T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM
ANABİLİM DALI

YORUMSAMACI PERSPEKTİFTEN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

Doktora Tezi

Mustafa Erman Demir

Ankara–2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM
ANABİLİM DALI

YORUMSAMACI PERSPEKTİFTEN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

Doktora Tezi

Mustafa Erman Demir

Tez Danışmanı
Prof.Dr. Mine GENCEL BEK

Ankara–2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM
ANABİLİM DALI

YORUMSAMACI PERSPEKTİFTEN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı : Prof.Dr. Mine Gencel Bek

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	İmzası
Prof.Dr. Mine GENCEL BEK	.....
Doç.Dr. Murat GÜVENİR	.....
Doç.Dr. Fatih KESKİN	.....
Doç.Dr. Aslı YAĞMURLU	.....
Doç.Dr. Günseli BAYRAKTUTAN	.....

Tez sınavı tarihi: 22 Aralık 2016

YORUMSAMACI PERSPEKTİFTEN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ 7

BİRİNCİ BÖLÜM 13

1.1. ÇALIŞMANIN KONUSU 13

1.2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ 15

1.3. ÇALIŞMADA KULLANILAN TEMEL KAVRAMLAR 19

1.4. YÖNTEM 23

1.4.1. Araştırma soruları 23

1.4.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi 24

1.4.3. Veri Toplama Teknikleri 27

1.5. ÇALIŞMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI 31

İKİNCİ BÖLÜM 34

2. AKADEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ BAĞLAMINDA TÜRKİYEDE ÜNİVERSİTELER 34

2.1. ÜNİVERSİTE TARİHİ 34

2.2. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN TEMELLERİ 40

2.3. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN GELİŞMESİNİN MODERNLEŞME EKSENİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ 53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 62

3. AKADEMİSYEN KİMLİĞİ 62

3.1. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE SORUNU ÜZERİNE TARTIŞMALARDA AKADEMİSYEN KİMLİĞİ 62

3.2. AKADEMİSYEN KİMLİĞİNE TOPLUMSAL İNŞACI BAKIŞ AÇISI 90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 103

4. TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN OLMAK ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI 103

4.1. ARAŞTIRMADA NİTEL VERİ TOPLAMA SÜRECİ 103
4.1.1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN NİTEL VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ 103
4.1.1.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ 104
4.1.1.2. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELER 105
4.1.2. ARAŞTIRMA SÜRECİNİN KISA AÇIKLAMASI 107
4.1.3. KATILIMCILARIN TANITILMASI 110
4.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ 115
4.2.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ VERİLERİNİN ANALİZİ 115
4.2.1.1. İDEAL TEMASI 116
4.2.1.2. ÇABA TEMASI 131
4.2.1.3. ENGEL/KAPATMA TEMASI 133
4.2.1.4. MESAFE TEMASI 136
4.2.2. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELER VE ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN BİRLİKTE ANALİZİ 140
4.2.2.1. İDEAL TEMASI 140
4.2.2.1.1. İdealin İnşası 151
4.2.2.1.2. İdeal Temasının İki Katmanlı Doğası 159
4.2.2.2. AKTÖR TEMASI 165
4.2.2.2.1. Bilimsel bilginin üretilmesi açısından aktör teması 171
4.2.2.2.2. Aktör Temasının Tek Boyutlu Yapısı 179
4.2.2.3. SINIR TEMASI 182
4.2.2.3.1. Bilimsel Bilginin Üretilmesi Ekseninde Sınır Teması 183
4.2.2.3.2. Sınır Teması Bağlamında Tek Boyutlu Etkileşim 206
4.2.2.3.3. Fikir Tartışmasının Kısıtlanması Açısından Sınır Teması 211
4.2.2.4. ALAN TEMASI 221
4.2.2.4.1. Bilgi Üretme Ekseninde Alan Teması 222
4.2.2.4.2. Bilimsel Bilgi Üretiminde Alternatif Alanlar 227
4.2.2.5. MESAFE TEMASI 228
SONUÇ 237
KAYNAKÇA 256

EKLER LİSTESİ 269
TABLOLAR LİSTESİ 270
EKLER 271
EK-1: YÜKSEKÖĞRETİM KURULU KAYITLARINA GÖRE DAHA ÖNCE AKADEMİSYEN, ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRETİM ÜYESİ KONU BAŞLIĞI İLE YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARI 271
EK-2: ODAK GRUP ARAŞTIRMA HAZIRLIK FORMU 333
EK-3: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN HAZIRLANAN DAVET E-POSTASI 337
EK-4: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN HAZIRLANAN DAVET BROŞÜRÜ ve AFİŞLER 340
EK-5: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU 342
EK-6: DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME İÇİN DAVET E-POSTASI 344
EK-7: DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU 346
ÖZET 348
ABSTRACT 349

YORUMSAMACI PERSPEKTİFTEN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

GİRİŞ

Akademik topluluk üniversitenin nüvesi ve temel bileşenidir. Üniversitenin etimolojik kökenindeki üniversitas kelimesi ustalar ve öğrenciler topluluğu yani güncel anlamıyla akademisyenler ile eş anlamlıdır. Avrupa tarihinde özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesinde yoğunlaşan araçsal talepler karşısında üniversite özerkliği sınırlansa da, akademik topluluk üniversite geleneğini sürdürmek için dinamik bir mücadele içine girer. Yakın dönemde yaşanan küreselleşme ve bu bağlamdaki piyasa talepleri ulus devletin düzenleyici kontrol işlevinin yerini almaya başlayarak üniversite ve akademisyene etki eden toplumsal ve politik bağlamı yeniden şekillendirir.

Bilginin kamuya ait bir varlık olmak yerine üzerinden kar edilen bir yatırım olarak görüldüğü güncel toplumsal ve ekonomik sistem üniversitelerin girişimci özellikler edinmeye başlamasının birincil nedeni olarak görülür. Bu bağlamda bilgiyi üreten ve dağıtan toplumsal ağ dönüşürken, örgütsel yapılanma ve yönetimde değişime neden olan politika ve pratikler yükseköğretim kurumları ile piyasa arasındaki bağlantıları güçlendirmeyi hedefler. Küreselleşmenin ekonomi politiği gelişmiş akademik emeğin koşullarını değiştirmektedir (Slaughter ve Rhoades, 2004). Bilginin metalaştığı ve akademik emeğin bu sürece koşut olarak dönüştürücü etkilere maruz kaldığı ekonomi politik bağlam Türkiye'deki üniversiteleri de içine alan güncel bir sorundur (Vatansever ve Yalçın, 2015).

Bu güncel gelişmeler akademiye emek sarf eden her bireyin endişe ve tepki duymasına neden olur. Akademik emeği karşılaştığı sorunlar karşısında savunmak ya da akademik topluluğun varlığını sürdürmek için mücadele etmek gibi bir amacın önemi açıktır. Buna karşın böyle bir amacı gerçekleştirmek için değişimi üniversite sınırları dışına konumlayarak üniversiteyi değişimden bağımsız ele almak olası değildir. Çünkü ideolojik düzeyde gelişen değişimleri eski kapanmış kimliğimiz gibi bir cevher üzerinden değerlendirmek değişime otomatik olarak direnen pasif bir nesne konumu üstlenme tehlikesini barındırır (Žižek, 2003: 306). Toplumsal ve ekonomik yaşamın dinamikleri açısından üniversitenin önemi düşünüldüğünde ise değişimi karşılamak için değişimin kendisine yönelmenin tek başına yeterli olmayacağı düşünülür. Akademinin iç işleyişi ve ontolojisine değinmeksizin politik ve ekonomik bağlamı sorgulamak gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Delanty'nin (2001: vii) işaret ettiği gibi bilgi toplumunda üniversitenin kimliğini ne sadece teknokratik/yönetimsel stratejilerle, ne de saf akademik amaçlar ile belirlemek mümkündür. Bilginin parçalanmışlığı üzerine postmodern senaryolar ışığında üniversitenin sonunun yaklaşmasından bahsetmek yerine toplumsal inşacı bir bakış açısından yola çıkarak toplumun müzakereci kapasitesini düşünüm ile geliştiren ve böylece bilgi toplumunda yurttaşlığı güçlendiren bir üniversite kimliğinden söz edilebilir.

Yükseköğretimin doğasındaki dönüşüm akademisyenlerin kimliklerini ifade etmeleri ve tanınmaları için pek çok farklı imkânı da beraberinde getirir (Delanty, 2008). Kimliğin daima inşa halinde olmasını kabul etmek

akademisyenin ayrıcalıklı epistemik konumundan ve bu konuma dayanak olan verili modernist kimlikten gönüllü olarak çekilmeyi gerektirir. Bu gereklilik ulus kültürü ile bilim dünyasının ayrıklığına dayanan strateji altında ulus devlet politikaları ile yalnızlaşan Türkiye akademisi için zorlu ve çelişkili bir görev haline gelir. Bu zorluğun temel nedeni "modernliğin Aydınlanma çerçevesi tarafından aydınlatılmayan, kendi mantığından kaçarken bastırma veya yerinden etme ile mantıksal yapısını koruyan, zamansal ve uzamsal alanların(ın)" (Ahıska, 2010: 47) yükseköğretimdeki ideolojik yansımasının üniversite fantezisi şeklinde vücut bulmasıdır. Bu ideolojik içerimin kaynakları 'üniversite ideali' (Öncü akt. Tarhan, 2002: 227) ve "korporatist bir esprinin 'meslek çıkarı'nın sınırları çerçevesinde düşünülmüş ve araştırma özgürlüğünün zırhı olarak algılanma(yan)" (Timur, 2000: 349) üniversite özerkliğidir. Özgünlüğü sağlama ve modern tarihe erişme ülküsünü aynı anda başarma arzusundaki Garbiyatçı eğilimler (Ahıska, 2010) Türkiye'de üniversitenin dayandığı evrensel değerlere öykünen idealizm ile ulusun biricikliğini savlayan ulusçuluk, akademisyenin çelişkili deneyimlerini men eden ya da inkâr eden ittifak noktasına dönüşme ihtimali barındırır. Bu durumda Garbiyatçı pragmatik çıkarlar, arzular ve korkulardan oluşan karmaşık bir toplumsal uzam içerisinde geliştirilen kabul edilebilir konuşma ve eylem biçimi (Ahıska, 2010: 45) akademik topluluğun hayatta kalması ve varlığını sürdürmesini sağlamak adına, akademisyen öznelliğini evrensel bilim ile ulusal kültüre aynı anda hizmet etmeyi amaçlayan bürokratik kurumun biçimsel rolü üzerinden sınırlanması hedefine odaklanır.

Bu çalışmada akademik kimliğin entelektüel derinliğine zarar verme potansiyeli barındıran bu durumu yukarıdan aşağı bir dayatma olarak gören ve çözümü kurumsal düzenlemelerde arayan genel eğilimin[1] aksine bilimsel nesnelliği bilim dışından gelen müdahalelerden koruma çabasına öncelikli bir rol verilmeyecektir. Bahse konu genel eğilim, bilimsel nesnellik adına haklı talepleri dile getirmekle beraber; özerkliği "akademisyenlerin kendileri gibi akademisyenler hakkında fikir beyan edebilmeleri için" gerekli gören (Akt. Kelly, 2012: 51) ve akademik topluluğu fikir ayrılığı temelinde örgütlenmiş heterenom bir grup olarak tasarlayan (Readings, 1996 akt. Delanty, 2001: 5-7) akademi ontolojisine ters düşerek akademik kimliği "şeyleştirme" potansiyeli taşır. Kimlik modelinin iç ihtilaflarını engelleyerek kimliği temsil etme çabasının neden olduğu "şeyleşme" topluluğun konformizm temelinde bütünleşmesine hizmet eder (Fraser, 2014: 265). Bu durum bilim ahlakını akademisyenlerin karşılıklı ilişkilerini düzenleyen bir ilke olarak görmek yerine aykırı davranışları işaretleyen bir temsil aracı olarak görmeye ulaşabilecektir. Fakat daha da önemlisi akademik saygınlığa ulaşmak için argümanlar

[1] Pek çok farklı kaynakta örtük ya da açık olarak dile getirilen akademiyi müdahalelerden arındırma talebi bilimsel nesnelliğin sağlanması açısından olumlu içerimler barındırsa da kimliği verili bir temele dayandıran ve sorgulanmaktan uzaklaştıran epistemik konumu nedeniyle bu çalışmada benimsenmemiştir. Böyle bir bakış açısının akademisyeni deneyim ve kimliğin olumsallığından uzaklaştırarak kurumsal yapıyı çözümleyen, Batılı örneklerle karşılaştıran ve mükemmelleştirmek için teklifler sunan bu yaklaşımın örnekleri için 2011 yılında üniversitelerin sorunlarını tartışmak amacıyla icra edilen *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar* deklarasyonu ve sunumları incelenebilir. Öznenin fenomenal gerçekliğin dışında yer almadığı ve deneyiminden ayrık bir üst algılama mekanizmasına sahip olmadığı için öznenin en köklü fantezisi kendini hatalı şekilde algıladığı nesneler alanı içindeki bir nesne olarak görmesidir (Zizek akt.Sharpe, 2014: 11). Akademinin mevcut sistemin eleştirisini aşkın bir noktadan yapması Aydınlanmacı eğilimlerin baskınlığını gösterirken (Eagleton, 2011: 15) asıl dikkate değer nokta bilimsel yöntemi skolastik biçimde (Timur, 2009: 208) ele almaya imkân veren şeyin akademik kimliğin dayandırıldığı modernist ideolojiden kaynaklanmasıdır.

üzerine tartışmak yerine etkileşimden kaçınarak statüyü korumaya odaklanmış alternatif yollar açma potansiyelidir. Sancar'ın (2003: 181) kadın çalışmalarına karşı saygılı kayıtsızlık tutumu takınarak "'demokrat' ve 'özgürlükçü' bilim anlayışlarının bir göstergesi olarak saygıda kusur etmemiş ol(an)" saygın sosyal bilimcilere dönük eleştirisi aslında tartışmaktan ve/veya paylaşmaktan kaçınma eğiliminin arkasında yatan paylaşılan anlam ve pratiklere gönderme yapar. Etkileşimden kaçınma stratejisi, argümanlar üzerine tartışarak topluluk içinde saygınlık kazanma geleneğinin (Bourdieu, 1984; Collins, 1998; Colins, 2002) aksine akademisyen kimliğinin dayandığı saygınlığı tartışmadan uzak durarak elde etmenin mümkün olabileceğine işaret eder. Daha genel bir perspektifle ele alındığında ve modernleşmenin getirdiği 'ara' konumun akademisyenlerde yarattığı güvensizlik halinin (Schwartz akt. Günay, 2006: 3) yaşadığımız dönemde sürdüğü (Nalbantoğlu, 2003: 29) düşünüldüğünde akademik kimliğin temellerinde hayali sorgucu Batının gözünden kaçma (Ahıska, 2010: 31-40) duygusunun açtığı derin bir boşluğun yer aldığı iddia edilebilir. Bu durumun geçerli olması halinde akademisyenin öne sürdüğü fikirlerin sorgulanması ile öznel varlığının tehdit edilmesi arasında örtük bir bağlantı oluşabilecektir.

Akademinin sorunlarını modernist bir perspektifle ve psikolojik bir birim olan bireye odaklanarak açıklama eğilimi kimliği 'hakiki' bir özün temsiline indirgerken bu çalışmada akademik kimliğin sürekli inşa halinde olduğu varsayılacaktır. Kültürel çalışmaların yakın dönem perspektifine denk düşen toplumsal inşacı bakış açısı ile akademik kimlik üzerine modernist ulusçuluktan miras kalan etkileri ya da neoliberalizmin yarattığı değişimi

görmezden gelmeksizin akademisyenlerin bu koşullar karşısında var olmak için kullandıkları stratejilere ulaşılması hedeflenmiştir. Kimlik üzerine paylaşılan anlamlar ve gündelik pratiklere içkin temel varsayımlara ulaşmayı amaçlayan etnometodolojik yöntemlere başvurularak yürütülen bu çalışmanın üniversite sorunu üzerine tartışmalara farklı bir bakış açısı getirerek katkı sağlandığı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. ÇALIŞMANIN KONUSU

Çalışmanın konusunu oluşturan tartışma Türkiye'de akademisyen olmak üzerine anlamların ve akademik pratiklerin işleyişinin kültürel perspektifle ele alınmasını sağlamaktır. Türkiye üniversitelerindeki akademisyenlerin akademik kimlik üzerine anlamlandırma pratiklerini inceleyerek; akademisyen olmak, akademinin işleyişi ve akademide hayatta kalmaya ilişkin paylaşılan anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Türkiye'de üniversiteler ve akademi üzerine pek çok sorun dile getirilirken, bu sorun üzerine tartışmalarda akademisyenlerin kendilerini nasıl tanımadıkları sorularına yer verilmez. Bunun yanında akademi ve üniversite üzerine tartışmaya hâkim olan biçimsel/kurumsal çözümlemeler üniversite kurumunun bürokratik yapısı ile örtülen ve işleyişi teğet geçen araştırmalar üretebilmektedir. Batı'da akademik topluluk ile üniversite kurumunun ilişkisini belirleyen tarihsel anlatıyı gözden kaçırmaya neden olabilecek bu tek boyutluluk, akademik topluluğu kurumun soyut varlığının verili bileşeni olarak kabul edilmesini örtük olarak varsaymaya kadar uzanır. Çalışmada üniversite sorgulamasına içkin olan bu genel eğilimin bilim sosyolojisinin "epistemik egemenlik" iddiasına ve ulusçu modernleşmenin üniversiteye araçsal yaklaşımını (Timur, 2000; Akşit, 2005; Timur 2009) kesiştiren akademisyen

fantezisi[2] (Zizek, 2011) nedeniyle yekpare bir akademi ve/veya ideal akademisyenin varlığı/yokluğu üzerinden kurgulandığı tartışılmaktadır. Son yıllarda postmodernizm her yerde aynı çerçevede yaşanılan ve evrensel bilgi arayışının bir parçası olan tekil akademi anlayışının dayandığı modernist kimlik düşüncesini örseler. Bu bağlam Türkiye'nin modernleşme sürecinde aydınların yaşadığı 'ara' konumun (Schwartz akt. Günay, 2006: 3) etkileri ile daha derin ve karmaşık bir hal alır.

Tüm bu gelişmeler ışığında tartışmanın odağına rasyonel ve evrensel bir kurum olan üniversiteyi koymak yerine gündelik akademik etkileşimlerin faili ve taşıyıcısı olan akademisyenlere odaklanan araştırmaların farklı bakış açıları üretmesi beklenebilir. Bu açıdan bakıldığında akademisyen kimliği üniversite sorununu doğrudan yapı üzerinden tartışmak yerine[3] biçimsel

---

[2] Zizek'e göre (2011) benlik gerçeklik tasarımının kendisine ilişkin yönü her zaman ulaşılamazdır. Bu ulaşılamazlık durumu gerçeklik tasarımının aslında gizlenmiş olan arzunun maskelenmesine hizmet eden bir fantezi ya da kurgu şeklinde anlamlandırılabilecek bir kimlik düşüncesine taşınır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde inceleneceği üzere Türkiye'de üniversitenin bürokratik tasarımında akademisyen kimliği modernleşmeye karşı çelişkili duygularla yoğrulduğu iddia edilebilir. Ahıska'ya göre (1996: 16) toplumsallaşmış mekanizmalar sayesinde, kimlik benliğin çelişki ve dinamiklerini gizleyerek, benlikten ayrı bir ifade olarak temsil edilebilir. Temsil ettiği şeyle ilişkisi koptukça yabancılaşır. Kendini yenilemek yerine "yapılmış bitmiş bir nesne" haline gelir. Türkiye'de bilimsel olanla toplumsal olanı uzlaştırmayı zorlaştıran bürokratik tasarımın temelindeki bilim-kültür ayrımı (Tarhan, 2002: 226) akademisyenin benliğine yabancı bilimsel ilkelerin yarattığı çelişkiyi toplumsal varlıkları ile uyuşmayan akademisyen kimliği ile örter. Böylece akademisyen kimliği akademideki öznenin bireysel ve mesleki çelişkilerinin üzerini örten bir kaçış ve savunma kaynağı halinde formüle edilir.

[3] Collins'e göre (2002) entelektüel dünyanın toplumsal yapısı içerisinde az sayıda dikkat merkezi bulunan; duygusal enerji ve kültürel kapital ile yüklü bireylerden oluşan zincirler arası süre giden mücadeleden oluşur. "Entelektüel kimlikler" bağlamsal koşulların çalışmalarını dikkate değer kılmasıyla önemli hale gelir. Bahse konu dikkat alanı belirli değil akışkan olduğundan dinamiktir. Yazar ağları entelektüel sahnenin temel aktörleri olarak görür. Ağ kavramına başvurarak geleneksel dışsal sosyolojinin indirgemeciliğinden kurtulmayı amaçlar. Collins entelektüel dünyada hangi ağ modellerinin daha yüksek derecede yaratıcılık ve üretkenlik oluşturduğunu belirlemeye çalışır. Bu bakış açısı yapıyı ve yapıya ilişkin rollerin etkisini azaltarak bu çalışmanın amaçlarına katkı sağlar. Bu tezde ağ kavramı merkeze alınmamakta ve ağların özelliklerinden işlevsel çıkarımlara ulaşılması

rollerin ötesindeki anlamlara ulaşmak için önemli bir kaynak olarak görülebilir. Akademik kimliğin Türkiye'nin modernleşme serüveninden derin etkiler taşıyan ve Türkiye akademisine içkin anlam haritasının üniversite sorunu üzerine tartışmalara yeni bir takım açılımlar getirme potansiyeli olduğu düşüncesi araştırmanın merkezi temasını oluşturur.

1.2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Yaklaşan on yıllarda yükseköğretime etkisi olacak üç temel değişim yükseköğretimin küreselleşmesi ve piyasaların etkisiyle yükseköğretimin temel "işletme modeli"nin değişmesi ile teknolojinin etkisiyle bilgi, öğrenci ve akademisyenin tanımlarının değişmesidir (Mellow ve Woolis, 2010: 308). Bu çalışma kapsamında yapılan ve detayları ilerleyen paragraflarda sunulan alan yazın araştırması Türkiye'de ilk iki değişime ve bu değişimlerin çeşitli düzeylerdeki etkilerine önem verilirken, öğrenci ve akademisyenin tanımlanması konusuna yeterince önem verilmediği izlenimi oluşturur. Akademisyen kimliğini bilimsel nesnellikten doğan verili bir konum üzerinden ya da devletin/piyasanın taleplerinden kaynaklanan kurumsal bir role indirgemek günümüzde yaşanan değişimler karşısında tartışmanın zenginleşmesine katkı sağlamaktan uzaktır. Hall (2000: 5), kimliği bir yanda toplumsal söylemin özneleri olarak bizlere seslenen söylem ve pratikler ile diğer yanda bizleri konuşulabilen özneler olarak inşa eden öznellikleri üreten süreçler arasında "buluşma noktası" veya "dikiş yeri" olarak tanımlar.

---

hedeflenmemektedir. Yazarın düşünce biçimi geleneksel sosyolojik pratiklerin kimliği verili gören yaklaşımını aşma amacıyla kısmen faydalanılmıştır.

Böylece kimlik, benlik dışındaki güçlerin belirleyici etkileri ile benliğin tercihlerinin buluşması haline gelir. Türkiye akademisi modern üniversitelerin kuruluş aşamasındaki modernist stratejiler ve kimi zaman tasfiye, baskı gibi müdahalelerin gölgesinde kendi varlığını oluşturma çabası ile akademik kimliği anlamlandıran zengin bir içeriğin kaynağıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında modernist reformların genel eğilimine koşut olarak kurumsal biçimin içerisinde kendiliğinden yetişeceği inancından kaynaklanan akademik topluluk düşüncesi 'bilim' ile 'kültür' ayrımı stratejisi nedeniyle akademisyeni yalnızlaştırır. Takip eden yıllarda ağırlıklı olarak bilim ahlakı ve üniversite dışı müdahaleler odağında ilerleyen üniversite sorunu tartışmaları bürokratik, ekonomik ya da siyasi yapı ekseninde bir formül ile *benliğin tercihlerini* yani akademisyen öznenin eylem ve anlamlandırmasını örtük olarak dışlayan varsayımlara yakınlaşır.

Buna karşın günümüzde üniversiteye ilişkin kimliklerin sadece teknokratik/yönetimsel stratejiler ya da saf akademik amaçlar arasından biri lehine tanımlanması mümkün görülmez (Delanty, 2001: vii). Üniversite toplumsal inşacı bir bakış açısıyla yeniden yorumlanmasını savunan bu görüş akademisyen kimliğinin aynı bakış açısıyla ele alınmasına imkân sağlar. Böylece kültürel pratikleri bilimsel üretimden dışlayan bakış açısı terk edilerek bilimsel üretimle etkileşimini incelemeye açmak (Rouse, 1993: 2) mümkün olur. Akademideki gündelik yaşam ve paylaşılan anlamlar üzerinden akademisyen kimliği incelendiğinde özgün bilimsel topluluğun dinamikleri üzerine daha fazla konuşma ve tartışma imkânı kazanılacaktır.

Bu çalışmanın doktora tez çalışması olarak önemini ortaya koymak adına daha önce akademisyen, öğretim elemanı ve öğretim üyesi konulu lisansüstü tez çalışmaları taranmış ve ilgili görülenlerin özetleri ve giriş kısımları incelenmiştir. Taranan lisansüstü tezler arasında en eskisi 1986 tarihli olmak üzere 108 doktora tezi, 354 yüksek lisans tezi, 4 tıpta uzmanlık tezi ve bir adet sanatta yeterlilik tezi bulunur. Bu 466 adet tez çalışmasının listesi EK-1'de sunulmuştur. Söz konusu tez çalışmalarından sadece bir tanesi akademisyen kimliği üzerinedir[4]. Gazete haberlerinde akademisyen kimliğini kurulması üzerine yapılan bu çalışma (Yücebaş, 2011) haricindeki çalışmaların büyük çoğunluğu akademisyenlerin algı ve tutumlarına ya da belirli bir kavramsal yapının akademisyen örnekleminde incelenmesine ilişkindir. Araştırmaların pozitivist eğiliminin somut göstergelerinden biri yaklaşık üçte birinin araştırma değişkeni olarak "algı", "tutum", "doyum" veya "davranış" gibi psikolojik faktörlerin yer almasıdır. Akademisyenler ile ilişkili tez çalışmalarının araştırma değişkenlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

[4] Kimliği derinlemesine incelemeyi amaçlamayan bu çalışmaların genelinde bireyi psikolojik birim olarak ele alarak belirli bir toplumsal/kurumsal yapı içinde olması gerekenden ne ölçüde uzaklaştığı bulmayı ve bu uzaklaşmanın nedenlerini açıklamayı hedefleyen pozitivist tutum hâkimdir. Söz konusu araştırma metinlerinin bir nitel veri seti olarak ele alınması halinde akademisyen kimliği konu başlığının verili kabul edilmesi, hassasiyetler nedeniyle tartışılmadığı ya da önemli görülmediği (Stewart vd., 2007:114) düşünülebilir. Bu seçenekler arasında hangisinin öne çıktığını belirlemek daha kapsamlı bir araştırmayı gerektirse de akademisyenler üzerine ifade biçimi ve yaklaşım dikkate alındığında verili kabul etme eğiliminin güçlü olduğu varsayılabilir.

Tablo 1. Yükseköğretim Kurulu Kayıtlarına Göre Daha Önce Akademisyen, Öğretim Elemanı ve Öğretim Hedef Kitlesi Yapılan Tez Çalışmaları

Hedef kitle	*Araştırma değişkeni*				
	Kimlik	Algı	Tutum	Doyum	Davranış
Akademisyen	1	12	4	12	8
Öğretim Üyesi/Üyeleri	-	2	2	-	1
Öğretim Elemanı/Elemanları	-	43	14	14	23
Toplam	1	57	20	26	32

Benzer şekilde üniversite sorunu üzerine yapılan araştırmalardan akademisyen örneklemine uygulananlar incelenmiştir. Erişilen ve detaylı olarak incelenen 39 araştırmanın tamamı akademisyen kimliğini verili bir bileşen kabul ederek akademisyen bireyin çalışma yaşamıyla ilişkili psikolojik faktörlere eğilir. Detayları üçüncü bölümde sunulan bu araştırmaların yukarıda belirtilen tez araştırmaları ile ortak noktası akademisyen kavramına ilişkin anlamları sorgulamaktan uzak olmalarıdır. Bu çalışma kapsamında incelenen Uluslararası Yükseköğretim Kongresi (*Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu*, 2011) küresel etkiler odağında Türkiye'de yükseköğretim sorunlarını tartışmayı hedeflerken sunulan 325 bildiri arasında konusunda “kimlik” (identity) kavramı yer alan hiçbir çalışma yoktur. Alan yazının bu tek boyutlu görünümü ışığında akademik kimliğe dair anlamları ve akademinin içsel pratiklerini tartışmaya açması bu doktora tez çalışmasını özgün kılmaktadır.

1.3. ÇALIŞMADA KULLANILAN TEMEL KAVRAMLAR

Akademisyen kimliğini sorgulamayı hedefleyen bu tez çalışmasında üniversite, akademisyen ve kimlik kavramlarının yanı sıra akademik topluluk ve akademik özgürlük kavramlarına sıklıkla başvurulmuştur. İzleyen paragraflarda kısaca açıklanan bu kavramlar tezin ilerleyen bölümlerinde kuramsal tartışmalara konu edilecektir.

Akademisyen terimi biçimsel olarak üniversitede eğitim, öğretim ve araştırma görevleriyle yükümlü kişileri kapsar. Tarihsel olarak akademisyenlerin oluşturduğu topluluk üniversite ile eş anlamlı görülür. Güncel manasına en yakın şekilde ulus devletin himayesinde akademik faaliyetlerin yürütüldüğü kurum üniversite, bu kurumda öğretim üyesi olarak görevlendirilmiş kişiler akademisyenler olarak adlandırılır.

Akademisyen terimi daha genel bir okumayla muhalif entelektüel tanımına yakın bir şekilde ele alınabilir. Bu tanıma göre akademisyen eşitsizlik, ayrımcılık ve anti demokratik uygulamalara karşı koyan aktif özne, entelektüel kamusal aktördür. Bu rolün kaynağı "demokratik ve ideal bir kamusal alan olarak betimlenen üniversitede" görev almalarıdır (Bayraktutan, 2010: 8-9). Bu çalışmanın sınırlarını aşan bu kapsamlı tanımlama yerine akademisyenlerin öncelikli olarak üniversite mensubiyetine odaklanan tanımlamaya öncelik verilecektir. Bu yaklaşım araştırmanın örnek kitlesini açık ve anlaşılır bir kriter üzerinden belirlemeye yardımcı olacaktır.

Üniversite evrensel bilginin kaynağı olarak görülürken akademisyenler bilginin üretilmesi ve aktarılması yoluyla evrensel hakikate ulaşılmasına

hizmet derler. Üniversiteler Batı tarihinde ileri düzey eğitim için bir araya gelmiş özerk öğrenci ve öğretmenler cemaati olarak görülür (Timur, 2000: 17). Üniversite kelimesinin etimolojik kökeni Latince'de *üniversitas* (evrensel) kelimesiyle eş anlamlı olarak 'bütünlük' ya da ustalar ve öğrenciler topluluğu manasına gelir.

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi açısından biçimsel roller üzerinden bir sınırlandırma yapılmıştır. Bu sınırlandırmaya göre halen üniversitelerde sosyal bilimler alanında 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu esaslarına göre çalışan öğretim elemanlarının akademisyenleri oluşturduğu kabul edilmiştir. Bir üniversitede çalışmaya ara veren, projelerde ya da üniversite dışındaki araştırma merkezlerinde/kurumlarında çalışan ya da emekli olan öğretim üyeleri yukarıda tanımlanan bilgiyi üreten ve aktaran kişi tanımı ile uyuşmasına rağmen araştırmanın çerçevesini belirlemek açısından akademisyen kelimesi üniversitede görevli profesör, doçent ve yardımcı doçent öğretim üyeleri ile araştırma görevlilerini kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Bu durumda akademik topluluk bu tez çalışması özelinde öncelikle üniversitelerde çalışan akademik personeli, daha genel olarak ise akademik çalışmalar yapan/yapmış kişileri kapsar.

İlk Avrupa üniversiteleri genellikle dini otoritelerin himayesi altında 'Hakikat'i arayan ustalar ve öğrenciler topluluğudur. Üniversite, gelir getiren mülkler ve kilisenin toplumsal konumu sayesinde özerk hale gelir. Ortaçağda özerklik, akademisyenler topluluğunun tüzel kişiliği olan üniversite kurumunun toplumsal etkilerden bağımsızlığını ifade ederken 19. yüzyıl

sonlarından itibaren Fransız, Alman ve İngiliz üniversite modelleri geleneksel üniversitenin tüzel kişiliğine bağlı olan özerkliği, üniversite mensuplarının öğretme, çalışma ve araştırma özgürlüğüne dönüştürür (Rüegg, 2004: 14). Böylece akademik özgürlük akademisyen bireyin diğer toplumsal kesimler karşısında düşüncelerini ifade etme özgürlüğü yanında diğer meslektaşları ile kıdem ya da konuma bağlı olmayan şekilde fikir tartışması yapması haline gelir. Kurul Tural'a göre (2004: 155), akademik özgürlük "Ortaçağ'dan beri, öğretim üyesinin herhangi bir dış kontrol olmaksızın uzmanlık alanını öğretmesi özgürlüğü"nü ifade eder. Bu açıdan bakıldığında bilgiyi aktarmak için kurumsal ya da idari bir etki altında olmadan öğrenci öğretmen ilişkisinin kurulması da akademik özgürlüğün temel temalarından biridir. Kant'ın düşüncesine göre tüm bilginin işlenmesinin kamusal aracı olan modern üniversite iş bölümü üzerinden çalışır. Üniversiter özerklik "sadece akademisyenlerin kendileri gibi akademisyenler hakkında fikir beyan edebilmeleri için" vardır (Akt. Kelly, 2012: 51). Bu tanım ve Popper'ın (2015: 22-24) bilimsel ilkelerinden yola çıkarak bu çalışmada akademik özgürlük öncelikli olarak akademinin iç işleyişine ve bilim insanlarının birbirlerini eleştirme serbestliğine vurgu yaparak tanımlanacaktır.

Batı düşüncesinde kimlik ve öznellik dört aşamada evrilir (Hall, 2004). On yedinci yüzyıl ortalarına kadar süren ilk aşamada Yunan Felsefesi ve Hristiyan inanışının etkisi görülür. Kimlik, toplumsal pratiklerin paylaşılmasından ve verili hakikate duyulan inançtan kaynaklanır. Descartes, bu yaklaşıma karşı çıkarak ikinci aşamayı başlatır. Kimlik, geleneklere ve sorgulanması mümkün olmayan dışsal otoritelere değil, bireysel düşünceye

dayandırılır. Şüpheden doğan sorgulama öne çıkar. Üçüncü aşama, Hegel ve Freud'un çalışmalarından kaynaklanır. Böylece irrasyonel süreçler ile bireysel özelliklerin, inançlar ve bağlılıkların rolü önem kazanır. Bu yaklaşımlar kimliğin inşasında faillerin etkilerini düşünmenin yollarını açar. Dördüncü aşamada post modernizmin etkisiyle kimliğin karmaşık ve belirlenemez bağlamlar içerisinde her zaman inşa halinde olduğu düşüncesine ulaşılır.

Yakın döneme kadar Batı dünyasının kültürel repertuarında bireylerin 'hakiki' bir benliğe ve kimliğe sahip olduğunu kabul edilir. Bu düşüncede kimlik, benliğin evrensel ve zamandan bağımsız özüne atfedilir. Kimlik bu özün kendimize ve başkalarına açık temsilidir (Barker, 2004: 94). Bu çalışmada postmodernist ve postyapısalcı yaklaşımların ev sahipliği yaptığı kimliğin karmaşık ve belirlenemez bağlamlar içinde parçalanmış olduğu savı (Ritzer, 2011: 473-501) ile yakında ilişkili şekilde kültürel çalışmaların özcülük (essentialism) karşıtı öznellik anlayışından faydalanılmıştır. Anlam reel dünyanın yansıtılması yoluyla değil gösterenler arasındaki farklılık ile oluşturulur. Dilin temeli olmadığı için, kimliklerin de özü olamaz. Böylece kimlik bir varlık değil bir 'oluş' haline gelir (Barker, 2002: 109). Kültürel çalışmalar perspektifinde kimliğin kültür yoluyla inşa edildiği kabul edilir. Kimlik söylemsel ya da edimseldir (Barker, 2004: 93).

Tez çalışmasının kuramsal temelinde özellikle üniversite tarihi ile ilişkili olarak akademisyen ve akademik topluluk kavramları daha detaylı olarak incelenmiştir.

1.4. YÖNTEM

1.4.1. Araştırma soruları

Tez çalışmasında Türkiye üniversitelerinde akademik kimliğe dair paylaşılan anlamlar ve anlam haritalarını belirlemek üzere aşağıdaki araştırma soruları üzerinden nitel yöntemler ile araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırma öncesinde değişkenler ya da hipotezler belirlenmesine gerek olmadığı düşünülür (Schutt, 2011: 321). Buna karşın araştırma sürecinde rehberlik edecek ve sürecin tez çalışmasının sistematiğine uygun olarak yürütülmesini sağlayacak araştırma sorularının kullanılmasına karar verilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılacak araştırma soruları sebep-sonuç ilişkisi gözetmeksizin "Ne?" ve "Nasıl" soruları olması gerekir (Güler vd. 2013: 231). Araştırma soruları bu ilkeye uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırma sorularının başında: "Türkiye üniversitelerinde akademik kimliğe dair paylaşılan anlamlar ve anlam haritaları nelerdir?" sorusu gelir. Alan yazında ve araştırma sürecinde elde edilen metinlerde öncelikle akademik kimliğin inşasında kullanılan kavram ve ifadelerin belirlenmesi ve analiz edilmesini hedefleyen bu soru ile araştırma kurumsal ya da biçimsel roller yerine akademisyenlerin gündelik yaşamlarına ilişkin deneyimlerine odaklanmıştır.

Araştırma soruları genelleme kaygısı olmadan çalışmaya yön verecek hedefleri ifade etmektedir. Bu açıdan cevabı aranacak olan ikinci düzey soruların başında Türkiye üniversitelerindeki araştırma görevlileri ile öğretim üyelerinin akademik kimliğe dair anlamlandırma pratikleri arasındaki muhtemel farkların neler olduğu sorusu gelir. Henüz statü ve iş güvencesi kazanmayan; bilgi, deneyim ve yayınları açısından kadrolu akademisyenler ile karşılaştırıldığında görece dezavantajlı görünen araştırma görevlilerinin akademik kimliğe ilişkin anlamlandırma pratiklerinde bazı farklar olması muhtemeldir. Bir diğer ikinci düzey araştırma sorusu Türkiye üniversitelerindeki akademisyenlerin bilimsel disiplinlere aidiyete öncelik veren akademik kimlik ile kurumsal aidiyete öncelik veren kurumsal kimlikten hangisine ağırlık verdiklerine odaklanılmasıdır. Sonuncu araştırma sorusu ise akademisyen kimliğini oluşturan anlam setinde etkileşimden kaçınmaya dönük pratiklerin ne şekilde yer aldığının sorgulanmasıdır. Bilimsel bilginin üretilmesine ilişkin pratiklerle yakından ilişkili bu sorunun rehberliğinde akademisyenlerin bilgiyi paylaşmak ya da fikir tartışması yapmak konusunda ürettikleri ortak anlamların sorgulanması planlanmaktadır.

1.4.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni Türkiye üniversitelerinde sosyal bilimler alanında çalışan öğretim elemanlarıdır. Öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri araştırma evrenindeki iki ana sınıf olarak ele alınacaktır. 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunun 3'üncü maddesine göre öğretim elemanları şu şekilde sınıflandırılır: Profesörler, doçentler ve yardımcı

doçentler öğretim üyeleri sınıfını oluşturur. Öğretim görevlileri ve okutmanlar sınıfı ile öğretim yardımcıları sınıfı (araştırma görevlileri ile uzman, çevirici ve eğitim - öğretim planlamacıları) diğer iki öğretim elemanı sınıfıdır. Araştırmanın ana kütlesini oluşturan akademisyenler öğretim üyeleri sınıfı ile öğretim yardımcıları sınıfında öğretim üyelerinin yetişme kaynağı olan araştırma görevlileri ana kütleyi oluşturacaktır. Araştırma kapsamında seyahatlerin karşılanacağı fon desteği sağlanamamıştır. Bu nedenle farklı illerdeki üniversitelerden akademisyenlerin katılımını sağlamak ve araştırma sonuçlarına mümkün olduğunca çeşitli bakış açıların dâhil etmek için öncelikle Türkiye Sosyal Bilimler Derneği'nin Ankara'da yapacağı 14. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi katılımcılarına ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun birinci basamağını oluşturan odak gruplarda iki kategoride insan temsil edilmesine ve seçimde kotalı örnekleme kullanılması (Schensul, LeCompte, Natasi, ve Borgatti, 1999: 64-65) planlanmıştır. Odak gruplar 5-15 kişiden oluşabilir (Schensul vd., 1999: 59) ancak ideal katılımcı sayısının 6-8 kişi olduğu ifade edilir (Bloor, Frankland, Thomas, ve Robson, 2002). Grupların oluşumunda farklılığın dikkatlice kullanılması önemlidir. Derin farklar çatışmalara yol açabilirken, statü farkları ast konumdakileri suskunlaştırabilir. Buna karşın homojen gruplarda istenen düzeyde tartışma ve fikir alış verişi gerçekleşmeyebilir (Bloor vd., 2002). Bu nedenle öğretim üyeleri ile araştırma görevlilerinin eşit sayılarda katılacağı iki odak grup planlanmıştır. Öğretim üyelerinin profesör, doçent ve yardımcı doçent kadrolarından dengeli sayılarla belirlenmesi hedeflenmiştir. Odak grupların her bir katılımcısı farklı fakülte ve/veya bölümden olması

sağlanarak araştırma görevlileri ve kıdemsiz öğretim üyelerinin statü farklarından dolayı suskunlaşmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Odak grupların oluşturulmasında tesadüfi örnekleme yapmak çoğunlukla mümkün olmadığı gibi zorunlu da değildir (Schensul vd., 1999: 70-71). Grupların mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinden akademisyenlerin katılması hedeflenmiştir. Öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinin dengeli olarak yer aldıkları iki odak grubun yapılması planlanmıştır. Araştırma kapsamında uygulamada karşılaşılan zorluklar nedeniyle sadece bir adet odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların yukarıda hedeflenen ilkelerle uyumlu seçilme düzeyi "4.1.3. Katılımcıların Tanıtılması" bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı şekilde kabul edilebilir düzeydedir.

Odak grup araştırmasının ikinci oturumuna katılım için yeterli sayıda gönüllü akademisyen bulunamaması[5] nedeniyle yapılan tek odak gruba iki doçent doktor, bir yardımcı doçent doktor ve iki araştırma görevlisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar odak grup kolaylaştırıcısının (araştırmacı

[5] Araştırmanın odak grup sürecine katılımcı bulunması safhasında araştırmacının şahsen tanıdığı hiçbir akademisyene başvurulmamıştır. Tezin yürütüldüğü fakülteden hiçbir akademisyene davetiye gönderilmemiştir. Bu çalışma biçimi ile iki temel amacın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Birincisi katılımcıların birbirleri, araştırmacı ya da tez danışmanı ile olan kişisel/akademik ilişkilerinden etkilenmelerini engellemek ve daha önce tanışmayan bir grup akademisyenin konu üzerine tartışmasını sağlamaktır. İkincisi ise oldukça popüler bir tartışma konusu olan üniversitelerin ve akademinin sorunları hakkındaki bilimsel bir araştırmaya ilgi derecesini belirlemektir. Bu ikinci hedefle ilişkili ulaşılan sonuçlar daha detaylı olarak araştırma sonuçları ile beraber ele alınacak olsa da özetle ilgi düzeyinin beklenin oldukça altında olduğu ifade edilebilir.

kolaylaştırıcı görevini üstlenmiştir) kişisel veya profesyonel olarak hiçbir bağlantısı olmayan ve daha önceden tanışmadığı kişilerdir.

Odak grup görüşmesi sonrasında aynı evrenden seçilecek akademisyenlerle derinlemesine görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Görüşmeler katılacak kişi sayısı her öğretim üyesi statüsünden en az altı akademisyen olmak üzere 12-16 olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde 14 akademisyen ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş; hedeflenen kurum, bilim dalı ve akademik kadro çeşitliliğine büyük ölçüde ulaşılmıştır. "4.1.3. Katılımcıların Tanıtılması" bölümünde bahse konu dağılım ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.4.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada iki nitel veri toplama yöntemi bir arada kullanılacaktır. Birinci yöntem odak grup görüşmesidir. Schensul vd. (1999: 51) yeni bir araştırma alanına yönelmek ve hipotezler geliştirmek için odak grup görüşmelerinin faydalı olacağını ifade eder. Bu tez çalışması kapsamında Türkiye'de ilk defa akademik kimliğin kültürel analizine odaklanan bir araştırma yürütülecektir.

Görüşmeler ile akademik kimliğin inşa edilmesinde başvurulan paylaşılan anlamlara dair anlam haritaları ve gündelik pratikler ortaya çıkarılabilir. Bloor ve arkadaşlarına (2002) göre geç modern toplumlarda kimlik düşünümsel, davranışlar ise daha geniş etkilere maruz olmakla beraber özünde normatif olduğundan odak grup görüşmeleri grup normlarını; anlamlarının şekillendirildiği ve uygulandığı karmaşık süreçleri belgelemek

için değerli kaynaklardır. Akademisyenlerin akademi üzerine konuşma ve birbirlerine hitap etme biçimlerinin odak grup tartışmasında gözlenmesi sayesinde söz konusu karmaşık süreçleri açıklamak, akademisyenlerin güncel şartlarda akademik kimliklerine ilişkin düşünümselliklerini incelemek mümkün olacaktır.

Odak grupların katılımcı sayıları ile ilgili farklı uygulamalar vardır. Bu araştırmada odak grupların 6-8 kişi (Bloor vd., 2002) ile kurulması hedeflenmiştir. Katılımcılar statü ve iş güvencesi algıları açısından öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinden oluşan iki farklı kaynaktan seçilmesi (Schensul vd., 1999: 65) farklılıkların yönetilmesi yoluyla doyurucu bir tartışma ortamı yaratmak için (Bloor vd., 2002) grupta aynı kurumdan (üniversite ya da fakülte) gelen birden fazla katılımcı alınmaması planlanmıştır.

Odak grupların önemli bir kullanım amacı katılımcılar arasındaki etkileşim tarzları ve etkileşimin içeriğini ortaya çıkarmaktır (Barbour, 2008: 43). Odak gruplar, katılımcıların tutumlarını, kanaatlerini, davranışlarını, inançlarını ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Herkesin bir diğerinin yanıtının ardından yeni bir şeyler söylemesi yoluyla etkileşim sağlanır ve tartışılan konuya ilişkin çok açılı bir bakış kazanılmasına olanak sağlar. Stacks ve Hocking'in (akt. Yıldırım ve Şimsek, 2000) vurguladığı gibi, odak gruplar verilere bütüncül olma eğilimi kazandırır ve sonuçlar katılımcıların toplamından daha fazla şeyi ifade eder. Gruplarda farklı statülerin bulunması akademik kimliğe dair anlam haritalarının çok boyutlu olarak incelenmesine

katkı sağlar. Bunun yanında farklı statüleri içeren odak gruplar gündelik akademik pratiklerin nasıl yürütüldüğüne ve akademik kadrolar arasında ilişkilere yönelik bilgi sağlayan kontrollü etkileşim örnekleri sağlaması beklenebilir.

Araştırmada kullanılacak ikinci nitel veri toplama tekniği derinlemesine görüşmedir. Legard vd. (2013) derinlemesine görüşmeler ile anlamların sorgulanabileceği ve bireylerin bakış açılarının irdelenebileceğini ifade eder. Odak gruplarda elde edilen birincil bulguların görüşme içerikleri ile karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu karşılaştırma süreci 'çeşitleme' olarak adlandırılır ve farklı yöntemler ile üretilen araştırma verilerinin birbirlerini doğrulamak veya yanlışlamak için karşılaştırılması (Barbour, 2008: 46) şeklinde tanımlanır.

Bazı kaynaklarda odak grup araştırma sonuçlarının derinlemesine görüşme sonuçları ile karşılaştırılmasının geçerliliği ispat için kullanılabilecek bir teknik (Schensul vd., 1999) olduğu ifade edilir. Bu araştırma genellenebilirlik iddiası taşımadığından geçerlilik ispatı hedeflenmeyecektir. Benzer şekilde bazı kaynaklarda çeşitlemenin geçerli sonuçlar üretme maksadıyla kullanılamayacağı belirtilir. Bunun yerine çok teknikli bir araştırma tasarımında 'çeşitleme' yaparak aynı konu üzerine diğer tekniklerle toplanan verilerin karşılaştırılmasının; araştırmacının konu hakkındaki bilgisinin zenginleşmesi ve derinleşmesinin sağlandığı ifade edilir (Bloor vd., 2002). Çeşitleme süreci ile odak gruplar ile diğer tekniklerden elde edilen verilerin uyuşmadığı noktaları ortaya çıkarmak ve odak grup/mülakat

transkriptlerinin daha derin incelenmesini sağlaması hedeflenmiştir. Barbour'a göre (2008: 47) uyuşmazlık noktalarını tutarsızlık olarak görmek yerine bu farkın kaynağının ne olduğunu anlamaya çalışmak gerekir. Bu bakış açısı akademisyenlerin odak grupta ifade ettikleri kamuya açık görüşleri ile bire bir görüşmelerde dile getirdikleri özel ifadeleri arasındaki farkları gündeme getirilebilir. Özellikle farklı statülerin bir arada yer aldığı tartışma düzleminde dile getirilenler ve kullanılan söyleyiş biçimleri ile mülakatlardaki ifadelerin hangi noktaların ayrıştığı bu açıdan önemli bir veri kaynağı olabilecektir.

Üniversitelerin rasyonalist kurum yönüne ağırlık verilmesi nedeniyle akademisyenlerin tek boyutlu olarak imgelendiği varsayılabilir. Buna karşın bilimsel bilginin sosyolojisi alanındaki eleştiriler dikkate alındığında birbirinden farklı akademilerin dayandığı çoğul normatif temeller bulunması muhtemeldir. Farklı normatif temellere uzanan düşünceler ve normalde telaffuz edilmeyen normatif varsayımların odak gruplarda ortaya çıkarılması amaçlanır (Bloor vd., 2002). Bu araştırmada odak grup görüşmeleri akademisyen varoluşunun ardında yatan örtük varsayımlar, değerler ve pratiklerin sorgulanması için kullanılabilir.

Odak grup görüşmeleri sadece kuralları açığa çıkarmaz, kuralın istikrarsızlığını yani olumsal ve karşı çıkılabilir olduğunu da ortaya çıkarır (Bloor vd., 2002). Bu yaklaşım akademisyenlerin anlamlandırma pratiklerine, biçimsel kuralların ötesinde işleyişi şekillendiren örtük bilgiye alan açar.

Schensul ve arkadaşları (1999) odak grupların bireylerin

birbirleriyle nasıl etkileşime girdiklerinin incelenmesi için kullanılabileceğini belirtir. Akademinin etkileşim eksikliği iddiaları göz önüne alındığında akademisyenlerden oluşan odak gruplar tartışma içinde tartışma olarak yorumlanabilecektir. Bu durumda bilim insanlarımızın etkileşim, eleştiri ve tartışma eğilimleri doğrudan gözlemlenebilecektir.

Verilerin analizinde öncelikle kodlama yapılarak elde edilen çok sayfalı verinin yorumlanabilecek şekle getirilmesi ve bu aşamada verilerin belli temalar ve konu başlıkları ile ilişkili olarak gruplanması planlanmıştır.

1.5. ÇALIŞMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

Çalışmada kuramsal tartışmaya yer verilen iki bölüm üniversite kurumu ve akademisyen kimliği üzerinedir. Birinci bölümde öncelikle üniversite kavramının tarihsel gelişimi ve akademik topluluğun bu gelişme çizgisi içindeki konumlanışı özetlenmiştir. Devamında Türkiye'de 19. yüzyılda hız kazanan modernleşme ve batılılaşma serüvenine koşut olarak modern yükseköğretimin ve üniversitenin nasıl temellendiği incelenmiştir. Modernleşme ve ulusçuluk ekseninde düşünce dünyasını şekillendiren arka plan odağa alınarak üniversitelerin gelişmesi kısaca değerlendirilmiştir. İkinci bölüm akademisyen kimliğinin üniversite sorunu tartışmalarında nasıl ele alındığının sorgulanmasıyla başlar. Ardından toplumsal inşacı bir perspektiften akademisyen kimliğinin inşası üzerine kuramsal tartışmaya yer verilmiştir.

Bu tez çalışmasının özgünlüğünün kaynağı aynı zamanda en önemli sınırlılığını oluşturur. Türkiye'de akademiye dair yazındaki yaygın görüşlerin

dışına konumlanan bir bakış açısı benimseyen bu çalışmaya araştırma modeli, sorunu ya da yöntemleri ile bütün olarak yol gösteren önceki çalışmalar bulunmamaktadır. Özellikle Türkiye alan yazınında araştırma sorununun bakış açısını destekleyen argümanlar bulunabilmiş ancak akademik kimliği toplumsal inşacı yöntemlerle inceleyen herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle üniversite ve modernleşme üzerine yazılan kıymetli eserlerden yararlanmakla beraber araştırmanın epistemik yaklaşımı hiçbir kaynaktaki kuramsal model ile tam anlamıyla uyuşmamaktadır.

İkinci sınırlılık kimlik kavramının sosyal bilimlerin pek çok alanında ele alınması ve bu kavram üzerine yapılan çalışmalardaki epistemik yaklaşımların çeşitliliği nedeniyle yaşanan kuramsal zorluklardan kaynaklanır. Kimlik kavramı "belirsizliği ve örtük karmaşıklığı" (Fearon, 1999: 36) nedeniyle sosyal bilimler alanında çözülmemiş pek çok tartışmanın nesnesi olmaya devam etmektedir. Bu çalışmada bu karmaşıklığa açıklık getirme ya da bu tartışmaları kapsamlı şekilde ele alma iddiası taşımaz. Buna karşın kimliğin gündelik dildeki anlamlarını incelemeyi kıymetli bir başlangıç noktası olarak gören (Fearon, 1999: 37) güncel epistemik eğilimlere uygun olarak daha kapsamlı çalışmalar için giriş düzeyinde bir temel sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise herhangi bir temsil edicilik/genellenebilirlik iddiası taşımamasıdır. Ancak bu sınırlılıkların çizdiği çerçeve içerisinde yol almanın getirdiği zorluklar yanında araştırmanın özgün bakış açısının gelecekteki çalışmalara esin kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. AKADEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ BAĞLAMINDA TÜRKİYEDE ÜNİVERSİTELER

2.1. ÜNİVERSİTE TARİHİ

Üniversitelerin kökenini feodal loncalarda aramak, üniversiteyi ileri düzey eğitim için bir araya gelmiş özerk öğrenci ve öğretmenler cemaati olarak görmek Batı tarih yazıcılığında yaygın bir eğilimdir (Timur, 2000: 17). Üniversiteler 1200'lü yıllardan beri var olan ve sürekli dönüşen yükseköğretim kuruluşlarıdır. Üniversite kelimesinin etimolojik kökeni Latince'de *üniversitas* (evrensel) kelimesiyle eş anlamlı olarak 'bütünlük' ya da ustalar ve öğrenciler topluluğu manasına gelir.

Batılı kaynaklarda üniversite ile *academicus* (akademisyenler topluluğu) birbirinden ayrı düşünülmez. Üniversitelerin bugünkü içeriği; kutsal hakikat ya da irfan arayışından, doğa bilimleri ile teolojinin *tasarım* konseptinde uzlaşmasına[6], oradan da Avrupa devletlerinin sekülerleşmesi sayesinde rasyonel bilime uzanan 800 yılı aşan tarihi serüven ile şekillenmiştir. Başlangıçta ortaçağ Avrupa üniversitelerine örnek olmalarına rağmen medreseler zamanın akışı içinde bilim ve teknik ilerlemeden uzaklaşır. Batı üniversiteleri, on dokuzuncu yüzyıldan itibaren ulus

[6] Bilim ve teoloji Paleyan'ın 'tasarım' düşüncesinde uzlaşması sayesinde bir görev bölümü yapılmıştır. Bilim doğal fenomenleri ampirik açıdan incelerken, teoloji onlara doğa üstü nedenler atfeder. Harmoni vurgusu da bu yaklaşımla ilişkilidir. (Metzger, 1961).

devletlerinin eğitimi kontrol altına alma çabaları ile bürokratik kurumlar haline gelmeye başlar. Bürokratik etkilere rağmen eski ya da yeni kurulan üniversiteler sadece rasyonel ilkelerle biçimlenmez. Modern üniversiteler bu ilkeler ile akademisyenler ve öğrencilerin yüzyıllardır deneyimledikleri geleneklerin sentezinden oluşur (Rüegg, 2004: 113-117).

Avrupa üniversitelerinin dönüşüm sürecinde akademik topluluğun bazı gelenekleri zamanın gereklerine uygun olarak terk edilir. Örneğin, Oxford ve Cambridge Üniversitelerine kadınların ve Anglikan olmayanların alınmaması geleneğinden 1870'lerde vazgeçilir (Charle, 2004: 61). Bunun yanında akademinin özünü oluşturan gelenekler zamana direnerek ya da zamanın gereklerine uyum sağlayarak varlığını korur. Bunlardan en önemlisi akademik özgürlüktür. *Akademisyenlerin kutsal topluluğu* (sancta quaedam communitas eruditorum) Papalık garantisi altında kurulmuş, ortaçağda mezhepler arası hümanist diyalog sürecinde ve 19.y.y. akademisinde korunmuştur. Papa yerel kiliseler ve prensler karşısında akademik topluluğu himaye eder (Rüegg, 2004: 9). Kutsal topluluk tabiri akademisyenler grubunun dönemin toplumsal ve siyasal koşulları içerisinde saygınlığı ve dokunulmazlığını ifade eder.

İlk Avrupa üniversiteleri genellikle dini otoritelerin himayesi altında 'Hakikat'i arayan ustalar ve öğrenciler topluluğudur. Üniversite, gelir getiren mülkler ve kilisenin toplumsal konumu sayesinde özerk hale gelir. Ortaçağda özerklik, üyelerin özgürlüğünden çok akademisyenler topluluğunun tüzel kişiliği olan üniversite kurumunun toplumsal etkilerden bağımsızlığını ifade

eder. Üniversiteler on dokuzuncu yüzyıl sonuna kadar yönetim şekillerinin özünü; “üniversitelerin kendini yönetme geleneği”ni korumayı başarır. On dokuzuncu yüzyıl sonlarından itibaren özellikle mali bağımlılık olmak üzere bazı dış etkenler üniversiteleri kısıtlar. Buna rağmen öz yönetim geleneği belli derecelerde korunur. Aynı dönemde Fransız, Alman ve İngiliz üniversite modelleri geleneksel üniversitenin tüzel kişiliğine bağlı olan özerkliği, üniversite mensuplarının öğretme, çalışma ve araştırma özgürlüğüne dönüştürür (Rüegg, 2004: 14).

Nejla Kurul’a göre (2004: 155), akademik özgürlük “Ortaçağ’dan beri, öğretim üyesinin herhangi bir dış kontrol olmaksızın uzmanlık alanını öğretmesi özgürlüğü”nü ifade eder. Ortaçağ üniversitelerinin otonomi ya da 'akademik özgürlük' değerleri akademinin dış dünyayla özerk şekilde ilişki kurmasını, istedikleri öğrenci ya da öğretmeni işe alabilmelerini, kendi kurallarını koyabilmelerini içerir. Yüzyıllar boyunca bu ayrıcalıklar tedricen seküler otoritenin kontrolüne geçer (Ridder-Symoens, 2002).

Üniversite kurumunun tarihsel evrimindeki önemli nokta; modern üniversitelerde özgürlüğün sadece akademik topluluğa değil akademisyenlerin kendi arasındaki ilişkileri düzenleyecek şekilde bireylere sunulmasıdır. Aydınlanmanın bireysel sorumluluk yoluyla toplumun ve bilimin gelişmesi ilkesine uygun olan bu durum bazı örneklerde belirgin olarak sergilenir. Örneğin, bu dönemin başlarında genç bir akademisyen Hegel gibi meşhur bir profesöre sisteminin doğa ile ilişkili bölümünü ne zaman yayınlayacağına dair münasebetsiz sorular sorabilmektedir (Klinge, 2004:

130). Bu örnek saygın ve kıdemli akademisyenlerin epistemik konumlarının sorgulanabildiği düşünce iklimine işaret eder[7]. Akademisyenler bu bağlamda öğretme, çalışma ve araştırma özgürlüğünün odağındaki rasyonel bireyler olarak formüle edilir. Dışsal müdahaleler ile yaratılan farklı derecelerdeki etkiler ve bu etkilere karşı muhafaza edilmesi arzu edilen bilimsel öz üzerinden tartışılır. Kant'ın tanımına göre modern üniversite tüm bilginin işlenmesinin kamusal aracıdır. Üniversite iş bölümü üzerinden çalışır ve özerkliği "sadece akademisyenlerin kendileri gibi akademisyenler hakkında fikir beyan edebilmeleri için" vardır (Akt. Kelly, 2012: 51).

Üniversitenin müdahaleden uzak tutulması ya da bilimsel faaliyetlerin nesnel karakterini korumak açısından bakılarak üniversitenin idealist tanımlanması kavramın olgusal bir temelde analizine engel olabilir. Akademik özgürlüğün akademi içinde ve bilimsel yöntemle ilişkili olduğu düşüncesi üniversitenin müdahaleden uzak tutulması ilkesini önemsizleştirmez. Ancak odaktan çıkarır. Bu ve benzeri gelişmeler sadece Türkiye'de yaşanmadığı için aynı konu başlığı dünya genelinde güncel bir tartışma konusudur[8].

---

[7] Dünya üniversite tarihinde önemli yer tutan Alman (Humbolt) Üniversite Modeli profesöre akademik bir figür olarak kritik rol biçerken işleyişi rekabet ve özgürlük üzerine temellendirir (Rüegg, 2004: 8). Bu durum özgürlüğü sadece tekil akademisyenin ifade serbestliği ile sınırlanmak yerine, ortaya çıkarılan entelektüel ürünlerin eleştirildiği, tartışıldığı ve zaman zaman yanlışlandığı dinamik bir düşünce iklimine işaret eder.

[8] Morley (2003: viii) geleneksel üniversitenin kaybolmakta olan bir dünya için tasarlandığını ifade ederken üniversitenin değerlerin üretimi ve bilginin üretilmesi ve yayılmasındaki ayrıcalıklı ya da monopol rolünün başka aktörler tarafından tehdit edildiğine işaret eder. Bauman'ın (2001) üniversitenin ayrıcalıklı konumunun özelleştirildiği, kuralsızlaştırıldığı ve meydan okumalarla karşı karşıya kaldığı düşüncesine dayandırdığı yaklaşımına göre değişime direnç göstermek hızla değişen toplumsal dünyaya uyum sağlamamak olarak hor görülmektedir. 19 yüzyıl başlarından günümüze ilerleyen bu değişim süreci artan bir tempoyla devam etmektedir. Yükseköğretime yaklaşan on yıllara etkisi olacak üç temel değişim vardır (Mellow ve Woolis, 2010: 308): (a) yükseköğretimin küreselleşmesi, (b)

Türkiye'de devletin üniversiteye araçsal müdahaleleri[9] ve bununla ilişkili olarak bilim insanlarının güncel siyasete ilgisi (Vergin, 1999 akt. Gündüz, 2011: 425; Kayalı, 1994: 20) nedeniyle öne çıkan 'akademiye dışardan müdahale' olgusu Batı üniversite tarihinde de önemli bir başlıktır. Pek çok kaynakta referans verilen ve yukarıdaki paragraftaki tanımında yer yer aldığı Kant'ın *Conflict of The Faculties* adlı eseri Prusya'da gelişen ulusçu eğilimlerin sansür tehdidi altında yazılmıştır.[10] Bu çalışmada Kant'ın akademik özerklik tanımı ve Popper'ın (2015: 22-24) ilkelerinden yola çıkarak akademik özgürlüğün öncelikli olarak akademinin iç işleyişine ve bilim insanlarının birbirlerini eleştirme serbestliğine dayandığı kabul edilmektedir.

Bu ilgi çekici örneğin yaşandığı dönemi takip eden yıllarda ve özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesinde Avrupa'da devletin üniversiteye yeni işlevsel roller biçme eğilimi yaygınlaşır. Üniversite, teknik ve ekonomik rekabette ulusa hizmet etme görevine davet edilir. Bilgi, akademisyenin merakı sonucu

---

teknolojinin etkisiyle bilgi, öğrenci ve akademisyen tanımlarının değişmesi ve (c) pazarın etkisiyle yükseköğretimin temel "işletme modeli"nin değişmesi.

[9] Türkiye'de modern yükseköğretim kurumlarının devlet eliyle kurulmasının yanında reformist amaçlarla siyasi otoritenin üniversite kadrolarına müdahalesi sık görülen bir durumdur. Üniversitelere devletin müdahalesi; Damat Ferit Hükümetinin Darülfünun'da yaptırdığı tenkisat (tasfiye)den başlayarak, 1933 yılında Darülfünunun kapatılması ve 157 öğretim üyesinin üniversiteden uzaklaştırılması, 1946 Üniversite Kanununa dayanarak akademisyenlerin bakanlık emrine alınması yetkisi, 27 Mayıs 1960 darbesinden sonra 147 akademisyenin üniversiteden uzaklaştırılması, 1971 darbesi sonrasında başlayan ve 12 Eylül 1980 darbesinde zirveye ulaşan üniversiteleri milliyetçi değerlere yaklaştırma girişimi doğrultusunda 1402'likler olarak anılan geniş çaplı tasfiyeden üniversitenin payına düşenler müdahalenin şiddetini ortaya koyan dikkate değer olaylardır.

[10] 1794'de Kant, Prusya Kralı'ndan susması yönünde şöyle bir ihtar alır: "İlerde aleyhinize olabilecek sonuçlardan kaçınmak için, vazifenize uygun olarak, şöhretinizi ve kabiliyetlerinin kraliyet amaçlarının ilerletilerek hayata geçirilmesi yönünde kullanacaksınız; dik başlılığınızın devamı halinde nahoş tedbirlere başvurulacağında tereddüt duymayınız." Kant bu uyarı karşısında derslerinde ve yazılarında dinle ilgili söylevlerden vazgeçeceğini beyan eder (Evans, 2007: 226).

ortaya çıkan kamusal ürün olmaktan çıkarken üniversite ekonomik ve askeri açıdan ulus devletin güç kaynağı haline gelir (Aaviksoo, 2005). Bu dönem akademik topluluğun bilim kültürü ve özgürlük geleneklerini sürdürerek varlığını korumaya çalışmasına sahne olur.

Üniversite tarihini üniversiteyi savunma ve dışarıya karşı koruma ihtiyacı doğuran dışsal talepler üzerinden kurmak oldukça kolaydır. Buna karşın dış müdahale eğilimi doğuran bağlamsal koşulları üniversiteyi şekillendiren işlevsel talepler ve beklentiler olarak okumak mümkündür. Böylece üniversite ve akademik topluluk değişimle karşılıklı ilişki içinde yeniden formüle edilebilir. Böyle bir bakış açısına göre akademisyenin ömür boyu üretken çabasının arka planındaki içsel itici güçlere (Evans, 2007: 13) olgusal olarak yaklaşmak ve akademik işleyişinin temel ilkelerini korumak için üniversite içi dinamiklerin politik, sosyal ve ekonomik koşullara uydurulduğu tarihsel bir gelişim çizgisi oluşturulabilir. Üniversiteyi verili bir ideal kurum yerine "bilgi, kültür ve toplumun kesiştiği" kurumsal yapı olarak görmek, üniversiteyi sadece "faydasına" ya da kendi özüne indirgemeden tartışmanın gerek koşulu olarak görülebilir (Delanty, 2001: vii). Bu yaklaşım üniversite kavramındaki değişime nostaljik bir romantizm ile başvurmaktan daha öteye ilerleyerek sorunu düşünürlerdeki değişime taşımaya imkan sağlar (Readings, 1996). Böylece üniversitelerdeki güncel değişimlerin politik bağlamına odaklanarak akademisyenlere etkilerini yeterince ele almayan yazına (Morley, 2003: x) farklı bir bakış açısı kazandırılabilir.

2.2. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN TEMELLERİ

Osmanlı İmparatorluğunun son döneminde mühendislik ve tıp alanında ve özellikle askeri amaçlarla yükseköğretim veren okullar görülür. Bu çalışmada Cumhuriyet üniversitelerinin öncülü olan Osmanlı Darülfununu ele alınacaktır[11]. Tekeli (2011), Osmanlı İmparatorluğu yükseköğretim sisteminin kuruluşu ile dönemin Avrupalı örnekleri arasındaki önemli farka işaret eder. Avrupa'da kilise ile bütünleşmiş eğitim sisteminden modern eğitime dönüşme gözlenir. Osmanlı'da ise dini eğitim sisteminin dışında ayrı bir modern eğitim sistemi kurulur. Tepkilerden kaçınmak için kilise ile bağlantılı olan üniversite kelimesi kullanılmaz. Osmanlı İmparatorluğu, modern yükseköğretim kurumunu Mısır'da tercih edilen 'darülulum' (ilimler evi) kelimesi yerine 'darülfünun' (fenler evi) tabiri ile tanımlar. Böylece ulemanın dini bilgiler alanı olan 'ilim'den uzak durularak muhtemel tepkilerden kaçınılır.

Üniversiteyi kültürel bağlamdan yalıtmayı amaçlayan stratejilere rağmen modern yükseköğretime geçiş sancılar yaratır[12]. Tarihsel perspektifle

---

[11] Osmanlı Darülfununu 21 Ekim 1919 tarihli Osmanlı Darülfununu Nizamnamesi ile özerk üniversite olarak ilan edilir. Bu nedenle Türkiye tarihinde üniversite özerkliğinden ilk kez Meşrutiyet yıllarında bahsedilmiş olur. Timur'a göre kendisi özgür olmayan bir üniversitesi de özgür olamayacağı için bu girişim başarılı olmasa da (2009: 210) bu çalışmada modern üniversitelerin temeli olarak ele alınması uygun görülmüştür.

[12] Osmanlı'da 1845'de başlayan modern üniversite serüveni bir takım zorluklar ile karşılaşır. Darülfünun binasının inşası on sekiz yıl sürer. İnşaat bittiğinde ise ilk modern üniversite yerine farklı nezaretler (bakanlıklar) binayı kullanır. Bir konağa yerleşen üniversite yangın sonucu kütüphanesindeki çok değerleri eserlerle beraber binasını tekrar kaybeder. Darülfünun 1870'de tekrar kurulur, 1881'de tekrar kapanır. 1900'de Darülfununu Şahane adıyla tekrar açılır. 1909'da kendi binası ve gelişen teçhizatıyla durumu modern

ele alındığında bazı aksaklıklar ile karşılaşılsa da imparatorluğun modernleşme girişimine hizmet etme amacıyla inşa edilen üniversite anlatısındaki temel dinamik dönemin aydınlarınca sıkça kullanılan kavramla "terakki" (ilerleme)dir. Üniversite kurumunu ideal veya işlevsel anlamıyla ele almak yerine akademik topluluğa odaklanılması halinde anlatı farklılaşır. Aydınların "ülkeyi giderek istila eden Batı kültürü-bilgisi ve teknikleri karşısında" yaşadığı kayıp duygusu (Ahıska, 2009: 1047) ve bunun akademiye olası etkileri bu farklılık açısından incelenmeye değerdir. Üniversite idealinin nesnellik vurgusu nedeniyle akademi çerçevesinde ifade edilmesi özen gerektiren bu temel çelişkiler sonraki bölümde ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

Kurum tarihinde yaşanan kesinti ve duraklamaların akademisyenlere etkileri tarihsel anlatıda gözden kaçırılan bir olgudur. Yukarıdaki kurumsal tarihe göre Darülfünun'a biçilen modern eğitim kurumu rolünü yerine getirmek için yurt dışında yetiştirilen ilk nesil akademisyenler kariyerlerinin büyük kısmını kurumun kapanması tehdidi altında ya da kurum kapalıyken geçirmiştir. Yükseköğretimde eğitim ve araştırma yapmak üzere yetiştirilen akademisyenlerin bu hazırlığı pratik eylemlere döktüğü bu çalkantılı (özelde modern eğitim kurumlarına geçişteki ileri geri hareketler ve genelde ise imparatorluğun yaşadığı gerileme açısından) dönem bilimsel bilginin üretimi

---

üniversitelere yaklaştırılır (Akyüz, 2012). Akşit (2005: 357) Darülfünun'un defalarca açılıp kapatılmasını Darülfünun'un toplumun ilerisinde olmasından kaynaklandığını ifade eder.

ve aktarımı konusunda yerleşik gelenekler oluşturulması için elverişli bir devamlılık sağlamaktan uzaktır[13].

Bunun yanında modern eğitim ile geleneksel toplum arasındaki çizgileri belirginleştiren izolasyon stratejisi kurumu toplumsal tepkilerden koruma işlevini akademik kimliğin dayandırabileceği muhtemel ontolojik temeller pahasına yerine getirir. Bu ayrım ulaşılması arzu edilen toplumsal düzen ile hâlihazırdaki toplum arasında derin fark ve çelişkiler varsayan reformist düşünceye dayandığı için salt bir stratejiden daha derin etkileri vardır[14]. İmparatorluk döneminde Batı tekniği odaklı gelişme arzusunu hızla ve pürüzsüz şekilde yerine getirmek için tasarlanan bilimsel gelişme stratejisi bireysel sorumluluk ve düşünce özgürlüğü gibi toplumun geneline yabancı değerleri mevcut toplumsal bağlam ile ilişkilendirmeyi mümkün kılan karşılaşma noktalarından kaçınır. Özellikle eğitim alanındaki değişimlerin yarattığı "dualite" (ikilik) düşünce dünyasında sentez çabası şeklinde formüle edilen tereddütleri doğurur[15].

---

[13] Timur'a göre (Timur, 2009: 208) "Osmanlı devletinde Batı bilimi iç dinamiklerle doğmamış, Batı'dan ithal edilmiştir. Böyle olunca, özgül toplumsal dayanaklardan yoksun bir bilim çabası da bilimsel kavramların çoğu kez farklı içeriklerle, skolastik biçimde kullanılmasına yol açmıştır. Türkiye ancak kapitalistleşme sürecinde ilerledikçe bilimsel kavramlar daha reel içeriklere kavuşacaklar, (küresel kapitalizm anlamında) "evrensel" ilimle aramızdaki şizoid kopukluk azalacak, hatta giderek ortadan kalkacaktır."

[14] Bora (2009: 127) Meşrutiyet aydını ile erken Cumhuriyet dönemi aydınlarının modernleşme telaşıyla "araçsalcı-faydacı" bakış açısını içselleştirdiğine değinir. Bu nedenle söz konusu düşünce tarzı merkeziyetçi bir bürokratik etki yerine dönemin düşünce dünyasına içkin bir yaklaşım olarak okunabilecektir.

[15] Berkes (Berkes, 2002: 163-184) Tanzimat Fermanı ile başlayan süreci "dualite", yani "ikilik" sözcüklerine başvurarak açıklar. Yazara göre yeni kurulan yükseköğretim kurumlarındaki modern eğitim ile ilköğretimden itibaren verilen geleneksel eğitim arasındaki fark iki kültürlü, iki kişilikli insanlar yetiştirir. Bu kaçınma ediminin epistemik ifadesi Türkiye düşünce dünyasında önemli etkileri olan ve Cumhuriyet döneminde eğitimi şekillendiren

Türkiye'de modern "üniversite" kavramıyla adlandırılan ilk üniversite İstanbul Üniversitesidir. İkinci Dünya Savaşı'nın ayak sesleri duyulurken, genç Türkiye Cumhuriyeti batılı üniversitelerin benzerlerini kurma çabasına girişir. Cumhuriyet dönemi eğitim seferberliği akademik kimliğin gelişmesi ve akademik pratiklerin yerleşikleşmesi açısından benzer kesintilere sahne olur. Ulus kimliğini inşa etme görevi ideolojik ödevler karşısında akademik pratiklerin önemini azaltır. Osmanlı'da Batılı eğilimleri ülkeye taşıdıkları için temkinli yaklaşılan[16] akademik topluluk Cumhuriyet döneminde önceki neslin akademik deneyiminden kısmen kopar. Cumhuriyet üniversitelerin kurulmasıyla ilgili ilk çalışmalar Osmanlı İmparatorluğundan devralınan Darülfünun'a odaklanır. 1933 yılında çıkarılan 2252 sayılı kanunla Darülfünun kapatılır, eski hocaların bir bölümü tasfiye edilir. Böylece, bir zamanlar 'modern ve yeni' olduğu için tepkilerle karşılanan Darülfünun, Cumhuriyet otoritelerine göre eski sayılarak İstanbul Üniversitesi adıyla 'yeni'lenir.

Bu yenileme hareketi sadece devleti yöneten seçkinlerin merkeziyetçi eğilimlerine dayanmaz. Tanzimat'tan devralınan düşünce dünyası Aydınlanmacı karakteri nedeniyle akademik topluluğu üniversite ideali ile karşılaştırmak ve yargılamak konusunda isteklidir. İstanbul Darülfünunu'nu

---

ideolojinin temelleri oluşturan Ziya Gökalp'in medeniyet hars ayrımıdır. Hilmi Ziya Ülken'e göre Gökalp'in kuramsal duruşu bir sentez olmaktan çok iki farklı dünya arasındaki tereddüt duygusunun işaretidir (Ahıska, 2009: 1064).

[16] Batılı değerlerin etkisiyle kendi öz kültürüne yabancılaşan aydın imgesi kimi zaman Oran'ın (1995: 387) ifade ettiği gibi geleneksel toplumdan geri dönülmez şekilde kopma durumu ile açıklanır. Daha hafif bir kopma ifadesi ise aydını kısmen yabancılaşan önemli bir aktör olarak tanımlar: "Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in ilk dönemini kadar bizde yönetici, bürokrat, meslek sahibi "münevverler"in kültür ve politika hayatımızda önemli fakat bir ara tip olarak kaldıkları açıktır" (Çetinkaya, 2008: 119).

modern üniversite görüntüsünden uzak ve parçalı yapısı nedeniyle eleştirilir (Timur, 2009: 222). Kadro dergisinde inkılap önderlerinin direktiflerini tartışılmayıp uygulanacağı belirtilirken Şevket Süreyya Darülfunun'u "inkılabın emrinde tek bir orijinal sayfa neşretmemesi" nedeniyle eleştirir (Akt. Kayalı, 1994: 88). Kayalı bu durumu aydınların "bürokratik bir rolün gereği olarak" düşünme eğilimi ile ilişkilendirir. Ancak aynı eserin ilerleyen sayfalarında Türkiye'deki geçiş dönemi entelektüellerini incelerken Cumhuriyet dönemi öncesine yönelik ilgisizliğe dikkat çeker. Yazar entelektüellerin bu eğilimini "Hemen herkes toplumun nereden geldiğiyle değil, nereye gittiği ile meşguldür." (Kayalı, 2010: 95) şeklinde ifade eder. Bu ikinci tespit aydınların bürokrasiye öykünmesinden daha doyurucu bir açıklamaya imkân tanır. Devleti yöneten seçkinler ile aydınların kesişme noktası yaşanan ana odaklanan ve geçmişe referans vererek tanımlanan "modern" olma halidir[17]. Bu durumda modern üniversitenin kurulması için gereken ilk adım Darülfünun'u aşmak ve geride bırakmaktır. 19. yüzyılda Darülfünun geleneksel eğitim kurumlarının dışında ve ötesinde kurulması benzer bir geride bırakma girişimi olarak yorumlanabilir[18].

---

[17] Delanty'ye göre (2000: 9) Francis Bacon'ın antik bilgeliğe karşı koyan bilimselliği ile örneklenen modern bilim bir tür zaman bilincine işaret eder. Bundan önce de Hristiyan düşünürler modernliği ilk kilise dönemi ile eşit görür ve öncesindeki pagan dönemi aşmak anlamında kullanır. Modern olmak geçmişe bakarak tanımlanır, geçmişten kaynaklanan ve geçmişten ayrılmakla belirlenen bir şimdiki zaman düşüncesine dayanır. "Modern olmak çağdaş (güncel) olmak, yaşanan ana tanık olmak demektir." Modernlik düşüncesinde belirli bir "an" düşüncesi zaman algısının temelini oluşturur ve geçmiş ile yaşanan dönem arasındaki gerilime işaret eder.

[18] Darülfünun'a odaklanan eğitim reformu özünde sadece kurumun modern bilim üretme ve yayma görevinde eksik kalmasıyla ilişkili görülemez. Zizek'e göre devrim dönemleri geçmişin hatalarını tarihsel hafızalarının bir parçası sayarak başarıya ulaşır (Parker, 2004: 43). Bu durumda ulaştığı nokta ne olursa olsun Darülfünun'dan önceki geleneksel eğitim kurumlarını

Geçmişi geride bırakma eğilimi üniversite kurumunun biçimsel tasarımına odaklanır. Akademik topluluk ve akademisyenlere ikincil rol biçen bu yaklaşım onların yeni ve modern yapıya doğal olarak uyum sağlamasını bekler gibi görünür. Bu görünüm Cumhuriyet'in ilk dönemine hâkim olan Gökalp'in toplumcu düşüncesi[19] nedeniyle bireylerin "kolaylıkla şekle sokulacak nesneler" (Kayalı, 1994: 69) olarak ikinci plana koyma eğilimiyle uyumludur. Modernleşme sürecinde entelektüeli, yönetilen halkın dışındaki yekpare bir tabaka olarak görmekten[20] kaçınılması halinde akademisyenlerin yaşanan kültürel dönüşümden yalıtılmış değişim ajanları olmadığı görülebilir. Bu bakış açısına göre akademisyen sadece modernleşme sürecini anlayan, onaylayan ve uygulayan seçkin toplumsal tabakanın doğal üyesi değil modernleşmenin getirdiği değişimin bir ölçüde nesnesi, bir ölçüde öznesi olarak yorumlanmalıdır.

Kültürel dönüşüm sağlandıktan sonra "Cumhuriyet'in çağdaş ve ulusal bireyi"nin neredeyse kendiliğinden ortaya çıkacağı beklentisi (Kayalı, 1994: 69) bilimsel idealizme dayandırılan biçimsel tasarım üzerinden akademiye yansır. Cumhuriyet dönemi yükseköğretim reformu modern üniversitenin

---

birer hata olarak modern eğitimin dışında tutulmasına benzer şekilde Darülfünun da devrim öncesinde kurulması nedeniyle başarısızlıkla işaretlenerek değiştirilmesi gerekir.

[19] Yıldırım'a göre (2014: 84) modern Cumhuriyete geçiş sürecinde Akçura ve Gökalp'in ulusçu fikirleri öne çıkar. Ancak somut duruma ve son dönem Osmanlı politikalarına uyumlu olan Gökalp'in düşünceleri Cumhuriyetin resmi kimlik söylemi ve politikalarıyla özdeşleşir.

[20] Bu bakış açısının önemli bir örneği Ülgener'in (2006: 524) halk aydın kopukluğu ikilemi olarak adlandırdığı bakış açısıdır: "Bizim münevverimiz, eskiden beri yeni bir fikir buluşuna yönelmek yerine daha çok, belki ona gücü yetmediği için, kelimeleri ve kalıpları değiştiriyor. Kendisini tabandaki halkın üstünde görmeye ve göstermeye başlıyor. Bu yüzdendir ki, aydının başını çektiği bu kervanda Türk topluluğu devamlı iki dilli olabilmiş; biri tabanın yani halkın kullandığı dil, öbürü aydının kullanmakta olduğu dil".

biçimini inşa ederek ideal akademik topluluğun içerisinde kendiliğinden oluşmasını bekler. Akademisyenler bu kurumsal çerçeve içerisinde kimliğini, üniversite tarihinde önem atfedilen topluluk değerlerini ve üniversite içi kültürü oluşturmak için gerekli süreklilik hissinden uzaklaşır[21].

İmparatorluktan Cumhuriyet'e uzanan dönüşüm yıllarının düşünce dünyasını tam olarak incelemek bu çalışmanın sınırlarını aşar. Geleneksel ile modern arasındaki ikili ayrım varsayımının sınırlılıkları ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır. Bu ikilik düşüncesi ya da bu ikiliği aşmak için geliştirilen kuramsal çerçevenin sıradan akademisyenin gündelik pratiklerine nasıl yansıdığı önemli bir sorudur. Akademide bilginin üretildiği ve aktarıldığı pratikler Batılı değerlere dayandırılırken, toplumsal ilişkilerin temellendirdiği değer ve normlar özgün yerel kültürden devşirilir. Üniversitenin evrensel ve bilimin nesnel olduğuna dair idealist bakış açısı; dönemin ilerici bürokratlarının Aydınlanmacı pozitivist önermeleriyle kesişerek karşı konulması güç bir meta yasa oluşturur: Üniversitenin biçimsel göstergeleri akademik topluluk ve akademisyenlik deneyiminden önceliklidir. Türkiye'de akademinin iç işleyişini belirleyen örtük bilginin[22] kurumsal biçimin örtüsü altında el yordamıyla şekillendiği; akademik çalışmalara ve tartışmalara

---

[21] Bu durumun ifadesi Cumhuriyet'in ilk üniversitesini kuruduğu devrimci yöntemde bulunabilir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu üzerine şunları söyler: "Bugün kuruluşu başlayan İstanbul Üniversitesi'nin dünkü İstanbul Darülfünunu ile hiçbir münasebeti yoktur. Üniversite yeni bir müessesedir. Ananesi kendi ile başlayacaktır." (Akt. Timur, 2009: 211)

[22] Günay (2006: 9) üniversite içinde ilişkileri düzenleyen "kendine özgü iç kültür"e değinerek örtük bilginin üniversite sorununu ele alırken değinilmesi gereken önemli bir bileşen olduğunu belirtir.

yeterince konu olmadığı[23] kabul edildiğinde akademik pratikleri şekillendiren özgül dinamikler konusunda henüz yeterli bilgi bulunmadığı iddia edilebilecektir.

Prof. Albert Malche'in hazırladığı rapor Cumhuriyet döneminde yükseköğretim reformunun dayandığı önemli bir kaynaktır. Raporda Darülfünunu modern bir yükseköğretim kurumundan ayıran aksaklıklara[24] yer verilirken yukarıda yer verilen biçimsel bir bakış açısı kullanılır (Malche, 1939: 20):

İstanbul Darülfünununu, zayıf bir randıman vermek üzere işleyen vâsi bir teşekküldür. Binaenaleyh, halledilecek meselenin sekil ve mahiyeti budur: Makineyi Sadeleştirmek, mesaisini teksif etmek, bu makineyi işletenlere en mükemmel usulleri tatbik imkânlarını da vermek suretiyle müteaddit kuvvet ziyalarının önüne geçmek!

Kullanılan makine analojisi Avrupa üniversite tarihinde üniversiteyi ulusal gücün unsuru sayan genel eğilimle örtüşür. Bunun yanında akademisyen deneyimini es geçerek biçime odaklanan dönemin ideolojik

[23] Bu çalışma kapsamında incelenen Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (2011) adlı kongre bildirileri arasında bu konuya değinen herhangi bir çalışma yer almaz. Benzer şekilde bu çalışmanın yazıldığı dönemde araştırmacının bizzat katıldığı "Türkiye'de Akademisyen Olmak…" (29 Mayıs 2014) başlıklı sempozyumda Doç.Dr. Levent Ünsaldı'nın akademik topluluğun koşullarına değindiği "Hetoronomiden Anomiye: Türkiye'de Sosyal Bilim Pratiklerinin Morfolojisi" adlı bildiri haricinde akademinin işleyişine dair örtük bilginin önemine değinen herhangi bir sunuma rastlanmamıştır. Güncel tartışmalarda bu konunun uzaklığı yanında bu tez çalışmasında yararlanılan kaynakların neredeyse tamamında üniversite konusundaki tartışmalar devlet, ideoloji, otorite, kanun, YÖK vb. kavramlara başvurarak politik-ideolojik düzlemde açıklama eğilimi ağırlıklıdır.

[24] Bu aksaklıklar: Hocaların sadece ders vermekte yetinmesi, fakülteler arasında işbirliğin olmayışı, yeterli araştırma yapılmaması; öğrenciyi araştırmaya yöneltmeyen, düşünmeden kabule zorlayan ve ezberci bir eğitim yönteminin uygulanmasıdır.

meta yasasını yansıtır. Üniversite bir makine olarak tasarlayan araçsal bakış açısı akademisyenleri kendilerine gösterilen yerde işleyen dişliler durumuna indirger. Bu noktada akademiye araçsal bakış, devletin ulusçu stratejileri ile ilişkilendirerek yukarıdan aşağı bir etki olarak görülebilir. Ancak aydınların düşünce dünyası göz önüne alındığında daha geniş bir çerçeveden bakmak mümkündür. Bora'ya göre (2009: 127) erken Cumhuriyet dönemi aydınları bilgiye "kendi güç ve ikbal arzularına hizmet edecek bir kültürel sermaye olarak" ya da "modernleşme (ve milletleşme) sürecindeki gecikmenin açığını kapatma telaşıyla" yaklaşarak "araçsalcı-faydacı" bakış açısını içselleştirir.

Timur'a göre (2009: 214) 1933 yılında gerçekleşen üniversite reformu "Türkiye'de bilimsel yöntem ve esprinin gelişmesinde önemli bir adım" olmasına karşın Batı'da bilimin yüzyıllar süren tedrici gelişmesi dikkate alındığında Türkiye'de "çağdaş bilim zihniyetinin yerleşmesi elbette kolay değil"dir. Yazar, yönetenlerin ve Aydınlanmacı seçkinlerin çabalarına rağmen bu alanda göz alıcı bir başarıdan uzak olduğumuzu ifade eder. Benzer şekilde üniversite tarihi açısından önemli adım olarak görülen 1946 tarihli ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunun sembolik önemi ile akademik hayattaki yansımaları arasındaki fark gündeme getirilebilir. Bu kanun ile Humbolt modeline[25] uygun üniversite reformu yapılır ve akademisyenlerin öğretme, çalışma ve araştırma özgürlüğüne önemli yer veren Humbolt modeli resmen

[25] Alman modeli Humboldt üniversitesi olarak adlandırılır. Bu isim Fransız Modelini destekleyen Prusya Kralını, Friedrich Schleiermacher'ın liberal düşüncesini benimseyerek 1810'da Berlin'de bir üniversite açmaya ikna eden devlet adamı Wilhelm von Humboldt'tan kaynaklanır. Schleiermacher'a göre üniversitenin görevi kullanılabilir ve kesin bilgiyi aktarmak değil, "bilginin nasıl keşfedildiğini göstermektir". Humboldt devlete üniversitelerle ilişkili iki rol biçer: özgürlüğü himaye etmek ve profesörleri atamak. (Rüegg, 2004: 5)

kabul edilmiş olur (Balyer, 2011a). Bu model Türkiye'deki akademisyenler arasında da uzun süre ideal olarak benimsenir (Tekeli, 2011: 197). Derin kültürel kökleri olan bu modelin bileşenlerinin sadece biçimsel kurallar aracılığıyla gündelik pratiklere yansıdığını düşünmek makul görünmez[26]. Buna ek olarak kanun sosyalizm tehdidi karşısında yetiştirilecek öğrenci tipinin "ulusçu" değerlere atıfla tanımlayarak "özerkliği ve akademik özgürlüğü getirirken, öte yandan bunların sınırlarını koy(ar)" (Timur, 2009: 215). 1946 Üniversite kanunundaki ulusçu eğilimler 1971 darbesiyle açık bir ideolojik tavır şekline dönüşerek derinleşirken, 12 Eylül 1980 darbesiyle "üniversitelerin kışlalaşması" eğilimi ile zirveye çıkar (Timur, 2009: 218-219).

Türkiye üniversite tarihi üniversite kurumunun biçimsel yapısı üzerinden ve politik düzeyde yazılmıştır. Akademik topluluğu üniversitenin yan ürünü ya da doğal sonucu saymaya kolaylıkla dönüşebilecek bu eğilim reformlar ve reformların sonuçları üzerinden üniversiteyi işlevsel beklentiler ve üniversitenin ideal özü bağlamında değerlendirme eğilimindedir. Bu tarihsel anlatı içinde akademisyen kimi zaman epistemik eğilimler (Kayalı, 1994: 253) kimi zaman da mağduriyet (Özen, 2002) durumu üzerinden ikincil bir rol alırken, akademik topluluğu üniversiteye eş gören Avrupa üniversitesinin kökenlerinden uzaklaşılır.

---

[26] Bilimsel bilginin üretilmesi ve aktarılması alanında gündelik pratiklerin ve anlamların kanun, yasa ve normatif temellerle etkileşimi, dolaysız yapısal belirlenimden daha doyurucu incelemeler sunabilir. Bilimsel Bilginin Kültürel Çalışmaları, kültürel pratikler ve formasyonları dışlamak yerine bunlar ile bilimsel üretim arasındaki etkileşimi incelemeyi teklif eder (Rouse, 1993: 2).

Türkiye bağlamında üniversite sorununu akademisyenlerle ilişkili olarak değerlendiren önemli tespitler Prof. Dr. Philip Schwartz'tan gelir. Schwartz, 1933 Üniversite Reformu sırasında Türkiye'ye gelmiş ve 1950 başlarına kadar öğretim üyeliği yapmıştır. Schwartz, 1933 Üniversite Reformlarının neden başarısız geçtiğini şöyle açıklar:

18 yıl Türkiye'nin her tabakasıyla yaptığım sıkı temaslardan edindiğim izlenimler neticesinde, üniversite reformunun başarısızlığında iki mühim ve Türk Tarihiyle izah edilebilen faktörün en büyük rolü oynadığına inanıyorum: Biri Türk aydınlarının birçoğunda derin kökleri olan kifayetsizlik (yetersizlik) hissidir. İkincisi de, gerek aydınların gerekse halkın birçok unsurlarında Türk milletinin mukadderatını idare edenlere karşı mevcut olan itimatsızlıktır. (Akt. Günay, 2006: 3)[Vurgu eklendi.]

Schwartz'ın raporuna göre birçok Türk aydınındaki "yetersizlik duygusu ve bunun sonucu olarak böbürlenmek, başarılı olanları çekememek" gibi hislerle hareket etme ve aynı nedenlerle "bilimsel çalışmaya değil mevki ve makamlara önem (verme)" eğilimini 1933 reformunun bekleneni vermemesinin nedenleridir. Yazar modernleşmenin toplumsal yapıda yarattığı gerilimlerin akademisyene yansıttığı olumsuz duygu durumunu kendi ifadesi ile dile getirirken bir yandan da modernleşme ikilemlerinin doğurduğu bu eyleme biçimlerini sonuç değil birer neden sayar. Timur (2009: 214) Schwartz'ın 1952'de Türkiye'den ayrılırken verdiği rapordaki acı gözlemlerinde haklılık payı olduğunu ifade ederek bu tablonun nedeni kısmen "Osmanlı zihniyeti kalıntıları" kısmen de ikinci dünya savaşı öncesi yükselen

ırkçı akımların olumsuz etkilerine bağlar. Siyasi düzeydeki bu değerlendirmeler akademisyenin duygu dünyasını es geçerek sorunun nedenlerini sadece makro yapının bileşenleri içerisinde arar.

Bu çalışmanın temel yaklaşımı açısından Timur'un ve Schwartz'ın tespitleri Türkiye'de akademik kimliğin arka planına dikkat çekmeleri nedeniyle önem arz eder. Türkiye'de üniversitelerin gelişmesinde ve üniversite tarihinin yazılmasında akademik topluluğun ikinci planda kalması ile Türkiye'de üniversite özerkliği (akademik özgürlüğün) daima "korporatist bir esprinin 'meslek çıkarı'nın sınırları çerçevesinde düşünülmüş ve araştırma özgürlüğünün zırhı olarak algılanmamış" olmasının (Timur, 2000: 349) kesişme noktası akademisyenin önemli fakat ara tip[27] olmasından kaynaklanan dışlanmışlık ve yalnızlık duygusudur. İşlevsel üniversite tasarımının kaynağı olan ulus devlet ideolojisi akademisyene diğer entelektüellerle birlikte sınırlı bir sorumluluk (Bora, 2009: 128) vererek uzakta tutarken akademisyenin bilimsel çalışmaları ya da çalışma koşullarıyla yakından ilgilenmekten kaçınır. Bilimsel pratiklerin dayandırılacağı devamlılık içeren bir zeminden görece uzak kalan ve güncel sorunlara hızlı çözümler bulmayı kuramsal derinliğe tercih eden (ya da etmek durumunda kalan) akademisyenler için akademik özgürlük bilimsel tartışmanın güvencesi olmak yerine devinimli ve bilinmez koşullarda hayatta kalma stratejisi olarak

[27] Çetinkaya (2008: 119) tüm çalışması boyunca savunduğu aydınların arada kalmışlık durumunu "Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in ilk dönemini kadar bizde yönetici, bürokrat, meslek sahibi "münevverler"in kültür ve politika hayatımızda önemli fakat bir ara tip olarak kaldıkları açıktır." ifadesiyle dile getirir.

okunabilir. Timur'un mesleki çıkar birliği kavramıyla ifade ettiği korporatist eğilim özünde bir güvence arama ve varoluşsal temeller ile kurulan cılız ilişki üzerinden kimliği oluşturma endişesinin ifadesidir.

Akademisyen zorlu modernleşme görevinde toplumla ve iktidarla olan mesafesinden kaynaklanan tehditkâr yalnızlığı aşarken kullandığı bu strateji bilim ilkeleri üzerinden bürokrasinin Aydınlanmacı emelleri ile işbirliğine girer. Yönetenler Batının bilim ve teknikteki ilerlemesinin kaynağı olan üniversiteyi talep ederken; akademisyen "akademik özgürlük" kavramıyla hem bu evrensel üniversite talebini kabul ettiğini ifade eder, hem de bilimsel yetersizlik iddiaları karşısında siyasi otoritenin bu talebiyle çelişkili tavrından kaynaklanan müdahaleleri gözler önüne serer. Üniversiteyi Batılı model üzerinden okuyan tarihsel yaklaşım[28], bu bölümün başında dile getirilen Avrupa üniversite tarihindeki benzer müdahale, baskı ve araçsal taleplere değinmez. Üniversiteyi ideal bir kurum şeklinde tasarlayan tarihsel açıklamalar batıdaki olumsuz örnekleri[29] filtreler. Böylece Batılı modelin

---

[28] Üniversite konusunda Batı'nın model olarak işleyişi iki açıdan önemlidir: Birincisi "bir doğrudan etkilenme, ödünç alma ve esin kaynağı" olarak Batı'dır. Türkiye'nin siyasal ittifaklarına göre referans alınan üniversite modeli ve adapte edilen kurumsal düzenlemeler değişir. İkincisi ise Batılı modelin simgesel temsil olarak işleyişidir. "İdeal (sözcüğün sosyolojik anlamıyla) bir batı-tipi üniversitenin inşası ve yeniden-inşası Cumhuriyetçi dönem boyunca akademik reform söyleminin sürekli bir parçası olmuştur." Öncü'ye göre farklı politik güdülerle Batı üniversitesini tanımlayan "akademik reformların cisimleşmesi, teknik gelişmenin hizmetindeki bilimsel kurumlar, topluluğun gelişmesinin taşıyıcıları, eşit toplum ve daha açık bir toplum olanağı" ifadeler meşrulaştırma aracı olarak kullanılagelmiştir (Öncü, 1993 akt.Tarhan, 2002: 227).

[29] Örneğin; Amerika'da 11 Eylül saldırılarının ardından Amerika Mütevelliler ve Mezunlar Konseyi (American Council of Trustees and Alımni) bu saldırıları eleştirirken vatanperver bir tutum takınmayan akademisyenlerin adlarını veren bir rapor hazırlanmasına (Evans, 2007: 221) Türkiye'de 2007 yılında basılmış ve üniversiteleri konu alan bir kitapta yer almasına rağmen bu çalışma kapsamında incelenen hiçbir kaynakta değinilmemiştir. Benzer şekilde Humboldt modeline idealist bir bakışla yaklaşan çalışmalar 1810'da Berlinde bu modele göre

simgesel temsil olarak işleyişi ideal (sözcüğün sosyolojik anlamıyla) bir batı-tipi üniversitenin inşası ve yeniden-inşasını içeren akademik reform söyleminin (Öncü, 1993 akt. Tarhan, 2002: 227) tutarlılığı sağlanır.

Türkiye'de üniversitelerin temelleri ile ilgili öne çıkan nokta üniversiteyi henüz tamamlanmamış bir dönüşümün nesnesi olarak yorumlarken akademik topluluğu bu kurumun doğal sonucu saymayı gerektiren reformist düşünce yapısıdır. Akademik özgürlüğün tarihsel ve politik kullanımı, akademik topluluğu verili kabul eden Aydınlanmacı pozitivist önermelerin ideal üniversite tanımını tamamlar. Üniversitenin biçimsel bütünlüğü içerisinde açıklanan ilerleme ve duraklamaların akademik topluluk ve akademisyen deneyimine etkileri siyasal ve tarihsel düzlemde gündeme getirilirken; gündelik pratiklerin ve akademiye dair anlamların üretilmesine etkileri gözden kaçar. Buna karşın bölümün başlangıcında değinildiği şekilde akademik topluluğu üniversitenin nüvesi ve akademisyenlerin kimlik tanımlanma ekseninde birbirleri ile kurdukları etkileşimi akademik özgürlüğün temel bileşeni sayan başka bir yaklaşım mümkündür.

2.3. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN GELİŞMESİNİN MODERNLEŞME EKSENİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

---

kurulan üniversitenin ardından karşılaştığı sorunları dikkate almaz. Humboldt'un üniversitelerin finansal özerkliğini sağlamak için geniş arazilerin gelirine bağlama girişimi ardında gelenler tarafından ortadan kaldırılır. 1819'daki öğrenci gösterileri üzerine düşünce özgürlüğü, kontrol ve sansür tedbirleri ile kısıtlanır ve 1848'e kadar tekrar eski haline çevrilmez (Rüegg, 2004: 5).

Cumhuriyet dönemi kültür ve eğitim atılımı siyasi tarih perspektifinin hâkim olduğu pek çok çalışmaya konu edilmiştir (Ergün, 2008). Bu çalışmalar epistemik konumları gereği eğitim kurumlarına biçimsel olarak yaklaşırken öğretmen veya akademisyeni rasyonel roller ile sınırlı olarak ele alır. Akademisyene biçilen rol toplumsal ilişkilerden yalıtılmış ve topluma bekçilik eden entelektüel (Mannheim, 2002 akt. Keskin, 2014: 77) tanımı ile örtüşür. Dış etkilerden bağımsız olarak araçsal aklın gelişmesi ve yayılmasına hizmet ettikleri varsayılan akademisyenler özgün ulus kültürünün inşa edilmesine ve Batı ile mevcut açıklığın kapatılmasına hizmet eden seçkinler olarak tasarlanır.

Türkiye'de akademik yaşamı şekillendiren bağlam yukarıda değinilen ulusçu strateji ile şekillenir. Bu konuda Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihinde önemli bir figür olan Hasan Ali Yücel'e değinmek gerekir. Ziya Gökalp'in 'medeniyet hars ayrımı'nı[30] takip ederek bilim ve tekniği kültürden ayrı düşünen Yücel'in[31] güçlü bir örneğini oluşturduğu siyasi iklimde akademisyen olmak, bir anlamda milli kültürden dışlanan özgül uygarlık alanına adım atmaktır. Böylece ulus inşasında önemli bir rol verilen aydınlar arasında

[30] Ziya Gökalp'in milliyetçi söylemi maddiyat ile maneviyat arasında ki ayrıma dayanır. Batı'dan alınacak öğeler yalnızca bilimsel ve teknolojik bilgiler ile sınırlı bırakılmalıdır. Gökalp'e göre bir milletin toplumsal yaşamı dinsel, ahlaki, dilsel, siyasi-hukuki, ekonomik, düşünsel ve bilimsel yaşamlardan oluşur. Bunlardan düşünsel ve bilimsel yaşamlar kültüre değil, uygarlık eksenine aittir. Ancak halkın adetlerine uyum sağladıkları takdirde milli kültürün öğeleri haline gelebilir (Yıldırım, 2014: 83).

[31] 17 Temmuz 1939'da gerçekleşen 1. Milli Eğitim Şûrası'nda yüksekokul ve fakülteler Milli Eğitim Bakanına bağlanmıştır (Birinci Milli Eğitim Şurası, 1939). Bahse konu dönemde üniversitelerin idari amiri konumundaki kişi Cumhuriyet döneminin eğitim alanında önde gelen figürlerinden biri ve 1938-1946 arasında Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel'dir. Hasan Ali Yücel 1936 yılında yazdığı "Kültür Meselesi" başlıklı yazısında Türk kültürünün unsurlarını: "kavmî unsur, dil ve din" olarak üçe ayırır.

devlete kurumsal bir bağ ile bağlı bulunan akademisyen topluluğu, bu görevi tasarlayan ulusçu mantık nedeniyle hizmet ettiği ulusal kültüre yabancı bir alana tanımlanır. Bu nedenle siyasal düzeyde yönetici seçkinlerin batılılaşma ideasını gerçekleştiren tarihsel bloğun kültürel bileşenini olan aydınlar (Kahraman, 2002) arasında akademisyenlerin durumu muğlaklaşır. 1946 tarihli ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu akademik özgürlük ve üniversite özerkliğin resmen tanınması akademisyenlerin ayrıcalıklarını belirten önemli bir gelişme olarak görülür. Tarihsel anlatıda bu kanun Türkiye üniversitelerinin gelişmesi yönünde önemli bir adım olarak işaretlenir (Hatipoğlu, 2000: 481). Üniversitenin çağdaş dünyadaki örneklerine doğru atılan bu adım akademisyen kimliğini ideal konuma yaklaştırdığı düşünülse de bu yasanın kabulü üzerine Yücel'in yaptığı konuşma[32] ise farklı okumalara imkân tanır. Bilginler (akademisyenler) varlıklarını ve hürriyetlerini cumhuriyete borçlu görülür. Bu yaklaşım akademisyenleri Gramsci'ci "hegemonik bürokrasi ideolojisine katkıda bulun(maya)" (Akt. Sarup, 2004: 68) davet ederken bilimsel çalışmayı bürokratik bir ödev halinde formüle eder. Akademisyenleri özellikle tek parti döneminin eğitim politikaları içinde

[32] Hasan Ali Yücel'in Kanunun kabulü üzerine yaptığı konuşma şu şekildedir: "Aziz arkadaşlarım, yüksek heyetinizin yeni seçime gideceği şu günlerde ivedilikle konuştuğunuz Üniversiteler Kanunu tasarısı her bakımdan dikkatle incelenmiş sayılmalıdır... Türkiye'de her kudretin kaynağı ve toplanış merkezi olan Büyük Millet Meclisi'nin yedinci dönemi onu şerefli tarihinde Üniversiteler Kanunu'nu çıkarmakla anacaktır… Arkadaşlarım, Büyük Meclis'in bu döneminde dört fakültesi ile ve yeni şubeleriyle İstanbul Teknik Üniversitesi'ni kurdunuz. Bir yıl sonra mezun verecek Ankara Fen Fakültesi sizin eserinizdir. Arkadaşlarım; *Türk üniversiteleri ve Türk bilginleri size minnettardır*. Yıllar geçtikçe ve geçen yıllarla mukayese imkânı artıkça bu minnetini daha derinden duyacaklardır. *Bu kanunla onların kişiliklerini tanıdınız, hürriyetlerini tamamladınız*. …bu *çalışkan ve mütevazı Türk çocukları* gösterdiğiniz babacan alakayı hiçbir zaman unutmayacaklardır, buna inanınız. Türk üniversiteleri, bu kanunla kazandıklarını bilgide ve ahlakta gösterecekleri başarı ve olgunlukla size ödeyeceklerdir buna itimat buyurunuz (13.6.1946 Akt. Şanlı, 2010: 166-167). [Vurgu eklendi].

konumlayan bu söylemin ideolojik hizmet beklemenin ötesinde işlevleri vardır. Modernleşmeci ulusçuluk üniversitenin evrensel biçimini değiştirmeden ithal ederken araçsal hedeflerini akademisyenler üzerinden üniversiteye empoze etme imkânı bulur[33].

Bu konuşmaları, ulusal kimliği verili bir gerçeklik olarak öne süren hegemonik söylemin tek boyutlu bir kimlik üretme çabası olarak yorumlamak mümkündür. Buna karşın bu çalışma özelinde bu konuşmaların işaret ettiği siyasi iklimin asıl önemli yanı kültür ile teknik ayrımından yola çıkan gelişme ülküsüdür. Üniversite kurumu özünde 'biz'den değildir ancak içindeki akademisyenler çalışkan ve mütevazı Türk çocukları olarak göreve davet edilir. Bu yaklaşım modern yükseköğretim kurumlarını işlevsel açıdan ele almanın ötesinde ulusal kültürle bağlarını muğlaklaştırarak ardında yatan Batılı kültürel özden sakınılmasına[34] imkân tanır. Bu sayede eğitim/öğretim alanında billurlaşan Batı ile mesafe eğiticilerin ve akademisyenlerin sorunu olarak kapatılır.

Zizek'e göre (2003: 305) pasif etnik farkındalığın ulus kimliğini ifade eden modern bir iradeye dönmesi bizzat sömürgeci tahakkümün varlığından kaynaklanır. Burada dile getirilen içerik ile dile getiril(m)enin konumu çelişkilidir: Batılı ulus-devlete Batılı ulus-devlet biçiminin peşine düşerek

---

[33] Yücel bir başka konuşmasında Cumhuriyetin kurduğu beynelmilel eğitim kurumlarının "Türk Milletine" hizmet etme amacına değinir (1940 akt. Şanlı, 2010: 287). Böylece bir yandan üniversiteyi ulusal modernleşme projesinin bileşenleri arasında sayma imkânı bulurken ulusal kültürün özgünlüğünü siyasal olarak ifade etmeyi sürdürebilir.

[34] Bu yaklaşım Osmanlı'da ilk yükseköğretim kurumlarına darülfünun adının verilmesinin ardındaki dinamiklere (Tekeli, 2011) benzerdir.

karşılık verilir. Türkiye özelinde ulusçu akım Kurtuluş Savaşı'nda karşı koyduğu batının yönetsel yapısını ve yöntemlerini aktarırken benzer bir çelişki ile karşılaşır. Klasik kapitalizmin gelişmesine odaklanan ekonomi-politik görüşe göre "geri kalmış" ya da "gelişemeyen" ülkelerdeki bireyler "rasyonel düşünüm" ve "bilimsel aktiviteleri" beceremez ve bu nedenle bu ülkeleri uygarlaştırmak "üstün medeniyet" mertebesindeki Avrupa'nın görevi ve hakkıdır (Larrain, 1991: 23-25). Yeni kurulan Cumhuriyet'in yükseköğretimden beklediği öncelikli görev 'yerli' bilimsel çalışmalar yapılabildiğinin ispat edilmesidir[35]. Avrupa, 16. yüzyıldan bu yana evrensel değerlerin kaynağı ve dünyanın merkezi olma iddiası (Wallerstein, 2006) ile Yücel'in tabiri ile beynelmilel üniversite kurumunun evrensellik iddiasının kültürel içerimleri[36] yakından ilişkilidir. Tanzimat'tan itibaren başlayan ve Cumhuriyet döneminde hız kazanan modernleşme serüveni Batı üniversite modelini ithal ederken bu evrensellik iddiasını ulusal varlığı tehdit etmeyecek bir şekilde kabul etmek durumundadır.

---

[35] Mustafa Kemal 1930'daki Darülfünun ziyaretinde öğretim heyetine "Türkiye ilim adamları arasında ecnebi müellifler tarafından site edilen kaç kişi ve kaç eser vardır?" sorusunu yöneltir (Etem, 1933 akt.Sağın, 2011: 1245). Yazara göre Atatürk'ün bilime verdiği önemin ifadesi olan bu soru modernleşme çabası açısından Batının sömürgeci iddialarına karşı koymak için ulusun teknik yeterliliğini ispat etme girişiminin bir parçası olarak da okunabilecektir.

[36] Platon'a göre genel ya da evrensel ancak mantıksal olarak tasarlanabilir, ampirik olarak ulaşılamaz. Bu nedenle evrensele 'idea' adını vermiştir. Batı dünyasının hep var olan ve ulaşılacak erek haline getirdiği "evrensellik" Batı düşüncesine özgü bir mitostur. Sosyal bilimlerin temelindeki evrensel tekil bağlantısı Batı düşüncesinin ürünüdür. Bu durum bilimin kültüre bağımlılığını gösterir. Klasik bilim anlayışının içerdiği gözlemcinin araştırma nesnesi karşısındaki nesnel konumu ve elde edilen sonuçların evrensel ve zorunlu hale gelmesine ulaşır (Özlem, 2008: 54-58). Bu anlayışın hâkim olduğu bir bağlamda akademiyi kültürden tamamen bağımsız ve nesnel bir işleyiş halinde tasarlamak güçleşir.

Chatterjee (1993: xi) Aydınlanma sonrası modernitenin özne merkezli rasyonalist karakterine dikkat çeker. Tek biçimli bir evrenselliğe kaynaklık eden rasyonel öz diğer yerel konumlar ve çoğulluklar üzerinde epistemik bir üstünlük iddiası içerir. Bu özne merkezli akılcılık diğer tüm öznellikleri uygunsuz, parçalı ve aşağı görerek dışlayarak birliğini ve homojenliğini sağlar. Batının evrensellik iddiası Avrupa ya da daha yaygın ifadeyle Batı diğer toplumları kendinden yola çıkarak ölçeklendirerek kendisini merkezi ve evrensel norm haline getirir. Diğer toplumları eksikliklerinden dolayı geri olarak tanımlar (Keyman, Mutman, ve Yeğenoğlu, 1996). Avrupa'nın medeniyetinin Oryantalist bakışı, ötekisi olan Avrupa dışı ülkelerde tepkiler doğurur. Tepkiler hayranlık, karşıtlık ya da bunların belirli derecelerde karışımlarını içerir. Fakat ortak nokta Avrupa'yı ya da Batı'yı ulaşılması gereken hedef haline getiren modernleşme eğilimidir. Modernleşme sürecine eşlik eden benlik ve kimlik sorununu temelde bir öze ilişkin bir sorun olarak gören yaklaşım Aydınlanmacı çizgiler taşır. Ahıska'ya (2010: 41) göre Garbiyatçılık doğuluların Batı'ya karşılık vermek için kullandıkları söylemsel ve söylemsel olmayan taktikler ve stratejilere işaret eder. Garbiyatçılık modern çağa yetişirken, modernleşme ile kaybedilen geçmişi ulus biçiminde yeniden inşa etme yoludur.

Ahıska ve Chatterjee'nin modernist ulusçuluğa bakış açıları benzerdir. Her ikisi de ulusçuluğu harfi harfine ve fazlaca ciddi biçimde siyasi hareket olarak ele almayı sorunlu görür (Ahıska, 2010; Chatterjee, 1993). Bu bakış açısına göre modernleşme homojen bir bloğun ürünü değil kendi iç çelişkileri ile karşı karşıya kalan Zizek'in ifadesiyle "içimizde bastırdığımız benliğe karşı

koymayışa" karşı tahammülsüzlüğü (Žižek, 2001: 196) en derin yaşayan kesimlerin deneyimidir. Böylece üniversiteler modernliğin siyaseten topluma aktarıldığı ve akademisyene verili bir kimlik sunan kurumlar yerine akademisyenlerin çelişkili kimlik deneyimlerinin çerçevesi haline gelir.

Ulusculuğun sadece siyasi bir hareket olmayışının ardında yatan neden "ulusçuluğun otobiyografisi(nin) köklü şekilde kusurlu" olmasıdır (Chatterjee, 1993: 6). Çünkü, sömürgecilik karşıtı ulusçuluk maddi olanla ruhani olanı ayırır. Batı'nın üstünlüğünü ispatladığı ekonomi, devlet aygıtı, bilim ve teknoloji gibi maddi alanlar incelenir ve başarıları taklit edilmeye çalışılır. Ruhani alanda ise kültürel kimliğin özü bulunur. Maddi taklit başarılırken; ruhani alandaki biriciklik, yani kültürel farklılık korunmalıdır. Yazara göre bu formül sömürge karşıtı ulusçuluğun temel niteliğidir. Buna göre Batı kültürden uzak tutulur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda ulusal kimliği şekillendiren ideoloji[37] kültürel özü koruma refleksiyle 'beynelmilel' üniversite kurumunu uluslararası alana konumlar. Üniversite akademisyenler üzerinden Chatterjee'nin işaret ettiği maddi taklidi başarma hedefine (1993: 6) yöneltilir. Siyasi otorite maddi ile ruhani olanı ayırarak inşa ettiği ulus kimliğini gerçekleştirirken akademisyenlere zorlu bir görev yükler. Ulusun yücelmesi için hizmet ederken rasyonalist hakikat arayışı yolunda kültürden yalıtıldıkları

[37] Modern Cumhuriyete geçiş sürecinde Akçura ve Gökalp'in ulusçu fikirleri öne çıkar. Ancak somut duruma ve son dönem Osmanlı politikalarına uyumlu olan Gökalp'in düşünceleri Cumhuriyetin resmi kimlik söylemi ve politikalarıyla özdeşleşir (E. Yıldırım, 2014: 84).

varsayılan akademisyenler evrensel karakterinden dolayı yabancı, işlevsel faydalarından dolayı ulusal olan kurumsal yapı ile baş başa bırakılır. Bu bakış açısına göre ulus kimliğin inşası için sarf edilen toplum mühendisliği çabası (Bora, 1997) içinde akademisyenlerin sorunsuzca yerleştiğini düşünmek güçleşir.

Osmanlı'dan başlayarak modern eğitim kurumları uygar/modern/medeni olanı kültürün dışına konumlayan ve modern olanı kabaca teknolojik olana indirgeyen bir yaklaşım üzerine kurulmuştur. Sonraki yıllarda Ziya Gökalp'in medeniyet hars ayrımı ile "Türk" olmayı tanımlayan sentez modern bilim "kültürün tanımlama alanı dışına" atılır. Böylece kültürel öz kurtarılmış, korunaklı bölge olarak korunmaya devam edebilir (Tarhan, 2002: 226). Hilmi Ziya Ülken'e göre Gökalp'in kuramsal duruşu bir sentez olmaktan çok iki farklı dünya arasındaki tereddüt duygusunun işaretidir (Ahıska, 2009: 1064).

Bu çelişkili arka plan akademik topluluğu akademinin iç dinamiklerini ve bilimsel üretimi düzenleyen normlar geliştirmek konusunda kısıtlar. Modern Cumhuriyet akademisyene Batı üniversitesinin biçimini sunarken, ulus kültürünü bu alandan sakınır. Bu boşluk söylemsel düzeyde üniversite ideali ile doldurulsa da (Öncü, 1993 akt.Tarhan, 2002: 227) gündelik pratikler ve akademisyen olma üzerine anlamların inşa edilmesi açısından büyük bir boşluk varlığını sürdürür. Üniversitenin sadece modele göre biçimlenen bir örgüt olmadığı (Bentley ve Kyvik, 2012); akademisyenlerin yetiştirilmesi esnasında üniversitenin örtük program, kural ve normlarının etkileri (Ahola,

2000: 1) ile biçimsel olmayan ilişkilerin önemine değinen (Hopwood, 2010; McAlpine, Paulson, Gonsalves, ve Jazvac-Martek, 2012) çalışmalar bilimin normatif yansızlığı iddialarının aksine akademik kimlik ve pratiklerin özgün toplumsal bağlam içinde farklı biçimlerde formüle edilebileceğini dile getirir. Yerleşik batı üniversitelerinde bile yeni akademisyenler üniversitenin çoklu bağlamları ve güç ilişkileri içerisinde yolunu bulmakta zorluk çeker (Trowler ve Knight 2000 akt. Aitken, 2010). Bu bağlamda Türkiye'de üniversitelerin temellendiği modernleşme stratejisi akademisyenleri çelişkili ve zorlu bir düzleme konumlar. Bu konumlama ulusçu modernleşmenin tüm toplumu ve akademisyen özneyi siyaseten çağırarak belirleyen yukarıdan aşağı etkileri üzerinden bir ideoloji çözümlemesine işaret etmez. Aksine Aydınlanmacı ulusçuluğun modernleşme anlatısına koşut olarak ortaya konan üniversitenin ideolojinin başarılı bir ürünü değil "ideolojinin başarısızlığını peşinen hesaba katmamasını sağlayan bir araç" (Žižek, 2011: 144) olarak 'ideal üniversite' fantezisi olarak sorgulanmasına dayanır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

3.1. TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE SORUNU ÜZERİNE TARTIŞMALARDA AKADEMİSYEN KİMLİĞİ

Benlik, öznellik, failik ya da kimlik kavramları üzerine tartışmalar felsefenin ve sosyal bilimlerin daimi konu başlıklarıdır. Bu tartışma içerisinde benliğin oluşturulmasında şüpheye ve insan aklına öncelikli yer verilen Aydınlanma dönemi önemli yer tutar. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren geleneksel eğitim kurumlarından yalıtılan yükseköğretim kurumları akılcılığın işlevsel ve simgesel merkezleridir. Edgar ve Sedgwick'e göre (1999: 125–26 akt. Hall, 2004: 23) dini kuralların belirleyici gücü azaldıkça filozoflar bencilliği dengeleyen ve ahlaki kaostan kurtaran güç olarak akla başvurur. Aydınlanma akla başvurarak toplumsal, entelektüel ve bilimsel sorunların çözüleceğini savlayan; gelenek ve dinin baskıcı algılanarak eleştirildiği 18. yüzyıl düşüncesidir. Ancak Zizek'e göre (2011: 96) Aydınlanma'nın başlıca yanılsaması "toplumsal adetlerin oluşturduğu dışsal 'makine' ile aramıza kolayca mesafe koyabileceğimiz ve böylece iç düşünme mekanımızı lekesiz, adetlerin dışsallığı tarafından lekelenmeden tutabileceğimiz şeklindeki fikirde" yatar.

Ahıska'ya göre (2010: 45) Garbiyatçılık "Batı-dışında şeyleri mümkün kılan güç söylemidir. Bir ulus kimliği altında egemenlik ve özgünlük hayalini üretir." Türkiye akademisi ulus kimliğe dair Garbiyatçı fantezilerde temellenen siyasi ve entelektüel iklim içinde kurulan üniversitelerde yetişir. Genç Türkiye

Cumhuriyeti'nin tüm yurttaşları gibi birincil ödevi ulusa hizmet etmek olan üniversite mensupları, bunu bilim üretmek ve yurttaş yetiştirmek yoluyla gerçekleştirir. Bu açıdan bakıldığında akademisyenin bu iki görevi Aydınlanmacı ve Marksist düşünceden beslenen "epistemolojik motifli ideoloji kavrayışı"nın nesnel gerçekliğe ilişkin bilginin "yanlış, eksik, çarpıtılmış" durumuyla (Çam, 2008: 23) mücadele için ön saflarda sayılmasına yol açar. Toplumsal inşacı kuramsal yaklaşım yaşanan dünyanın ardında saklanan hakiki bir dünya, sahip olduğumuz kimliklerin doğal bir temeli olduğu iması nedeniyle Marksist düşünceye mesafeli yaklaşır (Burr, 2003: 84).

Cumhuriyetin kurulması ile beraber hız kazanan Türk Ulusçuluğu Kadıoğlu ve Keyman'a göre (2011) tekil bir kategori değildir. Çok boyutlu ve çok aktörlü bir söylem olarak gündelik yaşamın simgesel inşasında da rol oynar. Bu aktörler arasında Ulusal kimliğin inşası görevi ile yüklenen sanatçılar ve entelektüeller öne çıkar (Calhoun, 2007: 145). Entelektüel benliğin nasıl şekillendiğini öne çıkarmayan bu açıklama çizgisi halk ile aradaki farka odaklanır. Akılcılığı topluma benimseterek ilerlemeyi sağlayan aydın toplumun ilerisine ve biraz da dışına konumlanır. Keyder'e göre (2004: 126) aydınlar geniş halk kitleleri henüz fark etmeden önce sömürgeci ve şarkiyatçı söyleme muhatap olarak ulusal bilinci geliştirir. Kılıçbay'a göre (1995) ise Türk Aydını yenilgi duygusu nedeniyle Batı'nın sömürgeci uygarlaştırma misyonunu gönüllü olarak üstlenir. Bu durum halk ile aydın arasındaki mesafenin açılmasına neden olur. Oran (1995: 387) bu ayrıklığı aydının bilgi ile donanması ile beraber mevcut toplumsal düzenden geri dönülmez şekilde kopması üzerinden açıklar. Aydın sanayi toplumunun

içinde değil, sanayi toplumunun ürünü eğitim içinde yetiştiği için kendi toplumlarına yabancılaşır. Artık geriye dönmek mümkün olmadığı için bu yabancılaşmanın getirdiği huzursuzluk sadece aydının toplumu kendisine dolayısıyla eğitimini aldığı batı modeline uydurma yoluyla aşılabilir.

Aydına biçilen öncü rolü bilgi ekseninde "dualite" (Berkes, 2002: 163-184) şeklinde kavrayan bu düşünce çizgisi kimliği temsili olarak benimseyerek Türkiye'de akademisyenlerin de içinde yer aldığı aydın kesimi geleneksel toplumun geriliği üzerinden tanımlar. Bilginin modernleştirici gücünü kullanma ehliyetiyle donanmış verili idealist üniversite düşüncesi (Delanty, 2001: vii) bu tanımla örtüşür. Aydınlanmanın dayandığı soyut akıl düşüncesi gerçekliğin üzerindeki ideolojik örtüyü kaldırarak hakikate ulaşmayı hedefler. Bu nedenle toplumsal yaşamı düzenleyecek yasaları belirleyecek en büyük güçtür. Geleneksel, dini ve mutlak otoritelerin etkisinden akıl yoluyla arınan toplum bağımsızlaşacağı düşünülür (Çam, 2008: 32). Bilimsel bilginin sosyolojisine içkin olan "epistemik egemenlik" iddiasının bilime sunduğu ayrıcalıklı dil (Rouse, 1993: 6) bu ideolojik ödevle kesişerek Türkiye'de akademisyenlerin siyasal meselelerin üzerinde konumlayan düşünceye kaynaklık eder.

Önceki bölümde değinildiği şekilde Türkiye'nin kuruluş yıllarında bilim ve bilim insanları ulusal kültürün özgünlüğünü korumak adına kültürel alanın dışında tanımlanır. Ulus kimliği oluşturmak için başvurulan bu strateji ve aydınların "ülkeyi giderek istila eden Batı kültürü-bilgisi ve teknikleri karşısında" yaşadığı kayıp duygusu (Ahıska, 2009: 1047) akademisyenlerin

Aydınlanmacı eleştiri konumunu benimsemesini kolaylaştırır. Eaglaton'a (2011: 15) göre "Aydınlanmacı anlamında birinin ötekilerin durumundaki çarpıklığı dışsal, belki de aşkın bir noktadan onlara anlatması" şeklindeki eleştiri kavrayışı ulusçu modernleşme stratejisinin yalnızlaştırdığı akademisyene verili bir kimlik ekseni sağlar. Bu durumda üniversite kurumunun evrensel dokusu akademisyene aşkın bir kimlik sağlarken, üniversite tarihinin bin yıllık teamülleri içinde kimliğin ve akademik topluluğun nasıl yoğrulduğunu sorgulamak ikinci planda kalır. Üniversitenin evrensel biçimi ve bilimin epistemik egemenliğini idealist bir düzlemde Türkiye'ye aktaran düşünce (Öncü, 1993 akt. Tarhan, 2002: 227) akademinin sorgulama yeteneğini kendi varlığına yönlendirmesini zorlaştırır ya da gereksiz kılar. Batıda üniversite kurumunun düşünümsel sorgulamaya kapanmış hali nedeniyle[38] bu eğilimi açıklayacak kuramsal temelleri batı alan yazınında bulmak da oldukça zordur. Üniversite söyleminin genellikle farkında olunmayan dışsal bir gücün hizmetine sunulan nesnel bilginin üretilmesi ve nesnelliğe tapılması (Parker, 2001) olduğu iddia edilir. Zizek'in (2011, 96) aydınlanma eleştirisine koşut biçimde üniversite kurumuna getirilen temel eleştiri kurumun sorgulamadan uzaklığını açıklamak için ipuçları sunar. Türkiye'de üniversite sorununu tarihsel ve bağlamsal etkileri aşan verili

[38] Üniversite kurumu ve içerdiği rollerin kapanması akademik topluluğu sorgulamayı güçleştirir. Batı'da üniversite düşüncesi ideolojik, etik ve uzamsal olarak kapanmıştır. Üniversite bin yıldır insanın kendisini ve dünyayla ilişkisini anlama temasına odaklanırken üniversite kavramının kendisi düşünsel sorgulamaya kapalıdır. Üniversite üzerine pek çok düşünce mevcut olsa da bunların kamusal alanda dolaşıma girmesi genellikle mümkün olmaz (Barnett, 2013).

tanımlar üzerinden işleyen pozitivist düşüncenin baskınlığı ile ilişkilendiren Günay (2006: 5) bu durumu şu şekilde dile getirir:

Bu gün üniversitelerde yaşanan sıkıntının temelinde; anglo-sakson felsefe geleneğinin bilgiyi, tarihsel ve toplumsal koşullardan soyutlayan anlayışının, Türk aydınının zihinsel alanını şekillendirmiş olmasının çok önemli bir payı vardır. Pozitivist felsefe bu anlayışın bir ürünüdür. Türk aydınının taklitçi tutumunda; toplum bilimlerinin, doğa bilimlerini model veya örnek almasını savunan bütün sosyolojik ve tarihsel şartları bir örnek kabul eden pozitivist felsefenin rolü vardır.

Yazar'ın eleştirdiği pozitivist eğilimler kimlik kavramına atfedilen anlamlar ile yakından ilişkilidir. Yorumsamacı yaklaşımın aksine doğa bilimleri ilkelerini izleyen araştırmacılar kurumlarda sıklıkla "bireyler, gruplar ve örgütler" arasındaki toplam farkı ortaya çıkarmayı hedefleyen anketler ve incelemeler yaparlar (Barret, 2013: 193). Özneyi kesin ve değişmez bir tanımlama üzerinden ele alan bu yaklaşıma göre örneğin 'akademisyen' kavramının anlamı yerine bu kavramla tanımlanan grubun özellikleri ya da diğer gruplardan farkları asıl ilgi konusudur. Kimlik üzerine akademik yazında yer alan düşünceler ise ağırlıklı olarak Avrupa merkezli Batı felsefesine[39]

[39] Batı düşüncesinde kimlik ve öznellik dört aşamada evrilir (Hall, 2004). On yedinci yüzyıl ortalarına kadar süren ilk aşamada Yunan Felsefesi ve Hristiyan inanışının etkisi görülür. Kimlik, toplumsal pratiklerin paylaşılmasından ve verili hakikate duyulan inançtan kaynaklanır. Descartes, bu yaklaşıma karşı çıkarak ikinci aşamayı başlatır. Kimlik, geleneklere ve sorgulanması mümkün olmayan dışsal otoritelere değil, bireysel düşünceye dayandırılır. Şüpheden doğan sorgulama öne çıkar. Üçüncü aşama, Hegel ve Freud'un çalışmalarından kaynaklanır. Böylece irrasyonel süreçler ile bireysel özelliklerin, inançlar ve bağlılıkların rolü önem kazanır. Bu yaklaşımlar kimliğin inşasında faillerin etkilerini

dayanır. Yakın döneme kadar Batı dünyasının kültürel repertuarında bireylerin 'hakiki' bir benliğe ve kimliğe sahip olduğunu kabul edilir. Bu düşüncede kimlik, benliğin evrensel ve zamandan bağımsız özüne atfedilir. Kimlik bu özün kendimize ve başkalarına açık temsilidir (Barker, 2004: 94).

Akademisyen bilimsel üretim açısından taklitçi eğilimler ya da batı üniversitesinin idealist özüne mesafe üzerinden tanımlandığında sabit ve verili kimlik anlayışına başvurulur[40]. Akademisyenin benliği ile olması gereken 'hakiki' benliği arasındaki ayrım sadece bilimsel açıdan değerlendirilmez. Modernist ulusçuluğun kültürel özgünlük iddiası akademisyeni yerel kültürel öze yabancılaşma üzerinden tanımlamaya da imkân sağlar. Akademisyenin her iki ayrımın yarattığı boşluğu akıl ve bilime başvurarak doldurarak modernleşmeye öncülük etme görevini yerine getireceği düşünülür. Ancak modernlik "zamana ait, akışkan ve evrensel", ulusal kimlik ise uzama ait, sabit ve belirli" olmayı belirtirken özellikle Batı-dışı bir bağlamda modernliğin normalleşmesi beklenemez. Çünkü modernlik sadece zaman değil aynı zamanda uzama (Batı) aittir ve sözde evrensel

---

düşünmenin yollarını açar. Dördüncü aşamada post modernizmin etkisiyle kimliğin karmaşık ve belirlenemez bağlamlar içerisinde her zaman inşa halinde olduğu düşüncesine ulaşılır.

[40] Sosyal bilimler alanında 1942'de icat edilen referans grup kavramı kimliği belirli bir toplumsal grupla özdeşleşme üzerinden ele alır. 1950'de Robert Merton ve Alice S. Kitt referans grup kavramını sosyolojik topluluğun dikkatine sunar. Ardından Merton, Social Theory and Social Structure kitabında referans grup kavramına önemli yer verir (Gleason, 2014: 31). İlgi çekici bir şekilde Merton 1973 yılında The Sociology of Science (1973) (Bilim Sosyolojisi) adlı eserinde bilimsel çalışmaları paylaşılan toplumsal dokudan kaynaklanan fikir birliğine odaklarken aksine Randall Collins fikirler arası çatışmanın önemine dikkat çeker (Kurzman ve Owens, 2002: 74). Türkiye'de üniversiteler üzerine tartışmalarda bilim topluluğunun normları konusuna yapılan vurgu (Bknz. Akşit, 2005; Dolgun, 2010; Gndüz, 2011; Ünal vd. 2011; Şen, 2011) dikkate alındığında akademi üzerine tartışmaların kimliğin verili bir aidiyet üzerinden kurgulandığı düşünce yapısına koşut bir akademisyen profili üzerinden başlatıldığı iddia edilebilir.

zamanı homojen değildir (Ahıska, 2010: 42). Ulusal kimlik ile ulusal modernleşme arasındaki bu açıklık akademik kimliğin dolaysız bir öze yönlenmesini[41] sorunlu hale getirir.

Ulusal kültürün modernleşme üzerinden inşa edilmesinde kaynaklanan çelişkili duygu yükü yukarıda değinilen "epistemolojik motifli ideoloji kavrayışı" üzerinden açıklamak ulus ve akademik kimliklerin bitmiş bir proje olarak ifade edilmesini sağlar. Fakat Zizek'in ideoloji anlayışına göre bu şekilde yaratılan tutarlılık, toplumsalın kurucu tutarlılığının imkânsızlığına gönderme ile "ideolojinin başarısızlığını peşinen hesaba katmamasını sağlay(arak)" (Žižek, 2011: 144) başarısızlığın gizlenmesinin aracıdır. Akademisyen halka ya da Batı standartlarına mesafesi üzerinden değerlendirilmesi benliğini sürekli parçalayan çözümsüzlükler sunarken, akademide hayatta kalmak için kimliğini daha sert ve korunaklı bir kabuğa çekmesi gerekir.

Akademik kimliğin verili bir öz üzerinden tanımlanması üniversite kurumunun işlevsel boyutunun dayandırıldığı ulusçu strateji ve evrensel üniversite biçiminin epistemik egemenliği nedeniyle üniversitenin iç işleyişine dair memnuniyetsizlikleri üretken olmayan yakınmalar şekline dönüştürerek dışlar. Üniversite fantezisi, kendisine dönük eleştirileri mantıksal olarak tutarsız ancak arzu tarafından bir arada tutulan ideolojik cevaplarla karşılar.

---

[41] Ahıska'ya göre (1996: 26) aydının ikilemi kimliğin yukarıda değinilen dinamiklerini sergiler: "Kendinden kaçarak Batı'yla özdeşleşmek, Batı'nın kendine verdiği adı benimsemek, öteki yani Doğu'yla (halkla) arasına sınır çekmek, ancak arzunun işleyişi bakımından ikisinin arasında kötürümleştirici bir biçimde parçalanmak (halktan kopuk aydın/bir türlü Batı standartlarını yakalayamayan aydın temalarında olduğu gibi) ve her parçalanmanın ertesinde kültürel benliğinin temsilini daha sert ve daralan bir kabuğun içine sıkıştırmak."

Yaşanan sorunların katlanılması gereken ve hak edilmiş sorunlar ya da ideale ihanet etmenin sonucu çekilen zahmetler/cezalar olduğu (Sharpe, 2014: 9-10) ifade edilir. Bu noktada üniversite fantezisine kaynaklık eden ve akademik reformların meşruluk kaynağı olan üniversite "ideal"i (Öncü, 1993 akt.Tarhan, 2002: 227) ve "korporatist bir esprinin 'meslek çıkarı'nın sınırları çerçevesinde düşünülmüş ve araştırma özgürlüğünün zırhı olarak algılanma(yan)" (Timur, 2000: 349) üniversite özerkliğinin arka planındaki ittifak noktasıdır.

Bu bağlamda üniversite sorununa üretken bir çözüm bulmak için başvurulacak ve kolayca destek bulacak yaklaşım öncelikle üniversiteyi dışa karşı savunan özerklik ve akademisyenin entelektüel ürünlerini bilim dışı yargılardan sakınan akademik özgürlük düşüncesidir. Üniversite sorunun kaynağı üniversite dışına tanımlandığında akademisyen kimliği kolayca evrenselin onaylayıcı gücü ile ittifaka girer. Mevcut sorunlar bahse konu ideale yeterli düzeyde bağlılık göstermeyenlerin topluluğu zor duruma düşürdüğü istisnalar olarak tasarlanarak Aydınlanmacı modernleşme anlatısının sürekli gelişme ülküsüne sadık kalınır. Akademik topluluğun içerisinde yer almasına rağmen bilimsel yöntemi ve bilim ahlakını yeterince kavrayamamış bireyler kontrol edemedikleri arzular, güçler ve güdülere atıfla açıklanırken üniversite sorunun çözümsüzlüğü perçinlenir. Bilimsel yetersizliğe dönük eleştirilerin birey düzeyinde ve yüzeysel şekilde ele alınması bilimsel ideale önem veriyor görünse de, akademisyenleri (ya da bir

kısmını) idealden uzaklık üzerinden tanımlayarak bilimsel ideale ulaşamamanın mazeretlerini de üretmiş olur.[42]

Türkiye üniversitelerinde akademisyenler "siyasal iradeden, YÖK'den ve piyasadan bağımsız olma" şeklinde tanımlanan "özerklik sorunu"nu en öncelikli gündem maddesi olarak görür (Gölbaşı ve Urhan, 2010: 6). Gündüz (2011) Türk Üniversite tarihinin öne çıkan kişilerin anılarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında akademinin sorunlarına dair ortak temaları belirlemiştir. Bunlar, "üniversite siyaset ilişkisi, ideoloji ve yönetim", "yetersizlik, bireysel çıkar ve ahlâk, nitelikli seçim ve nepotizm" ile "özerklik, bilimsel özgünlük/özgürlük ve eğitim öğretim"dir. Yazar ilk tema olan üniversite siyaset ilişkisinde akademisyenler ve bilimin; ideoloji, normatif düşünce ve yargıdan bağımsız olması gerektiği varsayımını öne sürer. Bu noktada akademi dışındaki egemenlik odakları ön plana çıkar. Bahsedilen

[42] Türk seçkinleri Freud'un yönteminin ideolojik yorumlanması sayesinde Türkiye'yi Batı gözüyle görür. Kendi medeni benlikleri ile toplumsal gerçeklik arasındaki derin ayrımı toplumsal hayalin beslediği Batı ve ulus kavramları üzerinden kendilerini tanımlayarak aşmaya çalışırlar. Seçkinler tarihe değil toplumsal hayale başvurarak Türkiye'nin Batılı olduğunu iddia eder. Fakat toplumsal hayalin Batı ile patolojik farkları kullanarak kurulması ve bunun aynılık iddiasını sınırlandırması paradoks yaratır. (Ahıska, 2010: 50) Bilimsel yeterliliğini idealist ilkeler üzerinden kuran akademik topluluğun durumu önemli benzerlikler içerir. Üniversite ideali akademinin işleyişini gözden kaçırmamıza neden olurken şu paradoksu üretir: Türkiye akademisinin bilim ideali uğruna çabaları, arzu edilen seviyeye ulaşmamanın mazeretini de kendiliğinden üretir. Ancak bu açıklama çizgisi çözümsüzlüğe uzanan daha derin içerimler saklar. Freud'un kuramı çağdaşı öznellik kuramlarından ayrılır. Diğer kuramlar failliği toplumsal olarak dayatılan adaletsizliklere karşı duruş olarak tasarlarken Freud'çu psikanaliz failliğe normalleşerek topluma uyma yönünde rol verir. Freud'a göre faillik daha az çelişkili ve acı veren bir uyumu hedefler. İlki siyasi farkındalığa vurgu yaparken diğeri faili bir otorite figürünün (psikanalist) yönlendirmesi altında görür. Freud'dan sonra bizler her zaman kontrolümüzün ötesindeki arzular, güçler ve güdülerden etkilenebilir haldeyiz. Böylece benlik üzerindeki fail konumumuz ve öznelliğimiz daha fazla kısıtlanmış olur (Hall, 2004: 57-62). Türk seçkinlerinin psikanalitik açıklamalara başvurarak açıkladıkları toplumsal zayıflıkları Kemalist ilkelere daha sıkı bağlanmakla aşılabileceğini düşünmeleri (Ahıska, 2010: 49) siyasi açıdan kendilerini benzer bir otorite konumuna yerleştirmelerine işaret edebilir.

sorun Avrupa'da 1800'lerden beri üniversitelere yönelen "öğretmen devlet" (Gerbod, 2004: 83) müdahalelerine içkin araçsal taleplere çok benzer olsa da Türkiye'de bu müdahalelere çok fazla ağırlık verilmesinin nedenlerinden biri akademik topluluğun bu müdahaleleri dengeleyerek varlığını koruyan ontolojik temelleri (Gerbod, 2004: 84) tartışmaktan kaçınan tavrı olabilecektir.[43]

Akademik topluluğu ötekinin müdahalesine göre tanımlayan kimlik anlayışı[44] Nancy Fraser'ın tanınma politikasına yönelik kimlik modeliyle örtüşür. Tanınma isteyen dezavantajlı grup kolektif kimliğinin görünür kılmak adına bireysel üyelere verili grup kimliğine boyun eğmek için bir çeşit ahlaki baskı uygular. Bu kimlik modeli kendi içerisinde ihtilafları engellerken ironik bir biçimde karşı koyduğu yanlış tanınmaya hizmet eder. Çünkü kimliğin 'şeyleşmesi' kimliğin temsil edilmesi için verilen iktidar mücadelelerini görünmez kılar. Kimlik modelinin neden olduğu 'şeyleşme' toplulukçuluğun baskıcı biçimlerine ve konformizmin derinleşmesine hizmet eder (Fraser, 2014: 265).

Kimliğin şeyleşmesine eşlik eden baskıcı eğilim bilim ahlakının ontolojik bir değer olmak yerine bilimsel kavramların skolastik biçimde

---

[43] Ünsaldı'ya göre (2014b) Türkiye'de sosyal bilimlerin sorunlarının merkezi teması bilimsel alanın ve bilim insanının mesleki özelliklerinin ontolojik temelleridir. Mesleğin ve bilimsel alanın yaptığı işe tutkuyla bağlanan insanların uzlaşması ile oluştuğunu ifade eden yazara göre böyle bir oluşum içinde, örneğin intihal yapmak mümkün olmaz çünkü deontolojik bir durum oluşturur.

[44] Güncel bir olay ekseninde akademi dışı müdahaleleri odağa alan yaklaşımların örneği için bknz. (Terzi vd., 2013).

kullanılmasına (Timur, 2009: 208) benzer şekilde dışlayıcı bir ölçüt olarak kullanılmasına yol açar. Gündüz (2011) incelediği anılardaki üniversite eleştirilerinin neredeyse tamamında akademik bilim ahlâkına değinildiğini belirtir. Bilim ahlâkının yetersizliğine ağırlık veren değerlendirmeler intihale, bireysel zaaflara, çıkarcılığa ve bilimsel yetersizliğe odaklanır. Teklif edilen tedbirler ise "etkin bir takip sistemi, eleştirel zemin ve sağlıklı atama sistemi" ile "zeki, yetenekli, sabırlı" insanların öğretim üyesi olarak kabul edilmesidir (Gündüz, 2011: 429). Akademik kimliği öteki üzerinden ve yekpare bir bütünlük içinde ele alarak ortaya konan tedbirleri kimin gerçekleştireceği belirsizdir. Örtük olarak bir otorite konumunun düzenleyiciliğine duyulan ihtiyacı açığa çıkaran bu belirsizlik Türkiye üniversitelerinin kuruluş yıllarında fazlaca önem yüklenen kurumsal rollerin tartışmaya getirdiği sınırlar ile yakından ilişkilidir[45].

Bu yaklaşımın getirdiği en önemli olumsuzlukların başında akademik topluluğun bilimsel karakterini oluşturmak için düzenleyici kurallara bel bağlayan ve bunların eksik ya da hatalı olmasının nedenlerini öncelikli olarak akademi dışında arayan kısıtlanmış akademik fail konumdur[46]. Üniversite

[45] Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus inşa sürecinde resmi otoriteler akademisyenleri; "kişiliklerini tanıyan" ve "hürriyetlerini tamamlayan" Millet Meclisine minnet duyan "çalışkan ve mütevazı Türk çocukları" olarak tanımlar (Akt. Şanlı, 2010: 166-167). Türk üniversitelerinin kanunlar ile verilen haklarını "bilgide ve ahlakta gösterecekleri başarı ve olgunlukla" devlete geri "ödeyeceğini" belirten (Yücel, 1946: 240) bürokrasinin akademisyene teklif ettiği birincil kategori kurumsal kimliğin sınırları içinde kalmaktır. Bu durum karşısında üniversite sorununu bürokratik etkileri bilimin gelişmesini engelleyen öznel ve keyfi müdahaleler olarak formüle eden karşı koyma çabaları da tartışmayı sınırlandırır. Şen (2012: 1) Türkiye'de "üniversitenin kendi iradesi ile" kurulmamış olması veya kuruluş aşamasında "politik otoritelerin, bazı bilim dışı otoritelerin" rol almasını önemli bir eksiklik olarak vurgular.

[46] Akademinin sorunlarını çözmek açısından akademisyeni kısıtlanmış gören bu yaklaşım nedeniyle bilimsel topluluğun normlarını öncelikli araştırma nesnesi yapan yapısalcı

sorununun bilim ile ideoloji ilişkisini yanlış bilinç kuramı ekseninde ele alınması, 'dışardan müdahale edenler' ya da 'dışarıdan doğru müdahaleyi yapmayanlar' odağında incelemeye yol açar. Yanlış bilinç kuramı doğruyu bilimsel olarak tanımlayarak ideolojiden arınmış aşkın bir konuma yerleştirerek (Sancar, 2008: 81-83) akademisyenlerin bilim üreten tarafsız özneler olarak konumlayan bu eleştiri çizgisini (Cangöz ve Birsen, 2014; Özen, 2002) besler. Marksist kuramın öznelerin oluşumu üzerine suskunluğuna (Sancar, 2008: 83) benzer şekilde akademisyen kimliğine değinmekten kaçınan bu eksendeki yazarlar 'sistemi' ideolojik hakikatin 'doğru' temsiline davet eder. Bu yaklaşım bilginin ideolojik yüküne vurgu yaparak daha incelikli sorgulamaların önünü keser[47]. Bu bağlamda tasfiye ya da baskı şeklinde dışardan müdahale meydana geldiğinde akademik özgürlük gündeme taşınır (Meray, 2013: 39; Özen, 2002; Terzi vd., 2013). Marksist eğilimleri olmayan ancak pozitivist bilim felsefesinin nesnellik

---

çalışmaların akademik kimlik üzerine sorgulamayı sınırlama potansiyeli vardır. Özcü ve liberal kuramlar kimliğin toplumsal bir kurum ve ilişkiler ağı ile şekillendiğini savunan pek çok yaklaşımın türediği ana kaynaktır. Topluluk değerlerinin kimliğin oluşumuna etkisini öne çıkaran kuramlara bireyi toplumun geri kalanından ayrık ancak toplumun içinde gömülü olarak formüle eder. Bu durumda kimliği şekillendiren güçlü ve istikrarlı bir topluluk, kimliğin öncülü haline gelir. Merton'un (1973) akademinin paylaşılan değerlerine odaklanan kuramsal konumu akademisyene gelenekleri yaşatan birey rolü biçerek topluluk içerisine konumlar. Bourdieu (1984) ve Collins'in (2009) akademik/entelektüel pratikleri mümkün kılan topluluğu irdeleyen yaklaşımları benzer şekilde ortak değerlere önem verir. Düşüncelerin karşılıklı paylaşılması ve/vaya düşünceleri savunmanın kuralları üzerine odaklanarak entelektüel üretimini mümkün kılan koşullara odaklanan bu yaklaşımlar yapıya öncelikli bir konum atfeder.

[47] Hegel bilgiyi kültürel modele bağlı düşünce sistemleri olarak gören Comte ve Durkheim'ın aksine bilgiyi toplumun kendini oluşturmasının bir parçası ve öz-bilincin bir biçimi olarak yorumlar. Marks'ın eleştirisi bilgiyi ideolojiye indirgemesiyle sonuçlanır. Halen Marksizm ve eleştirel kuram içinde bilgiyi bilinç oluşturma ile eş anlamlı gören etkili bir akım vardır. Ana akım bilgi sosyolojisini politik olarak tutucu gören Marksist bakış, Adorno'nun (1983) Manheim eleştirisinde açıkça görülür. Takiben Marcuse (1964) her tür bilginin ideolojik olduğunu ifade eder. Böylece Marksist gelenekte daha incelikli bir bilgi anlayışının önü kesilmiş olur. Buna rağmen Marksist kuram Hegelci temelleri nedeniyle inşacı bilgi sosyolojisi için gereken temel düşünceleri içerir (Delanty, 2001: 14).

iddiaları hâkim olduğu çalışmalar farklı görünse de akademisyenin fail konumu kısıtlamak açısından benzeşir. Üniversite idareleri üniversite dışı baskılar aracılığıyla dolaylı olarak bilimsel özgürlüğe gölge düşürür (Meray, 2013: 75-76).

Akademik topluluğun normatif temellerini daha geniş çaplı üniversite sorunu tartışmalarında argüman olarak kullanılması akademik kimliği üniversite fantezisinin gölgesinde bırakır. Bu yaklaşım "açıkça tarafsız görülen evrensel terimleri hegemonize eder(ek)" (Laclau, 2000: 58) akademisyenin kimlik üzerine düşünümü tartışma dışında tutar. Bu çalışma kapsamında incelenen Uluslararası Yükseköğretim Kongresi (*Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu*, 2011) küresel etkiler odağında Türkiye'de yükseköğretim sorunlarını tartışmayı hedeflerken sunulan 325 bildiri arasında konusunda "kimlik" (identity) kavramı yer alan hiçbir çalışma yoktur. Benzer şekilde Yükseköğretim Kurulu kayıtlarına göre daha önce akademisyen, öğretim elemanı ve öğretim üyesi konu başlığı ile yapılan tez çalışmalarından sadece birinde "kimlik" kavramına yer verilir. Akademisyenler üzerine yapılan davranışçı araştırmalar başlığı altında incelenen 39 adet çalışmada "kimlik" kavramına değinilmezken akademisyenler öncelikli olarak örgüt çalışanları olarak tasarlanarak motivasyon kaynakları dışsal otoritenin ödül ya da sınırlandırmasına tabi olarak gösterilir. Bu çalışmaların[48] epistemik konumlarına uygun olarak ağırlıklı olarak pozitivist özellikler taşıdığı düşünülebilir. Ancak akademi üzerine yapılan araştırmaların

[48] Bu tez çalışmaları ve araştırmaları EK-1'de detaylı olarak sunulmuştur.

neredeyse tamamını oluşturan bu tür çalışmalar akademisyen kavramına yüklenen anlamları ve gündelik pratiklere gereken önemi vermekten uzak oluşu dikkate değerdir.

Ülkemizde üniversiteler ve öğretim elemanları üzerine yapılan pozitivist içerimli çalışmalar belirlenmiş ve analitik maksatlarla iki gruba ayrılmıştır. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak psikoloji biliminden yaralanan yönetim araştırmalarıdır. Yönetim araştırmacıları psikoloji biliminden faydalanarak yenilikçi kapasite ve motivasyonun sırlarına ulaşmayı hedefler. Yönetim araştırmacıları yaratıcılık konsepti üzerinden örgütsel yüksek amaçlar ile alt kademelerin güdülerini ilişkilendirilmeye çalışır (Hesmondhalgh ve Baker, 2013: 3). Bu açıdan bakıldığında bürokratik üniversite yapısı ile işbirliği içinde kurumsal amaçlar olan daha üretken bir akademiye ulaşmak için akademisyen bireylerin yaşadıkları sorunları çözmeye odaklanır. Bu çalışmaların ortak özelliği akademisyenlere ve üniversite sorununa dair sonuç ve önerilere yer vermelerine rağmen kuramsal açıdan akademisyen kimliğine değinmemeleridir. Bu araştırmalarda öne çıkan iki ana konu başlığı vardır. Bunlardan ilki bireyin görevlerini yapması karşılığında takdir edilmesi yoluyla olumlu duygular yaşaması ile ilişkili olarak *iş tatmini*, ikincisi ise aksine yaşanan başarısızlık duygusu nedeniyle olumsuz duyguları niteleyen *tükenmişlik* kavramıdır. Kısaca “mutlu akademisyenler işlerini iyi yapar” (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 118) varsayımına dayanan bu araştırmaların genel amacı üniversitenin bürokratik yapısı içerisinde akademisyenleri daha üretken yapmaya ilişkin engelleri ve fırsatları değerlendirmektir. *İş tatmini* ve

tükenmişlik kavramlarını akademisyen örnekleminde inceleyen araştırmaların akademik kimlik ile ilişkileri aşağıda detaylı şekilde incelenmiştir.

Birey odaklı yönetsel araştırmaların önemli bir kısmı akademisyenlerin *iş tatmini* üzerinedir. İş tatmini, "...birinin işinin ya da iş tecrübesinin takdir edilmesi sonucu oluşan hoş ya da olumlu duygusal durum" şeklinde tanımlanır. Çevresel koşullardan etkilenen duygusal bir tepkidir (Locke, 1976 akt. Baş 2002). Öğretim elemanlarının iş tatminleri üzerine muhtelif örneklemlerle çalışılan 28 adet araştırmaya[49] ulaşılmıştır.

Akademisyenlerin iş tatmini ile ilgili çalışmaların kuramsal çerçeve bölümlerinde 'iş tatmini' konusunda çeşitli tanım ve yaklaşımlara yer verilmiştir. Buna karşın neredeyse çalışmaların tamamında 'üniversite', 'akademi' ve 'öğretim elemanı' kavramlarının tanımlanmasına gerek görülmemiştir. Bu kavramlar kurumsal/yönetsel yapılar ve roller olarak sorgulanmadan kabul edilirken; bu kavramların "sözlüksel kesin-bilimsel tanımlama(sı)" (Ünsaldı, 2014a: 21) genel geçer hakikat şeklinde örtük olarak kullanılmıştır. Bu araştırmalarda üniversite evrensel bir kurumsal yapı/sistem, öğretim elemanlarını ise bu yapı içerisinde rolleri biçimsel olarak tanımlanmış çalışanlar olarak ele alınır. Bu durumda akademisyenlerin

[49] Bu 28 araştırma (Varoğlu 1986, Oran 1989, Muştu 1996, Öncal 1998, Tosunoğlu 1998, Ergeneli and Eryiğit 2001, Esen 2001, Kemaloğlu 2001, Küskü 2001, Baş 2002, Baş and Ardıç 2002, Baş and Ardıç 2002, Baş and Ardıç 2002, Kılıç 2002, Küskü 2003, Acar, Nemutlu et al. 2004, Bakan and Büyükbeşe 2004, Buluş 2004, Akman, Kelecioglu et al. 2006, Dolaşır and Dolaşır 2006, Bilge, Akman et al. 2007, Karaman and Altunoğlu 2007, Sağlam 2007, Kılıç Zaman 2008, Murat and Çevik 2008, Hotamışlı and Ağca 2010, Yavuzer, Karataş et al. 2011, Derinbay 2012) üniversite ve akademisyeni herhangi başka bir kurumsal örnekleme çok benzer bir şekilde ele alır.

yapının/sistemin hali hazır şeklini almasındaki katkıları bir kaç idari görevle sınırlanmış olur. Daha başka bir ifadeyle akademide 'işlerin yürüyüş şekli' büyük ölçüde belirli kurallara göre düzenlenmiş sistemin işleyişinin bir ürünüdür. Akademisyenler yapının/sistemin çizdiği sınırlar dâhilinde rollerini etkin ve verimli olarak sürdürmeleri beklenen çalışanlardır. Sistem ile akademisyenin ilişkisi rolün gerektirdiği işlevi yerine getirme ve bunun için yeterli koşulları sağlama diliyle açıklanır. Bu yaklaşım örtük veya açık şekilde "mutlu akademisyenler işlerini iyi yapar" (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 118) varsayımına dayanmaktadır. Ancak bu varsayım işin ne olduğu tanımlanmaksızın kurulur.

İş tatmini araştırmaları; "yönetsel ortam" (Baş, 2002: 14), "yönetim ve etkileşim anlayışları" (Buluş, 2004: 12), "örgütsel ortam" (Dolaşır ve Dolaşır; 2006), "yönetim ve örgüt yapısı" (Murat ve Çevik; 2008: 15) ve "yönetsel uygulamalar" (Hotamışlı ve Ağca; 2010: 96) gibi ifadelerle tanımladıkları örgütün biçimsel işleyişini akademisyenlerin iş tatmini ve dolayısıyla verimli çalışmaları için önemli bir faktör sayar. Bunun yanında araştırmaların önemli bir kısmı yönetimi, iş tatmini ve verimliliği artırmak için alınması gereken tedbirlerin birincil faili olarak sayar. Örneğin: "..akademik personel memnuniyetindeki katkılarını arttırmak tek başına üniversitelerin gerçekleştirebileceği bir iş değildir. Burada hükümetlerin de akademik personel sayısını ve bütçeden ayrılan mali kaynakların miktarının arttırması gerekmektedir" (Murat ve Çevik; 2008: 15). "Akademik ve idari yönetim üniversite genelinde çalışma koşullarının iyileştirilmesine öncelik tanımalıdır" (Buluş, 2004: 12). "yükseköğrenim ile ilgili kurumların, akademisyenlerin iş

tatmin düzeylerini maksimize edecek politikalar geliştirmeleri gerektiği söylenebilir" (Karaman ve Altunoğlu; 2007; 118).

Akademisyenlerin iş tatmini artırmak için örgüt yönetimine yapılan kapsamlı bir çağrı da Baş ve Ardıç'tan gelir: "Personel politikalarının gözden geçirilmesi", "çeşitli reformlar ve yönetim teknikleri" kullanılması, "yükseköğretimimizin güç ve etkinliğini zayıflatan koşulların tanımlanması" ve "ihtiyaç duyduğumuz zeki ve adanmış akademisyenleri çekecek; kariyerleri boyunca hevesli, enerji dolu ve üretken tutacak çalışma ortamının yaratılması" (2002: 69) eğitim yöneticilerinin alması beklenen tedbirlerdir.

Yukarıda dile getirilen önerilerin haklılık payı büyüktür. Bunun yanında akademisyenlerin hak ettikleri koşullarda çalışmaları ve emeklerinin karşılığını fazlasıyla almaları ilişkin taleplerin haklılık payı bulunmaktadır. Bu konularda yönetim kademelerine görev düştüğü de yadsınamaz bir gerçektir. Üniversite kurumunun bilimsel üretkenliğini sağlamak için yöneticilerin alacağı tedbirlerin gerekli olduğunu kabul etmekle beraber sadece bu tedbirlerin yeterli olacağını düşünmenin üniversitenin ontolojisi ile uyuşmadığını ifade etmek gerekir. Akademisyenler üniversitelerin kurumsal bünyesi içerisinde görev yapan çalışanlardır. Ancak kurumsal yapıya odaklanan bakış açısı biçimsel kimlikler yanında akademisyen kimliğinin entelektüel boyutunu gözden kaçırır. Üstelik bilimsel bilginin üretilmesi için kurumsal yapıyla uyumlu ya da için iş tatmini tanımındaki takdir edilme sonucunda oluşan *hoş ya da olumlu duygusal durumu* içinde olmak her

durumda geçerli bir önkoşul değildir[50]. İş tatmini başlıklı araştırmalara getirilebilecek en büyük eleştiri akademik kimliğin entelektüel boyutunu neredeyse hiç gündeme getirmemeleridir. Akademisyenler sadece örgüt çalışanları olarak ele alınır. Bu yaklaşım çok önemli idari ve yönetsel sorunları gündeme getirerek faydalı sonuçlar üretse de bilimsel kurumların gelişmesi ve entelektüel üretimin derinleşmesi için gereken diğer bileşenleri örtmektedir.

İş tatmini araştırmalarının önemli bir kısmında huzurlu/uyumlu bir çalışma ortamına değinilmektedir: "Birlikte çalışılan kişiler" (Muştu, 1996: 98), "akademik ortam" ve "iletişim" (Baş, 2002: 33), "çalışma arkadaşlarının davranışları; çalışma arkadaşlarının teknik yeterlilik ve sosyal olarak destekleyici olma derecesi" (Baş ve Ardıç 2002: 81), "kişilerarası ilişkiler" (Kellecioğlu vd. 2006: 118), "kişiler arası iyi ilişkiler" (Sağlam 2007: 54), "diğer çalışanlarla işbirliği; çalışma arkadaşları ve üstleri ile olan ilişkiler" (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 119), "iletişim" (Murat ve Çevik; 2008: 15), "çalışma ortamı" (Hotamışlı ve Ağca; 2010: 107), "kişilerarası ilişkiler" (Yavuzer vd. 2011: 93) ve "çalışma arkadaşlarımın birbirleri ile anlaşmaları" (Derinbay; 2012: 919). Bu konuda ayrıntılı bir örnek Baş ve Ardıç'ın (2002) geliştirdiği iş tatmini ölçeğinin "çalışma arkadaşlarının davranışları" boyutudur. Bu boyutta çalışma arkadaşlarının nitelikleri ile ilgili bir ifade hariç

[50] Antonio Gramsci'nin Hapsihane defterleri eserinin kaleme alındığı koşulları hatırlatmakta fayda vardır. Günümüzde bilimsel çalışmalarda yararlanılan bir dizi kavram ve argümanı içeren düşünceleri nedeniyle uzun hapishane hayatını deneyimlemiştir. Bknz. (Gramsci, A. 2014, Hapishane Defterleri, 7. Baskı, Belge Yayınları, İstanbul.)

diğer ifadeler iyi ilişkiler kurmak üzerinedir: (a) Çalışma arkadaşlarımla kolektif çalışmalar yapabilirim, (b) bir sorunum olduğunda çalışma arkadaşlarım yardım eder, (c) çalışma arkadaşlarım düşüncelerime saygı gösterir/değer verir, (ç) çalışma arkadaşlarımla iyi ilişkilerim var.

Yukarıdaki ifadeler bürokrasi ya da işletme bakış açısıyla üretken bir kurumun huzurlu ve uyumlu çalışma ortamını çağrıştırır. Ancak entelektüel üretim ile endüstriyel üretimin birincil farkı ikincisinde örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışılmasıdır. Buna karşın akademisyenlerin entelektüel ürünleri tek bir merkezden dayatılmaz, akademisyenin kuramsal bilgisi ve araştırma eğilimlerinden damıtılır. Bu nedenle akademide düşünce ve yaklaşım çeşitliliği görülür. Sıklıkla fikir çatışmaları ve argüman değiş tokuşu içeren tartışmaların görülmesi doğaldır. İş tatmini ile ilgili bu çalışmada ve genel olarak diğer çalışmalarda akademisyenler arasındaki fikir tartışmaları dikkate alınmaz. Üniversitenin örgütsel yönüne ağırlık verilerek pürüzsüz insan ilişkilerinin iş tatmini ve dolayısıyla verimliliği artıracağı varsayılır. Buna karşın bilimsel bilgi üretiminin yeni düşünceler/bilgiler üretmek için argümanlar üzerinden tartışma yeterince dikkate alınmaz. Bilginin üretilmesi argümanların diğer meslektaşlara duyurulması (yayın, tebliğ vb.) ve bu argümanlar üzerine tartışılması yoluyla mümkün olur. Bu akademisyenler arasında mutlaka çok derin fikir ayrılıkları ya da çok ciddi çatışmalar olacağı anlamına gelmese de akademik üretkenliğin sadece pürüzsüz, olumlu ve karşılıklı destek içeren meslektaşlar dayanışmasıyla sağlanamayacağına ilişkin önemli bir etkendir.

Aynı araştırmanın özgürlük boyutu ilk görüşte akademik özgürlüğü çağrıştırır. Fakat bu boyutta özgürlük, çalışma zaman ve yerinin planlanması konusunda çalışanın inisiyatifi ile sınırlı olarak ele alınmıştır. (a) Ders programı dışında serbestim, (b) ne zaman istesem izin alabilirim, (c) diğer üniversitelerde ders vermeme izin verilir (Baş ve Ardıç; 2002) bu boyutta yer alan ifadelerdir. Buna karşın akademik özgürlük, bu boyutta akademisyenin kurumsal çalışma koşulları içerisinde sınırlanma(ma) derecesi olarak anlaşılan özgürlükten daha derindir. Akademisyenlerin istedikleri konularda araştırma yapma ve ders planlama özgürlüğü olan akademik özgürlük; 19 y.y. sonlarında Avrupa üniversitelerinde, evangelist (Protestan öğretiye ait) kuram tartışmalarını yaratan ve dogmalardan uzak fikir ortamına işaret eder. Evrensel dogmaların bağlayıcılığından kısmen kurtulan düşünce çeşitiliği faydalı bilimsel tartışmalara dönüştürülerek dönemin siyasi otoritelerinin "akademik özgürlüğü" desteklemesini de sağlamıştır. (Rüegg, 2004) Dikkate değer olan nokta, bu kapsamlı araştırmada iş tatmini ile akademik özgürlüğün ilişkilendirilmemesidir.

Birey odaklı yönetsel araştırmalarında çok başvurulan bir diğer kavram 'tükenmişlik'tir. Freudenberger (akt. Budak ve Sürgevil; 2005: 96) tükenmişliği; “başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde ifade eder. Tükenmişlik üzerine yapılan 11 adet çalışmaya[51]

[51] Bu çalışmalar (Ergin 1995, Murat 2003, Budak and Sürgevil 2005, Ardıç and Polatçı 2008, Karabıyık, Eker et al. 2008, Bakoğlu Deliorman, Taştan Boz et al. 2009, İraz and Yusufoğlu

ulaşılmıştır.

Öğrencilerle iletişim kurma becerilerini, genel olarak sağlıklarını ve meslektaşları ile uyumlarını değerlendirme derecelerine göre üniversite öğretim elemanlarının tükenmişlikleri üç alt boyutta da (duygusal tükenmişlik, kişisel başarı şeklindeki tükenmişlik ve duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişlik) anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğretim elemanlarını en çok rahatsız eden durumların başında; akademik çalışma ortamından kaynaklanan sorunlar, ekonomik sorunlar, birbirleri arasındaki ilişkilerdeki olumsuzluklar ve kendi üniversitelerinde akademik çalışma yapma olanaklarının olmamasından kaynaklanan zorluklar olduğu belirlenmiştir (Murat, 2003).

İş tatmini araştırmalarına benzer şekilde akademik pratikleri bürokratik yapıya ilişkin biçimsel örgütsel rol üzerinden yorumlayan tükenmişlik araştırmalarında da akademik kimlik, akademik özgürlük ve üniversite kavramları üzerine kuramsal tartışmaya yer verilmemesi dikkate değerdir.

İncelenen araştırmaların epistemik konumlarına ve mensup oldukları bilim dalının yöntemlerine uygun olarak faydalı bilimsel bulgular üretmiştir. Bu çalışma kapsamında dikkate değer olan nokta üniversite ve akademisyen üzerine kurulan araştırma sorunlarının örgütsel yapı ve rollere ağırlık verecek şekilde tek boyuta ağırlık vermesidir. Bu durum yukarıda ele alınan kıymetli eserlerin sahiplerinin değil tüm Türkiye akademik topluluğunun ürettiği bir araştırma eğilimidir. Bu durum bazı araştırma sorunsallarının “anlaşıl(maz)”

2011, Sağlam 2011, Toker 2011, Derinbay 2012, Geçit 2012) üniversite bağlamında akademisyenlerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliğin nedenlerine odaklanır.

ya da “gereksiz” kabul edilmesine neden olan dar pozitivizm (Ünsaldı, 2014a: 20-26) anlayışının egemen olduğu bir araştırma iklimine işaret eder.

Kimlik üzerine düşünümü kısıtlayan temel eğilim üniversitelerin kuruluş dönemindeki Aydınlanmacı modernitenin akademisyenler tarafından içselleştirilmesi ve batılılaşma gayretlerinin sorumluluğun bireysel kabulüdür. Bu durumda akademisyenlerin kültürel yalıtılmışlıkları toplumsal değerlerin baskısından kaçışı değil, kolektif çalışmayı mümkün kılan normatif temellerin yokluğunda benliğini ortaya koymak için daha fazla çaba göstermeyi gerektiren bir boşluğu oluşturur. Batılı modernitenin “toplumsal tasarımı” ya da “toplumsal ideal” olan birey anlayışının gelenekten uzaklaşmış görünse de üzerindeki kendinden sorumluluk görevi nedeniyle “kendini tasnif eden, hizaya sokan, normlar dayatan bir düzene görünmez bağlarla, sıkı sıkıya” bağlanır (Ahıska, 1996: 16). Bu durum birlikte yaşamak, çalışmak ya da üretmek için bir düzlem oluşturmak yerine belirli geleneksel kalıplara uyum ekseninde üyelerini hizaya getirmek için normlara başvuran topluluk düşüncesini akla getirir.

Türkiye bağlamında bu bağlılıklar bilimsel üretimi mümkün kılan üretken etkileşimlerin yeşermesi yerine öncelikle akademisyenin “ideal” üniversiteye mesafesinin açıklığını işaretleme işlevini de yerine getirir. Akademisyenlerin sorgulanmaktan kaçınma zorunluğuyla[52] savunmacı ve içe

[52] İdeal model karşısında kopya konumunu işgal eden Batılılaşma çabasına eşlik eden üniversiteden kaynaklanan bu kaçınma eğiliminin ardındaki temel dinamik karmaşık ve sorunlu geçmişi silmek çabasıdır. Bu çaba daha geniş bir perspektifte Türk modernleşmesinin yaygın anlayışına dayanır: Türkiye'de arşiv kayıtların ihmal sonucunda ya

kapalı tutum geliştirmeye yönlendirildiği düşünülebilir. Pek çok akademik çalışmada sorgulama, paylaşım ve işbirliğinin eksikliğine dikkat çekilirken bunlar çoğunlukla sonuç değil neden olarak ele alınır. Türkiye akademisinde yaratıcılığın ve düşünceleri sorgulamanın önünde engeller olduğu (Günay vd., 2011; Şen, 2012); öğretim üyelerinin "iletişime ve paylaşıma açık" olmadıkları (Bakioğlu ve Pekince, 2011: 1276); üniversitede işbirliğinin eksikliğine (Günay, 2006; Günay vd., 2011; Soyşekerci, 2007) işaret edilir.

Sancar'ın feminist çalışmalara karşı kayıtsızlıkla ilgili isabetli tespitleri[53] bilimsel saygınlık örtüsü altında içe kapalı ve savunmacı tutumun sürdürülmesine ilişkin önemli bir örnektir. Kadın çalışmaları ile sosyal bilimlerin diğer alanları arasındaki etkileşimsizliğe değinen Sancar'a göre sosyal bilimcilerin saygıda kusur etmeyen kayıtsızlıkları bu alanı kendi

---

da bilinçli temizlik sonucunda yok edilmesinin geçmişi karmaşasından arındırarak sabit ve tekil bir anlatı yaratılmasına hizmet eden ve kolektif bilinçaltından kaynaklanan bir eğilimdir. Arşive böyle yaklaşarak kurumsal ve ulusal tarih "kopuşlar ve delikler ile dolu ve süreksiz" gibi gösterilir. Arşiv eksikliği modernist bakış açısına göre doğulu düşünce tarzının ve teknik yetersizliğin sonucu gibi görülebilir. Böylece Türkiye'de genel olarak arşivlemeye özen gösterilmemesi modernleşme sorunun parçası olur. Buna karşın asıl ile kopyanın diyalojik ilişkisini gözden kaçıran bu yaklaşım daha modern bir Türkiye'nin nasıl olup da kapsamlı Osmanlı arşivlerine yakın bir başarı sergilemekten uzaklaştığını açıklayamaz. Arşivlerin yokluğu hayali sorgucular olan Batılının gözünden kaçmaya hizmet eder. Batı tipi tarihsel analiz çerçevesinden kendini uzaklaştırmak için yokluğu ifade biçimi olarak kullanır. (Ahıska, 2010: 31-40)

53 Akademide kadınların yaşadıkları sorun ve zorluklar pek çok çalışmaya konu edilmiştir (Bknz. Özkanlı ve Korkmaz, 2000; Dikmen ve Maden, 2012). Kadın akademisyenler mesleklerine karşı olumlu bir tutum içindedir. Araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenler akademik ilerleme açısından kadın erkek arasında bir ayrım olmadığını düşünmektedir. Araştırma görevlilerinde de aynı düşünme biçimi ortaya çıkmıştır. Yöneticiliğe atanma konusunda benzer bir eğilim gözlenmiştir. Buna karşın kadınların dezavantajlı olduğunu düşünen akademisyenlere göre bu durum öznel koşullara bağlı olarak toplumsal cinsiyet rollerinin gerektirdiği davranışlar ile akademik faaliyetlerin gerektirdikleri arasındaki çatışmadan kaynaklanır (Özkanlı ve Korkmaz, 2000: 85). Kadın çalışmalarının öncülüğünü yapan üniversitelerden birinde yapılan bu araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan engel ve zorluklara katlanmak zorunda kaldıklarına işaret eden pek çok çalışma bulunur. Patriyarkal yapının devamı olarak kadınların özellikle evleri ile ilgili üstlendikleri pek çok görevin görünmez bir emek alanı yarattığı düşünülür. Bu dezavantajlar ile mücadele etmek için kadınları özel alan ile sınırlayan toplumsal gelenek ve alışkanlıklara karşı farkındalık yaratılması ve bu sayede kültürün dönüştürülmesi için bilinçli çabaların arttırılması önerilir (Dikmen ve Maden, 2012: 247-49).

kendisine hapseder. Yazar bu ustalıklı savunmacı tutumun getirdiği çıkmazı şu şekilde ifade eder (Sancar, 2003: 181):

> *...akademinin saygın sosyal bilimcileri ellerini hiçbir zaman toplumsal cinsiyet araştırmalarına bulaştırmazlar; bu alanın bilgilerini öğrenmez ve eleştirmezler; hatta bu alandaki akademik tartışmaları, dinleyici olarak bile izlemezler. Böylece, kadın çalışmaları kendi alanında 'özgür' ve 'bağımsız' çalışma olanaklarına kavuşur. Sosyal bilimlerin büyük isimleri ise hem kadın çalışmaları gibi 'light' işlerle uğraşmamış, hem de 'demokrat' ve 'özgürlükçü' bilim anlayışlarının bir göstergesi olarak saygıda kusur etmemiş olurlar.*

Üniversitelerin ve akademik dergilerin kadın çalışmalarına sağladığı "meşru ama kenarda" konum (Sancar, 2003: 181) Türkiye üniversitelerine içkin izolasyon mantığının daha belirli bir çalışma alanındaki yansıması olarak da yorumlanabilir. Kadın çalışmaları alanında yaşanan 'özgür yalnızlık' durumu alana özgü olmaktan çok Türkiye'de akademik kimliğin temellendiği varoluşsal stratejilerin yansıması olarak ele alınabilir. Bu durumda yazarın alanın içinden dışarı doğru telaffuz ettiği dışlanma durumu aslında Türkiye akademisyeninin modernleşmenin doğurduğu çelişkilerden ve hayali sorgucular olan Batılının gözünden kaçmak için (Ahıska, 2010: 31-40) başvurduğu kimlik tasarımının, kısıtlı bir alana ya da biçimsel statülere başvurma (Schwartz akt. Günay, 2006: 3) yoluyla meşruluğu sağlama eğiliminin ifadesi haline gelir. Bu nedenle Sancar'ın "meşru" kelimesini

kullanması anlamlıdır. Çünkü bilimsel meşruluk bilimsel sorgulamanın kolektif doğasından kaynaklanır[54]. Buna karşın bilimsel saygınlığı korumak için uzak durma eylemi yazarın işaret ettiği gibi kadın çalışmalarında kristalleşen özgün bir durum olmakla beraber akademik kimliğe atfedilen anlamlara içkin genel eğilimlerin ipuçlarını barındıran daha önemli bir örnektir.

Bu içe kapanık eğilimlerin bilimsel gelişmeyi engelleyen nedenler olarak sayılması kendini tasnif etme perspektifinden bakıldığında bireysel eksikliğin ifadesidir. Bu eksiklik kimliğin verili özüne gönderme yaparak Türkiye'deki akademisyeni fark üzerinden tanımlar. Ancak bu durumu daha geniş bir modernleşme projesinin belirtileri olarak okuyabilmek için daima inşa halindeki kimlik düşüncesine başvurmak gerekir. Bunun başarılması için öncelikle üniversite sorununu modernist formül üzerinden tanımlayan genel eğilimin aşılması gerekir. Bu eğilim modernliğin zaman bilincine (Delanty, 2000: 9) başvurarak bazen geçmişi bazen de şimdiki zamanı idealize eder. Üniversite tarihi üzerine kapsamlı bir eser hazırlayan Hatipoğlu (2000: 8)

---

[54] Bacon ve Descartes iki bin yıl boyunca doğayı anlamak için Aristo'nun düşüncelerine bağlı kalan bilimin tekrar duraklama dönemine girmemesini sağlamak için bilimsel sorgulamanın nasıl yapılması gerektiği sorusuna eğilmiştir. Sorgulamanın keşif yöntemleri ile meşrulaşma mekanizmasının birleşiminden oluşması gerektiği iki düşünürün ortak teşhisidir. Descartes rasyonel düşünsel analize öncelik verirken, Bacon önyargısız gözlem ve ampirik veri toplamayı vurgular. Her ikisi de ötekinin karşısında baskın çözümü oluşturmamış ama bilimsel yöntemde derin izler bırakmıştır. Son yetmiş yıldır bilim dünyasının merkezi normatif sorusu meşruluğun sağlanması üzerinedir. Descartes'ın aksine Bacon bilimsel sorgulamanın kolektif olduğunu kabul eder. Uygun sorgulamanın toplumsal karakteri üzerine düşünceleri Royal Society'nin kurulmasına katkı yapmıştır. Bilim insanları topluluğu insanın büyük ölçekte görülen hali olarak algılanamaz. Bilimdeki değişimde bireylerin çabalarının birleşiminde oluştuğu kabul edildiğinde bireyin nasıl davranacağı düşünülebilir. Hakikat ya da "geçerli hakikat" üzerine kolektif başarı toplumun başka bir üyesinin itirazı ile ilerleyebilecektir. Klasik bilim felsefesinin dar normatif tanımlamasını ilerleten yazara göre iyi örgütlenmiş bilimsel sorgulama bilim insanlarının farklı şeyleri sorgulama için stratejileri değerlendiren kriterler üzerinden yapmalarını gerektirir (Kitcher, 2001: 109-112).

YÖK'ün kurulmasını “1933-1981 arasında elde edilen olumlu kazanımların aksi yönde bir gelişme” olarak işaretler. Akbulut’a göre (2011: 58) "… evrensel anlamda üniversiteler, toplumun önünde giden, fikir üreten bilim kurumlarıdır. Türkiye'de bu yapı, zaman zaman sekteye uğramakla birlikte, 1980 darbesine kadar sür(müştür)." Son yıllarda akademik özgürlük konusunda gerileme yaşandığı (Balyer, 2011b: 138) ya da özellikle son 25 yılda yaşanan hızlı değişim üniversitelerin öğretim elemanı ve altyapı gereksinimleri karşılanmadan; üniversitenin niteliksel hedeflerini geri plana iterek gerçekleştiği için üniversite kavramının zedelendiği (Şenses, 2007: 28-30) yönündeki eleştiriler de aynı zamansal ayrım stratejisine başvurur. Yazarlar son yıllarda yaşanan sorunları belirli bir anda var olan “üniversite” ya da “akademi” üzerinden tartışır. Türkiye akademisinin geçmişte yaşanan altın çağına atfedilen bu çalışmalara karşın Kayalı (2010: 54) Türk düşünce dünyasında 1960 öncesine karşı genel ilgisizliğe işaret eder. Bu iki eğilimin derin tartışmalara neden olmadan aynı anda var olabilmesi için Zizek’in (Akt. Sharpe, 2014) ideoloji tanımına uygun bir modernizm kavrayışına ihtiyaç vardır. Modern üniversiteyi savunan görüşlerin ya da eylemlerin içsel olarak tutarlı olmasına gerek yoktur. Üniversite fantezisi, modern üniversitenin savunusu için sarf edilmiş olmak kaydıyla her tür argümanın tutarlılığını sağlar.

Kimlik bağlamında modernist eğilimlerin kristalleştiği kavram Nalbantoğlu’nun (2003: 10, 20-23) "ersatz yupie akademisyen" adını verdiği, Türkiye'de serpilen özgül toplumsal tiptir. Bu özgül toplumsal tipin ortak paydası 1950'lerden sonra yükseköğretimde yaşanan Amerikan etkisi

altındaki "akademik bağlam" ve "döneme özgü ethhos"tur. Bu akademisyen tipi "ersatz" yani aslının taklidi olarak adlandırır. Yazarın eleştirdiği özgül tip hızla yükselmek isteyen taklit akademisyendir. Bu tip 1970'lerin sonunda öğrenci ve ardından öğretim elemanı olarak akademiye giren kişileri tanımlar. Bu değerlendirme belirli bir grubu özellikle bireyci eğilimleri ve çıkarcılıklarını öne çıkararak değerlendirir[55]. Akademinin sorunlarını modernist bir perspektifle açıklama eğiliminin kimliği 'hakiki' akademik birey üzerine anlamlandırmasına örnek olabilecek bu yaklaşımın güncel akademik bağlamdaki sorunlar açısından haklılık payı bulunsa da akademik kimliği incelemek açısından içerimleri kısıtlı görülebilir.

Bourdieu, (1984) Homo Academicus'ta sosyolojik pratikleri epistemik düşünümselliğe konu ederek; Fransız üniversite dünyasını şekillendiren sermaye tipleri ve kariyer çeşitlerini ele alır. Nesnel üniversite kurumunun evrensel değer iddiasına rağmen daima kendi alanının mantığına göre işlediğini vurgular. Bourdieu'ya göre (2005: 85) hakikatin ulaşılması gereken bir tözü yoktur: "hakikat diye bir şey varsa bunun nedeni hakikatin bir

[55] Descartes'ın eğer kişi yeterince fazla çaba gösterir ve düşünürse, kendisini daha iyi bir insan yapabilir şeklindeki faillik anlayışı günümüzde kimlik düşüncesine içkindir. Bu düşünce kendisi üzerine araçsal güç uygulayabilen özneyi ifade eder. Charles Taylor'a göre (1989) Freud bu Kartezyen eğilimi iç dünyaya uygulayarak öznellik üzerine araçsal kontrolün en güçlü görünümlerinden birini sergilerken psikanalitik değerlendirmeyi yapana otorite konumun benzer bir güç verir (Hall, 2004). Topluma uyumsuz kimliği normalleştirme yolunda yoğun bir isteğin ifadesi olan bu hamle yazarın yurtdışından yaralı dönen ersatz akademisyenleri toplumsal normallere uyum sağlamadıkları için eleştirmesiyle kesişir: "modern bireyler olarak karakterlerinde çoktandır yer etmiş bulunan görünmez derin izlere yeni kaygıları, dünya karsısında gizli ya da açık içerleme ve güvenilmezlikleri de katarak" dönmüşlerdir (Nalbantoğlu, 2003: 29). Bu eleştiri bir yandan modern Türk aydının toplumsal zayıflıklara Freud'çu açıklamalar getirme eğilimini yansıtırken (Ahıska, 2010: 49) bir yandan da Schwartz'ın (Akt. Günay, 2006: 3) 1952'den geriye bakarak işaret ettiği güvensizlik ve yetersizlik hislerini 1970 sonrası sonraki nesillerde teşhis eder.

mücadele alanı olmasıdır". Bu bakış açısına göre akademisyen kimliği evrensel bir özden kaynaklanmaz, akademi 'habitus'u bilimsel rekabet üzerine uzlaşmayı içerir. Bourdieu bunu bir kişinin tek başına "bilimsel kurtuluşunu[56]" kazanamayacağı şeklinde ifade eder ve pek çok ortak noktaya rağmen bunun kendisini Habermas'tan[57] ayırdığını belirtir (Wacquant, 1989: 17).

Delanty'ye göre (2001: 5-7) günümüzde üniversitenin ruhsal, kültürel ya da politik anlamda toplumsal liderlik rolü üstlenmesi kesinlikle mümkün değildir. Üniversitenin kendine referans veren bürokratik bir kurumun kapanmışlığına sürükleyecek bu hatalı rol yerine iletişime açılmasını teklif eden yazar Readings'in ifadesiyle "fikir ayrılığı topluluğu" olarak üniversitenin bu süreci gerçekleştirebileceğine işaret eder. Bu yaklaşım fikir birliğinin politik ufkunun hedeflediği kendini meşrulaştıran özerk bir topluluk ile fikir ayrılığının heteronom ufku arasındaki ayrıma dayandırılır. Türkiye akademisinde dışa karşı tanıma talebi, iç işleyişte ise kayıtsız saygı ile karakterize olan topluluk

---

[56] Bourdieu, Hristiyan teolojisine göre günahlardan arınarak yücelme manasına gelen "salvation" kelimesini kullanır.

[57] Güncel gelişmeler ışığında üniversite kimliği üzerine Postmodern yoruma göre modernliğin sona ermesiyle birlikte üniversitenin sonunu gelmiş ve ahlaki amaçlarından yoksun kalmış bürokratik kuruma dönüşmüştür. Hakikati aramak, evrensel bilgi iddiası ve kültürün bütünselliği gibi kurucu düşünceleri geçersiz hale gelen üniversite, mevcut toplumsal ve ekonomik gerçekliğin etkisiyle özerkliği ne arzu edilen ne de özerk olması mümkün olan bir konuma gelmiştir. Bu yorumun üniversitenin geleceği üzerine tartışmaya bir katkısı yoktur. Üniversite ayrıcalıklı konumundan ve ulus kültürü kodlama görevinden gönüllü olarak çekilerek bilginin demokratikleştirilmesi için sivil toplumla daha güçlü bağlar kurulabilecektir. Üniversitenin kamusal söylemin inşasında Habermas'ın kamusal alanı yeniden inşa etme görevini yerine getirmek için rol üstlenebileceğini kabul etmekle beraber bu rol kesinlikle ruhsal, kültürel ya da politik toplumsal liderlik olmayacaktır (Delanty, 2001: 5-7) Zizek'in Alman idealizmine dayanan yaklaşımı Derrida, Habermas ve Deleuze gibi yeni sol ya da liberal akademisyenleri eleştirir. Zizek'e göre görünüşte radikal olan yaklaşımları günümüzün siyasi statükosuna kolayca uyum sağlayan öznel politik eylem düşüncesini pasifçe paylaşır (Sharpe, 2014: 15).

duygusu kendini meşrulaştıran özerk topluluk düşüncesiyle kesişir. Buna karşın üretken bir heteronomi sağlamak için akademinin sorunlarını "hakikat" üzerine mücadeleye dönüştürmek yerine gündelik etkileşimler ve akademik kimlik üzerine anlamlandırma pratiklerine eğilmeyi gerektirir. Ancak bu yolla akademisyenlerin farklılık ve tutarsızlık içeren akademik topluluğa gönüllü olarak katılması için gereken kimlik anlayışına açılan tartışmalar mümkün olabilecektir. Ortak çıkarlarını koruma uğruna homojenleşmek yerine farklı fikirleri üzerinden etkileşim kurmayı topluluk aidiyetinin ontolojik bir unsuru olarak görmek bu kimlik anlayışından beklenebilecek en önemli sonuçlardan biridir.

Kimliğin bu şekilde ele alınması sürekli inşa halindeki kimlik düşüncesine açılmayı gerektirir. Kültürel çalışmalara göre ideoloji toplumsal anlamı oluşturmayı ve özneyi inşa etmeyi hedefler. Böylece John Stuart Mill'in benlik üzerindeki araçsal kontrol sayesinde özgürce seçim yapabilen özne ile karakterize ettiği (Hall, 2004: 45) modern dünya insanının tabi olduğu öznelliği düşünümsel olarak sınırlayan koşullardan uzaklaşılabilir.

3.2. AKADEMİSYEN KİMLİĞİNE TOPLUMSAL İNŞACI BAKIŞ AÇISI

Tarihsel olarak akademisyenler mensubu oldukları kurumdan çok çalıştıkları bilimsel disiplin ile tanımlanan bilginler topluluğu sayılır (Harris, 2005: 424). Akademik kimlik, üniversite kurumuna mensup olmaktan kaynaklanan kurumsal rol ve kimliğin bir adım önünde konumlanır. Avrupa üniversitelerinin nüvesi sayılan akademisyenler topluluğu akademik

özgürlükle yakından ilişkilidir (Rüegg, 2011) ve akademik özgürlük kavramı akademik kimliğin merkezi temasıdır (Henkel, 2005: 173). Günümüzde akademik özgürlüğün anlamı değişmekte, belirli bir bilimsel disiplinin sınırlarına değil sınırların muğlaklaştığı bağlamlarda çok boyutlu ve çok biçimli ilişkilerin yönetilmesine bağlı hale gelmektedir. Neoliberal gelişmeler akademik kimlik ile kurum kimliği arasındaki ayrımı bulanıklaştırarak bilimsel araştırmalara yönetsel etkilerin artmasına neden olur. Bu bağlamda akademisyenin tanımlanmasında kurumsal rollerin ağırlığı artar (Billot, 2010; Harris, 2005; Henkel, 2005).

Üniversiteleri ticarileştiren stratejik araştırma mantığı akademik kimliği dönüştürme potansiyeli taşıyan dinamikler üretir. Türkiye üniversitelerini modernleşmeye hizmet eden ve yurttaş yetiştiren kurumlar olarak tasarlayan araçsal mantık ile üniversiteleri ticarileştiren güncel eğilim kimliğin kurumsal boyutuna verilen önemde kesişir. Böylece Türkiye'nin modernleşme çabaları sonucu akademik kimlik içine kapanan çelişkilerin küresel rekabetin etkisiyle daha da karmaşıklaşması beklenebilir. Yükseköğretimde profesyonel yönetim anlayışının ve ticarileşmenin yaygınlaşması akademik kimlik ile kurumun tanımladığı kimlik arasında gerilime neden olduğu da iddia edilir (Billot, 2010). Bu bağlamda akademisyenler değişen kimliklerini anlamlandırma ve yönlendirme gerekliliği ile karşı karşıyadır.

Dışsal etkiler Foucault'un üçüncü şahıs ya da atfedilen "kimlik" düşüncesini akla getirir. Foucalt'çu bakışa göre benlik iktidar rejimlerinin zorlayıcılığı ile şekillenir. Bu süreçte bireyin etkinlikleri modern iktidar

rejimlerinin talep ettiği kendini analiz etme görevinden başlar ve kendini sosyal kategorilere sınıflandırmaya yönelir (Weir, 2014: 110-111). Foucault'un yaklaşımı ışığında akademisyenleri biçimsel görevleri ile tanımlayan söyleme vurgu yapmak gerekir. Bu gibi söylemler Althusser'in tabiriyle devletin akademisyeni araçsal rolüne çağırması (interpellate) olarak görülebilir. Fakat Eagleton'a göre (1991 akt. Hall, 2004: 84-88) Althusser'in tanımladığı öznellik kendi kendini hapsetmiş ve direnişin nereden kaynaklanacağı sorusu cevapsız bırakmıştır. Foucault'un disipliner yaklaşımında söylemin belirleyici konumu ve öznenin sorunsuzca içinde yer alışı Althusser'inkine benzer bir belirlenim sorunu yaratır (Hall ve Du Gay, 1996). Böylece kurumsal ve bürokratik gücün akademik çalışmalara etki potansiyelinin görmezden gelinemeyecek kadar önemli duğunu kabul etmekle beraber akademisyenlerin karşı karşıya olduğu güncel koşullarda kendilerini tanımlamaları için yeterli alanı sağlamayan bu yaklaşımların aşılması gerekli görünmektedir. Hall'un işaret ettiği belirlenim sorunu dikkate alındığında hegemonik söylem ve baskı üzerinden akademik kimliğin incelenmesi, akademisyenlerin entelektüel kapasitelerine veya direnme potansiyeline yeterli derecede yer vermekten uzaktır.

Buna ilave olarak akademisyenlerin bürokrasiyle ilişkisi tekil bir role indirgenemeyecek kadar karmaşıktır. Barker'a (2002: 6) göre yükseköğretim mensupları devletin bir kolunu oluşturmalarına rağmen hala eleştirel sorgulama ayrıcalığına sahiptir. Akademidekiler dışında çok az insanın bu görevi yürütecek kaynağı ve kültürel koruması vardır. Bu açıdan bakıldığında egemen ideolojiye yakın ya da karşıt olmak akademide yaşanan pek çok

olumsuzluğu açıklasa da akademik pratikler açısından tek başına yeterli sonuçlar vermekten uzaktır. Bu nedenle akademik kimliği küresel değişim ve tarihsel arka planın yarattığı etkileri dikkate alarak ancak toplumsal tahakküm ilişkileri ile sınırlı kalmadan incelemek mümkün görünmektedir.

Rouse (1993: 2) bilimsel bilginin sosyolojisinin yerini bilimsel bilginin kültürel çalışmalarına bırakması gerektiğini iddia eder. Aralarındaki fark ikincisinin 'epistemik egemenlik' olarak tanımladığı bütünleşik bir bilgi rejiminin meşrulaştırılmasını reddetmesi ve bilimsel meselelerin siyasi meselelerle ile iç içe geçtiğini savunmasıdır. Rouse'a göre (1993: 2), bilimsel bilginin kültürel çalışmaları; bilginin belirli kültürel bağlamlarda dile getirilmesi, diğer bağlamlara tercüme edilmesi veya genişletilmesinde işleyen pratiklerin çeşitli incelemelerini içerir. Öncül bilim felsefecilerin aksine bu yaklaşım kültürel pratikler ve formasyonları dışlamak yerine, bunlar ile bilginin üretimi arasındaki etkileşimi inceler. Bu bağlamda "kültür" terimi özellikle hetorejen karakteri ve anlam alanları çağrışımı nedeniyle kullanılır.

Bilimin kültürel çalışmaları; bilgi, güç, kimlik ve harekete geçme ihtimalleri üzerine süregelen çatışmalara eğilir. Ona göre, eleştirel yaklaşımın başarısı epistemik durumları şekillendiren "uzlaşma ve karşı-uzlaşma" olarak adlandırdığı yankılanma ve gerilimlere duyarlılıktadır. Epistemik uzlaşma; "birbirlerini destekleyen, bir diğerine mal eden veya birbirini kapsayan ve bu sayede bilgiyi oluşturan; pratikler, nesneler ve topluluklar ya da dayanışmaların, dinamik ve hetorejen düzenidir" (Rouse, 1993: 21). Bu durumda yerli kültür ile Batılı bireyciliğin birleşimi yoluyla yeni bir birey tipi

yaratmayı hedefleyen (Calhoun, 2007: 150) ulusçuluk bağlamında bir yandan Batı'ya karşı koyarken bir yandan da kendi öz kültürünün modern topluma uygun görmediği unsurları ile mücadele ederek hizmet eden entelektüelin aracılık rollerini sorunsallaştırma ihtiyacı (Chatterjee, 1993: 12-13) öne çıkar. Aydınlanma felsefesinin hakikat arayışında "zaman, uzam ve kültürel fark" gözetmeden uygulanabilecek önermelerine (Barker, 2002: 47) temelden karşı çıkan bu epistemik konum modernleşme serüvenin yarattığı üniversite fantezisine dayanan verili akademisyen kimliği tasarımını yerinden eder. Bürokratik roller ve bilimsel idealizme dayandırılan meşruluk iddiasının örttüğü anlamlandırma pratikleri sorgulamaya açılır. Toplumsal inşacı bakış açısının "kendimiz de dâhil olmak üzere dünyayı" anlamlandırma yöntemlerimizi eleştiriye açma ilkesi (Burr, 2003: 3) ışığında akademik kimliğin arka planındaki modernleşme serüveni dikkate alındığında oldukça istikrarlı görünen üniversite kurumu içerisinde güvende görünen akademisyenlerin ağır ve çelişkili görevlerinin yarattığı beklenti nedeniyle görece değişmez bir kimlik anlatısının güvencesinden oldukça uzak oldukları iddia edilebilecektir. Bu durumda akademik kimliğin kültürel inşasına ve kimliğe dair anlamlandırma pratiklerine odaklanan bir yaklaşımın açıklayıcı potansiyeline başvurulabilir.

Kültürel görececiliğin yükseldiği ve kimliğin Aydınlanmacı temellerini sarsan postmodern düşüncenin yaygınlaştığı günümüzde modernleşme serüvenini yerel benliklerin rasyonel özündeki yetersizlik üzerine kurgulamak güçleşir. Ahıska (Ahıska, 1996: 14) "Batılı toplumların tek bir 'akıl, ilerleme, medenileştirme' ekseni etrafında durabildiği ve tek bir insanlık, tek bir

dünyadan söz edildiği dönemlerde" kimliğin dünyadaki yerimizi anlama aracı ya da kendini arayışın cevabı olarak düşünmenin daha kolay olduğuna işaret eder. Günümüzde kimlik kendiliğinden uzaklaşma ve parçalanma haline temsil yoluyla başka bir varlık kazandırma çabasıdır.

Bu bağlamda evrensellik iddiasına yaslanarak meşruluğunu kazanan homojen akademik topluluk düşüncesinin akademik kimliği örseleyen[58] bakış açısından uzaklaşılabilir. Kültürel çalışmaların temelcilik karşıtı öznellik anlayışı bu açıdan faydalı bir bakış açısı sunar. Anlam reel dünyanın yansıtılması yoluyla değil gösterenler arasındaki farklılık ile oluşturulur. Dilin temeli olmadığı için, kimliklerin de özü olamaz. Böylece kimlik bir varlık değil bir 'oluş' haline gelir (Barker, 2002: 109). Kültürel çalışmaların bu çalışma özelinde asıl öne çıkan özelliği akademisyen kimliğinin kültürel olarak kapanmış kaynaklarını incelemeye açmayı sağlamasıdır. Böylece üniversite örgütündeki rasyonel biçimsel roller, akademisyene atfedilen araçsal işlevler ve diğer özgül kültürel etkilerin akademinin işleyişine etkileri değerlendirilebilir. Batı kaynaklı üniversite kavramının düşünsel sorgulamaya kapalı hali (Barnett, 2013) bu yöndeki bir araştırmanın kuramsal temelini oluşturmanın önündeki en önemli zorluklardan biridir.

---

[58] Kimliğin özsel temellerle ile ilişkisinin sarsılması Türk Modernleşmesinin başka bir okumasını mümkün kılar. Böylece modernleşmenin temel taşı olarak tasarlanan ulus kimliği ve onunla ilişkili olarak görev çağırılan akademisyen kimliği sorunsallaşır. Ahıska'ya göre (Ahıska, 2010: 48) Türkiye'de ulus kimliğin inşası yönündeki çalışmalar hayali bir Batılılığa ve "batılı göze" göre şekillenir. Batı'nın hâkim konumu nedeniyle kimliğe kaynaklık edebilecek her 'Biz' tanımlaması kurgulanan 'Onlar' ile karşılaştığında yenilir. Doğulunun kendisini Batılı gözünden görme yani nesneleştirme süreci kimlik oluşturma çabasına eşlik ederken (Ahıska, 1996: 24) akademiyi evrensel hakikat tekelinde tanımlamak akademik kimliğin daima eksik kalacağı bir yönü içermesine neden olur.

Kimliğin nasıl belirlendiği kültürel çalışmaların güncel gündeminin önemli bir parçasıdır. Postmodernizm ve postyapısalcılık kimliğin karmaşık ve belirlenemez bağlamlar içinde parçalanmış olduğunu savunan çeşitli yaklaşımlara ev sahipliği yapar (Ritzer, 2011: 473-501). Bu iki akımın önemli etkiler yaptığı kültürel çalışmalar perspektifinde kimliğin kültür yoluyla inşa edildiği kabul edilir. Çünkü kimliğe şekil veren söylemsel kaynaklar özü itibarıyla kültüreldir. Kimlik söylemsel ya da edimseldir. Kimlik kişiyi belirli bir özne konumuna davet eder (Barker, 2004: 93).

Akademik kimliği bilim kültürü ile sınırlandıran ve akademik topluluk değerlerinin kimliğin oluşumuna etkisini öne çıkaran kuramlar Rouse'un (1993: 21) hetorejen kültür anlayışından ve Readings'in ifadesiyle "fikir ayrılığı topluluğu"nun dayandığı heteronom ufuktan (akt. Delanty, 2001: 6) ayrılır. Merton'un (1973) bilimsel topluluğun paylaşılan değerlerine odaklanan kuramsal yaklaşımı akademisyene gelenekleri yaşatan birey rolü biçerek topluluk içerisine konumlar. Bourdieu (1984) ve Collins'in (2009) akademik/entelektüel pratikleri mümkün kılan topluluğu irdeleyen yaklaşımları benzer şekilde ortak değerlere önem verir. Düşüncelerin karşılıklı paylaşılması ve/vaya düşünceleri savunmanın kuralları üzerine odaklanarak entelektüel üretimini mümkün kılan koşulları vurgulayan bu yaklaşımlar yapıya öncelikli bir konum atfederek akademik kimliğe dair anlamların araştırma nesnesi olarak önemini azaltabilir.

Yapıyı öncelemesine rağmen kimliğin incelenmesi açısından daha elverişli bir konum sunan Taylor (2001: 36-37) tanımlayıcı topluluklar kavramı

ile toplumun etkisini bir adım geri çekerken bireysel tercihlere daha fazla alan açar. Taylor'a göre benlik diyalojiktir. Benliği tanımlamak için anlamın kültürel bağlamını kullandığımızı kabul eden yazara göre kimliği oluşturan iki boyut, değerlere yüklediğimiz anlamlar ve tanımlanmış topluluklara olan bağlılığımızdır. Taylor'un sahicilik arayışında olan ve bu amaçla çevresindeki diyalog ağlarına katılan bireyi yaşamın anlamını bağlantıları üzerinden kurar. Akademik topluluğu salt normatif bağlayıcılığı olan bir yapı değil, kimliklerin oluşumunda birer katılımcı olmayı mümkün kılan, kendimizle ve diğerleriyle diyalog ve karşılıklı etkileşim üzerinden ilişkilerimize dair sorularımızı mümkün kılan bir düzlem olarak ele almaya imkan verir. Buna karşın Taylor'un değerleri önceleyen ve toplumsal etkileri "gereğinden fazla iyi huylu gören" (Weir, 2014: 115) yaklaşımını temel alan bir araştırma Merton, Bourdieu ve Collins'i takiben akademik topluluğun ideal yapısal özelliklerini bulgulamaya doğru yol alabilir.

Bennet'e göre kültürel çalışmalar "bir topluluğa belirli değerler, inanışlar, yetkinlikler, yaşamsal rutinler ve alışılagelmiş eylem biçimleri telkin eden pratikler, gelenekler ve sınıflama sistemlerinin tamamı ile ilgilenir" (1998 akt. Barker, 2002: 4). Böylece mesleki unvanlar ya da köklü kurumsal konumların biçimsel kodlarının bireylere sunduğu varsayılan tutarlı varoluşsal kaynakları aşmayı mümkün kılar. Türkiye'de üniversitenin evrensel biçimine atfedilen önemin analitik maksatlarla askıya alınması halinde akademisyen olma ve akademik pratiklerin işleyişi üzerine anlamın nasıl inşa edildiği incelenebilir.

Kültürel çalışmalar etnometodolojiden yöntemler ve yaklaşımlar ödünç alır (Pickering, 2008) ve özellikle metin analizleri üzerinden olmak üzere etnometedoloji ile yakın ilişki içinde olduğu söylenebilir (Barker, 2002: 39). Biçime atfedilen önemin askıya alınması ile kast edilen şey etnometodolojinin iki ana kolundan biri olarak gösterilen kurumsal ortamlarla ilgili araştırmaların (Ritzer, 2011: 254) hedeflerine benzerdir. Alışılmış sosyoloji araştırmaları kurumların resmi prosedür ve kurallarına odaklanırken, etnometodolojik çalışmalar; prosedürlerin gündelik pratikler içinde şekillendiğine dikkat çeker. Etnometodoloji, eyleyenleri dışsal toplumsal kuralları yargılama yeteneğinden yoksun gören Durkheim'cı sosyolojiye eleştiri getirerek ve nesnelliği toplumun üyelerinin sağladığını savunarak (Ritzer, 2011: 250) biçimsel kurallar karşısında eyleyenlerin varlığına, söylem ve yorumlarına alan açmaya yardımcı olur. Bu bakış açısı Batı düşüncesinde kapanan ve araçsal kaygılarla Türkiye'ye aktarılan üniversite kurumunun içsel pratiklerine yaklaşmak için önemli öngörüler sağlar. Bu sayede akademik topluluğun verili hakikat ile ilişki içindeki meşruluk düşüncesinin dayattığı homojenleştirici baskılardan kurtularak akademiyi farklı eksenlerde tartışmak da mümkün olabilir[59].

Bilimsel disiplinler, neyin önemli ve anlamlı olduğunu göstermeleri nedeniyle akademik kimliğin en güçlü kaynağı olmaya devam etmektedir

[59] Bu yaklaşım akademik topluluğun birlikte çalışmak ve üretmek için üzerinde anlaşacağı temel değerleri yadsımaz. Bu değerleri tartışmanın başlangıç noktasında işgal edilen ve savunulan katı varlıklar olarak değil; akademik topluluğun özdüşünüm süreci ile şekillenen ve gelişen oluşlar olarak ele almayı teklif eder.

(Henkel, 2005: 173). Kültürel çalışmalar yapısalcı ilk dönemden postyapısalcılığa dönüşme sürecinde yapı ile fail ya da belirlenim ile özgürlük arasındaki tartışma ile öznellik yaklaşımlarına odaklanır (Barker, 2002: 87). Buna göre bilimsel disiplinler ya da üniversite kurumu akademisyen kimliğinin verili belirleyicisi olmadığı gibi akademisyen kimliğini bu bağlamdan bağımsız olarak ele almak da mümkün değildir. Bilimsel disiplin mensuplarının ya da daha geniş anlamıyla akademik topluluğun tanımlayıcı topluluklar şeklinde ele alınması (Taylor, 2001: 36) önemli konumlarını göz ardı etmeden bireylerin eylem ve tercihlerine odaklanmayı sağlar.

Kültürel çalışmaların önde gelen düşünürlerinden olan Hall'a göre (2000: 19) "kimlik … temsilin dışında değil içerisinde oluşturulur". Temsil edilmeden ya da dile getirilmeden önce var olan öz benlik yoktur. Öznellik ve kimlik "söylem içerisinde kurulur". Kimlik tarihi, dilsel ve kültürel kaynakların kullanılmasıyla var edilir. Zaman içerisinde kendisi ile benzerlik gösteren bütüncül bir özne yoktur. Aksine kimlik her zaman istikrarsız, parçalı ve olumsaldır. Her zaman ötekinin tanımlanmasına bağımlıdır. Kültürel çalışmalarda kimliğin dil yoluyla inşası sadece soyut bir felsefi önerme değildir. Kimlik gündelik dil pratikleriyle ve sözel etkileşimin prosedürel akışı içinde başarılır (Barker, 2002: 109). Böylece modernleşme gayreti içinde akademisyen kimliğini yukarıdan aşağıya tanımlayan söylem ve düşüncelere verilen epistemik önceliği aşmak mümkün olur. Akademik eylemlerin tek açıklaması evrensel ideal tipin yansımasından kaynaklanmaz. Anlamlar, öncelikli olarak gündelik pratiklerde yaşatılan ve akademisyenler tarafından karşılıklı olarak tanımlanan prosedürel bilgiye dayandırılır.

Hall (2000: 20), kimliği bir yanda toplumsal söylemin özneleri olarak bizlere seslenen söylem ve pratikler ile diğer yanda bizleri konuşulabilen özneler olarak inşa eden öznellikleri üreten süreçler arasında "buluşma noktası" veya "dikiş yeri" olarak tanımlar. Böylece kimlikler söylemsel pratiklerin inşa ettiği özne konumlarına geçici bağlantılar olur. Kimliğin tanımlanması süreci özne konumlarını kimlik olarak edinmekle sınırlı değildir. Kişi, bu buluşma noktasında diğer söylemler ve toplumsal ilişkilerden de etkilenerek kendisine seslenen söylemin teklif ettiği özne konumu ile etkileşim halindedir. Bu, benlik dışındaki güçlerin belirleyici etkileri ile benliğin tercihlerinin buluşmasıdır. Barker ve Galasinski'ye göre (2001: 43) Hall'ın yaklaşımı söylemin sonsuz potansiyeli ve anlamın çoğulluğu sayesinde her tür benlik, kimlik ve kimlik sınıflaması geçici, keyfi ve kısmi hale getirir. Eyleme geçebilmek ve anlamı işaret edebilmek için anlamın geçici kapanması gerekir. Öznellik ve kimlik "bireylerin dil ve kültür içinde derlenmesini" işaret eder (Barker, 2002: 35).

Toplumsal ve kurumsal baskılar ile kimliğin korunması arasında denge oluşturmak bilim insanlarının kendi başlarına başarmaları gereken bir görevdir (Henkel, 2005: 173). Weir (2014: 117) bağlarımızı yeniden gözden geçirmeyi, farklı bağlar ve özdeşleşme yolları bulmayı teklif eder. Bu teklif tabi olduğumuz toplumsal bağları ve iktidar rejimlerini anlayana kadar kim olduğumuzu tam olarak bilemeyeceğimizi vurgular.

Bu çalışmada akademinin kendisi üzerine bilgisi de dâhil tüm öncül bilgi ve kategorileri sorguya açan (Burr, 2003: 3) ve kurumsal etkileşimlerin

sadece biçimden kaynaklanmadığını iddia ederek gündelik pratiklerin şekillendirici gücüne vurgu yapan (Ritzer, 2011: 254) bir yaklaşımla akademik kimlik ele alınacaktır. Üniversite kurumunun evrensel kapanmış biçimi (Barnett, 2013); üniversiteleri ticarileştiren etkiler (Billot, 2010; Harris, 2005; Henkel, 2005) ve Türkiye'de üniversite tarihini şekillendiren ulusçu dinamiklerin etkisiyle (Timur, 2009) biçimsel rollere atfedilen önemin arttığı bağlamda akademisyenin kendisini eleştirinin dışında konumlamasına kaynaklık eden Aydınlanmacı (Eaglaton, 2011: 15) ya da eleştiriyi üniversite dışına yönlendirerek kimliği şeyleştirmesine (Fraser, 2014: 265) kaynaklık eden Marksist ideoloji kavrayışının kesişme kümesi kimliği bir temele sabitleyen[60] (Hall, 2004: 54) başlangıç noktalarıdır[61]. Bu bağlamda akademisyenlerin gündelik dil pratikleri, akademisyenler arasındaki sözel etkileşimin prosedürel akışı, akademik kimliği tanımlayan hâkim anlam haritaları ve akademisyenlerin teklif edilen özne konumları ile etkileşim kapasiteleri incelenecektir. Akademisyen bütüncül ve homojen bir kategori olarak ele alınmayacaktır.

---

[60] D.E. Hall'e göre (2004: 54-56) Marks ve Engels bir yandan benliğin tüm tözel ve tarihi aşan özelliklerinden kaçan yanlış bilinç kavramını öne sürerken bir yandan da insana bilinci oluşturan materyal koşulları yıkma kapasitesi atfederek kimliğe neredeyse sınırsız bir kontrol gücü atfeder. Bu açıdan bakıldığında Aydınlanma düşüncesinin doğayı ya da toplumu değiştirme gücüyle donanmış bireyi ile kesişen Marksist düşünce Charles Taylor'un ifadesiyle açıkça "radikal Aydınlanma" düşüncesinin mirasçısıdır.

[61] Araştırmada akademik kimliğin toplumsal inşacı yaklaşım üzerinden ele alınması araştırmanın özgün yanını oluştururken bir yandan da kuramsal açıdan eleştirilebilir önemli boşluklar doğurur. Bunların başında kimlik gibi tartışmalı bir kavram üzerine konuşmak için üretilebilecek kuramsal gerekçelerin zayıflığıdır. Araştırma safhasındaki görüşmelerin özgün sonuçlar üretmesi beklentisiyle bilerek kabul edilen bu riskli durum şu eleştiride özlü şekilde açıklanmıştır: Kimliğe inşacı yaklaşım akışkan, inşa edilmiş ve çoğul kimliklerden bahsederek kavramın "temelci" eğilimlerini yumuşatmaya çalışırken bizleri kimlik üzerine konuşacak bir gerekçeden yoksun bırakıyor. Üstelik inşacı bakış açısı çağdaş kimlik politikalarının sert ve temelci iddialarını ele almak için yeterli donanımı sağlamıyor (Brubaker ve Cooper, 2000: 1).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TÜRKİYE'DE AKADEMİSYEN OLMAK ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

4.1. ARAŞTIRMADA NİTEL VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma önerisinde odak grup ve derinlemesine görüşme tekniklerinin kullanılması kararlaştırılmıştır.

4.1.1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN NİTEL VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinin tercih edilme nedeni anlamlandırma pratiklerine ilişkin araştırma sorularından kaynaklanır. Akademisyenlerin gündelik deneyimleri ile şekillenen anlamlandırma pratiklerinin yorumlanması amacıyla odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma amaçlarına uygun olarak yorumcu paradigmaya uygun teknikler belirlenmiştir.

Yorumcu paradigma rölativist ontolojiye dayanır. Bireyler toplumsal yaşamda deneyimlerine başvurarak çoklu anlamlar üretir. Gerçekliğin anlamlandırılması bireyin içinde bulunduğu bağlam ve bu bağlamda edindiği deneyimlere bağlıdır. Her ne kadar bireylerin çoklu anlam pratikleri üzerinden farklılığı mümkün kılınsa da yorumcu paradigmaya dayanan araştırmalarda amaç bireylerin tekil anlam pratiklerinin kesiştiği noktaları belirleyerek anlam haritaları oluşturmaktır. (Markula ve Silk, 2011: 36)

Araştırmanın amacına uygun olarak uygulanan nitel araştırmada katılımcıların ifadelerinin ardında yatan “gerçeği” ortaya çıkarma amacı güdülmemiştir. Schutt’a göre (2011: 322) nitel veri araştırmacısının iki farklı amacı olabilir. Bunlardan birincisi katılımcıların ifadelerinin ardında yatan "gerçeği" ortaya çıkarmaktır. Diğer amaç ise metne daha yorumsamacı bir bakış açısıyla yaklaşarak metnin muhtemel yorumlarından birine ulaşmaya çalışmaktır. Farklı yorumcular arasında görüşmeler sonucunda metnin anlamı üzerine bir dereceye kadar uzlaşılır. Yorumsamacı açıdan araştırmacı metnin muhtemel anlamlarından birini inşa eder. Bu sürecin bilimsel yöntemi tümevarımdır. Analiz verilerdeki önemli kategorilerin belirlenmesi ile başlar. Keşif süreci boyunca şablonlar ve ilişkiler belirlenir.

4.1.1.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Odak grup kolaylaştırıcısı görevini tez araştırmacısı yürütmüştür. Odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden beş akademisyen araştırmacı tarafından hazırlanan toplantı alanında konuk edilmiştir. Katılımcıların konuşma sürelerini dengeli kullanmasını sağlamak ve konuşmaktan çekinmelerinin engellemek için katılımcıların gönüllü olmasına (Austin ve Pinkleton, 2001: 114; Stacks, 2002: 92) özel önem verilmiştir. Odak grup öncesinde grubun kaynaşması ve araştırmacının kendisini tanıtması için 45 dakika kadar sohbet edilmiştir. Araştırmacının orta düzey yöneticilik, insan kaynakları mülakatı ve personel seçme grup etkinlikleri deneyimi nedeniyle odak grup görüşmesinde kolaylaştırıcı görevini sorunsuzca yürüteceği düşünülmüştür. Bu avantaja karşın yaşanacak aksaklıklara engel olmak için

“EK-2 Odak Grup Araştırma Hazırlık Formu” tez danışmanın destek ve gözetimi altında hazırlanmıştır. Bu forma uygun olarak yapılan hazırlıktan sonra odak grup görüşmesinin uygulanmasında “Ek-5 Odak Grup Görüşme Formu” ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme yemek süresi hariç 78 dakika sürmüştür. Katılımcılar birbirlerinin konuşma sürelerine ve ifadelerine saygıyla yaklaşmış; görüşmenin birkaç kritik noktasında kolaylaştırıcının müdahalesine gerek kalmadan katılımcılar birbiri arasındaki etkileşimi ustalıkla yöneterek tartışmayı ilerletmiştir. Görüşmenin yürütüldüğü mekân anlaşılan işletmenin özel bir salonu olduğunda görüşme süresince bir kahve ikramı dışında etki ya da kesinti yaşanmamıştır.

4.1.1.2. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELER

Araştırmada kullanılan ikinci niteliksel veri toplama tekniği derinlemesine görüşmedir. Bu tez araştırması kapsamında sosyal bilimler bünyesinde üniversite mensubu akademisyenler ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dayandığı epistemik ilkelere uygun olarak anlam üretim sürecine odaklanan derinlemesine görüşmelerde akademisyen ve akademi kavramlarının *hakiki* anlamını ortaya çıkarmak ya da genel evrensel bir tanıma ulaşmak amaçlanmaz. Kvale ve Brinkman (2009, Akt. Yeo vd., 2013: 179) derinlemesine mülakatlara iki farklı bakış açısı olduğunu ifade eder. Bunlardan birincisi modern sosyal bilimler araştırma anlayışına hâkim olan ve bilgiyi verili gören bakış açısı “madenci” metaforu ile özetlenir. Araştırmacı katılımcının anlamın örtülerini kaldırarak deneyiminin özüne iner, orada var olan anlamı ve bilgiyi açığa çıkarır. İkincisi ise

inşacı/yapılandırmacı araştırma modeline uygun olarak bilgiyi üretilen ve üzerine uzlaşılan bir varlık olarak kabul eder. “Gezgin” metaforu ile özetlenen bu yaklaşıma göre araştırmacı katılımcı ile beraber ilerleyerek hikâyesindeki anlamların yaratım sürecine katılır. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde ikinci bakış açısına yakın şekilde akademisyenlerin deneyimleri üzerinden ürettikleri anlamın yorumlanmasına odaklanılmıştır.

Derinlemesine görüşmelerin tarihleri, süreleri ve üretilen yazılı metinleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Derinlemesine görüşme tarihleri, yeri, süreleri ve üretilen yazılı metinler

*Kodu**	*Görüşme tarihi*	*Yeri*	*Süre (Dk.)*	*Transkript (Sf.)*
M1	04.12.2015	Ofis	99	50
M2	14.12.2015	Ofis	73	41
M3	28.12.2015	Ofis	50	
M4	04.01.2016	Çevrimiçi görüntülü	58	26
M5	07.01.2016	Kafeterya	42	
M6	11.01.2016	Çevrimiçi görüntülü	58	26
M7	12.01.2016	Çevrimiçi görüntülü	38	16
M8	14.01.2016	Ofis	44	28
M9	18.01.2016	Ofis	57	28
M10	20.01.2016	Çevrimiçi görüntülü	42	19
M11	20.01.2016	Ofis	84	45
M12	22.01.2016	Kafeterya	48	15
M13	29.01.2016	Ofis	74	
M14	30.01.2016	Ev Ziyareti	70	
		Toplam	837	294

Görüşme ortamının uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yüz yüze görüşmeler ağırlıklı olarak ilgili akademisyenin kendi ofisinde ve dikkat

dağıtacak bir unsura maruz kalmadan gerçekleşmiştir. Ankara dışından gelen M5 ve M12 ile Etimesgut bölgesinde bir kafeteryada buluşulmuştur. Ortamın kalabalık olmadığı gündüz saatleri seçildiğinden görüşme dış etkenlerden asgari düzeyde etkilenmiştir. Katılımcı M14 yaşı ve toplumsal konumu nedeniyle İstanbul Büyükçekmece'deki evinde ziyaret edilmiştir. Çevrmiçi görüntülü görüşmeler iki tarafında evinde olduğu akşam saatlerinde gerçekleştirilmiş, M6'nın görüşmesi esnasında teknik aksaklık nedeniyle yaşanan iki kesinti dışında dış müdahale olmadan tamamlanmıştır.

4.1.2. ARAŞTIRMA SÜRECİNİN KISA AÇIKLAMASI

Türkiye'deki farklı üniversitelerden sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerin araştırmaya katılmasını sağlamak için 14. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi (23-25 Kasım 2015) süresince odak grup görüşmelerinin yapılması planlanmıştır. Kongrede kapalı oturum düzenlenerek araştırmanın yapılması talebi Türk Sosyal Bilimciler Derneği (TSBD) yönetimine yazılı olarak iletilmiştir. Fiziki imkânların yetersizliği nedeniyle kapalı oturum izni verilmemekle beraber katılımcılara duyuru yapılması ve araştırmanın gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Kongrenin katılım listesindeki 530 akademisyenin iletişim bilgilerine ulaşılamadığı için ilk aşamada Ankara dışından kongreye katılan akademisyenlerden iletişim bilgilerine ulaşılabilen 324 akademisyene EK-3'de örneği bulunan davet e-postası gönderilmiştir. Davetiyelerin istenmeyen posta kutusuna düşmemesi için 3 farklı e-posta servis sağlayıcı üzerinden ve bir hafta boyunca aralıklı olarak isme özel e-postalar bizzat araştırmacı tarafından gönderilmiştir. Bu davet çalışmasına 23

olumsuz ve beş olumlu cevap verilmiştir. Olumlu cevap veren akademisyenlerden biri kongreden üç gün önce yapılan telefon görüşmesinde katılmaktan vazgeçmiştir. Bir diğeri görüşmenin yapılacağı adresi öğrendikten sonra katılmaktan vazgeçtiğini e-posta ile bildirmiştir.

Katılımcı sayısını artırmak için 26 adet afiş ve 500 adet el broşürü hazırlanmıştır. Örneği EK-4'te sunulan el broşürlerinden 250 kadarı kayıt masasında bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara elden verilmiş ve dinlemek için vakti olan katılımcılara kısaca anlatılmıştır. Bu süreçte beş katılımcı ilgilendiğini ve katılmak istediğini belirtmiş, bu katılımcılardan ikisi odak grup görüşmesine katılmıştır. Diğer üç kongre katılımcısından biri görüşmenin ses kaydı alınacağını öğrendikten sonra, diğer ikisi son anda katılmaktan vazgeçmiştir. Katılımcı sayısını artırmak için kongre alanında 6 büyük boy, 20 küçük boy afiş asılmıştır. Kongre katılımcılarından ikisi tarafından kongrenin ikinci günü yapılan geri besleme[62] bu afişlerin katılımı artırmak yerine potansiyel katılımcılarda olumsuz tepkiler yarattığı öğrenilmiştir. Planlanan üç odak grup yerine sadece bir odak grubu oluşturacak kadar katılımcı bulunduğu için oturum başkanlarına duyuru yapmaları için şahsen başvurulmuştur. Oturum başkanlarından sekiz kadarı genellikle zaman darlığı mazereti öne sürerek kibarca reddederken, oturum

[62] Bu iki katılımcı afişleri asan kişiyi tanımadıkları için araştırmacının duyacağı şekilde afiş ve broşürlerin kapitalist ve rekabetçi eğilimler taşıdığı üzerine bir konuşur. Bunun üzerine araştırmacının kendini tanıtması ile bu eleştirinin nedenlerini açığa çıkaran dostça bir görüşme gerçekleşir. Bu iki katılımcıya göre kongre katılımcılarının tamamı bilimsel çalışmalar yapma telaşındadır ve kongreyi bireysel araştırma amacıyla bir platform olarak kullanmak haksız rekabet olarak görülmektedir.

başkanlarından biri bu teklife şaşırarak daha sert bir tonla reddetmiştir[63]. Diğer oturum başkanları duyuru yapmayı kabul etmiş ancak desteklerine rağmen daha fazla katılımcı bulunamamıştır.

Kongre öncesinde ve süresince araştırma notları alınmıştır. Bu notlar[64] oto-etnografik yöntemle[65] tez konusuyla doğrudan ilişkili veriler olarak değerlendirilebileceği gibi Türkiye'de akademisyenlerin akademisyen kimliği üzerine yapılacak bir tartışmayı faydasız ya da gereksiz görmelerinden de kaynaklanabilir. Genel olarak araştırma sürecine davet edilen akademisyenlerin büyük çoğunluğu daveti cevaplamaz ya da mazeret bildirerek reddeder. Yüz yüze ya da telefonla iletişim kurulabilenler genellikle mazeretleri ile beraber açık ya da örtük olarak böyle önemli bir konunun bir doktora çalışması kapsamında tartışılmasının üreteceği sonuçlara ilişkin şüphelerini hissettirmiştir. Bu genel eğilime rağmen arzu edilen düzeyde bir analiz yapabilmek için sadece bir odak grubu oluşturacak sayıda akademisyene ulaşılmıştır.

---

[63] Emekli Prof.Dr. olan oturum başkanı oturum için katılımcıların toplandığı salonda kendisine açıklanan araştırma tasarımına destek talebini sert ve yüksek bir ses tonuyla "hiç uygun değil diyerek" reddeder. Oturumdaki bu etkileşime şahit olan başka bir katılımcı kongre sonrasında başarı dilekleri içeren bir e-posta ile desteğini bildirmiştir.

[64] Nitel veri analizinin ilk aşaması transkriptin oluşturulmasıdır. Ancak sadece transkriptin içeriği yeterli bir analiz materyali değildir. Görüşmeci ya da kolaylaştırıcının gözlemleri ile elde edilen beden dili, jest, mimik ve davranışsal tepkiler notlara yansıtılmalıdır (Stewart, Shamdasani, ve Rook, 2007: 110-111). Transkriptler ve sürece ilişkin saha notları tümevarımsal bir yöntemle incelenir (Bowen, 2005: 217)

[65] Aitken (2010) akademik kimliğin inşası üzerine hazırladığı çalışmada oto-etnogragfik yöntem kullanır. Ellis ve Bochner'e göre (2000 akt. Aitken, 2010: 59) oto-etnografi "kişisel olanı kültüre bağlayan çoklu bilinç düzlemlerini ortaya çıkaran otobiyografik bir yazma ve araştırma türüdür". Bu araştırma kapsamında böyle bir yöntem belirlenmese de bu özel durumda bu yöntemin belirtilmesinde fayda görülmüştür.

Derinlemesine mülakat safhasında potansiyel katılımcılara ulaşmak için eposta ile 220 kadar davetiye gönderilmiştir. Araştırma tasarımında sosyal bilimler alanında çalışan öğretim üyeleri ve öğretim yardımcılarının dengeli şekilde tartışmaya katılması amaçlandığından davet e-postları da dengeli bir dağılımla gönderilmiştir. Kabul edilen akademisyenler ile randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde benzer bir örnek kitle ile tez çalışması yapan Bayraktutan'ın (2010: 176) deneyimlerine benzer şekilde ortak bir dil geliştirmek açısından zorluk yaşanmamış ve katılımcılar araştırma nosyonuna sahip oldukları için destekleyici bir tutum sergilemişlerdir

4.1.3. KATILIMCILARIN TANITILMASI

Odak grup sürecine beş akademisyen katılmıştır. Bunlardan ikisini doktorasını tamamlamış araştırma görevlileridir. Diğer katılımcılardan biri yardımcı doçent doktor, diğer ikisi ise doçent doktordur. Derinlemesine görüşme aşamasına üç araştırma görevlisi, dört yardımcı doçent doktor, yedi doçent doktor ve iki profesör doktor katılmıştır. Odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmelere katılan akademisyenlerin tamamı sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında farklı illerdeki üniversitelerde çalışmaya devam etmektedir. Katılımcıların isimleri ve çalıştıkları üniversiteler araştırmada anonim olarak yer almaktadır. Odak grup görüşmesi 78 dakika sürmüş ve ses kayıtlarından 46 sayfalık transkipt üretilmiştir. Derinlemesine görüşmeler

toplam 837 dakika sürmüş, 22 sayfalık görüşme notu[66] alınmış ve ses kayıtlarından toplam 294 sayfalık transkript üretilmiştir. Bu metinler RQDA (R - Nitel Veri Analizi) adlı açık kaynak programa yüklenerek analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda genellenebilir sonuçlar üretilmediği için gruptan elde edilen sonucun geneli temsil ettiği düşünülmez (Stewart vd., 2007: 116). Bu nedenle herhangi bir temsil kaygısı olmamasına rağmen tartışmanın ve öne sürülen düşüncelerin zenginliğini sağlamak için katılımcıların mümkün olduğunca farklı üniversite ve fakülte/bölümlerden davet edilmesine çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların üniversite, bölüm ve akademik unvanlara göre dağılımı sunulmuştur.

[66] Derinlemesine görüşmelere katılan dört akademisyen ses kaydı alınmasına izin vermemiştir. Bu akademisyenler ile yapılan görüşmelerin notları kullanılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların üniversite, bölüm ve akademik unvanları ile analiz kodları

Üniversite	*Fakülte/Bölüm*	*Unvanı*	*Kodu**
A Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler	Araş.Grv.	O1
A Üniversitesi	Sosyal Hizmet	Araş.Grv.	O2
B Üniversitesi	İletişim	Yrd. Doç.Dr.	O3
C Üniversitesi	Sosyoloji	Doç.Dr.	O4
Ç Üniversitesi	Tarih	Doç.Dr.	O5
A Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Doç.Dr.	M1
D Üniversitesi	Sosyoloji	Doç.Dr.	M2
E Üniversitesi	İletişim	Yrd.Doç.Dr.	M3
F Üniversitesi	İşletme	Araş.Grv.	M4
G Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler	Yrd.Doç.Dr.	M5
F Üniversitesi	Uluslararası Ticaret ve Finans	Araş.Grv.	M6
H Üniversitesi	İletişim	Yrd.Doç.Dr.	M7
I Üniversitesi	Maliye	Doç.Dr.	M8
J Üniversitesi	İletişim	Doç.Dr.	M9
H Üniversitesi	Sosyal Hizmetler	Yrd.Doç.Dr.	M10
D Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	Prof.Dr.	M11
K Üniversitesi	Halka İlişkiler ve Tanıtım	Araş.Grv.	M12
L Üniversitesi	Davranış Bilimleri	Doç.Dr.	M13
M Üniversitesi	İşletme	Prof.Dr.	M14

* Katılımcıların kimliklerini anonim tutmak için odak grupta “O”, görüşmeler “M” harfi ve katlım sırasına göre kodlanmıştır.

Odak grup ve derinlemesine görüşmelerde sosyal bilimler alanında farklı bilim dallarından akademisyenler ile görüşülmesi hedeflenmiştir. Fakülte ve bölümlere göre katılımcıların dağılım aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların üniversite fakülte/bölümlere göre dağılımı

Fakülte/Bölüm	*Katılımcı Sayısı*
İletişim	4
İşletme	2
Sosyal Hizmet	2
Sosyoloji	2
İktisadi ve İdari Bilimler	1
Örgütsel Davranış	1
Eğitim Bilimleri	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
Maliye	1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1
Tarih	1
Uluslararası İlişkiler	1
Uluslararası Ticaret ve Finans	1

Toplam	19

Alan yazında bilginin metalaşması bağlamında vakıf üniversitelerinin "akademik emeğin güvencesizleşmesinin en canlı örneğini" oluşturduğu ifade edilir (Vatansever ve Yalçın, 2015: 21). Bu nedenle devlet ve vakıf üniversitelerinden gelebilecek farklı bakış açılarını çalışmaya dâhil etmek amacıyla görüşmelere vakıf üniversitelerinden çok sayıda katılımcı davet edilmiştir. Buna karşın yazarların ifade ettiği yoğun ve güvencesiz çalışma koşullarını anımsatacak mazeretler ile tekliflerin çoğunluğu reddedilmiştir. Üniversite türlerine göre dağılım aşağıdaki tabloda çıkarılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların üniversite türlerine göre dağılımı

Fakülte/Bölüm	*Katılımcı Sayısı*
Devlet Üniversitesi	17
Vakıf Üniversitesi	2
Toplam	19

Araştırma tasarlanırken 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunun 3'üncü maddesine göre öğretim elemanları sınıflarından öğretim üyeleri ve öğretim yardımcılarının hedef kitleyi oluşturması planlanmıştır. Öğretim yardımcıları sınıfında sadece öğretim üyesi olmak üzere yetişmekte olan araştırma görevlilerinin katılımı amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak akademik unvanlara göre görüşmecilerin çeşitliliği bir dereceye kadar sağlanmıştır. Dağılım aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Akademik unvanlara göre katılımcıların dağılımı

Fakülte/Bölüm	*Katılımcı Sayısı*
Prof.Dr.	2
Doç.Dr.	7
Yrd.Doç.Dr.	5
Araş.Grv.	5

Toplam	19

Türkiye'de kurulan ilk üniversiteler Ankara ve İstanbul merkezlidir. Yükseköğretimin yoğunlaştığı bu şehirlerin dâhil olduğu bazı büyük şehirler dışında üniversite ve akademisyenlerin deneyimlerini şekillendirecek kurumsal ve toplumsal etkenler olması muhtemeldir. Bu düşünce ışığında üniversitelerin bulundukları şehirlere göre görüşmeci çeşitliliğinin artırılması planlanmıştır. Şehirlere göre dağılım aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Üniversitelerin bulunduğu şehre göre katılımcıların dağılımı

Fakülte/Bölüm	*Katılımcı Sayısı*
Ankara	7
Afyon	2
İstanbul	2
Mersin	2
Batman	1
Kastamonu	1
Kayseri	1
Mardin	1
Sivas	1
Tunceli	1
Toplam	19

Araştırma sorunsalı ve kullanılan nitel teknikler genelleme iddiasından uzak olsa da akademik kimliğe farklı bakış açılarını ve akademi üzerine çeşitli seslerin katıldığı bir tartışmayı geliştirmek için görüşmelere katılan akademisyenlerin çok boyutlu bir görünüm sergilemesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın bazı kısıtları[67] nedeniyle şehir dışına seyahat etmek mümkün

[67] Araştırma için herhangi bir fon desteği alınmamıştır. Şehir dışındaki akademisyenlerle görüşmek için görüntülü çevrimiçi görüşme programları ya da Ankara'ya seyahat eden akademisyenler ile buluşma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmaca sadece bir kez İstanbul'a seyahat ederek iki farklı günde iki görüşme gerçekleştirmiştir.

olmadığından katılımcıların çeşitlendirilmesi için hedeflenen sayıya ulaşmakta bazı güçlükler yaşanmıştır. Bu seviyedeki bir araştırma için istenen hacim ve çeşitlilikte nicel veriye ulaşmak için yeterli sayıda akademisyenin görüşmelere katılımı sağlanmıştır.

4.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin analizi için ilk olarak görüşmelerde alınan ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Bu aşamada elde edilen transkriptler araştırmacı tarafından okunarak araştırma notları ile karşılaştırılmış, gerekli görülen yerlerde notlar transkripte işlenmiştir.

4.2.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ VERİLERİNİN ANALİZİ

Odak grup tartışmasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. İçerik analizine başlamak için ilk olarak ses kaydı yazılı hale getirilmiştir. Yazılan transkript okunarak ana temaların belirlenmesi için kodlama çalışması yapılmıştır. Bu aşamada kodlanan ve sınıflandırılan verilerden ana temalar üretilmiştir. Temalar araştırma konusu üzerine katılımcıların bakış açıları ve anlamlandırma pratikleri üzerine öne çıkan olguların kategorilere ayrıldığı (Schutt, 2011) ve yorumlandığı başlıklar olarak aşağıda incelenmiştir. İlk aşamada temalar arasında nedensel ilişki aranmamıştır. Belirlenen temalar *İdeal, Çaba, Engel* (*Kapatma)* ve *Mesafe* kavramları ile

adlandırılmıştır. Takip eden başlıklar altında açıklanan bu temalar sadece odak grup görüşmesi analizinden üretilmiştir[68].

4.2.1.1. İDEAL TEMASI

İdeal katılımcıların akademiye dair anlamları üretirken başvurdukları ana temadır. Akademi üzerine yapılan tanımlamalar gerçekte var olan ile olması gereken arasındaki farkı vurgular şekilde akademiyi bir *ideal* olarak anlamlandırır. Öncelikle akademisyen olma yolunda atılan ilk adımlarda gerçek durum ile beklenen arasındaki farka odaklanır. Akademik kariyerin geneline ilişkin bazı ifadelerde *ideal* teması kapsamında yorumlanan ifadelere rastlanır. *İdeal* akademik bağlamdaki gerçekliğin temsili değil; bu gerçekliğin paylaşılan anlamlar üzerinden nasıl kurulduğuna ilişkin anlamlandırma pratiklerinin birleşimidir.

İdeal lisans eğitimi, hatta bazen lisansüstü eğitim süresince (O3 ve O5 katılımcılarının durumu) akademisyen adaylarının "gerçek" duruma ilişkin beklentilerini şekillendiren bireysel yorumlardan oluşur. Akademi ya da üniversitede beklenen koşullar ifadelere yansır. Bu koşullar üzerine odak grup görüşme katılımcıları arasında paylaşılan anlam haritasını ortaya koymak için *ideal* teması altında kodlanan ifadeler yeniden incelenmiştir. Bu temaya ilişkin en net ifade bir yandan çalışıp bir yandan ailesine karşı

[68] Derinlemesine görüşmelerin analizi sonrasında temalar gözden geçirilerek kısmen değiştirilen, derinlemesine görüşme metinleri ile birlikte tekrar analiz edilerek nihai hali verilen temalar "4.2.2. Derinlemesine Görüşmeler ve Odak Grup Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Birlikte Analizi" başlığı altında sunulmuştur.

sorumluluklarını yerine getirirken doktora yaptığını ifade eden katılımcı O3'den gelir. Katılımcı idealize ettiği bilim ortamını şu şekilde anlatır:

> *…arayıp bulmak, okumak, eleştirmek, dünyayı anlamak böyle işte üstüne düşünmek böyle akademisyenliğin gerektirdiği o içeriği yerine getirmek. Zaten onu isteyerek yapıyorsunuz, geceleri uykunuzdan alıyorsunuz. Doktorayı öyle bitiriyorsunuz. Büyük mücadelelerle bitirmiş bir olarak oraya [üniversiteye öğretim üyesi (yrd.doç.) olarak girişini kast ediyor] gittiğimde de bunu rahatlıkla yaparım artık diye düşünmüştüm. (O3).*

Katılımcının ifadesiyle "*ora"* bilimsel çalışmaların önünde engellerin olmadığı, üretmek için koşulların sağlandığı ideal üniversite *"oraya gitmek*" ise akademisyen kimliği kazanarak bu ideal koşullara adım atmak olarak yorumlanabilir. Katılımcı akademiye girmeyi lisansüstü eğitimdeki yoğun çalışma temposundan kurtulmak olarak görmez. Akademisyen olduğunda aynı tempoyla çalışmaya devam edecek ama ideal koşullar sayesinde bu çalışmalar daha üretken karakter kazanabilecektir. Araştırma ve tefekkür ile geçen çalışmalar *"akademisyenliğin gerektirdiği o içeriği yerine getirmek"* (O3) için daha elverişli koşullarda yürütülecektir.

Katılımcıların akademik kimliğe dair tasarımlarında bilimsel araştırma ve entelektüel gelişim temaları etrafında şekillenen *ideal* göze çarpar. Akademisyen kimliğinin inşa edildiği süreçte akademi *hayal* ve *hayal kırıklığı* kavramları üzerinden kurgulanır. *Hayal* ve *hayal kırıklığı* kavramlarına başvurma sıklığı semantik içeriğin anlamlandırma analizi (Stewart vd. 2007:

119) ile belirlenmiştir. Katılımcılar akademik yaşantılarının başlangıcını tanımadıkları açılış sorusu çerçevesinde toplam sekiz defa *hayal* (O1 dört, O2 bir, O4 üç) ve toplam on defa *hayal kırıklığı* (O1 dört, O2 bir, O4 bir, O5 dört) kavramlarına başvurmuştur. *Hayal* ya da *hayal kırıklığı* ifadelerini kullanmayan O3 ise akademideki ilk yıllarında yaşadığı hayal kırıklığını özellikle üniversitenin fiziksel koşulları ve diğer akademik birimlerdeki akademisyenlerin olumsuz tavrına odaklanarak "*rezalet*" kelimesi ile tanımlar. Bu ifade hayal kırıklığının daha sert bir şekilde dile getirilmesi olarak yorumlanmıştır. Bu kavramlar etrafında dönen tartışma sayesinde *ideal* odak grup sürecinde en çok zaman ayrılan tema haline gelir. Katılımcıların olması gereken üniversite (ideale yakın bir üniversite) ve deneyimledikleri üniversite arasındaki ayrımı hayal kavramına başvurarak açıklaması ilgi çekicidir.

Katılımcıların *ideal* teması bağlamında üniversiteyi ve akademisyenin yaptığı işi tanımlarken *hayal* ve *hayal kırıklığı* kavramlarına başvurma sıklıkları ideal üniversite ve o ideale yakıştırılan akademik kimlik ile gerçek koşullar arasındaki ayrımı vurgulayan bir alt tema oluşturur. Katılımcı O4'ün akademiye ilk girdiği yıllar ile şimdiki durumunu karşılaştırdığı *"Yani o günden bugüne baktığımda kendimi başka bir yerde hayal ediyordum. Hayal ettiğimden başka bir yerdeyim."* öne çıkan bir örnektir. Bu ifade hayal kavramına başvurma biçimine öne çıkan bir örnektir. Akademi hayal edilen bir yerdir. Üniversitede neler yapıldığına bağlı kalmaksızın akademisyenlerin arzu ve istekleri ile biçimlenen bir akademinin varlığına işaret eder. Bu durumda akademisyen için *"hayal ettiğinden"* başka bir yerde olma durumu sürekli bir arzu-ulaşamama halini içinde barındırır. Üniversitenin reel durumu

kısmen önemini kaybeder. Çünkü hiçbir reel konumun arzu ile biçimlenen akademi imgesine yaklaşması söz konusu değildir. Bu yaklaştıkça uzaklaşan imge mesafe teması ile ilişkili olarak ilerleyen sayfalarda incelenecektir.

Başka bir yerde bulunma şeklindeki anlamlandırma pratiği olması gereken akademinin ne kadar uzağında yer alındığını ifade ederken, bir yandan da bir sonraki tema olan *çaba* temasını birey ya da yakın çevre özelinde kurmak için gereken zemini sağlar. Akademide yaşanan "*hayal kırıklığı"* (O1, O2, O4 ve O5; daha yoğun bir ifade ile O3) ile meşrulaştırılan bireysel çaba akademik kimliği kurmak için öznel kaynakları öne çıkarmaya imkân verir. Bir sonraki *çaba* teması başlığı altında bu durum detaylı olarak incelenecektir.

İdeal üniversite imgesi çerçevesinde akademik ilgileri doğrultusunda araştıran, çalışan, düşünce üreten ve eleştiri yapan kişiler ile bu kişilerin var olmasına imkân tanınan yer *ideal* teması ile tanımlanır. Toplumsal bağlamdan ve normlardan bağımsız bilim düşüncesine yaklaşan bu tanıma göre akademiye adım atmak bir nevi nesnellik perdesi ile diğer tüm toplumsal ilişkilerden soyutlanmayı ifade eder. Bu durum katılımcıların aşağıdaki ifadelerinde açıkça ortaya çıkar:

> *Akademiyi çok istiyordum gerçekten. Ve şey diye hayal ediyordum. Nerde olursa olsun girerim çalışırım, hatta asgari ücretle bile olsa çalışırım. Ben akademide pişmek istiyorum, orda yer almak istiyorum. Kendime de başka hedef koymamıştım. Girdikten sonra çünkü hani orda <u>bilimsel faaliyetler olacak</u>*

araştırmalara katılacağız, işte hani ekip çalışması anlamında çok yoğun beyin fırtınaları yapılacak bilimsel anlamda böyle bir yer hayal ediyorum. Kafamdaki akademi aslında düşüncesi böyle bir düşünceydi. Ve o yüzden belki kendim açısından bu kadar hedef koymam, bu kadar idealize etmem bundan kaynaklıydı. Böyle bir hayal üzerindendi. (O1) [Vurgu eklendi. A.N.]

… işler yapmıştım ama sürekli akademik olmak gibi bir kaygım vardı." "…akademiyi daha üst düzeyde düşünmemin nedeni …" "akademi benim için … sürekli bilgilerin paylaşıldığı bir benden daha deneyimli daha bilgili birinden öğrenebildiğim bir geliştirici bir süreç gibi…(O2) [Vurgu eklendi. A.N.]

…. üniversitesinde akademisyenlik tabi ki … üniversitesine giren öğrencilerin çoğunun hayalidir. Bende biraz bu hayalle girdim yani. Bütün lisansta hayatımı biraz ona endeksli geçirdim." Katılımcı bu amaçla yüksek lisans ve yurt dışında doktora deneyimi anlatırken akademiyi şu şekilde tanımlar: "Akademi hani özgür olup istediğin şeyi üreteceğin bir alan olarak kurguluyorsun. (O4) [Vurgu eklendi. A.N.]

Daha önce özel sektörde çalışan katılımcı O5 akademisyen olmayı şu şekilde tanımlar:

"özel sektörde mesela benim akademisyen hep akademisyen olmak istiyordum çünkü zamanımı sevdiğim işi yaparak geçirmek istiyordum. Yani daha çok para kazansam bile anlamsız bir işi

yapmak. Yani bana anlamsız gelen zevk vermeyen bir şeyle harcamak..” (O5) [Vurgu eklendi. A.N.]

Bazı katılımcıların daha kişisel bir tonda bazılarının ise araştırma ve bilimsel çalışmaya odaklı olarak benzer bir anlam pratiği ürettiği görülür. Akademi bilimsel üretkenlik hedefini gerçekleştirmek için uygun koşulları sağlayan bir kabuk oluşturur. Akademik kimlik ile elde edilen aidiyet serbestçe araştırma yapmak, rahatlıkla akademik içerikler üretmek ya da fikirler üzerine özgürce tartışmak için yeterli görülür. Üniversite herhangi diğer bir kurum gibi iç işleyişi olan, rutin görevleri ve ayakta kalmasını sağlayan bürokratik kuralları olan bir kurum değildir. Akademisyene üretmesi ve bilgisini paylaşması için kucak açan bir yuvadır. *İdeal* teması üniversitenin diğer tüm detaylarını siler. Akademisyen olmadan önce inşa edilen imge ulaşıldığında tabi olunan pek çok etkiyi bir anda silen bir değişimin ana aktörüdür. Akademik kimlik başta ve en öncelikli olarak bu yarı hayali kurumsal imgeyle kurulan bir anlaşmanın ifadesidir. Birey lisans ve lisansüstü eğitimde çok çalışarak bu anlaşmaya taraf olmayı hak eder. Anlaşmanın ürettiği ödül ise sevilen işin özgürce yapılmasıdır. Bu anlamlandırma pratiği üniversite kurumunu sadece araştırma işlevleri üzerinden ve oldukça romantik biçimde ele alır. Üniversite akademisyen olmayı hedefleyen kişinin dolaysız olarak hizmetindedir. Bu tür bir ilişkinin hayal kavramı ile tanımlanması anlam kazanır. Çünkü akademisyen olmak ile üretilen aidiyetin sorumluluklarını (ders yükü, idari görevler, kayıt işlemleri, toplantılar, danışmanlıklar vb.) yeterince gündeme almaz.

İdeal teması akademiye dair olumlu beklentileri çağrıştıran *hayalleri* öne çıkarır. Buna karşın kişisel deneyimden kaynaklanan olumsuz yönler akademinin *hayal* ile *hayal kırıklığı* arasındaki tezat çerçevesini üretir. Üniversiteyi ve akademiyi idealist bir perspektiften değerlendiren anlamlandırma pratiği öznel deneyimleri tanımlayan *hayal kırıklığı* kavramı ile bütünlük kazanır. Bu bağlamda akademisyenin öznel deneyimini değerlendirdiği ölçüt ideal üniversite ve akademik kimliğe dair anlamları üreten pratiklerdir.

> *Bence entelektüel bir insana, akademisyen bir insanı en çok mutsuz edecek şey kendi seviyesinde görmediği insanların emrinde olmak veya onunla aynı düzeyde olmak yani onunla aynı unvana sahip olmak mesela. Yani akademisyen olmanın hepimizin kafasında asgari bir takım ölçütleri var [gruptaki diğer katılımcılar başla onaylar]. Onlara uymayan insanlarla birlikte olmak hakikaten insanı mutsuz ediyor. Hele hele bir de onların altında iseniz bu daha da insanı mutsuz ediyor. (O5)*

Üniversitenin kurumsal ölçütlerini akademisyen olmak için yeter koşul saymayan öznel bakış açısı “hepimizin kafamızdaki asgari ölçütler” ifadesiyle ön plana çıkar. Diğer katılımcıların bu ifadeyi beden dili ile onayladıkları gözlenmiştir. Bu durumda kurumla ilişkiyi tek boyutlu olarak tanımlayan *ideal* teması benzer şekilde akademik kimliğin de öncelikle bireyin perspektifinden üretilmesini sağlar. Tüm katılımcıların onayladığı asgari ölçütler akademik kimliği inşa edilen idealist ölçütlerle değerlendirme eğilimini gözler önüne

serer. Benzer şekilde katılımcı O4 "… ü*niversitesinin [çalıştığı üniversite] kriterleri değil benim kendi akademik kriterlerim var kafamda yapmam gereken ama hani oradaki akademisyenlerin çoğunun …. üniversitesinin kriterleri var."* ifadesiyle akademisyen olmayı öznel ölçütler üzerinden anlamlandırır. Bir açıdan akademisyenlerin ifade ettikleri hayal kırıklığı nedeniyle kurumsal kıstasları yüzeysel ve güvenilmez olarak konumlandırdıkları, kendileri için öznel kıstaslar geliştirdikleri söylenebilir. Fakat tek boyutlu bir akademik kimlik tasarımı üzerinden akademisyeni beklentilerini karşılamayan koşulardan soyutlayan daha derin bir anlam pratiği yorumlanabilir. Akademisyen aradığı koşulları bulamamıştır. Ancak bu koşullar içinde var olmak için anlamın bükülmesi gerekir. Öznel bakış açısı ile akademik kimliğin tanımlanması (benim kriterlerim vb.) aranıp bulunamayan arzu nesnesi ile beraber yitip giden akademisyen olma hayalini deneyimlenen (idealden uzak) koşullar altında akademik kimliğe iliştirmek için önemli bir fırsattır. Bazı durumlarda çözüm akademideki gündelik pratikleri dışlayan anlam alanıdır. Akademideki gündelik pratiklerin *ideal* temasının dışına konumlayan anlamlandırma pratiklerinin bir örneği O1 katılımcısından gelir: *"…diğer arkadaşlarla [araştırma görevlileri] birlikte fikir düşünce tartışmaları yaparak, işte nerelerden kendimize alan açabiliriz. <u>Gerçekten</u> akademik faaliyetlere nasıl dâhil olabiliriz, nasıl katılabiliriz…"* Böylece özellikle araştırma görevlisi pozisyonuna odaklanan şekilde kurumsal yapı içinde üretilen iş yükü "gerçek" akademik faaliyetlerin dışına tanımlanır. İnşa edilen akademide yapılması gereken faaliyetleri gölgeleyen gündelik deneyim alanı "gerçek" akademik faaliyetler değildir. Böylece olması gereken ile

deneyimlenen arasındaki gerilim yeni bir inşa ile yeniden üretilir. Katılımcının akademide çalışma deneyiminden soyutlanarak "gerçek" akademik faaliyetleri araması sağlanır. Böylece ikinci bir soyutlama ile akademik kimlik olması gerekende bulunamayanları ifade eden ikinci bir düzeye taşınır. Bu süreçte üniversitede yapılıp edilenler akademi dışındaki pratikler olarak anlamlandırır.

İdeal teması çevredeki olumsuz örneklerden yola çıkarak güvensiz ve sahte bir akademik dünya tanımlar. Bu tanım bireysel düzeyde hayal kırıklığı ile ilişkilendirilir:

> *Bunun gibi bir etik normlarda hayal kırıklığına uğrama yani akademisyen kalitesinin bu kadar düşmüş olabileceğini gözlemleme. İkincisi de akademik olarak bazı insanların ne kadar kolay doktoralar yapmış olduklarını görme ve onlarla aynı düzeyde olmuş olmanın verdiği hayal kırıklığı... (O5)*

Yüzeysel bir okuma ile diğer akademisyenlerin eksiklikleri üzerinden kendi bilimsel düzeyini meşrulaştıran bir çaba olarak görülebilecek bu ifadeler tartışmanın geneline bakıldığında daha derin anlamlar barındırır. *İdeal* akademisyenlerin kendi benlikleri ve yakın çevrelerine odaklanmış akademik kimliklerinin temelini oluşturur. Akademiye dair idealist *ideal* ve bundan sapmanın getirdiği *hayal kırıklığı* yoluyla akademik topluluk es geçilerek akademisyen kimliği anlamlandırılır. Bu durumda arzu edilen ancak ulaşılamayan akademi daha kısıtlı bir çevrede yeniden üretilir. Bu çevre akademisyenin bireysel kaynakları ile kontrol altında tutabildiği ilişki

alanından oluşur. Böylece akademisyen kendi akademi modelini inşa etmiş olur.

Bu açıdan öncelikle akademik topluluk üzerine sorulan soru karşısında grubun tepkileri dikkate değerdir. Odak gruplarda söylenenler kadar, ifade edilmeyen sessiz tepkilerin de önemli bilgi kaynakları olduğu düşünülür (Stewart vd. 2007: 114). Kolaylaştırıcının "Türkiye'deki akademik topluluğun en iyi yönü nedir?" sorusuna grubun ilk tepkisi uzun bir sessizlik olmuştur. Ardından akademik topluluk üzerine tartışma şu şekilde başlar:

K. Sizce Türkiye'deki akademik topluluğun en iyi yanları nelerdir?

O4. Bu soru daha zor geldi.

O3. Zor geldi evet.

[Katılımcılar yaklaşık 1 dakika boyunca sessiz kalır]

K. Bu sessizlik de aslında anlamlı bir sessizlik.

O3. İyi yanı var mı diye düşündüm ben de bir an..

O5. İyi yanı var mı hakikaten?

O4. Yani dayanışma..

O3. Yok ki...

Grubun akademik topluluk sorusuna şaşırması ve tereddütle yaklaşması; katılımcıların söze başlamaktaki isteksizliği ve takip eden olumsuz ifadeler akademik topluluk kavramının istikrarlı ve kabul gören anlamları olmadığını düşündürür. Bu anlamlı sessizlik ve takip eden etkileşim akademik ortama karşı güvensizlik yanında akademisyenlerin idealist ölçütler ışığında akademik topluluğun varlığına dair tereddütlerini ortaya koyar.

Hayaller ve *hayal kırıklıkları* üzerinden yaratılan iki kutbun merkezindeki *ideal* teması akademik topluluk üzerine olumsuz anlamlar üretilirken topluluğa fail konumu yükler. Bu fail konumu topluluğu karakterize eden olumsuz yüklü ifadelerin ortaya konduğu etkileşimde üretilir. O2 katılımcısı araştırma görevlisi kadrosuna girdiği dönemdeki duygularını*: "Akademiye girip akademik olmaktan uzaklaştığım hissiyatı oldukça olumsuz bir hissiyattı."* ifadesiyle açıklarken başka bir katılımcının O2'nin bahsettiği bu durumu *"Özgürlüğünü aldı."* (O3) şeklinde tekrar ederek ve [O4 başıyla onaylar] şeklinde özetler.

Akademik topluluk üzerine konuşmaktan kaçınarak böyle bir topluluğun varlığına dair tereddütlerini ifade eden grup, bu etkileşimde akademik topluluğu soyut bir düzeyde tekil akademisyenin "özgürlüğü" elinden alan bir fail olarak tanımlar. Benzer bir etkileşim akademide yaşananları daha olumsuz bir örnek ile ifade etmeye odaklanır. O3 katılımcısı görevli olduğu akademik birimin başka bir fakültenin binasını misafir olarak kullandığı sırada park yeri üzerinden yaşanan bir gerilimi aktarırken O4 katılımcısı ile etkileşimi şu şekildedir:

Kolaylaştırıcının *"Bu durumu nasıl tanımlarsınız?"* sorusu üzerine O3 katılımcısı *"Bu, bu Guantanamo'nun yaptığı şeydir."* derken O4 katılımcısı *"Akademik versiyonu."* diyerek onaylar. Bunun üzerine grubun geri kalanı biryandan gülerken söylenen sözleri mimik ve baş hareketleriyle onaylar. Bu konuşma parçası O3 katılımcısının *"Aynen öyledir. Yani…"* diyerek bu aşırı olumsuz benzetmeyi onaylaması ile son bulur.

Aynı konu üzerine başka bir akademisyenin yaşadıkları tartışılırken tekrar gündeme getirilir. Bu aşamada inşanın olumsuz kutbunun anlamlandırma pratiğine işaret eden bir etkileşim yaşanır:

O2. Mobbing.

O3. Mobbing, ııı, daha fazla şeyler. Bunu anlat.. Bi de yargı yolu falan açık onlar hikâye yani [anlamlı bir gülüş].

O4. Bazı şeyleri nasıl ispatlayacaksınız mesela?

O3. Eee, edemezsin.

O4. Gündelik şeyde..

O3. Hikâye yani. İnsanların başına gelmeyecek şeyleri getirebilecek bir ortam kurulmuş durumda ve o işliyor öyle yani.

Bu etkileşimde öne çıkan "hikaye" kelimesi katılımcıların akademideki işleyişin aslında olması gerekenden ne kadar uzak olduğunu düşündüklerini vurgulaması açısından önemlidir. Bu vurgunun toplumsal ve hukuki olarak çok ciddi yaptırımları olan "mobbing" konusunda ortaya çıkması akademisyenlerin güvensizlik duygusunun derinliğini gösteren bir ifade olarak anlam kazanır. Gerçekte yaşanan ve olması gerekenden oldukça uzak görülen bu ortamın akademik kimliğe nasıl etki ettiği üzerine katılımcı O4'ün ifadesi şu şekildedir:

Evet, çok hani sıkıntılı durumlar var ama bu insanların buradaki hikâyelerden de duyduğumuz aslında o yani. Başlarken ki heyecanı ve isteği öldürmesi ve sizin kendinize sorduğunuz soruyu hepimize sordurtması ve hala neyse ki soruyoruz o da iyi bir şey

bence hani. Hani bu, bu mesele bence önemli bir şey tabi ki bunu o heyecandan bu bıkkınlığa nasıl geçiyoruz? (O4).

İdeal teması yüzeysel olarak akademik topluluğun olumsuz özelliklerine odaklanıyor gibi görünse de anlamlandırma pratiği açısından daha önemli bir işlevi vardır. Tartışmanın akışı içerisinde katılımcılar *ideal* temasına dâhil ifadelere başvurarak akademik topluluk kavramını daha dar bir çerçevede tanımlama ve akademik kimliklerini bu çerçeve içerisinde anlamlandırma imkânı bulur. Tartışma boyunca O5 katılımcısının akademisyenlerin entelektüel işlevlerini sınırlandıran siyasi, sosyal ve ekonomik faktörlere değindiği an dışında akademik topluluk geniş bir kamu olarak tasarlanmamıştır. O5 katılımcısının bu ifadesi ise bireysel deneyimin ifadesinden çok üniversite sorunu tartışmalarına özgü homojen ve dışa dönük akademik topluluk kavramlaştırmasına yakındır. Bu istisna dışında akademik topluluk mensup olunan bilimsel disiplin ya da akademisyenler camiasının tamamı ile özdeşleştirilmeksizin daha dar bir çerçevede anlamlandırılır. Tartışmada, akademik topluluk fikir ayrılığı üzerinden teşkilatlanmış, argümanlar üzerinden tartışarak bilimsel geçerliliği ve akademik itibarı üreten bilimsel bir topluluk olarak formüle edilmez. Topluluk bilginin ve araştırma fikirlerinin paylaşılması üzerinden anlamlandırılır. Dayanışma vurgusu tanıdık ve/veya bilgi paylaşılabilen sınırlı sayıda akademisyeni kapsayan bir anlatı üzerinden topluluğu anlamlandırmaya odaklanır:

Dayanışma gösterebileceğin insanlar var yine de birlikte iş yapabileceğim. Ben en azından çevremde var farklı üniversitelerde de olsa hani birlikte doktora aldığım, birlikte lisans eğitimi aldığım ya da işte ne bileyim yeni bu üniversitede yeni tanıştığım birlikte iş yapabileceğim. (O4)

Mesela bizim Türk tarihçilerin grubu diye bir grup var. Türkiyeli tarihçiler grubu. Orada şu eser, makale elinde olan var mı diye soruyorsunuz birileri bulup gönderiyor. Bu anlamda bir paylaşım var. (O5)

Akademik topluluğun geneli üzerine yöneltilen bir sorunun belirli bir paylaşım grubu ya da bilgi paylaşılan bir anı tanımlar şekilde cevaplanması yukarıdaki tespiti destekler. Nitel araştırmanın geçerliliği üzerine standartlar bulunmasa da tekil bir ifadenin ne derecede otantik olduğunu değerlendirmek için bazı kriterler öne sürülür. Araştırmacının sorusuna cevap olarak üretilen bir ifade yerine doğaçlama gelişen ifadeler, araştırma ortamı dışında üretilen ifadelere daha yakın görülür (Schutt, 2011: 330). Bu açıdan değerlendirildiğinde akademik topluluk sorusu hakkında konuşulması beklenirken tartışmanın doğal bir şekilde belirli bir grup ile sınırlanması dikkate değerdir. Akademisyenler için topluluk kavramı etkileşim kurulan kısıtlı çevre olarak anlamlandırılır.

Akademik topluluğu aynı üniversitede beraber çalışan kişiler olarak yorumlayan bir başka bakış açısı da görülür. Bu bakış açısına göre akademik kadrolar ya da yönetici pozisyonları için üstü kapalı bir çekişme bulunur. Bu

nedenle içinde bulunulan topluluk özelinde paylaşmak ya da beraber çalışmak mümkün görülmez. Bu durumu açıklayan bir ifade katılımcı O3 tarafından öne sürülür. Yukarıda tanımlanan dar akademik paylaşım çevresinin geçici süreyle kurulması yoluyla bilgisi paylaşan bir akademisyenden bahsedilir. Bu paylaşma eylemi hem uzamsal olarak (üniversite sınırları dışında bir araya gelmek) hem de zaman erimi açısından (dar çevrenin geçici bir an için kurulması) istisnai durum olarak aktarılır:

> *Kurumsal bağınız yoksa insan kültürel olarak, kültürel özelliklerimiz sebebiyle çok kolay kendilerini açıp, kendi bilgi birikimlerini paylaştıklarını görüyorum. Yani mesela en son Rusya'da bir kongreye gitmiştim. Eğitim alanında yaptığı çalışmayı bana ayrıntısıyla anlatıp, işte karşılaştırmalı bir çalışma yaptığını şuanda İstanbul'da Kültür üniversitesinde çalışıyor eğitimci kendisi. Onun anlattıklarından çok şeyler öğrendim mesela. Bunu dışarda yapar mı? Bilmiyorum mesela. (O3)*

İdeal teması ideal üniversite düşüncesi ile ilişkili olarak "gerçekten" bilimin yapılabildiği alanları tanımlamayı hedeflerken, bir yandan da akademisyenin gündelik pratikleri ve öznel deneyimlerinin bundan sapmasını işaretler. Bu sapma akademisyenin var olmasının temel şartı olan özgür paylaşma ve tartışma ortamının istenen seviyede kurulmadığını gösterir. Bu olumsuz şartlara rağmen akademide hayatta kalmak için akademik kimlik daha kısıtlı ve kapalı bir alan içerisinde tanımlanır. Bu ideal akademik

topluluktan uzaklaşma olarak görülse de mevcut şartlar altında bilim ile uğraşmak için kullanılan üretken bir strateji olarak da yorumlanabilir.

4.2.1.2. ÇABA TEMASI

İdeal teması ideal ile yaşanan arasındaki gerilimden enerjisini alarak akademik topluluğu dar bir çerçevede tanımlanın yanında akademisyen olmayı akademide olup bitenden bağımsız şekilde anlamlandırmaya imkân verir. Bilginin üretilmesi açısından etkileşim kurulan akademik topluluk üzerine yaşanan tereddüt nedeniyle akademik kimlik bireysel çalışmalar üzerinden tanımlanır. Bu tanımlamanın odak noktası *çabadır*. *Çaba* teması akademideki olumsuzlukların yarattığı gerilimi bireysel çalışmalara odaklanarak aşmayı hedefleyen bir strateji üzerine paylaşılan anlamların toplamını ifade eder.

> *Daha bireysel belki bir mücadelenin, daha bireysel mücadelenin diğer arkadaşlarla birlikte fikir düşünce tartışmaları yaparak, işte nerelerden kendimize alan açabiliriz. Gerçekten akademik faaliyetlere nasıl dâhil olabiliriz, nasıl katılabiliriz gibi bir sürece evrildi. Aslında bu süreç Bir yandan hayal kırıklığı, ardından ret, isyan ardından mücadele duygularını içinde barındıran bir süreç (O1).*

Ve ama hani şu aşamada mücadele dediğimiz aşamadayım. Ürettiğim için memnunum okuyorum, üniversitede ders veriyorum, …..'da [yurt dışındaki bir üniversite] ….. üniversitesine geçince [halen çalıştığı] misafir öğretim üyesi olarak bulundum. Yerel basın çalışıyorum şimdi. Buralara girmeme gerek var mı bilmiyorum ama girmeyeyim şimdi bu konuya. Yani şimdi yerel basın ve demokrasi üzerine çalışıyorum. Alanda bir şeyler yapmaya başladım. Bu hoşuma gidiyor şuan (O3).

Bazı durumlarda belirli bir araştırma konusuna Alanda bazı çalışma konularına değinmeyi engelleyen tavırlar ile ilgili ifade üzerine kolaylaştırıcının sondaj sorusuna verilen cevap bireysel çabanın var olma stratejisi olarak kullanılmasına örnektir.

K. Peki bu size ne hissettiriyor hocam? Yani bu çalışmanızı nasıl etkiliyor?

O4. Ben ıı… yani ben bu konuda birşey yaparım siz de okursunuz diye düşünüyorum. [gülüşmeler] Hani ben yani bunu şey olarak görmüyorum. Tabi biraz moral bozukluğu oluyor insanda hani değer verdiğiniz insanlar da söylüyor olabiliyor ama güzelliği varsa bu işin biraz bireysel olarak takılabilme özgürlüğü hala yani.

Çaba teması bireyi odağa alır ve akademik çalışmaların kaynağını bireysel gayret üzerinden anlamlandırır. Bu açıdan bakıldığında çalışkan ve bilimsel gelişmeye kendini adamış bir birey görüntüsü üzerinden ideal akademisyen ile örtüştüğü düşünülebilir. Ancak bireyin gayreti bilgiyi

öğrenmek için önemli bir bileşen olsa da yeni bilgileri üretmek için gereken kolektif etkileşimi zaafa uğratma potansiyeli taşıdığı düşünülebilir. Bu tema kapsamında ortaya çıkan ifadeler tüm görüşme içerisinde istisnai bir durum olarak görülebilecektir. Buna karşın bilimsel bilginin üretiminin kolektif karakteri ile çelişme ihtimali açısından önemli görülmektedir. *Çaba* teması kapsamındaki anlamlandırma pratiği bu nedenle takip eden görüşmelerde benzer ifadelerin sorgulanması için ayrı bir tema halinde tasarlanmıştır.

4.2.1.3. ENGEL/KAPATMA TEMASI

Engel ve kapatma temasının ilk dile getirildiği ifade katılımcı O2'nin araştırma görevlisi olarak göreve başlamasından sonra lisanstaki bir hocasıyla beraber çalışmasının engellenmesidir.

> *Çünkü ondan önceki süre içerisinde de işte diğer hocamla bir bağlantıydım, araştırmalara katılıyordum falan. Ama okuldan başka bir üniversitedeki hocayla çalışmam engellendi. Artık bu üniversite çatısı altındasın, bu bölümdesin buradasın artık gibi böyle bir şey oldu. (O2)*

Gruplar bağlamında kapatmanın örnekleri gruba aidiyetin akademik ilgileri şekillendiren ve sınırlayan yapısını ortaya koyar:

> *Ama sürekli böyle hani .... ve de bölüm içinde sürekli çatışmalar var. Birileriyle yakın çalışıyorsunuz. O birileri ile yakın çalışmanı diğerlerinin şeyini, asabını bozuyor. Dolayısıyla mesela bu gruba ... diğer gruba yakın olsanız doktora bursunuzu çıkarmayacaklar.*

Gideceksiniz YÖK'ten bile burs ayarlarlar falan filan. Yani bütün o network'ün içinde nerede durduğunuz akademik olarak ne üretebileceğinizden her zaman daha önemli (O4).

Gruba aidiyet ve klikleşme üzerine katılımcılar arasında etkileşimin yükseldiği bir tartışma parçası aşağıda sunulmuştur.

O4. Yani bazı yayın grupları yani bazı çevrelerde bir şey basmadıysanız hiç esamesi okunmuyor yazdığınız şeyin yani.

O3. Bir de bazıları var. Her üniversite veya fakültenin içinde kabile gibi bir grup ilişkileri var. O kabile, kabile diyeceğim [gülerek] kendi arasında o iletişimi kuruyor dışardan birisi geldiğinde kabul etmiyor. Sen bilmezsin diyor. …. Üniversitesinde bu var.. Ve öyle bir klikleşmişler ki diğeri, diğeri hakkında konuşamaz, öbürkü, öbürkü hakkında konuşamaz.

K. Şahısları mı yoksa eserleri mi hocam?

O3. Şahıstan bir kabileye dönüşmüş, yani organik olarak bir bağ kurmuşlar üniversitenin içinde ve birbirleriyle işte alışveriş yapıyorlar, birlikte gidiyorlar dışarıya işte şey yapacaklarsa.

K. Bilimsel çalışmalarından bahsediyoruz.

O3. Çalışmalarından.

O4. Konuşamazsınız ki. Mesela sınıf konusunda yazan çizen insanlar var. Bugün ben dinliyordum şimdi orada söyledikleri

şeyler üzerinden ciddi eleştirim var yazdım da ben bunu, yazdık da bir arkadaşla. Ama şimdi orada ben o eleştiriyi söylesem diyecek ki sen sınıf ne biliyorsun yani..

O3. Aynı, yani sen bilemezsin ben daha iyi bilirim. Sen yetersizsin ben daha yeterliyim. O kabile kendi içinde kabile diyorum yine, özellikle vurguluyorum. Giriş mümkün değil.

O2. Bu da aslında eleştirinin kesilmesine neden oluyor.

O4. Şey gibi yani. Hiyerarşi başka türlü kurulmuş yani.

K. Ve onların çalışmalarıyla ilgili konuşamıyor musunuz?

O4. Soru soramazsınız işte orada. Gerçek anlamda işte eleş.. o araştırmayı metodolojik olarak sarsacak bir şey soramazsınız işte orada çünkü yani alanlarda devler var. [Gülüyor] [Grup beden dili ile onaylar]

Engel ve kapatma teması akademik araştırma ilgilerini özgürce yönlendirerek arzu edilen akademik kimliği inşa etmek önünde önemli bir engele işaret eder. Ancak bu kapatmanın neden dolayı yapıldığını tam olarak açıklamaz. Odak grup tartışmasında kapatma paylaşım ve birlikte çalışmanın zıddı olarak anlamlandırılır.

Engel ve kapatma teması akademik bağlamı bilimsel olmayan kriterler üzerinden şekillendiren faktörleri dile getirmek için kullanılan ifadelerin birleşimdir. Katılımcıların daha üst düzeyli bilimsel çalışmalar yapmalarına

engel olan ve araştırma ilgilerini takip ederek özgürce araştırma yapmalarını sınırlayan etkileri içerir. Önemli ve dikkate değer bir konu araştırma konusuyla uzmanlık ilişkisi yerine mülkiyete benzer bir sahiplik ilişkisi kurulmasına işaret etmesidir. Benzer şekilde üniversitenin bürokratik ilişkilerinin akademik işbirliğini sınırlayacak şekilde bir aidiyet üretmesidir. Her iki açıdan da yaşanan sınırlanma duygusu katılımcılar tarafından olumsuz olarak betimlenir.

4.2.1.4. MESAFE TEMASI

Mesafe hayal ile hayal kırıklığı, *kapatma* ile ***paylaşma*** gibi iki kutuplu anlamlandırma pratiklerinin düzenleyicisi olarak ortaya çıkar. Katılımcılar bahsi geçen temaslara dair ifadelerinde kendilerini bağlamdan ayrı ve nesnel bir gözlemci olarak tanımlayarak mesafeyi oluşturur.

Beraber çalıştığı akademisyenler ile paylaşım ortamı olmadığını: "Paylaşmıyor. Çünkü orda başka şeyler oluyor" (O3) şeklinde ifade ederken katılımcı kendisini paylaşımın olmadığı ortamdan soyutlar. Benzer şekilde daha genç akademisyenleri piyasa şartlarına yakın bir rekabet içinde olduğunu ifade ederken: "İşte fikir çalma senin nasıl söyleyeyim senin akademik anlamda yükselmeni sağlayacak yayınları yapmanı engellemeye yönelik adımlar çabalar yani her türlü çirkinlik ve çirkeflik olabiliyor." (O1) katılımcı kendisini bu rekabetin içinde tanımlamaz.

Bazı durumlarda ise *mesafe* nesiller arasındaki fark üzerinden akademideki sorunların dile getirilmesine çeşitlilik getirir. Paylaşma ve engel konusunda doçentlik aşamasına yaklaşan bir akademisyen: "…hakimiyet

hani bu nitel araştırmalarda vardır ya alanın bir koruyucusu vardır bir kapıcısı vardır. Öyle oluyor yani üst nesiller" (04). Üst nesillere daha uzak olan ve beraber çalışan görece yeni akademisyen ise "Türkiye'de öyle bir gelenek var aslında geçmişten gelen … o 80 öncesinden ve daha iyi akademik dönemlerin olduğu evreden o geleneği alan hocalar" tanımıyla alan açmak için destekleyen bir hoca imgesi oluşturur. Bu iki imgenin tanımlama pratiğindeki fark söz konusu akademisyen ile deneyim açısından mesafedeki değişim olduğu kadar kişisel/kurumsal yakınlık olup olmamasından gelir. Her iki katılımcı da belirli bir araştırma konusunda kültürel ve sosyal sermayesi yüksek olan bir "hoca"dan bahsederken, bu hocanın anlamlandırılmasını şekillendiren ana tema *mesafe* olur.

Odak grup katılımcıları *kapatma-paylaşma* gerilimi açısından nesillerin farkları konusunda fikir birliğine varamaz. *Mesafe* temasıyla yakından ilişkili bu durum şu ifadelerde göze çarpar:

> *O4. Ama Türkiye'de böyle bir kapatma şeyi var sizin dediğiniz gibi benim alanım, ben çalışıyorum. Ama yani aynı alanı ikimizde çalışsak başka bir şeyden bakacağız yani aynı kişi değiliz sonuçta. Aynı meseleyi aynı şekilde okumuyoruz ama bunda çok bir şey var yani insanlar böyle bir yeni nesilde çok.. [yeni neslin daha paylaşımcı olduğunu kast ediyor, kayıttaki kelime tam olarak çözümlenemedi]*
>
> *O3. Bence tam tersi..*
>
> *K. Hocam yeni neslin bir sorusu var.*

O1. Ben de yeni nesil arasındaki bu rekabetin çok daha acımasız olduğunu düşünüyorum.

…

O2. Ben de Türkiye'de akademik, akademinin avantajı üzerine düşünürken aklıma geldi. Bir yandan hem avantaj gibi geliyor bana şu hem de dezavantaj gibi geliyor. Mesela bir alanı kapatma aslında Türkiye'de bilmiyorum özellikle sosyal bilimler alanında bir ekol yaratan bazı gruplar var bence. Onlar bence avantaj da yaratabiliyor. Mesela bir alan açma noktasında desteklediğini hissettiğim hocalarım çok oldu. O konuda desteklerini hissettiğim. Onların orada olması Türkiye'de böyle bir akademik geleneğin var olması işimize yarıyor gibi geliyor bence..

…

O2. Tamamen gelenekle ilgili Türkiye'de öyle bir gelenek var aslında geçmişten gelen. Bir de 80 öncesi hocalar falan hepsi değişiyor ama bir şekilde o 80 öncesinden ve daha iyi akademik dönemlerin olduğu evreden o geleneği alan hocaların yol açtığı bir şey var bence o hala çok kırılmış değilmiş gibi hissediyorum ama kırılıyor.

…

K. (O1) hocamın dediği gibi [yeni nesil acımasız rekabet ediyor] akranlar arasında paylaşım sizce daha mı yüksek, daha mı düşük?

O5. Daha yüksek.

K. Akranlar arasında daha yüksek.

Odak grup katılımcıları pek çok konu başlığında birbirlerini sözle veya beden dili ile onaylamıştır. Buna karşın *engel/kapatma* teması üzerine konuşulurken bir taraf (O4 Yrd.Doç.Dr., O5 Doç.Dr.) eski neslin daha sınırlayıcı olduğu ve gençlerin paylaşıma açık olduklarını düşünürken diğer taraf (O1 Araş.Gör.Dr., O2 Araş.Gör.Dr. ve kısmen O3 Yrd.Doç.Dr.) eski hocaların geçmişten gelen bir paylaşım geleneği olduğu düşüncesini savunur. Bu fikir ayrılığı *mesafe* ile açıklanabilir. Araştırma ilgileri ve bilim dalları dikkate alındığında O4 ve O5 katılımcıları ile eski hocaların aynı araştırma konusunda kesişmeleri daha büyük bir ihtimaldir. Bu açıdan diğer katılımcılar eski hocalar ile daha yakın çalışmayı mümkün görürken O4 ve O5 katılımcıları aynı dinamiği *mesafe* üzerinden farklı yorumlayabilmektedir. Buna ek olarak her iki katılımcı diğerlerinden farklı olarak paylaşım yaptıkları bir akademik çevre oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında akademik kimliği temellendirerek bilimsel üretim yapacakları kısıtlı bir temele ulaştıkları, öznel akademik topluluklarının içinde yer aldıkları söylenebilir. Böylece araştırma konularını sahiplenen önceki nesil araştırmacıların oluşturduğu sınırların etkilerini daha fazla hissetmeleri mümkündür.

Mesafe temasının düzenleyici işlevinin önemli bir etkisi de *ideal* teması bağlamında akademik topluluğu dar bir çevre üzerinden tanımlayan pratiğin muhtemel çelişkilerini örtmesidir. Yakındaki bir grubu beraber çalışılabilen, paylaşım yapılabilen akademisyenler olarak tanımlayan ve akademik topluluk ile özdeşleştiren pratik, başka bir akademisyeni dışarda tutan klikler/kabileleri üreten pratikten farklı değildir. Bu pratiğin temel farkı katılımcıların güvensiz olarak kurguladıkları akademik ortamda aynı pratiğin ürettiği güvenli alanın içinde, yakınında ya da uzağında olma durumudur. *Mesafe* teması *engel ve kapatma* temasına konu olan pratikleri kurgulanan akademik kimlik ve dar anlamda yorumlanan akademik topluluktan ayırarak bu çelişkiyi gözden uzaklaştırır.

4.2.2. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELER VE ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN BİRLİKTE ANALİZİ

4.2.2.1. İDEAL TEMASI

İdeal teması ilk aşamada akademisyenlerin üniversitedeki görevlerine başlamadan önce lise ya da lisans öğrenimi sırasında akademinin nasıl bir yer olduğuna dair beklentilerinden başlayan deneyim/gözlem sürecinin bireysel ürünleri olarak göze çarpar. Araştırmada, akademi ve akademisyen, akademide yürütülen süreçler ve gündelik ilişkiler üzerine bireysel anlamın beklentiler ve deneyimler ikilisi üzerinden üretildiği kavramlar grubu ideal teması altında toplanmıştır. İdeal teması katılımcıların akademisyen olmaya karar verdikleri yılardan itibaren akademiyi nasıl bir yer olarak tasarladıkları

(beklenti) ve bu tasarımın deneyimler ışığında nasıl yeniden anlamlandırıldığı ile ilişkilidir. Odak noktası tasarlanan (ya da idealize edilen) akademi imgesi değil, bu imgeyle uyuşmayan deneyimler üzerinden kurulan gerilime ilişkin anlamlardır.

Beklenti ve deneyim çizgisindeki anlamlandırma pratiklerine değinen her tür (olumlu ya da olumsuz) ifade ideal teması altında kodlanmış ve sınıflanmıştır. Kodlama yapılırken ifadeler kelime grubu, cümle ya da cümle grubu düzeyinde ele alınmıştır. Temaya ilişkin merkezi önemde olduğu düşünülen ifadeler paragraf düzeyinde kodlanarak aşağıdaki metinde aynı şekilde alıntılanmıştır. Bu yöntem nitel verilerin analizinde bireyin araştırılan fenomene ilişkin deneyimine işaret eden cümleler, kalıplar ve ifadelerin sorgulanmasıdır (Fischer, 1984 akt. Güler vd., 2013: 245). Bu analiz ve ifade alıntılama süreci takip eden temaların içeriğinde de aynı şekilde uygulanmıştır.

Akademiye girmeden önceki beklentilerin şekillendiği yıllar ağırlıklı olarak lisans dönemi; bazı akademisyenler için ise (özellikle başka bir meslekte çalışırken lisansüstü eğitimini tamamlayan odak grup katılımcıları O3, O5; derinlemesine görüşme katılımcıları M1, M3, M7 ve M10) lisansüstü eğitim yıllarıdır. Katılımcı M9 lise yıllarından itibaren akademik kariyer hedeflediğini ifade ederek diğerlerinden ayrılır. Katılımcılar arasındaki bu farklılığa karşı özellikle üniversite yıllarında olmak üzere akademide karşılaşacakları koşullar ve akademik kimlik üzerine genel bir beklenti geliştirildiği görülür. Katılımcıların üniversite, bölüm, eğitim düzeyi

(akademiye adım atmaya karar verdiklerinde bulundukları eğitim aşaması ya da akademiye doktora öncesi/sonrasında katılma durumları), yaş (akademiye katıldıklarındaki yaşları), akademiye ilk girdikleri dönem (1990 öncesinde akademiye giren üç, 1990-2010 arası dokuz, 2010 sonrası ise yedi) ya da diğer alanlardaki deneyim durumlarındaki çeşitliliğe[69] rağmen tüm katılımcılar beklentileri üzerinden akademiye dair olumlu yanlar barındıran bir anlam haritası oluşturur. Başka bir ifadeyle akademinin arzu edilen özelliklerinin kesişme kümesini oluşturan anlamlar zaman ve mekân fark etmeksizin önemli benzerlikler taşır. Bu benzerliklerin temelinde ideale yakın koşullarda bilim üretilen bir ortamı imgeleyen olumlu tasarımlar ağırlıklıdır.

Özellikle lisans yıllarında derslerde ve araştırma projelerinde akademisyenlerle yaşanan etkileşim akademinin içeriği ve koşulları üzerine çeşitli fikirler yürütülmesine neden olur. Lisans yılları daha çok merak ederek ve gözlem yaparak geçirilirken akademik faaliyetlere katılım süre ve derinlik açısından kısıtlıdır. Akademiye adım atmak isteyenler lisansüstü eğitim esnasında akademik topluluk ile daha ciddi etkileşim kurarak bilimsel araştırma süreçlerini ve bilimsel disiplinin kuramsal temelini daha derinlemesine öğrenir. Lisansüstü eğitim/araştırma boyunca bilimsel metinler üzerinden akademisyenler ile yüz yüze ve birebir etkileşim sıklığı artar. Bu açıdan bakıldığında lisansüstü eğitimde bilgi düzeyi ve birebir etkileşimin artması ile beraber beklentiler ile deneyim arasındaki ayrımın azalması

[69] Katılımcıların dağılımı “4.1.3. Katılımcıların Tanıtılması” başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur.

beklenebilir. Akademiye katılmadan önce inşa edilen anlamların gerçekte var olan akademiyi temsil ettiği varsayımına dayanan ve bilgi/bilinç düzeyi arttıkça temsilin gerçeğe yaklaşacağını ima eden böyle bir durum araştırmanın tasarımına ve yöntemine uyumlu bir sonuç olmadığı gibi yapılan odak grup tartışması ve derinlemesine görüşmelerde böyle bir temsil pratiği ortaya çıkmamıştır. Aksine inşa edilen anlamın odağında beklenti-deneyim gerilimi yer alır. Bu gerilim akademik kimliğin üretilmesi için zemin sağlarken bunu gerçekte yaşanan durumla görece ilişkisiz bir işleyiş üzerinde mümkün kılar. *Aktör*[70] teması başlığı altında ayrıntılı olarak incelenen var olma stratejisini kurmak için *ideal* temasının yarattığı gerilim kullanılır.

İnşanın birinci katmanı akademisyenlerin beklentileri üzerinden kurdukları ideale yakın akademi imgesidir. Daha derindeki ikinci katman ise deneyimlerin bu beklenti ile uyuşmadığı ölçüde derinleşen gerilim ve bu gerilimin öznel pratikleri meşrulaştırma potansiyelidir. Basitçe ifade etmek gerekirse akademisyen adayları ideallerini gerçekleştirmek için akademiyi (birinci inşa katmanı) arzular. Akademi onların beklentilerini çeşitli ölçülerde karşılamadığı için (ikinci inşa katmanı) bilimsel üretimi gerçekleştirmelerini mümkün kılacak öznel yöntemler geliştirirler. Bu yöntemler temelde bilimsel üretimin aktörünü kısmen akademinin ontolojisine aykırı bir şekilde tanımlamaya[71] imkân veren stratejileri meşrulaştırır. Bu açıdan bakıldığında *ideal* teması akademisyenin hayalinde kurguladığı bir ideal üniversite ile

[70] Araştırmada aktör kelimesi ile toplumsal cinsiyetçi olmayan "eyleyici" kavramı ifade edilmektedir. Buna karşın yaygın kullanımı nedeniyle aktör kelimesi tercih edilmiştir.

[71] Bu tartışma "4.2.2.2. Aktör Teması" başlığı altında sunulmuştur.

sınırlı değildir. Bu nedenle odak grup analizinde inşa teması altında birleştirilen ideal üniversite kurgusuna atfedilen ifadeler derinlemesine görüşme metinleri ile birlikte yapılan bu analizde birinci inşa katmanı olarak belirlenmiştir. Bunu aşacak şekilde ideal olana ulaşamama durumundan kaynaklanan gerilim ikinci ve asıl inşa katmanını oluşturur. Bu gerilim *ideal* temasının akademisyen kimliği açısından paylaşılan anlamlarda merkezi önemdedir.

İnşa teması açısından katılımcının lisans ve lisansüstü eğitim dönemlerinde bulunmasının akademi ve akademik kimlik üzerine anlamlandırma pratiklerinde bir ayrım yarattığını söylemek mümkün değildir. Aksine olumlu özellikleri öne çıkan ve ideale yakın olarak kurgulanan akademi imgesi farklı dönemlerde akademiyi düşünen kişilerde benzer şekilde işler. Uzun yıllar özel sektörde deneyim kazandıktan sonra akademiye giren odak grup katılımcısı O3 ile lise yıllarından beri sosyal bilimler alanında araştırma yapmaya gönüllü olan derinlemesine görüşme katılımcısı M9'un *ideal* teması bağlamındaki ifadelerinin kesiştiği nokta buna bir örnek olarak verilebilir.

> *"…arayıp bulmak, okumak, eleştirmek, dünyayı anlamak böyle işte üstüne düşünmek böyle akademisyenliğin gerektirdiği o içeriği yerine getirmek. Zaten onu isteyerek yapıyorsunuz, geceleri uykunuzdan alıyorsunuz. Doktorayı öyle bitiriyorsunuz. Büyük mücadelelerle bitirmiş bir olarak oraya gittiğimde [üniversiteye*

öğretim üyesi (Yrd.Doç.Dr) olarak girişini kast ediyor. A.N.] de bunu rahatlıkla yaparım artık diye düşünmüştüm." (O3)

"...zihnimde idealize ettiğim dünyada [üniversitede akademisyen olarak çalışmayı kast ediyor. A.N.] çok naifçe ifade edecek olursam yine tırnak içinde söylüyorum kötü ve negatif bir şey yoktu. Çünkü o zamana kadar siz öğrenci olarak deneyimliyorsunuz bu dünyayı." (M9)

Her iki katılımcının ifadelerindeki ideal koşullar akademiye yüklenen anlamın ana temasıdır. O3 çalışan bir anne olarak doktora yaparken yaşadığı zorluklardan yola çıkar. Lisansüstü eğitimi süresince dersler, sunumlar, danışma toplantıları, izleme komiteleri ve jürilerde akademisyenler ile daha yakın ve yoğun çalışır. Akademik faaliyetlere bizzat katılarak inşa ettiği akademi imgesi ile M9'un lise yıllarından beri ulaşmayı düşlediği akademi imgesi ideale yakın koşullarda kesişir. Anlamın atfedildiği akademi imgesinin barındırdığı "akademisyenliğin gerektirdiği içerik(te)" (O3) katılımcıların bekledikleri "kötü ve negatif bir şey yok(tur)" (M9). Bu iki katılımcının ifadelerinde örneklenen bu durum ilerleyen sayfalarda diğer katılımcıların ifadelerinde de tekrarlanarak olumlu yönü ağırlık kazanmış bir anlam haritası oluşturur.

Akademisyenin içinde yaşandığı dönem farklı olsa da akademiye katılmadan önce zihinde canlandırılan akademi imgesinin işleyişi benzeşir. 1980'li yıllarda akademiye ilk defa adım atan katılımcı M11 ile 2010 yılında araştırma görevlisi olan M6'nın akademiye girmeden önce ve girdikten

hemen sonra diğer akademisyenler hakkındaki düşüncelerini ifade ettikleri bölümler bu durumun en çarpıcı örnekleridir. Katılımcı M11 1981'de asistan olarak akademiye ilk adım attığı dönemi şu şekilde aktarır:

> *Girdiğim yıllardaki merakım şuydu. Akademi benim için ulaşılması zor bir mekândı. İçinde çalışan insanlar özellikle Profesör Doçent unvanlı insanlar benim gözümde çok önemli insanlardı ve yaptıkları işler de çok değerliydi. O nedenden dolayı da beni çekmekteydi ama yine de toplumsal sorunlarla uğraştığım için daha önceki işimde de ben de kendimden kaynaklı olarak akademide yer almak istiyordum. Fakat akademiye girdikten sonra, ki o dönemde akademi daha çok bozulmamıştı açıkçası çok daha yeniydi her şeyi. O dönem dahi ilk altı ay içerisinde bir hayal kırıklığı yaşadığımı hatırlıyorum. O hayal kırıklığı aslında gözümde büyüttüğüm birtakım bilim insanlarının aslında çokta büyük olmadıkları noktasındaydı. (M8)*

Katılımcı M6 araştırma görevlisidir. Akademiye araştırma görevlisi olarak kabul edildiği dönemi şu şekilde aktarır:

> *Ne bekliyordum? Çok şey bekliyordum. En azından insan kalitesi anlamında daha üst seviye fazla bir beklenti içerisindeydim. Gün geçtikçe ideallerimin yara aldığını, ideallerimin yara aldığını bu anlamda; insan kalitesi anlamında. (M6)*

Aradaki yaklaşık 30 yıla[72] rağmen her iki katılımcı da "gözlerinde büyüt(tükleri)" (M8) kişilerden oluşan bir akademik topluluk inşa eder. Katılımcı M8 ile aynı dönemde üniversite kariyerine başlayan M11 ve M14 benzer ifadelerle akademisyen olmadan önce akademisyene dair yüceltilmiş bir imge kurduklarını ifade eder. Görece daha yeni kuşaktan olan diğer katılımcıların ifade biçimlerinde de benzerlikler göze çarpar. Akademiye katılmadan önce gerçekleşen bu tasarımın olumlu özellikleri pek çok görüşmede farklı şekillerde yansıyan bir olumlu beklentidir.

Katılımcıların arzu ettikleri mesleğe ya da mensup olmak istedikleri kuruma ilişkin olumlu beklentiler taşıması kadar doğal bir durum yoktur. Pek çok açıdan normal bir beklenti sayılabilecek bu durum beklentinin şiddeti açısından özellikli görülebilir. Katılımcıların "ulaşılması zor bir mekân" (M11), "aslında gözümde büyüttüğüm" (M8) ve "üst seviye fazla bir beklenti" (M6) gibi ifadeleri akademiye girmeden önceki beklentilerini olması gerekenden fazla bulduklarına işaret eder. Bu fazlaca olumlu (katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak) beklenti çizgisi takip eden paragraflarda aktarılacağı gibi katılımcıların çoğunluğunda görülür. İkinci önemli nokta ise beklenti ile deneyime dair ifadeler arasındaki keskin ayrımdır. Gündelik bir dille ifade etmek gerekirse akademiye girilen dönemde akademi ve akademisyenlere ilişkin anlamları olumlu uçtan olumsuza doğru 180 derece değiştiren bir

[72] Bu otuz yıla yaklaşan dönem günümüzde çokça tartışılan ve üniversitenin sorunları açısından merkezi bir aktör (olumlu açıdan düzenleyici işlevleri ya da olumsuz açıdan sınırlayıcı işlevleri açısından) olarak konumlandırılan Yükseköğretim Kurulu'nun kurulmasının hemen öncesi ile ardından geçen on yılları içerir. Üniversite tarihimizde önemli yer tutan bu büyük değişime rağmen her iki katılımcının ifadeleri arasındaki benzerlik oldukça dikkate değerdir.

gerilim söz konusudur. Bu değişimin *ideal* teması kapsamında ele alınan gündelik deneyimlerden kaynaklanan anlam üretimine işaret ettiği açıktır. Akademisyenlere yüklenen ideale yakın konum ile üretilen üst düzey beklentiler deneyimdeki farklılıktan kaynaklanan sert değişimlerin nedenlerinden biri olabilir.

Bu durumun akademideki işleyişine dair bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak katılımcılardan biri hariç (M9) tamamı akademik kariyer hedefini lisans yıllarında ve önemli bir kısmı ise lisansüstü eğitim sırasında şekillendirir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu kırılmanın akademisyenler ve üniversite ile en az 4 bazı durumlarda 6-8 yıl kadar etkileşim kurduktan sonra gerçekleştiği gözden kaçırılmamalıdır. Üstelik akademide kalmayı hedefleyen öğrencilerin akademisyenler ile projeler, gönüllü araştırmalar ve ders içi ortak faaliyetlerde daha etkin rol aldıkları düşünüldüğünde beklenti düzeyindeki olumlu tonun "gerçek" durumu bilmemekten kaynaklandığını iddia etmek güçleşir. Mesafe teması başlığı altında daha ayrıntılı açıklanacağı şekilde olumlu atıf akademik kariyerin ilerleyen safhalarında da sürer. Katılımcıların bilgi seviyesi ya da akademideki deneyimi artsa da *ideal* temasının benzer bir görünümü mesafe teması[73] altında incelenen ifadelere yansır. *İdeal* ile *mesafe* arasındaki temel fark birincisinin deneyimle işaretlenen zıtlığı ortaya koymasıdır. *Mesafe* teması altında ayrıntılı olarak inceleneceği şekilde mesafe içinde yaşanılan

[73] *Mesafe* teması derinlemesine görüşme analizinde belirlenen beş ana temadan biridir. Bu tema altında kodlanan ifadeler "4.2.2.5. Mesafe Teması" başlığı altında tartışılmıştır.

koşullardan uzak bir zaman ya da mekân içerisinde yaşatılan akademi ideali üzerinden anlam kazanır.

Derinlemesine görüşme metinlerinin analizi öncesinde odak grup analizinde kullanılan kod ve temaların aynen kullanılmamasına karar verilmiştir. Odak gruplarda elde edilen birincil bulguların görüşme içerikleri ile karşılaştırılması sayesinde 'çeşitleme' olarak adlandırılan ve farklı yöntemler ile üretilen araştırma verilerinin birbirlerini doğrulamak veya yanlışlamak için karşılaştırılması (Barbour, 2008: 46) şeklinde tanımlanan süreç işletilmiştir.

Bu nedenle odak grup tartışmasında ortaya çıkan kurgu temasında öne çıkan *hayal*[74] ifadesi derinlemesine görüşme analizinde merkezi bir kavram olarak kabul edilmemiştir. *Hayal* kavramının derinlemesine görüşmelerde ne ölçüde sık kullanıldığını görmek için yapılan analizde görüşmeler süresinde akademiyi tanımlarken toplam sekiz kez hayal (M7 dört, M12 bir, M2 iki, M5 bir) ve özellikle ilk yıllar olmak üzere akademideki deneyimi tanımlarken 11 kez hayal kırıklığı (M2 iki, M3 iki, M7 iki, M8 iki, M9 bir, M10 bir, M11 bir) kavramlarına başvurulduğu görülmüştür. Bu sayı akademisyenlerin gerçek durum ile beklentiler arasındaki farkı vurgulayan önemli bir işarettir. Buna karşın semantik içeriğin anlamlandırılması

[74] Odak grup metni üzerine yapılan analizde akademisyen kimliğinin inşa edildiği süreçte akademi hayal ve hayal kırıklığı kavramları üzerinden kurgulandığı düşünülmüştür. *Hayal* ve *hayal kırıklığı* kavramlarına başvurma sıklığı semantik içeriğin anlamlandırma analizi (Stewart vd. 2007: 119) ile belirlenmiştir. Katılımcılar akademik yaşantılarının başlangıcını tanımadıkları açılış sorusu çerçevesinde toplam sekiz defa *hayal* (O1 dört, O2 bir, O4 üç) ve toplam on defa *hayal kırıklığı* (O1 dört, O2 bir, O4 bir, O5 dört) kavramlarına başvurmuştur. Hayal ya da hayal kırıklığı ifadelerini kullanmayan O3 ise akademideki ilk yıllarında yaşadığı hayal kırıklığını özellikle üniversitenin fiziksel koşulları ve diğer akademik birimlerin tavrına odaklanarak "rezalet" kelimesi ile tanımlar.

açısından kavramlara başvurma sıklığı (Stewart vd. 2007: 119) odak grup analizindeki kadar yüksek değildir.

İdeal teması bağlamında beklentileri şekillendiren imgelere ilişkin gerçeküstü anlamlandırma durumunun odak grup analizinde olduğundan daha ciddi bir düzeyde yorumlandığı açıktır. Bu yorum kısmen odak grup katılımcılarının kendi aralarındaki etkileşim ile açıklanabilir. Derinlemesine mülakatlarda bir doktora öğrencisi ile birebir görüşme esnasında akademi üzerine konuşmanın getirdiği sorumluluk duygusu nedeniyle katılımcıların daha ölçülü davranması bir başka muhtemel açıklamadır. Özellikle odak grup tartışmasında katılımcıların beklentilerini tanımlarken yaşadıkları duygusal etkileşimler (beden dili ve mimikler ile diğer katılımcıların paylaşımlarını destekleme eğilimleri) göz önüne alındığında grup etkileşimi ve samimi sohbet havasının (tartışma öncesinde 45 dakika süreyle yemek ve sohbet ile tanışma fırsatı sağlanmıştır) gözlem etkisini azalttığı düşünülebilir.

Tüm bu olası senaryolar dikkate alındığında derinlemesine görüşmeler esnasında sıklığı ve şiddeti düşmekle beraber beklenen akademiyi hayal kavramı ile açıklayan bir anlam pratiğinin gözlendiği ifade edilebilir. Hayal kırıklığı kavramının ifade edilme sayısı artmış gibi görünmekle beraber katılımcı sayısı dikkate alındığında yarı yarıya azalma olarak yorumlanabilir. Beş katılımcının yer aldığı toplam 78 dakikalık odak grup görüşmesinde 10 kez hayal kırıklığı kavramına başvurulurken, toplam 837 dakikalık 14 derinlemesine görüşme transkriptinde sadece 11 kez hayal kırıklığı kavramına başvurulmuştur. Bu bilgiler ışığında odak grup sürecinde

araştırmacı tarafından hayal kavramı ile akademinin kurgu benzeri bir yapı olarak algılanması arasında kurduğu ilişkinin tam olarak geçerli olmadığı ifade edilebilir.

Birden fazla nitel teknikten elde edilen verinin birbirinden bağımsız olarak kodlandıktan sonra karşılaştırılması üzerinden uygulanan "çeşitleme" konu hakkında elde edilen bakış açısının zenginleşmesi ve derinleşmesinin sağlandığı (Bloor vd., 2002) gibi analiz sürecinde elde edilen hiçbir buluğunun nihai gerçekliğin bir parçası olarak kabul edilmediğine de iyi bir örnektir. Katılımcıların beklentilerini şekillendiren anlamlar ile deneyimlerinin örtüşmediğini ortaya koymak açısından faydalı olan bu genel yorumun derinlemesine görüşmeler sonrasında aynı şiddette tekrar edilmemesi nedeniyle derinlemesine görüşme analizi sonrasında tema başlığı *kurgu* yerine *ideal* olarak değiştirilmiştir.

4.2.2.1.1. İdealin İnşası

İdeal temasının içeriğinde bireyin akademi karşısında kendisine biçtiği konum önemli yer tutar. Akademi meşakkatli bir yolculuk ile ulaşılacak hedef ve akademisyen bu süreçte gayret sarf eden kişi olarak görülür. Katılımcılar kendilerini bu yüksek hedefe ulaşma yolculuğundaki konumları açısından değerlendirir. Bu değerlendirme bazı durumlarda inşa edilen akademi imgesinin yüceltilmesi ile doğru orantılı olarak kişinin kendisini akademide var olmak için yeterli görmemesine neden olur.

Katılımcı M8 "akademi benim için ulaşılması zor bir mekândı" ifadesi ile bu hedefin zorluğunu gözler önüne serer. Bu zorluk açısından *ideal* teması

bireyin kendini hazırlaması ve değerlendirmesi için aracılık eder. Bireyin kaynakları ve potansiyeli açısından Katılımcı M9 “bilme tutkusu ya da araştırma tutkusu … çok idealize ettiğiniz bir dünya olduğu için de acaba yeterince iyi miyim?” ifadesiyle akademisyen olmaya niyetlendikten sonra yaşadığı duygu durumuna değinir. Bu ifade bireysel düzeyde yaşanan yetersizlik[75] duygusu üzerinden yorumlanabilir. Ancak araştırmada üretilen diğer metinlerle birlikte daha derin bir okuma bu ifadenin kişisel düzeyde bir kendini değerlendirme eyleminden daha fazlasına işaret ettiğini düşündürür. Aynı dönemde katılımcılının ve bu amacı gerçekleştirmek odaklandığı lisans yıllarında akademisyenleri betimlerken kullandığı ifadelerle daha geniş bir anlam kazanır.

Bu genel anlam neredeyse tüm katılımcıların paylaştığı bir ifade biçimiyle sergilenir. Katılımcı M9 “üniversiteye ilk adım attığım yıllarda kafamda idealize ettiğim şeyler …”, katılımcı M12 akademiye ilk girdiği yıllarda araştırma görevlisi olarak yüksek lisans yaparken hissettiklerini anlatırken “Hep bir şeyler yapacağım, kurtaracağım, dünyayı değiştirmek gibi bir düşüncem vardı”, katılımcı M11 asistanlık sınavını kazandıktan sonra eve dönüşünü anlatırken “eve ilk girişimi şimdiki gibi hatırlıyorum … müthiş bir gururdu benim için”, katılımcı M5 “başarılı akademisyenler” arasında yer almak için çok çalışması gerektiği ifadesiyle; katılımcı M4 özel sektör

[75] Katılımcı saygın bir vakıf üniversitesinde çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası yayınları ile akademisyen olmak isteyen pek çok öğrenciye ilham verecek başarılı bir özgeçmişe sahiptir. Lisans ve lisansüstü eğitim sırasında da başarılı bir öğrenci olan katılımcının yetersizlik ifadesi kendisindeki bir eksiklikten çok inşa edilen akademi imgesi ile yücelttiği hedefin büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülebilir.

deneyimi sonrasında akademide üst düzey insanlarla karşılaşacağını düşündüğünü açıklarken "insan kalitesi anlamında daha üst seviye, fazla bir beklenti içerisindeydim" ifadesiyle; Katılımcı M6 "ilk başta giriyorsun burası özgürlüklerin olduğu yer düşünceni söylersin bilim yapılır akademik üretim olur vesaire değil burada" ifadesiyle; katılımcı M7 "kafamdaki tablo çok seçkin bir ortam rafine insanların eğitim düzeyi olarak en üst mertebeye ulaşmış insanların bulunduğu gayet ciddi bir ortam da bilimsel faaliyetlerin yürüdüğü … [anlaşılamayan kelime] saf bilim üretilen bir mekân hayaliyle gitmiştim" ifadesiyle kişisel beklentileri üzerinden akademi ve akademisyene yükledikleri anlamları aktarır.

Katılımcı M2 yurtdışında lisansüstü eğitimini tamamladıktan ve uzun süre yurtdışında akademisyen olarak çalıştıktan sonra Türkiye'ye döner. Mensup olduğu bilim dalında köklü fakültelerden birinde yardımcı doçent doktor olarak çalışmaya başlar. Yukarıda aktarılan ifadelere benzer şekilde katılımcının bilimsel yeterliliği açısından kendisini değerlendirirken başvurduğu akademi imgesinden şu şekilde bahseder.

> *Şimdi memlekette dedin ya oyunun kuralları net değil de akademinin kendinden akademisyenin kendinden beklentisi net değilse biz neyin akademisinden? Yani kurum net değil. O anda mesela şimdi söyle bir şey var ben ilk geldiğimde …'e [çalışmaya başladığı fakülte] şöyle bir şey var abi, ben deli gibi hazırlanıyorum derslere, powerpointler [sunumlar A.N.] hazırlıyorum. Lan diyorum*

bunlar beni yiyebilir, … [çalışmaya başladığı fakülte A.N.] falan fena bir şey değil. Baktım hikâye. Değilmiş ki. (M2)

Yurtdışından dönen M2 Türkiye akademisi karşısında kendisine mütevazı bir konum biçer. Başlangıçta gayret sarf ederek inşa edilen akademi imgesine yeterliliğini sağlamaya çalışır. Zaman içinde bu bakış açısına neden olan anlamın kaynağı sarsılır. İnşa edilen akademi imgesi "hikâye" (M2) olarak yeniden tanımlanır. İnşa teması kapsamında aynı anlam pratiği ile örtüşen bir baka ifade odak grup görüşmesinde yaşanmıştır. Katılımcılar çok ciddi bir konudan bahsederken *ideal* teması bağlamındaki anlamların yaşanılan ile beklenen arasındaki gerilimine işaret eder. Bu konu katılımcılardan birinin park yeri üzerinden yönetim ile yaşadığı gerilimin "mobbing"[76] (yıldırma) kavramı üzerinden tartışılmasıdır. Katılımcılar arasında gündelik yaşamdaki gerçeklik ile kurumsal düzlemde beklentilerin uyuşmazlığına işaret eden bir etkileşim yaşanır:

O2. Mobbing.

O3. Mobbing, ııı, daha fazla şeyler. Bunu anlat.. Bi de yargı yolu falan açık onlar hikâye yani [anlamlı bir gülüş].

O4. Bazı şeyleri nasıl ispatlayacaksınız mesela?

---

[76] Çalışma yaşamında mobbing kavramı çalışanlar arasında uzun dönemli düşmanca ve saldırgan davranışlar gözlenmesi sonucunda kullanır. İş yaşamında mobbing profesyonel bağlamda yaşanan psiko-sosyal şiddeti ifade eder. Türkçe'de "yıldırma" olarak kullanımı yaygındır. Daha fazla bilgi için bknz. Acar, A.B. ve Gönen DÜNDAR, (2008) "İşyerinde psikolojik yıldırmaya (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi." *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. (37) 2: 111-120.

O3. Eee, edemezsin.

O4. Gündelik şeyde..

O3. Hikâye yani. İnsanların başına gelmeyecek şeyleri getirebilecek bir ortam kurulmuş durumda ve o işliyor öyle yani.

Bu etkileşimde *ideal* teması ile ilişkili olarak "hikâye" kelimesi öne çıkar. Katılımcıların akademideki işleyişin aslında olması gerekenden ne kadar uzak olduğunu düşündüklerini vurgulaması açısından önemlidir. Bu vurgunun toplumsal ve hukuki olarak çok ciddi yaptırımları olan "mobbing" (yıldırma) konusunda ortaya çıkması *ideal* temasının derinliğine işaret eder. Akademisyenlerin beklentileri bağlamında kurudukları ile deneyimleri arasındaki gerilimden üretilen güvensizlik duygusunun şiddetini göstermesi açısından önemli bir ifade olarak anlam kazanır.

Meşakkatli bir yolculuk ile ulaşılacak hedef olarak inşa edilen akademinin beklentilerden uzaklığı akademisyenin gayretlerini sorgulamasına neden olur. Katılımcı M2 ve O3'ün ifade ettikleri "hikâye"de kendilerine biçtikleri rolü sorgulamaları sonucunda daha korunaklı bir var olma stratejisinden bahsettikleri görülür. Katılımcı O3 için bu durumun nedeni beraber çalışılan akademisyenlerin "paylaşm(ayan)" ya da "fikir çala(n)" olarak tanımlandığı güvensiz bir ortama dönüşür. Genel durumu "çok fazla küskün var piyasada çok fazla hayal kırıklığına uğramış insan var" şeklinde özetleyen M2 ise daha olumlu bir bakış açısıyla oyunu tümden reddederek kendisine yeni bir alan açmayı hedefler. İnşa edilen akademi imgesi yerine güvensiz bir ortam ile karşılaşanlara meslek üzerinden bir çekim noktası

kurmayı amaçlayan bu strateji çevreye “bu da değilim, şu da değilim sadece işini yapmak isteyen” (M2) biriyim mesajını içerir. Akademik pratikleri farklı bağlamlarda yeniden yorumlayan bu ve benzeri bakış açıları ayrıntılı olarak *alan* teması başlığı altında tartışılacaktır.

İdeal teması kapsamında ideale en yakın akademi anlamını katılım M10 kurar. Ona göre akademi ideale yakın koşullarda bilim üretilecek bir ortamı imgeler. Katılımcı olumlu beklentilerini içeren anlam pratiklerinden yola çıkarak nasıl bir akademik kimlik tasarımı yaşattığını şu ifadelerle aktarır:

> *Akademiyi düşünürken, akademiye başlamayı düşünürken, akademisyen olmayı düşünürken en cezbedici nokta tırnak içinde söylüyorum akademik özgürlüklerin olduğu bir ortam ... sizin için çok kıymetli bir şey söz hakkı; yazmak, çizmek ve yine tırnak içinde söylüyorum bazı özgürlüklerinizin olacağını düşünerek adım atıyorsunuz. (M10)*

Görüşmenin ilerleyen dakikalarında bu beklentisinin karşılanmadığını ifade eden katılımcı M10 bu durumu beklentilerinden önemli bir sapma olarak gördüğünü ifade eder. İnşa edilen akademi gündelik deneyimlerin ürettiği yaşantıdan oldukça farklıdır. Benzer şekilde katılımcı M13 akademiye adım atarken bilginin paylaşım ve karşılıklı bilimsel tartışmalarda koşulsuz bir etkileşim beklediğini ifade ederek benzer bir anlam pratiğini kullanır. Bireysel düzeyde gayretler ile ulaşılması gereken yüksek hedefi en açık şekilde aktaran ifade katılımcı M1’den gelir. Katılımcı “üniversite hocalığı gibi böyle

saygın önemli bir mesleği tamam mı Tanrı'dan sonra yeryüzünde en çok bilen adam sensin" ifadesiyle *ideal* temasının arka planında paylaşılan derin anlamlara işaret eder. *İdeal* teması akademiye dair beklentiler ve karşılaşılanlar üzerine bir gerilime odaklanarak akademisyen kimliğini anlamlandırmaya da hizmet eder. Bu açıdan bakıldığında *aktör* temasını besleyen bu gerilim "tefekküre boğulmuş" (M2); "bilimsel keyif" ya da "bilimsel kaygı" (M8) güderek araştırmalarına odaklanmış hoca imgesini kurmayı mümkün kılar. Bu tartışmanın detayları *aktör* teması başlığı altında incelenmiştir.

Katılımcı M12 inşa sürecinin beklentilerden deneyimlenen sürece dönüşmeye başladığı süreci oldukça sade bir şekilde aktarır. Araştırma görevlisi olmak üzere çaba gösterdiği dönemi ve doktora tezine gelene kadar akademide araştırma görevlisi olarak yaşadıklarının saf bilimsel ideallerini yavaş yavaş bıraktığını ifade eder. Bu süreç beklenen akademi imgesinden kopuşun açık ifadesidir. Saf bilimsel argümanlar üzerinden oynan(a)mayan başka bir düzeyi keşfederek ona uyum sağlama eğilimini şu sözlerle ifade eder: "yavaş yavaş işi çözmeye başlıyorsunuz" (M12) . Yaşanan sürecin detaylarında akademiye ait görülmeyen bazı faktörleri şu şekilde sıralar. "... mülakata girdim. Rakibim buraya …'nın [ünlü ve üniversitenin bulunduğu yörede sevilen bir siyasi figür] selamıyla gelmiş…" bana gidebilirsin zaten seni almayacaklar dediler. "Ama işte ne oldu ne bitti sıralamada sıfır nokta küsurla ben başladım işe [araştırma görevlisi kadrosuna A.N.]". Akademik kadro ilanlarında yaygın olan nicel kriterlere ve bunlara ilişkin değerlendirmelerin adaylar arasında sayısal bir karşılaştırma üreten pozitivist

mantığına (Katılımcı M12'nin ifadesiyle "sıralamada sıfır nokta küsurla" öne geçilebilen bir yarış) rağmen bu süreci değerlendirirken kullanılan "ne oldu ne bitti" sözü dikkate değerdir. Tamamen nesnel ve katı bir değerlendirme sistemi olarak tasarlanan akademik kadroya alım süreci kurumsal düzeyde nicel verilerin hâkimiyeti altında bir yarışma şeklinde telaffuz edilse de bireyin gündelik deneyimine muğlak ve belirsiz bir süreç olarak yansır.

Katılımcı M9 lise yıllarından beri sosyal bilimler alanında araştırma yapmaya gönüllü olduğunu ve lisans yılları boyunca akademisyen olmak için hazırlandığını ifade eder. O dönemde düşündüğü akademiyi "zihnimde idealize ettiğim dünyada çok naifçe ifade edecek olursam yine tırnak içinde söylüyorum kötü ve negatif bir şey yoktu. Çünkü o zamana kadar siz öğrenci olarak deneyimliyorsunuz bu dünyayı" (M9) sözleriyle; akademiye katıldığında karşılaştığı farklı dünyayı anlatırken "Bir eşik, eşiğin diğer tarafına geçtiğinizde öğrenci olarak gözlemlediğiniz dünyanın öbür tarafını görmeye başlıyorsunuz" (M9) sözleriyle aktarır. Katılımcı "bu dünya" ifadesi ve cümlenin anlamı ile akademide olan biteni tam olarak kabul etmediğini hissettiren bir mesafe koyar. Benzer bir şekilde odak grup katılımcısı O3'ün aradığı ve bulamadığı koşulları tanımlarken akademiye başlamasını "oraya gitmek" ifadesini kullanması da benzer bir mesafenin örtük ifadesi olarak yorumlanabilir. Bu ifadelerdeki öğrenciyken (lisans ya da lisansüstü) gözlemlenen dünya katılımcı M2'nin akademisyenin performans[77] olarak

[77] Katılımcı M2 akademinin mevcut durumu ile akademisyenlerin bu durumu aktarırken sergiledikleri davranışları Goffman'ın performans kavramına başvurarak açıklar.

sergilediği akademisyen kimliği yani kutsala yakın bir hoca imgesi ile uyuşur. Akademisyenin öğrenci karşısında sergilediği performans inşa edilen akademi imgesi üzerinden işleyerek bu "dünyanın öbür tarafı"nı gözlerden uzaklaştırmıştır.

Katılımcı M12 yüksek lisans jürisindeki hocaların ideolojik eğilimlerinin çatışması nedeniyle zorluklar yaşadığını anlatır. Bu süreci aştıktan sonra yaşadığı hayal kırıklığını "en sonunda akademiden doktoraya başladığımda nefret etmiştim" şeklinde ifade eder. Akademisyenler arasındaki politik-ideolojik gerilimin bir akademisyen adayı olarak kendisine yansımasının yarattığı zorluklara değinir. Kolaylaştırıcının "Buna hayal kırıklığı diyebilir miyiz?" sorusuna cevabı nettir: "Kesinlikle!". Katılımcı M12'nin sosyal bilimler alanında yapmak istediği çalışmaların toplumsal amaçlarını anımsayarak hayal kırıklığını şu şekilde dile getirir: "İnsanların hayatına bir yol açacağım diyorsun ama kendi hayatını bile kurtaramıyorsun, bırak insanları" (M12). Bu duygusal durumun ardında yatan temel etken *ideal* temasının yarattığı beklenen-deneyimlenen akademi arasındaki farkın ürettiği gerilimdir. Genel olarak ideal temasına birinci katmanda yüklenen olumlu duygusal yük, ikinci katmanı oluşturan öznel çareler arama eylem ve düşüncesinin temelini oluşturur.

4.2.2.1.2. İdeal Temasının İki Katmanlı Doğası

İdeal temasına ilişkin yukarıda aktarılan ifadeler bilimsel üretimin ideal koşulları üzerine farklı bakış açılarını (özgürlük, ilişkiler ya da çalışma arkadaşları) öne çıkarma konusundan birbirinden ayrılırken; bu ideal koşulun

bileşenlerine dair beklentiler üzerinden şekillenen ve karşılaşılan durumla uyuşmayan bir akademi imgesinde birleşir. Bu akademi imgesi tüm katılımcıların tek tip olarak anlamlandırdığı tekil bir imge değildir. Katılımcılar inşa edilen tek bir akademi imgesinde uzlaşmaktan uzaktır. Buna karşın kadrolu ya da sözleşmeli bir pozisyonda üniversitede çalışmaya başlarken anlamlandırma pratiğinin inşa edilmiş bir akademi imgesi üzerinden yürütülmesi konusunda oldukça benzer bir süreçten geçmektedir. Beklenti ile deneyim arasındaki gerilimi öne çıkaran bu inşa süreci sektör deneyimi aktarmak için davet edilen yarı zamanlı öğretim görevlilerinde de çok benzer şekilde ortaya çıktığı ifade edilir. Katılımcı M14[78] özellikle İstanbul'daki vakıf üniversitelerinin sektörle daha yakın ilişkiler kurmak ve öğrencilere iş hayatını anlatmak için sektördeki başarılı iş insanlarının öğretim görevlisi olarak davet etme süreçlerini anlatır. Başarılı iş adamlarının akademiye gözlerinde nasıl büyüttüklerini anlatmak için katılımcı M14 ifadeyi kullanır: “akademinin önemli bir yer olduğunu düşünerek koşa koşa geldiler”. Görüşmenin devamında iş adamlarının bir süre sonra yaşadıkları hayal kırıklığını anlatarak, birden fazla yaşanmış olayı ve bu olayların kahramanları ile yaptığı bazı görüşmeleri örnek göstererek devam eder.

Görüşmede katılımcının duygu durumu dikkate alındığında yukarıdaki örneği akademi ve akademisyen kimliği açısından önem verdiği noktalardan birini işaret etmek için kullandığı anlaşılır. Katılımcı uzun yıllar akademi

[78] Neredeyse 40 yıla varan akademik çalışma yaşamını İstanbul’da köklü bir üniversitede ve halen çalıştığı vakıf üniversitesinde sürdüren ve mensubu olduğu bilim dalı nedeniyle iş dünyasıyla yoğun ilişkileri olan bir akademisyendir.

mensubu olarak dışardan gelen kişilerin bu beklenti ve hayal kırıklığı ifadesini desteklemesi ile konuşma daha ilginç bir hal alır. Katılımcı M14'e göre iş adamlarının beklentileri ve deneyimleri arasındaki derin fark akademinin olması gerekenden uzak haline isabetli örnektir. Katılımcının bu açıklaması üzerine önceki görüşmelerde sarf edilen ve daha sonra katılımcı M2'nin aynen katıldığı ifade üzerine yorumu istenir. Bu ifade şu şekildedir:

Türkiye'de meslek elemanları da böyle Türkiye'de gerçek asker yok, Türkiye'de gerçek doktor yok, Türkiye'de gerçek akademisyen neden olsun? Ya hani hep diyoruz ya içi boşaltılmış yozlaşmış falan ve Türkiye'de bir sürü engel var. (M1)

Katılımcı M14 bu düşünceye aynen katıldığını ifade ederek bu sözlerin sahibini destekler: "Kendini bilen akademisyenler onlar. İlerlemek ve işimizi doğru yapmak istiyorsak önce eksikliğimizi açıkça kabul etmemiz gerekir" (M14). Odak grup içeriklerinin kurgu teması altında katılımcılarının ifade ettikleri ve ağırlıklı olarak hayal kelimesiyle niteledikleri akademiye dair beklentiler neredeyse tüm katılımcıların değindiği çok önemli bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Temanın en çok bilme öğrenme, fikir tartışması ve özgürlük üzerine anlamlandırma pratik ve ile kesiştiği ve bu eksenlerde anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı akademiye dair beklentiler üzerine çizdikleri bir akademisyen figürü ya da özellikle bu figürün var olmasını sağlayan ortamı imgeler. Akademideki ilk yılları şekillendiren bu beklentilerin kaynağını akademisyenlerin bireysel eksikliklerini kabul etmemeleri nedeniyle yaşadıkları bir nevi sorunsuzluk

illüzyonu (M9) ya da kutsala yakın bir hoca imgesi üzerinden bürokratik eğilimleri gizleme çabası (M2) üzerinden açıklamak mümkün görünmektedir. Bu bakış açıları çalışmanın sınırlarını aşan derinlikli ve uzun soluklu tartışmalar gerektirmektedir.

Beklentilerin tezin odak noktası olan akademisyen kimliği ile ilişkisi bu beklentilerin arka planında işleyen birey ya da grup dinamiklerinden daha önemli görülmektedir. Hangi sebeple ortaya çıkmış olursa olsun beklenti ile deneyim arasındaki bu derin ayrım ve bu ayrımın yarattığı gerilimin anlam pratiklerine etkileri çok daha önemli bir inceleme konusudur. Bu açıdan bakıldığında akademisyenlerin kimliklerini inşa ederken yaşadıkları duygu durumuna işaret eden en özlü ifade grubu katılımcı O4'den gelir. Akademisyen olmak için oldukça fazla çaba harcadığını ve halen koşullardan kaynaklanan bazı olumsuzluklarla mücadele ettiğini anlatan katılımcı şu sözleri sarf eder: *"Yani o günden bugüne baktığımda kendimi başka bir yerde hayal ediyordum. Hayal ettiğimden başka bir yerdeyim"* (O4). Bu ifade hayal kavramına başvurma biçiminin kristalleşmiş bir örneği olmakla beraber çok daha derin bir anlam pratiği ile ilişki içinde de okunabilecektir. Akademisyen ne yaparsa yapsın arzu ettiği akademisyen olamayacaktır. Böyle ulaşılmaz bir hedef duygusu farklı öznel stratejilerin kurulacağı derin bir boşluğu üretir. Akademisyenin arzu ve istekleri ile biçimlenen akademi imgesi her daim var olacak ama hiçbir zaman ulaşılamayacaktır.

Beklentiler akademideki gündelik yaşamı normal; her şeyin mümkün olduğu, hataları ve yanlışları da bulunan insanların bulunduğu bir ortam

olarak tasarlamaktan alıkoyar. Deneyimin dışında ve üzerindeki akademi imgesinin beklentiler üzerinden şekillenmiş pürüzsüz dokusu vardır. Böyle bir tasarı sayesinde yaşanan en küçük sapmaların bile dikkat çekici gerilimlere neden olması mümkün hale gelir.

Bu durumun en isabetli örneği katılımcı O3'ün park yeri üzerinden yaşadığı gerilimi anlattığı odak grup görüşmesi parçasıdır. Batı'daki pek çok üniversitede park yeri akademik unvan ve kadrolara göre dağıtılan, üzerine mücadele verilen kısıtlı bir kaynaktır[79]. Akademisyenler arabalarını çok uzak noktalara park etmek durumunda kalabilir. Benzer bir durum Türkiye'deki bir üniversitede yaşandığında akademisyenin çalışma motivasyonunu kıran bir durum ve kimliğine önemli bir müdahale haline gelir. Bu gerilimin pürüzsüz bir akademi imgesi üzerinden kurulması nedeniyle her iki tarafın (yeni gelen akademisyeni park yerinde istemeyen kişi ve park yerine girmesi engellenen kişi) kolayca basit bir çözümde uzlaşabileceği bu sorun derinleşir. Katılımcı O3 bu yaşanan gerilimi "Bu Guantanamo'nun yaptığı şeydir" diye tanımlar. Böylece kimliğine ve varoluşuna saygı göstermediği düşünülen bir otorite karşısında çaresiz bir mahkûmun yaşadıkları ile özdeşleşme kurulmuş olur. Akademik kimliği bu gerilim üzerinden kırılganlaştıran bu yaklaşım diğer katılımcılardan da destek görür. Başka bir katılımcı da bu durumu

[79] Özellikle eleştirel kuramsal yaklaşımı benimseyen ve toplumsal güç ilişkilerini sorgulayan akademisyenlerin bahse konu hiyerarşik düzeni daha derin hassasiyetler nedeniyle eleştirmesi mümkündür. Katılımcı O3'ün lisans eğitimi ve sonraki akademik çalışmaları incelendiğinde bu tepkide eleştirel yaklaşımın önemli bir etkisi olduğu düşünülebilecektir.

"[Guantanamo'nun] Akademik versiyonu" (O4) ifadesiyle diğer katılımcılar ise başla onaylayarak ve gülerek destekler.[80]

Akademiye dair imgenin ulaşılmazlığı akademisyenin kimliğiyle derinden ilişkilidir. Bireyin üniversitedeki konumu hata payına çok az yer vererek incelikle hesaplanmıştır. Bu durumda gündelik hayatta yaşanılan en küçük pürüz akademisyenin konumuna tehdit haline gelir. Bu bakış açısına göre akademisyenlerin tekrar tekrar ifade ettikleri beklenti ile deneyim arası gerilim kimliğin asıl odak noktasıdır. Bu gerilim akademisyenlerin gerçek durumu bireysel ya da kolektif temsiller üzerinden hatalı olarak yorumladıkları anlamına gelmez. Bu gerilim gerçekte ne olduğu ve onun nasıl temsil edildiğinde çok daha farklı bir şekilde işler.

Gerilimin kendisi güvensiz bir ortamda akademisyen kimliğini kurmak için üretilen stratejinin temel enerji kaynağıdır. Bu şekilde yorumlandığında ifadelerin gerçeklikle uyuşma derecesi önemini kaybeder. Önemli olan katılımcıların paylaştıkları ortak anlamı beklentilerini karşılamayan deneyimler üzerinden kurmasıdır. Ulaşılmazlık kavramıyla yorumlayabilen bu anlamlandırma pratiği Türkiye akademisinde hayatta kalma stratejilerinin enerjisini üretir. Beklenen-deneyimlenen akademi ayrımı akademik topluluğu ve akademik meslek alanını şekillendiren paylaşılan anlamlar üzerinden aktarılır. Bu açıdan bakıldığında akademisyen olmak için inşa edilmiş imgesel varlık kendisinden her türlü sapmayı yüksek amaçlara ulaşma yolunda moral

[80] Bu gerilimin detayları için bknz. odak grup görüşmesi analizi "4.2.1.1 İnşa Teması".

bozucu geri adımlar olarak yorumlamaya imkân tanır. Aydınlanmacı gelişme ilerleme söyleminin sıklıkla başvurduğu sürekli daha iyiye doğru akan tarihsel gelişme çizgisinin bireysel düzeydeki yansımalarının ürettiği ikilemlere (Ahıska, 1996) benzer şekilde *ideal* teması da akademisyen kimliğinde temellenen gerilimlerin kaynaklarından biri olarak okunabilir.

4.2.2.2. AKTÖR TEMASI

Akademik kimlik bağlamında belirli bir eylemi belirli bir kişi ya da gruba bağlayan temadır. Bazı durumlarda aktör belirsizleşse de ağırlıklı olarak birey ve gruba atfedilen eylemler dile getirilir. Bu nedenle *aktör* teması kapsamında aktörün birey, grup ya da belirsiz bir birey/grup olarak anlamlandırıldığı pratikler bu temanın önemli parçalarını oluşturur.

Akademik kimlik bağlamında öğrenmek, bilimsel bilgiyi üretmek ve aktarmak temel eylemler olduğu için bilgi *aktör* temasının en kritik eksenlerinden biridir. Görüşmelerde bilgi edinme ya da öğrenme konusunda paylaşılan anlamlardan oluşan bir eksen oluşur. Aşağıda detayları açıklanacak bazı eğilimler nedeniyle bu ekseni bilgiyi sahiplenmek olarak da adlandırmak mümkündür. Bilgiyi sahiplenme hali akademisyenin alandaki uzmanlığını aşan şekilde öğrendiği bilgileri kişisel var oluşuna bağlar.

Bilim insanlarının entelektüel merak ve sorgulama güdüsüyle sürekli olarak edindikleri bilgileri geliştirme çabaları vardır. Görüşmelerde bu duruma samimi araştırma merakı benzeri ifadelerle örtük ve açık şekilde sıkça değinilir. Görüşmelere katılan akademisyenlerin tamamı ilk başladıkları yıllardaki beklentilerini bu samimi araştırma merakı ile ilişkili olarak araştırma

yapma isteği ve üniversitenin özgürce araştırma yapmak için sağlayacağı imkânlar üzerinde kurar. Katılımcıların çoğunluğu takip eden yıllarda özellikle özgürce araştırmak ve tartışmak konusundaki beklentilerin karşılanmadığı ifade eder. Bu anlam pratiği yekpare bir bütün oluşturacak şekilde tüm katılımcılarda görülmez. Katılımcı M1 ve M9 bireysel çabaya değinerek kurum ya da topluluk düzlemindeki olumsuzlukları aşmak için olumlu tutum ile araştırma merakına daha sıkı sarılmak gerektiğini düşünür. Her iki akademisyen karşılaştıkları akademik bağlam beklentilerini karşılamasa da idealleştirilmiş bir akademi aramak yerine ellerinden gelenin en iyisini üretmeye odaklanmayı tercih ettiklerini belirtir. Elinden gelenin en iyisini üretmek diğer katılımcılar tarafından bir hal çaresine yakın şekilde anlamlandırılır.

Katılımcı M1 üniversiteye ilk adım attığı yıllarda yapmak istediklerini ve beklentilerini şu şekilde aktarır:

> *Akademisyen olurken de kafamda şey vardı yani. Bir hikâye mesela beni çok güdüledi. … anlatmıştı. Ben …'dan hiçbir şey öğrenmedim ama bu anlattığı hikâye benim hayatımı değiştirdi. Bir arkadaşı var kanser hastası ve öldüğü gün İngilizce kelimeler ezberlemiş. Yani İngilizce kelimeler ezberleyerek ölmüş. Şimdi bu hikâye beni ateşleyen bir hikâyedir. İnsanların hayatına yön veren hikâyeler var ya bu da benim için öyle bir şey bende kendimi geliştirmeyi çok önemsedim ve üniversiteyi biraz bu yüzden istedim. Çünkü ben *** fabrikalarında çalıştım mesela*

muhasebede bir taraftan muhasebe yapıyordum bir taraftan İngilizce, bilgisayar öğrenmeye çalışıyordum falan. Ama bunu yaptığım için hem iş yerimde fırça yiyordum, hem bunları sevdiğim halde bunları sıkıştırıyordum araya. Sonra üniversiteye geldim, sevdiğim işleri yapıyorum ve bana para veriyorlar tamam mı? Üniversite güzel bir yer insanın kendisini geliştirebileceği bir yer. Ama şöyle söyleyeyim şu üniversite iyi, şu üniversite kötü değil. Yani isteyen herkes kendini geliştirebilir, benim inancım bu ben böyle düşünüyorum. Yani sizi bilmem ama beklentimi karşıladı mı? Karşıladı. (M1)

Bireyin çaba göstererek kendisini geliştirmesi için üniversiteye odaklanan bu yaklaşım diğer katılımcılardan ayrılır. Akademisyen olmak temelde öğrenmek, bilgi dağarcığını ve bu sayede bireysel donanımı geliştirmeyi sağlar. Üniversite kurumu sunduğu imkânlar yerine bireyin karşısına çıkardığı meydan okuma ile öne çıkar. Üniversite mensubu olmak öğrenmeyi ve sürekli gelişmeyi gerektirir; akademisyen farklı bağlamlarda çalışsa da ilke olarak bu gerekliliği yerine getirmeyi kabul etmiştir. Üniversite kurumunda var olmanın gerektirdiği öğrenme ve kendini geliştirme temposu, bireysel çaba ile ilişkilendirilir. Bu durumda kesin bilimsel bilgiyi öğrenmek için harcanan çaba bağlamın etkilerini önemsizleştirir. Katılımcı M1'in bireysel çaba özelinde açıkladığı bilimsel bilgide derinleşme hali katılımcı M9 için kısmen akademisyenin "alanda derinleşme ile ilgili kendi merak(ı)" (M9) kısmen de "küçük çalışma grupları" (M9) ile elde edilen sinerjiden kaynaklanır.

Bu iki katılımcının bilimsel üretkenliğe odaklı yaklaşımı bağlamın bilimsel çalışmaları zorlaştıran bir unsur olduğunu dikkate almakla beraber esas itibariyle öznel çabanın gücüne vurgu yapar. Başarılı kariyerleri dikkate alındığında bu çabalarının mevcut akademik koşullarda işe yaradığı düşünülebilir. Katılımcı M1 ve M9 öznel çabaya yaptıkları vurgunun şiddeti açısından diğer katılımcılardan ayrılır. Buna karşın olumsuzluklara verdikleri önem derecesi değişse de tüm katılımcılar içinde bulundukları koşullara odaklanan ve bu koşullardan kaynaklandığını düşündükleri olumsuzlukları aşarak akademik kimliklerini inşa etmek için stratejiler geliştirir.

Bahse konu iki katılımcının üniversiteye mensup olmanın motive edici yönlerine ağırlık veren yorumlarına karşın diğer katılımcıların ifadesiyle yaşanan hayal kırıklığı (O1, O2, O4, O5, M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10 ve M11) öncelikli olarak söz konusu samimi merakı gerçekleştirmek için elverişli bir konum olarak tasarlanan üniversitenin akademisyene arzu ettiği derecede özgürlük sunmamasından kaynaklanır (O1, O2, O3, O4, O5, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14). Üniversitede sözleşmeli ya da kadrolu olarak çalışmaya başlamadan önce üniversitenin toplumsal, siyasi ve ekonomik bağlamdan makul bir derecede uzaklaşarak araştırma ve tartışmalara katılmak için nesnel bir düzlem sunacağı beklenir. Fakat bu beklenti üniversitede öğretim üyesi/yardımcısı olarak çalışmaya başladıktan sonra istenen düzeyde karşılanmaz. Aktör temasının arka planı ile derinden ilişkili olduğu düşünülen bu ifadeler ayrıntılı olarak *ideal* teması başlığı altında incelenmiştir.

Alan yazında siyasi baskılar ya da ekonomik taleplerin üniversiteyi nesnellik iddiasından saptırmaya dönük tehditler üretmesi çok kıymetli tartışmalara konu olmuştur. Bu tartışmalar ışığında bilginin edinilmesi ve üretilmesi bağlamında akademik kimliğe ilişkin *hayal kırıklığı* (O1, O2, O4, O5, M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10 ve M11 kodlu katılımcıların ifadesiyle) ya da karşılaşılan *rezalet* (0o3 kodlu katılımcının ifadesiyle) bu tehdidin bireysel düzeydeki yansımaları olarak okunabilir. Akademi genel bir tehdit altındadır ve akademisyenin bireysel çalışmaları da bundan kaynaklanan olumsuzluklar ile etkilenmiştir. Bu tür bir okuma iki açıdan eleştirilebilir. Bunlardan ilki akademisyen kimliğinin verili nesnellik koşullarına sabitlenmesidir. Üniversitenin evrensel biçimi içerisinde oluşan akademisyen kimliğinin herhangi bir kültürel bağlamda aynı nesnel koşullar üzerinden yeniden üretilmesidir. İkincisi ise kurumsal yapının rasyonel hedeflerden sapmalarına odaklanan makro bakış açısının gündelik pratiklere ve anlamın inşasına yeterince önem vermemesidir. Dikkatleri yapıya ve yapıyı etkileyen makro bileşenlere (özellikle siyasi ve idari otorite merkezlerine) odaklayan böylesi bir tartışma akademik kimliğin inşa edildiği süreçleri ve anlam pratiklerinin bu süreçte oynadığı rolü gözden kaçırmaya neden olabilir. Buna ek olarak böyle bir bakış açısının egemen olduğu epistemik camianın bakış açısına göre kimliğin inşasına eğilen bir araştırma sorunsalının kurulması gereksiz görülebilir.[81]

[81] Araştırmada akademisyen kimliğinin inşasına eğilerek üniversitenin objektif gerçekliğini sorguya açmak Ünsaldı'nın kalkınma kavramı üzerine yaptığına benzer şekilde araştırma

Bu ifadelerden yola çıkarak akademik kimliği şekillendiren *aktör* temasının çözümlenmesi halinde akademik topluluğun dinamikleri üzerine farklı bir bakış açısı getirmek mümkün olur. Akademiyi bürokratik/rasyonel sınırların dışında tartışmayı sağlayan bu bakış açısı akademisyen kelimesinin "sözlüksel kesin-bilimsel tanımlama(sını)" (Ünsaldı, 2014a: 21) aşarak akademi ve akademisyen üzerine paylaşılan anlamların incelenmesini sağlama potansiyeli taşır. Türkiye'de akademisyen olmaya ilişkin üretilen beklentiler ve bu beklentilerin karşılanmamasına bağlı olarak yaşanan olumsuz duygular karşısında akademik çalışmaların failini çoğunlukla birey ya da yakın çevresine odaklı olarak kuran anlam pratikleri *aktör* temasının içeriğini oluşturur. Üniversite kurumu ve mensupları arzu edilen akademik kamuyu oluşturmaktan uzak görüldüğü ölçüde akademisyen kimliğinin üretildiği anlam haritasında aktör daha dar bir çevreye geri çekilir. Bilimsel üretime bu dar çevrede devam etmek için arzu edilen koşulları kısmen sağlayan bir odak oluşur. Aktör teması belli derecelerde[82] ancak sabit bir yönde eleştirilen üniversite camiası içerisinde bilimsel faaliyetlere devam etmeyi sağlamak için akademik kimliği sınırlı bir çevre ile etkileşim içinde tanımlar.

---

sorunsalının "anlaşıl(maz)" ya da "gereksiz" kabul edilmesine neden olan dar bir pozitivizm ile eleştirilebilir. Bu konudaki tartışma için bknz. (Ünsaldı, 2014a: 20-26).

[82] Bu olumsuz eleştiriler egolarını aşamamış (O1 ve M12) ya da "duruma ayak uydurmuş" kişiler (M10) gibi bazı akademisyenlere yöneltilen eleştiriden Türkiye'de gerçek manada akademisyen olmadığını (M1 ve M2) ya da gerçek anlamda bilimsel çalışma yapılmadığı (M8, M12 ve M13) eleştirisine kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alır.

4.2.2.2.1. Bilimsel bilginin üretilmesi açısından aktör teması

Bireysel çabayı vurgulayan akademisyen kimliği bakış açısıyla ilişkili *aktör* teması ile kodlanan ifadeler incelendiğinde birey ya da yakın grubu tanımlayan ifadeler dikkati çeker. Akademik üretimin kaynağı bireyin öğrenmek, gelişmek ve üretmek için kişisel kaynakları özelinde tanımlandığı pratikler olarak anlamlandırılır. Bu kişisel kaynaklardan en önemlisi samimi araştırma merakı ile güdülenen bireysel çabalardır. Bazı durumlarda bireysel çaba yakın çalışılan küçük gruba katkılara dönüşür.

Katılımcı M1 etkileşim konu başlığındaki soruya cevap verirken "bir şeyi üretmek zor düzeltmek kolaydır"; katılımcı M7 "emek vermiş yapmaya bilirdi yapmış kıymetli buluyoruz" sözleri ile bilimsel üretimde bireysel çabanın önemine değinir. Katılımcı M10 aynı konu başlığında benzer bir ifade kullanır.

> *…çalışma yapmanın zorluğunun, o aşamaya kadar getirmenin zorluğunun farkındayım. Bir şey yapmayan birçok insan da etrafımda olduğu için yapabilenler de gerçekten o anlamda kıymetli oluyor. (M10).*

Bu anlamlandırma pratiği bireyin gayretine odaklanır. Belirli bir çalışmayı ortaya çıkarmak için sarf edilen gayret özelinde kurulan anlam bilimsel çalışmanın aktörü olarak bireye yüklenen önemi gözler önüne serer. Akademisyen araştırmasına odaklanarak bilimsel bilginin üretilmesine katkı yapar. Katılımcı M7'nin danışmanı tarafından verilen tavsiye bu koşullara uygun bir tavsiyedir. Üniversitedeki bazı olumsuz etkileşimlere değinen

katılımcı, doktora tez danışmanının şu tavsiyesini aktarır: “Koridorda fırtına kopsa sen kapını kapat, yazını yaz, araştırmanı yap. Gerisine karışma.” (M7). Aynı katılımcı bazı ortak çalışmalara verdiği katkılardan bahsederken “bunlar hep benim bireysel çabalarım” (M7) ifadesini kullanır. Katılımcı M6 (araştırma görevlisi) örnek aldığı bir akademisyeni tanımlarken bireysel çabasını şu şekilde öne çıkarır:

> *Yaklaşık ayda bir kere falan bir yayın hazırlayan birisi ya bildiri hazırlar ya makale yazar ya kitap yazar ya kitap bölümü yazar Yani şöyle söyleyeyim benim bu okulda gördüm 2-3 tane çok çalışan insanlardan birisidir. (M6)*

Bilimsel üretimin arka planındaki bireysel emeği odağa alan bu anlam pratiği akademik metinlerin dolaşımdaki değerini sahibinin çabası ile işaretler. Bu açıdan bakıldığında bilimsel tartışma içinde serbest dolaşıma sokulan bir argüman yerine yazarın çalışkanlığı ile daha derin bağları olan bir metin karakterize edilir. Bu bakış açısına göre bireysel düşünme ve üretme süreçleri ile bilimsel bilginin üretilmesi birbirine neredeyse eş anlamlı görülür.

Katılımcı M9 “bireysel olarak, tercih olarak izole çalışıyorum ama koşullar da bunu gerektiriyor” ifadesini kullanır, konuşmanın başka bir yerinde araştırmaları yönlendiren “samimi” merakı vurgular. Katılımcıya göre bu merak araştırmanın derinleşmesine neden olurken ortaya çıkardığı sonuç açısından “bireysel olarak koruyan bir şey … onun [kafanızdaki sorunun] arkasından gitmek bir anlamda güçlendiren bir şey[dir]”. Katılımcı M9 bireysel çabanın ardındaki motivasyonu açıklarken bilimsel araştırma merakının

önemine vurgu yapar. Bu ifadeler ışığında akademisyen kimliğini anlamlandıran önemli bir pratik katılımcı M2'nin ifadesiyle "tefekküre boğulmuş" ve katılımcı M8'in ifadesiyle "bilimsel keyif" ya da "bilimsel kaygı" güderek araştırmalarına odaklanmış bir hoca imgesidir.

Bilimsel çalışmalarda entelektüel derinlik, odaklanma ve bireysel gayretin işgal ettiği önemli konum yadsınamaz. Akademisyenlerin anlamlandırma pratiklerinin bireysel düzeyde öğrenme ve araştırma çabasına odaklanmasının bilimsel çalışmaların karakteristikleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bununla beraber bireysel ya da kolektif çalışma ile üretilen bilimsel metin üzerine tartışılacak bir argümanlar dizisi olarak yorumlandığında bilimsel bilgi üretiminin ilk adımını oluşturur[83]. Aktör teması bağlamında katılımcıların paylaştığı anlamlandırma pratiğine göre bilimsel bilgiyi üretmek için bireyin öğrenmek için çaba göstermesi ve yakın grubu ile bu bilgiyi paylaşarak bir eser ortaya koyması gerekir. Bu metinler yayın puanları gibi biçimsel kriterleri yerine getirmenin araçlarıdır. Fakat bundan daha önemlisi samimi araştırma merakının ifadesi olan bilimsel çalışma ürünleridir.

Akademisyenlerin entelektüel merakları akademinin ontolojisi ile uyumlu şekilde bilimsel üretimin temelini oluşturur. Akademisyen olmak eğitsel ve idari görevlerin yanında temelde mensup olunan bilimsel disiplinin

[83] Üretilen bilimsel bilgi/metin bu şekilde ele alındığında ilk adımda yapılan şey bu bilgiyi fikir ayrılığı temelinde örgütlenmiş heterenom akademisyenler grubunun (Readings, 1996 akt.Delanty, 2001: 5-7) görüşüne sunmak için hazırlamaktır.

bilgi birikimine katkı sağlamak, araştırmacı olmak şeklinde anlamlandırılır. Aktör teması bağlamında bilimsel bilginin üretiminde rol alan aktörlerin tanımlanması söz konusudur. Bu tanımlamanın odağını akademisyen ve/veya birlikte çalışılan az sayıda akademisyenden oluşur. Genellikle bu akademisyenler grubu kişisel anlamda güven duyulan kişilerdir.

Katılımcı M7 birlikte bilimsel üretim yaptığı kişileri tanımlayan bir grubu şu şekilde aktarır. Bu grubun daha önceden tanışılan ve güven duyulan sınırlı sayıda akademisyenden oluştuğunu ifade eder.

Elbette zaten etkileşim ağırlıklı olarak öyle oluyor ortak ürettiğimiz çalışmalarda iş bölümü yapıyoruz genelde öyle bir makale ya da bildiri hazırlığı içerisindeysek ağırlıklı olarak birimiz kuramsal altyapısını yapıyoruz. Çalışmanın diğerimiz daha pratik uygulama alan araştırması gibi bir kısmı üzerine yoğunlaşıyor ama birbirimizin ürettiği metinler üzerine eleştirilerimizi karşılıklı olarak sunabiliyoruz arkadaşlarımızla karşı çıktığınız paylaşmadığımız noktalar olabiliyor ama bir ortak noktaya varıyoruz sonunda.

…

O etkileşimde bahsettiğimiz gibi daha önceden doktora döneminden beri arkadaşlık ilişkimizin devam ettiği ve hali hazırda ortak çalışmalar yaptığım arkadaşlarımı kastediyorum. Onun dışındaki arkadaşlarımı değil maalesef. (M7)

Katılımcı M10 doktorasını merkezi bir üniversitede tamamladıktan sonra Anadolu'daki üniversitesine dönüşünde kurduğu çalışma ortaklıklarını ve doktoradaki arkadaşları ile işbirliğine değinir.

…ben buradaki farklı gruplarla farklı şeyler yapmaya çalıştım. İki yıl boyunca bir sürü ortak yayınımız falan oldu bunlardan ben çok zevkte aldım hoşuma gitti yine işte … fakültesi [doktora yaptığı fakülte] ile bağımı koparmamaya çalıştım oradaki bir kaç arkadaşımla beraber çalışmalarda yaptım ama bunlar hep benim bireysel çabalarım. (M10)

Katılımcıya göre bu gruplar iradi olarak kurulan ve yakın çevreyi kapsayan birer üretim odağıdır. Bilimsel bilginin tartışıldığı, arandığı ve üretildiği yer bu grubun sınırları dahlinde kurulan bilimsel etkileşim alanıdır.

…hani bir şekilde kendisine kendi etrafındaki insanları kapsayacak şekilde oluşan bir gruplaşma bir nevi gruplaşma da denebilir. Hemen hemen aynı şeyleri benzer gurupların yapıyor olması işler anlamında ya da birbirlerini destekliyor olmaları… (M10).

Katılımcı M9 bilimsel üretim açısından etkili bulduğu küçük çaplı grupların zaman zaman bilimsel toplantılarda kurulan etkileşimlerden doğduğuna işaret eder.

Küçük çalışma grupları bence çok etkili. Benimde dâhil olduğum başka üniversite belirli konulara ilişkin çalışan kişiler var ki biz onları nasıl buluyoruz işte ya yaptığımız tez çalışmalarıyla

birbirimizi buluyoruz ya da bir kongre de aynı oturumda benzer bir meseleyi tartıştığımız için birbirimizi buluyoruz. Dolayısıyla o küçük gurupların sürdürdüğü küçük çalışma gurupları daha verimli oluyor bence. (M9).

Katılımcı görüşmenin ilerleyen bir noktasında ise birlikte bilimsel üretim yaptığı bu grupları oluşturan kişilerin çoğunlukla önceden tanıdığı, güvendiği dostları olduğunu ifade eder.

Kişisel olarak ben kendim içinde bunu söyleyebilirim. Benim akademik anlamda birlikte çalıştığım iş birliği yaptığım bir çok isim akdemia öncesinde de tanıdığım ve dostum olan isimler dolayısıyla belki öyle bir şey de bir tür izolasyon hani (M9)

Katılımcı M11 yaklaşık 30 yıl önce akademik bilgi ve çalışmaları kapalı bir döngüde paylaşan benzer gruplara değinir. Bu grupların oluşmasında akademisyenlerin ortak bir düşünce yapısını paylaşmasının önemine değinen katılımcı zaman içinde birlikte üretim yapacağı bir gruba dâhil olma sürecini görüşmenin akışı içerisinde açıklar.

M11. Gruplara sizi de almıyorlar kolayca dâhil olamıyorsunuz. Bir süre sonra tabi sizin gibi yeni girenlerle siz yeni bir gurup oluşturuyorsunuz ve oradan artık sosyalleşmeye başlıyorsunuz.

…

K. Gruplaşmaların olduğu bir ortamla karşılaştım dediniz. Onu aşmak için ne yaptınız.

M11. Benim sevdiğim beğendiğim asistan arkadaşlarım vardı öğrenciliğimden. Zaman içerisinde o hiyerarşiyi kırdık, ablalardan abilerden arkadaş düzlemine geçtik. Tabi ki ben daha … [siyasi bir yönelim ifade edilmiştir] bir çizgiden geldiğim için bu tarzda arkadaşların bunduğu grubun içine girdim.

…

K. Akademik açıdan etkileşim?

M11. Akademik etkileşim. Bilimsel açıdan bu etkileşim oluyor. Makalelerle ortaklaşıp kişisel olarak çalışabilirim ben bu kişiyle, dünya görüşümüz ve bilim paradigmamız birbirimize yakın. Akademik anlamda makaleler yapabilirim etkileşimler olarak.

Bilimsel üretimin aktörü olarak tasarlanan grubun oluşumunda arkadaşlık, dostluk, klik, dünya görüşü ya da siyasi eğilimlerin önemli rol oynaması ilgi çekicidir. Beraber çalışabilmek için grup içi uyumun kurulmasında önemli rol oynayan bu bileşenlerin güvensiz akademik topluluk imgesinden kaçınma güdüsünden enerji alarak güven duyulabilir bir alan oluşturduğu iddia edilebilir. Akademisyenler beraber çalışacakları kişilerle işbirliği kurmak için bilimsel olmayan ölçütlere başvurarak kolektif çalışmanın normlarını oluşturur. Bu açıdan açıkça ifade edilmese de güven duyulacak bir alan yaratmanın önemi büyüktür. Her koşulda küçük gruplar bilimsel bilginin üretiminde aktör olarak anlamlandırılır.

Odak grup görüşmesinde ortaya çıkan bir etkileşim birlikte üretim yapan gruplara ilişkin yukarıdaki ifadelerle benzerlikler taşır.

O4. Bence Türkiye'de bazı klikler var yani, o kliklerin içinde yazmıyorsanız. Mesela yazdığınız şey … yayınlarından çıkmıyorsa ömrü billah referans almama durumunuz var. Yani.

O5. Değil mi bu … bayağı tekelleşti.

O4. Evet.

O5. Ben de memnun değilim, hoşlanmıyorum bu durumdan.

…

O4. Yani bazı yayın grupları yani bazı çevrelerde bir şey basmadıysanız hiç esamesi okunmuyor yazdığınız şeyin yani.

O3. Bir de bazıları var. Her üniversite veya fakültenin içinde kabile gibi bir grup ilişkileri var. O kabile, kabile diyeceğim [gülerek] kendi arasında o iletişimi kuruyor dışardan birisi geldiğinde kabul etmiyor. Sen bilmezsin diyor. … üniversitesinde bu var. Ve öyle bir klikleşmişler ki diğeri, diğeri hakkında konuşamaz, öbürkü, öbürkü hakkında konuşamaz.

K. Şahısları mı yoksa eserleri mi hocam?

O3. Şahıstan bir kabileye dönüşmüş, yani organik olarak bir bağ kurmuşlar üniversitenin içinde ve birbirleriyle işte alışveriş yapıyorlar, birlikte gidiyorlar dışarıya işte şey yapacaklarsa.

K. Bilimsel çalışmalarından bahsediyoruz.

O3. Evet, çalışmalarından.

Katılımcıların "dünya görüşü" birbirine yakın (M11), birbirini eskiden tanıyan "dost(lar)" (M9), bilimsel çalışmalarda birbirini kollayan kişilerden oluşan bir grup (M10), "arkadaşlık ilişkisi(ni)" sürdüren kişilerden oluşan çalışma grubu (M7), "kasaba" ahalisi benzeri bölgesel bir gruplaşma içinde çalışanlar (O4), "kabile" benzeri bir klikleşme içinde ortak çalışanlar (O3) gibi ifadeler ile aktardıkları küçük gruplar samimi araştırma merakını gerçekleştirmek; yani akademisyen olmak için aracı rol oynar. Böylece grubun nasıl kurulduğu konusunda farklı yorumlar olsa da bu ifadelerdeki ortak nokta bilimsel çalışmanın aktörü olan küçük ölçekli bir grup ve bireysel çabalarını bu gruba sunmayı kabul eden bireyden oluşan kısıtlı çevredir.

4.2.2.2.2. Aktör Temasının Tek Boyutlu Yapısı

Bireysel çaba ya da mensup olunan çalışma grubunun ortak çabası ile bilimsel eserler üretilir. Ancak bilimsel üretim süreci bu aşamadan sonra bu eseri ele alarak değerlendiren, kendi bakış açısına göre yorumlayarak eleştiren ya da destekleyen öteki aktörleri içerecek şekilde genişletilmez. Bilimsel eserlerin üretimi özne konumuna birey ya da grubu getirerek elde edilen çeşitlilik eserin bilimsel disiplinin kamusuna sunulması aşamasında

ortadan kaybolur. Bilimsel bilginin karşılıklı eleştiri ve etkileşim üzerinden üretilmesi açısından *aktör* teması tek boyutlu yapı oluşturur.

Bu anlamlandırma pratiğine göre belirli bir bilimsel metin etrafındaki aktörler genellikle tek bir tarafta konumlanır. Ağırlıklı olarak metni üreten tarafta tanımlanır. Bilimsel bilgiyi öğrenen ve araştırmalara uygulayarak yeni bilgiler üreten aktörün çabası öne çıkarılır. Katılımcı M7'nin ifadesiyle "emek vere(n)" aktöre odaklanan bu durum üretilen metni bilimsel disiplinin tartışma alanında serbest dolaşımdaki bir argüman olarak tanımlamak yerine üreten aktör ile derin ilişkileri olan bir metaya dönüştürür. Böylece üretilen bilimsel metinlerin karşısında ya da izleğinde yer alan başka akademisyenler tanımlanmaz. Bilgiyi üretenlerin çabasına odaklanan bu ilgi çekici anlamlandırma pratiği ile ortaya konan tek boyutluluk bilimsel bilgiyi öğrenilen ve aktarılan bir varlık olarak şekillendirir. Bu bakış açısına göre bilgi üzerine tartışmak ve fikir alış verişi yapmak ikinci plandadır.

Aktör teması akademik kimliği inşa ederek akademide var olmak için bir stratejik unsura dikkat çeker. Aktörün bilimsel eylemleri samimi araştırma ilgisinden kaynaklanmakla beraber hayal kırıklığı üzerinden tanımlanan üniversite bağlamında arzu edilen bilimsel çalışmaları yapabilmeyi sağlar. Bireyi toplumdan kopuk gören bir değerlendirmeyle bu durumu *kliklere* (O4) katılarak grubun sosyal ve kültürel sermayesinden faydalanma niyetiyle ilişkilendirmek mümkündür. Akademinin koşulları ile dinamik ilişki içindeki bireysel stratejiler olarak yorumlanması halinde tekil bireylerin eylemleri olmaktan çıkarak paylaşılan anlamlardan yola çıkan pratikler halinde

okunabilir. Bu bakış açısına göre gruplaşma eyleminin failinin kim olduğu ya da hangi gruba ait olduğu soruları önemini kaybeder. Güvensiz bir ortamda bilgiyi sahiplenilen bir varlık olarak anlamlandırmak bilgi sahibi kişinin/grubun varoluşuna katkı sağlayan önemli bir bileşen haline getirir. Bu durumda bilgiyi paylaşmak eldeki avantajı açık etmek ya da bir başkasının bilgisini eleştirmek muhatabın varoluşuna yönelen bir tehdit anlamına gelebilecektir.

Aktör teması bağlamında bilimsel bilginin üretilmesi eylemini tek boyutlu olarak ele alan ve akademik çalışmanın dolayısıyla bilginin sahibi olan taraftaki aktörleri öne çıkaran anlam pratiği yaygın olarak görülür. Alandaki uzmanlığın sağladığı korunma duygusu hayal kırıklığı yaratan akademik dinamikler ile bilgi üretme pratikleri arasındaki karşılıklı etkileşimin ürünüdür. Akademide bireylerin var olmasını mümkün kılan sahip olunan bilgi olgusu akademisyenlerin korunmaya ihtiyaç duyduğu parçalı ve güvensiz yapı tarafından zorunlu kılınırken, bilgiye sahip olma eylemi de bu yapıyı yeniden üretmeye hizmet eder.

Bu koşullar altında akademisyenlerin bireysel stratejilerini umut içeren bir dinamizmle ilişkilendirilmesi de mümkündür[84]. Katılımcı M2 bu durumu şu sözlerle aktarır: “Elimden geldiğince bu koşullarda bir şeyler tırmalıyorum yapıyorum olduğu kadarıyla. Ve bunların böyle değişeceğini düşünüyorum.” (M2). Bu koşullar altında değişimi sağlamak için bireysel çabaya dayanmak

[84] Bu durum özellikle katılımcı O4 ve O5’in odak grup görüşmesinde yaşadıkları etkileşime yansır. Katılımcıların kendilerinin de dahil olduğu yeni neslin işbirliğine ve etkileşime daha fazla yer açtıklarını düşünür.

açısından umut vaat eden bu yaklaşımın mevcut durumu mümkün olduğunca sorgulayarak akademide yer almayı ya da bilimsel çalışmalar yapmayı tek başına geçerli bir nesnellik koşulu saymadığını ifade etmek gerekmektedir. Katılımcının bireysel çabasını yönlendirdiği temel amaç bu etkileşim ortamında bireysel olarak bilimsel yeterliliğini sağlamayı değil alanda "bazı yeni pratikler" yeşerterek diğer akademisyenler için "soluk alma imkânı tanı(ma)" (M2) ihtimaline yaklaşmaktır.

Aktör temasının olumlu ya da olumsuz yorumları yapılabilir. Ancak genel olarak ifade edilmesi gereken özelliği bilimsel bilginin üretiminde bireyin ya da kapalı bir grubun çabasını öne çıkarılmasıdır. Üretilen bilgiyi okumak, eleştirmek ve geliştirmek gibi akademik görevleri oldukça önemsizleştirecek şekilde neredeyse biç değinilmemesi aktör temasının dikkat çekici yanıdır. Bu durum akademik topluluğun tartışma kapasitesini içerden dışarıya doğru sınırlayan bir eğilimin kaynağı olarak görülebilir.

4.2.2.3. SINIR TEMASI

Sınır teması akademisyenlerin herhangi bir nedenle erişimi ya da etkileşimi sınırlandıran her tür etkene dair anlamları içeren ifadelerin toplamıdır. Sınır bazı durumlarda engel, bazı durumlarda ise koruyucu bir kalkan olarak anlamlandırılır. Bu sınırlar kimi etkileşim türlerinde hayatta kalma stratejisinin bir parçası olarak işlev görür. Akademisyenlerin var olma mücadelesinin araçları olarak anlamlandırılan sınırlar bu tür durumlarda ikincil ürünler olarak kapatma ya da uzak tutma işlevini yerine getirir. Özellikle bu son durumda olmak üzere *sınır* temasının içeriği akademinin ontolojisine

karşıt olan pratiklerin akademisyen kimliğine eklemlendiği tutarlı bütünler üretir. Örneğin akademik araştırmalar yapmak ve bilimsel bilgi üretmek ontolojik olarak kolektif bir faaliyet olmasına rağmen akademiye atfedilen olumsuz koşullardan yola çıkarak inşa edilen korunaklı etkileşim adacıkları bu faaliyetleri yerine getirmek için bireyin kendisi ya da yakın çalışma arkadaşlarının etrafını çevreleyen bir sınır üretmesini gerektirir. Bu durumda Türkiye'de akademisyen kimliği üzerine paylaşılan anlamların başarılı akademik bireyler üretmeye hizmet ederken; akademik topluluğu bilimsel bilgi üretme işlevlerinden uzaklaştırdığı iddia edilebilir. İzleyen başlıklarda *sınır* teması ve bu temaya ilişkin görüşme içerikleri detaylı olarak incelenmektedir.

4.2.2.3.1. Bilimsel Bilginin Üretilmesi Ekseninde Sınır Teması

Bilimsel bilginin üretimi bireysel değil kolektif bir faaliyetin ürünüdür. Bourdieu'ya göre akademisyenin entelektüel özgürlüğü kurallarla düzenlenmiş tartışma ve eleştiri alanının kolektif inşasıdır ve tekil akademisyen bunu nadiren fark eder (akt. Wacquant, 1989: 16). *Sınır* teması kapsamında incelenen anlamlar bilimsel bilginin üretilmesi açısından etkileşimsizliğe yol açan her çeşit ayrımı içerdiği için temelde Bourdieu'nun ifade ettiği bilimsel üretim biçiminden[85] ayrılmaya neden olur. Bu konuda

[85] Bourdieu'nun determinist eğilimleri (Delanty, 2006: 70) nedeniyle bu çalışmada nasıl ele alındığını açıklamak uygun olacaktır. Söz konusu bilimsel üretim olgusunun ortaya çıktığı

katılımcı M8'in verdiği örnek durumun etkili bir özetini sunar. Katılımcı M8 1981 yılında Türkiye'de başladığı akademik kariyerine 10 yıl kadar süreyle yurtdışındaki üniversitelerde devam ettikten sonra 2002 yılında tekrar Türkiye'ye dönmüş ve halen Ankara'daki bir üniversitede akademisyen olarak çalışmaktadır. Bu iki farklı deneyimin uyuşmazlıklarına odaklanan karşılaştırması *sınır* temasının etkileşim eksenine vurgu yapar:

> *K. Türkiye de akademisyenlerin birbirleriyle etkileşim düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Her açıdan işbirliği, paylaşım ya da eleştiri.*
>
> *M8. Şimdi birincisi şu bilimsel çalışmalar anlamında bir paylaşım söz konusu değil denebilir. Maalesef yok. Ben yurt dışındaki deneyimlerimden biliyorum. Hazırlanan bir makale, ön çalışma örnek olarak söylüyorum basılmadan önce ve çok ciddi hocalar yapardı bunu, birkaç tane hocaya gönderir daha basılmadan önce görüşlerini alırlar.*
>
> *K. Alanda çok kabul gören hocalar bile.. Buna kurumsal hakemlere değil, kendileri fikirlerini mi soruyorlar hocam?*
> *M8. Tabi kendileri gönderirler ben böyle bir çalışmayı basıyorum senin görüşlerin benim için çok değerli lütfen gözden geçirir misin? Ve o hocalar onu alırlar ciddi ciddi okurlar ve kendi*

---

koşullar ve süreçlere ilişkin tartışmaya değinmeksizin öne sürülen olgu ile katılımcıların ifadeleri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

değerlendirmeleriyle beraber gönderirler. Ve onları okuduktan sonra hocalar makaleyi gönderirler. Ve basılır. Ve sonrasında da o basılan makale ya da kitap hakkında 'review'ler [inceleme, eleştiri, A.N.] çıkmaya başlar. Bak bu süreç çok önemlidir. Bilimsel anlamda etkileşim anlamında bu çok önemlidir. Bunu da ben son 10 yıldır diyebilirim tek bir örneğine dahi rastlamadım. Türkiye de örneğine rastlamadım. Benimde kitaplarım çıktı. … [katılımcının alanında çok temel bir tartışmaya ilişkin kapsamlı bir eseri A.N.] diye bir kitabım var. Bir tek arkadaşım bizim buradan … bölümünden bir arkadaşım ciddi olarak okudu kendi köşesinde gazetede yazdı. Ama onun dışında, akademik ortamda ne bir değerlendirme ne de bir eleştiri aldım. Kaldı ki herkese gönderdim.

Katılımcı M8'in ifadesinde belirttiği kitap güncel sosyal ve ekonomik tartışmalarda keskin bir duruşun ifadesidir. Bu nedenle bahse konu eserin akademik ya da siyasi olarak olumlu ya da olumsuz tepkiler üretmesine kesin gözüyle bakılabilir. Katılımcı kitabın olumlu ya da olumsuz etkileşime neden olmamasını güçlü bir örnek olarak öne sürer. Türkiye'de özellikle ifade özgürlüğü ve muhalif kimliklerin baskılanması anlamında farklı fikirlerin engellendiği düşünülür (Bilgin, 2009; Cangızbay, 2003; Gündüz, 2011; M. Tahir Hatipoğlu, 2000; Marangoz, 2004: 481; Seggie ve Gökbel, 2014; Timur, 2000: 343-349; Yalçın, 2004). Bu konuda dile getirilen iddiaların ne ölçüde geçerli olduğu bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Buna rağmen Türkiye'de üniversiteler üzerine yapılmış çalışmalarda çok önemli bir konu başlığı

akademik özgürlüğün dışardan ya da üniversite yönetimleri aracılığıyla içerden baskılanmasıdır.

Bu çalışmada benimsenen yönteme göre *sınır* teması ile kodlanan ifadeler incelendiğinde özellikle akademinin iç dinamikleri ile ilişkili başka ve daha önce çokça ele alınmamış bir durum ortaya çıkar. Bu farklı durum insanlık tarihi kadar eski olan bilgi üzerinde egemenlik kurma mücadelesinin önemini azaltmaz. Buna karşın Türkiye'de akademik kimliğe ilişkin anlamlar bilginin üretilmesi önünde aşkın bir otoritenin akademik bilgiyi tahakküm altına almasından önce bilginin üretilmesi aşamasında ortaya çıkan pratiklere dikkat çeker. Bu pratikler akademik kimliğin temelindeki varsayımlarla ilişkilidir. Daha açık bir ifadeyle herhangi diğer dış etkene bağlı olmaksızın akademik kimlik üzerine paylaşılan anlamlardan doğar ve bilimsel bilginin üretildiği sürece içten dışa doğru bir etki yapar. Bu tez çalışmasında kullanılan bakış açısının özgün yanı akademiye dışarıdan yönelen müdahalelere odaklanmadan akademinin gündelik pratikleri üzerinden akademik kimliğe eğilmektir. Bu nedenle bilginin politik ya da ekonomik nedenlerle tahakküm altına alınmasının her dönemde çok önemli bir sorun olduğunu kabul etmekle beraber bu çalışmada öncelik paylaşılan anlamlara verilmiştir. *Sınır* teması kapsamında kodlanan ifadelerden üretilen yorumlar bu nedenle akademik kimliği üreten ve yeniden üreten pratiklerin önemli bir parçası olarak görülmektedir.

Katılımcı M8'in yurt dışında ve Türkiye'deki deneyimlerinden süzdüğü[86] gözlemlere ilişkin bu örnekte M8'in yazdığı eserde öne sürülen argümanların ifade edilmesi önündeki bir engelden (en azından dolaysız bir yasaklama şeklinde) bahsedilmez[87]. Ancak aksine kitabın ortaya koyduğu argümanlar akademik toplulukta olumlu ya da olumsuz tonda neredeyse hiçbir geri dönüş üretmez. Diğer katılımcılar tarafından da dile getirilen yayınlara karşı ilgisizlik (O4, O5, M1, M2, M5, M7, M11, M12, M13) diğer akademisyenlerin kuramsal konumlarından kaynaklanan bakış açılarının ortaya konan esere katkı sağlamasını engeller. Böylece ortaya konan eser (bu örnekte M8'in kitabı) bilimsel yöntem ile üretilen bilimsel bir çalışma olsa da, ortaya konan argümanlar katılımcı M2'nin ifadesiyle kolektif çalışma ile "nesnelliği fethetme" sürecinin dışında kalır. Bilimsel bir argümanın akademik topluluğun ilgisinden mahrum kalması bilimsel bilginin üretilmesi sürecinin temel aşaması olan fikir tartışmasını yaralar. Üniversiteyi ve dolayısıyla akademisyenleri Readings'in ifadesiyle "fikir ayrılığı topluluğu" olarak

[86] Bu tez çalışmasının ilk önerisinde araştırmanın Türkiye'den yurt dışına çalışmak için giden akademisyenler ile Türkiye'de çalışan akademisyenlerden oluşan iki grubun karşılaştırılması önerilmiştir. Tez komitesi tarafından da onaylanan taslaktaki araştırma modeli fon kaynağı bulunamaması nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Araştırma sürecinde bazı katılımcılar (O5, M2, M13 ve M14) bu çalışmanın uluslararası karşılaştırmalı bir örneklem ile yapılması konusunda fikir bildirmiştir. Bu nedenlerle katılımcı M8'in öne sürdüğü karşılaştırmalı örnek içeriğinin önemi kadar yöntemi nedeniyle de araştırmanın hedefleriyle yakından ilişkili görülmektedir.

[87] Katılımcı M8 akademik kadrosunun verilmesi önündeki engeller, idari soruşturmalar ve kurumsal bağlamda yalnızlaştırılması açısından bu konuda çok önemli zorluklar ile karşı karşıya olduğunu görüşmenin farklı noktalarında açıkça ifade etmiştir. Bu açıdan çalıştığı üniversitede konumunu "çirkin ördek yavrusu" (M8) benzetmesi ile ifade eder. Söz konusu örneği kurgularken asıl ifade etmek istediği Türkiye'deki bilimsel tartışma belki de tartışmadan kaçınma) pratiklerine verdiği önemi gösterecek şekilde bu baskı ve dışlamalara değinmeksizin etkileşimsizliğe odaklanır. Buna karşın söz konusu dolaylı etkilerin fikirlerin ifade edilmesini sınırlamayı amaçlayan dışsal müdahaleler olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

tanımlayan (akt. Delanty, 2001: 6) bakış açısına göre ise bu ilgisizlik durumu akademik topluluğun ontolojisiyle taban tabana zıttır.

Bu karşılaştırmalı ifade bloğu etkileşimden kaçınma ya da başka bir ifadeyle bilimsel argümanlar üzerinden etkileşimi gerekli görmeme durumuna işaret eder. Benzer şekilde katılımcı M13 yurt dışında bir yıl süren doktora sonrası araştırma sürecinde gözlemlediği karşılıklı eleştiri ve etkileşimler ile yürütülen akademik çalışma örneklerini sıraladığı ifadelerin ardından "Ben burada [Türkiye'de, A.N.] gerçek anlamda bilim yapmadığımızı o zaman anladım" (M13) ifadesini kullanır. Ona göre Türkiye akademisinde eksik olan pratikler doktora sonrası araştırma sırasında şahit olduğu karşılıklı etkileşim halidir. Katılımcı yurt dışında misafir öğretim üyesiyken dönem başı toplantısında her bir akademisyenin halen çalıştığı konu ve varmak istediği hedefi açıkladığı, bu konuda birlikte çalışmak isteyen ya da fikri olanlara açık olduğunu duyurduğunu gözlemler. Türkiye'deki fakülte yönetim kurulu toplantılarına eş görülebilecek yurtdışındaki bu toplantıya genç akademisyenler ve istekli öğrenciler de katılabilir. Deyim yerindeyse kamuya açık olarak araştırma konularının paylaşılması ve üzerine konuşulmasına şaşırdığını ifade eden katılımcıya bu durumun Türkiye'deki deneyiminden ne ölçüde farklı olduğu sorulmuştur. Verdiği cevap ise şaşkınlığının nedenini açıklar. M13 aynı koridorda görev yaptığı diğer akademisyenlerin hangi konuda çalıştığını bilmediğini ifade eder. Bu durumu en açık ifadesiyle ortaya koyan katılımcı M7 olur: "anlaşılmayan bir ketumluk var insanlar çalışmalarını araştırmalarını birbirlerinden inanılmaz bir şekilde gizliyorlar". Araştırma konularını paylaşmak ya da yaptığı çalışmalar üzerine tartışmak için farklı

bakış açılarını davet etmek yerine üzerine çalışılan konunun saklanması *sınır* temasının merkezi konularından biridir[88]. Bu saklama eyleminin akademik çalışmaları kişinin bireysel eylemleri ve bakış açısına sınırlayan yan etkiler üretmesi muhtemeldir. Akademik topluluğun dinamikleri açısından ise fikir tartışmasını üniversitenin doğal bir parçası olarak kabul etmek yerine bir sürtüşme ya da kişisel mücadele haline dönüştürme eğilimi *sınır* teması ile ilişkilidir. Katılımcı M4 "tamamen iletişimi koparmaya varan bir tavır geliştirme" şeklinde tanımladığı etkileşimsizlik durumunun akademik tartışmalar ya da kişisel anlaşmazlıklardan kaynaklandığını ifade eder.

Çalışmaları gizleyen bir nevi sınır ardında saklama eğilimi aşağıdaki görüşme parçasında ortaya çıkar.

> *M10. Genel olarak akademide insanlar kendi içlerine kapalı durumdalar. Biz böyle birileriyle bir şeyler yapmaya çalışırken kenardan köşeden de ne yapıyor ki neden yapıyor ki diye bakan insanlarda oldu. Ortak çalışmaya biraz kapalı bir grup topluluk olduğunu söyleyebilirim bu alamda.*

[88] Bilgileri ve araştırma konusunu saklama eğilimi ile ilişkili olarak bir katılımcı tezlerin çevrimiçi erişime kapatılmasını örnek göstermiştir. Bu bilgiden hareketle Yükseköğretim Kurulu ulusal tez tarama web sayfasında yapılan inceleme sonucunda Sosyal Bilimler alanında onaylanan lisansüstü tezlerin izin durumunda ilgi çekici bir değişim gözlenmiştir. 2006-2010 yıllarında onaylanan tezlerin %22'si yazarları tarafından üç yıllığına erişime kapatılırken bu oran 2011-2015 arasında %44'e yani iki katına çıkmıştır. Buna ek olarak Yükseköğretim Kurulu ulusal tez tarama web sayfasının sık sorulan sorular bölümünde "Ulusal tez merkezinde bulunan tezimi erişime kapatmak için ne yapmam gerekiyor?" sorusunun yer aldığı belirlenmiştir. Çevrimiçi kaynak, erişim tarihi 18 Aralık 2015, https://yoksis.yok.gov.tr/SSS/swf/yoksss.swf?ucode=81

K. Şey midir hocam şöyle diyorum etrafımdan neden böyle yapıyor diyenler tam anlamak için soruyorum. Ortak çalışmayan veya çalışmalarını başkalarıyla paylaşmayan akademisyenler herhalde doğru mu anladım?

M10. Tabi tam da onları kast ediyorum.

Bilimsel etkileşim özelinde akademisyenlerin kendilerini konumladığı yerin etkileşime açık olmayan ve görece kapalı olduğu diğer katılımcılar tarafından da defalarca öne sürülür: M11'in 1987 yılında fakülteye ilk girdiği yıllardaki izolasyon halini aktardığı "bir yabancılaşma bir kendi içe dönüş, kendi gruplarına sabitlenme" ifadesi, "herkesin izole kendi mekanında var olduğu" (M9) akademi imgesi ya da araştırma görevlisi M12'nin etkileşim kurulan bazı istisnai durumları (kadın çalışmaları alanındaki dayanışma ya da mekan çalışan az sayıdaki akademisyenin etkileşimi) saydıktan sonra akademisyenleri "diğerleri ile ilişki kurmak istemeyen" olarak tanımlaması *sınır* temasının öne çıktığı ifadelerden bazılarıdır. Bu son üç ifade vakıf üniversitesinde görevli doçent doktor, merkezi bir devlet üniversitesinde görevli Profesör ve Anadolu'daki bir üniversiteye mensup araştırma görevlisinin benzer bir anlam pratiği üzerinden akademisyeni tanımlamaları açısından özellikle ilgi çekicidir. Her üç katılımcının ifadelerindeki ortak nokta akademisyen kimliğine ilişkin anlamlarda etkileşimden kaçınma eğiliminin yer almasıdır. Araştırmanın genelleme kaygısı olmaması nedeniyle neredeyse tüm katılımcıların değindiği izolasyon durumu genel bir eğilimin teşhisi olarak yorumlanmamıştır. Buna karşın farklı akademik bağlamlarda ve çeşitli

statülerde akademisyenler tarafından dile getirilen bu anlamlandırma pratiği statü ve bağlamı aşan bir paylaşılan anlamın varlığına işaret eder. Akademisyenler Türkiye'de akademik topluluğu; sınırlar ve bu sınırların yarattığı izolasyon üzerinden anlamlandırır. Bilgi üretme pratikleri sınırlandıran bu bileşenlere atfedilen nedenlerdeki çeşitliliğe rağmen sınırların varlığı ve görece aşılmazlığı anlam haritasının merkezindeki en güçlü odaktır.

Katılımcı M1 "Şimdi etkileşim bu anlamda [bilimsel olmayan kaygılar anlamında, A.N.] var insanlar birbirlerini arıyorlar birbirileri için kulis yapıyorlar. Birilerini almayalım diye kulisler var. Ama akademik anlamda kulis yok yani baştan sona kokuşmuş bir düzen söz konusu…" ifadesini kullanır. Aynı katılımcı görüşmenin başka bir noktasında "etkileşimin ideolojik, mezhepsel ve kişisel anlamda yürüdüğünü ama birlikte akademik çalışmalar anlamında yürümediğini düşünüyorum" (M1) diyerek az önceki ifadesini daha özlü bir şekilde tekrar dile getirir. Katılımcı M1'in bu ifadesi üniversite kurumunda biçimsel konumlar ve verili kimlikler[89] üzerinden gerçekleşen karşılıklı ilişkinin yoğunluk derecesi karşısında bilimsel disiplin dâhilinde argümanlar ve akademik metinler üzerine gerçekleşen etkileşim oldukça zayıf kalmaktadır. Akademik üretkenliğin diğer ilişkiler karşısındaki zayıflığına odak grup görüşmesinde yaşanan bir etkileşim isabetle aktarır.

[89] Akademisyenlerin entelektüel faaliyetleri dışındaki etnik, dini, siyasi, ideolojik, sınıfsal ya da kültürel her çeşit aidiyeti anlamında kullanılmıştır.

O4. …networklerin kuruluşu daha politik meseleler üzerinden kuruluyor.

K. Kriterler değişik ama?

O4. Evet tabi ki, tabi ki yani, aşağıda da söylediğim … [etnik kimlik] çoğunluk, ... larda [siyasi ideoloji] var üniversitede az ama. Dolayısıyla … [etnik kimlik] derecesi ve … [siyasi ideoloji] değişen bir spektrum var. Dolayısıyla o değişen spektrumda şey yani. Diğer türlü akademik olarak ne yaptığınızı hiç, hiç umursamıyorlar.

Bu durumda bilimsel bilginin üretim sürecindeki etkileşim asıl önemli olan verili kimliklerden kaynaklanan ilişkilere tabi olan ikincil bir etkileşim alanı oluşturur. Bu durum akademisyenler üzerine yapılan önceki bir araştırmada da çok benzer ifadeler ile ortaya çıkar. Yazarların Türkiye genelinde adam kayırma pratiğinin yaygın olması ile ilişkilendirdiği bu durumu katılımcılardan birinin şu ifadesi özetler:

Bilimsel rekabetin Türkiye'de hiçbir anlamı yok ... Şu yaptığım yayınların hiçbir önemi yok birçok kişi için. (Vatansever ve Yalçın, 2009: 110-111).

Verili kimlikler ile oluşturulan ittifaklara zarar vermekten ya da bu verili kimliklerden kaynaklanan dengeleri bozmaktan kaçınmak önemli bir konu haline gelir. Bu durumda akademik topluluğun farklı nedenlerden kaynaklanan sınırlar ile parçalanmış imgesi bilginin üretilmesine daha

bireysel bir bakış açısı ile yaklaşmayı gerekli kılar. Bu durumun etkileri sorulduğunda bu bireysel bakış açısı ortaya çıkar:

> *K. Yani bu [bilimsel odaklı olmayan etkileşim, A.N.] sizi geliştiriyor mu geliştirmiyor mu hocam? Bilimsel olarak siz yazıyorsunuz ve kimse üstüne konuşmuyor anladığım kadarıyla?*
>
> *M1. Bunun ben gelişimle alakası olduğunu düşünmüyorum. Ama engelleyici oluyor.*

Sınırların akademik kimlik dışındaki verili diğer kimliklerle ilişkili mücadele ve çekişmelerle ilişkili boyutu *alan* teması[90] başlığı altında detaylı olarak incelenmiştir. *Sınır* teması başlığı açısından etkileşimi engelleyen bu tür durumların kişisel ya da akademik nedenlerle diğer akademisyenlerin çalışmaları üzerine söz söylemesine fazlaca imkân bırakmayan tekil bir akademisyen imgesinin kurulmasına benzer şekilde işleyen anlamlarına odaklanılmıştır.

Bu açıdan önemli bir örnek katılımcı M1'in ifade ettiği çalışma biçimdir. Katılımcı görüşmenin pek çok noktasında yukarıda anlamlandırılan parçalı topluluk imgesi dâhilinde yapılması gerekeni bireysel çaba ile bu engelleri aşmak için çalışmaya yoğunlaşmak şeklinde anlamlandırır. Daha açık bir ifadeyle bilimsel olmayan etkileşimler ile üretilen ittifaklar ve onlardan kaynaklanan sınırları aşmak için daha çok çalışmak, okumak ve üretmek

---

[90] Bu konuda akademiye ait olmadığı ifade edilen ilişki ve ittifak türleri üzerine sarf edilen ifadeler ve detaylı tartışma için bknz. "4.2.2.4. Alan Teması" başlığı.

gerekir. Katılımcı akademik kadroya alınma sürecinde “günde 15 saat” (M1) çalışarak elde ettiği kuramsal ve yönteme ilişkin bilgi düzeyini bu sınırları aşmak için bir avantaja dönüştürür. Görüşmenin farklı noktalarında diğer akademisyenlerin bilgi düzeyinden çekindikleri için bu tür güç oyunlarında kendisini karşılarına almaktan çekindiklerine değinir.

Katılımcı M9’un akademik topluluktaki benzer ilişkileri üstü kapalı bir şekilde ima ettikten sonra bununla başa çıkmak için geliştirdiği stratejiyi açıklar. Bu ifadeler *sınır* temasına ilişkin önen çıkan anlam üretme pratikleridir. Katılımcıya göre “negatif olandan arınmayı ya da korunmayı” (M9) başarmak önemli bir hedeftir. Burada örtük olarak ifade edilen bilimsel bilginin üretildiği ve paylaşıldığı ideale yakın akademik topluluktan uzaklaştıran her tür ilişki ve etkileşimdir. Katılımcı M9 üretkenliğini artıran ve akademisyen olarak varlığını sürdürmesini sağlayan bir izolasyon stratejisi ile “korunmayı” (M9) başardığını ifade eder. Çalışmalarını bireysel çabası ile derinleştirerek ve sadece yakın çevresindeki kişilerle (bir kısmı akademiye girmeden önce tanıdığı kişiler) birlikte yaparak akademik üretim çemberini kendi kontrolü altında tutar. Bireysel düzeyde içine kapalı çalışma stratejisi akademinin “negatif” yönüne atfedilen her tür ilişkiden korunmayı sağlayan gücün kaynağıdır. Bu koruyucu güç uzmanlık alanında bilimsel bilgide derinleşerek elde edilir.

> *M9. Şey yani samimi olarak bir derdinizin araştırma merakınızın olması onda derinleşmeye yönelikte motivasyonunuzun yüksek olması bence...*

K. Bu bireysel olarak?

M9. Bireysel olarak koruyan bir şey.

...

K. Kafanız da bir soru var ve onun arkasından gidiyorsunuz.

M9. Evet, onun arkasından gitmek bir anlamda güçlendiren bir şey.

Yukarıda örnekleri verilen izolasyon stratejisi ile akademik derinliği artırarak akademide var olmak ya da arzu edilen akademik saygınlığa ulaşmak mümkündür. Bu strateji bireysel düzeyde başarılı sonuçlara ulaşmak için mantıklı görülür. Ancak bu etkili ve mantıklı strateji çok önemli yan etkiler de barındırır. Topluluğu "negatif" (M9) ya da "birlikte akademik çalışmalar anlamında" etkileşime kapalı anlamlandıran ifadeler akademisyene var olmak için bilgide derinleşmeyi mecburi kılar. Ancak bireysel olarak (ya da kısıtlı gruplar içinde) bilgi edinerek ya da tartışarak derinleşmeyi sağlayan *sınırın* ilk yan etkisi akademisyene sunduğu olumsuz akademik topluluk imgesidir. Bu tür bir koruyucu sınır altında çalışırken karşılaşılan olumsuz duygu yükü akademisyenler için yıpratıcı koşullar üretir. Katılımcı M7 bu izolasyon durumunu ve bu durumun ürettiği psikolojik sonuçlarını çok özlü bir şekilde ifade eder:

Bilimin aslında bilginin paylaşılarak çoğalacağı gerçeğine yönelik o ilerleme hızı o kadar da hızlı ilerlemiyor aslında. Bu şey en fazla bu hale geliyor ekip çalışması diye bir şey maalesef yakalayamıyorsunuz. Siz

sığınmaya çalışıyorsunuz benim tez danışmanım …… hocam vardı hatırlıyorum. Koridorda fırtına kopsa sen kapını kapat yazını yaz, araştırmanı yap gerisine karışma derdi. Onu yapmak zorunda kalıyorsunuz. Ama bu bir süre sonra yalnızlaştırıyor. İşte ister istemez bulunduğunuz ortamda mutsuz olmanıza sebep oluyor. Motivasyonunuzu yavaş yavaş törpülüyor azaltıyor. Dolayısıyla aslında çok olumlu etkilemiyor elbette insanlarla bir arada olmak. (M7)

Katılımcı O4 bilimsel araştırma konuları üzerine konuşmasını engelleyen durumlardan bahseder. Bunun üzerin katılımcının sorusu ve O4'ün cevabı şu şekildedir:

K. Peki bu size ne hissettiriyor hocam? Yani bu çalışmanızı nasıl etkiliyor?

O4. Ben ıı, yani ben bu konuda bir şey yaparım siz de okursunuz diye düşünüyorum. [Diğer katılımcılar gülüşür ve beden dili ile onaylar] Hani ben yani bunu şey olarak görmüyorum. Tabi biraz moral bozukluğu oluyor insanda hani değer verdiğiniz insanlar da söylüyor olabiliyor ama güzelliği varsa bu işin biraz bireysel olarak takılabilme özgürlüğü hala yani.

Bu satırlarda ifade edilen temel çelişki yukarıda örneklenen izolasyon stratejisinin akademik kimliği geliştirmek için faydalı ve mecburi görülmesi; ancak bu stratejinin akademik topluluğun kolektif başarısını gölgeleyen ve ontolojisine açıkça ters düşen sınırlar üretmesidir. Katılımcıların aktardığı deneyimler ışığında danışmanın tavsiyesiyle veya kendi başına geliştirilen

böyle bir korunma stratejisinin başarı getirdiği düşünülebilir. “Kapıyı kapat(ıp)” (M7) araştırmaya odaklanmak ya da araştırma konuları üzerine “bireysel olarak takılabilme özgürlüğü” (O5) açık ya da örtük sınırlarla dolu akademik topluluk imgesi altında bireyin üretmeye devam etmesini sağlayan bir stratejiye ilişkin anlamlara işaret eder. Ancak bu faydalı strateji akademisyenin tek başına kurtuluşu düşüncesine yakınlığı nedeniyle bilimsel ya da etik açıdan imkânsızdır (akt. Wacquant, 1989: 17).

Aktör teması altında detaylı olarak tartışılan bireysel düzeyde ya da kısıtlı bir grupla bilimsel çalışmaya odaklanmak ait olunan akademik disipline dair bilgiyi edinmek, araştırmak ve aktarmak için etkili bir yoldur. Ancak bu üretimi mümkün kılan korumacı sınırlar aynı zamanda fikirler üzerine tartışmayı engelleyen sınırların geçtiği yerlerdedir. Çoğu durumda bir kişinin ya da grubun üretmesini sağlayan *koruyucu sınır* diğerinin üretmesini *engelleyen sınır* haline gelir. Bu durum ilerleyen paragraflarda daha detaylı olarak incelenecektir.

Bu noktada ifade edilmesi gereken asıl önemli nokta argümanların ait olduğu bilimsel disiplinin kamusunda tartışılmasını zorlaştıran ya da engelleyen parçalı yapıyı ortaya çıkaran örtük anlamların bilginin üretilmesi ekseninde *sınır* teması ile ilişkisidir. Bu önemli durumu daha tehlikeli kılan şey ise *sınır* temasına ilişkin anlamların akademik üretimi mümkün kılan izole alanlar üzerinde akademisyenin hayatta kalma stratejisi ile kurulan işlevsel bağlantıdır. Önemi nedeniyle bir kez daha ifade etmek gerekirse arzu edilen akademik kimliğe ulaşmada denenmiş ve başarısı kanıtlanmış bu strateji,

akademik topluluğu kaotik kriterler üzerinden sürekli devinim halindeki sınırlar ile parçalayan uygulamalar ile önemli benzerlikler taşır.

Bu hayatta kalma stratejisinin dayandığı *sınır* teması akademisyen kimliğini inşa etmek için faydalı ve çoğu durumda zaruri görülür. Katılımcıların ifadelerine göre Türkiye'de akademik topluluğa atfedilmiş anlamlar[91] akademisyene bilimsel üretim için kendisini ve çalışmalarını koruyacağı bir alan tanımlamaya iter. Bu alan, bilimsel bilgiyi edinmek ve üretmek için gereken korumayı sağlayan sınırlar üretmeyi mümkün kılarken birlikte üretmenin gerçekleşmesini zorlaştırır. Topluluğun belirli derecelerde güvensizlikle eş anlamlı olarak tanımlandığı (O1, O2, O3, O4, O5, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14) anlam pratikleri bu sınırları meşrulaştırırken bu sınırlar ardındaki kişiler de dâhil akademisyenlerin bilimsel bilgi üretmek için akademi kamusuna açılmasını engeller. Odak grup görüşmesinde akademik topluluk üzerine ortaya konan soruya katılımcıların cevap vermekten kaçınması ve ardından üretilen olumsuz içerikli etkileşim bu konudaki en kritik örnektir. Odak gruplarda söylenenler kadar, ifade edilmeyen sessiz tepkilerin de önemli bilgi kaynakları olduğu (Stewart vd. 2007: 114) dikkate alındığında kasıtlı olarak

[91] Bu anlamların ne ölçüde gerçekliği temsil ettiği gibi sorular, epistemik konumu ve araştırma yöntemi açısından bu çalışmanın ilgi alanına girmemektedir. Söz konusu etkileşimsizlik durumu ya da bilimsel olmayan kaygılar ile kurulan ilişkilerin var olup olmadığı ve nasıl gerçekleştiği kurumsal yapıyı öncelikli araştırma nesnesi yapan başka çalışmalar için önemli bir araştırmalar konusu olarak görülmektedir. Bu çalışma bağlamında asıl önemli konu başlığı akademisyen kimliğini bireysel çaba ve kapalı kapılar ardında araştırma/öğrenme ile ilişkilendiren anlamlandırma pratikleridir.

olumlu bir anlam yüklü olarak[92] sorulan soruya grubun uzun bir sessizlik ile cevap vermesi anlam kazanır.

K. Sizce Türkiye'deki akademik topluluğun en iyi yanları nelerdir?

O4. Bu soru daha zor geldi.

O3. Zor geldi evet.

[Katılımcılar yaklaşık 1 dakika boyunca sessiz kalır]

K. Bu sessizlik de aslında anlamlı bir sessizlik.

O3. İyi yanı var mı diye düşündüm ben de bir an..

O5. İyi yanı var mı hakikaten?

O4. Yani dayanışma..

O3. Yok ki...

Yukarıdaki etkileşimde yaşanan anlamlı tereddüt[93] alan yazında Türkiye'de gerçek anlamda bir akademik dünyanın olmaması (Vergin, 1999 akt. Gündüz, 2011: 425) şeklinde ifade edilen durumu akla getirir. İlk bakışta kalite ya da üretkenlik açısından üniversiteye ve akademisyenlere olumsuz bakışın dile getirilmesi sayılabilecek bu ifadeler akademik topluluğa güvenilmezlik atfeden anlamlar ile yakından ilişkili görülebilir. Bu durumda akademik dünyanın gerçek anlamda var olmaması ya da akademik

[92] Bu soru odak grup görüşmesinde "Sizce Türkiye'de akademik topluluğun en iyi yanı nedir?" şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların tereddüt ve tepkileri dikkate alınarak derinlemesine görüşmelerde "Türkiye'de akademik topluluk hakkında neler söyleyebilirsiniz?" şeklinde değiştirilerek sorulmuştur.

[93] Odak gruplarda söylenenlerin yazıya dökülmesi ile oluşturulan traskript tek analiz materyali değildir. Bu tür duraksamaları da içeren davranışsal tekiler önemli birer analiz materyali olarak görülür (Stewart et al., 2007: 111).

topluluğun iyi yanının kolayca bulunamaması niteliksizliğe atfedilen bir eleştiri yerine akademisyenlerin fikir tartışacak bir platformda buluşamamasına değinen bir serzeniş olarak da okunabilir. *Sınır* teması kapsamında bu ifadelerle örtüşen şekilde katılımcı M1 akademik topluluk üzerine konuşurken "Türkiye'de gerçek asker, doktor yok. Akademisyen de yok niye olsun?" ifadesini kullanır[94]. M2 katılımcısına sorulduğunda M1 katılımcısının bu ifadesini "çok doğru söylemiş" ifadesi ile aynen katılır[95]. Araştırmanın ilerleyen günlerinde katılımcı M14'de bu ifadeyi onaylar. Bu katılımcıların yaklaşımlarının ortak noktası akademisyenlerin bir meslek alanı olarak uzlaştıkları ortak bir zeminin belirgin ve açık şekilde var olmamasından kaynaklanan endişeleridir. Diğer katılımcıların örtük ve dolaylı olarak katıldıkları bu endişelerin nedenini katılımcı M2 ortaya koyar. "Hocam akademiyi var edecek olan şey sınırlarının ve kendi içindeki burada konuşmak gerekirse oyunun kurallarının netleşmesi." (M2). Bu parçalı yapıda "sınırlar" ve "oyunun kuralları" belirsizleştikçe akademik çalışmaların yürütülmesi el birliğiyle zorlaştırılır.

---

[94] Katılımcının kendisinin de akademisyen olduğu dikkate alınarak sıraladığı meslek alanlarını tahkir etmeyi değil bu alanlardaki mesleki pratikleri olması gerekene uzak bulduğunu ifade eder. Araştırmacı bilimsel yöntemin gereği olarak alıntıladığı bu metin parçasının konuşmanın geneline bakıldığında akademiyi ve üniversiteyi daha iyi bir yer haline getirmeyi amaçlayan samimi ifadelerin parçası olduğunu özellikle bilimsel olmayan kaygılarla bu metni okuyabilecek kişilerin dikkatine sunar.

[95] Sonraki derinlemesine görüşmelerde bu durumun doğrudan sorulmasından kaçınılarak standart soru formu içeriği kullanılmaya çalışılmıştır. Bu sayede derinlemesine görüşmelerin odak grupta üretilen tematik şema ile sınırlanması ihtimali azaltılmıştır. Buna karşın katılımcıların bu konuyla ilişkili sorulara nasıl cevap verecekleri ve nasıl bir anlam pratiği üretecekleri konusu akademik kimlik açısından önemli bir başlıktır. Bu konunun takip eden araştırmalarda incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılardan akademik topluluğu tanımlamaları istendiğinde deneyimlerine başvurarak bilimsel faaliyetler ya da kurumsal ilişkiler ile etkileşim kurduğu akademisyenlerden bahsetmedikleri gözlemlenmiştir. Akademiyi bir kamu olarak tanımlamaktan uzak bir anlam haritasına işaret eden bu durum akademik topluluğu kurumsal çerçevede beraber çalışılan kişiler (M1, M3, M6, M9, M10, M12, O1, O3) ya da bireysel güven üzerinden işbirliği yapılan grup (M2, M3, M4, M7, M9, M11, M13, O2, O4, O5) ifadelerinde ortaya çıkar. Katılımcıların çoğunluğu[96] akademik topluluğu bilimsel disiplinin fikir tartışması ekseninde (Harris, 2005: 424) tanımlamaktan uzaktır. *İdeal* ve *aktör* temaları ile yakından ilişkili olan bu durum akademik topluluğu fikir ve argümanlar üzerinden güven içinde tartışmalar yapıldığı geniş tabanlı bir grup olarak anlamlandırılmamasına işaret eder.

Bilimsel disipline mensup akademisyenler ile etkili bir tartışma/paylaşma ortamı yaratmayan bilimsel üretim yöntemi akademik topluluğun kolektif üretimini zorlaştıran en temel engellerden biridir. Bu durumda *sınır* temasının koruma işlevinin engelleme işlevine dönüştüğü görülür. Yurt dışında sekiz yıl kadar akademisyen olarak çalışan M2'nin aşağıda verdiği örnek Türkiye'de yalnız ve karizmatik bir hoca figürünün baskın olduğunu öne süren M2 yurt dışı deneyiminden yola çıkarak aşağıdaki etkileşim tanımlamasını yapar.

---

[96] Katılımcı O5, M1, M2, M8 ve M11 topluluğu daha geniş bir perspektifle ele alan düşünceler aktarsa da bu ifadeler Türkiye'deki akademide yaşanan deneyimleri aktarmak yerine akademik topluluk ve üniversitenin olması gereken durumuna atfedilen tartışma parçalarıdır.

Normalde bu figür [Türkiye'deki hoca figürü] bir kere yalnız bu işin yalnız yapılması kolektiftir. Ben sana bir şey okutacağım sen bana bir şey okutacaksın dedik ya tartışacağız. Ben bir şey yazacağım birisi bir şey diyecek tefekkür, refleksitivite [düşünüm A.N.] sadece bireysel olmaz kolektiftir. Ben bir şey yazarken sen diyeceksin ki hocam bu olmamış çok taktın sen buna diyeceksin. Aa, hakikaten herif doğru söylüyor ya buraya taktık biz herif haklı ya. İşte senin baban böyle olduğu için, sosyal yörüngen böyle olduğu için, bu meselelere ilgi duyuyorsun ama birde şöyle bir durum var. Subjektiviteden [öznellikten, A.N.] normalliği kurtaran şeyde metni budur. Aslında nesnellik bir fetihtir. Tek başına oturup şu yöntemi kullanırsan nesnel olmaz yaptığın çalışma perspektif almaktır. Çünkü her değer perspektif bir konumdur. Senin kendi konumunda seni alıyorsan, senin perspektifini de alıyorum. Dolayısıyla metnin daha bir şey oluyor. Şimdi bu mesela ortak yapılacak bir şey, kolektif olan bir şey. Laboratuvar neden var? Mesela bu yüzden var, laboratuvar bu yüzden var. (M2)[97]

[97] Katılımcının bilimsel etkileşimin mekânı olarak tanımladığı laboratuvar üzerine araştırmanın ilk dönemlerinde yapılan tesadüfi bir görüşmede önemli bir bilgi elde edilmiştir. Fen bilimleri alanında doktorasına devam eden bir araştırma görevlisi ile yapılan bu görüşme araştırma sosyal bilimler üzerine yapıldığı için analize katılmamıştır. Buna rağmen Türkiye'de laboratuvarların kullanım koşulları konusunda çok ilginç ve bu araştırmayla doğrudan ilişkili bir bilgi içerdiğinden bu görüşmeye değinilmiştir. Teknik bir konuda doktora yaptığını ve farklı laboratuvarlar kullanması gerektiğini anlatan araştırma görevlisinin karşılaştığı sorun şudur: Laboratuvarlardaki araçlar pahalı olduğundan her laboratuvar farklı bir akademisyene zimmetlenmiştir. Akademisyenler bu anahtarı kendi öğrencileri ve yakın çalıştıkları akademisyenler ile daha kolay, diğer kişilerle daha zor paylaşmaktadır. Birden fazla laboratuvarı kullanması gereken doktora öğrencisi için bu durum aşılması gereken önemli bir engeldir. Etkileşimin kısıtlı gruplara indirgenmesinin çok yoğun bir örneğini içeren bu durum

M2'nin yurt dışındaki akademisyenlerin kendilerini bilimsel disiplindeki konumları üzerinden tanıtmalarına ilişkin örneği "adam [kadın A.N.] tanıştığı zaman şey diyor 'iyi günler ben şuyum şu konuda araştırmacıyım şu konuda şunu yapıyorum'. Çünkü adamın [kadının A.N.] kimlik tanımı meslek üzerinden gidiyor." Akademik kimliği izolasyon üzerinden inşa etmeye yol açan kapalı anlam ile yukarıda aktarılan yurt dışı deneyiminde kurulan etkileşime açık anlam açısından bakıldığında *sınır* temasına başlangıçta örnek verilen yurt dışı ile karşılaştırma ifadesi anlam kazanır. Akademik kimliği şekillendiren paylaşılan anlamların önemli bir bileşeni *sınır* temasının etkileşimi, paylaşmayı ya da karşılaşmayı farklı bağlamlarda engelleyen pratikleridir.

Derinlemesine görüşmelerde ortaya çıkan *sınır* teması odak grup görüşme analizi ile uyuşur. Odak grupta baskın olan anlamlandırma pratiğine göre akademik topluluk kavramı akademisyenin etkileşim kurduğu kısıtlı grup (O2, O4 ve O5) olarak anlamlandırılır. Bu iki yorumun kesişme noktası akademisyenin bilgi üretme pratiklerini çevreleyen ve akademisyenler kamusu ile akademik kimlik arasında koruyucu ya da engelleyici işlevler üreten sınırlardır. Bu sınırların nasıl işlediği ve akademisyenlerin bunlar karşısındaki duygu durumu odak grup analizi engel/kapatma teması[98] altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

---

araştırma hedef kitlesinin dışında yaşansa da görüşmelerde vurgulana benzer pratikleri gösteren önemli bir örnektir.

[98] Bu tartışma "4.2.1.3. Engel/Kapatma Teması" başlığı altında sunulmuştur.

Sınırlar ve engeller ile karşılaşarak bilimsel çalışmalarının engellenmesine karşı tepkisini daha azimle çalışmak ve çevresindeki herkesten daha iyisini yapmak için bir motivasyon kaynağı haline getiren akademisyen imgesi akademik kimliği bilimsel etkileşimden uzaklaştırır. Akademik kimliği kurmak için bireysel düzeyde gösterilen performansa odaklanılmasına neden olan bu eğilim akademinin olumsuz özelliklerini aşmak ve ilerlemek için daha içe kapalı bir çalışma stratejisi geliştirir. Bireysel düzeyde bilimsel yeterliliği geliştirmek açısından faydalı olan bu durum paradoksal olarak akademik topluluğun bilimsel gelişmesini sekteye uğratır. Çünkü akademisyen kimliği *ideal* temasında örtük olarak gönderme yapılan evrensel öze uygun bireysel eylemler üzerinden kurulamaz. Aksine Bourdieu'nun ifadesiyle (akt. Wacquant, 1989: 17) akademi 'habitus'u bilimsel rekabet üzerine uzlaşmayı gerektirir ve akademisyenler mensup oldukları bilimsel disiplin ile tanımlanan (Harris, 2005: 424) bir topluluktur.

Akademik topluluğa eleştirilerde ortaya çıkan nitelik sorunu (Gündüz, 2011) *ideal* teması ile anlamlandırılan evrensel öze aykırı davranan akademisyenleri sorunun merkezine koyar. Niteliksiz kişiler çalışmalarının seviyesi ve bilgi düzeyleri açısından eleştirilerek (M1, M3, M7, M8, M12) akademik topluluğun var oluşuna tehdit olarak anlamlandırılır. Buna karşın bilgi düzeyi, çalışkanlık ve üretkenlik açısından oldukça 'nitelikli' akademisyenlerin akademik kimliğe dair paylaştıkları anlamlar akademik topluluğun habitusuna kısmen ters düşer. Topluluğa güven ve paylaşım ekseninde atfedilen olumsuz anlamlar ile yakın ilişkili olan *sınır* teması bilimsel üretim için yeterli bilgi ve azim sahibi akademisyenleri birlikte

çalışmaktan alıkoyan önemli bir unsurdur. Akademisyenlerin bu 'güvensiz ortamda[99] hayatta kalmalarını sağlayan akademik kimliğe dair anlamlar bir taraftan da bu güvensiz ortamı üreten pratiklerin kaynağını oluşturur.

Akademisyenlerin bilimsel topluluk düzeyinde etkileşim kurmasını zorlaştıran *sınır* temasına ait anlamlar bilimsel çalışma konuları ya da işbirlikleri için dışlayıcı pratikler şeklinde anlamlandırılır. Katılımcı M11 *sınır* teması ile yakından ilişkili bu karmaşık duruma verdiği önemi aşağıdaki şekilde ifade eder. Araştırmacının *sınır* temasına ilgisini daha özlü şekilde ifade etmesi mümkün olmadığından aynen alıntılanmıştır.

> *Mesela bak çok iyi olur o kadar mütevazı akan tarihsiz gibi gözüken yalın gibi gözüken gündelik hayatların aslında ciddi bir politik yüklerle dolu olduğunu hani o pragmatizmin de, yararcılığında, hayatta kalma stratejilerinin de, hani kınamıyorum bunu. Sokakta ki insanın da birçok stratejisi var. Hayatta kalmak için güçlüye yaranma kayıt dışı çalışma çalıştırma vesaire. Akademinin o şey alanlarına, bunlar rahatsız edici alanlar ama girmek lazım. Gerçekten akademinin içerisinde bir sokak siyaseti var, o siyasetin temeli bulmak lazım. (M11)*

Sınırlar akademisyenlerin üzerine konuşmak yerine üstü kapalı bir uzlaşı içinde uydukları yazılı olmayan kurallara benzerdir. Yukarıdaki

[99] Bu çalışmada Türkiye'de üniversitelerin gerçek durumunu teşhis etmeyi amaçlayan pozitivist bir yaklaşım benimsenmemiştir. Bu nedenle bahse konu güvensiz ortamı tanımlayan ifadelerin hakikati ne ölçüde temsil edip etmediği araştırmanın yöntemi ve amaçları açısından ikincil önemdedir.

paragrafta ifade edildiği şekilde varlığından ve işlevlerinden tüm paydaşların haberdar olduğu, ancak bunlardan kaynaklanan sorunlar ile yüzleşmeye istekli olmadığı kolektif bir mekanizmadır. Burada asıl dikkat çekici olan sınırların hayatta kalma stratejisinin başarılı yöntemleri arasında yer almasıdır.

4.2.2.3.2. Sınır Teması Bağlamında Tek Boyutlu Etkileşim

Sınır temasının önemli bir yanı da etkileşimi ağırlıklı olarak paylaşma ya da dayanışma bağlamında anlamlandıran paylaşılan anlamlardır. Bu anlamlandırma kolektif bilimsel üretim için elverişli bir zemin olarak görülebilir. Ancak akademisyenler arası etkileşimin öncelikli olarak işbirliğine yakın şekilde yorumlanması fikir tartışması ve eleştiriye atfedilen rolü kısıtlar.

Derinlemesine görüşmelerde katılımcılara "akademisyenler arası etkileşim hakkında" ne düşündükleri sorulmuştur. Akademisyenlerin büyük çoğunluğu etkileşim üzerine soruya cevap verirken fikir tartışması ya da eleştiriye değinmezken (M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M12, M13) bazı akademisyenler cevabın ilk cümlelerinde paylaşma ve işbirliğine odaklanan cümleler sarf ettikten sonra fikir tartışmasına değinir (M1, M11 ve M14). Bir akademisyenin diğer akademisyenlerle ne düzeyde etkileşim kurduğunu sorgulamak üzere tasarlanmış olan bu soru ikincil bir amaca hizmet etmiştir. Nitel araştırmalarda doğrudan sorulan kavram üzerine verilen cevap yerine beklenmedik şekilde ortaya çıkan ifadelerin elde edilen verinin kalitesini artırdığı düşünülür (Becker, 1958 akt.Schutt, 2011: 330). Bu durumda

katılımcıların etkileşimden bahsederken fikir tartışmasını hariç tutmalarına ilişkin bu ifadeler özgün ve daha kaliteli bir bilgi kaynağı olarak görülebilir.

Araştırma görevlisi olan katılımcı M6 etkileşim kavramını öncelikle daha deneyimli hocaların araştırma görevlilerine veya doktora öğrencilerine araştırma yapmak, yayın yapmak konusunda eğitmesi, onları desteklemesi şeklinde yorumlar. Katılımcıya göre etkileşim bilgi sahibi kıdemli hocanın yeni katılan akademisyenlere teşvik etmesi ve desteklemesi; bu teşvike muhatap olan akademisyenin ise uygun davranışlarla karşılık vermesidir. Katılımcı M4 etkileşim ile iletişimi özdeşleştirerek, kavramı herkesle iletişim kurmak selamlaşmak görüşmek iletişim kanallarını açık tutmak olarak anlamlandırır. Katılımcı M9 ortak çalışma kültürü açısından etkileşimi değerlendirerek bir nevi işbirliği olarak anlamlandırır. Katılımcı M7 benzer şekilde etkileşime ortak çalışmalar ile sinerji üretme anlamı yükler. Katılımcı M10 etkileşim kavramını akademisyenler arasında yüz yüze iletişim kurarak haberleşmek ve bilgi almak üzerinden açıklayarak işbirliğini ima eder. Katılımcı M11 etkileşimi ortaklaşa makale yazmak aynı dünya görüşünü paylaşarak ortak yorumlar ve anlamları üretmek üzerinden beraber çalışma şeklinde anlamlandırır. M12 etkileşimi dayanışma ve bilgi almak için bir başka akademisyene başvurmak üzerinden anlamlandırır.

Bu paylaşılan anlamın istisnası uzun süre yurt dışında çalışan M8'in bu bölümün başında tam olarak alıntılanan cevabıdır. Katılımcı M8 akademisyenlerin birbiri ile etkileşimini öncelikli olarak üretilen bilimsel argüman ve bu argüman üzerinden yürütülen fikir alışverişi ile tanımlar.

Bilimsel disipline mensup akademisyenler arasındaki fikir alışverişini anlatan bu cevap nedeniyle etkileşimi öncelikli olarak paylaşma işbirliği bağlamında yorumlama eğilimine önemli bir istisna olduğu dikkate alınmıştır. Bu istisnai cevap nedeniyle etkileşime ilişkin paylaşılan anlam yekpare bir görüntüsü çizmekten uzaklaşır. Buna karşın "etkileşim" kavramının bilimsel argümanlar üzerinden fikir alışverişi yapmak yerine öncelikli olarak sosyal bir ilişki olarak tasarlayan bir anlam haritası oluştuğu düşünülebilir. Bu anlam haritası üçüncü bölümde incelenen davranışçı araştırmalarda akademisyenler arası etkileşimi öncelikli olarak huzurlu veya uyumlu çalışma ile ilişkilendiren genel eğilimle (Baş, 2002; Baş ve Ardıç 2002; Derinbay, 2012; Karaman ve Altunoğlu, 2007; Kellecioğlu vd. 2006; Muştu, 1996; Sağlam, 2007; Yavuzer vd. 2011) örtüşür.

Odak Grup tartışması transkripti incelendiğinde de benzer bir durum ortaya çıktığı görülür. Akademisyenler arası etkileşim üzerine sorulan soruya katılımcılar "yardımseverlik" (O5), "kolay yardımlaşma" (O4), paylaşma (O1, O2, O3 ve O5) işbirliği (O4) ya da dayanışma (O4) ekseninde yanıtlar arar. Bilimsel argümanlar üzerinden tartışmaya birinci önceliği vermeyen bu cevap eğilimi etkileşimi derinlemesine görüşmelerde karşılaşılan şekilde sosyal ilişkilere yaklaştırır. Araştırma kapsamında odak grup katılımcıları arasındaki olumlu iletişimin etkisi olabileceği endişesi ile derinlemesine görüşmeler öncesinde bu sonuç geçici bir yorum olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle yukarıda ifade edilen etkileşim konulu sorunun derinlemesine görüşmelerde aynen kullanılmasına karar verilmiştir. İçeriği değiştirilmeden derinlemesine görüşmelerde tekrarlanan odak gruptakine benzer anlam pratiklerinin ortaya

çıkması bazı kaynaklarda çeşitleme yöntemi ile geçerliliğin ispatı (Schensul vd., 1999) olarak kabul edilir. Genelleme iddiası taşımayan bu araştırma kapsamında farklı yöntemler ile benzer ifadelere ulaşılması sosyal ilişkiler ve paylaşımı akademik ürünler üzerine tartışmaktan daha önemli gören bir anlam pratiğine işaret etmesi açısından anlamlı bir sonuçtur.

Akademisyenler arası ilişkilerin bilimsel disiplin bağlamında ve argümanlar üzerinden kurulan doğrudan bir fikir alışverişi yerine dayanışma ya da işbirliği üzerinden dolaylı olarak tanımlanması akademik tartışmaları diğer ilişkilerin aracılığı ile yürütmeyi gerektirir. Neredeyse tüm katılımcılarda ortaya çıkan bu ortak anlam düzlemi Türkiye'de akademik kimliğin temelindeki önemli bir durumu gözler önüne serer. Timur'a göre (Timur, 2000: 349) özgürlük ve özerkliğin mesleki bir dayanışma özelinde korporatist olarak yorumlanması gerçek anlamda bilim özgürlüğü yaratılamamasıyla ilişkilidir. Bilimsel tartışma ortamına kurumsal ya da sosyal ilişkilerin nesnellik iddiasını kısmen zedelediği düşünülebilir. Ancak daha önemli olan parçalı ve güvensiz akademi görünümü içinde bir koruma stratejisi olarak kullanılan sınırların etkileşim konu başlığında anlamı sınırlayan pratiklerle kesişmesidir.

Akademisyen *sınır* teması bağlamında üretilen anlamlar ile akademik üretimi koruyucu bir sınırın ardına çekerken, dilsel ifadeler akademisyenler arası etkileşimin anlamını paylaşmak ve işbirliği yapmak ile sınırlandırır. Bu durumda "egolardan kaynaklana kıskançlık ilişkisi" (M7), kişisel bazı yaşantılar nedeniyle "ilişkinin yıpranması" (M11) gibi ifadelere yansıyan kişiselleşme anlam kazanır. Akademik etkileşime eleştiri ya da fikir

tartışmasını yeterince dâhil etmeyen anlam haritasında karşı karşıya gelmenin tek açıklaması kişisel sürtüşme olacaktır. Bu kapsamda bilimsel bilgi akademik kimliğin bir bileşeni olarak yorumlanır. "Egosu çok baskın" olduğu için bilmediğini soramayan (M12), yüksek lisans öğrencisine "ben söylüyorsam doğrudur" diyen (M14) ya da "metodolojik olarak sarsacak" soruları sormayacağınız bilgiyi sahiplenmiş "devler" (O4) haline gelen akademisyeni üreten pratik bilgiyi varoluşun önemli bir parçası haline getirerek kişiselleştirir. *Sınır* teması bağlamında anlamı sınırlandıran pratikler bilgiyi serbest dolaşımda ve üzerine tartışılan bir olgu olmaktan çıkararak sahipleri tarafından paylaşılan bir varlık haline getirir. Anlam haritasında bu şekilde konumlandırılan bilginin kamusal olarak paylaşılması sorunlu hale gelir. Bu konuda çok ilgi çekici bir örnek katılımcı M1 tarafından aktarılır:

> *M1. Bu gelenek yok bizde … Türkiye'de akademik çalışmanın, birlikte yapmak bu anlamda etkileşim yok mesela bunun dışında şey var yurtdışına gidiyor çocuklar mastır doktora eğitimine ben orada bir kaç tanesine dedim ki bir gün toplanalım da sen bu yaptığın çalışmayı gel bize anlat.*
>
> *K. Yurtdışına gidenlere mi dediniz?*
>
> *M1. Yurtdışına gidenlere dedim. Sen gel bize anlat orada bir gün boyunca ne yaşadın ne yaptın gel bize anlat hocam düşünebiliyor musunuz? İnsanlar katılmıyor bu toplantıya. Ne yani bizde yurtdışında okuduk diyor. Gerekçesi bu ya da af edersin o kişinin*

<u>hava attığını falan düşünüyor.</u> Ama biraz daha argo bir kelimeyle söyledi o yüzden af edersin dedim.

K. Anladım. [Vurgu eklendi A.N.]

Katılımcı M1'in yukarıda verdiği örnek akademik bir çalışmanın diğer akademisyenlere aktarılması esnasında işleyen *sınır* temasının en açık dile getirilmiş halidir. Yurt dışında akademik çalışma yapma eylemi bilimsel içeriği üzerinden değerlendirilmez. Kişisel düzeyde bir paylaşım olarak değerlendirilir. Bu durumda yurt dışındaki güncel çalışmaları aktaran kişinin anlatısı "hava atma" eylemine dönüşür. Sınırın kaynağı yapılan çalışmayı bilimsel disiplin ya da mensup olunan kurum düzeyinde bir kazanım olarak görmek yerine öncelikli olarak "o kişiye" ait bir başarı şeklinde formüle etmekten kaynaklanır. Ancak bu sayede akademisyenin kendi kariyeri; öğrencileri ya da yapacağı araştırmalar için faydalı olacak bilginin aktarıldığı toplantıya katılmayı reddetmesi anlamlı hale gelir. Bu açıdan bakıldığında yurt dışından dönen bir akademisyeni dinlememek sadece kişisel bir kapris olarak yorumlanmaz. Bilginin akademik kimliğe sahiplenme açısından eklemlenmesi sayesinde kişisel bağlantılar ile paylaşma eylemi teşvik edilirken kamusal düzlemde paylaşma eylemi kısıtlanmış olur.

4.2.2.3.3. Fikir Tartışmasının Kısıtlanması Açısından Sınır Teması

Bu kapsamda özellikle araştırma görevlileri idari görevler konusuna vurgu yapar. Üniversitedeki akademisyenin eğitim işlevine odaklanan bu vurgular açısından yükseköğretimin doğal parçası olan ders hazırlığı, bazı

öğrenci işlemleri, sınavlar ve sınav gözetmenliği gibi işler akademik kimliğin dışında tanımlanır. Bu durum bazı üniversitelerde (özellikle yeni kurulan üniversite ve fakültelerde) idari kadro eksikliklerinin araştırma görevlilerinin desteği ile çözülmesi (O1, O2, M4, M6, M12 ve M7[100]) nedeniyle ortaya çıkar. Katılımcı M4 bu durumu anlatırken araştırma görevlilerini "akademik memur" terimi ile adlandırır. Diğer katılımcıların ifadeleri de dikkate alındığında bazı idari görevlerin geçici sürelerle (Örneğin M4 bölüm sekreteri atanıncaya kadar, M12 bölüm sekreteri atanıncaya kadar, O2 ve O4[101] bölüm sekreterinin izin döneminde) araştırma görevlilerine aktarıldığı görülür. Bu nedenle "akademik memur" (M4) ifadesini kullanmasa da araştırma görevlilerinin tamamı kendilerinin ya da çalışma arkadaşlarının başına gelen bu durumu akademiye ait olanın sınırları dışına tanımlar ve akademik kimlikleri ile ilişkisiz görür.

Araştırma görevlilerinin memur benzeri görevler olarak anlamlandırarak akademik kimliklerinden uzak gördükleri görevlerin tamamı idari personel görev alanından aktarılanlar değildir. Sınav gözetmenliği, ders onayları ya da ders seçiminde öğrencilerin yönlendirilmesi gibi akademinin eğitim işlevi dâhilindeki görevler bu memuriyet tanımına katılarak akademik kimlikten uzaklaştırılır. Böylece akademik kimliği araştırma eylemine daraltan bir anlamlandırma pratiği sergilenmiş olur. Araştırma görevlileri lisans

---

[100] Katılımcı üniversitedeki kariyerine Yrd.Doç.Dr. kadrosunda başlaması nedeniyle araştırma görevliliği deneyimi yoktur. Buna rağmen bölümdeki gözlemlerini aktarır.

[101] Görüşme esnasında Doçent Doktor olan katılımcı merkezi bir Ankara üniversitesinde araştırma görevlisiyken geçici sürelerle yerine getirdiği idari görevlere değinmiştir.

öğrencilerinin ilk geldiklerinde “abla” tabiri (M12) ile karşılaşmaları önemli bir örnek olarak sunulur. Bu açıdan bakıldığında akademisyen olarak kabul görmelerini engelleyen bir durum olarak yorumlanır. Çünkü henüz lisans öğrencileri ile kurulması gereken akademisyen öğrenci ilişkisi yerine oturmamıştır. M11 akademisyenin öğrencisi ile ilişkisine hâkim olan anlamı şu şekilde özetler:

> *Burada bir erişkin olamama halini yarattığı için bu bir tür akrabalık kan bağı üzerinden şey olarak tarif edilebilir bu. Mesela beden üzerinde her tür elimi kolumu atarım ben o bana atamaz ama ben onunla senli konuşurum o benle sizli konuşamaz ama hem bir mesafeyi koruyan hem de onun bana sürekli biat etmesi gereken bir kişilik … O erişkin olamama hali, eşit bireyler mesela ben sıcağımdır öğrencilerime yaklaşımım çok iyidir. Ama bazen kendisi onu hep bir şeye koyar, kendini aşağıya koyar. (M11)*

Araştırma görevlisi abla ya da abi sıcaklığının getirdiği senli benli konuşma mesafesinden akademisyen öğrenci ilişkisini kuran mesafeye henüz ulaşamamıştır. Öğrencilerin “mesafeyi koruyan” ve “kendini aşağıya koya(n)” pratiklerine muhatap olamayan araştırma görevlisi bu açıdan arada kalmıştır. Öğrencilerden saygı görmekte ancak bu saygı tam anlamıyla akademisyenlere gösterilen derecede ve şekilde ortaya çıkmamaktadır. Araştırma görevlilerinin öğrencilerle ilişkilerini dikkat dağıtan ve gereksiz zaman alan faaliyetler olarak tanımlamalarında (O1, O4, M4, M6 ve M12) bunun etkili olduğu düşünülebilir.

Bahse konu idari görevler ve eski akademisyenler ile kurulan rol ilişkileri; özellikle öğrencilerin değerlendirmesi ile ilişkili ve zaman alıcı bazı görevlerin araştırma görevlilerine aktarılmasına neden olur. Yüzeysel bir okumayla angaryanın yıl ya da unvan itibarıyla kıdemsiz olanlara aktarılması olarak görülebilecek bu durum araştırma görevlilerine göre kendilerini "gerçek" akademik işlerden alıkoyan ve bu nedenle akademik kimliklerini örseleyen bir durumdur. Araştırma görevlileri "rutinleri tamamlayacağı(m) ve arkasından akademisyen olacağı(m)" (M12) günü ve "gerçek akademik faaliyetler" (O1) yapacakları zamanı bekler. Yardımcı doçent olduktan sonra daha akademik açıdan daha üretken olacaklarını düşünürken[102] başvurdukları anlamlandırma süreci araştırma görevlisi statüsünü akademik kimliğin dışına konumlar. Bu noktada akademik kimliği ağırlıklı olarak kurumsal/biçimsel görevler ve biçimsel rol mesafeleri üzerinden tanımlanması dikkate değerdir. Araştırma görevlileri akademik kimliklerini tanımlarken o ana kadar yapılan lisansüstü tez çalışmaları, yayınlar ya da kongre katılımları gibi akademik disiplinle ilişkili bilimsel faaliyetlerine başvurarak akademik kimliklerini tanımlamak yerine bu biçimsel şartlardan yola çıkarak memur benzeri bir kurumsal kimlik tanımlar. Bu yoğun ve yorgun memur bir yandan iş yükü ve farklı aktörlerin talepleri ile başa çıkmakta bir

[102] Katılımcı O1'in başka bir katılımcının açıkça yardımcı doçent kadrosuyla göreve başladığını ifade etmesine rağmen bahse konu katılımcının üniversitede ilk yıllarda yaşadığı sıkıntıları araştırma görevlisi olmasına yorarak sorduğu soru buna örnektir: O1. Çok kişisel bir şey merak ettim ama. Acaba titrinizi aldıktan sonra mı daha rahat üretmeye geçtiniz? O3. Titrimi almıştım ben.

yandan da “gerçekten akademik faaliyetlere” (O1) dâhil olmak için fırsatlar aramaktadır.

Araştırma görevlilerine bu fırsatları dolayısıyla akademik kimliklerini inşa etme fırsatı sunan en öncelikli kaynak daha eski akademisyenlerin araştırma süreçlerine dâhil olmaktır (O2, O4, O5, M4, M6, M12). Bu süreç *sınır* temasında değinilen parçalı yapının etkisi ile bir gruba dâhil olmayı gerektirir. Bu durumda hayatta kalmak araştırma görevlisinin dikkatle yönetmesi gereken bir dengeyi gerektirir.

> *Ama sürekli böyle hani .... ve de bölüm içinde sürekli çatışmalar var. Birileriyle yakın çalışıyorsunuz. O birileri ile yakın çalışmanı diğerlerinin şeyini, asabını bozuyor. Dolayısıyla mesela bu gruba... diğer gruba yakın olsanız doktora bursunuzu çıkarmayacaklar. Gideceksiniz [Yurtdışında doktoraya kabul alamamak nedeniyle araştırma görevlisi pozisyonundan atılmayı kast ediyor. A.N.]. (O4) [Araştırma görevlisi olduğu dönemde yaşadıklarını aktarırken.]*

Bu koşullar altında kimi zaman emeği üzerinde kontrolü kalmayan[103] (M6) ve istedikleri araştırma konusunu seçemeyen (O2) araştırma görevlileri zaman içinde akademik basamaklarda ilerleseler de kısmen akademik kimliklerine yabancılaşır. M2 bu durumu kısa ve özlü olarak açıklar.

[103] Doçent Doktor O4 ve O5 ve Profesör M11 akademik çalışmalarda öğrenci ve araştırma görevlilerinin yaptığı çalışmaya ortak yazar olan bazı akademisyenlere değinir. Araştırma görevlisi M6 bu durumu proje desteği almak ya da yayın yapmak için araştırma görevlileri tarafından mecburen kabul edilen bir durum olarak aktarır.

Bu sefer yavaş yavaş işi çözmeye başlıyorsunuz. Akademi liyakat üzerine değil daha çok farklı ilişkiler üzerine devam ediyor. Başka yerler arıyorsunuz. (M2)

Katılımcı M10 (Yardımcı doçent doktor) araştırma görevlilerinin durumu üzerine gözlemlerini şu şekilde aktarır:

… burada gördüğüm araştırma görevlisi hoca ilişkisine baktığımda yada araştırma görevlisi sürecine baktığımda gerçekten zor bir süreç olduğunu görüyorum. Burayı görünce şey dedim doktoramı falan dışarıdan yapmışım iyi ki araştırma görevlisi olarak başlamamışım.(M10)

Katılımcıya göre akademisyenler arasında biçimsel rollerden kaynaklanan mesafeye ilişkin bu durum "içselleştirilmiş bir şey bu akademisyen kimliğinin de içine artık işlemiş bir şey" (M10) olarak yorumlanır. Katılımcı O2 araştırma görevlisi olarak halen çalıştığı üniversiteye kabul edilmeden önce lisans mezunu olduğu fakültede eski bir hocasının akademik çalışmalarına katıldığını aktarır. Katılımcı henüz akademiyle kurumsal bir bağı olmayan bu dönemde kendini akademiye ait işlerin içinde tanımlar ve örtük olarak kendisine akademik kimlik atfeder. Buna karşın fakülteye kabul edildikten sonra görev yoğunluğu ve eski hocalarıyla bağlantısının sıcak karşılanmaması nedeniyle akademik kimliğinin örselendiğini ifade eder: "Çok, çok olumsuz. Akademiye girip akademik olmaktan uzaklaştığım hissiyatı oldukça olumsuz bir hissiyattı." (O2).

Araştırma görevlilerinin araştırmalara odaklanan ancak çeşitli faktörler nedeniyle dengeler ve sınırlardan oluşan akademik toplulukta[104] yollarını bulma mücadelesine dönüşen bu anlatıları ışığında katılım ve konuşma eylemlerinden uzaklaşılır. Katılımcı M11 30 yıl önce asistan olduğu dönemde konuşmak için gösterdiği çabayı şöyle anlatır "içsel çabalarımı gösterir, hadi konuşayım, yanaklarım kızarmaya başlar" (M11). Ona göre şu anda genç akademisyenler toplantılarda "köşede ikincil bir yerde otur(up) söze çok fazla karışma(z)" (M11). Bu suskunluk hali akademide konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmak ile konu üzerine konuşmak arasında ilişki öngören bir anlamın hâkim olduğu düşünülebilir.

Bürokratik dokulu ilişkiler ve görevler en çok araştırma görevlileri tarafından dile getirse de akademik alanı kuran tarihsel koşullar ışığında daha genel bir şekilde anlamlandırılır. Katılımcı M2'ye göre akademik alan öncelikli olarak bürokratik işlevler üzerinden anlamlandırılmıştır.

> *Bu alanın hocam baştan beri mantığı yapılandırılmış, Cumhuriyette yani bir şeyi aktaran adam yani şimdi burada hoca figürü böyle bir taraftan sokulmuş o işte, tefekkür içerisinde boğulan adam falan filan böyle ama aslında anlatılan kişi baştan beri tedrisattaki bir öğretmen olmuş…(M2)*

[104] Akademik topluluğa atfedilen güvensizlik hali için bknz. "4.2.2.3.2.Sınır Teması Bağlamında Tek Boyutlu Etkileşim".

Katılımcı M1 Ankara'daki üniversiteler ile Anadolu'daki üniversiteleri karşılaştırırken şu ifadeyi kullanır "sen de burada lise öğretmenliği yapıyorsun oda lise öğretmenliği yapıyor." Birden fazla katılımcı bürokratik yapının görece egemenliğine değinir.

> *Gündelik dertler gündelik yaşam ritmi yapılanlar edilenler dertler kavgalar kaygılar üç aşağı beş yukarı aynı o halde bürokratik alan içerisinde Karayolları Genel Müdürlüğüne mülkünü ayıran ne var şimdi soru bu. (M2)*

Bu bağlamda akademik kimlik inşası açısından araştırma işlevlerine ayrılan zaman ve bu araştırmalar için sağlanan desteğin önemli etkenler olarak öne sürüldüğü düşünülebilir. Özellikle genç olanlar olmak üzere akademisyenler için bürokratik hiyerarşi benzeri görev dağılımı ve kıdemli olanın daha fazla söze sahip olması nedeniyle akademik kimliklerini tehdit altında görür. Araştırma görevlisi olma durumu tek başına akademiye mensup olma duygusu yaratmaz. Gündelik pratiklerde araştırmak, tartışmak ve bilgi üretmek ile akademik kimliğin inşası arasında derin bağlar ifade edilir. Akademik çalışmalarda rol ve sorumluluk edindikleri ölçüde motive olan araştırma görevlileri için akademik çalışmalara sarf ettikleri emek ile eriştikleri saygınlık arasındaki fark önemli sorun alanıdır. Araştırma görevlilerinin kimlikleri ile ilgili pratikler iktidar ilişkileri bağlamında değerlendirilebilir (Gencel Bek ve Binark, 2000). Bu açıdan yaşanan çelişki ise genç akademisyenlerin konuşmak ve tartışmaktan uzak durmasına neden olan ölçülü saygı durumlarının bilimsel çalışmalarını daha sınırlı bir çerçevede

yürütmeye yönelten paylaşılan anlamlardır. Daha açık bir ifadeyle genç akademisyenler söz kurmak için henüz yeterli derinliğe ulaşmamış akademik özneler olarak kurulduğu için ölçülü davranmak[105] (O1, O2, O5, M1, M3, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M14) durumundadır.

Burada ifade edilen genç olma hali bazen uzun yıllara yayılır. Doç. Dr. Düzeyindeki iki katılımcının odak grup görüşmesinde yurt dışındaki bir örnek ile Türkiye'deki durumu karşılaştırmaları şu şekilde gelişir.

O4. … Hani yani bir akademik bir metin üzerine konuşma meselesi yok yani. Daha ona gelemedik biz.

O1. Çok daha ilkel meseleler var galiba, işte hiç akademik olmayan aslında.

O4. Evet, evet. Yani yoksa mesela refah meselesini biliyorsunuz Esping Anderson yazdı refah meselesi diye. Ben ESA'ya yani ESPA'ya gitmiştim 2003'te, 2003 yılında Danimarka'ya. Her oturumda adamın şeyini eleştiriyorlar. Esping Anderson orada dolaşıyor yani. Çünkü adam bir şey yazdı ve refah devleti tartışmalarını.. Her oturumda eleştiriyorlar yani. Adam da orda dolaşıyor yani. Hani Türkiye'de böyle bir şey mümkün mü? Değil mi mesela yani şey..

O5. Halil İnalcık geliyor tarihçilerin her biri onu eleştiriyor [hayretle gülümser]

---

[105] Katılımcılar eleştiri kültürü ile yakından ilişkili buldukları buna benzer durumlara görüşmelerde sıklıkla yer vermişlerdir.

O4. Ya da Korkut Boratav mesela ya da ne biliyim mesela..

O5. Sina Akşin[106]..

O4. Ya da Şerif Mardin mesela böyle bir şey olabilir mi? Yani mümkün mü böyle bir şey yazmak.[107]

---

[106] Katılımcıların saydıkları kıymetli hocalardan biri olan Sina Akşin'e bu araştırmanın kuramsal temelinin yazıldığı dönemde bizzat araştırmacı tarafından aşağıdaki soru yöneltilmiştir. Saygıdeğer hocamızın bu soruya verdiği yanıt "Bu son konuşan arkadaşımız Nasrettin Hoca gibi sen de haklısın, o da haklı… herkesi haklı buluyor bu arkadaş"tır. Bu sırada çoğunluğu genç akademisyenler olan izleyiciler gülerek hocanın samimiyetinden kaynaklanan ve soruyu önemsiz görme olarak anlamlandırılabilecek bu ifadesini onaylar. Hoca bu sözlerin ardından başka bir soru yönelten profesöre teşekkür ederek cevap vermeye başlar. Araştırmacının yönelttiği soru şu şekildedir: "Hocam ben iletişim fakültesinde doktora öğrencisiyim o yüzden hani sizler gibi değerli hocalarımın sözlerinin üstüne bir söz şöylüyormuşum gibi algılamayın ama. Ben bu tartışmaya, birinci olarak bence bu tartışmada en güzel içimizde biraz umut olmalı biraz da akademisyen olmak diyoruz ya Türkiye'de şu anda olmaya çalışan insanların bence sözleri, sesleri bu tartışmanın içinde, bu soruların içinde duyulmalı diye düşüyorum. Çünkü bahsettiğimiz şey akademisyen olmak ama sizler bu hayatı dolu dolu yaşamışsınız, başarmışsınız, titrinizi almışsınız. Şu anda olmaya çalışanlar neden olmaya çalışıyor. Olmamak isteyenler kaçanlar neden kaçıyor. Bunları sorarsak belki tartışmaya çok daha dinamik bir bakış açısı kazandırılabilir. Birincisi bu. İkincisi hocam ben bu tartışmayla ilgili doktora tezimi yazıyorum, akademisyen kimliği üzerine yazıyorum. Yaklaşık bir buçuk yıldır okuyorum bunun üstüne ve konuşuyorum hocalarımla şimdiye kadar gördüğüm en kıymetli katkı şu, bu da daha çok hem Cumhuriyet'in hem de nasıl diyeyim hem bu reformları mesela YÖK'ü kuranların, hem de YÖK'e karşı çıkanların, hem atılanların, tasfiye edilenlerin hem de tasfiye edenlerin bence ortak noktaları aydınlanmacı perspektifleri. Herkes diyor ki benim düşündüğüm bilim Türkiye'ye faydalı olacak, benim düşündüğüm bilim adamı tipi Türkiye'yi ileri götürecek. Ama bu tabi bir karşılaşma sonucunda hangisi güçlüyse ideolojik olarak veya toplumsal olarak onun öne çıktığı bir şey oluyor. Ben buna çok bir Alman hocanın Türkiye'de uzun süre çalışmış bir hocanın sadece katkısını söyleyeceğim. Onun şöyle bir teşhisi var bu konuyla ilgili diyor ki Türkiye'deki akademinin üniversite sorunun temelinde diyor iki şey yatıyor: Birincisi akademisyenlerin affınıza sığınarak söylüyorum onun kendi cümleleri aşağılık duygusu ve kendine güvenmezliği diyor. İkincisi de diyor, akademinin ve toplumun genelinde ki sisteme, idarecilere, akademiye, üniversiteye güvensizlik diyor. Bunlara da bakarsak bize geleneksel toplumdan modern topluma geçişin modernleşmenin sancılarını işaret ediyor. Çünkü birincisi soyut sistemde modern toplumda tanımadığınız insanlara güven duyacaksınız, siz makale yazacaksınız ben size inanacağım. Ama geleneksel toplum bunu istemiyor. O tanıdığı insanlarla çalışmak istiyor. İşte hocamın [Sina Akşin] feodal dediği kurulmuş düzen veya biz biliyoruz ki hala üniversitelerde tanımadan hiçbir şey yapmak, tanışmadan hiçbir şey yapmak mümkün değil, çok fazla. Bana bu da biraz feodal geliyor. İkinci kısmı da bu güvensizlik yine aydınlanmacı ulusçu aydının modernleşme yükünden kaynaklanıyor gibi geliyor. Çünkü hem Batı gibi olmak toplumunu Batıya yetiştirmek durumunda Batıyla farkın ağırlığını en ağır hisseden en fazla hisseden en fazla gören kendisi. Bence konuya sadece aydınlanmacı perspektiften bakmak ve sadece bu konuda titri olan, tabi ki deneyimlerini çok önemi var ama kişilerin bilgileriyle yola çıkmak küçük bir eksiklik yaratır diye düşünüyorum. Kusuruma bakmayın."

Bu açıdan bakıldığında bilginin sahip olan kişiye otorite sağlamasına ilişkin farklı bir yorum yapmak da mümkündür. Bu durumda sınır görece daha az bilgiye sahip olan her akademisyene etki eden daha genel bir hal alır. Belirli bir konu başlığı üzerine yazmak ve fikir beyan etmek konusunda tereddüt yaratan bu durum akademik çalışmanın tez-antitez şeklindeki doğal akışını sekteye uğratabilecektir.

4.2.2.4. ALAN TEMASI

Alan teması akademiye ait olan ve olmayanı işaretleyen ifadelerden oluşur. Üniversite ile diğer siyasal ve toplumsal yapılar arası ilişkiyi üniversite özerkliği üzerinden tanımlayan ve akademik özgürlüğü tehdit eden konular üzerinden akademik alanın tanımlanmasıyla ilişkilidir. Bu etkilerin akademi içindeki ilişkilere de yansıdığı düşünülür. Bu kapsamda gerçekten akademik olan ve olmayan eylemlerin tanımlandığı bir anlamlandırma süreci işletilir. Bazı durumlarda etkileşim türleri bazı durumlarda kişiler akademik alanın dışına konumlandığı bir anlamlandırma pratiği işler. Zaman en kısıtlı kaynak olarak görüldüğünden bu tip etkileşimler ya da bunlara yoğunlaşan kişilerin araştırmaya ayrılan zamanı azalttığı ve akademisyeni akademik çalışma alanından kopardığı düşünülür. Bu tartışmanın detayları aşağıda açıklanmıştır.

---

[107] Bu etkileşimde isimleri geçen kıymetli akademisyenler özellikle anonim olarak ifade edilmemiştir. Katılımcıların ifade tarzında bu eleştirmeme hali bizzat hocanın kendisinden kaynaklanan bir eylem değil, akademide paylaşılan anlamlar üzerinden bilgiye yaklaşımın bir ifadesidir. Bu açıdan bu kıymetli isimlere alanda geniş kabul gören çalışmaları nedeniyle başvurmalarından ötürü isimleri anonim olarak ifade edilmemiştir.

4.2.2.4.1. Bilgi Üretme Ekseninde Alan Teması

Devletten, piyasadan ve sermayeden özgür olma durumunu kaybeden (M8) ve "girişimci üniversite zeminine kay(an)" üniversitelerdeki araştırmaların topluma hizmet etmekten devletin ve ekonominin çıkarlarını gözetmeye doğru dönüştüğü (O1, O2, O3, O4, O5, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M10, M11, M12) düşünülür. Bu dönüşüm bir yandan "akademik dünyada" bazı araştırma konularının "prim yap(masına)" (O5) neden olurken bir yandan da içinde bulunulan ekonomik ve politik sistemi eleştiren konuların engeller (O5, M8, M7) ya da baskılarla karşılaşmasına (M4, M6, M10) neden olur. Bu ifadeler metalaşma ve iktidar baskısındaki üniversitede akademik yaşam üzerine romantizm içeren tartışmalara (Göktürk, 2011) oldukça benzerdir.

Bu tartışma çizgisi üniversitelerde karşılaşılan baskılarla ilişkili önemli bir konu başlığıdır. Akademisyenlerin araştırma pratiklerine doğrudan etki yapma potansiyeli taşıyan bu durum akademisyen kimliği açısından *alan* teması ile ilişkili ifadelere yansır. Katılımcılar bu ifadelerde akademisyenlerin bir kısmını akademik alanın dışındaki eylem ve etkileşimler üzerinden tanımlar. Bu grubun karşısında ise emek sarf eden ve bilimsel etiğe riayet eden akademisyenler konumlandırılır. Genellikle bu ifadelerin olumsuz uçlarında hangi kişilerin yer aldığı açıkça ifade edilmez. Bu açıdan bakıldığında yaratılan ikilik akademide olan biteni "duyarsız" (M3), "ne etliye ne sütlüye karış(an)" (M4), "sessiz sedasız bana dokunmayan yılan bin yaşasın ben sesimi çıkarmayayım diyen" (M8) bu akademisyen tipi çoğunlukla toplumsal duyarlılıkları ve otorite ile ilişkileri düzleminde eleştirilir.

Bazı katılımcılara göre ülke sorunlarına duyarlı olmayanlar akademik olarak daha kolay ilerleyerek akademik alanda hak etmedikleri konumlara erişerek akademik kimliğe dolaylı yoldan ulaşır. Diğer grup çaba göstererek ve gerçekten bilimsel çalışmaları ile akademik kimliğini inşa eder.

> *…kendi alanları dışında fazla okuma yapma(yan)"ve "halkı tanımak için hiçbir gayret gösterme(yen), ülke sorunlarına duyarsız ol(an)" akademisyenler ile "Bunun tersini yapanlar, çevrelerinde yaşananlara eleştirel gözle bakanlar. (M3)*

> *Özellikle doçentlik sınavı gibi öznelliğin ön plana çıktığı sınavlar adeta akademisyen gruplar arasında bir güç savaşına dönüşebiliyor. Birçok genç ve yetenekli akademisyen kriterleri fazlasıyla karşıladığı halde doçent olamıyor. Buna karşın kendisine ya da danışmanına yakın jürilere düşenler ise birkaç çalışma ile doçent olabiliyor. (M3)*

> *…bir takım kişisel tanışıklıklarla torpillerle vesaire kademe atlayarak ilerleyen bir gurup var birde hakikaten bilim insanı diyebileceğimiz bir gurup var ki onlar hakikaten üretiyorlar araştırıyorlar yazıyorlar çiziyorlar. (M7)*

> *Ne etliye karışır ne sütlüye karışırım gibi düşünen arkadaşlarımız da var ama böyle düşünmeyip kendi çizgisini bozmayan kimliğini aşındırmayan türde yani kişiler de var. (M4)*

benim bu okulda gördüm 2 3 tane çok çalışan insanlardan birisidir Fakat bu hocamız Bu sistemin adamı olmadığı için kimliğini aşındırmadığı için olduğu gibi kaldığı için (M4)

Akademik çalışmalarında dış müdahaleler karşısında eleştirel perspektifinden vaz geçmeme hali akademik kimliğin önemli bir bileşeni haline gelir. Aktör temasında tanımlanan bireysel gayret odaklı kimlik tanımlamasına benzer şekilde hakkıyla akademisyen olan kişilere vurgu yapılır. Bu kişilerin entelektüel merak üzerinden yürüttükleri çalışmalar ile halkın çıkarları uğruna konuşma eylemleri iç içe geçer.

Türkiye de akademisyeni nasıl tanımlarsınız. İki tür akademisyen ortaya çıkar şu an da gördüğünüz gibi sessiz sedasız bana dokunmayan yılan bin yaşasın ben sesimi çıkarmayayım diyen akademisyen türü ortaya çıkacaktır ki büyük bir çoğunluk böyle. Bir gurup akademisyen onları görebiliyorsunuz medya da televizyonda onlar zaten mevcut uygulamaların yanında onlar tamamen entegre olmuş durumda. Bunun dışında kalan belki azınlıkta kalmış gurupta var olma mücadelesi veriyor bizler gibi diyebilirim. Hala bilime inanıyor. Nesnelliğe inanıyor. Akademik dünyanın özel olması gerektiğine ve toplumun yanında olması gerektiğine yani muktedirin yanında değil ama toplumun bütünlüğü yanında yer alması gerektiğine inanıyor bu çalışmaların da buradan yürütülmesi gerektiğine inanıyor. (M8)

Akademik topluluğu bilimsel etik ve toplumsal duyarlılık açısından aynı eksen üzerinden ikiye bölen anlamlandırma pratiği sayesinde bahse konu bilimsel olmayan eğilimlerin görüldüğü bağlamda akademik faaliyetlere devam edilebilir.

> *Ben akademinin dışında çok ciddi bir bilgi üretimi olduğunu düşünüyorum. Akademinin sağlayacak katkıları olduğunu düşünüyorum. Akademisyen oralarla etkileşime girse şayet bu bilinmedik akademinin de çok fazla ulaşamadığı alanlara orada kendini besleyerek akademik birikim yeterlikleriyle daha da derinleştirebilip ufkunu daha öteye taşıyabileceğini düşünüyorum. (M11)*

Katılımcıya göre alternatif alanlara açılmak yoluyla akademinin bilgisi dışarıya taşınırken bir yandan da etkileşim imkânları artırılır. Bu ifade ile katılımcı akademisyen olan ve olmayanı tanımlayarak ayıran pratiklerin aksine bilgi ve eylem üzerinden etkileşimi çağırır.

Alan teması ile yakından ilişkili olarak literatürde Türkiye'de güncel siyasetin bilim insanlarının gündemine etkisi (Vergin, 1999 akt. Gündüz, 2011: 425; Kayalı, 1994: 20) düşüncesine ilişkin önemli bir durum ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmesinden hemen sonra ve henüz derinlemesine görüşmeler başlamadan önce yaşanan güncel bir tartışma[108] bilim

[108] Bu araştırmanın sahada yürütüldüğü dönemde Barış İçin Akademisyenler inisiyatifi "Bu Suça Ortak Olmayacağız" bildirisi üzerinden bir imza kampanyası başlatmış ve bu kampanyaya imza koyan akademisyenlerin yoğun olarak eleştirildiği bir süreç başlamıştır. Bu

insanlarının güncel siyasetle ilişkisine ışık tutar. Bu tartışmadan sonra yapılan görüşmelerde akademik özgürlükler ve üniversiteye dışarıdan müdahale olgusu çok daha fazla zaman alan bir konu başlığı haline gelmiştir. Bu durumda sadece bilim insanlarının güncel siyasete ilgisi yerine güncel siyasetin bilim insanlarını tartışmaya çeken tavrından da söz edilebilecektir. Söz konusu olayların ardından kampanyaya katılma durumu fark etmeksizin neredeyse tüm katılımcılar[109] akademik özgürlüklere daha fazla değinerek; akademik kimliği örseleyen toplumsal ve siyasal etkilere karşı tepkilerini üstü kapalı bir biçimde ifade etmişlerdir. Bu durumda güncel toplumsal tartışmaların akademik alanın dinamiklerine sadece makro düzeyde değil akademisyen bireyin anlamlandırma pratikleri üzerinden de etkiler taşıdığı iddia edilebilir.

Bilimsel bilginin üretilmesi açısından akademiye ait olanın tanımlanmasında vakıf ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Daha önceki araştırmalarda vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin gelir düzeyi ve gelir

---

süreçte söz konusu bildiriye imza koyan akademisyenlerden 125'i işten çıkarılmış, 16'sı istifa etmiş, biri zorla emekli edilmiş, 484'ü disiplin soruşturması geçirmiş, 76'sı görevden uzaklaştırılmış, 7'si idari görevden alınmış, 43'ü gözaltına alınmış ve 4'ü tutuklanmıştır. Bu akademisyenler hakkında "Üniversite Öğretim Mesleğinden veya Kamu Görevinden Çıkarma" talebiyle Yükseköğretim kurumuna gönderilen 50 adet dosya bulunmaktadır. Akademik toplulukta geniş yankı bulan bu konu başlığının araştırma sürecine önemli bir etkisi olmuştur. Bu imza kampanyasından önce yapılan görüşmelerde akademik özgürlükler ve güncel siyasete ilişkin konu başlıkları daha az gündeme gelirken bu olayların ardından yapılan derinlemesine görüşmelerde (altıncı görüşmeden itibaren) akademik özgürlükleri tehdit eden dış etkenlere görece daha fazla zaman ayrılmış ve önemli bir konu başlığı haline gelmiştir. Bildiri ve süreçle ilgili detaylar için bakınız: Erişim tarihi 12 Kasım 2016, adres: <https://barisicinakademisyenler.net>

[109] Güncel hassasiyetler nedeniyle katılan ve katılmayan akademisyenler olarak bir sınıflama yapılmamıştır

beklentisinin devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerden görece yüksek olduğu bulgulanmıştır (Bilgin, 2009: 228). Bu düzey değişiminin herhangi bir sınıfsal farka işaret edip etmediğini öğrenmek için vakıf üniversitesinde çalışan iki katılımcının (M9 ve M14) ifadeleri incelenmiş ve diğer katılımcılar ile karşılaştırılmıştır. Mevcut araştırma sorularına verilen cevaplar ve yorumlanan anlam haritasına göre herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durumda bu araştırmaya konu olan yorum alanıyla sınırlı olmak üzere akademik kimlik ya da akademideki gündelik pratikler düzeyinde vakıf ve devlet üniversitelerinden gelen katılımcılar arasında farklılık bulunamadığı ifade edilebilir.

4.2.2.4.2. Bilimsel Bilgi Üretiminde Alternatif Alanlar

Alan temasının bilimsel üretim ekseninde ele alınmasının öne çıktığı görüşme katılımcı M9[110] ile yapılan görüşmedir. Görüşmede akademisyenler arası ilişkiler alanlar ve alternatif iletişim imkânlarına odaklanır. Katılımcı görüşmenin başlangıcında akademide etkileşim kurulabilecek fiziksel mekân yokluğuna değinerek başlar. Bu eksiklikle ilişkili olarak online mecralardaki melez alanların bilimsel üretim pratiklerine ve akademisyenlerin kamusal entelektüeller olarak var olma pratiklerine (Bayraktutan, 2010) katkı sağladığı ifade edilir. Katılımcıya göre akademik içeriklerin online platformlarda aktarılması yoluyla akademisyenler kimlik performansı sergiler. Diğer

[110] Katılımcı M9 doktora tezinde ekonomi politik bir bakış açısıyla akademik iletişimi incelemiştir. Bu nedenle akademik üretimin ve etkileşim gerçekleştiği alanlar, sınırlılıklar ve özellikle online mecraların sunduğu alternatif iletişim imkanları ile ilişkilidir.

katılımcıların da alternatif iletişim mecralarına değindikleri görüşme parçaları ortaya çıkmıştır. Burada dikkate değer olan nokta görüşme sorularında alternatif iletişim ya da online mecralara yer verilmemesine rağmen katılımcıların bu ifadeleri kurmalarıdır. Alternatif alan olgusunun görüşmelerin farklı noktalarında katılımcılar tarafından doğal akış içinde gündeme getirilmesi Becker'e göre (Becker, 1958 akt.Schutt, 2011: 330) bu konu üzerine daha özgün ve kaliteli veri üretir.

Katılımcı M10 bireyselleşme eğilimi ve yüz yüze iletişimin azalmasına değinirken "besleyen şeylerden birisi ne olabilir? Belki sosyal medya bu anlamda, bizim birbirimizle haberleşmemiz noktasında, neler yaptığımızdan bilgi almamamız noktasında bir araç haline geldi." ifadesiyle alternatif alan olarak sosyal medyaya işaret eder. Katılımcı M7 "Ben kendi çalışmalarımı her türlü akademik platformda ve özellikle sanal ortamda tam iletişime açma konusunda gayret ediyorum." ifadesiyle alternatif alanlardan ne amaçla yararlandığını açıklar.

Katılımcı M7, M9 ve M11 *academia.edu* internet sitesinden; katılımcı M8 ve M10 bloglar ve sosyal medyadan yararlandıkları deneyimi alternatif alanların sağladığı yeni açılımlara örnek olarak sunar. Alternatif alanlar akademisyenlerin sıkça bahsettikleri etkileşimden kaçınma durumunu aşmak için fırsatlar sunabilecek umut kaynakları olarak anlamlandırılır. Akademik etkileşim pratiklerini sınırlarından kurtarmak için farklı mecralarda ve farklı aktörler ile bilgiyi paylaşmak ve fikir alışverişi yapmak faydalı görünür.

4.2.2.5. MESAFE TEMASI

Bu inşa akademiye ilk adım atılan yıllardaki beklenti deneyim gerilimi ile yakından ilişkilidir. Bilme, öğrenme ve paylaşma eksenlerinde deneyimlenen tüm olumsuzluklar genç akademisyeni bu ortamda var olmak için bir strateji geliştirmeye yönlendirir. Çoğu zaman akademiye dair beklentilerin dayandığı temel ilkelerle zıtlıklar barındıran (örneğin bilginin paylaşıldığı bir akademik üretim pratiği beklentisinden yola çıkan akademisyenin bilgi paylaşımını ve beraber çalışmayı sınırladığı bir gruba dâhil olması) bu pratik durumun tutarlılığı mesafe üzerinden kurulur. *Mesafe* teması pratikte deneyimlenen bu zıtlıklara rağmen zamanda ya da uzamda ideal bilimsel ilkelerin yaşadığı bir yeri/dönemi mümkün kılar. Böylece mesafe teması akademisyenlerin içinde bulundukları olumsuz koşullara rağmen üretme ve var olma çabalarını gerektirdiği motivasyonu üreten faydalı bir araç haline gelir. Çünkü bu araç sayesinde beklentileriyle inşa ettikleri ancak içerisine adım attıklarında bulamadıkları akademinin bir yerlerde var olduğuna dair umut yaşatılabilir. İster geçmişte daha iyi bir dönemde, ister o anda başka bir yerde yaşanıyor olsun ideale daha yakın bir akademinin varlığı sayesinde deneyimlenen pratiklere katılarak idealden kısmen saparak hayatta kalmak meşrulaşır. Çünkü bu sapma mesafenin çarpan etkisinden kaynaklanır ve yine aynı nedenle açıklanabilir. Umudun işlevi o anki koşullarda elden gelenin en iyisini yaparak üretmeye devam etmektir.

Katılımcı M12 yayınları üzerine tartışılması konusunda Türkiye'deki akademik topluluktan çok büyük beklentisi olmadığını dile getirirken mesafe temasını şu şekilde ortaya koyar: "...yurt dışına gönderirim de tartışılmazsa benim hayalim çöker. Çünkü burada yapılmıyor bir yerlerde yapılıyor diye bir

düşüncem var” (M12). Türkiye'deki akademik üretim koşulları ve kalitesi hakkındaki eleştirilerini dile getirirken gerçek bilimi yurtdışındaki bağlama atfeder. *Mesafe* temasının işleyiş biçimini tam olarak gösteren bu samimi ifade ile katılımcı gerçekten önemli gördüğü bir araştırma konusunda yapmayı planladığı çalışmalar için harcayacağı çaba için gerekli motivasyonu “hayal” ettiği bir yurtdışı üzerinden kurduğu akademi imgesinden sağlar. Bulunduğu üniversitenin kendi çalıştığı fakültesinde fikir tartışması üzerine bir düzlem oluşmadığını ifade eden katılımcı M11 aynı üniversitenin bir başka fakültesindeki tartışma ortamını ortaya sürerek orada daha gelişkin bir tartışma kültürü olduğunu anlatır. Katılımcı görüşmenin devamında aynı fakülteyi kast ederek “... fakültesinde olsam ... daha derin çalışmalar yapan biri de olabilirdim” ifadesini kullanır. Bir tesadüf eseri önceki görüşmelerden birinde aynı fakülte başka bir örnek için dile getirilmiştir. Katılımcı M2 bahse konu fakülteyi “...da olsan bile sıkışıksın tamam mı orda kültürel çalışmalar deyince adamın kafasına vuruyorlar” ifadesiyle adı geçen fakülteden beklentiyi ve bu beklentinin pratikte gerçekleşmekten uzak olduğunu aynı cümle içinde beyan eder. *Mesafe* teması kapsamında bilimsel olgunluğa erişmiş bir alan olarak kurulan fakülte bir başka akademisyenin deneyimlerinde görece bu olgunluktan uzak olarak işaretlenir. Benzer şekilde katılımcı M11 üniversite senatosundaki deneyimini aktarırken “ben bir önceki dönemde daha çok konuşulduğunu düşünüyorum. Şimdi mesela daha az konuşuluyormuş ya da konuşulmuyormuş” ifadesiyle zamanda uzak bir konuma gönderme yaparak akademisyenlerin idari görevlerde fikir beyan etme özgürlüğüne değinir. Bu sıralı örnekler mesafe temasının bir

üniversitenin içindeki birimler ve yöneticilerin görev dönemleri üzerinden uzamda ve zamanda işleyişini gözler önüne serer.

Katılımcı M10 bulunduğu fakültenin eleştiri yapma kapasitesini değerlendirirken doktorasını tamamladığı üniversitenin ilgili fakültesini "biz … fakültesinde yazarken konuşurken falan daha böyle eleştiriye daha yatkınız yani var olanı eleştirme noktasında daha yatkın işler yapabiliyoruz" diyerek mensubu olmadığı bu fakülteyi eleştiri kapasitesi üzerinden tanımlar. Anadolu'daki bir üniversitede çalışırken daha merkezi bir üniversitenin bahse konu fakültesinde "bazı şeyler orada olsaydım daha farklı olabilirdi" (M10) ifadesini kullanarak akademik özgürlükler çerçevesinde bulunduğu ortamın uzağında daha farklı (ve elverişli) bir ortam olduğunu düşündüğünü aktarmıştır. Katılımcı M10 akademisyenlerin etkileşimden kaçınmaları ve birlikte çalışmaktan uzaklaşmalarını bazı idari politikalara bağlarken (örneğin ulusal kongrelere teşvik ya da puan verilmemesi) bunun en önemli nedenini başka bir faktörle açıklar: Toplumsal değişimin akademideki yansıması olan "bireyselleşme". Bu ifade örtük olarak kapitalizmin ya da daha özelde neoliberalizmin toplumsal bağları zayıflatarak toplumu kendi çıkarları çerçevesinde düşünmeye eğilimli bireyler haline getirdiği yakın döneme atfedilmiştir. Bu durumda bireysel eğilimli akademisyenin yaşadığı yakın dönemin zıddı, akademisyenlerin daha az bireysel davrandığı ve daha fazla etkileşim kurduğu bir tarihsel dönem olur. Böylece mesafe teması zamanda uzak ve ideale daha yakın bir dönemi işaret etmek için anlamı işler.

Katılımcı M10 oto-sansür konusunun akademisyen kimliğinin içine işlemiş çok önemli bir sorun olduğunu dile getirirken bunun “seksenlerden beri Türkiye'deki üniversitelerin getirdiği durumun bir sonucu olduğunu düşün[düğünü]” ifade eder. Böylece 1980 yılındaki darbe ve sonrasında YÖK'ün kuruluşuna atfedilen bir geriye doğru gidiş halini ima eder. Bu ima 1980 öncesini ideale daha yakın bir durum olarak tanımlayan bir anlamlandırma pratiğidir. Odak grup görüşmesinde katılımcı O2 “80 öncesinden ve daha iyi akademik dönemlerin olduğu” bir evreden bahsederken aynı anlamlandırma pratiğine başvurur. Aynı pratik katılımcı M3’ün akademisyenlerin aydın sorumluluğuna yeterince önem vermedikleri düşüncesini “özellikle de aydın cinayetlerinin yaşandığı 1990’lı yıllardan sonra bu eğilim daha da güçlendi” ifadesiyle akademinin toplumsal işlevini daha iyi gerçekleştirdiği daha iyi bir dönemi tanımlar. Bu dönem bulunduğumuz yıllarla mesafesini açıklayan bir anlamlandırma pratiğinin yansımasıdır.

Katılımcı M7 kalitesiz çalışmaları ile nicel olarak çoğalan akademisyen kitlesinin içerisinde “ARGE çalışmaları yapan, patentler, ödüller, uluslararası araştırmalar üreten” azınlıktaki başarılı grubun “özel üniversitelere ya da yurtdışındaki üniversitelere kaçarcasına gittiklerini” (M7) düşündüğünü ifade eder. Bu ifadenin içerdiği anlamlandırma pratiği mesafe temasının uzakta ve daha iyi koşullarda bilim yapılan mekânları olarak “özel” [vakıf üniversiteleri kast ediliyor. A.N.] ya da “yurtdışında” olan üniversiteleri imgeler. Bu durumda katılımcının kullandığı anlamlandırma pratiği içinde bulunulan bilimsel ortamın ötekisi üzerinden akademik topluluğu kurarken mesafe

temasına başvurur. *Mesafe* içinde yaşanan olumsuz bilimsel koşulların açıklaması için aracılık rolü üstlenmiş olur.

Katılımcı M7 doktorasını tamamladığı üniversiteyi [merkezdeki bir üniversite] anımsayarak " …. Üniversitesinde bize öğretilen ekip çalışmasına yatkınlık meselesini burada bulamıyorum. Dolayısıyla hani ekip olarak bir şey üretebilme, ortaklaşa yayınlar, araştırmalar, yayınları projeler üretelim gibi bir motivasyonla siz gittiğiniz zaman inanılmaz çabuk bitiriyorsunuz bu motivasyonu." ifadesini kurar. Diğer akademisyenlerle beraber çalışılan ve birlikte daha üst düzeyli bilimsel çalışmalara imza atılan mekan mesafe temasıyla düzenlenen uzak ve şu an içinde bulunulmayan üniversite/fakültedir. Katılımcı bu olumlu koşullardan yoksunluğun yarattığı duygusal yıpranmaya dikkat çeker. Aynı katılımcı (M7) başka bir soruya cevaben akademisyenlerin etkileşim düzeyi hakkındaki olumsuz gözlemlerini sıraladıktan sonra bazı üniversitelerde kolektif çalışma geleneğinin olduğuna inandığını ama özellikle merkezi olmayan üniversitelerde böyle bir çalışma ortamı kurmanın imkânsıza yakın zor olduğunu ifade eder: "[o an çalıştığı üniversitede] böylesine sığ bir etkileşim olduğunu düşünüyorum. Yoksa inanılmaz ölçüde kolektif çalışma ortamı olsun, insanların işbirliği ortamı olsun. Bu tür şeyler ebetteki bazı üniversitelerde vardır ama ağırlıklı olarak taşra üniversitelerinde maalesef söz konusu bile değil." Bu ifade biçimi mesafe temasının işleyişinin önemli bir göstergesidir. Önemli olan ötekinin (zamanda ya da uzamda daha iyi koşullarda bilim yapılabilen yerin) konumunun kesinliği değil içinde bulunulan zaman ve mekânın ötesinde yer almasıdır.

Bu açıdan bakıldığında mesafe temasıyla üretilen ötekinin kendi özelliklerinden önce gelen temel özelliği "öteki" olmasını sağlayan mesafedir. Böylece mesafe teması üzerinden üretilen anlamlandırma pratiğini işaret edilen uzaktaki noktalar arası tutarsızlığa rağmen yaygın şekilde var edebilmek mümkün olur. Katılımcılar arasında M11'in orada bulunması halinde daha derinlikli çalışmalar yapacağını düşündüğü fakültenin M2 tarafından belirli epistemik konumlar açısından sınırlı görülmesi; katılımcı M7 tarafından işbirliği içinde çalışma ortamı içinde çalışılan fakülte olarak tanımladığı fakültedeki bir öğretim üyesinin[111] "bu kapının ardında yan odadaki arkadaşın ne çalıştığı ile ilgilenmiyorum; ilgilensem de söylemez" diyerek içinde bulundukları fakülteyi tanımlaması; katılımcı M3 tarafından başarılı ve geçmek isteyebileceği üniversiteler arasında saydığı üniversitede çalışan katılımcı M13'ün ABD'de doktora sonrası araştırma deneyimi sonrasında kendi üniversitesini kast ederek "burada gerçek anlamda bilim yapmadığımızı o zaman anladım" demesi; katılımcı M3'ün 1990 öncesini aydın sorumluluğu taşıyan akademisyenler dönemi olarak tanımlarken aynı yıllarda katılımcı M8'in "nesnellik ile uğraşan bilim insanları" beklentisinin karşılanmadığını düşünerek yurt dışına akademisyen olarak gitmesi; M3'ün tanımladığı aynı dönemde akademiye adım atan M11'in 1987 yılında fakülteye ilk girdiğinde "bir yabancılaşma bir kendi içe dönüş, kendi gruplarına sabitlenme" ifadesiyle yaşanan izolasyon ve içe kapalılık halini

[111] Araştırma sürecinde söz konusu fakültede çalışan bir öğretim üyesine başvurarak katılımcı M7'nin bu ifadeleri hakkında ne düşündüğü sorulmuştur. Adı geçen fakültede çalışan Doç.Dr. F.K. fakültede yeterli etkileşim yaşanmadığını anlatırken bu ifadeleri kullanmıştır.

aktarması gibi örnekler mesafe temasının barındırdığı uzamsal konum ve zamansal dönemler üzerine akademisyenler arasında bir uzlaşının olmadığını ortaya koyar. Bu durum akademisyenlerin deneyimleri, toplumsal konumları ya da akademiye atfettikleri anlamlar ile değişkenlik gösterebilir. Bu araştırmanın dayandığı epistemik konum nedeniyle akademisyenlerin tutarlı ve tek tip bir düşünce biçimi oluşturması beklenmediğinden bu farklılıklar bir sapma olarak ele alınmamaktadır. Buna karşın bu farklılık sayesinde bahse konu dönem ya da mekânın tarihsel ve uzamsal konumlanışı önemli olmadan *başka bir dönem ya da mekân üzerinden* içinde bulunulan anı ve mekânı tanımlamanın mesafe temasının düzenleyici işlevi olduğu ortaya çıkarılır.

Akademisyen kimliği açısından içinde yaşanılan koşullar ile olması gereken arasındaki gerilimi besleyen mesafe teması, akademik kimlik ile gündelik pratiklerin ayrıklığını sağlayan temel dayanaklardan biridir. Katılımcı M7'nin ifadesiyle "gerçekten akademik işler" olarak tanımladığı çalışma düzeyini belirli aşamaları geçinceye kadar erteleyen ve akademisyenin gündemini akademik olmayan (ya da istenen düzeyde akademik olmayan) bir düzeyde yaşanmasına izin verir. Türkiye'de katılımcı M1'in ifadesiyle içinde "gerçek akademisyen" olmayan üniversitelerin ya da mesleki kriterleri atama, yükselme gibi şekli şeyleri tutturmak için yapılmış [katılımcı bu çalışmaları sonraki cümlelerinde niteliksiz olarak tanımlar] çalışmalarla dolu bir akademinin inşa edilmesine imkân sağlar. Çünkü mesafe olmadan deneyimin anlamını inşa eden bu olumsuz tanımlama içerisinde gayret gösteren bir akademisyen olarak var olmak mümkün olmaz.

Aynı zamanda nitelik tartışmasını içinde bulunulan gruptan ve sözün sahibi akademisyenden soyutlar. Akademisyenin niteliksizlik halini nesnel bir gözlemci olarak dışarıdan gözlemlemesini sağlar. Bu gözlemci konumu akademisyenin gündelik yaşamda kurduğu etkileşimler, kültürel temeller ve sosyal ilişkiler yoluyla ilişkili olduğu akademi alanından uzaklaşma yoludur. Böylece gündelik yaşamın akışında fail konumunun getirdiği kolektif sorumluluk es geçilerek tekil ve soyutlanmış bir akademisyen nesneyi inceleyip sorunları teşhis etmek mümkün olur. Katılımcı M12'nin şu ifadesi bu durumun samimi itirafı olarak görülebilir: "Akademinin içindeki sorunlar büyük bir ihtimalle insanların egosuyla ilgili, altının çizilmesi gereken nokta bu. Herkes kendilerini bu sistemin dışında tutuyor ama içeriden hepimiz aynıyız. Eleştirirken hepimiz eleştiriyoruz ama uygulamaya geldiğimizde hiçbir farklı uygulamamız yok." Bu noktada önemli olan söz konusu anlamlandırma pratiklerinin gerçek durumu ne ölçüde temsil ettiği ya da hangi anlamların doğru olduğu değildir. Kendi içerisinde bazı tutarsızlıklar yaratan bu anlam pratiği esas olarak akademisyene akademik kimliği kurmak için ihtiyaç duyduğu mesafeyi sağlar.

SONUÇ

Üniversite tarihi ayrıntılı olarak incelendiğinde akademisyen kimliği ile ilişkili iki önemli boyutu ortaya çıkar. Bunlardan birincisi akademisyen kimliği ile kurum arasındaki ontolojik düzeydeki kesişmedir (Rüegg, 2004: 113-117). Kurumsal örgütlenme ve fiziksel yapı günümüzdeki üniversiteyi oluşturur gibi görünse de üniversitenin merkezi ekseni bilgiyi üreten ve aktaran akademisyenler ile onları takip eden öğrencilerden oluşan topluluktur. Akademisyen kimliği ile ilişkili ikinci önemli boyut ise akademik özgürlüğün kurumsal düzeyde özerklikten, bireysel düzeyde akademisyenin öğretme, çalışma ve araştırma özgürlüğüne dönüşmesidir (Rüegg, 2004: 14). Bu iki ana değişim tarihsel bağlamda gerçek ve geçerli bir üniversite kurumu yerine içeriğini sürekli değiştiren bir kurum olarak ön plana çıkar.

Bu bakış açısı kurumun yapısal özelliklerini salt önceden bu yollardan geçen kurumların adımlarını izlemek dışında özgün gelişme ihtimallerine açılmayı sağlar. Yapıyı (yapının destek ya da kısıtlarını) akademik özgürlüğün önemli bir bileşeni olarak görmekle beraber temeli haline getirmez. Özerklik düşüncesi tarihsel olarak seküler otoritenin kontrolüne geçerken (Ridder-Symoens, 2002) devletin ya da piyasanın araçsal tanımlamaları ile kurumsal eksen kesişerek kolayca ayırt edilemeyecek bir birleşim oluştur (Timur, 2009: 215). Üniversiteyi akademisyenlerin iş bölümü üzerinden çalışan bir kurum olarak tanımlayan ve özerkliği öncelikle "akademisyenlerin kendileri gibi akademisyenler hakkında fikir beyan edebilmeleri için" ön koşul sayan (Akt. Kelly, 2012: 51) bir yaklaşım,

akademisyenlerin gündelik pratiklerini odağa alan bir özgürlük anlayışına imkân tanır. Aynı zamanda akademisyen özneyi etkileşimin faili olarak konumlayarak dış müdahalelere öncelik veren akademik özgürlük talebinin direnme kapasitesinde düğümlenen çözüm yolları yerine akademik üretime umut ile bakmayı sağlayan etkileşimsel bir düzlem üzerine düşünmeyi sağlar.

Üniversiteyi dışarıya karşı koruma ihtiyacı doğuran dışsal talepler üzerinden kurulan bir tarihsellik yerine bağlamsal koşulları üniversiteyi şekillendiren işlevsel talepler ve beklentiler olarak okumak mümkündür. Böylece üniversite ve akademik topluluk değişimle karşılıklı ilişki içinde yeniden formüle edilebilir. Bu bakış açısına göre akademisyenin ömür boyu üretken çabasının arka planındaki içsel itici güçler (Evans, 2007: 13) olgusal olarak ele alınabilir. Akademinin işleyişini politik, sosyal ve ekonomik koşullarla karşılıklı etkileşim içinde okuyan tarihsel gelişim çizgisi oluşturulabilir. Üniversiteyi verili bir ideal kurum yerine "bilgi, kültür ve toplumun kesiştiği" kurumsal yapı olarak görerek sadece "faydasına" ya da kendi özüne indirgemeden tartışmak bu olgusal yaklaşımın gerek koşuludur (Delanty, 2001: vii). Üniversite kavramındaki değişime nostaljik bir romantizm ile başvurmaktan daha öteye ilerleyerek sorunu düşünürlerdeki değişime taşımaya imkan sağlayan (Readings, 1996) bu yaklaşım üniversitelerdeki güncel değişimlerin politik bağlamına odaklanarak akademisyenlere etkilerini yeterince ele almayan yazına (Morley, 2003: x) özgün katkı sağlayabilir.

Türkiye'de modern yükseköğretimi ithal bir kurum olarak toplumsal yapının ve kültürün dışına konumlayan tarihsel eğilim (Tekeli, 2011; Timur,

2009: 208) ve bilim ve tekniği ulus kültürünün özgünlüğü karşısına konumlandıran ulusçu modernleşmenin ideolojik ekseni (Ahıska, 2009: 1064; Berkes, 2002: 163-184) üniversite kurumunu bürokratik bir yapısına vurgu yapılmasının kaynaklarıdır. Bu durumda akademisyen öncelikle kurumun biçimsel rolleri ile belirlenir. Tarihsel olarak akademide birlikte çalışmaya ilişkin örtük bilgi için gerekli devamlılık kurumların açılıp kapanması (Akşit, 2005: 357; Akyüz, 2012) ya da tasfiyeler ile örselenir. Üniversite tarihini kurumun (Malche, 1939: 20) ya da akademisyenlerin (Schwartz, 1952 Akt. Günay, 2006: 3) pozitif özelliklerinin olması gerekenle mesafesi üzerinden açıklayan tartışma çizgisi durumu nesnel bir biçimde ortaya koymakla beraber, verili bir kurum ve kimlikten yola çıkmaları nedeniyle aslına ('hakiki' üniversite ya da akademisyen) daha çok benzemek için çalışmak dışında çözüm üretmekten uzaktır. Batılı modelin simgesel temsil olarak işleyişi ideal (sözcüğün sosyolojik anlamıyla) bir batı-tipi üniversitenin inşası ve yeniden-inşasını içeren akademik reform söylemi (Öncü, 1993 akt. Tarhan, 2002: 227) sayesinde ideolojik düzlemde bürokratik aygıtla tam uyumlu evrensel bir kurum imgesi çizerken (Yücel,1946 akt. Şanlı, 2010: 166-167) bilim ile kültürel öz arasındaki gerilim (Tarhan, 2002: 226) üniversite özelinde akademisyenin bireysel alanına ya da gündelik işleyişin yazıya dökülmemiş alanlarına süpürülür. Aydınlanmacı modernleşme anlatısına koşut olarak ortaya konan üniversite, ideolojinin başarılı bir ürünü değil "ideolojinin başarısızlığını peşinen hesaba katmamasını sağlayan bir araç" (Žižek, 2011: 144) olarak 'ideal üniversite' fantezisi üzerinden yeniden tanımlanabilir.

Modernleşmeci ulusçu strateji maddi olanı (bilimi ve tekniği) ruhani olanla ayırdığı için salt siyasi bir hareket yerine kültürel içerimleri olan bir oluşlar dizisi olarak görülmelidir (Ahıska, 2010; Chatterjee, 1993). Bu bakış açısına göre modernleşme homojen bir bloğun ürünü değil kendi iç çelişkileri ile karşı karşıya kalan Zizek'in ifadesiyle "içimizde bastırdığımız benliğe karşı koymayışa" karşı tahammülsüzlüğü (Žižek, 2001: 196) en derin yaşayan kesimlerin deneyimidir. Bu ifadenin ardındaki yansımasıyla üniversite akademisyene 'tamamlanmış' bir kimlik sunan bürokratik kurum yerine; modernleşme arka planındaki çelişkili kimlik deneyimlerini çerçeveleyen kurumsal işleyişler, sınırlar ve destekler sunan düzlem haline gelir.

Üniversitenin sadece modele göre biçimlenen bir örgüt olmadığı (Bentley ve Kyvik, 2012); akademisyenlerin yetiştirilmesi esnasında üniversitenin örtük program, kural ve normları (Ahola, 2000: 1) ile biçimsel olmayan ilişkilerin etkileri (Hopwood, 2010; McAlpine, Paulson, Gonsalves, ve Jazvac-Martek, 2012) dikkate alındığında Türkiye'de akademik kimlik ve pratiklerin yoğrulduğu özgün toplumsal bağlamda akademisyen kimliğini nesnel bir varlık olarak telaffuz etmeden incelemenin önemi artar.

Bu amacı gerçekleştirmek için bilginin modernleştirici gücünü kullanma ehliyetiyle donanmış idealist üniversite düşüncesinden (Delanty, 2001: vii) uzaklaşmak gerekmektedir. Gerçekliğin üzerindeki ideolojik örtüyü kaldırarak hakikate ulaşmayı hedefleyen Aydınlanmacı soyut aklın (Çam, 2008: 32) temsilciliği rolüne ya da bilimsel bilginin sosyolojisine içkin olan "epistemik egemenlik" iddiasının bilime sunduğu ayrıcalıklı dile (Rouse, 1993: 6)

başvuran akademik kimlik tanımlamaları, devletin sunduğu ideolojik ödevle kesişen araçsal yaklaşıma açılımlar barındırır. Üstelik "Aydınlanmacı anlamında birinin ötekilerin durumundaki çarpıklığı dışsal, belki de aşkın bir noktadan onlara anlatması" şeklindeki eleştiri kavrayışı (Eaglaton, 2011: 15) akademisyene verili bir kimlik ekseni de sağlar. Bu bağlamda üniversitenin evrensel biçimi ve bilimin epistemik egemenliğini idealist bir düzlemde Türkiye'ye aktaran düşünce (Öncü, 1993 akt. Tarhan, 2002: 227) akademinin sorgulama yeteneğini kendi varlığına yönlendirmesini zorlaştırır ya da gereksiz kılar. Batıda üniversite kurumunun düşünümsel sorgulamaya kapanmış hali nedeniyle (Barnett, 2013) bu eğilimi açıklayacak kuramsal temelleri batı alan yazınında bulmak da oldukça zordur.

Türkiye'de üniversite sorunu bağlamında tarihsel ve bağlamsal etkileri aşan verili tanımlar üzerinden işleyen pozitivist düşüncenin baskınlığı (Günay, 2006: 5) üniversite üzerine yapılan çalışmalarda genellikle doğa bilimleri ilkelerini izleyen ve "bireyler, gruplar ve örgütler" arasındaki toplam farkı ortaya çıkarmayı hedefleyen anketler ve incelemeler (Barret, 2013: 193) ile ele alınması ile ilişkili görünmektedir. Özneyi kesin ve değişmez bir tanımlama üzerinden ele alan bu yaklaşım 'akademisyen' kavramının anlamı yerine bu kavramla tanımlanan grubun özellikleri ya da diğer gruplardan farklarına odaklanır.

Akademisyenin "ideal" akademiye mesafesinin açıklığını işaretleyen bu inceleme biçimi akademisyenlerin modernleşme ikilemlerinin arka planında işleyen sorgulanmaktan kaçınma eğilimi (Ahıska, 2010: 31-40) ve güvensizlik

duygusuyla (Schawartz, 1952 akt. Günay, 2006: 3) kesişerek savunmacı ve içe kapalı tutum geliştirmeye yönlendirme potansiyeli taşır. Bununla ilişkili olarak yapılan önceki araştırmalarda Türkiye'de akademisyenlerin sorgulama, paylaşım ve işbirliği eksikliğine dikkat çekilir. Türkiye akademisinde yaratıcılığın ve düşünceleri sorgulamanın önünde engeller olduğu (Günay vd., 2011; Şen, 2012); öğretim üyelerinin "iletişime ve paylaşıma açık" olmadıkları (Bakioğlu ve Pekince, 2011: 1276); üniversitede işbirliğinin eksikliğine (Günay, 2006; Günay vd., 2011; Soyşekerci, 2007) işaret edilir.

Akademisyen kimliği evrensel bir özden kaynaklanmak yerine akademi 'habitus'u bilimsel rekabet üzerine uzlaşma prensibiyle işler (Bourdieu ve Wacquant, 1989: 17). Üniversitenin kendine referans veren bürokratik bir kurumun kapanmışlığına sürükleyen hatalı rol yerine iletişime açılmasını teklif eden Delanty (2001: 5-7) üniversiteyi Readings'in ifadesiyle "fikir ayrılığı topluluğu" olarak tanımlar. Bu yaklaşım fikir birliğinin politik ufkunun hedeflediği kendini meşrulaştıran özerk bir topluluk ile fikir ayrılığının heteronom ufku arasındaki ayrıma dayandırılır. Akademide üretken bir heteronomi sağlamak için akademinin sorunlarını "hakikat" üzerine mücadeleye dönüştürmek yerine gündelik etkileşimler ve akademik kimlik üzerine anlamlandırma pratiklerine eğilmeyi gerektirdiği düşüncesi bu çalışmanın ana temasıdır.

Bu çalışmada akademinin kendisi üzerine bilgisi de dâhil tüm öncül bilgi ve kategorileri sorguya açan (Burr, 2003: 3) ve kurumsal etkileşimlerin

sadece biçimden kaynaklanmadığını iddia ederek gündelik pratiklerin şekillendirici gücüne vurgu yapan (Ritzer, 2011: 254) bir yaklaşımla akademik kimlik ele alınmıştır. Üniversite kurumunun evrensel kapanmış biçimi (Barnett, 2013); üniversiteleri ticarileştiren etkiler (Billot, 2010; Harris, 2005; Henkel, 2005) ve Türkiye'de üniversite tarihini şekillendiren ulusçu dinamiklerin etkisiyle (Timur, 2009) biçimsel rollere atfedilen önemin arttığı bağlamda akademisyenin kendisini eleştirinin dışında konumlamasına (Eaglaton, 2011: 15) kaynaklık eden Aydınlanmacı ya da eleştiriyi üniversite dışına yönlendirerek kimliği şeyleştirmesine (Fraser, 2014: 265) kaynaklık eden Marksist ideoloji kavrayışının kesişme kümesi kimliği bir temele sabitleyen (Hall, 2004: 54) başlangıç noktalarıdır. Bu bağlamda akademisyenlerin gündelik dil pratikleri, akademisyenler arasındaki sözel etkileşimin prosedürel akışı, akademik kimliği tanımlayan hâkim anlam haritaları ve akademisyenlerin teklif edilen özne konumları ile etkileşim kapasiteleri incelenmiştir.

Bazı kaynaklarda nitel araştırmalarda araştırma öncesinde değişkenler ya da hipotezler belirlenmesine gerek olmadığı düşünülmesine (Schutt, 2011: 321) rağmen araştırma sürecinde rehberlik edecek ve sürecin tez çalışmasının sistematiğine uygun olarak yürütülmesini sağlayacak araştırma soruları belirlenmiştir. Çalışmaya yön veren merkezi araştırma sorusu: "Türkiye üniversitelerinde akademik kimliğe dair paylaşılan anlamlar ve anlam haritaları nelerdir?" ifadesinde özetlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak için odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler yapılmış; yorumlayıcı paradigmaya dayanarak bireylerin tekil anlam pratiklerinin kesiştiği noktaları

belirleyen anlam haritaları oluşturulması (Markula ve Silk, 2011: 36) hedeflenmiştir. Beş akademisyenin katılımıyla 78 dakika (tanışma hariç) odak grup görüşmesi ve toplam 837 dakikalık 14 derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıtları yazıya döküldüğünde odak grup için 46 sayfa, ses kaydı alınabilen derinlemesine görüşmelerden toplam 294 sayfa transkript üretilmiştir. Bu metinler RQDA (R - Nitel Veri Analizi) adlı açık kaynak programa yüklenerek analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde akademisyenlerin içinde bulundukları kurumsal koşullara ilişkin beklentiler ve deneyimler arasındaki gerilimlere atfedilen pek çok ifade ile karşılaşılmıştır. *İdeal* teması altında toplanan bu ifadeler akademisyenin kimliğini anlamlandırmak için başvurduğu anlam haritasında önemli bir başlığa işaret eder. Üniversiteye atfedilen yüce konum nedeniyle akademisyen olmak mümkün olması oldukça zor olan bir arzuya dönüşür. Türk Modernleşmesinde akılcılığın işlevsel ve simgesel merkezi olarak kurulan üniversite (Birinci Milli Eğitim Şurası, 1939; Timur, 2000: 211) ile "epistemik egemenlik" anlayışının bilime sunduğu ayrıcalıklı dilin (Rouse, 1993: 6) kesişim alanında üniversite imgesine yüksek beklentiler atfedildiği düşünülebilir. Bu imge üzerinden üretilen beklentiler ile yaşanan gündelik deneyimler arasındaki gerilim *ideal* temasının işleyişinin merkezinde yer alır. Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan *ideal* teması ve arka planındaki beklenti-deneyim gerilimi akademisyen adaylarının "toplumsal adetlerin oluşturduğu dışsal 'makine' ile ara(ya) kolayca mesafe koy(ma)" isteğini (Žižek, 2011: 96) gerçekleştirmek için evrensel üniversite imgesine başvurması ile ilişkili görülebilir. Bilimsel çalışmaların kolayca ve korunaklı şekilde yürütülmesi

arzu edilirken özellikle akademisyenliğe adım atılan ilk dönemde yaşanan gündelik deneyimler üzerinden bu imgenin tam aksi bir bağlam inşa edilir. Akademisyen adayı akademideki pratikleri, katılımcıların ifadesiyle abartılı biçimde olumlu anlamlandırarak kendisini imgeye ulaşma yolundaki bir yolcu olarak tanımlar. Bu meşakkatli yolculukta bağlama atfedilen olumsuz özellikler nedeniyle akademik çalışmanın ontolojik temeli sarsılırken; akademik pratikler ve dolayısıyla akademisyen kimliği öznel stratejilerle doldurulması gereken bir boşluğa dönüşür. Akademisyenin yaşadığı bazı sorunlar gündelik yaşamın normal akışındaki geçici durumlar yerine akademik kimliğe tehdit oluşturabilecek sarsıntılar olarak yorumlanır.

Bu açıdan bakıldığında Türkiye akademisinde paylaşılan derin anlamları yüksek amaçlara ulaşmak yolunda ilerleyen ancak arzu ettiği konuma asla ulaşamayacağını bilen bir özne olarak akademisyeni kuşatır. Aydınlanmacı gelişme söyleminin bireysel düzeydeki yansımalarının ürettiği ikilemler (Ahıska, 1996) *ideal* temasıyla kurulan gerilimler ile ilişkili olarak okunabilir. Bu okumaya göre akademisyen Garbiyatçı eğilimlerle kendisini ideal akademi aynasında değerlendirdiği ölçüde *aktör* ve *sınır* temalarında incelenen savunma haline yaklaşır. Üniversite imgesinin deneyimlerle çelişkiler üzerinden bir gerilim pratiği üzerinden anlamlandırılması akademisyen özneyi akademik topluluğa açılmak yerine daha dar bir çevreye çekilmeye yönlendirir. Bu süreç bilgiyi serbest dolaşımdaki bir argüman formundan sahip olunan bir varlık formuna taşıyan pratiklerle ve aktörleri de bu bilgiyi edinmek için bireysel çabasına odaklanmış kişiler olarak kurar. Alan yazında Türkiye'deki akademisyenlere atfedilen statü sembolleri üzerinden

meşruluğu sağlama (Schwartz akt. Günay, 2006: 3) ve etkileşimden kaçınma eğilimi (Günay vd., 2011; Şen, 2012; Bakioğlu ve Pekince, 2011: 1276; Günay, 2006; Günay vd., 2011; Soyşekerci, 2007) bu savunma halinin akademide hayatta kalma stratejileri ile kesişmesi olarak okunabilir. Biçimsel statüler görece güvenilmez toplumsal bağlam içinde ve sahip olunan bilgi düzeyinin işaretleri olarak kimliğin ilişkilendirilebileceği meşruluk kaynakları haline gelir. Biçimsel statüye erişmek yolunda verilen bireysel mücadele (bknz. *ideal* ve *aktör* temaları) sonucunda ulaşılan bilgi ve yetkinlik düzeyi etkileşimi kısıtlayan toplumsal uzlaşı (bknz. *sınır* teması) yoluyla muhafaza edilmeye çalışıldığı düşünülebilir. Bu durumda akademik saygınlığın sürdürülmesi ve kazanılması bireyin yakın çevresi ile sürekli ya da geçici ittifaklar yaparak ilerlediği kapalı bir gelişme süreci olarak okunabilir.

İdeal teması ile ortaya konan ifadelerin anlam haritasında merkezi yer tutan gerilim kariyerin en başında akademik topluluğu olumsuz özellikler üzerinden kurmaya neden olur. Anlam reel dünyanın temsilinden değil farklılıklar üzerinden türetildiği için (Barker, 2002: 109) akademik topluluğun bu olumsuzlukları ne ölçüde içerdiği önemli değildir. Akademisyen özne çeşitli eksenler üzerinden (fiziksel koşullar, saygınlık, özgürlük, dayanışma vb.) beklenen koşulları kendisine sunamayan bir topluluk anlamını üretir.

Bu anlamlandırma pratiği bilimsel bilginin üretimini kişisel olarak güven duyulan daha kısıtlı bir gruba ya da etkileşimi bu grubun içerisine daraltan pratiklere yöneltmeyi oldukça kolaylaştırır. Odak grup görüşmesinde akademik topluluğun olumlu özelliklerini tartışmak katılımcıların zor olarak

tanımladığı ve tereddütle karşıladığı bir görevdir. Odak grup görüşmesinde ve takip eden derinlemesine görüşmelerde akademik topluluk başlığında sorulan soruya çoğunlukla genel bir kamu yerine paylaşma ya da işbirliği eylemleri ile ilişkili olarak daha küçük bir topluluk üzerinden cevaplar verilir. Katılımcıların topluluğa geniş ve sınırları belirsiz bir kamu yerine; kişisel kaynakları ile kontrol edebildikleri sınırlı bir çevre şeklinde anlam vermeleri ilgi çekicidir. Bu durumda akademisyenleri mensubu oldukları kurumdan çok çalıştıkları bilimsel disiplin ile tanımlanan bilginler topluluğu olarak kabul eden (Harris, 2005: 424) ve Readings'in ifadesiyle "fikir ayrılığı topluluğu" olarak tanımlayan (akt. Delanty, 2001: 6) düşünceden uzaklaşılır. Akademik etkileşim alanı tanıdık tanımadık tüm akademisyenlerden (hatta lisans, lisansüstü öğrenciler ve bağımsız araştırmacılardan) oluşan bir kamunun geniş ve açık ufukları yerine çoğunlukla kişisel güvenin işlediği adacıklar halinde düzenlenir. Sınırlar altında bölümlenmiş ve bilimsel argümanlar üzerinden kurulan etkileşime görece kapalı bir kültür altında üretilen söylem ve edimlerin akademisyen kimliğinin inşasında (Chris Barker, 2004: 93) önemli rol oynadığı iddia edilebilir. Bu durumda akademik kimlik önceden var olan bir kurumsal biçime (kadro) ya da evrensel ilkeye (bilimsel disipline mensup akademisyen) tabi olmak yerine Türkiye akademisi özelinde üretilen kültür tarafından belirlenen ve aynı zamanda bu kültürü belirleyen temel olgu halinde yorumlanabilir.

Kavramların “sözlüksel kesin-bilimsel tanımlama(sını)” (Ünsaldı, 2014a: 21) aşmayı ve "kendimiz de dâhil olmak üzere dünyayı" anlamlandırma yöntemlerimizi eleştiriye açmayı (Burr, 2003: 3) amaçlayan bu

araştırma tasarımı altında akademisyen kelimesinin verili olarak evrensel bilimsel pratikleri aynen yerine getiren kişi anlamına gelmediği düşünülmektedir. Üniversitenin kurumsal biçimin altında ve farklı damarlarda akan gündelik pratikler bir yandan kurumsal sürecin işleyişini şekillendirirken (Ritzer, 2011: 254) bir yandan da bu pratiklerin yüzeysel bir bakışla fark edilmesini güçleştirir. Çünkü dergiler, konferanslar, toplantılar ve bireysel görüşmeler gibi etkileşimler düşünüldüğünde akademik topluluğun etkileşim içinde olduğu düşünülebilir. Bu araştırma sonucunda belirlenen temalar ışığında bu etkileşim görüntüsünün ardında bilimsel konuları paylaşmak ya da tartışmak konusundaki isteksizliğin gizlendiği yorumuna ulaşılabilir. Bilginin serbestçe paylaşıldığı ve tartışıldığı daha kısıtlı gruplar ise ilk bakışta kolektif bilimsel çalışmalar olarak okunurken; özellikle *aktör* teması ışığında bu grupların kişisel güven ya da karşılıklı çıkar ilişkisi gibi kontrol mekanizmalarına dayandığı ve bilginin paylaşılması için bir ön kabul gerektiği yorumuna ulaşılacaktır. Bu durumda grupların kurulması ve sürdürülmesi açısından işleyen mekanizmalar bilimsel bilginin üretiminde kast edilen kolektif süreçlerle örtüşmese de ilk bakışta dikkati çekmez. Hakikat ya da "geçerli hakikat" üzerine kolektif başarıya toplumun başka bir üyesinin itirazı ile ilerleneceği düşünülür (Kitcher, 2001: 109-112). Buna karşın bilimsel bilginin üretiminde aktörü tek boyutlu olarak anlamlandıran pratikler bu sürecin itirazdan hemen önceki adımına kadar olan kısmına odaklanır. Başka bir ifadeyle birlikte çalışmak, iş bölümü yapmak ve ötekinin hazırladıklarını gözden geçirmek şeklindeki kooperatif çalışma argümanın topluluğa sunulmasına kadar işler. *Aktör* teması akademisyeni kendi ürettikleri

dışındakilere saygılı ancak uzak bir konuma yerleştirir. Böyle bir anlam öbeği aktörü başka bir düşünce dairesinde üretilmiş argümanları eleştirme ya da değerlendirme özgürlüğünden uzaklaştırır. Aynı zamanda aktörün kendi bilimsel ürünlerine de meşakkatli çalışmaların ürünü olarak korumacı bir bakışla yaklaşmasına neden olabilir. Bu yoruma göre akademik yayın öncelikli olarak mensup olunan bilimsel disiplinin fikir tartışmasında öne sürülen bir argüman yerine öncelikle eser sahibinin başarı nişanı anlamı kazanır.

Sınır teması kapsamında bilgiye sahip olan manasında bir akademisyen üretilir. Bu anlam genç akademisyenleri konuşmak ve tartışmaktan uzak durmaya iten ölçülü saygı konumuna tanımlar. Görece genç akademisyenleri daha sınırlı bir çerçevede bilimsel çalışma yürütmeye yönelten paylaşılan anlamlar onları söz kurmak için henüz yeterli derinliğe ulaşmamış akademik özneler olarak kurar. Bu durumda fikir tartışmasına katılma isteklerini dizginleyerek ölçülü davranmaya yönelirler.

Alan teması akademiye ait olan ve olmayanı işaretleyen ifadelerden oluşan bir anlamlar bütünüdür. Üniversite ile diğer siyasal ve toplumsal yapılar arası ilişkiyi üniversite özerkliği üzerinden tanımlar. Katılımcıların akademik özgürlüğe değindikleri ifadelerin tamamı *alan* teması bağlamındadır. Akademik özgürlüğü tehdit eden etkiler akademik alanın dışında tanımlanır. Bu kapsamda gerçekten akademik olan ve olmayan eylemlerin tanımlandığı bir anlamlandırma süreci işletilir. Akademik alana ait olmayan gündem zaman alarak ve dikkat dağıtarak akademisyeni akademik

çalışma alanından uzaklaştırır. Bu bağlamda emek sarf eden ve bilimsel etiğe riayet eden akademisyenler ile ülke sorunlarına duyarsız kalarak mekanik bir yükselme çabasına girenler olarak iki ayrı akademisyen tipi anlamlandırılır. İkinci akademisyen tipi çoğunlukla toplumsal duyarlılıkları ve otorite ile ilişkileri düzleminde eleştirilir.

Alan teması kapsamında akademik özgürlük, üniversite dışından müdahale ekseninde tanımlayan alan yazına (Meray, 2013: 39; Özen, 2002; Terzi vd., 2013) benzer şekilde öncelikle akademik olmayan etkiler olarak tanımlanır. Bilgi sosyolojisinin 'epistemik egemenlik' iddiasına (Rouse: 1993: 2) denk gelen bu alan tanımlaması bilimsel meselelerin siyasi meselelerle ile iç içe geçtiği fikrinden uzaklaşarak ideal temasındaki beklentiyi besleyen steril bir akademi imgesini akla getirir. Fakat bu yaklaşım akademisyenler arasındaki gündelik ilişkileri örneğin araştırma görevlisi-profesör gibi ikili etkileşimler ya da örneğin *sınır* temasında belirtilen alanın önde gelen 'hocaları' ile karşılaşmalarda akademik özgürlüğün nasıl işlediği konularında suskunlaşmaya neden olur. Çünkü bu tanımlamaya göre özgürlük akademik alanın temel özelliklerinden biridir ve bu nedenle akademik özgürlük sorunu bağlamında akademinin iç dinamiklerine değinmeye gerek görülmez.

Alan teması bilimsel bilginin üretilmesi ve aktarılmasını sekteye uğratan faaliyetleri işaretlerken akademik kimliğin temellendirildiği bireysel ve grup düzeyi çabaların amaca ulaşmasını sağlayan sınırların topluluğu parçalayan etkilerini, ötekine yani bilimsel ve toplumsal kaygılardan uzak öncelikle yükselme telaşındaki akademisyen tipine atfeder. Bu anlam

haritasının geçerli olduğu bir akademik bağlamda bilimsel tartışmanın nasıl şekilleneceği daha derin bir araştırmanın konusudur. Ancak bu araştırma katılımcılarının ifadelerinin yorumlanmasıyla elde edilen sonuç böyle bir bağlamda özgür tartışmayı es geçen normları ile kendi ontolojik temellerini sarsan ve görece genç akademisyeni içe kapanmaya iten bir akademik topluluk oluşacağı yönündedir.

Mesafe teması *ideal* temasında açıklanan gerilime rağmen zamanda ya da uzamda ideal bilimsel ilkelerin yaşadığı bir yeri/dönemi mümkün kılar. Böylece akademisyenin içinde bulunduğu olumsuz koşulları aşma yönünde motive eden faydalı bir araç haline gelir. Çünkü bu araç sayesinde beklentileriyle inşa ettikleri ancak içerisine adım attıklarında bulamadıkları akademinin bir yerlerde var olduğuna dair umut yaşatılabilir. Örneğin Anadolu'daki bir akademisyen merkezi üniversiteleri, devlet üniversitesindeki vakıf üniversitesini, yurt dışına henüz çıkmamış olan yurt dışındaki üniversiteleri yaşanan olumsuz şartların ötekisi olarak anlamlandırır. Burada modernliğin zaman bilincine göre bazen geçmişin bazen de şimdiki zamanın idealize edilmesi (Delanty, 2000: 9) eğilimine benzer bir pratik ortaya çıkar. Mensup olunan akademik topluluk idealize edilen daha eski ya da gelişmiş bir akademi ile karşılaştırılır. Garbiyatçı zaman farkı düşüncesi (Ahıska 2003, 366) bir yandan kaygı üretirken bir yandan da doğrusal bir gelişme çizgisinde farkın zamanla kapanacağı hissi vererek umut duyulmasına imkân tanır.

Akademisyen kimliği açısından içinde yaşanılan koşullar ile olması gereken arasındaki gerilimi besleyen *mesafe* teması, akademik kimlik ile

gündelik pratiklerin ayrıklığını sağlayan temel dayanaklardan biridir. Arka planındaki Aydınlanmacı eğilimler nedeniyle kimliğin özsel temelleri olduğu fikrine daha yakın olan bu eğilim koşulların oluşmasında akademisyen öznenin eyleme ve etkileme imkânlarına; kimliğini bir oluş olarak tasarlama potansiyeline yeterli derecede önem vermekten uzaktır.

Buna karşın akademisyenler sorgulama kapasitelerine başvurarak bu olumsuz görünümü aşma yöntemleri geliştirmektedir. Bu çözümler bilginin üretilmesi ve paylaşılması açısından etkileşim fırsatları yaratma kapasitesi açısından değerlendirilir. Öne sürülen alternatif alanlar geleneksel akademik etkileşim mekanizmalarını aşarak fikir tartışmasını canlandırmayı hedefler. Bu açıdan bakıldığında geleneksel yayın ve bildiriler yanında çevrimiçi platformlar üzerinden bilgi sunma eğilimi öne çıkar. Bu yolla daha fazla kişiye ulaşmayı ve etkileşimi çeşitlendirmeyi sağlayan yaratıcı bir çözüm ortaya konmuş olur.

Toplumsal cinsiyetin akademik pratiklere etkisi araştırma kapsamında bir tema başlığı altında toplanmayan önemli bir konu başlığıdır. Akademik topluluğun özgür ve katılımcı bir bağlam oluşturması açısından kritik önemdeki bu başlığın araştırma tasarımı nedeniyle görüşmelerde bir tema oluşturacak kadar sıklıkla dile getirilmediği düşünülebilir. Literatürde pek çok çalışmada akademinin cinsiyetlenmiş yapısı (Özkanlı ve Korkmaz, 2000; Dikmen ve Maden, 2012; Ergöl vd. 2012; Şentürk, 2015) ifade edilir. Bu çalışma katılımcılara yöneltilen sorular akademik pratiklere odaklandığından, kadınların özellikle evleri ile ilgili üstlendikleri görevlerinin oluşturduğu

görünmez emek alanının (Dikmen ve Maden, 2012: 247) dikkatten kaçırılmış olabileceği göz önüne alınmalıdır. Buna ek olarak katılımcıların görüşmelerin satır aralarında yer alan bazı ifade biçimleri akademik topluluğun toplumsal cinsiyet rollerini aşarak daha eşitlikçi bir yapıya ulaşması için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu düşündürür.

Bu çalışma kapsamında üniversite sorununa ilişkin alan yazındaki çeşitli görüşler ve araştırma sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen temalar tartışılarak akademik kimliğe ilişkin anlamlandırma pratikleri yorumlanmıştır. Türkiye'deki üniversiteler ve akademisyenler üzerine kapsayıcı ve genellenebilir bir sonuç iddiası gütmeyen bu çalışmada elde edilen sonuçlar akademik kimliğe farklı bir bakış açısı ile yaklaşarak farklı sonuçlar elde edilebileceğine işaret eder. Bu yaklaşım üniversiteyi "bilgi, kültür ve toplumun kesiştiği" kurumsal yapı olarak görerek verili ideal biçimine fazlaca odaklanmaktan kurtulmaya (Delanty, 2001: vii) imkân tanırken bir yandan da güncel değişime nostaljik bir romantizm ile başvurmaktan daha öteye ilerleyerek sorunu düşünürlerdeki değişime taşımayı (Readings, 1996) kolaylaştırır. Bu araştırma kapsamında akademik kimliğe ilişkin paylaşılan anlamlar dikkate alındığında üniversitelerdeki güncel değişimlerin politik bağlamına odaklanarak akademisyenlere etkilerini yeterince ele almayan alan yazına (Morley, 2003: x) farklı bir bakış açısı kazandırma hedefine kısmen hizmet ettiği iddia edilebilir.

Araştırma kapsamında akademik topluluğa dair anlamlandırma pratikleri incelenmiştir. Temelde akademinin ontolojisi ile uyuşmadığı

düşünülebilecek bazı anlamlandırma pratikleri çok önemli bir gelişme potansiyelini de içinde taşır. Çünkü akademisyenler bilimsel saygınlık ve üretkenlik adına çaba sarf etmeye samimi olarak isteklidir. Bu çabanın kolektif bilimsel gelişmeye dönüşmesini engelleyen akademi dışından gelen bazı faktörler bulunsa da akademik topluluğun akademiye dair anlamlar üzerinde tartışarak dönüştürmesi önünde somut bir engel yoktur. Türkiye'deki akademisyenler bağlamın olumsuzluklarını aşarak akademik çalışmalar yapmak için gayret göstererek önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu kısıtlı araştırma kapsamında yaşanan bazı etkileşimler bu umut vaat eden cümlelerin nedenidir. Çünkü alanların sadece sınırlar koymak üzerine temellenmediği inisiyatiflerin gelişmesi ya da alternatif etkileşim biçimleri üzerinden fikir tartışmasının canlandırılması öncelikle akademisyenlerin paylaştıkları anlamların gündeme getirilmesini gerektirir. Bu akademi içi tartışma tüm sorunların çözümünü üretmekten uzak olsa da akademik dünyanın saygınlığı ve bilimsel üretkenliği önündeki muhtemel engelleri azaltarak dolaylı bir etki yapabilecektir.

Türkiye'deki akademik topluluk üzerine araştırma katılımcılarının ürettiği anlam haritası yorumlandığında ortaya çıkan tablonun umut vaat etmediği düşünülmemelidir. Çünkü esas itibariyle ne kadar olumsuz görünse de bu tablo "birbirlerini destekleyen, bir diğerine mal eden veya birbirini kapsayan ve bu sayede bilgiyi oluşturan; pratikler, nesneler ve topluluklar ya da dayanışmaların, dinamik ve hetorejen düzeni" şeklindeki epistemik uzlaşmanın eseridir (Rouse, 1993: 21). Bu yöndeki yoruma göre bilimsel etkileşimin yetersizliği Türkiye'deki akademisyenlerin zaafı ya da evrensel

ilerleme çizgisinde geri kalmasının göstergesi değildir. Aksine Türkiye akademisi bağlamında akademisyen olmak ve üretebilmek için kullanılan başarısı ispatlanmış öznel stratejilere dair paylaşılan anlamların sonucudur. Böylece yapılması gereken "hakiki" akademi ile farkı kapatma çabası yerine birey/grup düzeyindeki entelektüel üretimi akademik kamuya açmak için akademik topluluğu heteronomi üzerinden yeniden tanımlayan anlam pratiklerinin imkânlarını sorgulamaktır. Akademik kimlik Türkiye akademisi özelinde üretilen kültür tarafından belirlenen ve aynı zamanda bu kültürü belirleyen oluş biçiminde okunduğunda nesnel bir düzlemde farkları belirlemek yerine bu farkları oluşturan anlam pratikleri yoruma açılır. Bu pratikler ve bilgiler üzerine düşünme ve onları değiştirmek yoluyla yeni bir epistemik uzlaşma zemini inşa edebilecek en güçlü aktör grubu akademisyenlerdir.

KAYNAKÇA

Aaviksoo, J. (2005). Public responsibility for research and access to research results. İçinde L. Weber ve S. Bergan (Eds.), *The public responsibility for higher education and research* (163-170). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Acar, A. vd. (2004) "Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyeti ve bunu etkileyen faktörler." Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi. 24 (2): 12.

Ahıska, M. (1996). Kimlik Kavramı Üstüne Fragmanlar. *Defter*(27), 11-35.

Ahıska, M. (2003) "Occidentalism: The Historical Fantasy of The Modern",The South Atlantic Quarterly, 102 (2/3), Spring-Summer, 351-79.

Ahıska, M. (2009). Garbiyatçılık: Türkiye'de modernliğin grameri. İçinde T. Bora ve M. Gültekingil (Eds.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 9: Dönemler ve zihniyetler* (1039-1065). İstanbul: İletişim Yayınları.

Ahıska, M. (2010). *Occidentalism in Turkey*. London: I.B.Tauris Publishers.

Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum in Higher Education Something to Fear for or Comply to ?* Innovations in Higher Education Conference, Helsinki.

Aitken, A. (2010). Becoming an Academic: Professional Identity on the Road to Tenure. *Journal of Educational Thought, 44* (1), 14.

Akbulut, N. (2011). Ayna Benlik: Kadın Akademisyen Gelenekçidir! *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 9*(34), 17.

Akman, Y. vd. (2006) "Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***. 30**: 10.

Akşit, B. (2005). Bilgi toplumuna geçiş ve üniversiteler: Şu andaki durum ve yeniden yapılanma konusunda bazı söylem ve tartışmalar. İçinde İ. Tekeli, S. Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Irzık, ve A. İnam (Eds.), *Bilgi toplumuna geçiş* (343-370). Ankara: TÜBA Yayınları.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ardıç, K. ve S. Polatçı (2008) "Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği)." *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* **10**(2): 28.

Bakan, İ. ve T. Büyükbeşe (2004) "Örgütsel iletişim ile iş tatmin unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması." *Akdeniz*

İ.İ.B.F. Dergisi. **7**(3): 30.

Bakioğlu, A., ve Pekince, D. (2011). *Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimlerine Bölümlerindeki Destek Kültürünün Etkisi*. Paper presented at the Uluslararas› Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, İstanbul.

Bakoğlu Deliorman, R., vd. (2009) "Tükenmişliği ölçmede alternatif bir araç: Kopenhag Tükenmişlik Envanterinin Marmara Üniversitesi akademik personeli üzerine uyarlaması." *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi*. **20**(63): 22.

Balyer, A. (2011a). Academic Freedom: Perceptions of Academics in Turkey. *Education and Science, 36*(162), 11.

Balyer, A. (2011b). Academic Freedom: Perceptions of Academics in Turkey. *Education, 36* (162), 138-148.

Barbour, R. (2008). *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications Ltd.

Barker, C. (2002). *Making Sense of Cultural Studies*. London: SAGE Publications.

Barker, C. (2004). The SAGE Dictionary of Cultural Studies: SAGE.

Barker, C., ve Galasinski, D. (2001). Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity: SAGE Publications.

Barnett, R. (2013). *Imagining the University*: Routledge.

Barrett, F. J., vd. (2013). Hermenötik (yorumsama) felsefe ve örgütsel teori. Felsefe ve Örgüt Teorisi. H. Tsoukas and R. Chia. Ankara, Nobel: 181-214.

Baş, T. (2002). "Öğretim üyelerinin iş tatmin profillerinin belirlenmesi." *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. **17**(2): 19.

Baş, T. ve K. Ardıç (2002) "A comparison of job satisfaction between public and private university academicians in Turkey." *ODTÜ Gelişme Dergisi***.** **29**(1): 20.

Baş, T. ve K. Ardıç (2002) "The impact of age on satisfaction of academician." *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi***.** **4**(3): 14-21.

Baş, T. ve K. Ardıç (2002). "Yükseköğretimde iş tatmin ve tatminsizliği." *İktisat İşletme ve Finans. (*Eylül): 10-21.

Bayraktutan, G. (2010). Blog ortamı ve Türkiye'de blogosferdeki akademik entelektüeller örneği. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.

Bentley: J., ve Kyvik, S. (2012). Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. *Higher education*(63), 529-547.

Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bilge, F., vd. (2007). "Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* **32**: 10-18.

Bilgin, V. (2009). Türkiye'de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma. Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research ve Development, 29*(6), 709-721.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., ve Robson, K. (2002). *Focus Groups In Social Research*. London: SAGE Publications.

Bora, T. (1997). Cumhuriyetin ilk döneminde milli kimlik. İçinde N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* (53-62). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bora, T. (2009). Uzmanlaşma ile popülarizasyon arasında aydın. İçinde T. Bora ve M. Gültekingil (Eds.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 9: Dönemler ve zihniyetler* (125-131). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu: (1984). *Homo Academicus*. Stanford, California: Stanford University Press.

Bourdieu: (2005). *Pratik Nedenler*. İstanbul: Hil Yayınları.

Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. *The Qualitative Report, 10*(2), 208-222.

Brubaker, R. ve F. Cooper (2000). "Beyond "identity"." Theory and society 29(1): 1-47.

Budak, G. ve O. Sürgevil (2005) "Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama." *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* **20** (2): 14-21.

Buluş, M. (2004). "Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarında akademik ortam doyum düzeyi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.* (16): 14-23.

Burr, V. (2003). Social constructionism (2nd ed.). London, Routledge.

Butler, J., Laclau, E., ve Žižek, S. (2000). Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left: Verso.

Calhoun, C. (2007). *Milliyetçilik*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cangızbay, K. (2003). Sürekli seferberlik ve teyakkuz rejiminin kurumu olarak üniversite. *Toplum ve Bilim*(97).

Cangöz, İ., ve Birsen, Ö. (Eds.). (2014). *Sıradışı Uyumsuz Muhalif: Bir Entelektüeli Yitirmek*. İstanbul: Beta Basın Yayım.

Charle, C. (2004). Patterns. In W. Rüegg (Ed.), A history of the university in europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945) (Vol. 3: 33-80). Cambridge: Cambridge University Press.

Chatterjee: (1993). The Nation and Its Fragments: Colonial and Post Colonial Histories. New Jersey: Princeton University Press.

Colins, R. (2002). On the Acrimoniousness of Intellectual Disputes. *Common Knowledge, 8*(1), 24.

Collins, R. (1998). The Sociology Of Philosophies: A Global Theory Of Intellectual Change. Massachusetts: Harvard University Press.

Collins, R. (2009). *The sociology of philosophies*. Massachusetts: Harvard University Press.

Çam, Ş. (2008). Medya çalışmalarında ideoloji: Epistemolojik ve metodolojik sorunlar). Ankara: Deki Yayınevi.

Çetinkaya, B. A. (2008). Meşrutiyet Dönemi (1876-1909) Aydın Ve Devlet Adamının/Bürokratının Kimlik Yapısı. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII*(2), 75-120.

Derinbay, D. (2012) “Öğretim elemanlarının iş doyumları ile mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği).” *E-Journal of New World Sciences Academy.* **7**: 20-33.

Delanty, G. (2000). Modernity and postmodernity: Knowledge, power and the self: Sage.

Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education ve Open University Press.

Delanty, G. (2008). Academic identities and institutional change. İçinde R. Barnett ve R. Di Napoli (Eds.), *Changing identities in higher education* (124-133). London: Routledge.

Dolaşır, S. ve S. Dolaşır (2006) "Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu öğretim elemanlarının iş doyumu." *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* **4** (3): 7.

Eagleton, T. (2011). *İdeoloji*. İstanbul: Ayrıntı.

Ergeneli, A. ve M. Eryiğit (2001) "Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması." *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*. **2**(19): 20.

Ergin, C. (1995) "Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi***. 12**(1-2): 14-21.

Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6*(12), 321-348.

Esen, N. (2001) “Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin incelenmesi.” *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Evans, G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Fearon, J. D. (1999). *What Is Identity (As We Now Use the Word)?* Unpublished manuscript. Stanford University. Stanford, CA.

Fraser, N. (2014). Tanınma Politikasını Yeniden Düşünmek. İçinde F. Mollaer (Ed.), *Kimlik politikaları: Tanınma özdeşlik ve farklılık* (259-276). Ankara: Doğubatı.

Geçit, Y. (2012) "Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* **11**(39): 16-22.

Gencel Bek, M. ve Binark, M. (2000) *Üniversitelerde İktidar ve Araştırma Görevlisi Kimliği*, 1. Ulusal İletişim Sempozyumu, İletişim dergisi yayınları-3, 337-351, Ankara.

Gerbod: (2004). Relations With Authority. İçinde W. Rüegg (Ed.), *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (83-100). Cambridge: Cambridge University Press.

Gleason, P. (2014). Kimliği tanımlamak: Semantik bir tarih. Kimlik Politikaları: Tanınma, Özdeşlik ve Farklılık. F. Mollaer. Ankara, Doğu Batı Yayınları: 21-52.

Göktürk, A. (2011). Üniversite...! Mi? Yoksa akademisyen romantizmi mi? İçinde F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Eds.), *Metalaşma ve İktidar Baskısındaki Üniversite* (223-238). İstanbul: SAV.

Gölbaşı, Ş., ve Urhan, V. (2010). *Söylemin Düzeni ve Akademinin Söylemi*. 5. Karaburun Bilim Kongresi: Akademi ve Gündem, İzmir.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Serkan, T. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Günay, D. (2006). Türkiye'nin Üniversite Sorunu. *Sosyal Bilimler Evi Düşünce Dergisi*(3), 14.

Günay, D., Altunbaşak, Y., Atalar, A., İnan, Ü., ve Orer, H. S. (2011). *Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, İstanbul.

Gündüz, M. (2011). Üniversitenin Güncel ve Geleneksel Sorunlarının Tespit ve Çözümüne Türk Eğitim Tarihinin Tecrübeleri (Akademisyen Anıları) Işığından Bakmak. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), İstanbul.

Hall, D. E. (2004). *Subjectivity*: Taylor ve Francis.

Hall, S. (2000). Who Needs Identity. İçinde P. d. Gay, J. Evans, ve P. Redman (Eds.), *Identity: A Reader* (15-30): SAGE Publications.

Hall, S., ve Du Gay: (Eds.). (1996). *Questions of Cultural Identity*: Sage.

Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in higher education, 10*(4), 421-433.

Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.

Hatipoğlu, M. T. (2000). Yükseköğretim kurulu nedir? *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*(168), 8-9.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher education, 49*(1-2), 155-176.

Hesmondhalgh, D., ve Baker, S. (2013). *Creative labour*. London: Routledge.

Hopwood, N. (2010). A sociocultural view of doctoral students' relationships and agency. *Studies in Continuing Education, 32*(2), 103-117.

Hotamışlı, M. ve V. Ağca (2010) "Öğretim elemanları iş tatmin düzeylerinin demografik özelliklere göre değişmesi: Türkiye'de kamu ve vakıf üniversitelerinde karşılaştırmalı bir araştırma." *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* **12**(2): 24-31.

Iraz, R. ve A. G. Yusufoğlu (2011) "Örgütlerde mesleki tükenmişlik ve akademisyenler üzerinde bir uygulama." *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.* **15**(21): 22-34.

Kadıoglu, A., ve Keyman, E. F. (Eds.). (2011). *Symbiotic Antagonisms: Competing Nationalisms in Turkey*: The University Of Utah Press.

Karaman, F. ve A. E. Altunoğlu (2007) "Kamu üniversiteleri öğretim elemanlarının iş tatmini düzeyini etkileyen faktörler." *Yönetim ve Ekonomi***.** **14**(1): 12-19.

Kahraman, H. B. (2002). Bir Zihniyet, Kurum ve Kimlik Kurucusu Olarak Batılılaşma. In U. Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3* (135-136). İstanbul: İletişim Yayınları

Karabıyık, L., vd. (2008) "Determining the factors that affect burnout among academicians." *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi.* **63**(2): 26-33.

Kayalı, K. (1994). *Türk Düşünce Dünyası I*. Ankara: Ayyılıdız Yayınları.

Kayalı, K. (2010). *Türk düşünce dünyasınınn bunalımı*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kellecioğlu, H., vd. (2006). "Öğretim elemanları iş doyumu ölçeğinin geliştirilmesi." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* **3**(26): 14-20.

Kelly, C. (2012). Derrida in the University, or the Liberal Arts in Deconstruction. *Canadian Journal of Higher Education, 42*(2), 49-66.

Kemaloğlu, E. (2001) "A Research on the job satisfaction of the ınstructors of english at Yıldız Technical University." *Basic English Department*. İstanbul, Marmara Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Keskin, F. (2014). *Politik İletişim Sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi.

Keyder, Ç. (2004). *Ulusal Kalkınmacılığın İflası*. İstanbul: Metis Yayınları.

Keyman, F., Mutman, M., ve Yeğenoğlu, M. (1996). *Oryantalizm, Hegemonya,Kültürel Fark*. İstanbul: İletişim.

Kılıç, B. (2002) "Özel ve devlet üniversitelerinde çalışan araştırma görevlilerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması." *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Kılıç Zaman, S. (2008) "İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri." *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Kılıçbay, M. A. (1995). Türk Aydının Dünyasını Anlamak: Türk Aydını ve Kimlik Sorunu. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Kitcher: (2001). *Science, Truth, and Democracy*. New York: Oxford University Press.

Klinge, M. (2004). Theachers. İçinde W. Rüegg (Ed.), A history of the university in europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945) (Vol. 3: 123-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Kurul Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Küskü, F. (2001) "Dimensions of employee satisfaction: A state university example." *METU Studies in Development.* **28**(2): 32-46.

Küskü, F. (2003) "Employee satisfaction in higher education: The case of academic and administrative staff in Turkey." *Career Development International Journal for Academic Development***. 8** (7): 10-19.

Larrain, J. (1991). Theories of Development: Capitalism, Colonialism and Dependency: Polity Press.

Malche, A. (1939). *İstanbul üniversitesi hakkında rapor*. Çevrimiçi kaynak Erişim tarihi 14 Kasım 2015: https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/DIGER%20YAYINLAR/19700057 8%20ISTANBUL%20UNIVERSITESI%20HAKKINDA%20RAPOR/0000_0000ISTANBUL%20UNIVERSITESI%20HAKKINDA%20RAPOR.pdf

Marangoz, C. (2004). Çağdaş üniversite üzerine düşünceler. In C. C. Aktan (Ed.), *Nasıl bir üniversite?* (159-192). İstanbul: Değişim Yayınları.

Markula, P., ve Silk, M. (2011). *Qualitative Research for Physical Culture*. New York: Palgrave Macmillian.

McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A., ve Jazvac-Martek, M. (2012). 'Untold' doctoral stories: can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research ve Development, 31*(4), 13.

Mellow, G. O., ve Woolis, D. D. (2010). Teetering between eras: higher education in a global, knowledge networked world. *On the Horizon, 18*(4), 308-319.

Meray, S. L. (2013). *Ünivesite Sorunları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Merton, R. K. (1973). The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago: University of Chicago Press.

Morley, L. (2003). *Quality And Power In Higher Education*: McGraw-Hill Education.

Murat, G. ve E. İ. Çevik (2008) "İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği." *Z.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi***. 4**(8): 18-31.

Murat, M. (2003. "Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik." *PDR Türk Psikolojik Araştırma ve Rehberlik Dergisi*. **2**(19): 25-34.

Muştu, M. (1996) “Hava Harp Okulu öğretim elemanlarının iş doyumu.” *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara, Ankara Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite A.Ş.’de bir ‘homo academicus’: ‘Ersatz’ yuppie akademisyen. *Toplum ve Bilim*(97), 7-42.

Oran, B. (1995). Azgelişmiş Ülkelerde Aydın ve Milliyetçilik: Türk Aydını ve Kimlik Sorunu. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Oran, B. N. (1989) “A study of satisfaction of a group of academical staff in Marmara University.” *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul, Marmara Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Öncal, A. (1998) “Öğretim elemanlarının iş tatmini üzerine bir araştırma.” *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Konya, Selçuk Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Özen, H. (2002). Entelektüelin Dramı: 12 Eylül'ün Cadı Kazanı. Ankara: İmge Kitapevi.

Özkanlı, Ö. and A. Korkmaz (2000). Kadın Akademisyenler. Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Yayın No: 586.

Özlem, D. (2008). Evrenselcilik mitosu ve sosyal bilimler. İçinde T. Bora, S. Sökmen, ve K. Şahin (Eds.), *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Yeni Bİr Kavrayışa Doğru*. İstanbul: Metis.

Parker, I. (2001). "Lacan, Psychology and the Discourse of the University." Psychoanalytic Studies 3 (1): 67-77.

Parker, I. (2004). Slavoj Zizek: a critical introduction: Pluto Press.

Pickering, M. (2008). *Research methods for cultural studies*: Edinburgh University Press.

Popper, K. R. (2015). Hayat problem çözmektir: Bilgi tarih ve politika üzerine. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*: Harvard University Press.

Ridder-Symoens, H. d. (2002). The intellectual heritage of ancient universities in Europe. İçinde N. Sanz ve S. Bergan (Eds.), *The heritage of European universities* (77-87). Strasbourg: Council of Europe.

Ritzer, G. (2011). *Modern sosyoloji Kuramı*. Ankara: De Ki Basım Yayın.

Rouse, J. (1993). What Are Cultural Studies of Scientific Knowledge? *Configurations: A Journal of Literature and Science*(1), 1-22.

Rüegg, W. (2004). Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945) (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.

Rüegg, W. (2011). *Universities since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sağın, F. G. (2011). *1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden 'Son Devrim'in Çözümlemesi* Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), İstanbul.

Sağlam, A. Ç. (2007) "Akademisyenlerin işe güdülenmesinde "hijyen" ve "güdüleme" faktörlerinin önemi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* **8** (13): 52-57.

Sağlam, A. Ç. (2011) "Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* **8** (15): 407-420.

Said, E. (1996). *Representations of the Intellectual*. New York: Vintage Books.

Sancar, S. (2003). Üniversitede feminizm? Bağlam, gündem ve olanaklar. *Toplum ve Bilim*(97), 164-181.

Sancar, S. (2008). İdeolojinin Serüveni: Yanlı Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme. Ankara: İmge Kitapevi.

Sarup, M. (2004). Entellektüellerin sınıfsal konumu (Çev. Mutahhar Aksarı). *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*(9), 68-77.

Schensul, J. J., LeCompte, M. D., Natasi, B. K., ve Borgatti, S. P. (1999). *Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews, and Elicitation Techniques*. Plymouth, UK: Altamira Press.

Schutt, R. K. (2011). Investigating the Social World: The Process and Practice of Research: SAGE Publications.

Seggie, F. N., ve Gökbel, V. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük*. İstanbul.

Sharpe, M. (2014). Slavoj Zizek The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002, http://www.iep.utm.edu/, erişim tarihi 12 Aralık 2014.

Slaughter, S., ve Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Soyşekerci, S. (2007). Örgütlerde Profesyonellerin Yönetimi Sorunu ve Türkiye'de Akademisyenlere Yönelik Nitel Bir Araştırma. (Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Stewart, D. W., Shamdasani: N., ve Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*: SAGE Publications.

Şanlı, H. K. (2010). Milli Şef Dönemi Maarif Vekili Hasan-Âli Yücel'in Politik Konuşmalarında Ulusal Kimliğin İdealsı ve Yurttaş Terbiyesi. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şen, Z. (2012). Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi Eleştirileri ve Öneriler. *Yükseköğretim Dergisi, 2*(1), 9.

Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler *ERC Working Papers in Economics, 7*(5). Çevrimiçi kaynak: Erişim tarihi 14 Kasım 2015 http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf

Tarhan, B. A. (2002). İki Cami Arasında Beynamaz: 'Türk' Akademisyeni Örneğinden Yola Çıkarak 'Kimlik' Hakkında Notlar. *Doğu Batı*(23), 219-230.

Taylor, C. (2001). *Sources of the self: making of modern identity*. Massachusetts: Harvard university press.

Tekeli, İ. (2011). Sanayi Öncesi Bir İmparatorluğun Modernite Projesinin Etkisi Altında Dönüşürken Yükseköğretimi Yeniden Kurumsallaştırmasının Öyküsü. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi, İstanbul.

Terzi, C., Yuvayapan, E., ve Başer, E. (Eds.). (2013). *Kapitalizm Kıskacında Doğa, Toplum ve Bilim: Onur Hamzaoğlu Olayı*. İstanbul: Yordam Kitap.

Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. Ankara: İmge.

Timur, T. (2009). Yakın tarihimizde siyaset, ideoloji ve bilim. İçinde T. Bora ve M. Gültekingil (Eds.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 9: Dönemler ve zihniyetler* (195-223). İstanbul: İletişim Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu. (2011). Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, İstanbul.

Toker, B. (2011) "Burnout among university academicians: an empirical study on the universities of Turkey." *Doğuş Üniversitesi Dergisi.* **12**(1): 114-127.

Tosunoğlu, H. (1998) “Fırat Üniveristesindeki Akademisyenlerin İş Tatmini.” *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Elazığ, Fırat Üniveristesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Ülgener, S. F. (2006). *Makaleler: Toplu Eserler No:5*. İstanbul: Derin Yayınlar.

Ünsaldı, L. (2014a). Bir ekonomizm eleştirisi: Türkiye'de kalkınma fikri. Ankara: Heretik.

Ünsaldı, L. (2014b). *Heterenomiden anomiye Türkiye'de sosyal bilim pratiklerinin morfolojisi*. Türkiye'de Akademisyen Olmak Sempozyum Bildirisi, 29 Mayıs 2014, Ankara.

Varoğlu, D. (1986) “Relation of job characteristics of satisfaction and motivation a study on acedemicians.” *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. **Yüksek Lisans Tezi**.

Yavuzer, Y., vd. (2012). “Eğitim fakültelerinde çalışan yardımcı doçentlerin sürekli kaygı ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi.” *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 85-100.

Vatansever, A., ve Yalçın, M. G. (2015). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Wacquant, L. J. D. (1989). For a Socio-Analysis of Intellectuals: On "Homo Academicus". *Berkley Journal Of Sociology, 34* (Symposium on the Foundations of RadicalSocial Science), 1.

Wallerstein, I. (2006). European Universalism: The Rhetoric of Power: The New Press.

Weir, A. (2014). Taylor ve Foucault Arasında Modern Kimlikler. İçinde F. Mollaer (Ed.), *Kimlik politikaları: Tanınma özdeşlik ve farklılık* (105-131). Ankara: Doğubatı.

Yalçın, C. (2004). Akademik özgürlük üzerine bir değerlendirme. İçinde C. C. Aktan (Ed.), *Nasıl bir üniversite?* İstanbul: Değişim Yayınları.

Yeo, A., Legard, R., Keegan, J., Ward, K., McNaughton Nicholls, C., ve Lewis, J. (2013). In-depth Interviews. In J. Ritchie ve J. Levis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (336). London: Sage.

Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2014). Türkİye’de milliyetçilik ve milli kimlik: Türkçülügün keşfi ve ulus-devletleşme sürecinde Türk Milli Kimliği. *International Journal of Social Science, 2*(28), 73-95.

Yücebaş, M. (2011). Neo-liberal siyasal dönemde Türk yazılı basın haber içeriklerinde akademisyen kimliğinin kurulumu, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Žižek, S. (2001). Have Michael Hardt and Antonio Negri Rewritten the Communist Manifesto for the Twenty-First Century? *Rethinking Marxism, 13*(3-4), 190-198. doi:10.1080/089356901101241875

Žižek, S. (2003). Gıdıklanan özne. Ankara: Epos.

Žižek, S. (2011). *İdeolojinin yüce nesnesi*. İstanbul: Metis.

EKLER LİSTESİ

EK-1: Yükseköğretim Kurulu Kayıtlarına Göre Daha Önce Akademisyen, Öğretim Elemanı Ve Öğretim Üyesi Konu Başlığı İle Yapılan Tez Çalışmaları…….266

EK-2: Odak Grup Araştırma Hazırlık Formu…….332

EK-3: Odak Grup Görüşmesi İçin Hazırlanan Davet E-Postası…….336

EK-4: Odak Grup Görüşmesi İçin Hazırlanan Davet Broşürü Ve Afişler…..339

EK-5: Odak Grup Görüşme Formu…….341

EK-6: Derinlemesine Görüşmeler İçin Hazırlanan Davet E-Postası……..343

EK-7: Derinlemesine Görüşme Formu……345

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yükseköğretim Kurulu Kayıtlarına Göre Daha Önce Akademisyen, Öğretim Elemanı ve Öğretim Hedef Kitlesi Yapılan Tez Çalışmaları……14

Tablo 2. Derinlemesine görüşme tarihleri, yeri, süreleri ve üretilen yazılı metinler……100

Tablo 3. Katılımcıların üniversite, bölüm ve akademik unvanları ile analizde kullanılan kodları……106

Tablo 4. Katılımcıların üniversite fakülte/bölümlere göre dağılımı…… 106

Tablo 5. Katılımcıların üniversite türlerine göre dağılımı…… 107

Tablo 6. Akademik unvanlara göre katılımcıların dağılımı…… 107

Tablo 7. Üniversitelerin bulunduğu şehre göre katılımcıların dağılımı…… 108

EKLER

EK-1: YÜKSEKÖĞRETİM KURULU KAYITLARINA GÖRE DAHA ÖNCE AKADEMİSYEN, ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRETİM ÜYESİ KONU BAŞLIĞI İLE YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARI

ÖĞRETİM ÜYESİ BAŞLIKLI TEZLER

S. NU.	TEZ NU.	YILI	TEZ ADI	TEZ TÜRÜ
1	13392	1990	Öğretim üyeliğinin öğrenme-öğretme süreçleri açısından değerlendirilmesi	YL
2	36362	1994	The Factors influencing the range of women's participation in physical recreation at Middle East Technical University	YL
3	51531	1996	Yükseköğretim programları için gerekli öğrenci yeterlilikleri ve yükseköğretime geçiş süreci (öğretim üyelerinin görüşleri)	DR
4	73763	1998	Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması	DR
5	94340	2000	Televizyon kuruluşlarının yayın faaliyetlerinde sosyal sorumluluk anlayışı: İletişim ve işletme öğrenimi veren fakültelerdeki öğretim üyelerinin, televizyon kuruluşlarının sosyal sorumluluk konusundaki algılarına yönelik bir	YL

			araştırma	
6	101923	2001	Türkiye'de ilahiyat fakülteleri öğretim üyelerinin ve il müftülerinin Müslümanlar ile diğer semavi din mensupları arasındaki diyaloga bakışları ve bunun din eğitimi açısından önemi	YL
7	113176	2002	Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri	YL
8	113256	2002	Bilgi toplumu sürecinde polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesi eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretim üyesi değerlendirmeleri	YL
9	113268	2002	Tıp fakültesindeki öğretim üyelerinin tıp eğitimini ve sorunlarını algılamalarına yönelik bir durum araştırması	YL
10	130139	2003	Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin yeniden yapılanma süreci içerisinde öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri	YL
11	141643	2003	Hemşirelik Yüksekokulunda öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlar	YL
12	142747	2003	Öğretim üyelerinin elektronik haberleşmeyi	YL

			kullanım düzeyini etkileyen faktörler	
13	153457	2004	An assessment of an on-line course environment based on the perceptionsof students and the instructor: A case study	DR
14	153599	2004	Instructional technology adoption of medical school faculty in teaching and learning: Faculty characteristics and differentiating factors in adopter categories	DR
15	239563	2004	Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini işyaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma	DR
16	153277	2004	Implementation and evaluation of an information system for the processes of Turkish faculty training program (ÖYP)	YL
17	162615	2005	Aktif öğrenme uygulamalarının öğretim üyesi ve yöneticilerinin öğretime ilişkin geliştirdikleri paradigmalara ve kurum içi iletişimine etkisi	YL
18	202972	2005	Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğretim üyelerinin örgüt iklimi hakkındaki düşünceleri	YL
19	204599	2005	Öğretim üyelerinin Kara Harp Okulu'nun bürokratik özellikleri ve işleyişine ilişkin görüşleri	YL

20	188642	2006	Otomotiv sanayi ürünlerinin internet üzerinden pazarlanması ve üniversite öğretim üyelerinin on-line otomobil satın alma tercihleri üzerine bir uygulama	YL
21	192095	2006	Türk Silahlı Kuvvetlerinde görevli hekim öğretim üyelerinin evde bakım hizmetleri konusundaki görüşleri	YL
22	206575	2007	Öğretim üyelerinin boş zaman etkinlikleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Doğu Anadolu örneği	DR
23	210100	2007	Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi	DR
24	224290	2007	Hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ve öğretim üyeleri arasındaki iletişimin transaksiyonel analiz ego durumları açısından değerlendirilmesi	DR
25	220891	2007	Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin yatay ve dikey entegre eğitim sistemine geçişinde değişim sürecinin yönetilmesine ilişkin öğretim üyelerinin beklenti ve algıları	YL
26	220674	2008	Türkiye üniversitelerinin örgütsel etkinlik alanları: Öğretim üyeleri üzerinde bir araştırma	DR
27	220939	2008	Modern Türkiye'de kadın öğretim üyelerinin	DR

			konumuna ve sorunlarına sosyolojik bir yaklaşım	
28	235717	2008	Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri	DR
29	230685	2008	Atatürk araştırma merkezlerinin kurumsal etkililiğine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin değerlendirilmesi	YL
30	230688	2008	Akademik kariyer sisteminde farklı dil zorunluluğunun eğitsel yansımalarına ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin değerlendirilmesi Dicle Üniversitesi örneği	YL
31	254796	2009	Öğretim üyelerinin toplumsal köken bağlamında tüketim alışkanlıkları ile yaşam tarzları arasındaki ilişki	DR
32	226921	2009	Tıp fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin çatışma çözme becerileri	YL
33	263597	2010	Yurttaşlık bilinci: C.Ü. öğretim üyeleri örneğinde	DR
34	273333	2010	Tebriz'deki üniversitelerin öğretim üyelerinin bilgi arama davranışları: Bir model önerisi	DR
35	302912	2010	Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim bilimleri bölümleri öğretim üyelerine göre performanslarının değerlendirilmesine ilişkin	DR

			sorunlar ve çözüm önerileri	
36	313934	2010	Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğretim üyelerinin bilimsel epistemolojik inançlarının nitel modellemesi	YL
37	302868	2011	Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki	DR
38	289389	2011	Öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma	YL
39	296565	2011	Erciyes Üniversitesi öğretim üyeleri profili	YL
40	304286	2011	Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi	YL
41	311783	2012	Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri	DR
42	313661	2012	Investigation of early-career faculty members teaching related needs and evaluation of an online environment designed to support the instructional development of prospective faculty	DR
43	314347	2012	Ebelik bölümü öğretim üyelerinin bakış	YL

			açısından Türkiye'de ebelik mesleğinin profesyonelleşme sürecindeki sorunlar ve çözüm önerileri	
44	325250	2013	Üniversite hastanelerinde çalışan öğretim üyelerinin performansa dayalı ek ödeme sistemine yönelik tutumları üzerine bir araştırma	DR
45	331606	2013	Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi	YL
46	345156	2013	Facilities, challenges and contributions of faculty development program from the perspectives of students and graduates: The case of METU	YL
47	372337	2014	Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi	DR
48	359380	2014	Tıp Fakültelerinde çalışan öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi	TU
49	370198	2014	Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının	YL

			metaforlar aracılığıyla incelenmesi	
50	381522	2014	Öğretim üyelerinin eğitim ortamlarında sosyal ağları kullanma durumları	YL

AKADEMİSYEN BAŞLIKLI TEZLER

S. NU.	TEZ NU.	YILI	TEZ ADI	TEZ TÜRÜ
1	11868	1990	Akademisyen ve yüksek öğrenim mezunu çalışmayan kadınların kendilerini ve annelerini algılamaları	YL
2	20978	1992	Akademisyenlerin çalışmayla ilgili değerleri	YL
3	64358	1997	An analysis of academic staff members perceptions of the problem solving processes, general administrative problems and the academic rights and freedoms at Turkish public universities	DR
4	62887	1997	Gender awerness: A study of women teachers and academicians who are graduetes of 'girls' institutes 1960-1970	YL
5	72392	1998	Akademisyen ve memurlarda A/B tipi davranış örüntüsü ve cinsiyet rolü yönelimi	YL
6	100434	2001	Kariyer mesleklerinden akademisyenliğin tercihinde ailenin rolü: Hacettepe Üniversitesi	YL

			örneği	
7	117763	2002	Biyografisi çerçevesinde bir akademisyen ve düşünce adamı olarak Pertev Naili Boratav	DR
8	113344	2002	Akademisyenlerin üniversite sisteminden beklentileri, sistemle ilgili görüşleri ve iş streslerinin belirlenmesi	YL
9	144143	2004	Yönetici akademisyenlerin dönüştürücü liderlik özelliklerinin tespiti	YL
10	146296	2004	Akademisyenlerde zaman yönetimi	YL
11	146080	2005	Analysing ÜDS (English proficiency exam for academicians exam questions	YL
12	146111	2005	Gazi Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi örneğinde Avrupa Birliği ve Türkiye ilişkilerine akademisyenlerin bakışı	YL
13	161142	2005	A comparative analysis of politeness strategies employed by Turkish and American academicians	YL
14	204686	2006	An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara	DR
15	217262	2006	Eğitim ve insan kaynağı yönünden Türk beyin göçü: Geri dönen Türk akademisyenler üzerine alan araştırması	DR
16	172688	2006	Akademisyen mühendislerin bilgi arama	YL

			davranışlarına bilgi teknolojilerinin etkisi: Bilkent Üniversitesi örneği	
17	193746	2006	Elit kadın sporcular ve kadın akademisyenler ile spor yapmayan kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin karşılaştırılması	YL
18	210616	2006	Örgütsel stres kaynakları ve akademisyenler üzerine bir araştırma örneği	YL
19	211002	2006	Akademisyenlerin e-ticareti mesleki ve gündelik yaşamlarındaki kullanım düzeylerinin araştırılması: akdeniz üniversitesi örneği	YL
20	211512	2007	Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde bir uygulama	DR
21	226074	2007	Örgütlerde profesyonellerin yönetimi sorunu ve Türkiye'de akademisyenlere yönelik nitel bir araştırma	DR
22	208102	2007	Türkiye'de tıpta uzmanlık ve akademisyenlik aşamalarında cinsiyetçi yaklaşımlar	YL
23	220595	2007	The use of hedges in research articles by Turkish interlanguage speakers of english and native english speakers in the field of social sciences	YL
24	221599	2007	Akademisyenlerin elektronik dergi kullanımında disiplinler arasındaki farklılıklar	YL

25	226112	2007	Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi(Devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması)	YL
26	229039	2007	İktidar, ataerkillik ve erkeklik: Ankara örneğinde erkek akademisyenler üzerine bir çalısma	YL
27	229080	2007	Tıp akademisyenlerinin elektronik veri tabanı ve elektronik dergi kullanımları: Hacettepe Üniversitesi örneği	YL
28	230559	2007	Akademisyenlik mesleğine yönelik etik kodların geliştirilmesine ilişkin görgül bir araştırma	YL
29	262579	2008	İstanbul'daki üniversitelerde mühendislik ve temel bilimler alanında çalışan kadın akademisyenlerin ev hayatı	DR
30	215812	2008	Klinisyen hemşirelerle akademisyen hemşireler arasındaki iletişim örüntüsünün incelenmesi	YL
31	229486	2008	Yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin çalışma biçimlerinin örgütsel bağlılıklarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi	YL
32	230619	2008	Les mécanismes de controle sur les universités et les académiciens: Le cas des	YL

			facultés de communication	
33	235243	2009	Authorial stance in academic english: native and non-native academic speaker writers' use of stance devices (modal verbs) in research articles	DR
34	253277	2009	Avrupa Çalışma Konseylerinin Türkiye'de işçi sendikası uzmanları ve akademisyenler tarafından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması	DR
35	258384	2009	Küresel bilgi teknolojileri ve değerler: Ankara'daki akademisyenler üzerine bir uygulama	DR
36	260166	2009	Akademisyen hemşirelerin işe ve kuruma yönelik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki	DR
37	247703	2009	Akademisyenlerin sağlık tarama programlarına uyumu	TU
38	239243	2009	Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması	YL
39	240044	2009	Akademisyenlere uygulanan psikolojik tacizin (mobbing) nedenleri ve etkileri: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği	YL

40	248389	2010	Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki görevli akademisyen personelin örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	DR
41	265038	2010	Duygusal zekanın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi	DR
42	273282	2010	Tıp akademisyenlerinin elektronik dergi ve veri tabanı kullanımları: Mersin Üniversitesi örneği	YL
43	280570	2010	Türkiye'de halkla ilişkilerin meslekleşme standartları: Akademisyenler ve uygulayıcılar üzerinden karşılaştırmalı bir analiz	YL
44	301978	2010	Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma	YL
45	353211	2010	Kadın akademisyenlerin din algılarının sosyolojik tahlili: Dicle Üniversitesi ve Mardin Artuklu üniversitesi örneği	YL
46	386778	2010	Kadın akademisyenlerin kariyer planlama sürecinde işveren ayrımcılığı ve bir uygulama	YL
47	387834	2010	Akademisyenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir araştırma	YL
48	279830	2011	Neo-liberal siyasal dönemde Türk yazılı basın haber içeriklerinde akademisyen kimliğinin	DR

			kurulumu	
49	296605	2011	Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması	DR
50	308381	2011	Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma	DR
51	282094	2011	Akademisyenlerde internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	YL
52	289651	2011	Mersin Üniversitesi kadın akademisyenlerinin örgütlerindeki cinsiyet kültürüne yönelik algıları	YL
53	290699	2011	Akademisyenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki kamu ve vakıf üniversitelerinde bir araştırma	YL
54	294546	2011	Akademisyenlerin televizyon reklamlarına yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma	YL
55	294551	2011	Türkiye üniversitelerinde kadın emek gücü, Selçuk Üniversitesi kadın akademisyenler üzerine bir araştırma	YL
56	296548	2011	Workplace mobbing and its relationship between job satisfaction and organizational trust study: A study on Turkish academicians	YL

57	298487	2011	Private universities as a working place through the eyes of academics	YL
58	299910	2011	Kadın ve erkek akademisyenlerin mesleki ve sivil örgütlenme yaşamlarındaki liderlilk davranışlarının karşılaştırılması	YL
59	308361	2011	Tıp akademisyenlerinin kanıta dayalı bilgi gereksinimleri ve bilgi arama davranışları: Hacettepe Üniversitesi örneği	YL
60	308806	2012	Bilgi yönetimine dayalı halkla ilişkiler çalışmaları: Erciyes Üniversitesi akademisyenleri örneği	DR
61	320489	2012	Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: Akademisyenlere yönelik bir araştırma	DR
62	321035	2012	Evaluation of preschool teacher education program in Turkey: Academicians' perspective	DR
63	328615	2012	İki dünya savaşı arasında Türkiye'ye Alman akademisyen göçü	DR
64	308469	2012	Duygusal zeka-iş tatmini ilişkisi: Celal Bayar Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma	YL
65	314107	2012	Akademisyenlerin temel benlik değerlendirmeleri ile duygusal örgütsel	YL

			bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi	
66	331109	2012	Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin örgütsel bağlılığının iş tatminine etkisi: Plato Meslek Yüksekokulu, Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu, Beykent Üniversitesi saha araştırması	YL
67	375103	2012	Akademisyenlerin fiziksel aktivite düzeylerininn incelenmesi/Çanakkale örneği	YL
68	330423	2013	Web tabanlı uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün eğitim becerisi üzerindeki rolü: Türk üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma	DR
69	331561	2013	Spor bilimleri alanında çalışan ve yıldırma davranışlarına maruz kalan akademisyenlerin çalışma hayatına yönelik tutumları	DR
70	331731	2013	İlköğretim matematik öğretmenleri ile akademisyenlerin yüz-yüze ve web-tabanlı ortamda bilgi paylaşımlarının değerlendirilmesi	DR
71	333670	2013	Neo-liberal değişim sürecinin akademisyenlerin çalışma hayatına etkisinin bir vakıf üniversitesi'nde örnek olay yöntemi ile incelenmesi	DR
72	333685	2013	İş-aile çatışmalarının hayat memnuniyeti	DR

			üzerindeki etkisi: Türkiye ve İngiltere'deki akademisyenlerin karşılaştırılması	
73	336209	2013	Impact of emotional labor on academicians' job satisfaction,intention to leave and burnout: A comparative study between private and public universities	DR
74	344782	2013	Facebook sosyal ağ sitesinde akademisyenlerin kendilik sunumu	DR
75	354716	2013	Akademisyenlerin iş ve aile karakteristiklerinin evlilik, aile ve yaşam tatmini ile ilişkisi: İş ve aile çatışmasının aracı rolü	DR
76	358851	2013	Üniversitelerde mobbing'in incelenmesi ve akademisyenler üzerine bir uygulama	DR
77	331733	2013	Turkish scholars' publishing process in social sciences in English-mediumjournals: Motives, challenges and strategies	YL
78	333507	2013	Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri	YL
79	333533	2013	Washback effects of high stakes exams, KPDS and ÜDS (YDS) on language learning of academic personnel: Nevşehir case study	YL
80	333844	2013	Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları	YL

81	334353	2013	Akademisyenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi	YL
82	339776	2013	Akademisyenlerin üniversitelerdeki psikolojik yıldırmaya ilişkin algılarının incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği	YL
83	341863	2013	Akademisyenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ve ihtiyaç doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	YL
84	347195	2013	Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi	YL
85	347217	2013	Impact of relational and individuational self-orientations on the well-being of academicians: The roles of ego- or eco-system motivations, self-transcendence, self-compassion and burnout	YL
86	349418	2013	Akademisyenlerin adalet ve etik algılarının örgütsel adanmışlıklarına etkisi	YL
87	366952	2014	Profesyonelleşme sürecinde cinsiyetin rolü: Akademisyen hekimler üzerine bir araştırma	DR
88	369204	2014	Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma	DR

89	339959	2014	Cumhuriyetten günümüze akademisyen dinler tarihçilerinin biyografisi	YL
90	358708	2014	Akademisyenlerde stres kaynakları, stres durumunda ve stresle başa çıkmada gösterilen davranışların ilişkisi -Yakın Doğu Üniversitesi örneği-	YL
91	359436	2014	Akademisyenlerde örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki	YL
92	359475	2014	Spor eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin örgütsel bağlılığına iletişimin etkisi	YL
93	360014	2014	Üniversitelerde akademik personele yönelik mobbing süreci: Mobbing davranışları ile akademisyenlerin sağlığı ve bireysel performansı ilişkisi	YL
94	363394	2014	Boşanma sürecinin akademisyen kadınlar üzerine etkileri (Akdeniz Üniversitesi örneği)	YL
95	368179	2014	Akademik gelişim süreci ve akademisyenlerin iş tatmini üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Almanya ve Türkiye örneği	YL
96	368514	2014	Akademisyenlerin iş stresi ile iş motivasyonu ilişkisinin incelenmesi	YL
97	369011	2014	Örgütsel stres kaynaklarının ve sürekli kaygının iş tatmini üzerine etkisi(S.D.Ü. kadın	YL

			akademisyenlerine yönelik bir araştırma)	
98	370198	2014	Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi	YL
99	370242	2014	Üniversite yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin akademisyen algıları (AİBÜ örneği)	YL
100	373149	2014	Akademisyenlerin tablet PC kullanımı hakkındaki görüşleri: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği	YL
101	375901	2014	Akademik değerlendirme ve yükseltme kriterleri ve akademisyenlerin bu konudaki algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma	YL
102	376567	2014	Örgüt kültürünün akademisyenlerin kariyer gelişimi üzerine etkisi, Hitit Üniversitesi örneği	YL
103	378660	2014	Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki	YL
104	379403	2014	Akademisyen hemşirelerin kariyer engelleri	YL
105	385968	2014	Akademisyenlerin üniversitelerde örgütsel adalete ilişkin algıları(Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği)	YL

ÖĞRETİM ELEMANI BAŞLIKLI TEZLER

S. NU.	TEZ NU.	YILI	TEZ ADI	TEZ TÜRÜ
1	3408	1986	Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları	DR
2	32215	1988	Türkiye'de üniversite öğretim elemanları ile 500 büyük sanayi kuruluşu yöneticilerinin pazarlama anlayışları üzerine bir araştırma	YL
3	4557	1988	Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi	YL
4	10773	1988	Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansıması	DR
5	7364	1989	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitim Bölümü öğretim elemanlarının zihinsel haritalarının öğrencilerin başarısına etkisi	YL
6	7363	1989	Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin araştırma yeteneklerinin geliştirilmesinde öğretim elemanlarının etkisi	YL
7	13535	1991	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının uyguladıkları biyoloji	YL

			öğretim metodları üzerine araştırmalar	
8	20777	1992	Öğretim elemanı-öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler	YL
9	19985	1992	Eğitim yüksek okullarında öğretim elemanı öğrenci iletişimi	YL
10	21118	1992	Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının kullandıkları öğretme teknikleri ve tercih nedenleri	YL
11	19984	1992	Eğitim yüksekokulları öğretim elemanlarının çalıştıkları okulların örgütsel iklimini algılama düzeyleri	YL
12	22659	1992	Türk halk oyunlarında öğretim elemanının eğitimi ve önemi	YL
13	23542	1992	YÖK Dünya Bankası Meslek Yüksekokulları Projesi'ndeki okulların örgütsel sorunları ve bu sorunlara ilişkin yönetici ve öğretim elemanlarının görüşleri	YL
14	27011	1993	An Investigation of teachers questioning strategies in teaching reading comprehension	YL
15	32149	1994	İlkokullarda sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarındaki öğretim elemanı ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi	DR

			kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu nitelikle	
16	37063	1994	Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması	DR
17	32564	1994	Öğretim elemanları yöneticiler ve sporcuların 1990 ödül yönetmenliği hakkındaki görüşleri ve ödül yönetmeliklerinin ülkemiz güreşinde başarıya etkileri konusunda bir araştırma	YL
18	32141	1994	Türk eğitim sisteminde öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı yetiştirme modeli	DR
19	37362	1994	İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi	YL
20	43497	1995	İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı'nın öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	DR
21	43420	1995	Yükseköğretime öğretim elemanı yetiştirme konusunda son on yılda (1983-1993) alınan önlemler ve gelişmeler	YL
22	41513	1995	Üniversitelerin öğretim elemanı açısından	YL

			durumunun değerlendirilmesi	
23	41594	1995	Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin beklentileri (Ankara ilinde bulunan eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde yapılan bir çalışma)	YL
24	51546	1996	Hava Harp Okulu öğretim elemanlarının iş doyumu	YL
25	51493	1996	Öğretim elemanlarının iletişimsel etkililiklerine yönelik karşılaştırmalı değerlendirme	YL
26	51568	1996	Yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarından beklenen ve gözlenen davranışların düzeylerinin belirlenmesi	YL
27	64359	1997	Attitudes of instructors and students at the universities located in the South-Eastern Anatolia towards foreign-language medium instruction	YL
28	63835	1997	Genel, mesleki ve teknik eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	YL
29	63614	1997	Hemşirelik yüksek okullarında görevli öğretim elemanı ve yönetici hemşirelerin rol algıları ve rol beklentileri	YL

30	63335	1997	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ana çalgı dersine ilişkin başarıları ile öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerinden hareketle ana çalgı öğretim programlarının...	DR
31	64126	1997	AİBÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri	YL
32	62918	1997	Öğretim elemanlarının idare ile olan ilişkilerinden doğan anlaşmazlıklar ve açabilecekleri idari davalar	YL
33	67137	1997	Üniversite öğretim elemanlarının yaratıcılık kapasitelerinin değerlendirilmesi	YL
34	69206	1998	Kara Harp Okulu öğretim elemanlarının rekreasyon sorunları üzerine bir araştırma	YL
35	69660	1998	Hemşirelik yüksekokulu öğretim elemanlarının empatik beceri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi	YL
36	70233	1998	Üniversite öğretim elemanlarının sağlığı geliştirme davranışları ve bunu etkileyen etmenlerin incelenmesi	YL
37	64840	1998	Yüksek öğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi sürecinde hizmet birimi, öğrenci ve öğretim elemanı başarı değerlemesi	YL

38	72327	1998	Üniversite öğrencilerinin üniversite yönetimine katılma isteğiyle ilgili öğrenci, yönetici ve öğretim elemenlarının görüşleri	YL
39	73257	1998	Fırat Üniversitesi öğretim elemanlarında iş doyumu	YL
40	74433	1998	Müzik eğitimi bölümü öğretim elemanlarının mesleki sorunları	YL
41	74336	1998	Sosyal grup iklimi ve üniversite öğretim elemanlarının sosyo-ekonomik yapıları	DR
42	71907	1998	Üniversite öğretim elemanlarının meslek doyum düzeylerine ilişkin bir araştırma	YL
43	87489	1999	The Attitudes of teaching staff and students towards the preparatory curriculum of the department of foreign languages in the University of Gaziantep	YL
44	89311	1999	Öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü	YL
45	83994	1999	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi anabilim dalında piyano öğretim elemanlarının piyano eğitiminin 1. yılda ulaşılması amaçlanan performans ölçmesi ve değerlendirilmesine	YL
46	81953	1999	Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye karşı görüşlerine ilişkin bir araştırma	YL

47	89503	1999	Bilimsel davranışlar açısından öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	YL
48	86677	1999	Türkiye'deki hemşirelik yüksekokulları öğretim elemanları ile öğrencilerinin okullarındaki danışmanlık hizmetleri hakkındaki görüş ve düşüncelerinin incelenmesi	YL
49	93846	2000	Toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği hakkındaki öğretim elemanlarının algıları (Gazi Üniversitesi örneği)	DR
50	99279	2000	Boş zamanların sportif etkinliklerle değerlendirilmesi (Anadolu Üniversitesi öğretim elemanları üzerine bir araştırma)	YL
51	97603	2000	Türkiye üniversiteleri fen/fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinde verilmekte olan genel biyoloji derslerinin öğrenciler, öğretim elemanları ve ders programları yönleri ile incelenmesi	DR
52	103656	2001	Turkish provincial state university teachers perceptions of English language teaching asn a career	YL
53	105119	2001	Comparisons of behaviorally Anchored Rating Scales, Graphic Rating Scales, and Modified Graphic Rating Scales in student evaluation of	YL

			instructors	
54	101571	2001	Öğretim elemanlarının algıladıkları hizmet kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir uygılama örneği	DR
55	109364	2001	Türkiye'de eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ana çalgı keman eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi	YL
56	101717	2001	Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin incelenmesi	YL
57	105187	2001	Üniversitelerde çalışan öğretim elemamları kendilerini ilgilendiren konularda ne derece karara katılmaktadırlar	YL
58	109218	2001	Türkiye'de güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki ve güzel sanatlar liselerindeki öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin, müzik eğitimcisinin yetiştirilmesine dair görüş ve düşüncelerinin incelenmesi	YL
59	108890	2001	Öğretim elemanı ve öğrencilerin internetin öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüş ve	YL

			tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği)	
60	103707	2001	Öğretim elemanlarının İngilizce öğretiminde eğitim teknolojisi uygulamaları (Ege bölgesi örneği)	DR
61	101719	2001	Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması konusunda eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının görüşleri	YL
62	115623	2002	Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi	YL
63	117340	2002	The interests of EFL instructors in Turkey regarding INSET content	YL
64	123027	2002	Effectiveness of a faculty development program on instructional planning, effective teaching and evaluation at METU	YL
65	117349	2002	A Case study of one EFL teacher's pedagogical system for teaching listening	YL
66	117368	2002	An Investigation into the requirements of discipline teachers for academic English language use in a Turkish Medium University	YL
67	125221	2002	Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden	YL

			beklenenler	
68	122591	2002	Nottingham insan ilişkileri becerileri eğitimi modelinin öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi düzeylerine etkisi	DR
69	111230	2002	Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik sitilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki	YL
70	122192	2002	Öğretim elemanlarının interneti araştırma amaçlı kullanma durumları	YL
71	117311	2002	Bir üniversite web sayfasını tasarlama ve geliştirme: Üniversite öğretim elemanlarının üniversite web sayfalarına ilişkin görüşleri	YL
72	115659	2002	Kadın öğretim elemanlarının sağlığı geliştirme davranışları ve etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi	YL
73	113306	2002	Büro yönetimi ve sekreterlik programlarında öğretim materyallerinin kullanımının öğretim elemanı ve öğrenciler üzerindeki etkisi	YL
74	113193	2002	Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarındaki güzel sanatlar lisesi çıkışlı öğrencilerin piyano çalma performansları hakkında öğretim elemanlarının ve AGSL öğretmenlerinin görüşleri	YL
75	110504	2002	Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon	YL

			konusundaki algıları	
76	108727	2002	Öğretimde kalite açısından öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)	YL
77	143152	2003	Evaluation of computer education and instructional technology programs: Students' and faculty members' perception	YL
78	137239	2003	Faculty attitudes towards computer assisted instruction at the University Gaziantep	YL
79	137626	2003	Content teachers perceptions of the academic aural-oral skills of post-preparatory school students at Anadolu University	YL
80	137182	2003	Çevirimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi	YL
81	136842	2003	Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya üniversitesi örneği)	YL
82	131496	2003	Fizik öğrencilerinin çekim, kuvvet ve hareket hakkındaki düşünceleri ve öğretim elemanlarının öğrenci düşünceleri ile ilgili tahminleri	YL
83	130454	2003	Deniz Harp Okulu öğretim elemanları ile	YL

			öğrencilerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi	
84	126313	2003	Polis eğitim merkezlerindeki eğitim ortamlarına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi	YL
85	135488	2003	Yükseköğretimde öğretim elemanı performansı değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi	YL
86	133719	2003	Müzik öğretmenliği anabilim dallarında bireysel çalgı-gitar öğretim elemanları ve öğrencilerinin gitar eğitimi hakkındaki görüşleri	YL
87	133710	2003	Öğretim elemanı ve öğrenci görüşüne göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimindeki kullanılma düzeyi	YL
88	135071	2003	Ege üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin görüş ve beklentileri	YL
89	134969	2003	Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri	YL
90	133942	2003	Sınıf öğretmeni yetiştiren Yükseköğretim kurumlarındaki sanat eğitimi ders programı uygulanma yeterliliğinin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	DR

91	145794	2004	Expectations for the roles of cooperating teachers and university supervisors during the practice teaching period as perceived by university supervisors, cooperating teachers and student teachers	YL
92	141233	2004	Polis akademisinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim araçlarını kullanmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi	YL
93	143831	2004	Üniversite öğretim elemanlarının eğitimde internet kullanma durumları	YL
94	144359	2004	Eğitim fakültelerinde 'ilköğretimde drama' dersini veren öğretim elemanlarının karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri	YL
95	144544	2004	Piyano eğitiminde varolan eğitim ekollerinin felsefeleri ve günümüz çalışmalarında kullanılabilirlikleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri (G.Ü.G.E.F.)	YL
96	144899	2004	T.C. Üniversiteleri Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü ve Konservatuar Müzikoloji Bölümü öğretim elemanları ile son sınıf öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri	YL
97	147893	2004	İlköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı işlevsilliğinin öğretim elemanı	YL

			ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi	
98	148356	2004	Bilgisayar destekli eğitimde öğretim elemanı yetiştirme ve izleme programı (ilköğretim 6-8. sınıf, matematik ve fen bilgisi örneği)	YL
99	155699	2004	AHP, bulanık AHP ve bulanık mantık'la Kara Harp Okulu'na öğretim elemanı seçimi	YL
100	162177	2005	Students' and lecturers' views on the motivational factors of preparatory class students at university	YL
101	161277	2005	Instructors' perceptions of english 101 writing exam grading criteria used in the Faculty of Academic English Program at Bilkent University	YL
102	166826	2005	A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course	YL
103	169311	2005	Fırat Üniversitesi öğretim elemanları için yeni bir uzaktan eğitim sisteminin tasarımı ve modellenmesi	YL
104	163010	2005	Anadolu üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri	YL
105	204581	2005	Üniversitelerde öğretim elemanı yetiştirme	YL

			konusunda karşılaşılan planlama sorunları	
106	205173	2005	Eğitim bilimleri lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının küreselleşme ve yükseköğretime etkileri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi	YL
107	160117	2005	Kara Harp Okulu öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğrenme stilleri	YL
108	162958	2005	Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi	YL
109	165730	2005	Hemşire öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumları	YL
110	161504	2005	Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilgisayara yönelik tutumları	YL
111	161873	2005	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi	YL
112	159266	2005	Makyaj dersi bulunan lisans düzetyindeki eğitim programlarında öğretim elemanlarının değerlendirilmesi	YL
113	173129	2005	Kara Harp Okulu Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Modeli'nin işlerliğine ilişkin eğitim yöneticisi ve öğretim elemanı algılarının değerlendirilmesi	YL

114	159029	2005	İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Piyano Öğretim Elemanları ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri	YL
115	163136	2005	Eğitim fakülteleri resim-iş öğretmenliği programındaki anasanat atölye derslerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	SY
116	210914	2005	Ögrencilern, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algı ve beklentileri (Pamukkale Üniversitesi örneği)	YL
117	257126	2006	A descriptive study on the styles of supervisors in pre-observation conferences	DR
118	191660	2006	The English language needs of students at English medium universities from the perspectives of content teachers	YL
119	333530	2006	Meslek yüksekokulları tekstil/konfeksiyon programının öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine göre değerlendirilmesi	YL
120	205155	2006	Üniversite öğretim elemanı ücretlerinin akademik yaşama yansımalarının değerlendirilmesi	DR
121	215574	2006	Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar	YL

			arasındaki ilişki ve bir araştırma	
122	173494	2006	Okul deneyimi II ders ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri	YL
123	206679	2006	WEB tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları	YL
124	206665	2006	Yükseköğretimde öğrenci affı olgusuna ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi Dicle Üniversitesi örneği	YL
125	206588	2006	Eğitsel duruşun laik vizyonu ve laik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi 'Dicle Üniversitesi örneği'	YL
126	206586	2006	Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının örgütsel stres değişkenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Dicle, Fırat ve İnönü üniversiteleri örnekleri)	YL
127	205675	2006	Üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımcılık değişkenleri açısından incelenmesi	YL

128	204345	2006	Öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi-Diyarbakır-Ergani Anadolu öğretmen liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örnekleri	YL
129	196662	2006	Kapalı ofislerin kullanım sürecinde değerlendirilmesi: G.Ü.M.M.F. öğretim elemanları bloğu örneği	YL
130	191856	2006	Tüketicilerin satın alma kararlarında ağızdan ağıza iletişimin etkisi: Anadolu Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma	YL
131	191920	2006	Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının duygusal tacize ilişkin görüşleri ve deneyimleri	YL
132	191136	2006	Müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanmakta olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersi öğretim programlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	YL
133	191052	2006	Matematik eğitiminde türev öğrenimi ve öğretimi ile ilgili sorulmuş bazı etkin sorular ve cevapları hakkında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri üzerine bir fenomenografik çalışma	YL

134	188596	2006	Müzik öğretmenliği programlarında görevli piyano öğretim elemanlarının müzik alan bilgisini derse transferi: Bir üniversite örneği	YL
135	211757	2007	Üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerinin polis ve polislik mesleği ile ilgili algılamaları (Erciyes Üniversitesi örneklemi)	YL
136	207126	2007	Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dallarında müzik tarihi öğretim elemanlarının dersin işlenişine ilişkin görüşleri	YL
137	211821	2007	Kara Harp Okulu'nda türev ve integral kavramlarının mesleğe yönelik modellemeleri ve bunlar hakkında öğretim elemanı ve harbiyeli görüşleri üzerine fenomenografik çalışma	YL
138	211842	2007	Sınavsız meslek yüksek okulları içerisinde yer alan el sanatları öğretim programında öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre akademik başarıyı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi	YL
139	206217	2007	Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanının maruz kaldığı informal cezalar: Nitel bir araştırma	DR
140	207169	2007	Milli Eğitim Bakanlığı-Yükseköğretim Kurulu meslek yüksekokulları program geliştirme çalışmaları kapsamında hazırlanan büro	YL

			yönetimi ve sekreterlik eğitim programının öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi	
141	203024	2007	Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının toplam kalite yönetimi bakımından öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi	YL
142	226079	2007	Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması	YL
143	213912	2007	İstatistik bölümü öğrencilerini ve öğretim elemanlarını izleyen bir karar destek sistemi: Baykuş programı	DR
144	176709	2008	An analysis of the thermal performance of METU staff housing units and calibration of their simulated model	YL
145	226513	2008	Comparing peer and self observation conducted by preparatory school efl teachers	YL
146	249234	2008	A critical evaluation of ' Campus Life' in terms of university first year students' and english instructors' opinions and expectations	YL
147	203186	2008	Trakya Üniversitesi öğretim elemanlarının sağlıkla ilintili yaşam kalitesi	TU

148	216230	2008	İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının işbirlikli öğrenme yöntemine göre uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	YL
149	254820	2008	Atatürk Üniversitesi beden eğitimi ve spor özel yetenek sınavının öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi	DR
150	218487	2008	Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri	DR
151	230909	2008	İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyi	YL
152	218072	2008	Avrupa Birliği programları, grafik eğitimi kapsamındaki projelere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	YL
153	225476	2008	Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin eğiticiliği algılama biçimlerinin incelenmesi	YL
154	230851	2008	Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi; KTÜ örneği	YL
155	230980	2008	Hv. K. K. bağlı askeri okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzlarına ilişkin yönetici ile öğretim elemanlarının algı ve beklentilerinin	YL

			bazı değişkenlere göre karşılaştırılması (İzmir ili örneği)	
156	230912	2008	Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve ingilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi	YL
157	226422	2008	Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikler açısından öğretim elemanlarını değerlendirmeleri	YL
158	226878	2008	Güzel sanatlar fakültelerinin resim bölümlerinde okutulan kuramsal derslerin atölye derslerine etkisi ile ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri	YL
159	247253	2008	Hemşirelerin mevzuata dayalı işlevleri hakkında hemşire öğretim elemanları ve hemşire yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi	YL
160	254551	2008	Yüksek öğrenimde coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	YL
161	228927	2009	EFL teacher educators' attitudes towards call: Case of Turkish state universities	YL
162	278256	2009	Subaylık anlayışı kazandırma eğitimi	YL

			programının öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşüne göre değerlendirilmesi	
163	278389	2009	Güzel sanatlar eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında temel sanat eğitimi/temel tasarım dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi	DR
164	253983	2009	Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak durumunun değerlendirilmesi	DR
165	249651	2009	Meslek yüksek okullarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi	YL
166	240595	2009	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan öğretim elemanlarının demokratik tutumları	YL
167	309542	2009	Türkiye'de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri	DR
168	240075	2009	Okulöncesi öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanlarının benlik saygıları, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	YL

169	235593	2009	Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi	DR
170	235244	2009	Resim-iş eğitimi anabilim dalı anasanat atölye (grafik) dersinde öğretim elemanlarının yazı ve tipografi öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri	DR
171	231864	2009	Üniversite yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının mezunlarına yaklaşımlarının incelenmesi	YL
172	234972	2009	Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri	YL
173	234403	2009	Moda tasarımı eğitiminde bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	YL
174	253208	2009	Polis meslek yüksekokullarında görev yapan yönetici ve kadrolu öğretim elemanlarının hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri	YL
175	228493	2009	Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	YL
176	261336	2009	Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim	YL

			elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi	
177	225761	2009	Stres veren yaşam olaylarının, öğretim elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi	DR
178	241596	2009	Öğretim elemanlarında tükenmişlik	YL
179	257638	2009	Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri	YL
180	265316	2010	Öğretim elemanlarının akademik etiğe uyma düzeyleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri	YL
181	278029	2010	Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme yöntemleri ?öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin değerlendirilmesi?	YL
182	294412	2010	Students' and teachers' perceptions on the relationship between learner autonomy and the psychological well-being in the ELT context	YL
183	278098	2010	Designing an in-service teacher training program for english language instructors and identifiying the effectiveness of the program: An implication at Afyon Kocatepe University	YL
184	253730	2010	Job satisfaction among public and private	YL

			organizations: The case of public and private university instructors in Kyrgyzstan	
185	250881	2010	Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi	YL
186	266493	2010	Üniversite öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeyleri	YL
187	276671	2010	Öğretim elemanlarının tükenmişlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Amasya Üniversitesi örneği	YL
188	278755	2010	Vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan yabancı diller İngilizce bölümü öğretim elemanlarının iş doyumu ve kuruma bağlılıklarının incelenmesi	YL
189	263650	2010	Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri	YL
190	264026	2010	İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki	YL
191	278753	2010	Vakıf üniversitelerinin yabancı diller bölümünde görevli İngilizce öğretim	YL

			elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin incelenmesi	
192	278199	2010	Mesleki eğitim fakültesi temel sanat eğitimi derslerinin program, öğretim elemanı ve öğrenci faktörlerine göre değerlendirilmesi	DR
193	263902	2010	Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma	YL
194	258191	2010	İlahiyat fakültesi öğretim elemanlarının derse hazırlanma anlayışlarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ilahiyat fakülteleri örneği)	YL
195	279915	2010	Polis koleji öğrenci, öğretim elemanı ve idari çalışanlarının okullarına ilişkin metaforik algıları	DR
196	278033	2010	Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim materyallerini kullanım düzeyleri (Kırşehir ili örneği)	YL
197	278413	2010	Öğretim elemanlarının iş değerleri açısından örgütsel davranış modellerinin incelenmesi	YL
198	277611	2010	Okul psikolojik danışmanlarının ve öğretim elemanlarının mesleğe ilişkin bazı konulardaki	YL

			algılarının incelenmesi	
199	279774	2010	Meslek yüksekokulları elektrik programı ?elektrik makineleri ı? dersinin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmesi	YL
200	312347	2010	Turizm lisans eğitimi veren yüksek öğretim kurumu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığına etkisi	DR
201	277992	2010	Yükseköğretim kurumlarındaki grafik eğitimi için temel tasarım eğitimi konulu örnek interaktif CD tasarımı ve tasarıma ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	YL
202	278651	2010	Öğretim süresindeki durum belirleme uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	YL
203	280560	2010	Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi	YL
204	269698	2010	Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri ışığında matematik öğretiminde geogebra kullanımı	YL
205	263242	2010	Öğretim elemanı algılarına göre örgüt kültürü: Ege Üniversitesi örneği	YL

206	289858	2011	An analysis of student perceptions and teacher intentions of blended learning in computer and instructional technology teacher education program	YL
207	281369	2011	Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	DR
208	300392	2011	Topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi	YL
209	280680	2011	Piyano eğitimindeki motivasyon durumunun öğretim elemanı ve öğrenci açısından incelenmesi	YL
210	294613	2011	Sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri: Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği	YL
211	302889	2011	Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin 2004-2009 yılları arasında Türk yükseköğretim sisteminde yayılımı	DR
212	298404	2011	Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (keman) eğitiminde etüt ve eser seçimine ilişkin öğretim elemanı görüşleri	YL

213	300438	2011	Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	DR
214	302841	2011	Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görsel sanatlara yönelik görüşleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği	YL
215	303062	2011	Akademik değerlendirme ve kalite geliştirme (ADEK) kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim eleman görüşlerine göre değerlendirmesi	YL
216	298510	2011	Televizyon sanat programları jeneriklerinin grafik tasarımına ilişkin öğretim elemanı ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi	DR
217	287924	2011	E-hizmet kalitesinin e-müşteri bağlılığına etkisi: Anadolu üniversitesi öğretim elemanları üzerine bir araştırma	YL
218	286819	2011	Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi	DR
219	280657	2011	Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri	DR

220	286793	2011	Muhasebe öğretim programının öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Meslek yüksekokullarında bir uygulama	DR
221	285483	2011	Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı	YL
222	302026	2011	Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi	YL
223	289386	2011	Öğretim elemanlarının sessiz kaldıkları durumlar ve sessiz kalma nedenleri	YL
224	302027	2011	Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönteme ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi	YL
225	290757	2011	Öğretim elemanların öğretim amaçlı internet kullanımları ve görüşleri	YL
226	290750	2011	BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri	YL
227	286491	2011	Mobil öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin araştırılması	YL
228	290634	2011	Kadın öğretim elemanlarının cam tavan	YL

			sendromu üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi örneği	
229	280672	2011	Müzik eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin eşlik çalma dersine ilişkin görüşleri	YL
230	290630	2011	Popüler kültürün moda tasarımı öğrencileri ve öğretim elemanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi	YL
231	306747	2011	Üniversitelerde öğretim elemanlarının yıldırma (mobbing) davranışlarına maruz kalma düzeyi	YL
232	298529	2011	Müzelerin sanat eğitimi açısından kullanılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	YL
233	353830	2011	Öğretim elemanları ve öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin görüşleri: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği	YL
234	311786	2012	Öğretim elemanlarının İngilizce'de yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Türkiye'de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakülteleri doktoralı öğretim elemanları üzerinde yapılan bir araştırma	DR
235	313169	2012	Preparatory class students and instructors' reading strategy use in English and the examination of their approaches	YL

236	319626	2012	Mentor and supervisor support on the teacher self-efficacy beliefs of English pre-service teachers	YL
237	321191	2012	Instructors' use of culture in foreign language classes at a state university in Turkey	YL
238	323285	2012	The relationship between efl instructors' classroom management efficacy and personality traits	YL
239	319631	2012	Mersin Üniversitesi öğretim elemanlarının kariyer çapalarının incelenmesi	YL
240	314231	2012	Lisansüstü programlarda keman ve viyola eğitimi veren öğretim elemanlarının çalgı pedagojisi ders içeriğine ilişkin görüşleri	YL
241	320318	2012	Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi destek sistemi tasarımı	DR
242	328881	2012	Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının intihal problemine yönelik tutum ve davranışları	DR
243	326125	2012	Öğretim elemanlarının yıldırma davranışlarına maruz kalma durumu ve örgütsel bağlılığının incelenmesi	YL
244	326133	2012	Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu	YL

			faktörleri ile modellenmesi	
245	330179	2012	Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi	YL
246	331091	2012	İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Hukukçular ve öğretim elemanları üzerinde bir saha araştırması	YL
247	327411	2012	Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler	DR
248	319172	2012	Sakarya Üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının rekreatif katılımlarının sosyopsikolojik boyutları	DR
249	304217	2012	Dumlupınar Üniversitesi yabancı diller bölümü isteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi	YL
250	308042	2012	Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretim elemanlarının duygusal taciz (mobbing) farkındalıklarının araştırılması	YL
251	314326	2012	Öğretim elemanlarının ruhsal hastalıklara ve hastalara ilişkin görüşleri	YL
252	317131	2012	Öğretim teknolojilerinin kullanılma durumlarına ilişkin öğretim elemanları ve	YL

			öğretmen adaylarının görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi örneği	
253	317124	2012	İnternet tabanlı öğretim elemanı ve ders değerlendirme yöntemine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi	YL
254	319647	2012	Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri	YL
255	325335	2013	Adressing the perceptions, priorities and challenges: Academic induction of newly-appointed lecturers and their approaches to teaching in higher education	YL
256	339823	2013	Eğitim Bilimleri bölümü öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi	YL
257	344305	2013	Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri	YL
258	344510	2013	Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerinin incelenmesi	DR
259	347389	2013	Psikolojik taciz; öğretim elemanlarına yönelik bir araştırma	YL
260	349070	2013	Üniversite web sayfalarının tasarımına yönelik öğrenci, öğretim elemanı görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği	YL

261	349920	2013	Georg Eduard Goltermann Op. 65 4. Viyolonsel Konçertosu'nun çalınmasında karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretim elemanları görüşlerine dayalı çözüm önerileri	YL
262	347917	2013	Öğretim elemanlarının E-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin incelenmesi	YL
263	353101	2013	Sosyal ağlardan Facebook'un kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri: SAÜ örneği	YL
264	353287	2013	Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin anlayış gösterme davranışları,öğretim elemanlarının yılgınlık düzeyleri: İzmir ili örneği	YL
265	354845	2013	Yükseköğretimde değişen değerler bağlamında Avrupa yükseköğretim alanı yeterlilik düzeyi algısı: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma	DR
266	356900	2013	Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanları ve öğrencilerinin okul çalgıları dersinin içeriğine yönelik görüşleri	YL
267	358339	2013	Trakya Üniversitesi?nde görev yapan öğretim elemanlarının örgüt sağlığı algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki	YL
268	356787	2013	Öğrenci görüşlerine göre öğretim	YL

			elemanlarının pedagojik yeterlikleri	
269	333875	2013	Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri	YL
270	327405	2013	Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	DR
271	342231	2013	Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma	YL
272	375095	2013	Sürdülebilir tüketim davranışlarında kişisel değerlerin rolü: Kadın öğretim elemanlarının giysi elden çıkarma davranışları üzerine bir araştırma	YL
273	331056	2013	Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları	DR
274	331064	2013	Sosyal amaca yönelik pazarlama reklamlarının markaya yönelik tutum ve satınalma niyetine etkisi: Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarına yönelik bir uygulama	DR
275	333432	2013	Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini eğitimde kullanmada öğretim elemanlarını model alma durumlarının incelenmesi	YL
276	339348	2013	Eğitim programları ve öğretim lisansüstü	YL

			programının öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi	
277	329110	2013	Kadın öğretim elemanlarının meme kanserine bakışı ve kanser korkusunun incelenmesi	YL
278	345877	2013	Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi	DR
279	345255	2013	Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme (life-wide learning) alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme	DR
280	364768	2014	Öğretim elemanlarında iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle baş etme stratejileri (Trakya Üniversitesi örneği)	YL
281	357827	2014	Investigating the instructors' attitudes towards the use of information and communication technologies (ICT) in higher education	YL
282	368901	2014	Perceptions and expectations of students in non-thesis graduate programs pertaining to good tutor in distance education	YL
283	377843	2014	EFL instructors' cognitions and actions in relation to foreign language learning and teaching processes	DR

284	363198	2014	Türkiye ve İran'daki bazı devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel güvene ilişkin görüşleri (Ankara ve Tahran örneği)	YL
285	384754	2014	Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri	YL
286	366261	2014	Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının tükenmişlik sendromunun belirlenmesi	YL
287	372227	2014	Hayatboyu öğrenme erasmus ders verme hareketliliği programının öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi (Türkiye Uludağ Üniversitesi ve İspanya Castilla la Mancha Üniversitesi örneği)	YL
288	363092	2014	Türkiye' de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri	YL
289	375622	2014	Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi	YL
290	375675	2014	Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin	DR

			dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisi	
291	379842	2014	Bulut tabanlı bir ders yönetim sistemi yazılımının geliştirilmesine dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesi	DR
292	384683	2014	Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki	YL
293	363196	2014	Öğretim elemanlarınınalgıladıkları örgütsel destek düzeyinin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisinin incelenmesi	YL
294	363177	2014	Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri	DR
295	363172	2014	Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları öğretim elemanlarının bilgisayar destekli müzik öğretimine yönelik tutumları	YL
296	361704	2014	2005 yılı ve sonrasında kurulan resim bölümlerinde eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	DR
297	358205	2014	Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının iş ortamlarında kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği)	YL

298	358188	2014	Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimlerinin öğrenci görüşlerine belirlenmesi	YL
299	356706	2014	Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre müzik öğretmenliği lisans programlarında müzik teknolojilerinin kullanımı	DR
300	365109	2014	Marmara Üniversitesi Haydarpaşa Kampüsün'de çalışan öğretim elemanlarının beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının incelenmesi	YL
301	362478	2014	Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: Gazi Üniversitesi örneği	YL
302	385883	2015	Erzincan Üniversitesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	YL
303	388215	2015	Grafik tasarım programlarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri	DR
304	384146	2015	Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi	YL
305	384692	2015	Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılırlığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki	DR

306	381430	2015	Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	YL
307	381420	2015	Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği	YL
308	382064	2015	Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının bologna süreci ve Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine ilişkin görüşleri (Kırıkkale üniversitesi örneği)	YL
309	381100	2015	Farklı programlardaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum aşamalarının incelenmesi	YL
310	381098	2015	Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının eş merkezli halka modeline göre teknoloji entegrasyon sürecini değerlendirme	YL
311	388227	2015	Devlet üniversitelerinde okutulmakta olan seçmeli güzel sanatlar müzik dersi öğretim süreçlerinin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre uygulanma durumu	DR

EK-2: ODAK GRUP ARAŞTIRMA HAZIRLIK FORMU

Nitel araştırma sürecinde odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzer aşağıdaki form hazırlanmış ve görüşmede kullanılmıştır.

1. Kolaylaştırıcı hazırlıkları:
   - 1.1. Dinlemeye odaklanacaktır.
   - 1.2. Kısa ve amaca hizmet eden konuşmalar yapacak.
   - 1.3. Sıcak ve arkadaşça bir ortam oluşturacak.
   - 1.4. Odak grup öncesinde katılımcıları gözlemleyerek oturma düzeni için plan yapacak.
   - 1.5. Kayıt işlemleri:
     - 1.5.1. Katılımcıların izniyle ses kaydı
     - 1.5.2. Kolaylaştırıcı notları (beden dili, jest ve mimik odaklı)
     - 1.5.3. Kolaylaştırıcı yardımcısı notları (kilit ifadeler, beden dili, jest ve mimikler odaklı)
   - 1.6. Kolaylaştırıcının sergilemekten kaçınacağı davranışlar:
     - 1.6.1. Beden dili ile onaylamak
     - 1.6.2. “Çok iyi”, “güzel” vb. sözlü ifadeler ile onaylamak
     - 1.6.3. Neden, niçin soruları sormak
   - 1.7. Kolaylaştırıcının müdahale edeceği durumlar:
     - 1.7.1. Bilgisi ile baskınlık kuran katılımcılar
     - 1.7.2. Konuşma tarzı ile baskınlık kuran katılımcılar
     - 1.7.3. Utangaç katılımcılar
     - 1.7.4. Konuyu saptıran katılımlar
   - 1.8. Sondaj yöntemleri:
     - 1.8.1. Beş saniye sessizlik
     - 1.8.2. “Biraz daha açıklayabilir misiniz?”
     - 1.8.3. “Bir örnek verebilir misiniz?”
     - 1.8.4. “Tam olarak anlayamadım.”
     - 1.8.5. Özellikler, karakterisitikler ve etkiler üzerine sorular.

1.9. Odak grup öncesi tanıtıcı broşür (Yemek öncesinde masaya konulmuş olacak)

Hoşgeldiniz

Kolaylaştırıcı Erman M. Demir, kolaylaştırıcı yardımcısı ..... dır.

Buraya davet edilmenizin nedeni Türkiye'nin farklı üniversitelerinde akademisyen olarak gündelik yaşamı ve akademide paylaşılan anlamları deneyimlemiş olmanızdır.

Odak grup görüşmesi bir fikrin üstünlüğünü ortaya çıkaran tartışma ya da problem çözme uygulaması değildir.

Burada doğru ya da yanlış cevaplar bulunmaz. Onun yerine farklı bakış açıları vardır.

Olumlu ve olumsuz görüşler bizim için eşit derecede kıymetlidir.

Başkalarının fikirlerine katılmanız gerekmiyor. Ancak saygıyla dinlemeniz bekleniyor.

Cep telefonlarınız kapatırsanız seviniriz.

Lütfen diğer katılımcılara hitap ediniz. Kolaylaştırıcı sadece odak grup kurallarına sadık kalınmasını sağlamak için buradadır.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

2. Odak grup düzeni

2.1. Açılış

2.1.1. Her üç odak gruba da aynı standart açılış konuşması yapılacak:

Saygıdeğer katılımcılar bu araştırmaya destek verdiğiniz ve kıymetli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim. Odak grubun konusu Türkiye'de akademisyen kimliğine ilişkin gündelik deneyimler ve paylaşılan anlamlardır. Odak grubumuzda üç temel kural uygulamayı teklif ediyorum ve sizler de kabul ederseniz bu kurallara uyulması için geri beslemeler verceğim. Birinci kuralımız mümkün olduğunca konuya odaklanan paylaşımlar yapılması, ikincisi tüm katılımcıların her aşamaya sözlü katılım yapması ve

son kuralımız da katılımcıların bir önceki kuralı gerçekleştirecek şekilde konuşma sürelerini sınırlamasıdır.

2.2. Kapanış

2.2.1. Kolaylaştırıcı katılımları genel olarak özetleyecek

2.2.2. Amacı tekrar ifade ederek katılımcıların eksik kalan bir konu olup olmadığını soracak

2.2.3. Teşekkür ve uğurlama

3. Odak grup içeriği

3.1. Genel

3.1.1. Geleceğe dönük projektif sorulardan kaçınılmalıdır. Sorular geçmiş deneyimlere atıfla cevaplanacak şekilde sorulmalıdır. Odak gruplar normalde telaffuz edilmeyen normatif varsayımların ortaya çıkarılmasını amaçlar. Odak gruplarda nitel veriye yönelik açık uçlu sorular kullanılır. 90'lık bir görüşme için 5-7 temel soru yeterlidir. Sorular, insanların ne yaptığı, neden yaptığı ve bunun hakkında ne hissettiğini anlatmasına imkân vermelidir. Sorudan sonra cevap için yeterli fasıla verilmelidir.

3.1.2. İdeal sorular şu şekilde biter:

3.1.2.1. … hakkına ne düşünüyorsunuz?

3.1.2.2. … hakkında ne hissediyorsunuz?

3.1.2.3. … nereden öğreniyorsunuz?

3.1.2.4. … size göre .... en iyi yanı nedir?

3.2. Açılış sorusu

Katılımcıların konuya ilişkin deneyimlerinden bahsetmeye teşvik edilmesi için kullanılacaktır.

3.3. Başlangıç sorusu

Araştırma konusuna ilişkin tartışmanın başlatılması için kullanılacaktır.

3.4. Dönüşüm soruları

Konu hakkında deneyim ve duygulara odaklanan sorulardır.

3.5. Kilit Sorular

Araştırma konusu açısından önemli görülen bakış açılarını keşfetmek ve katılımcılar arasındaki tartışmayı araştırma odağı ile uyumlu şekilde sürdürmek için kullanılacaktır. Sondaj soruları hazırlanacaktır.

3.6. Kapanış soruları

Genel bir özet yapılarak katılımcıların en önemli gördükleri tartışma başlığı (sorulan ya da katılımcılar tarafından dile getirilen) ve değinilmesini istedikleri diğer konular sorulacaktır.

Modelin Geliştirilmesinde Yararlanılan Kaynaklar:

Bloor, M., vd. (2002) Focus Groups In Social Research, London, SAGE Publications.

Krueger, R.A. (2002) Designing and Conducting Focus Group Interviews.

Schensul, J. J. vd. (1999) Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews, and Elicitation Techniques, Plymouth, UK: Altamira Press.

EK-3: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN HAZIRLANAN DAVET E-POSTASI

Saygıdeğer …… hocam,

Ben Erman M. Demir, Ankara Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Doktora Öğrencisiyim. Daha yakından tanımak için: https://tr.linkedin.com/in/ermdmr

Türk Sosyal Bilimciler Derneği'nin izni ve desteğiyle 14. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi esnasında doktora tez araştırmamı yapacağım. "Türkiye'de Akademisyen Olmak" konulu tezimde toplumsal inşacı bir yaklaşımda akademisyen kimliğini incelemeyi amaçlıyorum. Bu amacı gerçekleştirmek için Kongre sırasında 23, 24 ve 25 Kasım 21015 günleri öğlen aralarında odak grup görüşmeleri gerçekleştireceğim.

Hocam,

- Aşağıda detayları sunulan araştırmada bilgi ve deneyiminizden faydalanmak,
- Türkiye'de akademisyen olmak adına söyleyecekleriniz ile yapılan bilimsel araştırmanın kalitesini artırmak,
- Türkiye'de üniversite sorununa farklı bir bakış açısı kazandırmak için Türkiye'nin farklı illerindeki hocalarımın görüşlerini içeren KATILIMCI bir çalışma yapmak isterim.

Katılım durumunuzu teyit etmenizi saygıyla rica ederim. Eposta ya da telefon ile görüş, öneri ya da sorularınıza açığım.

Saygılarımla

Erman M.Demir

[Telefon numarası]

Emekli subay (Kara Kuvvetleri Komutanlığı)

Doktora Müdavimi (Ankara Üniversitesi İLEF)

Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi (Başkent Üniversitesi)

Odak grup görüşmesi ayrıntıları:

Süre: 60-90 dakika

Katılımcı sayısı: 6-8

Uygulama: 30 dk. ikram ve tanışma, 60 dk. görüşme.

Kongre salonuna gidiş ve dönüşte ulaşım sağlanacaktır.

Tez ayrıntıları:

Danışman: Ankara Üniversitesi, İletişim Fakültesi Prof.Dr. Mine Gencel Bek

Tez Konusu: Türkiye'de Akademisyen Olmak

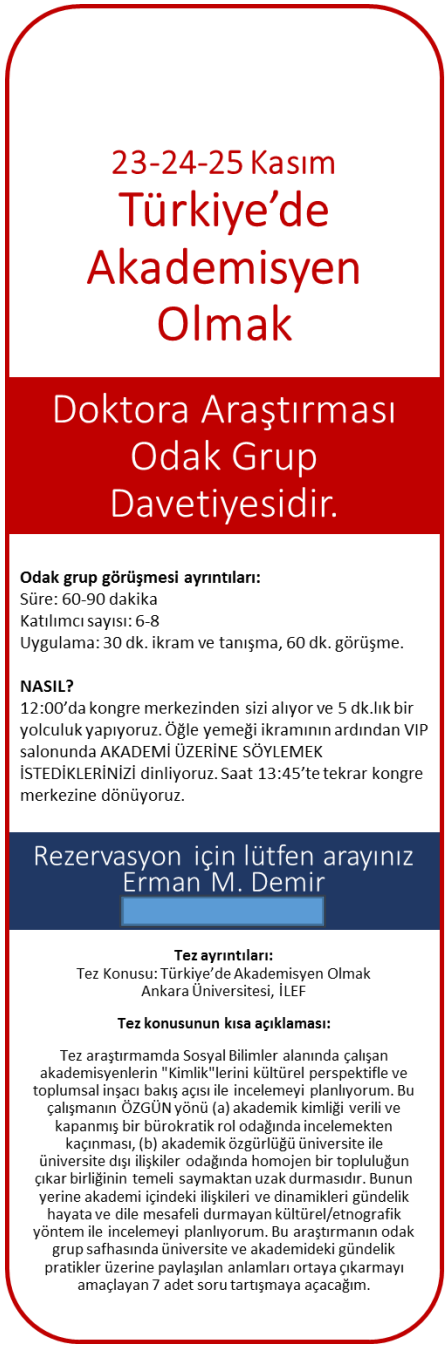
Araştırma yöntemi: Odak grup görüşmesi ve derinlemesine mülakat

Tez konusunun kısa açıklaması:

Tez araştırmamda Sosyal Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin "Kimlik"lerini kültürel perspektifle ve toplumsal inşacı bakış açısı ile incelemeyi planlıyorum. Bu çalışmanın ÖZGÜN yönü (a) akademik kimliği verili ve kapanmış bir bürokratik rol odağında incelemekten kaçınması, (b) akademik özgürlüğü üniversite ile üniversite dışı ilişkiler odağında homojen bir topluluğun çıkar birliğinin temeli saymaktan uzak durmasıdır. Bunun yerine akademi içindeki ilişkileri ve dinamikleri gündelik hayata ve dile mesafeli durmayan kültürel/etnografik yöntem ile incelemeyi planlıyorum. Bu araştırmanın odak grup safhasında üniversite ve akademideki gündelik pratikler üzerine paylaşılan anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan 7 adet soru tartışmaya açacağım.

Saygılarımla.

EK-5: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN HAZIRLANAN DAVET BROŞÜRÜ ve AFİŞLER



23-24-25 Kasım

Türkiye'de Akademisyen Olmak

Doktora Araştırması Odak Grup Görüşmesine Davetlisiniz



Odak grup görüşmesi ayrıntıları:
Süre: 60-90 dakika
Katılımcı sayısı: 6-8
Uygulama: 30 dk. ikram ve tanışma, 60 dk. görüşme.

NASIL?
12:00'da kongre merkezinden sizi alıyor ve 5 dk.lık bir yolculuk yapıyoruz. Öğle yemeği ikramının ardından VIP salonunda AKADEMİ ÜZERİNE SÖYLEMEK İSTEDİKLERİNİZİ dinliyoruz. Saat 13:45'te tekrar kongre merkezine dönüyoruz.

Rezervasyon için lütfen arayınız
Erman M. Demir
(506 [redacted]

Tez ayrıntıları:
Tez Konusu: Türkiye'de Akademisyen Olmak
Ankara Üniversitesi, İLEF

Tez konusunun kısa açıklaması:

Tez araştırmamda Sosyal Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin "Kimlik"lerini kültürel perspektifle ve toplumsal inşacı bakış açısı ile incelemeyi planlıyorum. Bu çalışmanın ÖZGÜN yönü (a) akademik kimliği verili ve kapanmış bir bürokratik rol odağında incelemekten kaçınması, (b) akademik özgürlüğü üniversite ile üniversite dışı ilişkiler odağında homojen bir topluluğun çıkar birliğinin temeli saymaktan uzak durmasıdır. Bunun yerine akademi içindeki ilişkileri ve dinamikleri gündelik hayata ve dile mesafeli durmayan kültürel/etnografik yöntem ile incelemeyi planlıyorum. Bu araştırmanın odak grup safhasında üniversite ve akademideki gündelik pratikler üzerine paylaşılan anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan 7 adet soru tartışmaya açacağım.

EK-5: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Aşağıdaki görüşme formu odak grup görüşmelerde yardımcı araç olarak kullanılmıştır.

1. Açılış

1.1. Her derinlemesine mülakatta aynı giriş konuşması yapılacak:

Saygıdeğer hocalarım bu araştırmaya destek verdiğiniz ve kıymetli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim. Görüşmemizin konusu Türkiye'de akademisyen kimliğine ilişkin gündelik deneyimler ve paylaşılan anlamlardır. Soracağım sorulara mümkün olduğunca kişisel deneyimleriniz ve bunlara ilişkin duygu ve düşünceleriniz üzerinden yanıtlar vermenizi rica ediyorum. Odak grup görüşmesi bir fikrin üstünlüğünü ortaya çıkaran tartışma ya da problem çözme uygulaması değildir. Burada doğru ya da yanlış cevaplar bulunmaz. Onun yerine farklı bakış açıları vardır. Sonuçlar tezimde anonim olarak yer alacak ve katılımcı kimlik bilgileri bende gizli kalacak. Eğer izin verirseniz görüşmede ses kaydı alacağım.

2. Görüşme içeriği:

2.1. Açılış sorusu

2.1.1. Akademiye ilk adım attığınızdaki duygularınızı hatırlayınız. Beklentileriniz ve karşılaştıklarınız size neler hissettirdi?

2.2. Başlangıç sorusu

2.2.1. Sizce Türkiye'deki akademik topluluğun en iyi yanı nedir?

2.3. Dönüşüm soruları

2.3.1. Türkiye'de akademisyen olmak hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.2. Türkiye'de akademisyenlerin farklı rolleri (toplumsal, idari, eğitsel, yönetsel, bilimsel vb.) arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

2.4. Kilit soru

2.4.1. Türkiye'deki akademisyenlerin birbirleri ile etkileşim düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.4.2. Sondaj: Bu etkileşim hakkında ne hissediyorsunuz?

2.4.3. Akademide bilimsel çalışmalarınıza karşı kayıtsız kalınan durumlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.4.4. Sondaj: Bu deneyim size ne hissettirdi?

3. Kapanış

3.1. Burada konuştuklarımız arasında sizce en önemlisi neydi?

3.2. Genel özet

3.3. Atladığımız herhangi bir şey var mı? Katıldığınız için tekrar teşekkür ederim.

EK-6: DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME İÇİN DAVET E-POSTASI

Saygıdeğer …… hocam,

Ben Erman M. Demir, Ankara Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Doktora Öğrencisiyim. Daha yakından tanımak için: https://tr.linkedin.com/in/ermdmr

"Türkiye'de Akademisyen Olmak" konulu tezimde toplumsal inşacı bir yaklaşımda akademisyen kimliğini incelemeyi amaçlıyorum. Bu amacı gerçekleştirmek için istekli olan akademisyenler ile görüşmeler gerçekleştiriyorum.

Hocam,

- Aşağıda detayları sunulan araştırmada bilgi ve deneyiminizden faydalanmak,
- Türkiye'de akademisyen olmak adına söyleyecekleriniz ile yapılan bilimsel araştırmanın kalitesini artırmak,
- Türkiye'de üniversite sorununa farklı bir bakış açısı kazandırmak için Türkiye'nin farklı illerindeki hocalarımın görüşlerini içeren KATILIMCI bir çalışma yapmak isterim.

Katılım durumunuzu teyit etmenizi saygıyla rica ederim. Eposta ya da telefon ile görüş, öneri ya da sorularınıza açığım.

Saygılarımla

Erman M.Demir

[Telefon numarası]

Doktora Müdavimi (Ankara Üniversitesi İLEF)

Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi (Başkent Üniversitesi)

Görüşme ayrıntıları:

Süre: 60-90 dakika

Görüşme yeri: Uygun göreceğiniz bir yere gelebilirim

Tez ayrıntıları:

Danışman: Ankara Üniversitesi, İletişim Fakültesi Prof.Dr. Mine Gencel Bek

Tez Konusu: Türkiye'de Akademisyen Olmak

Araştırma yöntemi: Odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşme

Tez konusunun kısa açıklaması:

Tez araştırmamda Sosyal Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin "Kimlik"lerini kültürel perspektifle ve toplumsal inşacı bakış açısı ile incelemeyi planlıyorum. Bu çalışmanın ÖZGÜN yönü (a) akademik kimliği verili ve kapanmış bir bürokratik rol odağında incelemekten kaçınması, (b) akademik özgürlüğü üniversite ile üniversite dışı ilişkiler odağında homojen bir topluluğun çıkar birliğinin temeli saymaktan uzak durmasıdır. Bunun yerine akademi içindeki ilişkileri ve dinamikleri gündelik hayata ve dile mesafeli durmayan kültürel/etnografik yöntem ile incelemeyi planlıyorum. Bu araştırmanın derinlemesine görüşme safhasında üniversite ve akademideki gündelik pratikler üzerine paylaşılan anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan 7 adet soruyu tartışmaya açacağım.

Saygılarımla.

EK-7: DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

Aşağıdaki görüşme formu derinlemesine görüşmelerde yardımcı araç olarak kullanılmıştır.

1. Açılış

1.1. Her derinlemesine mülakatta aynı giriş konuşması yapılacak:

Saygıdeğer hocam bu araştırmaya destek verdiğiniz ve kıymetli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim. Görüşme konusu Türkiye'de akademisyen kimliğine ilişkin gündelik deneyimler ve paylaşılan anlamlardır. Soracağım sorulara mümkün olduğunca kişisel deneyimleriniz ve bunlara ilişkin duygu ve düşünceleriniz üzerinden yanıtlar vermenizi rica ediyorum. Sonuçlar tezimde anonim olarak yer alacak ve katılımcı kimlik bilgileri bende gizli kalacak. Eğer izin verirseniz görüşmede ses kaydı alacağım.

2. Görüşme içeriği

2.1. Açılış sorusu

2.1.1. Akademiye ilk adım attığınızdaki duygularınızı hatırlayınız. Beklentileriniz ve karşılaştıklarınız size neler hissettirdi?

2.2. Dönüşüm soruları

2.2.1. Türkiye'deki akademik topluluğu nasıl tanımlarsınız?

2.2.1. Türkiye'de akademisyen olmak hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.2.2. Türkiye'de akademisyenlerin farklı rolleri (toplumsal, idari, eğitsel, yönetsel, bilimsel vb.) arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

2.3. Kilit sorular

2.3.1. Türkiye'deki akademisyenlerin birbirleri ile etkileşim düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sondaj: Bu etkileşim hakkında ne hissediyorsunuz?

2.3.2. Akademide bilimsel çalışmalarınıza karşı kayıtsız kalınan durumlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Sondaj: Bu deneyim size ne hissettirdi?

3. Kapanış

3.1. Burada konuştuklarımız arasında size göre en önemli konu başlığı nedir?

3.2. Genel özet

3.3. Akademi ya da akademisyenlere dair atladığımız herhangi bir şey var mı?

Katıldığınız için tekrar teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'de akademisyen kimliğinin inşa edildiği anlamlandırma pratikleri incelenmektedir. Türkiye'de üniversitelerin tarihsel gelişimi ışığında modernleşmenin sancıları ile karşı karşıya kalan akademisyenlerin nasıl bir akademik topluluk oluşturduğu ve akademide nasıl hayatta kaldıkları üzerine toplumsal inşacı bakış açısıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Akademik kimliğin beklenti ve deneyim arasındaki gerilimden kaynaklanan bir zeminde ve bireysel çabaya vurgu yapılarak inşa edildiği; akademik topluluğun öncelikle dar bir işbirliği ve paylaşım çevresi olarak anlamlandırıldığı yorumuna ulaşılmıştır. Bilimsel disiplin üyeliği üzerinden akademiye aidiyetin kurulması düşüncesi ile tam olarak uyuşmayan bu yorumun bilimsel bilginin üretilmesinde aktörü dar bir gruba sınırlayan ve fikir tartışmasına yeterince alan açmayan pratiklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilginin paylaşıldığı alternatif mecraların ve buralardan doğan etkileşimin akademik topluluğun geleceğe dönük inşasında umut vaat eden açılımlar olduğunu ifade etmek mümkündür.

ABSTRACT

Meaning production practices by which scholar identity constructed are examined in this study. In the light of historical development of Universities in Turkey how academics whom suffered from dilemmas of modernization forming and surviving across academic communities is qualitatively researched a social constructionist approach. For this purpose focus group and in-depth interviews conducted. As a general interpretation academic identity is constructed through a conflict between expectations and experiences emphasizing individual endeavor; meaning of academic community is primarily produced as a narrow group of cooperation and sharing. This interpretation hardly square with academic affiliation through scientific discipline membership is believed to arise from practices limiting actors of knowledge production in narrow groups and allowing insufficient field to scientific debate. There seems promising evolution on alternative knowledge sharing mediums and interaction flourished by them to develop the future of academic community.