırma fırsatı sunduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma bulguları akademisyenlerde eğitim sürecinin resmi sosyalleşme sonrası uygulama döneminde de devam ettiğini göstermektedir. Araştırma bulguları akademisyenlerin yurtiçinde katıldıkları seminer, sempozyum, kongre vb. eğitim faaliyetleriyle mesleki gelişimlerini sürdürmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda yurtdışında alınan eğitimler sayesinde mesleki anlamda eksiklerinin farkına varıldığı, farklı kültürler aracılığıyla katılımcıların mesleki anlamda farklı bakış açıları geliştirdiği ve edinilen farklı yöntem ve metotların yurtiçinde öğrenci ve meslektaşlarla paylaşıldığı araştırma bulgular arasında yer almaktadır. Mesleki gelişimini devam ettirmek isteyen akademisyenler hizmet içi eğitimler, seminerler vb. gibi eğitim faaliyetleriyle mesleki eğitimlerine devam etmektedir (Baldwin ve Blackburn 1981: s. 611). Benzer şekilde Scali (2003) araştırmasında kurs, hizmet içi eğitim ve seminer gibi eğitim faaliyetlerinin bireylerin mesleki gelişimini sağlayarak meslekle bütünleşmeyi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Eğitimin yaşam boyu kesintisiz bir süreç olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların mesleğe eksikliklerini yurtiçi ve yurtdışında aldıkları eğitim faaliyetleri yoluyla giderdiği anlaşılmaktadır. Yurtdışında alınan eğitimlerin katılımcılara mesleki açıdan farklı yöntem ve metotlar kazandırması, farklı kültürlerin akademisyenlik mesleğinin farklı şekilde algılanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Mesleki kimliğin büyük bölümünün resmi sosyalleşme

sonrası uygulama döneminde şekillendiği düşünüldüğünde bu süreçte alınan eğitimin mesleki olgunlaşmayı sağlayarak kariyerde ilerlemeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

5.3. MESLEKİ UYUM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Mevcut araştırmanın bulguları kişilik özellikleri, entelektüel kapasite ve mesleki ilginin mesleki kimlik inşasını gerçekleştiren uyum faktörleri olduğunu ve bu faktörlerin resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Molinero ve Pereira (2013) çalışmalarında bireyin icra edeceği mesleğe yakınlık hissetmesi, mesleğe karşı bir ilginin olması ve kişilik özelliklerinin o mesleğe uygun olması gerektiğine dikkat çekerek, bu etmenlerin mesleki kimlik inşasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda eğitim yoluyla kazanılan mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra bireysel benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda bireyin kişisel özellikleri mesleki uyum açısından önem arz etmektedir (Olesen vd., 2010).

Mevcut araştırmanın bulguları katılımcıların hırslı, azimli, ısrarcı, araştırmacı, idealist, yenilikçi, yaratıcı, meraklı, üretken, çalışkan, detaycı değişime açık ve eleştirel kişiliklerinin mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Ibarra (1999) bireylerin sahip olduğu farklı kişilik özelliklerinin mesleki uyum için gerekli olduğunu ve meslekle uyum sağlayan kişilik özelliklerinin mesleğin icrasını kolaylaştırarak mesleki kimliğin oluşumunu desteklediğini ortaya koymaktadır. Örnek (2020) ise araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda kişisel özelliklerin etkili olduğuna dikkat çekerek; öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öfke kontrolüne sahip, sabırlı, hoşgörülü ve empatik kişisel özelliklerinin mesleki yaşantı sürecinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik yaşamın, katılımcıların kişilik özelliklerini ortaya koyduğu bir alan olduğu düşünüldüğünde katılımcıların mesleki rollere yönelik sahip oldukları kişilik özelliklerinin akademisyenlik mesleğinin icrasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Araştırmanın başka bir bulgusu katılımcıların sahip oldukları entelektüel zekâ sayesinde çok boyutlu düşünerek sorunların çözümünü kolaylaştırdıkları şeklinde ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Clegg (2008) araştırma bulgularında entelektüel

zekânın akademik kimlikleri inşa etmekte kullanılan bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Read ve Leathwood (2018) entelektüel zekânın akademisyenlerde olması gereken bir özellik olduğuna dikkat çekerek, akademisyenlerin entelektüel zekâsının onları mesleki anlamda özel bir konuma yerleştirdiğine değinmektedir. Katılımcıların entelektüel zekâya dikkat çekmesi bu mesleğin öğrenmeye ve araştırma açık bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda entelektüel zekânın mesleki anlamda sorunlara çözümler getirdiği düşünülmekle birlikte, katılımcıların sahip olduğu entelektüel zekânın meslekle özdeşleşmeyi sağladığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların mesleğe karşı duydukları ilgi ve merakın mesleğin icrasında önemli bir etmen olduğu ve bu ilgi ve merakın mesleğin icrasını kolaylaştırdığı açığa çıkmıştır. Lordly ve Maclellan'ın (2012) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, bireyin çalışmak istediği ya da çalışmayı hayal ettiği mesleğin bireyin ilgi alanına dayandığını göstermektedir. Bu durumda akademisyenlik mesleğinin katılımcıların ilgi duyduğu ve icra etmek istediği meslek olduğu anlaşılmaktadır. Pierrakos vd.'nin (2009) araştırma bulguları ise bireylerin iyi olduklarını düşündükleri alanlara yönelerek meslek seçimlerini yaptıkları ve seçim sonucunda o mesleği iyi bir şekilde icra ettiklerini doğrulamaktadır. Katılımcıların akademisyenlik mesleğine duydukları ilgi bu mesleği keşfetmeye çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir. Akademisyenlik mesleğine ilginin aynı zamanda mesleğin icrasını kolaylaştırarak mesleki kimliğin gelişimini hızlandırdığı söylenebilir. Bu durumda mesleki ilginin akademisyenlik mesleğinin seçimi ve icrasında yönlendirici bir etken olduğu düşünülebilir.

5.4. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Mevcut araştırmada katılımcıların mesleki kimlik inşasını sağlayan demografik faktör kurumun konumu ve yapısı olarak ortaya çıkmıştır. Mevcut bulgular bu faktörün resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleğin icrasıyla birlikte kurumun konumu ve yapısına ilişkin algılarının gelişip netleşmeye başlaması, bu faktörün mesleki sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ortaya

çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir. Mevcut bulgular kurumun bulunduğu şehir ve sunmuş olduğu imkanların, mesleğin icrasını kolaylaştırdığı ve katılımcılarda mesleki anlamda bir istek ve motivasyon yarattığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Molinero ve Pereira (2013) çalışma bulgularında öğrencilerin meslek seçimlerini üniversitelerin bulunduğu coğrafi konuma göre yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Farklı çalışma bulguları ise mesleki kimlik üzerinde etkili olan farklı demografik faktörlere dikkat çekmektedir. Bakan vd. (2017) çalışmalarında özellikle yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerinin kimlik oluşumunda etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Adams vd.'nin (2006) araştırma bulgularına göre demografik değişkenler arasında yaş ve aile üyelerinin sayısı mesleki kimlik şekillenmesini etkilemezken, toplumsal cinsiyet kalıpları gruplar arası mesleki ilişkileri ve mesleki kimliğin uygulanma biçimini etkilemektedir.

Alanyazında araştırmaların çoğunlukla cinsiyet faktörü üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanıyor olabilir. Şentürk'ün (2015) araştırma bulguları akademide diğer alanlara göre daha fazla oranda kadın istihdam edilmesine rağmen kariyer ilerleme sürecinde cinsiyet ayrımının yapıldığı ve kadınların engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Öztan ve Doğan (2015) çalışmalarında kadın akademisyenlerin atama ve yükseltme sürecinde sorunlar yaşadığını dile getirmektedir. Avcil'in (2021) araştırma bulguları kadın akademisyenlerin iş yükünden dolayı ev ve iş hayatları arasında denge kuramadıklarını ortaya çıkarmıştır. Aksoy (2018) ise azınlık durumunda olan kadınlara ayrımcılık uygulandığını ifade etmektedir. Alanyazında yer alan diğer çalışmalarda yaş, cinsiyet ve ırk gibi demografik özelliklerin akademisyen kimliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak mevcut araştırmada yaş, cinsiyet ve ırk gibi demografik özelliklerin akademisyenlerin mesleki kimlik inşası üzerinde etkili olduğuna dair herhangi bir bulguya ulaşılmamıştır. Bu durum mevcut çalışmada yer alan katılımcıların akademisyenlik mesleğine ilişkin algılarından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcıların akademisyenlik mesleğini ırk, yaş ve cinsiyet farkı gözetmeksizin her bireyin icra edebileceği bir meslek olarak algıladığı söylenebilir. Katılımcıların özellikle cinsiyet faktörüne ilişkin herhangi bir algı ortaya koymaması

akademisyenliği cinsiyet ayrımının yapıldığı bir meslek olarak algılamadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Demokrasi ve insan haklarının etkisi, eğitim öğretim faaliyetlerinin yaygınlaşması ve iletişim alanındaki ilerlemeler küresel bir etkileşimi de beraberinde getirerek, akademisyenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet perspektifinde cinsiyete dayalı bir meslek olmadığının göstergesi olabilir.

5.5. MESLEKİ İMAJ TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Bir mesleğin seçimi ve icrası sahip olduğu imajla doğru orantılıdır. Bu doğrultuda bireylerin genellikle güçlü ve olumlu imaja sahip olan mesleklere yöneldiği söylenebilir. Mevcut araştırma bulguları sonucunda mesleki imaj teması altında ortaya konan mesleki statü ve mesleki prestijin kimlik inşasını resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında sağladığı anlaşılmaktadır. Mesleğin sahip olduğu statü ve prestij, uzmanlığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Helsby, 2010).

Katılımcılar akademisyen olma nedenlerini bu mesleğin ulaşılması güç, yüksek bir konumda yer alan, bilgi açısından zengin elit bir meslek olmasına bağlamaktadır. Katılımcıların akademisyenlik mesleğine ilişkin oluşturdukları bu algının nedeni bu mesleğin eğitim ve öğretimin tepe noktasında yer alan bilgi temelli bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde McBrier'in (2003) üniversitelerde yürüttüğü araştırmaya ait bulgular bilgi açısından daha donanımlı olan mesleklerin, statülerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Read ve Leathwood'un (2018) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup akademisyenlerin doğrudan faydacı değeri olmayan düşünmeye, yansıtmaya, fikirleri takip etmeye ve araştırma yapmaya teşvik edildiği liberal bir eğitim alanı olarak üniversite ve akademisyenlik kavramına hala yüksek değer ve duygusal yatırım yaptığını ortaya koymaktadır. Akademisyenliğin yüksek statülü bir meslek olarak kabul edilmesi pek çok mesleğe kıyasla ayrıcalıklı bir meslek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum akademisyenlik mesleğinin sahip olduğu bilgi birikimiyle farklı meslek dalları için iş gücü yetiştirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut araştırmada akademisyenlerin her anlamda donanımlı olması gerektiğini ifade eden katılımcılar, aksi takdirde mesleğin statüsüne yönelik olumlu algının azalarak değişeceğine ancak toplumda ihtiyaç duyulan meslek dallarının statüsünü daima koruduğuna dikkat çekmektedir. Maclure (1993) mevcut araştırmayı destekler şekilde akademisyenler gibi öğretmenlerin de toplum nazarında statülerine yönelik algının zayıfladığına dikkat çekmektedir. Kavrayıcı (2019) araştırmasında öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin algının zayıflatılmasına yönelik bir çaba olduğunu ve bu durum mesleki aidiyeti olumsuz bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Toplumun kısa vadede hayati ihtiyaçlarını karşılayan mesleklerin statülerinin yüksek olması, akademisyenlik mesleğinde ürünlerin uzun vadede ortaya konulmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Buonocore, Gennaro, Russo ve Salvatore (2018) çalışmalarında mesleğe ilişkin olumlu ya da olumsuz algının mesleğin sahip olduğu statüden kaynaklandığını dile getirmektedir. Trede vd.'nin (2012) araştırmasında yer alan benzer bulgular da eğitimcilerin, yalnızca teknik beceri ve teorik bilgileri değil, aynı zamanda ilgili mesleğin değerli doğasını toplum için ne denli önemli olduğunu anlatmak ve öğretmekle sorumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yolla mesleki statü kaybının önüne geçileceği düşünülebilir.

Unvan yükseldikçe üzerlerindeki baskının azaldığına dikkat çeken katılımcılar bu mesleğin yurt dışındaki statü ve saygınlığının yurt içindeki durumundan çok daha iyi olduğuna dikkat çekmektedir. Archer'ın (2008a) araştırma bulguları da mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte olup, kıdemli akademisyenlerin kıdemsiz akademisyenlere baskı yaptığı ve mesleki ayrıcalıklardan yararlandıklarını göstermektedir. Bu durumun yurtdışında akademisyenlik mesleğine ilişkin oluşan bireysel ve toplumsal algının bu mesleği daha saygın bir meslek olarak kabul ediyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda akademisyenlik mesleğinde unvanda yükselmenin saygınlığı ve gücü de beraberinde getirmesi statünün bir güç ve bir korunma aracı olarak algılanmasıyla ilgili olabilir.

Katılımcılar mesleki prestii olgusunu, akademisyenlerin dış görünüşü, konuşma tarzı, duruş, hal ve hareketleri ve yeteneklerini ortaya koyarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamasıyla ilişkilendirmektedirler. Derin vd.'nin (2017) ifade ettiği gibi akademisyenlik mesleğinin sahip olduğu prestijin katılımcılara saygı ve takdir

kazandırarak, toplum için faydalı oldukları algısını yaratabilir. Ancak aynı katılımcılar akademisyenlerin mesleğe başlamadan önce mesleğin imajına ilişkin sahip oldukları olumlu algının üniversite ve öğrenci sayılarındaki artış ve çıkar çatışmalarından dolayı mesleğe başladıktan sonra olumsuz anlamda değiştiğine dikkat çekmektedir. Bennet vd. (2016) akademisyenler üzerine yaptıkları çalışmada bu alanda karşılaşılan zorlukların mesleğin prestijini belirli bir zaman sonra azalttığını ortaya koymaktadır. Yıldız (2020) ise çalışmasında öğretmenlik mesleğine karşı saygınlığın azalmasından kaynaklanan olumsuz etkilerin öğretmenlerin mesleğe atfettikleri değerleri de etkilediğine dikkat çekmektedir. Katılımcıların meslek öncesinde ve mesleğin içinde farklı imaj algılarına sahip olması, mesleğin içerden ve dışarıdan farklı şekilde algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda resmi sosyalleşme aşamasında akademisyenlik mesleğine ilişkin genellikle bilişsel algılar mevcutken, resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında mesleğin deneyimlenmesi algıların değişmesinde temel neden olabilir. Bu durum katılımcıların mesleki kimlik karmaşası yaşamasına neden olabilir ve mesleki kimlik inşa sürecini yavaşlatabilir.

5.6. MESLEKİ DENEYİM TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Çalışanların meslekte kendini tanımlama becerisi, çalışanların mesleki beceri bileşeninin yanı sıra; ne kadar iyi eğitilmiş oldukları, ne yaptıkları ve hangi görevi yerine getirdikleriyle de ilgilidir (Browni Kirpal ve Rauner, 2007: s.1-2). Bu durumda bir mesleğin inşası, farklı etmenlerle birlikte mesleğe ilişkin görev ve sorumluluklar etrafında şekillenmektedir. Baldwin ve Blackburn (1981: s. 599) üniversitelerin bünyesinde bulundurduğu öğretim elemanlarına bir takım roller yüklediğini dile getirmektedir. Roller kimlik inşasını kolaylaştıran ilişkisel bir araç olarak kimlik inşasının anlam oluşturma sürecine aracılık etmektedir (Simpson ve Carroll, 2008: s. 43).

Mevcut araştırmada akademisyenlerin öğretim ve araştırma deneyiminin resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında, diğer rollere ilişkin deneyimlerin ise sadece resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında kimlik inşasını sağladığı anlaşılmıştır. Arkenlid (2005) ve Tabacbnick ve Zeichner

(1984) öğretim ve araştırma rollerine ilişkin deneyimlerin ilk olarak mesleğe başlamadan önce bir yükseköğretim programında edinildiğine dikkat çekmektedir. İlköğretimden mesleğin icrasına kadar geçen süre göz önüne alındığında katılımcıların eğitim ve öğretim hayatı boyunca diğer rollere nazaran daha çok öğretim rolüyle etkileşimde olması bu role ilişkin deneyimlerin resmi sosyalleşme aşamasında kazanıldığının göstergesi olabilir. Aynı zamanda katılımcıların lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim süreçlerinde araştırma faaliyetlerinde bulunmaları bu rolün resmi sosyalleşme sürecinde ortaya çıkmasına neden olarak gösterilebilir. Toplum hizmet ve yönetim rollerine ilişkin deneyimlerin ise resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ortaya çıkması, bu rollere ilişkin deneyimlerin mesleğin icra sürecinde edinilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut araştırmada katılımcıların derse girme, sınıf hâkimiyeti ve sınav yapma gibi öğretim görevlerinin önemine değinilirken, elde ettikleri bilgileri öğrencilere, meslektaşlara ve diğer bireylere öğretim yoluyla aktardıklarına dikkat çekilmektedir. Ayrıca katılımcıların bilgiyi paylaşarak ve aktararak öğretim alanındaki eksikliklerini giderdiği, farklı kurumlarda elde edilen öğretim deneyimlerinin mesleki yıpranmayı önlediği ve yurtiçi ve yurtdışında farklı kültürlerde elde edilen öğretim deneyimlerinin mesleki kimlik gelişimini kolaylaştırdığı araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Öğretim rolü akademisyenler için en temel mesleki rol olup, kurum için ve kurum dışında kimlik oluşturma sürecinde merkezi bir öneme sahiptir (Fitzmaurice, 2013: s. 617). Trautwein (2013: s. 997) akademisyenlerin özellikle mesleğe başladığı yıllarda en çok öğretim deneyimine ihtiyaç duyduğunu dile getirmektedir. Nevgi ve Löfström (2015: s. 59) ise akademisyenlerin öğretim yanlarının meslektaşlar, öğrencilere ve diğer bireylerle bir etkileşim ve iletişim sonucunda geliştiği ve mesleki kimliğin bu doğrultuda inşa edildiğini ifade etmektedir. Sünbül'ün (1996) araştırma bulguları mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin öğreticilik, rehberlik ve uzmanlık yanlarıyla bilgi aktarımını sağladığına dikkat çekerek bu durumun mesleki anlamda öğretmen kimliğini geliştirdiği ve takipçilerinin de öğretim başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır. Staton ve Hunt (1992) çalışma bulgularından yola çıkarak akademisyenlerin elde ettikleri öğretim deneyimlerinin ileriki yıllarda mesleki olarak onlara kolaylık sağlayacağını dile getirmektedir.

Köysüren (2016) öğretmenlerin sahip olduğu öğretim deneyiminin mesleğin icrasını kolaylaştırdığına ve kendilerindeki öğretici rolün ortaya çıkmasına yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Kavrayıcı (2019) araştırmasında ilk öğretmenlik deneyimlerinin öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşandığına dikkat çekerek öğretmenlerin uygulama alanı olan okullar ve sınıflarda öğretim rolüne yönelik ilk heyecanı yaşamasının mesleki gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim deneyiminin akademisyenlerde mesleki kimliğin inşasını kolaylaştırıcı ve yapıcı bir etken olduğu düşünülmektedir. Her mesleğin bilgi temelli bir hazırlığa ve öğretim sürecine ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde, katılımcıların mesleki bilgiyi sahip oldukları öğretim rolüyle aktararak mesleki gelişimlerini sürdürdükleri söylenebilir.

Katılımcılar öğretim alanında sergiledikleri hal, davranış, tutum ve performansın öğrenciler nazarında akademisyenlerin rol model olmasına sebep olduğuna dikkat çekmektedir. Joynes, (2014: s. 4-8) benzer şekilde araştırmasında öğrencilerin derslerine giren akademisyenleri hal, davranış ve tutumlarından dolayı bir rol model olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ekizer (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kendilerini iyi bir rehber ve rol model olarak gördüklerine değinmektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların öğrenciler tarafından rol model olarak görülmesi, katılımcıların öğretim rollünü başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleştirdiğine dair bir gösterge olabilir. Katılımcıların rol model olarak öğrenciler için mesleki anlamda etili olması, öğretim rolünü etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Akademisyenlerin hem öğretim hem de araştırma alanında aktif olmaları beklenmektedir (Teichler, 2010: s. 161). Read ve Leathwood'un (2018) araştırma bulguları da üniversitelerde her akademisyenden neoliberal çağın gereği öğretim ve araştırma faaliyetlerini düzenli bir şekilde yürütülmesinin istendiğini açığa çıkarmıştır. Mevcut araştırma bulguları katılımcıların araştırma alanında bilimsel fayda sağlamak istedikleri ve bu amaçla yapmış oldukları bilimsel çalışmalarla alanyazına katkı sağlayarak bilim dünyasına faydalı oldukları soncunu ortaya koymaktadır. Mesleki kimlik inşa sürecinde araştırma alanında kendini gerçekleştiren akademisyenlerin mesleki anlamda nitelik ve kaliteyi arttığı ve

dolayısıyla literatüre katkı yaptıkları söylenebilir. Araştırma bulguları araştırmaya ilişkin çalışmaların lisans eğitimiyle birlikte başladığına dikkat çekmektedir. Katılımcıların araştırma rolüne ilişkin deneyimlerini ilk olarak resmi sosyalleşme aşamasında deneyimledikleri, resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ise mesleki sorumluklar doğrultusunda araştırma deneyiminin yoğunlaşarak arttığı anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma bulguları katılımcıların yaratıcı, özgün, hırslı ve araştırma yapmaya istekli kişilik özelliklerinin mesleki deneyim kazanmaya öncülük ederek mesleki kimlik oluşumunu kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Araştırma faaliyetine yatkınlık gösteren katılımcıların araştırma rolünü daha rahat ve kolay sergilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Baldwin ve Blackburn (1981: s. 611) araştırma yanı güçlü akademisyenlerin bu rolü daha rahat sergilediğini ve mesleki problemleri rahatlıkla aşabildiklerini dile getirmektedir. Xu (2014) eğitimcilerle yaptığı çalışmada, araştırma boyutunun mesleki kimliğe etkisini anlamak için eğitimcilerin yaşam deneyimlerine bakılması gerektiğine dikkat çekerek, araştırmaya ilişkin deneyimlerin eğitimcileri mesleki anlamda daha da uzmanlaştırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenme süreci hiçbir zaman son bulmadığı gibi araştırma sonucunda edinilen bilgi ve tecrübenin de akademisyenlik mesleğinin icrasını kolaylaştırarak sorun ve problemlerin çözümüne pratiklik kazandırdığı düşünülmektedir. Akademisyenlerin Araştırma faaliyetlerini gerçekleştirmeleri öğretim ve araştırma alanında uzman olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetleri sosyal sorumluluğu da beraberinde getirmektedir (Sachs, 2005: s. 8). Akademik anlamda hizmet, toplumun ihtiyacı doğrultusunda öğretim elemanlarıyla müşterileri arasında öğretim ve araştırma faaliyetlerinden arta kalan zamanda tarafsız bir şeklide gerçekleşen uzmanlık faaliyetleridir (Dill, 1982: s. 262-263). Temelinde ise toplumsal faydanın yattığı söylenebilir. Araştırma bulguları üretilen bilginin insanların sorunlarının çözümüne yönelik bilgiye dönüştürüldüğü; dolayısıyla akademisyenin kendini ve insanı anlayarak hizmet ürettiğini; akademisyenlik mesleğinin temel amaçlarından birinin hizmet üreterek toplumda farkındalık yaratma olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların toplum hizmeti faaliyetleriyle kurum dışında kalan kitleye ulaştığı

söylenebilir. Banks'ın (1998) ifade ettiği gibi meslek mensuplarının ayrım yapmaksızın mesleki bilgi ve becerilerini insanlık faydasına kullanması mesleğin sahip olduğu değer ve etik kurallardan kaynaklanmaktadır. Toplum hizmeti rolünün mesleki uzmanlık döneminde ortaya çıktığı düşünüldüğünde, bu role ilişkin deneyimlerin mesleki kimlik inşasında resmi sosyalleşme sonrası uygulama döneminde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Bender (2007) araştırmasında akademisyenlerin toplum hizmeti yoluyla yükseköğretim ve topluluklar için öğretim, öğrenme ve araştırma programları geliştirerek; akademisyenlerle toplum ilişkilerinin canlandırıldığı, bölgesel ve ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenciler, akademisyenler ve toplum üçgeninde sosyal sorumluluk ve farkındalığın arttırıldığı ve yükseköğretimin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlandığını ortaya koymaktadır. Hizmet alanında kazanılan deneyimlerin toplumun ihtiyaçlarını belirleyip, bu ihtiyaçları karşılamada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Yönetim görevi akademisyenlik mesleğinin belki de üzerine en az konuşulan etkinlik alanıdır. Bu göreve yönelik deneyimler resmi sosyalleşme sonrası uygulama döneminde açığa çıkmaktadır. Çünkü yönetim görevini üstlenerek deneyimlemenin bu görevi üstlenmekle başladığı anlaşılmaktadır. Akademisyenler, zamanlarının yaklaşık üçte birini öğretim görevine, geri kalanının çoğunluğunu araştırma ve hizmetlere ayırırken çok az bir kısmını yönetime ayırmaktadır (Enders ve Teichler, 1997: s: 361). Yönetim rolü üniversitelerde kendini mali açıdan, dış paydaşların bir temsilcisi olarak ve eğitim ve öğretim girdi ve çıktılarına odaklanarak hissettirmekte olup; buradaki amaç üniversitelerin hesap verebilirliğini artırmak adına kalite güvence sistemleri kurmak veya var olan sistemler yeniden yapılandırmaktır (Çetinsaya, 2014: s. 28).

Mevcut araştırma bulguları yönetim görevinin yerine getirilmesinde mesleki geçmişin ve zorunluluğun olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetim geçmişine sahip olmayan akademisyenlerin bu etkinlik alanında zorlandıkları ve hatta başarısız oldukları dile getirilmektedir. Yönetim geçmişine sahip olmayan özellikle de genç kadroların kariyer basamaklarında ilerleme kaygısından dolayı öğretim ve araştırma faaliyetlerine odaklandığı; orta ve yaşlı kadrolardaki akademisyenler ise angarya

işleri genç kadrolara yönlendirerek sahip oldukları tecrübeden dolayı yönetim görevinde yer aldığı görülmektedir (Enders ve Teichler, 1997: s. 362). Benzer şekilde Milward ve Brunetto (2005) yaptıkları çalışmada akademisyenlikte yönetim rolünün her anlamda özgürlüğü ve özerkliği kısıtladığını dile getirmektedir. Akademisyenlerin asıl görevlerinin öğretim ve araştırma olduğu ve yönetim görevinin bu iki görevin icrasını çoğu zaman engellediği düşünülmektedir. Dolayısıyla yönetim etkinliklerinin mesleki kimlik inşasında diğer etkinlik alanlarındaki rolleri zayıflattığı düşünülebilir. Yönetim görevlerinin akademisyenleri akademik alandan uzaklaştırarak bilimsel fayda ve üretkenliği azaltması katılımcıların bu görevi yapmak istememelerine neden olabilmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda yönetim deneyimine sahip akademisyenlerin özellikle orta ve geç kariyer evresindeki akademisyenlerden oluştuğu, erken kariyer dönemindeki akademisyenlerin ise genellikle zorunluluktan bu görevi üstlendikleri anlaşılmaktadır. Erken kariyer evresindeki akademisyenlerin yönetim görevini almak istememeleri deneyimsizliklerinden ve yönetim rolündeki görev ve sorumluluğun fazlalığından kaynaklanıyor olabilir.

5.7. MESLEKİ ZORLUK VE ENGELLER TEMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Yükseköğretim topluluğu akademisyen kimliğinin sürekli olarak gözden geçirildiği bir personel mozaiği olarak görülmekte ve uygulamalar doğrultusunda yapılan değişikliklerin, mesleki uyumun sağlanması için belirli tavizlerin verilmesine neden olduğu; dolayısıyla bu alanlarda boşluklar oluşmasına sebebiyet verdiği açığa çıkmaktadır (Billot, 2010: s. 719). Dolayısıyla yükseköğretimdeki değişiklikler ve belirsizlikler mesleki kimlik oluşumunda karmaşıklığa neden olmaktadır (Clarke vd., 2013: s.7-8). Taylor (2008) yapmış olduğu araştırmada akademisyen kimliğinin her zaman bir belirsizlik, kısmilik ve karmaşıklık düzleminde inşa edildiğine dikkat çekmektedir.

Mevcut araştırma bulguları akademisyenlerin mesleki kimlik inşa sürecinde karşılaştıkları zorluk ve engellerin, politik ve yasal uygulamalardaki boşluklar ve kurumsal uygulamalardaki boşluklardan kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Bulgular

doğrultusunda mesleki zorluk ve engellerin akademisyenlerin mesleki kimlik inşasında mesleğin icra edildiği resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda politik ve yasal uygulamalardaki boşluklar akademisyen seçme ve yükseltme kriterleri, akademik yayın kriterleri, bürokrasi, iş yükü, ekonomik etmenler ve öğrenci niteliği olarak ortaya çıkarken; kurumsal uygulamadaki boşluklar yönetimin tavır, yaklaşım ve uygulamaları ve destek eksikliği olarak belirtilmiştir. Güven ve Toker Gökçe'nin (2018) araştırma bulguları mevcut çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olup; öğretmenlerin mesleki anlamda karşılaşmış oldukları sorunları ifade eden metaforların ekonomi, bürokrasi, iş yoğunluğu, destek eksikliği ve ilişki sorunları olarak ortaya koyduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin yükselme fırsatları doğrultusunda akademik dünya içinde saygın ve etkili pozisyonlara ulaşma şansı yıllar geçtikçe daha da azalmaktadır (Enders ve Teichler, 1997: s. 358). Akademisyen yükseltme kriterlerinde özellikle de doçentlik kadrosu belirleme kriterlerinde değişikliklerin birtakım sıkıntılara neden olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma bulguları akademisyen seçme ve yükseltme kriterlerindeki boşluklar sonucunda kriterlerin kısmen de olsa zayıfladığını ve sonuç olarak liyakat anlamında bir gevşeme yaşandığını göstermektedir. Özdemir vd. (2006) ise akademisyenlerin atama ve yükseltme kriterlerini adil olmadığını vurgulayarak, bu durumun akademisyenleri meslekten uzaklaştırdığına dikkat çekmektedirler. Katılımcılara göre liyakatin belirli bir oranda azalması akademisyenlerde mesleki anlamda nitelik eksikliğine ve mesleki imajının zayıflamasına neden olabilmektedir. Bu durum mesleki bilgi ve beceri açısından yeterli olmayan akademisyenlerin göreve kabul edilmesinden ve görevde yükseltilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Liyakatin eksik olduğu bir akademik yapıda, eğitim öğretim faaliyetinin kalitesi düşebildiği gibi, eğitim ve öğretime yönelik çıktıların zamanla kalitesizleşerek ülkenin sosyo- ekonomik ve sosyo-kültürel yapısını bozmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. Unvan ve statü elde etmekte yaşanan adaletsizlikler mesleki kimliğin bir göstergesi olan mesleki bağlılığı azaltabilir ve dolayısıyla meslekte görev ihlalleri ve vurdumduymazlık yaşanabilir. Aynı zamanda akademisyen seçme ve yükseltmeye yönelik yönetmeliklerin adil bir şekilde uygulanmaması liyakatsizliği arttırabileceğinden, akademisyen atama ve

yükseltmenin şeffaflığına yönelik önyargıların artmasına da sebebiyet verebilir. Yılmaz ve Çakıcı (2021: s. 205) çalışmalarında liyakat ihlalinin önlenmesinin en önemli yolunun, başta yasa ve yönetmeliklere uygun hareket etmek olduğuna dikkat çekerek; işe alım, atama ve terfilere ait tüm süreçlerin şeffaflık içerisinde yapılması olduğuna ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmada katılımcıların kariyerde ilerleyebilmesi yapacağı yayın sayısının fazlalığıyla ilgili olup, bu yayınların çoğunun kaliteli sayılabilmesi yabancı dilde yayınlanmasına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dilde özellikle İngilizce olarak yayınlanan araştırmaların daha nitelikli kabul edilmesi, yapılan araştırmaların yurtdışı alanyazında yer bularak farklı ülkelerdeki insanların kullanımına sunulmasından ve yabancı kaynakta yayın yapan yayın evlerinin yayın kriterlerinin daha nitelikli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ünal (2017: s. 110) araştırma bulgularını uygulayamaya yönelik çıkarımlar açısından değerlendirerek, doçentlik yükseltme kriterlerinde daha fazla sayıda akademik yayın üretme zorunluluğunun getirilerek niceliğe yapılan vurgunun arttırılmasına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Coşgun (2021) araştırmasında, mesleki gelişimin dil yetersizliğinden olumsuz şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Dill (1982: s. 263) kariyerde yükselmenin yapılan araştırmalarla doğru orantılı olduğunu dile getirmektedir. Mevcut araştırmada katılımcıların yükseltme kriterleri için puan toplama uğruna bireysel çalışmalara yönelerek, mesleki anlamda yalnızlaştığının altı çizilmektedir. Akademisyenler üniversitelerin akademisyenlerden beklentisi doğrultusunda, akademik unvan alabilmek ve unvanda yükselebilmek için yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamak zorunda bırakılmaktadır (Karataş vd., 2017: s. 84). Bu bağlamda Fitzmaurice (2013) ve Korhonen ve Törma (2016: s. 74-79) akademisyenlerin iyi bir kariyere sahip olabilmesi ve kariyerde ilerleyebilmesi için sürekli araştırmalar yaparak dünya standartlarında nitelikli yayınlar ortaya koyması gerektiğini ifade etmektedir. Kariyerde ilerleyebilmenin araştırma alanında daha çok sayıda ürün ortaya koymaya bağlı olması rekabeti arttırarak meslektaş dayanışmasının zayıflamasına, üretilen ve üretilecek olan bilgilerin gizlenmesine dolayısıyla eğitim ve öğretimde işbirlikçi ve çözümcü yaklaşımların varlığının sorgulanmasına neden olabilir. Aynı zamanda kariyer ve statü elde etmek için

zamanın çoğunu araştırmaya ayırması akademisyenlerin diğer rollerinden uzaklaşmasına sebebiyet vererek mesleki kimlik gelişimini yavaşlatabilir.

Araştırmanın bulguları var olan yoğun bürokrasinin çoğu kez zaman kaybına, kararların geç alınmasına ve çatışmalara neden olarak hızlı ve etkin kararların alınamadığını açığa çıkarmıştır. Bunun yanı sıra bürokrasiden dolayı zamanında yapılamayan iş ve çalışmaların niteliğinin de zayıf olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Akçakaya (2016) çalışmasında kamuoyunda olumsuz bir algıya sahip olan bürokrasi teriminin Türk kamu bürokrasisinde temel sorunlarını; otorite hiyerarşisinin çok kademeli yapısı ve katılığı, yetkilerin üst basamaklarda toplanması, kuralların çokluğu performans, liyakat ve kalite sorunu, yönetimde takdir yetkisinin yetersizliği, tutuculuk ve verimsizlik olarak ifade etmektedir. Örnek (2020) araştırmasında mesleki kimlik üzerinde etkili olan bürokrasinin bir güç unsuru olarak yönetim tarafından kullanılabileceği ve bu durumun yanlılığı doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Bürokratik engellerin akademisyenlik mesleğinin gelişimi önünde bir engel olduğu ve mesleki kimliğin gelişiminde zaman kullanımı açısından sorunlara neden olduğu anlaşılmaktadır. Yoğun bürokrasinin akademisyenlik mesleğinde öğretim, araştırma, hizmet ve yönetim alanlarında neden olduğu engellemelerin mesleğin özgür ve özerk yapısını zedelediği söylenebilir. Mesleğin özgür ve özerk yapısı üretkenlik ve bilimselliğin en önemli göstergesi olup bürokrasi kaynaklı engellerin bir anlamda mesleki bilimsellik ve üretkenliği de zayıflattığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların karşı karşıya kaldıkları diğer bir sorun ise yüklendikleri aşırı iş yüküdür. Mevcut bulgular üniversitelerin katılımcılara yüklediği aşırı iş yükünün katılımcıların etkinlik alanları arasında dengesizliğe neden olduğunu göstermektedir. Enders ve Teichler (1997: s. 361) akademisyenlerin zamanlarının üçte ikisini öğretim ve araştırmaya, yaklaşık üçte birini diğer görevlere; özellikle de yönetim ve toplum hizmetine ayırdığını ifade etmektedir. Baldwin ve Blackburn (1981: s. 600) ise birçok akademisyenin iş yükünden dolayı araştırmadan uzaklaşıp zamanla öğretime yöneldiğini; öğretim yanının daha ağır basarak araştırmacı yanının azaldığını ve bunun yanı sıra ilerleyen yaşlarda bu makas aralığının daha da açıldığını dile getirmektedir. Trautwein (2018) araştırmasında roller arasında yaşanan ikilemin

eğitimcinin farklı konumlara girmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bennet vd. (2016: s. 222) akademisyenlerin öğretim ve araştırma arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını ancak öğretim odaklı hareket ettiklerini dile getirirken, Brownell ve Tanner (2012: s. 341) akademisyenlerin araştırma odaklı hareket ettiklerine dikkat çekmektedir. Köysüren (2016) araştırmasında öğretmenlerin iş yüklerinin çok fazla olduğuna dikkat çekerek, öğretmenlere mesleki anlamda öğretmenlikten uzak görev ve sorumlulukların verildiği ve dolayısıyla verilen sorumluluklar sonucunda üstlendikleri rollerin mesleki kimliklerini görev algısı, güdülenme, benlik algısı, değer, bağlılık ve geleceğe bakış boyutlarında olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmaların mevcut çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmekle birlikte, iş yükünden dolayı akademisyen rollerinin dağılımı üzerinde bir dengesizliğin olduğu anlaşılmaktadır. İş yükünden dolayı akademisyenlerin görev ve sorumluklarını tam anlamıyla yerine getirmede sorunlar yaşadığı ve dolayısıyla bir rolde sergilenen mesleki performansın farklı bir rolde sergilenemediği söylenebilir. Üniversitelerde öğretim elemanlarının yetersizliğinin bu sorunun temel nedeni olduğu ve mesleki kimlik oluşumunda rollere ilişkin dağılımda dengesizliğe neden olduğu sonucuna varılabilir.

Bulgular katılımcıların zaman sıkıntısı yaşandığını, aile ve öğrencilerine ayırdıkları zamandan feragat etmek zorunda kaldıkları, özellikle araştırma ve öğretim etkinlik alanlarına odaklanarak bu iki etkinlik alanı arasında uyumsuzluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bireyin meslek ve özel hayatları arasındaki dengede iş tatmini oldukça önemlidir (Dorenkamp ve Ruhle, 2018: s. 59). Mesleki kimliğin bir göstergesi olan iş tatmini aynı zamanda mesleki bağlılığa da işaret etmektedir dolayısıyla katılımcılar iş tatmini ve mesleki bağlılığı kaybetmemek için özel hayatlarını ihmal ettiği anlaşılmaktadır. Heijstra ve Rafnsdottir'in (2010) araştırma bulguları mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olup akademisyenlerin kariyerde ilerleyebilmek için mesleki yükümlülükleri doğrultusunda uzun saatler boyunca çalışmak zorunda olduğunu ve bu durumun hem iş ve aile çatışmasına hem de mesleki tükenmişliğe neden olduğunu ortaya koymuştur. Enders ve Teichler (1997) yapmış oldukları çalışmada araştırma odaklı akademisyenlerin öğretim ve öğrenci rehberliğini ihmal ettiğini ortaya koymaktadır. Kavrayıcı (2019) ise araştırmasında öğretmenlerin aile yaşantılarındaki yoğunluğun

mesleğe ayrılan zaman ve ortaya konan işlerin niteliğinde azalmalara neden olduğunu açığa çıkarmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda zamanın ailevi ve mesleki sorumlulukları yerine getirilmesinde yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Akademisyenlerin rollerini yerine getirebilmeleri için verilen zamanın yetersiz olması özel hayatlarına ayıracakları zamanı iş hayatı için kullanmalarına neden olmaktadır. Ancak bu durum soruna ilişkin net bir çözüm getirmemekle birlikte özel hayatın da yıpranmasına sebebiyet verebilmektedir. Asıl sorunun zaman yetersizliği değil, akademisyenlerin rollerine yüklenen aşırı sorumluktan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulguları katılımcıların maaşının az ve yetersiz olmasının yaşam kalitelerini düşürdüğünü, daha çok maddi gelir elde etmek isteyen katılımcıların daha fazla derse girmek zorunda kaldığını dolayısıyla bu durumun katılımcıların sahip oldukları mesleki görevleri tam anlamıyla icra edememelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Maddi sıkıntıların temelinde ekonomi politikalarının yattığı söylenebilir. Bu bağlamda temel sıkıntı yükseköğretimde eğitim çalışanlarına ayrılan bütçenin tatmin edici seviyede olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda araştırmada yer alan katılımcılar manevi değerinden dolayı bu mesleği icra ettiklerine dikkat çekerek; öğretim ve araştırma anlamında kaynak sıkıntısı çektiklerini, bundan dolayı motivasyon ve isteklerinin düşük; kaygı seviyelerinin yüksek olduğu ve mesleki anlamda yorgunluk ve bıkkınlık hissi yaşadıklarını dile getirmektedir. Dorenkamp ve Ruhle'nin (2018) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, yükseköğretim kurumlarının, iş memnuniyetini artırma işlevi nedeniyle akademisyenlerin duygusal mesleki bağlılığını teşvik etmek için önlemler alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Canrinus, vd. (2012) ise öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine yapmış oldukları çalışmada motivasyonun mesleki kimlik duygusuyla ilgili olduğuna dikkat çekerek; mesleki motivasyon doğrultusunda öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair temel değerler ve fikirleri ortaya koymaktadır. Day vd. (2006) ve Slay ve Smith (2010) yapmış oldukları çalışmalarda mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşarak sosyo-ekonomik durumdaki zayıflığın çalışanları her açıdan savunmasız ve çaresiz bıraktığını açıklamaktadır. Akademisyenlik mesleğinde yaşanan maddi sıkıntıların geçim sıkıntısına neden olmasının yanı sıra mesleğin icrasını da

zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Akademisyenlik mesleğinde maddi sıkıntıların özellikle öğretim ve araştırma alanında yapılan harcamaların yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki rollerini layıkıyla yerine getiremeyen akademisyenlerin zamanla mesleki bağlılığının azalarak, manevi açıdan değerli gördükleri bu meslek herhangi bir anlam ifade etmemeye başlayabilir. Aynı zamanda maddi sıkıntılar soncunda ortaya çıkan ekonomik bağımlılığın akademisyenlik mesleğinin özgür ve özerk yapısına zarar verdiği söylenebilir.

Yükseköğretimin değişen öğretim işlevleri öğrenci kayıt oranlarında artışa neden olmaktadır (Teichler, 2010: s. 158). Araştırma bulguları her yıl öğrenci niteliğinin giderek düştüğünü, mesleki anlamda yıpratıcı olan bu durumun katılımcıları mesleki anlamda sorgulamaya iterek mesleki yorgunluğa, performans düşüklüğüne, hayal kırıklığına, umutsuzluğa ve çaresizliğe neden olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Wilson vd. (2013) de yapmış olduğu çalışmada üniversiteye gelen öğrencilerin akademik başarısının zayıflığına dikkat çekmektedir. Öğrenci niteliğindeki düşüklüğün mesleki anlamda olumsuz duyguları açığa çıkararak bir öz değerlendirmeye neden olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrenci sayısındaki artışın, akademisyen sayısındaki yetersizliğe işaret ettiği söylenebilir. Türkiye'de yeni kurulan, kurumsallaşmakta olan ve kurumsallaşmış üniversiteler arasında, öğretim görevlisi, öğretim üyesi ve öğrenci dağılımı bakımından önemli farklılıklar bulunduğu göz önüne alındığında, devlet üniversitelerinde ön lisans, lisans ve ikinci öğretim programlarının yaygınlığı öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasının üzerinde kalmasına neden olmaktadır (Çetinsaya, 2014: s. 136). Bu bağlamda akademisyen sayısındaki yetersizlik, öğrenci sayısındaki artışın olumsuz bir durum olarak algılanmasına sebebiyet veriyor olabilir. Daha çok öğrenci daha çok iş yükü anlamına gelmektedir. Bu durumun ise akademisyenlerin kapasitelerinin üstünde performans ortaya koymalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları kurumsal açıdan katılımcıların yönetimle sorunlar yaşadığını göstermektedir. Benzer şekilde Briggs (2007: s. 481) yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari personel arasındaki güç ilişkilerine dikkat çekerken; Deem ve Brehony (2005) çalışmalarında yönetim ve akademisyenler arasında güçlü

bölünmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Örnek (2020) yapmış olduğu araştırmada kurumsal duygu faktörlerine dikkat çekerek, yöneticilerin aşırı katı, mobing içerikli tutumlarının mesleki kimlik üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmada yer alan katılımcılar ise eksikler aradığını, egolu ve baskıcı tavırlar sergilediklerini, işin niteliğine değil sadece prosedürlere odaklandıklarını ve çalışanlara zorunlu sorumluluklar yüklediklerine dikkat çekmektedir. Bu olumsuzluklar neticesinde akademisyenlerin stres ve tedirginlik yaşadıkları, azim ve şevklerinin kırıldığı, kendini sorgulama dönemine girdikleri, güvensizlik hissettikleri, kurum aidiyetinden uzaklaştıkları, çaresizlik ve boş vermişlik duygusuna kapıldıkları ve dolayısıyla meslekten soğuyarak uzaklaştıkları anlaşılmaktadır. Öyle ki akademisyenlerin bu tür olumsuzluklara maruz kalarak meslekten yıldırıldığı söylenebilir. Ölçer ve Koçer'in (2015) araştırma bulgularında ortaya koyduğu gibi yönetimle yaşanan bu tür sorunlar yöneticilerinin üniversite ve akademisyenlerin sorunlarını izleme ve çözmede yetersiz kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Konaklı'nın (2011) araştırma bulguları bu durumun akademisyenlerin iş ve aile hayatını olumsuz etkileyerek, sağlık ve ekonomik açıdan sıkıntılar yaratmasının yanında, üniversitenin öğretim elemanı yetiştirme, bilgi üretme ve yayma, nitelikli insan gücü yetiştirme gibi çeşitlilik gösteren işlevlerini yerine getirmesi açısından önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Yönetim ve akademisyenler arasında yaşanan bu olumsuzluklar güç ve yetki olgusunun yanlış algılanmasından ve kullanımından da kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgularından yanlış kullanılan yönetim gücünün akademisyenlerde mesleki kimlik gelişimini olumsuz yönde etkilediği, dolayısıyla mesleki tükenmişlik ve çaresizliğin yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin Oğuz (2011: s. 61) okullardaki aşırı formalliğin kural yönlü davranışlara ve sertliğe yol açtığına dikkat çekerek, okullardaki yönetimlerin informal yapıyı göz ardı ederek genel anlamda örgütün yapısını sürdürmeye odaklandığına dikkat çekmektedir. Yönetimin bu tavrının tekdüzeliği ve kuralcılığı beraberinde getirerek akademisyenlerin informal yanlarını göz ardı etmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kaynakların ve olanakların yetersizliği akademisyenler için mesleki nitelik sorunlarını ortaya çıkararak üniversitelerde temel eğitim ve öğretim işlevlerini yetkin olarak yapmada ve toplumun beklentilerini karşılamada yetersiz kalmalarına neden

olmaktadır (Sallan Gül ve Gül, 2014: s.63-64). Mevcut araştırma bulgular doğrultusunda kurumların eğitim, öğretim ve araştırma konusunda katılımcılara tam manasıyla destek veremediği ancak katılımcılardan kurumun tanıtımı için kazanç getirecek çalışmalar yapılmasını istediği, akademisyenlerin bilimsel araştırma ve öğretim etkinliklerine ilişkin masrafları kendilerince karşılandığı ve kaynak eksikliğinden dolayı yurtdışındaki çalışmalarla rekabet edilemediği anlaşılmaktadır. Şahin'in (2021) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup teknolojik, fiziki ve finansal imkânlardaki kısıtlamaların öğretim ve öğrenmeyi olumsuz şekilde etkilediğine dikkat çekmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak Baldwin ve Blackburn (1981: s. 610) akademisyenlerin kariyerlerinde araştırmaya olan ilgilerinin azaldığı ve bu durumda en büyük sorumluluğun üniversite ve yönetime ait olduğunu ifade etmektedir. Staniford ve Harland (2003: s. 79) ise akademisyenlerin çeşitli biçimlerde desteğe ihtiyaç duydukları ancak özellikle de işinde yeni olan akademisyenlerin bu anlamda kurumları tarafından savunmasız bırakıldıkları dile getirmektedir. Akademisyenlerin mesleği icra ederek kimlik inşasını gerçekleştirmesi bir yanıyla kurumlarının onlara sağladığı desteğe bağlıdır. Ancak araştırmalar akademisyenlere yeterince destek sağlanmadığını göstermektedir. Bu durumun nedeni tartışmaya açık olup, üniversitelerin kıt kaynakla çok verim bekliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

SONUÇ

Mevcut araştırmanın tüm bulguları birlikte değerlendirildiğinde akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının mesleki sosyalleşmenin ön sosyalleşme, resmi sosyalleşme ve resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında yedi temel faktör tarafından sağlandığı anlaşılmaktadır. Mesleki kimlik inşasını sağlayan yedi temel faktörün sosyal deneyim, eğitim, mesleki uyum, demografik özellikler, mesleki imaj, mesleki deneyim ve mesleki zorluk ve engeller olduğu görülmektedir. Mesleki sosyalleşme aşamaları ilerledikçe akademisyenlerin mesleki kimliğini inşa eden faktörlerin de arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum ise mevcut araştırmada yer alan katılımcıların ilerleyen mesleki sosyalleşme aşamalarında akademisyenlik mesleğinin ne olduğuna ve inşasına yönelik algılarının gelişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını ön sosyalleşme aşmasında sadece sosyal deneyim faktörünün sağladığı ve bu temel faktör altında yer alan alt faktörlerin rol modeller olduğu açığa çıkmıştır. Katılımcıların somut işlem döneminden henüz soyut işlem dönemine geçtikleri bu aşamada mesleki kimliğe ilişkin bilişsel yeti ve tecrübeye sahip olmamalarından ötürü sadece gözlemler yoluyla mesleğe ilişkin algı geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların en çok sosyal etkileşimde bulundukları aile, yakın çevre ve medya aracılığıyla mesleki kimlik algılarının oluşmaya başladığı görülmüştür.

Resmi sosyalleşme aşamasıyla birlikte sosyal deneyimin yanı sıra eğitim, mesleki uyum, mesleki imaj ve mesleki deneyim faktörlerinin mesleki kimlik inşasına katkı sağladığı açığa çıkmıştır. Eğitim ve öğretimin ön plana çıktığı bu aşamada mesleğe ve inşasına ilişkin algıların bu faktörler aracılığıyla geliştiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların kariyer öncesi eğitimlerinde ilk defa edindikleri öğretim ve araştırma deneyimlerinin onların mesleki kimlik inşaları üzerinde olumlu yönde bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Resmi sosyalleşme sonrası uygulama aşamasında ise akademisyenlerin mesleki kimlik inşasında resmi sosyalleşme aşamasında ortaya çıkan faktörlerin yanı

sıra demografik özellikler ve mesleki zorluk ve engeller faktörlerinin de etkili olduğu görülmektedir. Mesleğin icrasıyla birlikte sosyal deneyim faktörü altında gözleme dayanan rol modellerin yerini, etkileşimde bulunduğu kişilerle geliştirdiği iletişim almıştır. Bununla birlikte mesleki deneyim faktörü altında öğretim ve araştırma deneyimi alt faktörlerinin yanı sıra toplum hizmeti ve yönetim deneyimi alt faktörlerinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu aşamada demografik bir özellik olarak kurumun konumu ve yapısının mesleğin icrasında ön plana çıktığı ve mesleki kimlik inşasında rol aldığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların mesleki anlamda karşılaştıkları zorluk ve engellerin politik, yasal ve kurumsal uygulamalardaki boşluklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak mevcut araştırma akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını mesleki sosyalleşme aşamalarında açığa çıkan temel faktörler aracılığıyla ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunmaktadır.

* Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

- Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

Araştırmaya ilişkin tüm bulgular akademisyenlerin bu mesleğe ilişkin ortaya koydukları algılar aracılığıyla elde edilmiştir. Ancak mesleğe yönelik açığa çıkan algılar ile uygulamalar arasında uyuşmayan bazı noktalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın bu bölümünde uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir:

I. Mevcut araştırmada katılımcıların kariyer öncesi ve kariyer sürecinde yurtdışında almış oldukları mesleki eğitimin, yabancı kültürlerle diyaloğu geliştirerek, akademisyenlik mesleğine yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Alanyazında yapılmış diğer çalışmalarda da yabancı ülkelerde alınan eğitimin, farklı kültürlerin etkisiyle mesleki algıların şekillenmesinde etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Ai, 2017; Akkutay, 2017; Karaman, 2010). Ancak mevcut araştırmada katılımcıların büyük bir kısmının yurtdışı eğitim olanaklarından

yararlanamadığı anlaşılmaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim programlarında yer alan öğrencilere ve mesleğini icra eden akademisyenlere farklı ülkelerde daha fazla eğitim fırsatı sunularak mesleki gelişimleri desteklenebilir. Ayrıca bu tür eğitim programlarının süreleri uzatılarak farklı kültürler arasında güçlü bir mesleki entegrasyon sağlanabilir.

II. Mevcut araştırma bulguları rekabet duygusunun katılımcılar arasındaki iş birliğini zayıflatarak birbirleri arasında bilgi alışverişini azalttığını ve katılımcıları mesleki yalnızlığa ittiğini, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin niteliğinin azalması sonucunda mesleğin imajını olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Rekabet duygusunun ortaya çıkardığı olumsuz gelişmelerin tamamı akademisyenlik mesleğinin imajını zayıflatmaktadır. Aynı zamanda meslektaşlar arası iş birliğinin eğitim alanında sorunlara ilişkin etkili bir çözüm yöntemi olduğu kabul edilmektedir (Pugach ve Johnson, 1988: s. 75). Öğretim ve araştırma faaliyetlerinin niteliğini arttırmak için akademisyenler arası ortak çalışma ve uygulamalar yapılarak iş birliği arttırılabilir. Meslektaşlar arasındaki olumsuz rekabetin ortadan kalkması ve akademisyenlik mesleğinin imajının güçlenmesi için mesleki başarı ve yükseltme kriterleri gözden geçirilerek, akademisyenlerin lehine yeniden düzenlenebilir.

III. Mevcut araştırmada akademisyenlerin öğretim, araştırma, hizmet ve yönetim görevlerini yerine getirirken rol karmaşası yaşadığı ve roller arasında dengeyi sağlamada sıkıntı çektikleri belirlenmiştir. Akademisyenlere yüklenen iş yükünden dolayı bu karmaşanın genellikle öğretim ve araştırma rolleri arasında yaşandığı anlaşılmaktadır. Alanyazında benzer şekilde mesleki gelişimi etkileyebilecek şekilde mesleki rol karmaşası yaşadığına dikkat çekilmektedir (Brownell ve Tanner, 2012; Harris, 2005; Korhonen ve Törma, 2016; Nevgi ve Löfström, 2015). Bu duruma çözüm olarak akademisyenlerin öğretim alanında ders yükü azaltılarak, araştırma ve hizmet alanındaki faaliyetlerine zaman ayırmaları sağlanabilir. Akademisyenlere araştırma faaliyetlerini rahat bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için daha fazla zaman ve olanak tanınabilir. Yönetim konumunda bulunan akademisyenlere öğretim ve araştırma yapmaları için fırsat tanınarak, açığa çıkabilecek bir mesleki gerilemelerinin önüne geçilebilir. Çözüm önerilerinin uygulanabilmesi için ilgili kanun ve mevzuat gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir.

IV. Bu araştırma üniversitelerde lisans öğrencilerinin sayılarının arttığına ancak eğitim yeterliliklerinin nitelik açıdan düşük olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin bilişsel ve nitelik açıdan zayıflıklarının mesleğin geleceğini olumsuz şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenci niteliğindeki zayıflığın akademisyenlerde mesleki motivasyon ve bağlılığı düşürdüğü açığa çıkmıştır. Ülkede özellikle yüksek lisans ve doktora eğitim programlarına katılan öğrencilerde nitelik açıdan ciddi sıkıntıların yaşandığına dikkat çekilmektedir (Bozan, 2012; Şen, 2013). Ortöğretimden itibaren öğrenciler kabiliyetleri doğrultusunda icra edebilecekleri mesleklere yönlendirilerek, öğrenci seçme ve yerleştirme kriterleri öğrenci kabiliyetleri doğrultusunda düzenlenebilir. Bu şekilde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine daha nitelikli öğrenciler kazandırılarak sağlam bir mesleki temel ve başarılı bir mesleki gelişim sağlanabilir.

V. Mevcut araştırma akademisyen seçimi ve akademik yükseltmede bir takım sorunlar yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Bu durumun kısmen liyakatsizlik ve kayırmacılık olarak ortaya çıktığı ve akademisyenlerin bu mesleğe yönelik adalet ve eşitlik algılarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Tüm personel rejimleri için ideal olan; göreve hak edenin alınması, görevin gerekleri ile kişisel niteliklerin uyumunun üst düzeyde sağlanması ve bu yolla kamu personeli istihdamının güvence altına alınması şeklinde yorumlanabilir (Yıldız, 2016: s. 172). Bu sorunsalı çözmek için öğretim üyesi seçme ve yükseltme kriterlerinin tekrar gözden geçirilip yapılandırılarak, akademisyen seçme ve yükseltme süreci daha şeffaf bir şekilde işletilebilir.

VI. Araştırmada kariyerde ilerlemenin yapılan akademik yayınlarla doğru orantılı olduğu ancak dil yeterliliği düşük akademisyenlerin öğretim ve araştırma faaliyetlerini yerine getirmede sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ülkede yanlış dil öğretim yöntemlerinden ve yeterlilik kriterlerinden kaynaklandığına dikkat çekilmektedir (Işık, 2008; Yavuzer ve Göver, 2012). Bu bağlamda lisans eğitiminden başlayarak yüksek lisans ve doktora eğitiminde yabancı dil eğitimi programları arttırılarak bu alanda yabancı dil yeterlilik seviyesi yükseltilebilir. Aynı zamanda özellikle yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde öğrencilerin yurtdışında

yabancı dil eğitim programlarına katılımları desteklenerek, eğitim masrafları devletin ilgili kurumları tarafından karşılanabilir. Kariyer sürecinde ise, akademisyenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmelerine engel olmayacak şekilde dil yeterliliklerini geliştirebilecekleri yurtiçi ve yurtdışı dil gelişim programlarının sayısı arttırılarak, katılımcılara programlara katılabilmeleri için ilgili kurumlar tarafından maddi destek sağlanabilir.

- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma boyunca edinilen deneyimler ve bilgiler doğrultusunda araştırmacılar aşağıdaki önerileri dikkate alabilir:

I. Mevcut araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğünden akademisyenlerin mesleki kimlik inşasına yönelik elde edilen bulgular, katılımcı algılarıyla sınırlı kalmıştır. Aynı zamanda alanyazın incelendiğinde akademisyenlerin mesleki kimlik inşasına yönelik yapılmış az sayıda araştırma olduğu fark edilmiştir. Akademisyenlerde mesleki kimlik inşasının daha kapsamlı irdelenerek, daha çok verinin açığa çıkması için gelecekteki çalışmalar farklı örneklem türleri kullanılarak, nicel ve karma yöntemde yürütülebilir.

II. Bu araştırmada yer alan katılımcılar kartopu örneklem yöntemiyle belirlendiğinden üniversitelerin demografik özelliklerine odaklanılmamıştır. Mesleki kimlik inşasına yönelik yapılacak çalışmalarda yer alacak olan katılımcılar üniversitelerin demografik özelliklerine göre belirlenebilir. Bu durumda akademisyenlerin mesleki kimlik inşasına yönelik algıların demografik açıdan benzerlik ve farklılık gösteren üniversitelere göre nasıl şekillendiği incelenebilir.

III. Bu araştırma üniversitede görev yapan öğretim üyeleriyle yürütülmüştür. Üniversitelerde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretim elemanları arasında öğretim görevlileri de yer almaktadır. Üniversitelerde eğitim ve öğretimin kalitesi mesleki kimlikle de yakından ilgili olduğundan, öğretim görevlilerinin mesleki kimlik inşasına yönelik algılarını ortaya çıkaracak kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

IV. Mevcut araştırmada akademisyenlerde mesleki kimlik inşası mesleki sosyalleşme sürecinde bir bütün olarak ele alınmıştır. Mesleki sosyalleşmenin her bir aşaması ayrı çalışmalarda ele alınarak, akademisyenlerde mesleki kimlik inşasını sağlayan faktörler detaylandırılabilir. Dolayısıyla her bir mesleki sosyalleşme aşaması için mesleki kimlik inşa süreci daha kapsamlı bir biçimde ele alınabilir.

V. Mevcut araştırma üniversitelerde yürütülmüştür. Eğitim sürecinin yaşam boyu süren bir döngü olduğu düşünüldüğünde, farklı eğitim kurumlarında ve eğitim basamaklarında görev yapan bireylerin mesleki kimlik inşasının nasıl gerçekleştiğine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu yolla ulaşılan bulgular eğitim sitemi ve sürecinin genel olarak mesleki açıdan nasıl işletildiğine yönelik bütüncül bir yol haritası çizebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Atkinson, P. A., & Delamont, S. (2008). *Representing ethnography*: *Reading, writing and rhetoric in qualitative research (Vol. 4).* London: Sage.

Barendt, E. (2010). *Academic freedom and the law*. Oregon: Hart Publishing.

Brim, O. (1966). *Socialization through the life cycle: Socialization after childhood.* New York: John Wiley.

Brinkman, S. (2008). Interviewing. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 470-471). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Boyer, A. L. (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professoriate*. New Jersey: Pricenton University Press.

Chao, G. T. (2007). Mentoring and organizational socialization: Networks for work adjustment. In B. R. Ragins and K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 179–196). London: Sage Publications.

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, NL: Springer.

Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2018). *Research methods in education.* New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Doğramacı, İ. (2007). *Türkiyede ve dünyada yükseköğretim yönetimi.* Ankara: Meteksan.

Goffman, E. (1968). *Asylums: Social situation of mental patients and other inmates.* London: Transaction Publishers.

Gürüz, D., & Temel-Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of the organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hallam, J. (2001). *Bursing the image: Media, culture and professional identity*. London and New York: Routledge.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Julien, H. (2008). Survey research. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 846-848). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the self. Bloomington*: Indiana University Press.

Kirk, J., & Miller, M. C. (1986). *Reliability and validity in qualitative research.* Newbury Park, California: Sage Publication.

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness?* Palo Alto: Learning Policy Institute.

Lewis, L. S (1975). *Scaling the ivory tower: Merit and its limits in academic careers.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1982). *Establishing dependability and confirmability inatularistic inquiry through an audit*. New York: American Educational Research Association.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J. Schwartz, L. Goossens, W. Beyers, & L. Missotten (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). Leuven: Springer Science Business Media.

Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy theory an ıntroduction*. New York: Plenum Press.

Matthews, G., Deary, IJ., & Whiteman, MC. (2003). *Personality traits.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2010). *Human resource management (13th ed.).* Mason, Oh: SouthWestern Learning.

Menand, L. (1996). The limits of academic freedom. In L. Menand (Ed.), *The future of academic freedom* (pp. 1-20). Chicago: The University of Chicago Press.

Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousands Oaks, Ca: Sage.

Miller, P. (2008a). Reliability. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 753-754). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Miller, P. (2008b). Validity. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 909-910). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Mintzberg, H. (1993). *Structures in fives: Designing effective organizations.* Washington DC: American Psychological Association.

Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education.* Cambridge: Polity Press.

Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 815-816). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Neave, G. (1988). On being economical with university autonomy: Being an account of the retrospective joys of a written constitution. In M. Tight (Ed.), *Academic freedom and responsibility* (pp. 31-48). Milton Keynes: SRHE and Open Univesity Press.

Olson, E. T. (2002). Personal identity. In S. P. Stich, & T. A. Warfield (Ed.), *Philoshopy in mind* (pp. 352-367). Oxford: Blackwell Publishing.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newburu Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (Fourth Ed.).* California: Sage.

Punch, F.K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çeviri Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. C. Smith, S. F. Nemser, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 730-755). New York and London: Routledge.

Ryynanen, K. (2001). *Constructing physcian's professional identity explorations of students' critical experiences in medical education.* Oulu: Oulu University Press.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In P.M. Deniloco, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.1-21*)*. London and New York: Routledge.

Saldana, J. (2014). Coding and analysis strategies. In Patricia Leavy (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 581-605). New York: Oxford University Press.

Schlegelmilch, B. (1998). *Marketing ethics.* UK: International Thomson Business Press.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S.J. Schwartz et al. (eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). New York: NY Springer.

Super, D. E. (1976). *Career education and the meanings of work.* Washington: U.S Government Printing Office.

Swinburne, W.(1984). Personal identity: The dualist theory. In S. Shoemaker, & Richard Swinburne (Eds.), *Personal identity* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.

Taylor, P. 2008. Being an academic today. In R. Barnett & R. Di Napoli (Eds.) *Changing identities in higher education* (pp. 27–39). London: Routledge.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Tight, M. (1988). So what is academic freedom? In M. Tight (Ed.), *Academic freedom and responsibility.* Buckingham, UK: Srhe & Ou Press.

Toker Gökçe, A. (2019). Teacher socialization in a changing world: Functionalist, interpretive, and critical perspectives. In M. Öztürk (Ed.), *Examining the teacher induction process in contemporary education systems* (pp. 212-236). Hershey: IGI Global.

Trepte, S. & Loy, L.S. (2017). Social identity theory and self-categorization theory. In C. A. Hoffner, & L. Zoonen (Eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-13). Hohenhelm: JohnWiley Inc.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: State University of New York Press.

Welman, J. C., & Kruger, S. J. (1999*). Research methodology for the business and administrative sciences.* Johannesburg: International Thompson.

Wertz, F.J., McMullen, L.M.,Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis.* New York & London: The Guilford Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York & London: The Guilford Press.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Aarrevaara, T. (2010). Academic freedom in a changing academic world. *European Review, 18*(1), 55–69.

Abbott, A. (1983). Professional ethics. *American Journal of Sociology, 88*(5), 855-885.

Aberbach, J. D., & Christensen, T. (2017). Academic autonomy and freedom under pressure: Severely limited or alive and kicking? *Public Organiz Rev.*, 1-20. DOI 10.1007/s11115-017-0394-2.

Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care, 5*(2), 55–68.

Adams, R. S., Daly, S. R., Mann, L. M., & Alba, G. D. (2011). Being a professional: Three lenses into design thinking, acting, and being. *Design Studies, 32*(6), 588-607.

Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education, 9*(3), 1-12.

Adler, P., & Adler, P. A. (1987). Role conflict and identity salience: College athletics and the academic role. *The Social Science Journal, 24*(4), 443-455.

Aguilar, A., Stupans, L., Scutter, S., & King, S. (2012). Exploring professionalism: The professional values of Australian occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal, 59*, 209–217.

Ai, B. (2017). Constructing an academic identity in Australia: an autoethnographic narrative. *Higher Education Research & Development, 36*(6), 1095-1107.

Akçakaya, M. (2016). Bürokrasi kuramları ve Türk kamu yönetiminde bürokratik sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18*(3), 669-694.

Akerlind, G. S. (2005). Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education, 50,* 1–32

Akerlind, G. S., & Kyrooz, C. (2015). Understanding academic freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research & Development, 22*(3), 327-344.

Akkol Gök, A., & Derin, N. (2014). Pazarlama bölümü öğrencilerinin meslek imaj algıları ve meslek imajını oluşturan faktörlerin belirlenmesine dair bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28*(2), 133-156.

Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-16.

Aksoy, N. (2018). Cam tavanın ötesi: Akademisyen azınlıklar-Ankara ve İstanbul örneği. *Ticari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(2), 74-95.

Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior, 7*, 263–295.

Alderman, G. (1996). Audit, assessment and academic autonomy. *Higher Education Quarterly, 50*(3), 178-192.

Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education, 41*, 205–219.

Amundsen, C., Weston, C., & McAlpine, L. (2008). Concept mapping to support university academics analysis of course content. *Studies in Higher Education 33*(6), 633–652.

Anctil, T., Ishikawa, M., & Tao Scott, A. (2008). Academic identity development through selfdetermination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(3), 164-174.

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.

Archer, L. (2008a). The new neoliberal subjects? Younger academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy, 23*(3), 265–285.

Archer, L. (2008b). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*,*33*(4), 385–403.

Argon, T., & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Akademisyenlerin akademik iletişim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (30), 43-61.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 40*,363-384.

Avcil, C. (2021). Kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet, ev-çalışma hayatı dengesi ve şiddete ilişkin gündelik hayat deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(4), 1019-1038.

Ayboğa, H. (2003). Globalleşme sürecinde ülkemizde muhasebe mesleği ve meslek mensuplarının eğitimi. *Marmara Üniversitesi I.I.B.F Dergisi, 18*(1), 327-359.

Bagilhole, B., & Goode, J. (2001). The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers. *The European Journal of Women's Studies, 8*(2), 161-180.

Bakan, İ., Erşahan, B., & Büyükbeşe, T. (2017). Demografik özellikler kapsamında çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel kimlik algıları: Bir alan araştırması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 9*(17),167-182.

Baldwin, R. G., & Blackburn, R. T. (1981). The academic career as a developmental process. *The Journal of Higher Education, 52*(6), 598-614.

Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., & Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Reviewof Higher Education, 29*(1), 97-118.

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287-310.

Banks, S. (1998). Professional ethics in social work—What future?. *British Association of Social Workers, 28*, 213-231.

Barak, A. (1987). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 19*, 1-14.

Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000). Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, *36*(2), 255–282.

Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 21-32.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*, 749-764.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education. 20*(2), 107-128.

Bender, CJ. G. (2007). Pathways of change for integrating community service-Llarning into the core curriculum. *Education as Change, 11*(3), 127-142.

Bennett, R., Hobson, J., Jones, A., Lynch, P. M., Scutt, C., Strehlow, K., & Veitch, S. (2016). Being chimaera: a monstrous identity for SoTL academics. *Higher Education Research & Development, 35*(2), 217–228.

Bennet, L. (2017). Social media, academics' identity work and the good teacher. *International Journal for Academic Development, 22*(3), 245–256.

Betz, N. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment, 8*(3), 205-222.

Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development, 29*(6), 709-721.

Boyt, T. E, Lusch, R. H., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research, 3*(4), 321-330.

Bozan, M. (2012). Lisansütü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4*(2), 177-187.

Brecher, B. (2014). What is professional ethics? *Nursing Ethics, 21*(2), 239–244.

Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education, 26*(3), 271-285.

Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management, 27*(5), 471-485.

Brown, A. D., & Coupland, C. (2015). Identity threats, identity work and elite professionals. *Organization Studies, 36*(10), 1315–1336.

Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and tensions with professional identity? *CBE – Life Sciences Education,11*(4), 339-346.

Burke, P. J. (1980). The Self: Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly, 43*(1), 18-29.

Busatoa, V. V., Prinsb, F. J., Elshouta, J. J., & Hamakera, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual, 29*, 1057-1068.

Buonocore, F., Gennaro, D., Russo, M., & Salvatore, D. (2020). Cognitive job crafting: A possible response to increasing job insecurity and declining professional prestige. *Human Resource Management Journal, 13*, 1-16.

Canrinus, E. T., Lorenz, M. H., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *Eur. J. Psychol Educ, 27*, 115–132.

Carmeli A.,& Freund A. (2002). The relationship between work and workplace attitudes and perceived external prestige. *Corporate Reputation Review, 5*(1), 51-68.

Carpentier, N. (2005). Identity, contingency and rigidity: The hegemonic constructions of the identity of the media professional. *Journalism, 6*(2), 199–219.

Carvalho, T., & Santiago, R. (2016). Transforming professional bureaucracies in hospitals and higher education institutions. *Research in the Sociology of Organizations, 45,* 243-269.

Cavalli, A., & Teichler, U. (2010). The academic profession: A common core, a diversified group or an outdated ıdea? *European Review, 18*(1), 1-5.

Choate, L. R., Smith, S. L., & Spriill, D. A. (2014). Professional development of counselor education students: An exploratory study of professional performance indicators for assessment. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(3), 383-397.

Christensen, J., Burke, P., Fessler, R., & Hangstrom, D. (1983).Stages of teachers careers implications for professional development. *Clearinghouse on Teacher Education, 21,* 1-34.

Christiansen, C. H. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *The American Journal of Occupational Therapy, 53,* 6547-558.

Christman, J., Cohen, J., & Macpherson, P. (1997). Growing smaller. *Urban Education, 32*(1), 146-165.

Clarke, S. (2008). Culture and identity. *Academia Accelerating the World's Research, 1,* 510-529.

Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal, 34*(3), 329–345.

Clements, A. C., Kinman, G., Leggetter, S., Teoh, S., & Guppy, A. (2015). Exploring commitment, professional identity, and support for student nurses. *Nurse Education in Practice, 16,* 1-7.

Colbeck, C.L. (2008). Professional identity development theory and doctoral aducation. *New Directions for Teaching and Learning, 113,* 9-16.

Cope, A., Bezemer, J., Mavroveli, S.,& Kneebone, R. (2017). What attitudes and values are incorporated into self as part of professional identity construction when becoming a surgeon? *Academic Medicine, 92*(4), 544-549.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment, 64*(1), 21-50.

Coşgun, G. E. (2021). *An investigation of professioanal identity development across student, novice and experienced EFL teachers: Their expectations and fears for the future* (Yayımlanmamış doktora tezi). Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Cottrell, B., & Parpart, J. L. (2006). Academic-community collaboration, gender research, and development: pitfalls and possibilities. *Development in Practice, 16*(1), 15-26.

Çağlayan, K. (2015). Üniversitede kadın akademisyenlik. *Türkiye Tohumcular Birliği Dergisi, 16,* 22-24

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasilaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritasi.* Yükseköğretim Kurulu Raporu, Ankara.

Daniel, S. J., Kanwar, A., & Trumbic, S. U. (2008). The right to education: A model for making higher education equally accessible to all on the basis of merit. *The Asian Society of Open and Distance Education, 6*(2), 5 – 11.

Daughtery, M., &Compton, J. (1996). Community service academics and at risk high school students. *The High School Journal, 80*(1), 39-48.

Davoudi, S., & Pendlebury, J. (2010). Centenary paper the evolution of planning as an academic discipline. *The Town Planning Review, 81* (6), 613-645.

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., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7–23.

Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education, 31*(2), 217-235.

De George, R. T. (2003). Ethics, academic freedom and academic tenure. *Journal of Academic Ethics, 1*(1), 11–25.

Demir, A. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığı: Sinop örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(22), 1-17.

Demir Kaya, M. (2019). *Genç kadınlarda kendini susturma ve toplumsal cinsiyet rollerinin kimlik işlevleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Demski, J. S. (2007). Is ccounting an academic discipline? *Accounting Horizons, 21*(2), June 153–157.

Derin, N., Ilkım, N. Ş., & Yayan, H. (2017). Hemşirelerde mesleki bağlılığın mesleki prestijle açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 4*(3), 24-37.

Dill, D. D. (1982). The structure of the academic profession. *The Journal of Higher Education, 53*(3), 255-267.

Dill, D. D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy, 10*(3), 167-155.

Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and profesiional identity: a longitudinal study. *Career Development International, 10*(7), 567-583.

Dollard, M. F., Opie, T., Lenthal, S., Wakerman, J., Knight, S., Dunn, S., … Macleod, M. (2014). Psychosocial safety climate as an antecedent of work characteristics and psychological strain: A multilevel model. *An International Journal of Work, Health & Organisations*, *26*(4), 385-404.

Domaç, S., Bektaş, M., vd. (2014). Meslekler arası eğitimin yükseköğretim müfredatına dâhil edilmesinin önemi. *Yükseköğretim Dergisi, 4*(1), 9-13.

Donalek, J. G. (2005). The interview in qualitative research. Urologic Nursing, *25*(2), 124-125.

Dorenkamp, I., & Ruhle, S. (2018). Work–life conflict, professional commitment, and job satisfaction among academics. *The Journal of Higher Education, 90*, 1-28.

Dubar, C. (1992). Identity forms and professional socialization. *Revue Française de Sociologie, 33,* 505–529.

Dyck, R. G. (1994). Discipline vs. profession: A comment on the meaning of design. *Journal of Planning Education and Research, 13*, 143-146.

Edens, G.E. (1987). Professional socialization in nursing. *Annual Research in Nursing Education Conference,* San Francisco.

Ekizer, F. E. (2016). *The relationship between professional identity and practice of English teachers*. Phd Thesis, Gazi University, Ankara.

Eli, I, & Shuval, J. T. (1982). Professional socialization in dentistiry: A longitudinal analysis of attitude changes among dental students towards the dental profession. *Sot. Sci. Mud., 16,* 951-955.

Enders, J., & Teichler, U. (1997). A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective. *Higher Education* (34*),* 347–372.

Enoch, Y. (1989). Change of values during socialization for a profession: An application of the marginal Man Theory. *Human Relations, 42*(3), 219-239.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality an the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20-38.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism ‘’Occupational Change in the Modern World’’. *International Sociology, 18*(2), 395–415.

Eysenck, H. J. (1996). Personality and the experimental study of education. *European Journal of Personality, 10,* 427-439.

Fauzi, M. A., Ling, C. T. N., Thursamy, R., & Ojo, A. O. (2019). Knowledge sharing role of academics towards research productivity in higher learning institution. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 49*(1), 1-25.

Filstad, C., Dean, G., Fahsing, I. A., & Gottschalk, P. (2007). Newcomers’ use of colleagues as role models: Research propositions for investigative thinking styles of law enforcement detectives. *Knowledge and Process Management,14*(2), 71–80.

Fine, G. A. (1996). Justifying work: Occupational rhetorics as resources in restaurant kitchens. *Administrative Science Quarterly, 41(1),* 90-115.

Fiskovica, A. A., Kristapsons, J., Tjunina, E., & Ozalina, I. U. (2009). Moving beyond teaching and research: economic and social tasks of universities in Latvia. *Science and Public Policy, 36(2*), 133–137.

Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. *Studies in Higher Education, 38(4),* 613-622.

Foldly, E. G. (2012). Something of collaborative manufacture: The construction of race and gender identities in organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science, 48*(4), 495–524.

Forman, J., & Damschroder, L.(2007). Qualitative content analysis. *Empirical Methods for Bioethics: A Primer Advances in Bioethics, 11,* 39–62.

Gale, H. (2014). The reluctant academic: early-career academics in a teaching-orientated university. *International Journal for Academic Development,* 16(3), 215-227.

Gardner, A., & Willey, K. (2018) Academic identity reconstruction: the transition of engineering academics to engineering education researchers. *Studies in Higher Education, 43*(2), 234-250.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology, 8,* 1-33.

Gediklioğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 179-183.

Gee, J. M., Allen, A. R., & Clinton, K. (2001). Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through tanguage. *Linguistics and Education 12*(2), 175-194.

Geijsela, F., & Meijersb, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies, 31*(4), 419–430.

Gendron, T. L., Myers, B. J., Pelco, L. E., & Welleford, E. A. (2013). Promoting the development of professional identity of gerontologists: An academic/experiential learning model. *Gerontology & Geriatrics Education, 34*(2), 176-196.

Gill, J. C. (1997). Four types of integration in disability identity development. *Journal of Vocational Rehabilitation, (9),* 39-46.

Goldie, J. (2012). The formation of professional identity in medical students: Considerations for educators. *Medical Teacher, 34,* 641-648.

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 85-105.

Greenbank, P. (2007). The academic's role: The need for a reevaluation? *Teaching in Higher Education, 11*(1), 107-112.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5,* 111–124.

Gümüşok, F. (2020). *An investigation into professional identities of English language teacher trainers and their post-teacher training experiences.* Phd Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Güven, E., & Toker Gökçe A. (2018). Öğretmenlerin mesleki özgürlüğe ilişkin metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 176-189.

Habip, E., & Koçoğlu-Sazkaya, M. (2019). Mesleki prestijin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde kolektif şükranın aracılık rolü: Ulaşım sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,15*(3), 834-857.

Hagg, I (2009). Academic freedom and university autonomy necessary in the liberal open society. *Think Tank Seminar at the Liberal International Congress*, Sweden.

Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review, 33*(1), 92-104.

Hall, D. T. (1987). Careers and socialization. Journal of Management, *13*(2), 301-321.

Hall, J. (2012). Higher-education accreditation: Market regulation or government regulation? *The Independent Review, 17*(2), 233-238.

Hall, L., & Burns, L. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review, 79*(1), 49-70.

Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education, 10*(4), 421-433.

Harvey, M., Ambler, T., and Cahir, J., 2017. Spectrum approach to mentoring an evidence-based approach to mentoring for academics working in higher education. *An international journal of teachers' professional development, 21*, 160-174.

Hatmaker DM. 2013. Engineering identity: gender and professional identity negotiation among women engineers. *Gender Work Organ. 20*(4), 382–396.

Hauge, A. L. (2007). Identity and place: A critical comparison of three identity theories. *Architectural Science Review, 50*(1), 44-51.

Heijstra, T. M., & Rafnsdottir, G. L. (2010). The internet and academics' workload and work–family balance. *Internet and Higher Education, 13,* 158–163.

Helsby, G. (2010). Teachers' Construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 21(*3), 317-332.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education, 49,* 155–176.

Henry, F. M. (1964). Physical education an academic discipline. *Journal of Health Physical Education, Recreation, 35*(7), 32-69.

Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly, 66*(2), 118-137.

Hogan, V., Hogan, M., Hodgins, M., Kinman, G., & Bunting, B. (2014). An examination of gender differences in the impact of individual and organisational factors on work hours, work-life conflict and psychological strain in academics. *The Irish Journal of Psychology, 35*,133–150.

Hogg, M. A., Terry, D. J. ,& White, K. M. (1995). Tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly, 58*(4), 255-269.

Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review, 5*(3), 184-200.

Holmen, M., & Ljungberg, D. (2015). The teaching and societal services nexus: academics' experiences in three disciplines. *Teaching in Higher Education, 20*(2), 208–220.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1530-1543.

Hoyer, P., & Steyaert, C. (2015). Narrative identity construction in times of career change: Taking note of unconscious desires. *Human relations, 68*(12), 1837–1863.

Huang, J. L., & Pearce, M. (2013). The other side of the coin: Vocational interests, interest differentiation and annual income at the occupation level of analysis. *Journal of Vocational Behavior, 83,* 15–326.

Hyslop, E. J., & Sears, M. A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange, 41*(1), 1–15.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764-791.

Işık, A.(2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.

Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 5*(2), 127-143.

İnandı, Y., Tunç, B., & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 219-238.

Jaakkola, E., Helkkula, A., & Stenroos, L. A. (2015). Service experience co-creation: conceptualization, implications, and future research directions. *Journal of Service Management, 26*(2), 182-205.

Karmos, A. H., & Jacko, C. M. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Research in Teacher Education, 28*(5), 51-55.

Jones, S. (2001). Collaboration a threat to academic autonomy? *In ASCILLITE Conference Proceedings Meeting at the Crossroads,* Melbourne.

Joynes, V. C. T. (2014). *Exploring the professional identity of health and social care staff via experiences of interprofessional education and collaborative practice.* Phd thesis, The University of Leeds, Woodhouse-Leeds.

Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *An Interdiscilinary Journal, 5,* 181-200.

Kanuka, H., & Nocente, N. (2003). Exploring the effects of personality type on perceived satisfaction with web-based learning in continuing professional development. *Distance Education, 24*(2), 227-244.

Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Atatürk Üniersitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 5*(2), 1-8.

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Journal of World of Turks, 2*(3), 131-144.

Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2,* 94-114.

Karataş, T., Özen, Ş., & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi, 7*(2), 82–93.

Kasperiuniene, J., & Zydziunaite, V. (2019). A systematic literature review on professional identity construction in social media. *Sage Open, 9*(1), 1-11.

Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerçekleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65*(1), 1 - 29.

Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kaysi, F. (2021). Mesleki ilgi ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 35-43.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Educarion, 9* (6), 443-456.

Koçak, D., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2021). Üniversite tercih nedenlerinin ikili karşılaştırma ve sıralama yargıları yöntemleri ile ölçeklenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1581-1591.

Konaklı, T. (2011). *Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başa çıkma yaklaşımlarına etkisi.* Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly, 54,* (3), 207–216.

Korhonen, V., & Törma, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education, 40*(1), 65-82.

Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimeki değişimlerin bilişim teknoloji öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kram, K. E., Wasserman, I. C., & Yip, J. (2012). Metaphors of identity and professional practice: Learning from the scholar–practitioner. *The Journal of Applied Behavioral Science 48*(3), 304–341.

Kükner, B. (2015). Bir hak olarak akademik özgürlük. *ViraVerita E-dergi, 2,* 65-88.

Lafferty, G., & Fleming, J. (2000). The restructuring of academic work in Australia: Power, management and gender. *British Journal of Sociology of Education, 21*(2), 257–267.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.

Lankau, M. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management fournal, 45*(4), 779-790.

Latham, G. P. , & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and reasearch at the twenty-first century. *Annual Review of Psychology, 56,* 485–516.

Lauwerys, J. (2010). The future of the profession of university administration and management. *Policy and Practice in Higher Education, 6*(4), 93-97.

Light, D. (1974). Introduction: The structure of the academic professions. *Sociology of Education, 47*(1), 2-28.

Little, A. C. , Burt, D. M., & Perrett, D. I. (2006). What is good is beautiful: Face preference reflects desired personality. *Personality and Individual Differences, 41*(6), 1107-1118.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4,* 309-336.

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity Construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal, 8*(3), 461-475.

Lordly, D., & MacLellan, D. (2012). Dietetic students' identity and professional socialization. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research, 73*(1), 7-13.

Lucas, L., & Turner, N. (2007). Early career academics and their perceptions and experiences of linking research and teaching. *Colloquium on International Policies and Practices forAcademic Enquiry Marwell Conference Centre,* Winchester, UK 19th – 21st April, 2007 (1-9).

Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*(2), 45-50.

Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(1), 5-14.

MacIntosh, J. (2003). Reworking professional nursing identity. *Western Journal of Nursing Research, 25*(6), 725-741.

Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education,42,* 1-15.

Maranon, A. A., & Pera, P. I. (2015). Theory and practice in the construction of professional identity in nursing students: A qualitative study. *Nurse Education Today, 35,* 859–863.

Marsh, H. W., & Hattie, J .(2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. *The Journal of Higher Education, 73*(5), 603-641.

Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Educational Technology, 80*(2), 6-14.

McBrier, D. B. (2003). Gender and career dynamics within a segmented professional labor market: The case of law academia. *Social Forces, 81*(4), 1201–1266.

Meijboom, F. L. B., & Stafleu, F. R. (2016). Farming ethics in practice: from freedom to professional moral autonomy for farmers. *Agric Hum Values, 33,* 403–414.

Melrose, S., Miller, J., Gordon,K., & Janzen, K. J. (2012). Becoming socialized into a new professional role: LPN to BN student nurses' experiences with legitimation. *Nursing Research end Practice,* 1-8. https://www.hindawi.com/journals/nrp/2012/946063/.

Mendoza, P. (2007). Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. *The Journal of Higher Education, 78*(1), 71-96.

Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. *European Journal of Personality, 10,* 353-376.

Miller, S. E. (2010). A conceptual framework for the professional socialization of social workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 20,* 924–938.

Milward, M. N., & Brunetto, Y. (2005). The impact of professional identity on organisational identification: A comparative study of academics and managers. *Proceedings of the 19th ANZAM Conference,* Sydney.

Molinero, A. B., & Pereira, R. C. (2013). Professional identity construction in higher education: A conceptual framework of the influencing factors and research agenda. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Economics and Management Engineering, 7*(6), 1605-1610.

Molinero, A. B., & Pereira, R. C., & Lara, A. H. (2017). Professional identity development in higher education: Influencing factors. *International Journal of Educational Management, 31*(2), 1-17.

Moorosi, P. (2014). Constructing a leader's identity through a leadership development programme: An intersectional analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(6), 792–807.

Moosmayer, D. C. (2012). A Model of management academics' intentions to influence values. *Academy of Management Learning & Education, 11*(2), 155–173.

Moskos, C. J. (1977). The all volunteer military: Calling, profession, or occupation? *The US Army War College Quarterly: Parameters, 7* (1), 2-9.

Munene, I. I. (2002). University academics: demographic, role structure characteristics and attitudes towards merit and equity – a Kenyan case study. *Research in Post-Compulsory Education, 7*(3), 247-272.

Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its limits: accountability and rationality in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 30*(6), 683–695.

Mustafa, A., & Goh, M. (1996). Multi-criterion models for higher education administration. *Omega, Int. J. Mgmt Sci., 24*(2), 167-178.

Naus,F., Iterson, A., & Roe, R. A. (2007). Value incongruence, job autonomy, and organization-based self-esteem: A self-based perspective on organizational cynicism. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 16*(2), 195-219.

Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters, 2* (3), 14-15.

Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perceptions of senior academic administrators. *Higher Education, 25,* 97-110.

Nevgi, A., & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development, 19*(3), 174-185.

Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation, 46*, 53-60.

Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly, 29*(2),172-191.

Nikkola, T., & Tervasmäki, T. (2020). Experiences of arbitrary management among Finnish academics in an era of academic capitalism. *Journal of Education Policy*, 1-22. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2020.1854350

Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science 7*(4), 384–403.

Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning, 2,* 1–18.

Odabaş, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 127-142.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 45-65.

Offerhaus, J. (2012). The type to train? Impacts of personality characteristics on further training participation. In Schupp, J., vd. (Eds.), *German Socio-Economic Panel Study* (pp. 1-38). Berlin: The SOEP papers.

Oldnall, A. S. (1995). Nursing as an emerging academic discipline. *Journal of Advanced Nursing, 21, 605-612.*

Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *SCUTREA, 31st Annual Conference,* London.

Olesen, M. H., Thomsen, D. K. , Schnieber, A., & Tonnesvang, J. (2010). Distinguishing general causality orientations from personality traits. *Personality and Individual Differences, 48,* 538–543.

Otaghi, M., Borji, M., Tahmasebi, H., & Navkhasi, S. (2016). The level of professional socialization of nursing students of Ilam University of Medical Sciences in 2016. *International Journal of Medical Research & Health Sciences, 5*(12), 60-64.

Öhlen, J., & Segesten K (1998). The professional identity of the nurse: Concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing, 28*(4), 720-727.

Ölçer, N., & Koçer, S. (2015). Örgütsel iletişim: Kocaeli Üniversitesi akademik personeli üzerine bir inceleme. *Global Media Journal TR Edition, 6*(11), 339-383.

Örnek, B. (2020). *Öğretmenlerde mesleki kimlik oluşumu sürecine bir çözümleme.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztan, E., & Doğan, S. N. (2015). Akademinin cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden üniversite ve toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum, 3,* 191-222.

Öztürk, F., & Kılıçoğlu, G. (2021). Akademik entelektüel liderlik, örgütsel destek ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki: Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi, 11(2*), 409-420.

Parkay, F. W. , Currie, G. D., & Rhodes, J. W. (1992). Professional socilization: A longitudinal study of first-time high school principals. *Educational Administration Quarterly, 28*(1), 43-75.

Pickering, K. (2018). Learning the emotion rules of communicating within a law office: An intern constructs a professional identity through emotion management. *Business and Professional Communication Quarterly,* 1–23. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2329490618756902.

Pierrakos, O., Beam, T. K., Constantz, J., Johri, A., & Anderson, R. (2009). On the development of a professional identity: Engineering persisters vs engineering switchers. *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference.* San Antonio.

Popescu, D. M., Bulei, I., & Mihalcioiu, V. (2014). The impact of professional identity factors on employee motivation. *Proceedings of the 8th International Management Conference,* Bucaherts.

Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235–262.

Premuzic, T. C. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence, 36,* 564–573.

Prieto, L. R., & Altmier, E. M. (2005). The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education, 35*(4), 481-496.

Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science, 33,* 137–157

Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science, 36,* 3–16.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology, 52* (2), *137*-145.

Pugach, M., & Johnson, L. J. (1988). Peer Collaboration. *Teaching Exceptional Children, 20*(3) 75-77.

Rawung, F. H. (2013). The effect of leadership on the work motivation of higher education administration employees. *Journal of Business and Management, 15*(1), 28-33.

Read, B., & Leathwood, C. (2018). Tomorrow's a mystery: constructions of the future and 'unbecoming' among 'early' and 'late' career academics. *International Studies in Sociology of Education, 27*(4), 1-19.

Renz, S. M., Carrington, J. M., & Badger, T. A. (2018). Two strategies for qualitative content analysis: An intramethod approach to triangulation. *Qualitative Health Research, 5,* 1-8.

Reybold, L. E. (2003). Pathways to the professorate: The development of faculty identity in education. *Innovative Higher Education, 27*(4), 235-252.

Richardson, A. J. (2008). Strategies in the development of accounting history as an academic discipline. *AFAANZ, 13*(3), 247–280.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. *Research on Teacher Identity,* 37-48. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93836-3_4.

Robertson, J. & Bond, C. H. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research & Development, 20*(1), 5-19.

Rosewell, K., & Ashwin, P. (2018). Academics' perceptions of what it means to be an Academic. Studies in Higher Education, *44*, 1-12.

Saks, M. (2012). Defining a profession: The role of knowledge and expertise. *Professions & Professionalism, 2*(1), 1-10.

Sallan Gül, S., & Gül, H. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Tematik Yazılar, Toplum ve Demokrasi, 8*(17), 51-65.

Samuelowicz, K. (1999). *Academics' educational beliefs and teaching practices*. Phd. Thesis, Griffith University, Brisbane.

Scali, V. C. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Carrer Development, 29* (4), 237-249.

Schatteman, A. M. (2014). Academics meets action: Community engagement motivations, benefits, and constraints. *Journal of Community Engagement and Higher Education, 6*(1), 17-30.

Schempp, G., P., & Graber, C., K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education, 11*, 329-348.

Shein, P. P., & Chiou ,W.B. (2011). Teachers as role models for students' learning styles. *Social Behavior and Personality, 39*(8), 1097-1104.

Simpson, B., & Carroll, B. (2008). Re-viewing 'role' in processes of identity construction. *Organization Articles, 15*(1), 29-50.

Slay, H. S., & Smith, D. A. (2010). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations 64*(1), 85–107.

Smith, A. E., & Hatmaker, D. M. (2014). Knowing, doing, and becoming: Professional identity construction among public affairs doctoral students. *Journal of Public Affairs Education, 20*(4), 545-564.

Söyler, İ., & Karataş, S. (2011). Türkiye'de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi, 160*, 57-71.

Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, İ. Ö., Gencel, U., Gül, H., Tarlan, D., … Devebakan, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsün'de lisansüstü eğitim kalitesinin arttırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 41-65.

Staniforth, D., & Harland, T. (2003). Reflection on practice: collaborative action research for new academics. *Educational Action Research, 11* (1), 79-92.

Staton, A. Q., & Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education, 41*(2), 109-137.

Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly, 63*(3), 224-237.

Stoecker, R. (1999). Are academics irrelevant? Roles for scholars in participatory research. *American Behavioral Scientist, 42*, 840-854.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Ligitim Yayınları, 2*(1), 597-607.

Şahin, M. (2021). *Professional identity development of EFL Teachers working at rural schools in Turkey*. Phd Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(1), 10-15.

Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiyedeki kadın akademisyenler üzerine bir analiz. *Vira Verita E-Dergi, 2,* 1-22.

Tabachnich, R. B., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education, 35*(6), 28-36.

Teachman, J. D. (1996). Intellectual skill and academic performance: Do families bias the relationship? *Sociology of Education, 69*(1), 35-48.

Teichler, U. (2010). The diversifying academic profession? *European Review, 18*(1), 157-180.

Tekinsoy, M. A., & Mısır, M. B. (2012). Öğretim üyeliğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşulları ve juri raporları. *AUHFD, 61*(1), 351-382.

Toker Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 272-286.

Toker Gökçe, A. (2020). Professional socialization in schools. *Oxford Research Encyclopedia,* 1-28. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.673,03 July 2020.

Tran, A., Burns,A., & Oleerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity. *System,67,* 65-76.

Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education, 23*(8), 1-14.

Trede, F. , Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education. *Studies in Higher Education, 37*(3), 365-384.

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education, 17*(4), 473-487.

Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology, 84* (1), 1-23.

Ünal, F. A. (2017). Türkiye yükseköğretim alanında rakip kurumsal mantıklar: Akademik performans kriterlerinde çeşitlilik ve yayın üretkenliği üzerine etkisi. *Amme İdaresi Dergisi, 50*(4), 83-114.

Valverde, C, P., & Cecilia, R. R. (2013). The development of EFL teachers' professional identity through the production of narratives. *Porta Linguarum, 22,* 61-72.

Vanini, P. (2004). *Authencity and power in the academic profession.* Phd Thesisi, Washington State University, Washington.

Was, J., Harthy, I. A., Oden, M. S., & Isaacson, R. M (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 627-652.

Waugaman, W. G., & Lohrer, D. (2000). From nurse to nurse anesthetist: The influence of age and gender on professional socialization and career commitment of advanced practice nurses. *Journal of Professional Nursing, 16*(1), 47-56.

Weber, J., & Glyptis, S. M. (2000). Measuring the impact of a business ethics course and community service experience on students' values and opinions. *Teaching Business Ethics, 4,* 341–358.

Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). Socilizaton of graduate and professional students in higher education. *Higher Education Report, 28*(3), 1-137.

Weis, D., & Schank, M. J. (1997). Toward building an international consensus in professional values. *Nurse Education Today, 17*, 366-369.

White, G. P. (1987). A survey of recent management science applications in higher education administration. *Interfaces, 17*(2), 97-108.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly, 62*(4), 377–396.

Wilding, C., & Whiteford, G. (2003). Phenomenological research: An exploration of conceptual, theoretical, and practical issues. *Occupation, Participation and Health, 20* (21), 98-104.

Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of everyone? T*he American Journal of Sociology, 20*(2), 137-158.

Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C., & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education, 38*(1), 65-77.

Williams, K. (2008). Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st Century higher education. *Higher Education, 56*, 533–544.

Wilson, I., Cowin, L. S., Johnson, M., & Young, H. (2013). Professional identity in medical students: Pedagogical challenges to medical education. *Teaching and Learning in Medicine, 25*(4), 369–373.

Wilson, M. E., Liddell, L. D., Hircshy, A. S., & Pasquesi, K. (2016). Professional identity, career commitment, and career entrenchment of midlevel student affairs professionals. *Journal of College Student Development, 57*(5), 557-572.

Winkel, M. A., Rijst, R. M., Poell, R. F., & Driel, J. H. (2018). Identities of research-active academics in new universities: towards a complete academicprofession cross-cutting different worlds of practice. *Journal of Further and Higher Education, 42*(4), 539-555.

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.

Xu, L. (2010). Identifying peer effects in student academic achievement by a spatial autoregressive models with group unobservables. *Journal of Labor Economics, 28*(4), 825-860.

Xu, Y. (2014). Becoming researchers: A narrative study of Chinese University EFL teachers' research practice and their professional identity construction. *Language Teaching Research, 18*(2), 242–259.

Yavuzer, H., & Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1,* 136-158.

Yıldız, G. (2016). Türk kamu yönetiminde liyakat ilkesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı),* 140-180.

Yıldız, S. (2018). Türkiye'de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergis 8*(1), 29-40.

Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi, ve sınıf yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, F., & Çakıcı, A. (2021). Kamu çalışanlarının liyakat ihlali algısı, kaynakları ve etkileri. *İş ve İnsan Dergisi, 8*(2), 195-208.

Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education, 38*(8), 1135-1149.

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.* Phd Thesis, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

EKLER

EK 1. Kocaeli Üniversitesi Etik Kurul Onayı

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-10017888-730.08.03-188248
Konu : Ejder GÜVEN

15.02.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.01.2022 tarihli, 176224 sayılı ve "Etik Kurul İzni hk." konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 15/02/2022 tarih ve 2022/02 no lu toplantısında alınan 2 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Karar No 2: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25.01.2022 tarih ve 176224 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Yönetimi DenetimiTeftişi ve Planlaması Doktora programı öğrencisi Ejder GÜVEN'in, Doç. Dr. Asiye TOKER'in danışmanlığında yürüttüğü "Akademisyenlerde Mesleki Kimlik İnşası" isimli doktora tezi kapsamında yapacağı anket uygulamasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Neslihan KIYAR
Kurul Başkan Yardımcısı

Ek 2. Tez Bildirimi

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

Ejder GÜVEN

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı ilköğretim ve ortaöğretimi Mersin'de tamamlamış; lisans eğitimini Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programında yapmıştır. Ardından, 2012 – 2015 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında yüksek lisansını yapmış ve 2019 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi Uluslararası İlişkiler programından mezun olarak ikinci lisansın derecesini almıştır. 2015 – 2022 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı, halen bir devlet okulunun yönetim kademesinde idari görevini yürütmektedir.