

**T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı**

**ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ÜNİVERSİTE,
AKADEMİSYENLİK MESLEĞİ, BİLİMSEL
ARAŞTIRMA, ÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ
KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ
METAFORLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi YILDIZ

Mersin, 2014

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ÜNİVERSİTE, AKADEMİSYENLİK MESLEĞİ,
BİLİMSEL ARAŞTIRMA, ÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ KAVRAMLARINA
İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

Sevgi YILDIZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2014

KABUL VE ONAY

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Sevgi YILDIZ tarafından hazırlana "Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademisyenlik Mesleği, Bilimsel Araştırma, Öğretim Ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Ayşe AZMAN

Üye

Prof. Dr. Ayşe Balcı KARABOĞA

Üye

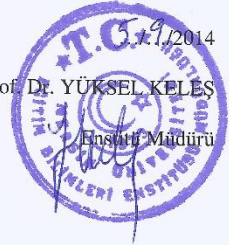
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. YÜKSEL KELEŞ

Enstitü Müdürü



AKADEMİK YOLCULUĞUMDA BANA HER ZAMAN DESTEK OLAN
CANIM AİLEME VE

BU YOLCULUKTA BENİ HİÇ YALNIZ BIRAKMAYACAĞINA İNANDIĞIM
SEVGİLİ EŞİME...

ÖNSÖZ

Kısa dönemde ve yoğun bir emekle bitirilen tezimin her aşamasında bana büyük katkılar yapan, her türlü öneriyi cömertçe sunan ve özellikle son zamanlarda gecesini gündüzüne katan değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin son dönemlerinde annesinden ayrı bıraktığım Eylül GİZİR'e sabrından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenim sürecinde çalışkanlığı ve güler yüzü ile yanımda olan, tez sürecinde de emeğini esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Ayşe Balcı KARABOĞA'ya, çalışkanlığı, güler yüzü, yardımseverliği ile benim için ayrı bir yere sahip değerli hocam Doç. Dr. Binali TUNÇ'a, hem derslerde hem de ders dışında desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Yusuf İnandı'ya ve sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN'e teşekkür ederim. Tez jürisi üyesi Prof. Dr. Ayşe AZMAN'a katkılarından dolayı minnettarım.

Geldiği günden beri her konuda yardımlarını cömertçe sunan ve işimde bana ortaklık eden sevgili arkadaşım Arş. Gör. Ramazan KARATEPE'ye, hiçbir konuda yardımlarını esirgemeyen, beraber ders almaktan ve yüksek lisans arkadaşı olmaktan büyük keyif aldığım Abdullah DOĞAN ile Fahrettin GILIÇ'a ve geldikleri ilk günden beri hayatımı güzelleştiren ve fakülteye ışık saçan mor çatının değerli üyeleri çok sevdiğim araştırma görevlisi arkadaşlarım Aslı SARIŞAN, Esin DÜNDAR, Bilge BAKIR ve Mehtap SEZGİN'e bütün kalbimle teşekkür ederim. İlk tanıştığımız günden beri güzel yüreği ile içimi ısıtan, çalışkanlığı, insanlığı ve muhteşem kişiliği ile örnek aldığım, hem evimi hem de işimi paylaşmaktan büyük mutluluk duyduğum, arkadaştan, dosttan öte kardeşim olan araştırma görevlisi Gamze Yavuz KONOKMAN'a minnettarım.

Hayatım boyunca sabır ve anlayışla hep yanımda olan ve akademik yolculuğumda en büyük destekçilerim canım annem Seher GÜRBÜZ ve canım babam Necati GÜRBÜZ'e bir ömür boyu minnettarım. Ayrıca hayatımın olmazsa olmazları, neşe ve sevinç kaynaklarım, ablaları olmaktan büyük bir onur ve mutluluk duyduğum dünyalar tatlısı kardeşlerim Esra Nur, Cihat, Enes, Elif ve Ekrem GÜRBÜZ'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte hep kahrımı çeken; yardım, destek ve emeğini hiç esirgemeyen, sevgisi ve ilgisi ile en büyük motivasyon kaynağım olan sol yanım, aşkı, her şeyim eşim Hakan YILDIZ'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Mersin Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek ve cinsiyetleri, bilimsel alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmamasına göre bu kavramlara yönelik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklarını incelemektir.

Araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi'nin en büyük yerleşkelerinde (Çiftlikköy ve Yenişehir) yer alan fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında görev yapan profesör, doçent ve yardımcı doçent olmak üzere toplam 223 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 soru içeren veri toplama aracı ile metafor tekniği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. Öğretim üyelerinin cinsiyetleri, bilimsel alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmamasına göre bu kavramlara yönelik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ise frekans analizi ile belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin üniversite kavramına yönelik ürettikleri metaforların analizi sonucunda, bu kavrama yönelik görüşlerin *üniversitenin yapısı, üniversitenin işlevi ve üniversitede ilişkiler ve iletişim* olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlik mesleğine yönelik metaforların analizi sonucunda ise *mesleğin doğası ve mesleğin işlevleri* olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bilimsel araştırma kavramına yönelik görüşler *bilimsel araştırmanın doğası ve amacı* olmak üzere iki tema; öğretim kavramına yönelik görüşler ise *öğretimin doğası, öğretimin amacı ve öğretimin niteliği* olmak üzere üç tema kapsamında ele alınmıştır. Öğretim üyelerinin öğrenci kavramına yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde ise görüşlerinin *olumlu öğrenci algısı ve olumsuz öğrenci algısı* olmak üzere iki tema altında toplanabileceği gözlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan her bir tema, kategori ve alt kategori öğretim elemanlarının cinsiyet, bilimsel alan, unvan ve idari görevlerinin olup olmamasına göre incelenmiş ve bu kavramlara yönelik algılarında benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Üniversite, Akademisyenlik Mesleği, Üniversite Öğrencisi, Metafor.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perception of different faculty members of Mersin University about university, profession of academicianship, research, teaching, and student by using metaphors and to investigate the similarities and differences of perception about these concepts according to their gender, scientific field, title, and having managing duty or not.

Sample of the study consists of 223 professors, associate professors and assistant professors that are working in the faculties, high schools, vocational high schools in the two biggest campuses of Mersin University. Data of the study was collected via data collection tool, which contains 5 questions, developed by the researcher. Collected data was analyzed by “content analysis”. Similarities and differences of perception according to faculty members’ gender, scientific field, title, and having managing duty or not were determined by frequencies analysis.

As a result of the analysis of the metaphors that faculty members produced about concept of university, opinions about this concept are gathered in three themes, that are *university’s structure*, *university’s function* and *relationships and communications in university*. As a result of the analysis of the metaphors about academicianship, two themes were found that are *nature of the profession* and *functions of the profession*. Opinions about scientific research are gathered in two themes as *nature of the scientific research* and *purpose of the scientific research*; opinions about teaching are gathered in three themes as *nature of the teaching*, *purpose of teaching* and *quality of teaching*. When the metaphors that faculty members produced about the concept of student were analyzed, opinions can be gathered in two themes as *positive student perception* and *negative student perception*. Every theme, category and sub category that occurred at the end of the analysis was investigated according to faculty members’ gender, scientific field, title, and having managing duty or not and it was observed that there are similarities and differences on perception about these concepts.

Key words: Higher Education, University, Profession of academician, University student, Metaphor

İÇİNDEKİLER.....	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU.....	4
1. Dünyada Yükseköğretim ve Üniversiteler.....	4
1.1. Türkiye'de Devlet ve Vakıf Üniversiteleri	6
1.2. Akademisyen (Öğretim Üyesi).....	6
1.3. Türkiye'de Öğretim Elemanı Sayıları.....	9
1.4. Akademik Yaşam ve Akademik Kariyer.....	11
1.5. Akademisyenlerin Etkinlikleri.....	15
1.5.1. Öğretim.....	16
1.5.2. Bilimsel Araştırma.....	17
1.5.3. Toplum Hizmeti.....	18
1.5.4. Araştırma ve Öğretim İlişkisi.....	18
1.5.4.1. Pozitif İlişki.....	19

1.5.4.2. Negatif İlişki.....	20
1.5.4.3. Sıfır İlişki.....	21
1.6. Yükseköğretimdeki Dönüşümler ve Değişen Üniversiteler.....	22
1.7. Üçüncü Kuşak Üniversitelere Geçiş ve Akademisyenlik.....	25
1.8. Araştırmanın Amacı	31
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	32
1.10.Tanımlar.....	32
II. BÖLÜM :YÖNTEM.....	33
2.1. Araştırmanın Modeli.....	33
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	34
2.3. Veri Toplama Aracı.....	36
2.4. Verilerin Toplanması.....	37
2.5. Verilerin Analizi.....	37
III. BÖLÜM: BULGULAR.....	39
3.1. Öğretim Üyelerinin "Üniversite" Kavramına Yönelik Algıları.....	39
3.1.1. Üniversitenin Yapısı Teması.....	40
3.1.2. Üniversitenin İşlevleri Teması.....	44
3.1.3. Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması.....	48
3.2. Öğretim Üyelerinin ‘Akademisyenlik Mesleği’ne Yönelik Algıları.....	50
3.2.1. Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması.....	51
3.2.2. Akademisyenliğin İşlevleri Teması.....	58

3.3.Öğretim Üyelerinin ‘Bilimsel Araştırma’ya Yönelik Algıları.....	61
3.3.1. Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması.....	62
3.3.2. Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması.....	68
3.4.Öğretim Üyelerinin ‘Öğretim’ Kavramına Yönelik Algıları.....	70
3.4.1. Öğretimin Doğası Teması.....	71
3.4.2. Öğretimin Amacı Teması.....	75
3.4.3. Öğretimin Amacı Teması.....	75
3.5. Öğretim Üyelerinin ‘Öğrenci’ Kavramına Yönelik Algıları.....	80
3.5.1. Olumlu Öğrenci Algısı.....	81
3.5.2. Olumsuz Öğrenci Algısı.....	84
3.6.Öğretim Üyelerinin Ele Alınan Kavramlara Yönelik Ürettikleri Metaforların Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	88
3.7."Üniversite" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	88
3.7.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	88
3.7.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	91
3.7.3. Bilisel Alan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	93
3.7.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	96
3.8."Akademisyenlik Mesleği" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	98
3.8.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	98

3.8.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	100
3.8.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	103
3.8.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	105
3.9."Bilimsel Araştırma" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	107
3.9.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	107
3.9.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	109
3.9.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	110
3.9.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	112
3.10."Öğretim" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	114
3.10.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	114
3.10.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	117
3.10.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	119
3.10.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	122
3.11."Öğrenci" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi.....	124
3.11.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	124
3.11.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	126
3.11.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	127
3.11.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler.....	129

IV. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	131
V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	144
Kaynakça.....	154
EK-1 (Veri Toplama Aracı).....	161
EK-2 (Veri Toplama İzin Yazısı).....	164

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de Farklı Yıllarda Öğretim Elemanı Sayıları.....	10
Tablo 2. Araştırma ve öğretim arasındaki ilişki.....	22
Tablo 3. Örneklem Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	35
Tablo 4. Üniversitenin Yapısı Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	40
Tablo 5. Üniversitenin İşlevleri Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	44
Tablo 6. Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	46
Tablo 7. Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	52
Tablo 8. Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	58
Tablo 9. Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	62
Tablo 10. Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	68
Tablo 11. Öğretimin Doğası Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	72
Tablo 12. Öğretimin Amacı Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	75
Tablo 13. Öğretimin Niteliği Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	78
Tablo 14. Olumlu Öğrenci Algısı Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	82

Tablo 15. Olumsuz Öğrenci Algısı Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler.....	84
Tablo 16. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitenin Yapısı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	89
Tablo 17. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitenin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	89
Tablo 18. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitede İlişkiler ve İletişim Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	90
Tablo 19. Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitenin Yapısı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	91
Tablo 20. Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitenin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	92
Tablo 21. Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	93
Tablo 22. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin Yapısına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	94
Tablo 23. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin İşlevlerine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	94
Tablo 24. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitedeki İlişkiler ve İletişime Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	95
Tablo 25. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitenin Yapısı Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	96
Tablo 26. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitenin İşlevlerine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	97
Tablo 27. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitedeki İlişki ve İletişime Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	98
Tablo 28. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	99

Tablo 29. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	100
Tablo 30. Katılımcıların Unvanlarına Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	101
Tablo 31. Katılımcıların Unvanlarına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	102
Tablo 32. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin Yapısına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	103
Tablo 33. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevlerine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	104
Tablo 34. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	105
Tablo 35. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevlerine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	106
Tablo 36. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	107
Tablo 37. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	108
Tablo 38. Katılımcıların Unvanına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	109
Tablo 39. Katılımcıların Unvanına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	110
Tablo 40. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğasına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	111
Tablo 41. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	112

Tablo 42. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	113
Tablo 43. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	114
Tablo 44. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	115
Tablo 45. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	116
Tablo 46. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Niteliği Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	116
Tablo 47. Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	117
Tablo 48. Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	118
Tablo 49. Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Niteliği Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	119
Tablo 50. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Doğasına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	120
Tablo 51. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Amacına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	120
Tablo 52. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Niteliğine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	121
Tablo 53. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	122
Tablo 54. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Amacına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	123
Tablo 55. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Niteliğine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	123

Tablo 56. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Olumlu Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	125
Tablo 57. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Olumsuz Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	125
Tablo 58. Katılımcıların Unvanına Göre Olumlu Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	126
Tablo 59. Katılımcıların Unvanına Göre Olumsuz Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar.....	127
Tablo 60. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Olumlu Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	128
Tablo 61. Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Olumsuz Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	128
Tablo 62. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Olumlu Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	129
Tablo 63. Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Olumsuz Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	130

EKLER LİSTESİ

EK-1 Veri Toplama Aracı

EK-2 Veri Toplama İzin Yazısı

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmasında en önemli kaynak beyin gücü olarak görülmektedir. Kalkınmanın itici gücünü oluşturan nitelikli insan gücü eğitimle oluşturulmaktadır. Nitekim bilim ve teknolojide ileri düzeyde olan ülkelerin nitelikli insan gücüne sahip olduğu ve eğitimde önde oldukları gözlenmektedir (Karakütük, 2002). Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yükseköğretimin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir.

Son yüzyıla kadar yükseköğretim, birçok ülkede elit bir gruba hizmet etmekte, akademisyenler ile kamu personelinin yetiştiği bir alan olarak algılanmakta ve birincil bir siyasal alan olarak görülmemektedir. Zira üniversite ile aynı anlama sahip yükseköğretimin ekonomi ve halk refahı ile birincil ilişkili olduğu kabul görmemektedir. Ancak son dönemlerde, dinamik bir süreç olan eğitimin önemli bir ayağı olan yükseköğretimin, anlamında ve amacında çok önemli değişiklikler olduğu görülmektedir. Yükseköğretim, hem genç nüfusun büyük bir çoğunluğuna hitap edecek şekilde genişlemekte hem de öğrenci profili, eğitim programları ve kurumsal olarak çeşitlenmektedir (Yılmaz, 2013).

Diğer yandan Türk yükseköğretim sisteminin köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde oluşturulan yükseköğretim kurumları, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra 1933, 1946, 1960, 1973 ve 1981 tarihli yükseköğretim kanunları ile büyük dönüşümler yaşamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim, kamu hizmeti olarak sunulduğundan yükseköğretime ayrılan kaynakların çoğu, kamu gelirleri ile karşılanmaktadır. Dolayısı ile özel yükseköğretim kurumlarının sayısı çoğu Batı ve Asya ülkelerine nazaran, sınırlı görülmektedir. Bunun en önemli nedeni vakıf üniversitelerinin kar elde etme amacı ile kurulmasının engellenmiş olmasıdır. Kar amacı olan kurumların eğitim kalitesinin düşük olacağı yaklaşımı ile özel üniversite kurulması Anayasa ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca Türkiye'de yükseköğretim geçmiş yıllarda sınırlı grubun faydalandığı bir hizmetken, dünya genelinde kitle eğitiminin gelişmesi ile birlikte üniversiteler, daha ulaşılabilir kurumlar olmaya başlamıştır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Yükseköğretim kurumlarının en büyük temsilcisi olan üniversiteler, 2547 sayılı Türkiye Yüksek Öğretim Kanunu'na göre, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksek okul ve benzeri kuruluş ve birimlerden

oluşan bir yüksek öğretim kurumudur. Korkut (2002), üniversitelerin toplum tarafından kendisine verilen eğitim-öğretim işlevi ile birlikte insanlığın süregelen doğaya hakim olma çabasına yeni araştırmalarla katkıda bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Turan, Duruceylan ve Şişman ise (2005) üniversitelerin temel amacını bilgiyi aktarmak ve yenilemek olarak ifade etmektedirler. Yükseköğretim eğitiminin en üst basamağında yer aldığından, bu konum üniversitelere topluma liderlik etme özelliğini yüklemektedir. Üniversiteler, yeni düşünceler ve değerlerle toplumlara yön verebilmektedir. Üniversitelerin temel işlevi de bu doğrultuda eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma ile birlikte, topluma hizmet etmek ve yol göstermek olarak ifade edilmektedir (Turan, Duruceylan ve Şişman, 2005). Pedro (2009) da üniversiteleri sadece bilgilerin oluşturulduğu ve akademik olarak yayıldığı yerler olarak görmeyi sınırlı olacağını, buna karşın üniversitelerin, akademik araştırmaların yapıldığı ve öğretimin gerçekleştiği yerler olarak tanımlandığını ifade etmektedir.

Üniversiteler bu en önemli işlevleri olan öğretim ve araştırmanın gerçekleşmesi için akademik personele ihtiyaç duymaktadır (Pedro, 2009). Üniversitelerin temel olarak üstlendikleri öğretim ve araştırma görevi, akademisyenlere hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslar arası düzeyde yayın yapma sorumluluğu şeklinde yansımaktadır (Korkut, 2002). Akademisyenlerin öğretim, araştırmanın yanı sıra toplum hizmeti ve yönetim sorumluluğu da bulunmaktadır. Akademisyenler, üniversitelerde rektör ve rektör yardımcısı, fakültelerde dekan ve dekan yardımcısı, yüksekokullarda ve enstitülerde müdür ve müdür yardımcısı, bölümlerde bölüm başkanı ve bölüm başkan yardımcısı gibi idari görevleri yönetim boyutunda yürütebilmektedirler (Odabaşı, Fırat, İzmirlı, Çankaya ve Mısırlı, 2010). Enders ve Musselin (2008), üniversitelerin en önemli yapıtaşlarından olan ve birçok işleve sahip öğretim üyelerinin tanınması ve kendilerini nasıl tanımladıklarının belirlenmesinin iyi işleyen bir üniversite için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısı ile akademisyenlerin kendilerini ve yaptıkları işi nasıl tanımladıkları önemli görülmektedir.

Bununla birlikte Lane (1985) üniversiteyi, her birimi kendine ait özellikler taşıyan ve birbirlerine zayıf bir bağ ile eşgüdümelenen güçlü kurumsallaşmanın görüldüğü örgütler olarak nitelemektedir. Benzer şekilde Gizir (2007) üniversitelerin diğer örgütlere göre farklı ve karmaşık bir yapıya sahip olduklarını, bu özelliğin kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalar yapmak için bir dezavantaj oluşturduğunu ifade etmektedir.

Günay (2007) 21. yüzyıl başlarında üniversitelerin yapı ve işleyişinde önemli değişiklikler olduğunu vurgulamaktadır. Bu değişiklik, yükseköğretimin daha iyi işlenmesini sağlama amacının yanı sıra teknolojik gelişmelerin baş döndüren hız ve elde edilebilirliği ile birlikte üniversitelerin teknolojiye ayak uydurma çabasının birleşiminden oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile yükseköğretimdeki değişimler, 21.

yüzyıl eğitim anlayışı ve teknolojinin birleşiminden oluşmaktadır. Yeni oluşan bu yükseköğretim kurumları 21. yüzyıl üniversiteleri, multiversite, üçüncü kuşak üniversite ve girişimci üniversite gibi çeşitli niteliklemlerle tanımlanmaktadır (Günay, 2007). Enders ve Musselin (2008) son zamanlarda çoğu gelişmiş ülke yükseköğretim sistemlerinin geçirdiği değişimi, akademisyenlerin durumlarını etkileyen zor bir süreç olarak ifade etmektedir. Ekonomi gibi istisnalar dışında, beşeri ve sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında üniversitelerin araştırmalarda ne ürettiğinden öğretimde ne yaptıklarına kadar bütün süreçlerin gittikçe ayrılmasına yönelik fonksiyonel bir yaklaşım tartışılmaktadır (Pedro, 2009). Dolayısı ile yükseköğretimdeki değişmekte olan şartlar, akademisyenlik mesleğinden bir birleşik “meslek” olarak söz etmeyi zorlaştırmaktadır. Nixon, Marks, Rowland ve Walker (2001), akademisyenlik mesleğinde yaşanan karmaşadan çıkış yolunun, akademisyenlik mesleğinin temelinde yatan bağlılıklar ve amaçlar doğrultusunda mesleğin akademisyenler tarafından yeniden tanımlanmasından geçtiğini ifade etmektedirler. Harris de (2006) son gelişmelerle beraber akademisyenlerin mesleki kimliklerini yeniden tanımlama zorunluluğu ile karşı karşıya olduklarını vurgulamaktadır.

Tüm bu gelişmeler ve bilgiler ışığında, akademisyenlik ve üniversite yapılarındaki son dönemlerdeki değişiklikler göz önünde bulundurularak, öğretim üyelerinin kendilerini ve yaptıkları işin nasıl tanımlandığına ve akademisyenlikle ilişkili temel kavramlara nasıl bir anlam yüklediklerine yönelik bir araştırma hem akademisyenler hem de üniversiteler için önemli görülmektedir. Akademisyenlik mesleği ilgili temel kavramların nasıl algılandığına yönelik öğretim üyeleri ile gerçekleştirilmek istenen bu çalışmada, öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleği ile ilgili algılarını açıklamalarına yardımcı olacağı düşüncesinden metaforlara başvurmak uygun görülmektedir. Buna göre öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleği üzerine genel algılarını belirlemek üzere yola çıkılan bu çalışmada, akademisyenlik mesleği, öğretim, bilimsel araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik öğretim üyelerince oluşturulacak metaforların incelenmesi amaçlanmaktadır.

I. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİM VE ÜNİVERSİTELER

Bir ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim ve eğitim sisteminin en üst basamağını oluşturan yükseköğretim en önemli unsurlar arasında görülmektedir (Erdem, 2006). Korkut (1984) yükseköğretim kurumlarının nitelikli insan gücü yetiştirme yanı sıra, bilim ve teknolojinin ilerlemesini sağlama ve ülke sorunlarının çözümüyle de yükümlü olduğunu vurgulamaktadır. Bu yükümlülüklerini yerine getiren yükseköğretim kurumları, toplumların ekonomik ve sosyal sistemleriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde görünmektedir. Ülkelerin siyasal, sosyal ve ekonomik koşullarına göre yükseköğretim kurumlarının görevleri benzerlikler taşımakla beraber, işlevlerinin sıralamasında değişiklikler bulunmaktadır. Başar (1996), yükseköğretimin üç önemli amacı olduğunu ifade etmektedir. İlk amaç, belirli eğitimler alarak gelmiş öğrencilere, meslek eğitimi vermek; ikinci amaç, bilimleri derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmaktır. Yükseköğretimin son amacı ise toplum ve ülke sorunlarına yönelik danışmanlık yapmak olarak sıralanmaktadır. Günay (2007) da üniversitenin işlevlerini eğitim, araştırma ve topluma hizmet olarak sıralamaktadır.

Bu işlevlerine paralel olarak üniversitelerin uluslararası bilimdeki gelişmeleri takip etmek ve bilgi üreterek ulusal ve uluslararası bilime katkı sağlamak üzere iki temel işlevi olduğu ifade edilmektedir (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser, 2001). Buna göre üniversitelerden özellikle eğitim öğretim, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeleri yönlendirmekle kalmayıp, bu alanlardaki değişimlerde baş rol oynaması beklenmektedir (Günay, 2007). Diğer bir ifade ile yükseköğretim hizmeti sunan eğitim kurumu olarak üniversitelerin, ulusal ve uluslararası değişim ve gelişmelere ayak uydurması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Erdem, 2006; Günay, 2007).

Üniversiteler, İlkçağ'dan beri bilginin araştırıldığı, üretildiği, geliştirildiği, öğrenmenin ve sorgulamanın yapıldığı demokratik kurumlar olarak değerlendirilmişlerdir. Bilime katkıda bulunan ve bilimsel devrimleri yapan kişilerin büyük bir bölümü üniversitede çalışan kişilerden oluşmaktadır. Dünya tarihinde, bilimsel devrimlerin yapılmasında, üniversiteler ve bilim akademilerinin önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir. Üniversite, yapısı ve görevleri itibarıyla toplumu yakından ilgilendiren, değişme ve gelişmelerle birlikte önemi daha da artan büyük örgütlerdendir (Özdemir, Yüksek, Cemaloğlu, Çakmak, Çeliköz,

Erişen ve arkadaşları, 2006). Üniversitelerden eğitim- öğretim ve temel bilimsel araştırmaların yanı sıra uygulamalı teknolojik araştırmalardan, yetişkinlerin eğitiminden, danışmanlık ve tedavi hizmetlerine kadar çeşitli hizmetler beklenmektedir. Her toplum, üniversitelerin belirli özelliklerini ortaklaşa kabul ederken, kendi toplumsal koşulları doğrultusunda bazı özelliklere daha fazla önem vermektedir. Türkiye'de de eğitim sisteminin en üst kademesinde yer alan üniversitelerin topluma liderlik etmesi beklenmektedir (Aytaç ve diğerleri, 2001). İngiliz üniversiteleri, “Öğrencilerine ince bir zevk, dürüst, adaletli ve serinkanlı bir kafa, soylu ve ince bir davranış kazandırma, bilgi aşkı için bilgi edinme ya da kişiliği geliştirme görevi yanında teknik bilgi sağlama” görevini yerine getirmeyi amaçlarken; Alman Üniversiteleri, öğretim görevi yanında araştırmayı da önemli kabul etmekte ve bilimsel davranışı ön planda tutmaktadır. Amerikan üniversiteleri ise öğretim ve araştırma yanında toplum sorunlarıyla ilgilenmeyi en temel görevleri arasında görmektedir (Korkut, 2002).

Dünyadaki yükseköğretim sistemleri incelendiğinde Anglo-Sakson ülkeleri (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere) ve Kıta Avrupa'sı ülkeleri (Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda) yapılarının hakimiyeti görülmektedir. Bu hakimiyet bu ülkelerin bilim, teknoloji ve eğitim gibi bir çok alanda gelişmişliklerinden kaynaklanmaktadır. Dünyada yükseköğretim kurumları, araştırma üniversiteleri, kitlesel eğitim üniversiteleri, uzaktan eğitim kurumları, kar amaçlı ticari yükseköğretim kurumları, kar amacı olmayan vakıf yükseköğretim kurumları, kısa süreli mesleki ve teknik yükseköğretim kurumları ve şirketlerin bünyelerindeki eğitim birimlerinden oluşmaktadır (Gürüz, 2001). Buna göre üniversiteler önemli bir yükseköğretim kurumu olarak işlemektedir. Üniversite kelimesinin kökeni Latince “Bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu” anlamına gelen *universitas* sözcüğüdür (Özdemir ve diğerleri, 2006; Günay, 2007). Üniversitas, birlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin loncası anlamı taşımakta ve üniversitelerin çoğulcu niteliğine işaret etmektedir (Günay, 2007). Türk Dil Kurumu üniversiteyi "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu" olarak tanımlamaktadır. Kurumsal olarak üniversite Orta Çağ boyunca temelde geçmişten gelen bilgilerin öğrencilere aktarıldığı, diğer bir ifade ile öğretim kurumları iken, 19. yüzyıl ve sonrasında araştırma yönelimli bir kurum olarak evrilmiştir. Bu nedenle modern üniversitenin atası, 19. yüzyılda araştırmaya yönelen üniversiteler olarak kabul edilmektedir. Bu modern araştırma üniversitelerinin ilki, Wilhelm von Humbolt ve diğer Alman idealistlerce 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi'dir. Berlin Üniversitesi, Asya'dan Amerika'ya birçok ülke için model olmuş ve yükseköğretim sistemlerini etkilemiştir. Öte yandan toplumsal alanda görülen ulus-devlet ve sanayileşme gibi önemli değişimler, üniversiteyi de doğrudan etkilemiştir. Ulus-devletin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan üniversiteler, hem bilgi üretimi hem de milli kültürü güçlendirme işlevi edinmişlerdir. 19. yüzyıl

sonrasında üniversiteler, modern araştırmanın mekanı olmuşlardır (Küçükcan ve Gür, 2009). Üniversiteyi daha önceki öğretim kurumlarından ve akademi, meslek okulu gibi diğer yükseköğretim kurumlarından farklılaştıran, teoloji, hukuk ve tıbbın aynı kurum içinde yan yana okutulmasının yanı sıra öğrencilerin mesleki öğrenime başlamadan önce, mantık, retorik, gramer, aritmetik, geometri ve müzikten oluşan ortak bir öğretim programından geçiyor olmaları olarak kabul edilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2006). Üniversitelerin kısa sürede yayılması ve ayrıcalıklı olmasının bir diğer nedeni (Özdemir ve diğerleri, 2006), hem ulus-devlet hem de sanayileşmeye paralel olarak işlemesi olarak görülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009).

1.1. Türkiye’de Devlet ve Vakıf Üniversiteleri

2547 sayılı kanunla yükseköğretimin birleştirilmesiyle 1981 yılında 19 olan üniversite sayısı, 2009 yılında 94’ü devlet ve 45’i vakıf olmak üzere toplamda 139’a ulaşmıştır (Akyüz, 2013). Ülkemizde yükseköğretimin yurt geneline dengeli bir şekilde dağılmasını sağlamak ve yükseköğretime olan taleplere cevap vermek amacıyla 16’sı 2006 yılında, 21’i 2007 yılında, 15’i 2008 yılında, 9’u 2009 yılında, 17’si 2010 yılında ve 11’i 2011 yılında (Günay ve Günay, 2011); 3’ü 2012 ve 1’i 2013 yılında olmak üzere son sekiz yılda toplam 93 yeni üniversite kurulmuştur (Doğan, 2013). 2013 yılı itibari ile Türkiye’de **177** üniversite yer almaktadır. Bunlardan **105**’i devlet üniversitesi iken **72**’si vakıflarca kurulan üniversitelerdir. Üniversite sayısı bakımından ele alındığında vakıf üniversitelerinin toplam üniversiteler içindeki payı % **40.6**’dır. 2000 yılında bu oran % **28**’dir. Dolayısı ile aradan geçen süreçte vakıf üniversitelerinin sayısının hızla arttığı görülmektedir. 2003 yılında Türkiye’deki toplam üniversite sayısı 77 iken bu sayısının toplam 24’ü vakıf üniversitelerine aittir. 2003 yılında vakıf üniversitelerinin oranı % 31 dir. 2008 yılında vakıf üniversitesi sayısı 36 iken toplam üniversite sayısı 130’dur. 2008 yılı itibari ile vakıf üniversitelerinin oranı, 2006 yılından itibaren devlet üniversitelerinin sayısındaki hızlı artışla beraber % 27’ye düşmüştür.

1.2. Akademisyen (Öğretim Üyesi)

İnsanoğlu doğaya hakim olma isteği ile binlerce yıldır, evrende sürüp gitmekte olan doğal ve yapay olayları anlamaya çalışmış ve bu olayları bilimsel gelenekle çözebileceğini fark etmiştir. Bilimsel gelenek içinde, insanın kendini ve doğa olaylarını anlamaya çalışması çok sayıda bilim dalını doğurmuştur. Bilimsel geleneğin doğuşunda üniversiteler ve orada çalışan öğretim elemanları önemli bir yer tutmaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2001). Doğan, üniversitelerin asli unsurunun öğretim üyeleri olduğunu ifade etmekte ve kuramsal olarak binasız hatta öğrencisiz bile var olabilen üniversitelerin olmazsa olmazının öğretim üyeleri olduğunu belirtmektedir. Üniversitelerin kalite ve başarısı öğretim üyelerinin kalite ve başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Doğan, aktaran, Özdemir ve diğerleri, 2006).

Türkiye üniversitelerindeki öğretim elemanları, 2547 sayılı yasadaki öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları olmak üzere dört grupta sınıflandırılmıştır (YÖK, 2547). Tural (2004), yükseköğretimde görevli bütün akademik iş görenlerin, öğretim elemanı olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Öğretim elemanı kavramı, profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman, uzman, çevirmen, eğitim-öğretim planlamacılarını kapsamakta, öğretim üyesi ise, yükseköğretim kurumlarında profesör, doçent ve yardımcı doçent olarak çalışanları kapsamaktadır (Karakütük, 2002). Öğretim üyeleri doktora programlarını tamamlamakla yükümlü personeldir (Tural, 2004). Evans (2007) ise akademisyenleri toplumlar tarafından düşünmesi için para verilen bir kesim olarak tanımlamaktadır.

2547 sayılı Yükseköğretim yasası öğretim üyesinin görevlerini: yükseköğretim kurumlarında ve bu yasadaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisanüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerlerini yönetmek, yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar, yayımlamalar yapmak, ilgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu yasadaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek, yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek ve bu yasayla verilen diğer görevleri yapmak (madde 22) olarak sıralamaktadır.

Akademik meslek, üniversite çatısı altında, ortak düşünme süreçlerini olanaklı kılan araştırmacılar topluluğu olarak kavramsallaştırılabilir. Bilim insanı ya da öğretim üyesi, üniversite içinde bir maaş karşılığı çalışan memur ya da meslek elemanı, bilgi işçisi ya da “entelektüel insan” kimliği ile anılmaktadır. Öte yandan öğretim işlevi yoluyla kamu ve özel kesim kurum ve kuruluşlarının meslek elemanlarını yetiştirme sorumluluğu nedeniyle de Kant’ın deyişi ile “bir mesleğin derin bilgilisi” olarak da tanımlanırlar. Ancak onları kamu hizmeti görevi yapan diğer memurlardan ayıran temel özellik, mesleğin yerine getirilmesinde araştırma özgürlüğünden doğan ayrıcalığıdır. Eğer mesleğin tanımı, var olan mesleki bilgi birikimini genç kuşaklara aktarmakla sınırlı olsaydı, öğretim üyeliği “kamu hizmeti gören derin bilgili memur” kategorisi içine alınabilirdi. Ancak mesleğin en önemli özelliklerinden biri olan “araştırma” yolu ile yeni bilgi üretimi ve bunu olanaklı kılan akademik özgürlükler, öğretim üyeliğinin “entelektüel” tanımlanmasına da yaklaştırmaktadır (Tural, 2004:136-137).

Pedro (2009), akademisyenliğin, görev ve haklardaki ülkesel farklılıklarına rağmen, eşsiz bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Akademisyenlerden öğretim, araştırma ve yönetim gibi benzer görevleri yapmaları beklenmektedir. Ancak bu akademisyenlik kavramı nispeten yeni ve bu üç görev arasındaki farklı dengelerle birlikte çeşitli profilleri içermektedir. Akademisyenlik kavramı muhtemelen mesleğin katı bir şekilde, açıkça ve geleneksel olarak düzenlendiği, sivil formlarla işbirliği içinde olduğu çoğu Avrupa ülkesine göre nispeten özgür iş piyasasında

yüksek öğretim enstitülerinde öğretmen olarak çalışmaya alışmış, insanların olduğu yer olan Amerika'da ortaya çıkmıştır. Bununla beraber bu mesleğin uygulamaları ile ilgili görevler, küresel anlamda homojen/benzer görünmektedir (Pedro, 2009).

Aksine Musselin (2013), akademisyenlik mesleğinin hiçbir şekilde bir ülkeden diğerine benzer olmadığını ifade etmektedir. Devlete bağlı memurlar olarak çalışan ve ulusal prosedürler ile yönetilen Fransızların durumundan kar amacı gütmeyen fakülte elemanlarının iş sahibi olduğu ve üniversite tarafından yönetildiği Amerikan durumuna kadar ülkeden ülkeye değişkenlik gösteren bir takım durumlar ve özellikler bulunmaktadır, fakat bunların yanında istihdam koşullarına göre akademisyen tipleri (tam zamanlı ve yarı zamanlı, geçici ve kalıcı elemanlar gibi) arasında da farklılıklar söz konusudur. Örneğin Avusturya'da işe alınan profesörler artık devlet memuru değil, özel anlaşmalar ile işe alınmış kendi akademilerinin işçileridir. Fransa'da 2007 den itibaren akademik ve yönetim elemanlarının “kamu sözleşmesi” ile işe alınmasını geçerli kılmıştır (Musselin, 2013). ABD'de akademik personelin ana kaynağı, doçentlerin yeterli yayın yaparak “tenure (devamlı statü)” sahibi oldukları, sistemdir. Almanya'da üniversite akademik kademeleri profesör ve “üniversite asistanı” ile birlikte geçici olarak görevlendirilen öğretim görevlisi, okutman, öğretim ve araştırma asistanları bulunmaktadır. Üniversite asistanı olmak için doktora yaptıktan sonra, üç yıl kendi alanında çalışanlar üç yıl süreliğine üniversite asistanlığına atanabilmektedir. Profesörler üniversite üzerine eyalet yetkili bakanınca “daimi” veya “geçici” statüde atanmaktadırlar. Fransa'da öğretim elemanları “profesör”, “doçent”, “yardımcı doçent” ve “asistan” şeklinde dört kademe ayrılmakta, bununla birlikte öğretim görevlisi, okutman yardımcı araştırma personeli adı altında bir akademik grup daha görev yapmaktadır. Doçentler, Milli Yükseköğretim Konseyi'nin görüşü üzerine Milli Eğitim Bakanı tarafından atanırken, profesörler Milli Yükseköğretim Konseyi'nin görüşü üzerine Cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır (Korkut, 2002).

Genel olarak akademik meslek, sadece davranışların veya fonksiyonların bir kümesi değil, bireysel üyelerinin açık yorumları veya bilişsel fikirlerin bir sistemi açısından belirgin ölçüde ayırt edici olarak nitelenmektedir (Lane, 1989). Üniversitelerin niteliği, bünyesinde bulunun akademisyenlerin niteliği ve niceliği ile özdeşleşmektedir. Türkiye için nicelik ile ilgili problemlerin yanında, öğretim elemanlarının niteliği konusu da güncel bir sorun olmaya devam etmektedir. Niteliğe ilişkin, nesnel ve etkili bir öğretim elemanı değerlendirme süreci, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim ve araştırma başta olmak üzere, tüm mesleki faaliyetlerini ve her türlü hizmetlerini dikkate almayı gerektirmektedir. 21. yüzyılın nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamada önemli bir rolü bulunan üniversite öğretim elemanlarının araştıran, sorgulayan ve problem çözebilen bireyler olmaları yönünde toplumun her kesiminde yüksek bir beklenti yer almaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2006). Buna karşın İnan (1999), işadamları ve memurluk arasında

bocalayan akademisyenlerin, ev ödevlerini yapan, uğraştığı alanındaki sorunları bilimin temel sorunları sanan, çoğu zaman sığılığında ufuksuzluğundan kaynaklanan özeleştirisi yoksunu, kibirli insanlar olma yolunda olduklarını ifade etmektedir.

1.3. Türkiye’de Öğretim Elemanı Sayıları

Türkiye, üniversitelerinde görevli akademik personelin cinsiyetleri göre dağılımına ilişkin veriler, kadınların akademik çevrenin dışında olmadıklarını göstermektedir. ÖSYM verilerine göre, 2003 yılında Türkiye’de toplam 76.090 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bunların 28.205’i kadın öğretim elemanından,47.855’i erkek öğretim elemanından oluşmaktadır. Bu da yaklaşık olarak kadın öğretim elemanları oranının yaklaşık % 38’e ulaşmış olduğunu göstermektedir. 2008 yılında 98.766 öğretim elemanın 39.852’si kadın, 58.914’ü erkektir. 2013 itibari ile toplam öğretim elemanı sayısı **130.653**e ulaşmıştır. Bu sayının 76.347’si erkek, 54.306’sı kadın öğretim elemanından oluşmaktadır. 2013 yılında kadın öğretim elemanının yüzdesi % **41.5** olurken, erkek öğretim elemanı yüzdesi % **59,5** olmuştur. Yıllar itibariyle hem kadın hem de erkek öğretim elemanlarının sayısında görülen bu artış Türkiye’de öğretim elemanı niceliği açısından önemli bir gelişme olarak görülmektedir.

Tablo 1**Türkiye’de Farklı Yıllarda Öğretim Elemanı Sayıları**

		2003	2008	2013
Profesör	K	2546	3706	5007
	E	7641	9788	12800
	T	10187	13494	17807
Doçent	K	1758	2177	3542
	E	3643	4690	7420
	T	5401	6867	10962
Y. Doçent	K	3758	6186	10166
	E	8863	11888	17219
	T	12621	18074	27385
Öğr. Grv.	K	4427	5907	8222
	E	7944	9385	12598
	T	12371	15292	20820
Okutman	K	3235	4185	5638
	E	2456	2907	3612
	T	5691	7092	9250
Uzman	K	981	1320	1628
	E	1371	1796	1768
	T	2352	3116	3396
Arş. Grv.	K	11481	16350	20062
	E	15945	18434	20877
	T	27426	34784	40939
Çevirici	K	13	14	18

	E	8	4	9
	T	21	18	27
E. Ö. Pl.	K	6	7	23
	E	14	22	44
	T	20	29	67
Toplam	K	28205	39852	54306
	E	47885	58914	76347
	T	76090	98766	130653

Kaynak: ÖSYM.

1.4. Akademik Yaşam ve Akademik Kariyer

Akademik yaşam, öğretim elemanının işiyle uğraşarak geçirdiği zamanı ifade etmek için kullanılan bir kavram olmakla beraber iş dışı yaşamın gelişim ve planlanmasında da baskın bir role sahip, merkezi bir ilgi alanı olarak tanımlanmaktadır. Akademik yaşam, öğretim elemanının ilk defa üniversitede çalışmak isteği ile başlayıp, akademik unvana bağlı kariyer basamaklarından yükselerek aktif çalışma yaşamının sona ermesinden sonra da işe ilişkin maddi kazanç, değer, tutum ve yargılar etkisini sürdürdüğü müddetçe devam etmektedir. Akademik yaşamın sergilendiği çalışma ortamı ya da örgütsel çevre, akademisyen ve davranışı üzerinde etkili olan faktörlerin tümünü içermektedir. Bu nedenle, iş ortamı hem işin yerine getirilmesine olanak sağlayan mekan, hem de o ortamda çalışan öğretim elemanının algıladığı, etkilendiği yaşam alanı olmaktadır. Bu yaşam alanında bireylerin üstlendikleri rol, kullandıkları iş aletleri, biçimsel örgüt yapısı, yöneticiler ve iş arkadaşları ile sosyal ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Çalışma alanı bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini uyguladığı, bir sosyal davranış alanı olarak nitelendirilmektedir. Burada birey, mesleğin yetişme amacına ve rolüne uygun davranış sergilemektedir (Aytaç ve diğerleri, 2001).

Kariyer, kişinin istihdamı ile ilgili pozisyonları, rolleri, faaliyetleri ve deneyimlerinin karşılaştırma dizini olarak tanımlanmaktadır. (Hearly, aktaran, Özbilgin ve Healy, 2004). Layder'e göre kariyer konsepti sosyal hayatın öznel ve nesnel yönlerinin kapsamakta ve aktivitenin (kariyer) kurumsal ve yorumlayıcı açıklanmasına izin vermektedir (aktaran, Özbilgin ve Healy, 2004). Akademik kariyer modelinin kökeni Sokrates ve Plato'ya kadar gitmektedir ve onlar

akademik kariyer modelinin temelini akıl olarak savunmuşlardır (Özbilgin ve Healy, 2004).

Akademi tüm dünyada büyük bir sektör olarak görülmektedir. Geçmişte yüksek öğretim ayrıcalıklı birkaç kişi için fırsat iken akademisyen sayısı da oldukça sınırlıydı. Ancak mevcut bilgilerin hız düzeyi ve insan sermayesinin acil geliştirme ihtiyacı ile akademisyenliğe artan taleple birlikte, akademik nitelikleri kazanmak isteyen daha fazla insan ortaya çıkmıştır. Bu nedenledir ki hem akademisyen hem de lisansüstü alanındaki öğrenci sayısında sürekli artış görülmektedir (Baruch ve Hall, 2004). Bununla birlikte Freidson'a göre akademisyenler mesleğin kurucusu olan beş temel özelliği paylaşmaktadır: soyut kavram ve teorilere dayanan bir miktar bilgi ve beceri, mesleksi olarak kontrol edilen iş bölümü, mesleksi olarak kontrol edilen iş piyasası, mesleksi olarak kontrol edilen bir eğitim programı, ekonomik beklentiden ziyade iş yapmaya yönelik bir miktar özveri ve bir miktar şevk (aktaran, Musselin, 2013). Fakat diğer taraftan, rasyonel-yasal bürokrasiye ya da serbest piyasaya bağlı olan kontrol şekillerinden de tamamen bağımsız olmamakla beraber akademisyenler, aktivitelerini üniversite olarak adlandırılan örgütlerde gerçekleştirmektedirler (Musselin, 2013).

Akademi, keşfetmek için belirli bir dürtünün gerektiği, bilişsel ve yenilikçi yetkilerin kullanıldığı bir alan olarak görülmektedir. Akademiye başarmak için yeterlikler önemli görülmektedir. Bu yeterlikler çoğunlukla zihinsel yetenekleri kapsamakta fakat duygusal zeka, esneklik ve kendini toparlama yeteneği uzun dönem dayanıklılık için önemli kabul edilmektedir. Akademik kariyer modelinin diğer özellikleri: yatay örgüt yapısı, bu yapıda kademe alt-üst ilişkisi için gerekli değildir. Akademisyenler, kariyerleri için bir üniversiteden diğer üniversiteye geçebilmektedir ki bu durum sektör içinde yüksek kariyer hareketliliği sağlamaktadır (Baruch ve Hall, 2004).

Akademik kariyer sistemi diğer bürokratik kariyer modellerinden, geleneksel hiyerarşiden farklı özelliklere sahiptir. Kariyerlerin doğasındaki değişikliklerle birlikte bu özellikler, diğer sektörler tarafından kabul edilmektedir. Akademik kariyer modeli güçlü bir uyuma sahiptir ve yenilikçi genel bir kariyer için "rol modeli" olarak görev yapmaktadır. Bu yenilikçi kariyer modelleri birçok çağdaş örgütlerde kariyer sistemlerinin dönüşümlerini gerektirmektedir. Akademik kariyerin küresel perspektifleri ile birlikte akademi, geleceği yönlendirmektedir. Akademik kariyer büyük toplumlardaki eğilimlerin öncü bir göstergesi olarak hizmet vermektedir. (Baruch ve Hall, 2004).

Akademik kariyer yapan bir akademisyen, yönetici görevini alabilmekte, örneğin dekan olabilmekte ve daha sonra sıradan bir göreve dönebilmektedir. Bu bir başarısızlık göstergesi sayılmamaktadır bunun aksine bir kişinin gerçekte planladığı şeye dönmek için yeterince iyi olduğunun açık bir göstergesi

olabilmektedir. Akademisyenler ücretli izin alabilmekte, yeterli performans gösteren akademisyenler ücretli izin ile ödüllendirilebilmektedir. Bu dönem akademisyenlerin kendi araştırma programlarını takip ettikleri ve düzenli öğretim ve yönetim rollerinden özgür oldukları dönem olarak kabul edilmektedir. Akademisyenler için entelektüel sermaye önemli görülmekte ve bu kavram üniversiteler için de önemli kabul edilmektedir. Akademi telokaminikasyonu ve esnek çalışma saatlerini kullanan ilk sektörlerden biridir. Geleneksel ofis çalışma saatleri ile sınırlı değil, evde de ofisteki gibi çalışılabilmektedir. Akademideki iş piyasası bazı ülkelerde hem iç hem dış piyasayı ölçebilen küresel yarışmaları temel almaktadır. Akademiye ilerleme performansına bağlıdır ve akademiye standart ölçü yayınlanan ürünle ölçülmektedir. Akademisyenlerin esnekliğe ve yüksek düzeyde özyeterliliğe ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Öğretme takımları ve yazmadaki işbirliği üniversitenin ünü ve saygınlığından ziyade bireylere yardım için gerçekleştirilmektedir. Akademik kariyer modelindeki bu özellikler kalıcı değildir. İlerleyen zamanlarda akademisyenlerin işten çıkarılmalarının görülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca farklı ülkelerde maaş konusunda önemli farklılıklar, akademik kariyeri etkilemektedir (Baruch ve Hall, 2004).

Amerika ve Avrupalı akademisyenlerin yanı sıra Asyalı akademisyenler tarafından tercih edilen üç akademik kariyer yaklaşımı (Batı'dan uyarlanan, Asya, Bütünleştirici) bulunmaktadır. Asya'da ki bilim adamları, kariyerlerini uygularken, araştırma programlarına rehberlik eden bu üç araştırma yaklaşımından birini benimsemektedir. Bunlardan ilki, Avrupa ve Amerika üniversitelerinde mesleki benimler, yayıncılar, dergiler tarafından kullanılan Batı yaklaşımıdır. Bu yaklaşım benimsenen evrenselliğe dayanmaktadır. Diğer bir yaklaşımda, yerel ve bölgesel üniversitelerin mesleki derneklerin dergilerin kullandığı Asya yaklaşımıdır. Son yaklaşımda Asyalı bilim adamları tarafından Asya ve Batı kaynakları için kullanılan bütünleştirici yaklaşımdır. Diğer yandan insan hayatını geliştirdiği için, tıp mühendislik biyoloji ve fizik gibi geleneksel bilim alanları Asya'da daha yüksek statülere sahiptir. Uluslararası pozisyonlarından dolayı bu alanlar üniversitelerde lider kabul edilmektedir. Aksine beşeri ve sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler daha çok yerel konularda çalıştığı için kendi ülkelerinin dışında çok fazla dikkat çekmemektedir. Yerel konularda çalışmanın sosyal bilimlerin tanınmasını ve sosyal bilime olan evrensel ilgiyi azalttığı düşünülmektedir. Öte yandan fen bilimlerindeki başarılı bilim adamları, genellikle en iyi çalışmalarını Batı dergilerinde yayımlamayı tercih etmekteyken, Asya ülkelerinde beşeri ve sosyal bilimler alanındaki başarılı akademisyenler, yerel yayınlarda ün kazanmaktadırlar. Ancak bilim adamlarının gözünde bu akademisyenler yerel akademisyenlerdir ve bu başarı üniversitelerine uluslar arası pozisyonda herhangi bir katkı sağlamamaktadır. Yerel yayınlar yapan akademisyenler, etkili liderlik pozisyonu bulmak, araştırma hibesi almak ve ilerleyen akademik kariyerleri konusunda artan zorluklar yaşamaktadır (Leong ve Leung, 2004).

Hem Asya'da hem de diğerk kıta ÷lkelerinde kazanç, akademisyenlik için bir cazibe oluşturmamaktadır. Akademisyenliğin cazibesi finansal olmayan teşvik edici şeylere dayanmaktadır. Genelde, azaltılmış görevlerin ve yüksek sosyal saygınlıkla birleşmiş hakların belli kombinasyonları, çoğu genç akademisyene çekici gelmektedir. Entelektüel memnuniyet ödöl olarak en önemli rolü üstlenmektedir (Pedro, 2009). Örneğın 4 yıllık bir üniversite tüm zamanlı öğretim yapan fakültelerin % 86'sında akademik kariyeri seçmenin en önemli nedeni entelektüel mücadelelerdir. Akademik çalışmalarda diğerk yaygın güdüler yaratıcılık ve kendini ifade etme isteğiyken, profesyonel çalışmalarda en çok başvuru olan özellikler, araştırmada kendi kararını verebilmek, esnek çalışma düzenine sahip olmak, farklı ilginç insanların etrafında olmak, kendi yararına olan bilgileri takip etmektir. Diğerk bir deyişle akademik çalışmaların gelişimi entelektüel merak, fırsat ve teşvikten beslenmektedir. Cinsiyet ve disiplin alanındaki farklılıklara rağmen akademik çalışma yapmada içsel güdülerin benzer olduğu gör÷lmektedir (Lindholm, 2004).

Bununla birlikte OECD raporlarına göre, ilerleyen zamanlarda akademik kariyer daha fazla uluslar arası niteliğe ve hareketliliğe açık olacak, ancak bu kadroların düzenlenmesinde ulusal koşullar ve otoriteler etkili olacaktır. Yine akademik kariyer, daha çok farklı sözleşmelere dayalı bir istihdam alanı olarak düzenlenecektir (OECD, 2008).

Aytaç ve diğerkleri tarafından (2001), Türkiye'de 3512 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları çalışmasında öğretim elemanları ve akademik yaşama dair önemli tespitler yapılmıştır. Akademisyenlerin çalışma ortamını etkileyen en olumsuz etken insani ilişkilerde yaşanan sorunlar, çatışma ve çekememezlik iken, fiziki koşulların yetersizliği ikinci sırada yer almaktadır. Özellikle araştırma görevlileri maddi ve manevi koşullardan kaynaklı sorunların mesleki heyecan ve şevki azalttığını ifade etmekte iken profesörlerin büyük bir kısmı halen bu şevk ve heyecanı hissettiklerini vurgulamaktadır. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğerk üniversitelerde araştırma ve bilimsel üretim için gerekli alt yapı ve teşvik edici sistemlerin son derece yetersiz olduğunun düşün÷lmesidir. Bununla birlikte bilimsel çalışmaların en çok sağlık bilimleri alanında özellikle yardımcı doçent ve doçent unvanlarında yoğunlaştığı gör÷lmektedir. Ayrıca ücretlerin yetersizliği öğretim elemanlarının fazla ders yükü altına girmelerine yol açmakta, ders saatinin fazlalığı nedeni ile öğretim elemanları bilimsel çalışmaya yeterli zaman ayıramamaktadır. Araştırmanın cinsiyete yönelik önemli bulgularından biri akademik hayatta kadın ve erkekler arasında belirgin farklılaşmaların bulunduğu sonucudur. Buna göre öğretim elemanları arasında lisansüstü eğitim için yurt dışına giden akademisyenin azlığının yanı sıra, eğitimi yurt dışında tamamlayanların ağırlıklı bölümünün erkek akademisyenler olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmanın nihai sonucunda ise üniversitelerin kalite standartlarının oldukça düşük olduğu vurgulanmaktadır (Aytaç ve diğerkleri, 2001).

1.5. Akademisyenlerin Etkinlikleri

Üniversitelerin en temel etkinlikleri araştırma ve öğretim olarak görülmektedir (Korkut, 2002; Küçükcan ve Gür, 2009; Aytac ve diğerleri, 2001). Üniversitelerin üstlendikleri bu iki görev, öğretim üyelerine hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapma yükü şeklinde yansımaktadır (Korkut, 1999). Akademisyenlik, yoğun çaba ve etkinlik gerektiren bir meslektir. Öğretim, bilimsel araştırma, inceleme yapma, kitap, makale yazma gibi etkinliklerle akademisyenliğin özel yaşama yer veremeyecek denli sorumluluk, çaba ve sevgi gerektiren bir uğraş olduğu ifade edilmektedir (Aytac ve diğerleri, 2001).

Odabaşı ve diğerlerine göre (2010) tarihsel süreç bağlamında incelenen çalışmalar sonunda son dönemlerdeki gelişmeler dışında yükseköğretimde iki temel dönüşümün meydana geldiği görülmektedir. Bunlar yükseköğretimde; II. Dünya Savaşı sonrası değişimler sonunda öğretim yöneliminden araştırma yönelimine doğru meydana gelen değişim ve Soğuk Savaş sonrası değişimler sonunda araştırma yöneliminden öğretim yönelimine doğru meydana gelen değişimler olarak ifade edilmektedir (Odabaşı ve diğerleri, 2010). Yirminci yüzyılın ilk yarısına kadar diğer sistemlerden az çok soyutlanmış olarak kendi geleneklerini devam ettiren Batı üniversiteleri Sovyetlerin 1957 yılında Sputnik Peykini uzaya göndermesinden sonra Batı dünyasında görülen “Sputnik Şoku” nedeni ile diğer sistemlerle ilişkilerini yeniden düzenleme gereği duymuşlardır. Bu olaydan sonra Batı ülkelerinde hükümet-üniversite ilişkileri güçlenmiş, üniversitelerin planlama-eşgüdüm faaliyetlerinde, öğretim elemanı, öğrenci sayısında artma, üniversiteye giriş ve mezuniyet koşullarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bununla birlikte 1968 öğrenci olayları da hükümetlerin üniversitelerle olan ilişkilerinde daha köklü değişiklikler yapmasına neden olmuştur. Bu iki önemli olayla birlikte üniversitelerin sayısında artış söz konusu olmuş (Korkut, 2002) ve üniversiteler öğrenci ücretlerine yönelmiştir. Dolayısı ile öğretim odaklı yükseköğretim ve akademisyenlik değer kazanmaya başlamıştır (Braccia, 1994).

Üniversitelilerin ve öğretim üyelerinin hangi görevlerinin öncelikli olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak, genel olarak bu önceliğin üniversitelerin öğretim üyesinden, toplumun da üniversitelerden beklentilerine bağlı olarak belirlendiği kabul edilmektedir (Korkut, 2002). Bugün gelinen noktada hızlı değişimlere rağmen, öğretim üyesinin değerlendirilmesinde genel olarak iki etkinlik önem taşımaktadır. İlki öğretme yeterliği, diğeri ise araştırma ve yayın yeterliğidir. İlkinin ilişkin olarak dünyada ve Türkiye’de bazı süreçler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi, öğretim üyesinin öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Üniversitelerdeki öğrenci değerlendirmeleri, öğretim üyelerinin kendilerini değerlendirmek üzere gönüllülüğten zorunluluğa doğru evrilen bir uygulama olmaktadır. Bu uygulama ile birlikte öğretim üyeleri sonuçlardan haberdar olabilmekte ve başarılı ve

başarısız yönlerini görebilmektedir. Buna karşın öğretim önemli görülmekte ve ilgili yasayla da bu önemi vurgulanmış olsa da doçentlik ve profesörlüğe yükselme süreçlerinde yayınlanmış araştırma çalışmalarının dikkate alındığı bilinmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de araştırma ve öğretim birbirini beslediği düşünülen ancak araştırma ve yayını özendirilmesiyle araştırmaya daha çok vurgu yapılan bir değerlendirme anlayışının hakim olduğu belirtilmektedir (Tural, 2004). Korkut (2002) da üniversitelerin araştırma ve yayına ağırlık verdiği ve öğretim üyelerinin de özellikle yükselme kararlarında ölçüt alındığı için araştırma ve yayın yapma çabası içinde olduklarını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile akademisyenlikte oyunun kuralı araştırma yapmaktır (Korkut, 2002).

1.5.1. Öğretim

Akademisyenlerin temel görevlerinden biri öğretmendir. Öğretim, öğrencilerin bilgisini, yeteneğinin geliştirmeyi, bilgiyi iletmeyi değil, transfer etmeyi ve geliştirmeyi de içermektedir. Öğretim ile aktif öğrenen, eleştirel ve yaratıcı düşünen öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretimin daha verimli gerçekleşebilmesi için pedagojik uygulamalar dikkatli bir şekilde planlanmalı, sürekli değerlendirilmeli ve öğretilen konu ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir (Boyer, 1990). Ders verme mekanik bir iş değil, sürekli olarak kendini geliştirmeyi koşullayan bir uğraş olarak görülmektedir (Aytaç ve diğerleri, 2001). Öte yandan akademisyenler için öğretim etkinliği, araştırmanın aksine zaman yönünden daha dengeli kabul edilmektedir. Öğretim görevi öğrencilerle iyi iletişim gerektirdiğinden merkezi bir sorumluluk gerektirmektedir. Ancak bununla beraber bazı akademisyenlerinde öğrencilerin başarısı ile doyum elde ettiği görülmektedir. Yani öğretimden elde ettiği doyum bazı akademisyenler için daha önemlidir. Araştırma ve öğretimle yüksek derecede bağlı olan motivasyon, akademik çalışma içinde son derece önemli görülmektedir. Motivasyon önemli ölçüde zayıflamış ise bu durumun üniversitelerin çalışmaları için olumsuz sonuçlar doğuracağı görülmektedir (Powell, Barrwtt ve Shanker, 1983).

Üniversiteler için öğretim, 1957’de Sovyetler Birliği’nin Sputnik’i uzaya fırlatmasının ardından tekrar önem kazanmış, Amerika’da lisans öğrenci sayısı 5, lisansüstü öğrenci sayısı 9 katına çıkmış ve bu yoğun talebi karşılamak için öğretime ağırlık veren kitle eğitim üniversitelerinin sayısı hızla arttırılmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Hem öğrenciler hem de akademisyenler için önemli olan öğretim etkinliğinin değerlendirilmesinde başvurulan kaynaklar içerisinde, öğrenciler tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler ağırlık kazanmaktadır (Korkut, 1999). Öğrenci değerlendirmeleri ve diğer değerlendirme yöntemleri öğretim üyesine öğretim sürecinde yeterli ve yetersiz olduğu özellikleri hakkında dönüt sağlama amacı taşımaktadır. Bir biyoloji ya da ekonomi profesörünün aynı alanda üniversite

dışındaki sektörlerde çalışan ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapma olanağına da sahip olabilen bir biyolog ya da ekonomistten, öğretme eyleminden kaynaklanan öğretme kuram, yöntem ve teknik bilgilere sahip olma noktasında ayrılmaktadır (Korkut, 2002).

Erdem (2013)Türkiye’deki üniversitelerin ağırlıklı olarak “eğitim-öğretim” işlevine sahip olduğunu belirtmektedir. Zira Türkiye’deki üniversitelerde lisansüstü öğrenci sayısı, önlisans ve lisans öğrenci sayısına göre oldukça azdır (Erdem, 2013).

1.5.2. Bilimsel Araştırma

Bilimsel araştırma etkinliğinin, üniversitelerin işlevleri arasında yer alması, ilk kez Almanya’da 1810 yılında Wilhelm von Humboldt’un ve Alman idealistler tarafından düzenlenen Berlin Üniversitesi’nin etkinlikleri ile gerçekleşmiştir (Karakütük, 2002). Üniversiteler, akademisyenlerden bir başka deyişle öğretim elemanlarından öğretmenlik yapmalarının yanı sıra araştırma yapma ve elde edilen sonuçların yayınlamalarını beklemektedir. Akademisyenler tarafından gerçekleştirilen bu araştırmalar, bilimin ilerlemesini sağlamaktadır (Odabaşı ve diğerleri, 2010).

Üniversite eğitiminin araştırmayla ilişkisini belirleme düşüncesi üniversitelerin tarihinde yenidir. Önceki dönemlerde, üniversite genelde öğretim yapılan, öğretim üyelerinin ya kendi hocalarından ya da okuyup tartışmalarından öğrendiklerini öğrettiği bir kurumken, eğitim ya da öğretimi araştırmayı birbirinden ayırmak zor görünmekteydi. Araştırmanın, üniversitelerde etkinlik olarak daha merkezi bir konum kazanması, özellikle 2 Dünya Savaşı’ndan sonra gerçekleşmiştir. Araştırmanın, öğretimle dengelenmesi ise ancak yüzyıl sonuna doğru bir tartışma konusu haline gelmiştir. Araştırma ve öğretim üniversite öğretim görevlisinin zamanına talip iki rakip olarak karşı karşıya gelmektedir. Araştırma tercih edilendir ve üst düzeyde yer alanın ayrıcalığı olarak görülmektedir (Evans, 2007). 2. Dünya savaşından önce araştırma, eğitimden bağımsız bir işlev olarak kabul edilmezken, savaştan sonra araştırma, üniversitenin en önemli gelir kaynağı olmuş ve eğitimden bağımsız olarak desteklenmiştir (Korkut, 2002). Bu destek artarak devam etmekte ve bugün gelinen noktada bilim insanları araştırmalarını yoğun bir şekilde yerel- evrensel açıdan yürütmektedir (Considine, 2006).

Araştırma, bilimde bilinmeyen bulmak, bir teorinin doğruluğunu bir planın uygulanabilirliğini yoklamak gibi amaçlarla yapılmaktadır. Ancak bu ölçütler içindeki bir çalışma sonuçlandığı zaman bir araştırma ürünü ortaya çıkmaktadır. Bütün akademik disiplinler temellendiği bilgileri açıklamak ve tanımlamak üzere araştırma yapmak zorundadır. Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde, araştırma en önemli etkinlikler arasında kabul görmektedir. Zira Amerika’da

araştırma konusunda çok başarılı olamayan bir ğretim elemanının devamlı statüye geçmesi veya bir üst unvan elde etmesi mümkün olmamaktadır (Korkut, 2002).

Öğretim etkinliği çok başarılı olan ğretim elemanlarının akademik anlamda ilerlemesi söz konusu olmamaktadır. Zira performansın en önemli göstergesi olarak özellikle uluslararası atıf endekslerinde taranan dergilerdeki yayın sayısı kabul edilmektedir. Artık daha çok yayın yapan, üniversiteye proje getiren, kaynak bulan girişimci akademisyenler başarılı kabul edilmektedir. (Özdemir ve diğerleri, 2006).

1.5.3. Toplum Hizmeti

Akademisyenler toplum hizmeti boyutunda toplumun gelişimine büyük katkı sağlamaktadırlar. Bu kapsamda akademisyenler uzman oldukları konularda çeşitli seminerler düzenleyerek, gazete ve dergilerde köşe yazıları yazarak, radyo ve televizyon programları yaparak, teknoloji ve medyayı kullanarak çeşitli konularda toplumu bilgilendirmekte, üniversite-sanayi-devlet işbirliği ile akademisyenler kamuda ve sanayide de kalkınmaya katkıda bulunabilmektedirler. Kısacası akademisyenler toplum hizmet misyonları ile toplumun gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Odabaşı ve Odabaşı; aktaran Odabaşı ve diğerleri, 2010). Bununla birlikte bulunduğu bölgenin halkından kopuk ve sorunlarına kendini kapatmış "fildişi kule"de yaşayan üniversiteler ve akademisyenler, temel görev ve sorumluluklarından uzaklaşmaktadır (Korkut, 2002). Bunun aksine Erdem (2013), üniversitelerin buldukları alanlarda eğitim-ğretim, bilimsel etkinlik ve topluma hizmette öncü kurumlar olması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle sağlık hizmeti sunan üniversitelerin yüksek standartlarda ve kalitede hizmet sunması, dolayısı ile bu hizmetleri sunan akademisyenlerin bu görevlerini titizlikle ve dikkatle yerine getirmesi bir gerekliliktir.

1.5.4. Araştırma ve ğretim İlişkisi

Üniversitelerin ve akademisyenlerin hangi işlevlerinin öncelikli olduğu konusunda farklı görüşler söz konusu olmakla beraber, genel olarak bu önceliğin üniversitelerin ğretim üyesinden, toplumunda üniversitelerden beklentilerine bağlı olarak belirlendiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin ğretim faaliyetleri için harcadıkları çaba, zaman ve elde ettikleri başarı düzeyi başarı ölçütü olarak kabul görmemekte ve ğretim etkinlikleri çoğu akademisyen tarafından ikinci plana atılmaktadır. Üniversiteler açısından bakıldığında ğretim etkinliklerinin de önemli olduğu görülmektedir. Nitekim son dönemlerde ğretim etkinliklerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve akademisyenlere verilen geri dönütlerle, akademisyenlerden pedagojik yeterlik ve yetersizliklerin farkına varması beklenmektedir. Ancak, gerek üniversitelerin gerekse ğretim üyelerinin değerlendirilmesinde araştırma ve yayın yönündeki performansları göz önüne alınmaktadır (Korkut, 2002). Öte yandan akademisyenlerin daha fazla yayın yapma

istemi öğretimin yetersiz olarak gerçekleştirilmesine yol açmaktadır (Powell, Barrwtt ve Shanker, 1983).

Akademisyenlikle ilgili günümüzde hala güncelliğini koruyan tartışma konularından biri olan araştırma-öğretim ikilemi ile ilgili alanyazında çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle akademisyenlerin araştırma üretkenliği ile öğretmenlik başarısı arasındaki ilişki tartışılmaktadır. Araştırma ile öğretim arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan araştırmalarda pozitif ilişki, negatif ilişki ve sıfır ilişki olmak üzere üç farklı bakış açısı kabul edilmektedir (Zaman, 2004; Hattie ve Marsh, 1996).

Hattie ve Marsh (1996) araştırma ve öğretimin niteliği ile ilgili çok sayıda tartışmanın söz konusu olduğunu savunmaktadır. Araştırma ve öğretim arasındaki negatif ilişkiyi destekleyen üç, pozitif ilişkiyi destekleyen iki ve nötr ilişkiyi destekleyen üç argüman söz konudur.

1.5.4.1. Pozitif İlişki

Araştırma üretkenliği yüksek olan bir akademisyenin öğretmenlik başarısının da yüksek olması ya da araştırma üretkenliği düşük olan bir akademisyenin öğretmenlik başarısının da düşük olması aralarında pozitif bir ilişki olduğunun göstergesi olabilir. Başka bir ifadeyle, pozitif ilişkide, iki değişken arasında pozitif bir korelasyon söz konusudur (Zaman, 2004). Hattie ve Marsh'a (1996) göre, öğretim ve araştırma arasında neden bir pozitif ilişki olduğuna dair iki argüman vardır. Bunlar geleneksel bilgelik ve "g" modelidir.

Geleneksel bilgelik modeline göre bir akademisyen iyi bir öğretici olmak istiyorsa, araştırma ilgisinin olması gerekir buna karşın aktif öğretim ilgisi iyi bir araştırmacı olmak için yeterli değildir. Dolayısı ile bu modele göre araştırma performansı, iyi bir öğretici olmak için ön koşuldur ki araştırmayı bırakan öğretici kendisini tekrar etmeye başlamaktadır (Hattie ve Marsh, 1996).

Araştırma ve öğretim arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunan diğer model olan "g" modeline göre, araştırma ve öğretim; yüksek bağlılık, yaratıcılık, eleştirel analiz gibi benzer nitelikleri paylaşır. Bununla birlikte, araştırma üretimi, öğretimin niteliğini veya bireysel yetenekleri doğrudan arttırmaz (Hattie ve Marsh, 1996).

1.5.4.2. Negatif İlişki

Araştırma üretkenliği yüksek olan bir akademisyenin öğretmenlik başarısının düşük olması ya da araştırma üretkenliği düşük olan bir akademisyenin öğretmenlik başarısının yüksek olması aralarında negatif bir ilişki olduğunu

göstermektedir. Başka bir ifadeyle, negatif ilişkide, iki değişken arasında negatif bir korelasyon söz konusudur (Zaman, 2004). Hattie ve Marsh'a (1996) göre, öğretim ve araştırma arasında neden bir negatif ilişki olduğuna dair üç argüman vardır. Bunlar kıtlık modeli, farklı kişilik modeli ve farklı ödüller modelidir.

Kıtlık modeline göre akademisyenlerin enerji ve zaman azlığı rol çatışmasına sebep olmakta ve akademisyenler araştırma ve öğretimden birini tercih etmek durumunda kalmaktadırlar. Hangisini seçtiklerine göre de o alandaki niteliksel olarak artışları söz konusu olmaktadır. Örneğin araştırmayı seçen bir akademisyenin yayın sayısı artmakta, öğretimi seçen bir akademisyenin öğretim niteliği artmaktadır. Akademisyenlerin kısıtlı zaman ve enerjilerinden dolayı profesyonel duruş ve kişisel gelişim açısından daha çok araştırma yapmayı tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretimi tercih etmek her iki alanda birden ürün vermeyi engellemektedir. Diğer bir deyişle bir alanda uzmanlaşmak diğer rolünde uzmanlaşmasını engellemektedir (Hattie ve Marsh, 1996). Nitekim Diezmann ve Grieshaber (2010) 33 üniversitede akademisyenler üzerine gerçekleştirdikleri kohort çalışmalarında Avustralya akademisyenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim ve araştırmaya yönelik ilgilerini belirlemeye çalışmışlar ve çalışmanın sonucunda hem kadın akademisyenlerin (%36,3) hem de erkek akademisyenlerin (%36,7) bilimsel araştırmadan yana tercih kullandıklarını belirlemişlerdir. Buna karşın her iki cinsiyette de öğretimden yana tercihin oldukça düşük olduğu elde edilmiştir (Kadınlarda % 3,4 ve erkeklerde % 2,7).

Farklı kişilik modeli araştırma ve öğretim arasında bu iki aktivitenin birbirine zıt aykırı iki özellik olduğu gerekçesi ile negatif bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre araştırmacılar yalnızlığı ve genelde az kişi ile çalışmayı severken bunun aksine öğreticiler topluluğu ve topluluk içerisinde olmayı sevmektedir (Hattie ve Marsh, 1996).

Farklı ödüller modeline göre ise araştırma ve öğretim farklı ödüllendirme sistemleri tarafından motive edilmektedir ve bu nedenle aralarında negatif bir ilişki söz konusudur. Araştırma ve öğretim farklı beklentilerden dolayı çelişkili rollerdir. Araştırma ve öğretim arasında negatif bir ilişki olduğunu bu modele göre destekleyen kanıt bulmak veya ispatlamak pek olası görülmemektedir. Bununla birlikte algılanan dış ödüllerle birlikte akademisyenlerin çeşitli etkinlikleri üstlenmeleri için gerekli motivasyonun farklı olarak ele alınması önemli görülmektedir (Hattie ve Marsh, 1996). Örneğin Türkiye'de gerek üniversitelerin gerekse öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde araştırma ve yayın yönündeki üretkenlik göz önüne alınmaktadır (Korkut, 2002). Dolayısı ile kıdemini yükseltmek ve akademik olarak ilerlemek isteyen bir akademisyen motivasyonunu araştırma lehinde kullanmakta bu da öğretim etkinliğine olumsuz olarak yansıtılmaktadır.

1.5.4.3. Sıfır İlişki

Bir akademisyenin araştırma üretkenliği ile öğretmenlik başarısı arasında hiçbir ilişkinin olmaması, bu iki değişken arasında sıfır ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, sıfır ilişkide, iki değişken arasındaki korelasyon değeri sıfıra yakındır (Zaman, 2004). Hattie ve Marsh'a göre (1996) ilişkinin sıfır olması karşılıklı bir ilişkinin olmayacağı anlamına gelmektedir. Sıfır ilişkiyi açıklamak için farklı kurumlar modeli, bürokratik kaynak bulma modeli ve ilişkisiz kişilik modeli ortaya çıkmıştır. Hattie ve Marsh (1996) 58 çalışmanın meta-analizi ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğretim ve araştırma arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı kurumlar modeline göre araştırma ve öğretim etkinliklerinin hiçbir ortak boyutu bulunmamaktadır. Çünkü araştırmacı ve öğreticiliğin niteliği farklıdır. Ancak bu nitelik farklılığı bu ikisinin aynı kişi tarafından yapılamayacağı anlamına gelmez (Hattie ve Marsh, 1996).

İlişkisiz kişilik modeline göre farklı kişilik modelinin aksine, araştırmacı ve öğreticilerin farklı çeşit insanlar olması fikrine dayanmaktadır ki bu modele göre az sayıda ortak kişilik özellikleri söz konusudur. Bu model bu özelliklerin dikey kesiştiğini savunmaktadır (Hattie ve Marsh, 1996).

Bürokratik kaynak bulma modeline göre ise araştırma ve öğretimin finansal kaynakları farklı olduğu için aralarında bir ilişki olduğu söylenemez. Araştırma ve öğretim bütçeleri ayrılırsa, daha iyi kaynak sağlanabilir ve dolayısı ile her iki etkinlik için kalite artabilir. Bununla birlikte lisans müfredatlarının araştırma çıkarları yerine öğrenci zihinsel ihtiyaçları esas alınarak düzenlenmesi daha iyi sonuçlar verebilmektedir (Hattie ve Marsh, 1996).

Araştırma-öğretim ilişkisi ile ilgili olarak yapılan alanyazın tarama çalışmaları sonucunda bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğuna yönelik kabul görmüş bir sonuç bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar, yaklaşık 0.1 bulunan korelasyon değeri bu iki değişken arasında %1 seviyesinde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırma üretkenliğinin sadece %1'inin öğretmenlik başarısından kaynaklandığı ya da tam ters olarak öğretmenlik başarısının sadece %1'inin araştırma üretkenliğinden kaynaklandığı söylenebilmektedir (Odabaşı ve diğerleri, 2010). Bu bilgilere paralel olarak Wijnveen, Driel, Rijst, Verbop ve Visser (2009) tarafından akademisyenlerin akademik kavramlar olan bilgi, araştırma ve öğretim metaforlarını belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda araştırma ve öğretim arasında oldukça zayıf korelasyonlu bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 2**Araştırma ve öğretim arasındaki ilişki**

Model	İddiası
	Negatif ilişki
<i>Kıtlık</i>	Öğretim zamanı ve araştırma zamanı negatif ilişkilidir Öğretim bağlılığı ve araştırma bağlılığı negatif ilişkilidir Öğretim zamanı ile öğretim niteliği pozitif ilişkilidir Araştırma zamanı ile yayın pozitif ilişkilidir
<i>Farklı kişilik</i>	Öğretim ve araştırma arasındaki kişilik niteliği negatif ilişkilidir Araştırmacılar yalnızlığı, öğreticiler topluluğu sever
<i>Farklı ödüller</i>	Araştırma ve öğretim farklı ödüllendirme sistemleri tarafından motive edilir
	Pozitif ilişki
<i>Geleneksel bilgelik "G" modeli</i>	Araştırma performansı iyi bir öğretim için ön koşuldur Araştırma ve öğretim arka planda benzer nitelikleri paylaşır (Yüksek bağlılık, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi)
	Sıfır ilişki
<i>Farklı kurumlar</i>	Araştırma ve öğretimin hiçbir ortak boyutu yoktur
<i>İlişkisiz kişilik</i>	Araştırmacı ve öğreticilerin kişilik özellikleri birbirine dikeydir
<i>Bürokratik kaynak</i>	Araştırma ve öğretim bütçesi ayrı olursa daha iyi kaynak sağlanabilir ve kalite artar

Kaynak: Hattie ve Marsh (1996), 519.

1.6. Yükseköğretimdeki Dönüşümler ve Değişen Üniversite

En önemli yükseköğretim kurumlarından olan üniversiteler, uzun tarihi içinde üç önemli değişim yaşamıştır. Başlangıçta öğretim kurumu olan üniversiteler, sanayi ve diğer toplumsal gelişmelerle birlikte araştırma etkinliği ağır basan kurumlara dönüşmüştür. Bugün gelinen noktada ise ekonomik ve sosyal kalkınmaya doğrudan katkı sağlayan üniversiteler söz konusudur (Sakinç ve Bursalıoğlu, 2012). 1980'li yıllardan itibaren birbiri ile ilişki üç önemli gelişme küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler yükseköğretim kurumlarını büyük ölçüde etkilemiş ve üçüncü değişimlerine ivme kazandırmıştır (Korkut, 1999).

Günay (2007) bu yeni gelişmelerle, üniversitelerin dış dünya ile yakından ilgili olduğunu ifade etmektedir. Son yıllarda birçok ülkede görülen yükseköğretime talep artışı, bu kurumları esnekleştirmekte buna rağmen kamudan aldıkları bütçe aynı oranda artmamaktadır. Bir yandan "kiteselleşmekte" olan yükseköğretim, diğer yandan kaynak konusunda başının çaresine bakma gerçeği ile yüzleşmektedir (Günay, 2007). Bugün gelinen noktada yüksek öğrenim gören 100 milyondan fazla öğrenci bulunmaktadır. OECD ülkelerinde 17-25 arasındaki iki insandan hemen hemen biri yüksek öğrenim görmektedir. 1991-2001 yılları arasında 25-34

arasındaki yükseköğrenime katılım % 21 den % 30' a çıkmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde bu oran düşük olmasına rağmen, bu ülkelerde yüksek öğrenim sektöründeki büyük değişikliğin farkına varmışlardır. Yanı sıra bu ülkeler tipik olarak gelişen ülkelerin birkaç on yıl önceki oranlarına sahip görünmektedir. Dolayısı ile yükseköğrenim sektörünün toplam gelişimi akademik çalışmanın kitleselleşmesini ateşlemektedir (Enders ve Musselin, 2008). Bununla birlikte kamudan aldığı bütçe her geçen gün azaldığından daha çok piyasa ile işbirliğini arttıran, girişimci üniversite ya da multiversite gibi isimlerle nitelendirilen üniversiteler, öğretim ve araştırma gibi geleneksel akademik işlevlerinin yanı sıra, teknoloji transferi, inovasyon, ekonomiye katkı gibi görevleri de üstlenmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin araştırma faaliyetleri piyasa yönelimli olmakta, projelerin finansmanı daha fazla özel sektör tarafından karşılanmaktadır (OECD, 2006). Dolayısıyla üniversiteler akademisyenler topluluğu olmaktan çıkmakta, ticari işletmelere benzer yöntemler ile yönetilmektedir. Diğer bir deyiş ile küreselleşme, post-modernizasyon, kitleselleşme gibi süreçler yükseköğretimin anlam ve işlevlerinde önemli dönüşümleri beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2013). Bu süreçlerle akademisyenliğin toplumdaki diğer sektörler ve paydaşlarla ilgili geçerliği artmakta ve yan ürünler ve piyasaya yönelik aktiviteler akademik ödüllendirme sisteminin bir parçası haline gelmektedir (Enders ve Musselin, 2008).

Küreselleşme ile öğrenci ve akademisyenlerin uluslararası mobilite (serbest dolaşım) talebi giderek artmaktayken (Günay, 2007), yükseköğretime 20. yüzyıldaki dünyanın her yerindeki yaklaşım ve yükseköğretimin araştırma görevleri küreselleşmenin kaynaklarından biri olmuştur. Üniversiteler ve akademisyenlerin, ilk küresel oyuncular arasında olduğu iddia edilmektedir. Buna karşın yükseköğretimin işlevlerindeki ekonomik, politik, sosyal ve bilimsel küreselleşmenin etkisi açık olarak görülmemektedir (Enders ve Musselin, 2008). Üniversiteler bir yandan küreselleşmenin getirdiği yeni koşullar ile karşılaşmakta, diğer yandan geleneksel konularını muhafaza etmeye çalışmaktadır (Yılmaz, 2013). Ulusal sistemler de gün geçtikçe daha çok uluslar arası piyasa ile mücadele etmektedir ve sistemlerin geleneksel sınırlarını yenilikçi araştırmalar almaktadır. Yeni bilgi ve iletişim teknolojileri bilgi ve bilim kavramlarının anlamlarını etkilediği gibi bilginin dağılımı ve yayılımını da etkilemektedir (Enders ve Musselin, 2008). Bu yeni bilgi ve teknolojiler, öğretim ve pedagojiyi yeniden şekillendirmekte, ders programlarını, müfredatı ve dokümanları internet ile öğrencilere ulaştırarak, hem sınıf içi hem de sınıf dışı aktif öğrenmelerini desteklemekte ve öğrencilerin rollerinde değişikliğe neden olmaktadır (Günay, 2007). Akademik küreselleşmesi, performans ölçütleri olarak uluslar arası dergilerdeki makalelerin artan öneminde de görülmektedir (Enders ve Musselin, 2008).

Öte yandan Pedro (2009) Avrupa'da son dönemlerde yükseköğretim ile ilgili, öğretimin artan önemi, uluslararasılaşma ve mesleğin esneklikleri olmak üzere üç

önemli gündem olduğunu ifade etmektedir. Öğretimin artan önemi gündemine göre birçok Avrupa ülkesinde en önemli siyasi hedef, üniversite sektöründe olup-olmadığına bağlı olmaksızın gençlerin % 80'nin yükseköğretim mezunu olmasını sağlamaktır. Yakın gelecekte görüldüğü gibi artan katılım oranlarındaki etki, öğretim stratejileri açısından yeni talepler sunan öğrenci karakterinin çeşitlenmesine sebep olmaktadır. Yükseköğretimdeki pedagojik değişikliklerle birlikte, bazı akademisyenler bu duruma daha olumlu yaklaşmakta ve öğretime daha çok vurgu yapmaktadır. Ancak kariyer gelişimi için teşvik edici şeylerin çoğunluğu öğretime değil araştırmaya bağlıdır, bu nedenle bu paradigma değişimini kabul etmeleri gerçekçi görünmemektedir. Çeşitli öğretim teknolojilerinin benimsenmesi, hizmetiçi öğretim etkinlikleri için internet ağlarının oluşturulması, teknoloji ile öğretimin desteklenmesi, multimedya kursları, internet üzerinde öğrenme gibi öğretimsel değişiklikler birçok ülkede üniversiteleri etkilemektedir (Pedro, 2009).

Uluslararasılaşma tartışmaları 1998 tarihli Sorbon Ortak Deklarasyonu Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve İtalya tarafından imzalanması ile başlamış ve 1999 yılında Bolonya'da yapılan toplantıda 29 devletin katılımı ile yaygınlaşmıştır. 2003 yılındaki Berlin Zirvesi'nde bu sayı 40'a çıkarken, Bergen'de bu sayı 45'e ulaşmıştır. Güncel adı Avrupa Yükseköğretim Alanı olan Bologna süreci ile Avrupa kredi transfer sistemi (ECTS), diploma eki (DS), müfredat yenileme, hareketlilik (öğrenci ve akademisyen değişimi) ve tanıma, yaşam boyu öğrenim, ortak dereceler ve kalite güvencesi konularında çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Günay, 2007). Tüm bu gelişmeler sonucunda yükseköğretimin uluslararası boyutunun önceki dönemlerden oldukça farklılaştığı görülmektedir (Yılmaz, 2013). Bu farklılığa temel bir örnek olarak Bologna sürecinde imza atan 46 ülke ile birlikte 12.000 yeni yüksek lisans dersinin açılması gösterilebilir (Wissema, 2009). Knight, uluslararasılaşmanın, kurumsal anlaşmaları ve ağları, projeleri, öğretim ve öğrenme süreçlerindeki, müfredattaki kültürlerarası boyutu, uluslar arası öğrencileri ve benzer kampus içi ve kampus dışı tüm faaliyetleri kapsadığını vurgulamaktadır (aktaran, Yılmaz, 2013). Üniversiteler geleneksel akademik hedeflerin ötesine geçerek küresel yükseköğretim pazarında yabancı öğrencileri çekmek için rekabete girmekte, şube kampüsler, ortaklıklar, uzaktan eğitim programı gibi girişimlerde bulunmaktadır. Dolayısı ile uluslararasılaşma hem akademik hem de ekonomik olarak önemli bir süreç olarak görülmektedir (Yılmaz, 2013). Bunun aksine Pedro (2009) uluslararasılaşma sürecinin yükseköğretimde ulusal dillerini kullanmalarından dolayı Avrupa ülkeleri açısından çok büyük bir etkisi olmayacağını ifade etmektedir.

Mesleğin esnekliği gündeminde ise araştırma ve öğretime ait kariyerlerinin ayrılması araştırma ve öğretim teşviklerinin ayrılması, akademisyenliğe giriş şartlarının değişmesi, öğretimle ilgili olan gerekliliklerin genişletilmesi, yeni araştırma ve öğretim pozisyonlarının oluşturulması ve kamu personeliği ile akademisyenliğin ayrılması gibi tartışmalara sahne olmaktadır (Pedro, 2009). Tüm

bu tartışmalara ve gelişmelere rağmen, çoğu ülkede iş ve çalışanların durumları hala ulusal yapıya dayalıdır. Statü, maaş yapısı, ortak anlaşma kuralları, kariyer yolları ve çalışan ilişkileri öncelikle ulusal tarihten ve ekonomik yapılardan etkilenmektedir (Enders ve Musselin, 2008).

1.7. Üçüncü Kuşak Üniversitelere Geçiş ve Akademisyenlik

Dünyada tüm sistemleri etkileyen yeni paradigmalara birlikte üniversiteler köklü bir değişimle karşı karşıya kalmıştır. Bu değişimle ikinci kuşak olarak kabul edilen *bilim temelli üniversitelerden* üçüncü kuşak üniversitelere (girişimci üniversite, mutiversite gibi isimlendirilen) doğru bir geçiş söz konusudur (Wissema, 2009). Bu geçişle birlikte üniversiteler kültürel sistemlerin değil, ekonomik sistemlerin bir parçası haline gelmektedir (Slaughter, aktaran, Aslan, 2010). Aslan (2010) üniversitelerin kamusal hizmet alanı olmaktan çıkmasından, finansmanına, değerler sisteminden, yönetimine, araştırma konularına kadar çok yönlü bir değişikliğin varlığını vurgulamaktadır. Nixon, Marks, Rowland ve Walker da (2001) bu değişikliklerle yükseköğretimin örgütsel yapısı, geleneksel pratikleri ve çalışanlarının halk tarafından nasıl görüldüğünün derinden etkilendiğini ifade etmektedir. Örneğin neoliberal politikalarla birlikte kamu harcamalarının işleyişi büyük ölçüde değişikliğe uğramış, 1990 yılında Türkiye'de üniversite gelirlerinin %79'u kamu bütçesi %19'u döner sermaye gelirlerinden karşılanmış iken, 2000 yılında ise %57'si kamu bütçesi %38 döner sermaye gelirlerinden elde edilmiştir (Aslan, 2010). Wissema (2009) kamu bütçelerinden gelen desteğin azalması ile beraber büyük araştırmalar yapmaya devam etmek isteyen önde gelen üniversitelerin, araştırma maliyetlerinin çok fazla olması nedeni ile başka finansman arama yolunu tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bunun sonucunda dünyanın önde gelen üniversiteleri ve teknoloji destekli şirketlerin işbirliği doğmuştur. Üniversiteler kendi araştırmaları için bu şirketlerle işbirliği yaparken, diğer yandan şirketler gelecekteki rekabet güçleri için önem taşıdığına inandıkları kendi projelerinde üniversiteleri kullanmaktadır. Sonucunda da akademik ve endüstriyel araştırmalar iç içe geçmekte ve birbirini idame ettirmektedir (Wissema, 2009).

Kamu bütçelerinin azalması ile girişimciliğin etkin rol oynadığı üçüncü kuşak üniversitelerin dönüşümlerinde belirleyici oyuncuların bir diğeri küreselleşme hareketleri olmuştur. Zira Marginson'a göre (2000) eğitim, küresel bir piyasanın oluşturduğu, hem piyasa hem piyasa dışı türün yer aldığı, daha fazla insan hareketinin olduğu, iki veya daha fazla millete ait ve bölge üstü etkileşimin daha yoğun olduğu ve iş uygulamalarının daha çok bilgi ve iletişim teknolojilerini kapsadığı sosyal sektörlerden biridir. Diğer çoğu sektöre göre yüksek eğitimde biraz daha erken küreselleşme etkilerinin büyük kısmı yalnızca oluşmakla kalmamış, dünya etrafında ileri gelen üniversiteler küresel ilişkilerin yapılanmasında örneğin, bilginin ve değişiminin sistemlere ilişkisinde, dillerin ve iletişimlerin değişiminde ve küresel bir çevrede gereken hassasiyetler ve

yaklaşımının oluşumunda temel oyuncular olarak yer almıştır. Bununla beraber hızla devam etmekte olan küreselleşme akademik yaşamın günlük baskılarını arttırmakta, daha hızlı ve karmaşık bir oluşum meydana getirmektedir (Marginson, 2000).

Bununla birlikte Levine de (2001) yükseköğretimde yaşanan değişimi vurgulayarak bu değişime neden olan beş temel faktör sıralamaktadır. Yükseköğretimde patron değişikliği, öğrenci yapısındaki değişiklikler, yüksek öğretimdeki akademisyenlerin istihdam yapılarının değişmesi, yeni teknolojilerin artması, özel sektör rekabetinin artması yükseköğretimin yapısında ve akademisyenlikte köklü değişikliklere neden olmaktadır. Yanı sıra Marginson (2000) daha yoğun ve yaygın uluslararası bir çevrede oluşturulan fırsatlara ve baskılara stratejik karşılık problemi ve küreselleşme, yüksek eğitim ve finansman sağlama için idari sorumluluğun gerilemesi, kurumsal düzenlemenin bir döneminde değerlerin ve üniversite kimliğinin bunalımı, daha çok profesyonelleştirilmiş yönetimin oluşması ve üniversitelilere özgü ideallerin ve hükümetin üniversitelilere özgü sistemlerinin düşmesi, akademik profesyonelliğin kendisinin yapısal çözümlenmesine eğilimler olarak yükseköğretimdeki dönüşümün nedenlerini sıralamaktadır (Marginson, 2000). Bu dönüşümlerin sonucunda üniversiteler ve akademik yaşam daha karmaşık ve ayrılmış alanlar olmaktadır (Archer, 2008).

Öte yandan üniversiteler ekonomik baskılardan, akademik kapitalizm ve diğer girişimci davranışlar gibi uyarlamalı pratik stratejilerden etkilenen tek yapı değildir (Levin, 2006). Zira üniversite söz konusu olabilecek farklılık ve projeleri tanımlamak için fırsat arayan heterojen aktör gruplarının birleşimi üzerine kurulmuş sosyal bir kurum olarak faaliyet göstermektedir (Considine, 2006). Dolayısı ile bu sosyal kurumlardaki öğretim üyeleri temel işgücünü oluşturmaktadır. Bugün gelinen noktada hükümetler -veya diğer dışsal etkiler - daha fazla verimlilik ve etkililik için baskıyı arttırmakta, bu da öğretim üyelerinin mesleki kimliklerini ve bir eğitimci olarak çalışmalarını biçimlendirmektedir (Levin, 2006).

Dolayısı ile tüm bu bilgiler göz önüne alındığında, akademisyenlik kavramı ve akademik etkinliklerin toplumda ve dolayısıyla yükseköğretimde oluşan değişimler, eğilimler ve yeni paradigmlar sonucunda değiştiği görülmektedir. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi, İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesi, üniversitelerdeki piyasa yönelimi, sorumluluğa dayalı üniversite yönetim modelinin yaygınlaşması eğilimleri, e-öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları akademisyenlik etkinliklerini etkilemektedir (Odabaşı ve diğerleri, 2010). Bu değişimlerden üniversitenin etkin personeli olan akademisyenlerin nasıl etkilendikleri akademik faaliyetlerini yürütmeleri açısından, neoliberal politikalarla birlikte üniversiteyi işletmeye öğrenciyi müşteriye ve dolayısı ile

akademisyeni pazarlamacıya dönüştüren yeni bir yapı gözlenmesi nedeni ile önemli görünmektedir (Aslan, 2010). Zira üçüncü kuşak üniversite ile birlikte akademisyenlerden kendi şirketlerini kurmaları ve öğrencileri bir girişimci olacak şekilde yetiştirmeleri yanı sıra girişimci üniversitelerden ve girişimci akademisyenlerden sanayi ile işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda geniş ölçekli bilimsel projeler, sözleşmeli araştırmalar, danışmanlık, patent alma, hizmet satışları gibi akademik girişimcilik faaliyetler, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde önemli bir boyuta ulaşmıştır (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012).

Öte yandan akademisyenler, küresel akademik pazarda en iyi kariyer fırsatlarının peşinden koşan tutkulu bilim insanları olarak daha gezgin hale gelmekte ve bu durum önde gelen üniversitelerin, akademik kadroları için küresel pazara yönelmelerine neden olmaktadır. Üniversiteler arasında en iyi öğrenciler, en iyi akademisyenler ve en iyi araştırma sözleşmeleri için olmak üzere üç aşamalı küresel bir rekabet söz konusudur. Yanı sıra, değişen bakış açıları ile birlikte ulusal hükümetler, üniversitelerden yarattıkları bilginin kullanımında etkin bir rol oynamalarını ve böylesi etkinlikleri destekleyerek, kullanıma hazır fonlar yaratmalarını istemektedir (Wissema, 2009; Enders ve Musselin, 2008). Böylece araştırma beklentilerinin değişmesi beraberinde disiplinler arası sınırların kaybolması sonucunu getirmektedir (Considine, 2006).

Diğer yandan küreselleşmenin etkisiyle üniversiteleri zorlayan mevcut durum genellikle öğretim ve araştırma piyasası bağlamında tanımlanmaktadır (Considine, 2006). Zira akademik yaşamın değişen doğası, içeriği ve dengesi öğretim-araştırmanın gevşek kırılğan ilişkisini etkilemekte (Archer, 2008) ve kurumsal üniversite içinde giderek karmaşık ve sorunlu hale getirmektedir. Araştırma, akademisyenlerin çalışmasına önemli bir katkı olmasına rağmen, öğretim ve araştırma arasındaki dengenin değişme nedeni, araştırmanın profesyonel kimlik ve üniversite kurumunu tanımlamada daha baskın hale gelmesinden kaynaklanmaktadır (Harris, 2005). Buna karşın akademik yöneticiler artık yurtiçi ve yurt dışındaki yeni öğrenci piyasasını elde etmek için yeni derslerin yanı sıra mevcut derslerinde piyasalaştırılması ve tanıtımı gibi aktivitelerle ilgilenmektedir (Harris, 2005).

Öğretim ve araştırmanın piyasalaştırılması akademisyenlerin geleneksel olarak benimsediği özerklik ve uzmanlığın sorgulanmasını başlatmış ve akademik özgürlük, özerklik, amaç gibi akademik kimliğin merkezi olagelmış geleneksel kavramların, akademisyenlerin yaptığı iş ile ilgi olmaktan çıkmasına neden olmuştur (Harris, 2005). Özerklik, özgürlük, amaç ve statü gibi kavramlar mesleğin özelliklerini belirlediğinden bu değişiklikler akademisyenlerin ne tür mesleki grup/gruplar oluşturduğuna dair ciddi bir tartışma yaratmış ve bunun sonucunda da akademisyenlerin rollerinde saklı birçok gerginliği de arttırmıştır. Zira yükseköğretimdeki bu değişen durumlar ile birlikte, akademik çalışanlardan bir

birleşmiş “meslek” olarak söz etmek zorlaşmaktadır. Kendine karşı bölünmüş bir meslek, uygulamalarındaki farklılıklardan dolayı “mesleki” teriminin bütün ya da birçok durumda uygun olmayacağı bir dizi meslek, bağımsız yargılama ve kendi düzenlemelerini yapmak için çok az fırsatı ve hatta çok az cesareti olan yeni bir proleterya, ya da alternatif değer ve isteklere dayalı yeni bir mesleki gruplama gibi yaklaşımlar bu tartışmalarda ifade edilmektedir. Dahası, yükseköğretimdeki tabakalaşma artan ve derinleşen iş bölümlerine yol açmıştır ki bu da akademisyenlerin gittikçe sorumlu olmalarının yanında izole olmalarına da neden olmaktadır. Akademisyenler, yaptıkları iş üzerinde kontrollerini kaybetmekte ve akademisyenliğe yabancılaşmaktadır. Öyle ki akademisyenler ait oldukları kurumlar için çalışan işçilere dönüşmüşlerdir. Kendi bölümleri, fakülteleri ve enstitüleri ile birlikte akademisyenlerin akademik “soğuk savaşta” kendilerini sağlama almaları gerekmektedir. Yanı sıra “meslektaş dayanışması”, “bağlılık” ve “güven” kavramları daha da belirsizleşmektedir (Nixon, Marks, Rowland ve Walker, 2001).

Considine (2006), değişen şartlara göre üniversitenin, üniversite olmaktan çıkacağına ve yalnızca meslek eğitimi veren kurumlara dönüşeceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte analizlerin çoğu mali denetim, piyasa, gözetim ve işletmecilik kavramlarının yükseköğretime girişinin olumsuz ve kötü sonuçları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca mali denetim rejimlerinin akademik kimlik, etik ve motivasyon üzerinde negatif etkisi olduğu da vurgulanmaktadır (Archer, 2008). Dolayısı ile yükseköğretimdeki değişiklikler yükseköğretimin içindeki kimlik yapısına daha fazla karmaşıklık eklemektedir (Clerke, Hyde ve Drennan, 2013). Nixon, Marks, Rowland ve Walker da (2001) üniversiteleri etkileyen bu değişikliklerle birlikte akademisyenlik kimliğinde değişimler olduğunu bu değişimlerin akademisyen kimliğini aşındırdığını ileri sürmektedir. Buna göre Churchman (2006), bugün gelinen noktada tek bir akademik kimlik kavramının, akademik rolün gittikçe farklı duruma geldiği bir çevrede kullanılmayacağını ifade etmektedir.

Tüm bu durumlarla beraber akademisyenler mesleki kimliklerini yeniden tanımlama zorunluluğu ile karşılaşmaktadır (Harris, 2006). Deborah ve Simone (2001), kimliğin zamanla oluşan kişinin kendi algısı ve tercihlerinin de etkiliği olduğu karmaşık ve sorunlu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Akademisyenler için ise bu karmaşa üniversitede başlamaktadır. (Deborah ve Simone, 2001). Akademik kimlik, akademi topluluğuna üye olan birey ve bilgi-merkezli örgütlenen iki yapı-disiplin ve yükseköğretim kurumu- arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Henkel, 2005). Harris (2005) akademik kimliğin enstitü kültürü ve konular kadar bireysel değerler ve inançlar tarafından etkilendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca akademik kimlik, enstitünün kendisinden ziyade alan disiplini ile ilgili olarak görülmektedir. Akademik etkinlik, enstitünün genel stratejisine enstitünün piyasadaki yerini korumak ve geliştirmek için katkı

sağlamaktadır ve bu katkı giderek önem kazanmaktadır ki bu da kurumsal kimlikle eşgüdümlü akademik kimlikleri oluşturmak ve devam ettirmek için bireyler üzerinde daha fazla baskı kurmaktadır. Akademisyenlerin nasıl karşılık verdiği cinsiyet, yaş ve enstitü bağlamına göre değişiklik göstermektedir (Harris, 2005). Ayrıca akademi içindeki kimliğin cinsiyet kalıplarını birçok faktör etkilese de yaş ve hizmet süresi yüksek öğretimdeki profesyonel kimlik kavramını ayrıca etkilemektedir (Clerke, Hyde ve Drennan, 2013).

Bununla birlikte Archer (2008) çağdaş akademinin “yeni zamanları” bağlamında yeni kuşak üniversite yapısı ile birlikte akademisyenlerin kimliklerini ve deneyimlerini tartışan çalışmaların arttığını ifade etmektedir. Clerke, Hyde ve Drennan'a (2013) göre akademik kimlik genellikle konu ya da disiplin temelli öğretim ve araştırma etkinlikleri ile ilişkili bir kavramdır. Büyük öğrenci çeşitliliği, yeni eğitimsel teknoloji uygulamaları, kar odaklı eğitim yarışmacıları, yarı zamanlı ve dönemlik sözleşmeli personel atamaların yükselişi, akademisyenlerin sorumluluklarını arttırmakta ve yeni iş tanımları yükseköğretim içindeki yeni profesyonel kimlik algılarına sebep olmaktadır. Bununla beraber Harris (2005) akademik kimliğin yeniden tanımlanması açısından piyasa değişimlerinin etkisinin olumsuz ve yıkıcı yönlerini başarılı bir şekilde bertaraf etmek için çalışılan ortamdaki fırsatları ve olasılıkları tanımanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Nixon, Marks, Rowland ve Walker (2001) akademisyenlerin iç ve dış piyasa mekanizmaları ile mücadele edebilmesi için kendi araştırmalarını devam ettirme yollarını bulmaları, diğer akademisyenlerin araştırmalarını desteklemeleri ve alandaki araştırma olarak kabul edilen parametreleri yeniden tanımlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Zira "akademik kapitalizmden" çıkışın tek yolu akademisyenlerin mesleklerinin temelinde yatan bağımlılıkları ve amaçları bağlamında mesleklerini yeniden tanımlamalarından geçmektedir (Nixon, Marks, Rowland ve Walker, 2001). Ayrıca bu değişimlerin zorlukları, öğrenci ve öğretim üyelerinin gelecekte eğitim-öğretim program yapılanmaları ve içeriklerindeki gerekli değişiklikleri benimsemelerini sağlamak için üst düzey yöneticilerin farklı bir stratejik değerlendirme yapmalarını gerektirmektedir (Neel, 2011).

Tüm bu gelişmelerle, Erçetin (2001), yükseköğretim kurumlarında, değişen rolleri, çeşitlenen görevleriyle birlikte yeni bir öğretim elemanı profilinin ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Erçetin, 2001; Enders ve Musselin, 2008). Bu yeni profil, iletişim ve bilişim teknolojilerini etkin kullanmayı, küreselleşme sürecinde mekansal, zamansal anlamda küçülen, daralan kültürel ve sınırsal anlamda bütünleşen bir dünyaya, her yaştan, her işten, her toplumdaki bireyleri yaşam boyu hazırlamayı ve yetiştirmeyi, bu hazırlama ve yetiştirme sürecinde kendisini her anlamda sürekli geliştirmeyi ve farklı disiplinlerle işbirliğine, dayanışmaya ve etkileşime açık olmayı içermektedir (Erçetin, 2001). Akademisyenler bir yandan bilgi teknolojilerini içselleştirme, öğrencilere alternatif öğretim ve değerlendirme sunabilme, teknik bilgileri elde etme gibi sorumluluklarla karşı karşıya

kalmaktayken, diğ er yandan sertifika programları ve atölyeler gibi farklı uygulamalarla üniversite dış ı kaynakları üniversiteye çekmekle görevlendirilmektedir (Günay, 2007). Türkiye’de üniversitelerden, tüm bileş enlerini hızlı ve yoğun bir biçimde gözden geçirmeleri, bu süreçte var olan öğretim elemanları dönüşümün bir sonucu olan yeni öğretim elemanı profiline uygun akademisyenleri yetiştirilmeleri beklenmektedir (Erçetin, 2001).

Enders ve Musselin (2008) yaşanan gelişmelerin akademisyenlik mesleğinin profilinde hem niceliksel hem de niteliksel izler bıraktığını vurgulamaktadır. Zira yükseköğrenimdeki gelişme ve çeşitlenme akademisyenlikte de gelişme ve çeşitlenme anlamına gelmektedir. 2000 ‘li yılların başında Almanya, Avusturya ve Hollanda gibi ülkelerde akademisyen sayısındaki artış az olmuşken, İsveç, Fransa ve Finlandiya gibi ülkelerde bu artış çok olmuştur. Diğ er yandan akademisyenlikteki yavaş ve hızlı gelişim döngüleri akademisyenlik yaş demografisini etkilemektedir. Akademisyen seçimi de bu değ işimden payını almaktadır. Son dönemlerde "yetiştirme" uygun bulunmamakta ve enstitüsel hareketlilik teşvik edilmektedir. Örneğ in İspanya kamu üniversitelerine doktora öğrencilerine sürekli bir iş vermelerini yasaklamıştır (Enders ve Musselin, 2008).

Coşkun (2008) son dönemde üniversite yapısında meydana gelen köklü değ işime karşı çıkmakta ve akademisyenliğ in doğasına büyük zarar verdiğini vurgulamaktadır. Akademik merakın getirisi olan bilimsel bilgi üretmenin akademisyenlerin kariyerlerinin bir parçası olacağını, öğrenciden ziyade pazar ve sermayeye yönelik olacağını ve bunun sonucunda akademik ve bilimsel özerklikten yoksun akademisyenlerin pazar ilişkilerinin bir parçası olarak aciz kalacağını ifade etmektedir. Ayrıca kendisini en iyi pazarlayan üniversiteler en iyi eğitim veren üniversite olarak görülmeye başlanacaktır. Yabancı pazara ve sermayeye yönelen üniversitelerinin sonucunda yabancı dilde yayın yapma zorunluluğ u olan "ne iş olsa yaparım" cı akademisyen profili ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte üniversitelerin toplumu düzenleme işlevi giderek kaybolmakta ve yerini kapitalizmi ve piyasalaşmayı meşru gösterme çabasına bırakmaktadır. Bu meşrulaştırma çalışmalarının üstlenicileri de ister istemez akademisyenler olacaktır. Coşkun, üniversite ve akademisyenlik mesleğinde meydana gelen değ işim sürecini önce akademik kriz ve entelektüelliğ in ölümü ve buna bağı lı olarak profesyonel kimlik krizi, bu kriz dolayısı ile Amerikan tarzı üniversiteye geçiş ve bu süreçle birlikte eleştirel olmayan, apolitik, piyasanın kurallarına göre bilgi üreten, rekabetçi akademisyenlerin yetiştirilmesi olarak özetlemektedir (Coşkun, 2008).

Yükseköğretimde değ işen durumlara rağmen Avustralya’da akademisyenler geleneksel olarak bilgi üretimi ve meslek eğitimden sorumlu olduklarını düşünmektedir. Bu akademisyenlere göre akademik kurumlarda yer aldıklarına inandıkları meslektaş dayanışmasının kişisel ve rekabetçi yeni üniversite

paradigmasıyla kaybolması tehlikeli bir durum oluşturmaktadır (Churchman, 2006). Ayrıca Aslan'ın (2010) üniversite yapısında meydana gelen değişikliklerle ilgili akademisyen görüşüne başvurduğu nitel çalışmasına göre öğretim üyelerinin büyük bir kısmı bu değişikliğin olumsuz etkiler yaratacağını düşünmektedir. Değişikliğin olumlu olacağını belirten akademisyenlerin büyük bir kısmı sağlık ve mühendislik gibi piyasaya ve özel sektöre açık alanlarda görev yapmakta iken, sosyal bilimleri alanlarında görev yapan öğretim üyeleri bu değişime sıcak bakmamaktadır. Ayrıca akademisyenler, girişimci üniversite anlayışının üniversitelere yerleştiğini düşünmektedir.

Memiş (2013), neoliberal dönem olarak adlandırılan süreçte, üniversitenin yaşadığı dönüşümün, akademisyenlerin çalışma yaşamını nasıl etkilediğine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, özel bir üniversitede görev yapan akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sonucunda akademisyenler, üniversite yönetiminin değişmesi ile birlikte üniversite işleyişinin de değiştiğini ve yeni yönetimin neoliberal politikaları benimsediklerinin ifade etmişlerdir. Akademisyenlerden birinin “Türkiye üniversitelerinde akademik özgürlük, iş güvencesi, bilimsel onur, bilimsel özerklik, genç bilim insanlarını yetiştirme politikası konusunda artık bilim insanlarının değil, işletmecilerin söz sahibi olduğu bir modele doğru gidildiği” ifadesi çalışmanın sonucunu özetleyen en çarpıcı bulgularındandır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Üniversitelerde yönetim, eğitim, öğretim, bilimsel araştırma gibi farklı birçok görevi yürüten akademisyenler, seçkin, entelektüel, aydın, bilgi üreticileri ve uzman kişiler olarak nitelendirilmektedir (Husu, 2001). Ancak değişen sosyal, siyasal ve ekonomik koşullar akademisyenleri, rollerini, işlevlerini, işlerini yaptıkları ortamı ve işlerini yapış biçimlerini yeniden değerlendirme ve tanımlamaya yöneltmiştir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik ve ilgili bazı kavram ve süreçlere yönelik algılarının belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, Mersin Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek ve bu kavramlara yönelik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik sahip oldukları algıları nasıldır?

2. Öğretim üyelerinin cinsiyetleri, bilim alanları, unvanları ve idari görevleri olup olmamasına göre üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi merkez yerleşkelerinde (Çiftlikköy ve Yenişehir) bulunan fakülte, yüksekokul ve meslek yüksek okullarında görev yapmakta olan profesör, doçent, yardımcı doçentler ile sınırlıdır. Dolayısı ile öğretim görevlisi, okutman, uzman, araştırma görevlisi, yabancı uyruklu ve yarı zamanlı öğretim elemanları bu araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir. Bununla birlikte araştırma Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İletişim Fakültesi, Turizm Fakülteleri ile Takı Teknolojisi ve Tasarımı Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulları ile sınırlıdır. Tıp Fakültesi yapı ve işleyiş farklılığından ve bu fakültede görevli öğretim üyesi sayısı diğer fakültelerde görev yapan öğretim üyesi sayısından oldukça fazla olduğundan bu çalışmanın analiz sonuçlarını etkileyeceği göz önüne alınarak araştırmaya dahil edilmemiştir.

1.10. Tanımlar

Öğretim Üyesi: Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan profesör, doçent ve yardımcı doçent olarak ele alınmaktadır.

Metafor: Bu çalışmada öğretim üyeleri tarafından üniversite, akademisyenlik, öğretim, bilimsel araştırma ve öğrenci kavramlarını tanımlamak için kullanılan bütün benzetme, analogi ve mecazlar metaforik imge olarak kabul edilmektedir.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik, araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, sosyal olarak yapılandırılmış gerçeğe, araştırmacı ile üzerinde çalışılan konu ya da gurubun yakın ve samimi ilişkisine, olguların ve sosyal deneyimlerin nasıl ortaya çıktığı ile nasıl anlamlandırıldığı gibi konulara yoğunlaşan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim, insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl aktardığıyla ilgilendiğinden bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenemoloji) seçilmiştir. Diğer bir ifade ile olgu bilim insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini araştıran bir bilim dalıdır (Patton, 2002). Dolayısı ile bu çalışmada, bireylerin düşünce yapılarını anlayabilmek için güçlü bir zihinsel yapı oluşturan (Palmquist, 2001) metaforlar veri elde etme aracı olarak kullanılmıştır. Nitel bir veri aracı olarak kullanıldığında, metaforların betimleyici işlevinin ön plana çıktığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Metaforlar

Türk Dil Kurumu (TDK) (2013) metafor kavramını “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilen dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlamaktadır. Saban (2008a) metafor ile kavramlar veya olgular arasında ilişki kurularak belirli bir zihinsel şemanın, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtıldığını bu nedenle metaforların güçlü bir model olduğunu vurgulamaktadır. Bu şekilde olgular arasında bir anlam hareketliliği sağlanmaktadır (Saban, 2008a). Ayrıca bireylerin düşünce yapılarını anlayabilmek için güçlü bir zihinsel yapı oluşturmaktadır (Palmquist, 2001). Forceville (2002), metaforik ilişkilerde üç ögenin bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki metaforun konusu yani hedef kavram; diğeri metaforun kaynağı ve üçüncü öge ise metaforun kaynağı ile metaforun konusunu ilişkilendiren özelliklerdir. Örneğin "Okul bir arıtma tesisi gibidir." metaforundaki "okul" kavramı metaforun konusu yani hedef kavramı iken, "arıtma tesisi" kavramı metaforun kaynak kavramıdır. Saban'a göre (2008b) kaynak kavram, farklı bakış açısı ile metafor konusunun açıklanmasında filtreleme sağlamaktadır.

Metaforlar, insanlara başka şekilde ortaya konulması zor olan düşüncelerini ortaya koymasında yardımcı olmaktadır. Metafor, söylenilmek istenen fakat açıklanması zor olan düşünceleri söylemek için bir araç olarak kullanılabilir. Bunun

nedeni de, deneyimlerin tek ve ayrı birimler halinde gelmemesi; bir durumdan diğere geçmesi olarak ifade edilmektedir (Ortony, aktaran, Hoyle, 2007). Metaforlar deneyimleri ve zihinsel şemaları aktarmanın güçlü ve zekice bir yoludur. Zira tek bir metafor güçlü bir ifade tarzı olabilmektedir (Patton, 2002). Metafor bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforların önemli bir özelliği de benzerlikten ziyade deneyimlerimizde karşılık bulmaya dayanmasıdır (Lakoff, 1992).

Bu bilgiler doğrultusunda farklı alanlarda ve farklı amaçlar ile kullanılan metafora eğitim uygulamaları ve araştırmalarında da rastlamak mümkündür. Balcı (1999) eğitimde araştırmacıların metaforu eğitim uygulamalarının mevcut durumlarını anlamak ve araştırmak için bir araç olarak gördüklerini ifade etmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, örnek durum olarak belirlenen Mersin Üniversitesi'nde (MEÜ) görev yapmakta olan öğretim üyeleriyle yürütülmüştür. 3 Temmuz 1992 tarihinde kurulan MEÜ, 10 Kasım 1992 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Mersin ili sınırları içerisinde toplam 11 yerleşkesi olan üniversitede 13 adet fakülte, 8 yüksekokul, 12 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (<http://www.mersin.edu.tr/universitemiz/genel-bilgiler>).

Bu bağlamda araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi'nde görev yapmakta olan profesör, doçent ve yardımcı doçent olmak üzere toplam 596 akademik personelden oluşmaktadır (http://bidb.mersin.edu.tr/personel/personel_sayi.php).

Bu araştırmanın örneklemini ise MEÜ Mersin il merkezindeki en büyük yerleşkeleri olan Çiftlikköy ve Yenişehir yerleşkelerinde bulunan fakülte, yüksek okul ve meslek yüksek okullarında çalışan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Turizm Fakültesi ile Taki Teknolojisi ve Tasarımı Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokuludur. Araştırma kapsamında örnekleme dahil edilen tüm fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak veri toplama aracının gönüllülük esasına göre doldurulması, bazı öğretim üyelerinin izinde olmaları, bazılarının ise şehir dışı veya yurt dışında görevlendirilmiş olması nedeni ile örnekleme dahil edilen 386 öğretim üyesinden 223'üne ulaşılmıştır. 223 (%57,8) öğretim üyesinden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Örnekleme yer alan öğretim üyelerinin cinsiyet, fakülte, unvan, bilim

alanı ve idari görevlerinin olup olmamasına göre dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3
Örneklemin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	87	% 39.0
	Erkek	136	% 60.9
Unvan	Yrd. Doç. Dr.	126	% 56.6
	Doç. Dr.	57	% 25.5
	Prof. Dr.	40	% 17.9
Alan	Fen Bilimleri	106	% 47.5
	Sosyal Bilimler	117	% 52.4
İdari Görev	İdari Görevi Olan	91	% 40.8
	İdari Görevi Olmayan	132	% 59.1
Fakülte	Eczacılık Fak.	9	% 4.0
	Eğitim Fak.	52	% 23.3
	Fen-Edebiyat Fak.	64	% 28.6
	Güzel Sanatlar Fak.	5	% 2.2
	İletişim Fak.	2	% 0.8
	İİBF	21	% 9.4
	Mimarlık Fak.	11	% 4.9
	Mühendislik Fak.	27	% 12.1
	Sağlık YO	7	% 3.1
	Su Ürünleri Fak.	18	% 8.0
	Turizm Fak.	6	% 2.6
	Teknik Bilimler MYO	1	% 0.4

Tablo 3’e göre örneklemini oluşturan **223** akademisyenin **87’sini (% 39,0)** kadın, **136’sını (% 60,9)** ise erkek akademisyenler oluşturmaktadır. Akademisyenlerin görev yaptığı fakülteye göre dağılımı ise Eczacılık Fakültesi **9** (% 4,0), Eğitim Fakültesi **52** (% 23,3), Fen-Edebiyat Fakültesi **64** (% 28,6), Güzel Sanatlar Fakültesi **5** (% 2,2), İletişim Fakültesi **2** (% 0,8), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi **21** (% 9,4), Mimarlık Fakültesi **11** (% 4,9), Mühendislik Fakültesi **27** (% 12,1), Sağlık Yüksekokulu **7** (% 3,1), Su Ürünleri Fakültesi **18** (% 8,0), Turizm **6** (% 2,6) ve Teknik Bilimler ve Meslek Yüksek Okulu **1** (% 0,4) şeklindedir. Bununla

birlikte **91** (% **40,8**) akademisyen idari bir göreve sahipken, **132** (% **59,1**) akademisyen herhangi idari bir görevi bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan akademisyenlerin **126'sı** (% **56,5**) yardımcı doçent, **57'si** (% **25,5**) doçent ve **40'ı** (% **17,9**) profesör olarak görev yapmaktadır. Öğretim üyeleri görev yaptıkları alanlara göre incelendiğinde ise **106'sının** fen bilimlerinde (% **47,5**), **117'sinin** ise sosyal bilimler alanında (% **52,4**) görev yaptığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Mühendislik, Mimarlık, Eczacılık, Su Ürünleri Fakülteleri İle Sağlık Yüksekokulu ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim üyelerinin tamamı fen alanında, Güzel Sanatlar, İletişim, Turizm İle İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğretim üyelerinin tamamı ise sosyal bilimler alanında çalışmaktadır. Ayrıca Fen-Edebiyat Fakülte'sinin fen bölümleri (fizik, kimya, biyoloji, matematik) fen; edebiyat bölümleri (arkeoloji, çeviri, felsefe, İngiliz dili ve edebiyatı, psikoloji, sanat tarihi, sosyoloji, tarih ve Türk dili ve edebiyatı) ise sosyal bilimler alanlarında yer almaktadır. Eğitim Fakültesi'nin ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği fen alanı, diğer bölümler ise sosyal bilimler alanında kabul edilmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu süreçte taslak olarak hazırlanan veri toplama aracı Eğitim Bilimleri alanında görev yapmakta olan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyelerinin öneri ve eleştirileri doğrultusunda taslak veri toplama aracı yeniden gözden geçirilmiştir. Son şekli verilen veri toplama aracı ifadelerin anlaşılabilirliği, yazım düzeni ve uygulama süresini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, yüksek lisansını tamamlamış olan biri öğretim görevlisi, diğeri araştırma görevlisi ile olmak üzere iki grubu kapsayan toplamda 10 kişi ile pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda katılımcıların metaforlar üretirken var olan durumu gözetmeyip, olmasını bekledikleri duruma göre metaforlar ürettikleri gözlenmiştir. Dolayısı ile veri toplama aracına bu durumu düzeltmeye yönelik bir yönerge eklenerek toplamda 19 öğretim elemanı ve araştırma görevlisi ile ikinci kez pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma sonucunda her hangi bir soruna rastlanmamış, veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

İki kısımdan oluşan veri toplama aracının birinci kısmında cinsiyet, fakülte, unvan, yöneticilik görevi, bilim alanı ve öğretim elemanı olarak geçen süreye ait demografik bilgiler, ikinci kısımda katılımcıların “üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, bilimsel araştırma ve öğrenci” kavramlara ilişkin metaforlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bağlamda akademisyenlerden her

bir kavrama yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Örneğin akademisyenliğe yönelik olarak “Akademisyenlik mesleği.....gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Metaforun araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır (Saban, 2008). Ayrıca Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre metaforun kendisi tek başına betimsel gücünü tek başına ortaya çıkarmada yeterli olmayacağından, bunu takiben mutlaka “niçin” ve “neden” sorusunun yer alması gerekmektedir. Çünkü her birey aynı metafora farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Yüklenen bu farklar veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak “niçin” sorusunun yanıtı yolu ile elde edilebilmektedir. Dolayısı ile bu çalışmada “çünkü...” ile katılımcıların oluşturdukları metaforların nedenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, araştırmanın örnekleme dahil olan tüm fakülte yükseköğretim ve meslek yükseköğretimlerinde görev yapan öğretim üyelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. İzinli veya üniversite dışında görevli olmaları nedeniyle çalışmaya katılmayı reddeden öğretim üyelerinin haricinde gönüllü olan öğretim üyelerine, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama aracı uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel olarak verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu süreçte ilk olarak öğretim üyelerinin her bir kavrama yönelik ürettikleri metaforların geçici bir listesi yapılmıştır. Bu işlem yapılırken herhangi bir metafor içermeyen ya da gerektiği gibi doldurulmamış veri toplama araçları belirlenmiştir. Ayrıca veri toplama aracında belirgin olarak belirtilmesine ve uygulama esnasında hatırlatılmasına rağmen kavramlara yönelik var olan durumu değil, olması beklenen/istenilen durumu yansıtan metaforlar içerdiği tespit edilen veri toplama araçları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Daha sonra her bir kavrama yönelik üretilen metaforlar sırasıyla incelenmiş; benzer yapılar içeren metaforlar belirlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Bu metaforların

içerdikleri anlamlara göre ise temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada birden çok temaya yönelik özellikleri içeren metaforlar belirlenmiştir. Ardından öğretim üyeleri tarafından üretilen metaforlar, her bir kavram ve her bir temaya yönelik sahip oldukları ortak özelliklere göre irdelenmiştir. Sonrasında ise belirli temalar altında toplanan bu metaforların içerdikleri anlamlara göre incelenmiş ve her bir temaya yönelik kategoriler geliştirilmiştir. Böylece öğretim elemanları tarafından üretilen metaforlar, her bir kavram için belli tema ve kategoriler altında gruplanmıştır. Ayrıca geliştirilen bu kategorilerin açıklanmasında kullanılmak üzere kategorileri en iyi temsil ettiği düşünülen metaforlar belirlenmiş ve örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Örnek metafor listesindeki metaforlar, kavramsal kategoriler altında alıntılanarak sunulmuştur.

Bunun yanı sıra, belirlenen tema ve kategorilerde yer alan metaforların kaç öğretim üyesi tarafından belirtildiğini ortaya koymak amacıyla frekansları hesaplanmıştır. Hesaplanan bu frekans değerleri, her bir kategoride yer alan metaforlar ile birlikte her bir tema başlığına yerleştirilmiştir.

Öğretim üyelerinin belirlenen kavramlara yönelik algılarında cinsiyet, bilimsel alan, unvan ve idari görevlerinin olup olmamasına göre benzerlik ve farklılık olup olmadığını belirlemek için ise yüzdeler oranlar hesaplanmıştır. Bu kapsamda içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler dikkate alınarak yüzdeler oranları hesaplanmıştır. Kadın (87 katılımcı) ve erkek (136 katılımcı) öğretim üyesi sayılarının farklı olması nedeniyle yüzdeler oranları erkek ve kadınlar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Benzer şekilde öğretim üyelerinin unvanlarına, bilim alanlarına ve idari görevlerinin olup olmamasına göre dağılımları da farklılık gösterdiği için her grup için yüzdeler oranları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Benzerlik ve farklılıklar bu oranlar üzerinden karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. BULGULAR

Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmada ele alınan kavramlara yönelik belirlenen tema, kategori ve alt-kategoriler şeklinde ilgili alanyazın dikkate alınarak sunulmuştur.

3.1. ÖĞRETİM ÜYELERİNİN "ÜNİVERSİTE" KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

Analiz sonucunda öğretim üyelerinin üniversite kavramına yönelik 249 metafor ürettikleri ve bu metaforların; *üniversitenin yapısı*, *üniversitenin işlevi* ve *üniversitede ilişkiler ve iletişim* olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Üniversitenin yapısı temasında *çeşitlilik*, *bürokrasi* ve *hiyerarşi*, *belirsizlik*, *özgürlük* ve *özerklik*, *heterojen yapı* ve *örgüt kalitesi* kategorileri yer almaktadır. Özgürlük ve özerklik kategorisi, özgürlük ve özerklik ile baskı ve hegemonya; örgüt kalitesi ise olumlu ve olumsuz örgüt kalitesi olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu temada yer alan metaforlara göre üniversite farklı nitelik ve özellikte insanların bir arada bulunduğu, hiyerarşi ve bürokrasi ile işleyen, belirsizlikleri olan, heterojen yapıda bir örgüttür. Ayrıca üniversitenin özgür ve özerk olduğunu savunan öğretim üyelerinin aksine baskı ve hegemonya altında olduğunu vurgulayan görüşler de söz konusudur.

Üniversitenin işlevi temasını, *bilgi üretimi*, *öğretim*, *meslek kazandırma*, *tecrübe* ve *kimlik kazandırma*, *çok işlevlilik*, *üniversite-toplum ilişkisi* kategorileri oluşturmaktadır. Bununla birlikte üniversite-toplum ilişkisi kategorisi topluma dönük olma ve içe dönük olma olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır. Bu tema altında üniversitede bilim yapıldığını savunan öğretim üyelerinin aksine üniversitenin sadece öğretim işlevini yerine getirdiğini vurgulayan görüşler de söz konusudur. Öğretimin niteliğine yönelik ise genelde olumsuz görüşler dile getirilmiştir. Yine bu temada üniversitenin meslek kazandırma işlevinin yanı sıra, bireylere kimlik ve deneyim kazandırdığını savunan görüşler de mevcuttur. Ayrıca az sayıda metafor, üniversitenin bir çok işlevi yerine getiren bir kurum olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte üniversitenin toplum hizmeti görevini yerine getirdiğini savunan öğretim üyelerinin aksine bu görevi yerine getirmediğini ve

üniversitelerin içe dönük olduğunu vurgulayan katılımcıların görüşleri bu temada yer almaktadır.

Katılımcıların 42 tanesi tarafından belirtilen toplam 38 metafor aracılığıyla belirlenen üniversitede ilişkiler ve iletişim teması ise *paylaşım ve işbirliği, hoşgörü, sıcak ilişkiler ve samimiyet, çıkar çatışmaları ve bencillik, yapay ilişkiler ve samimiysizlik* ile *ahbap-çavuş ilişkisi/adam kayırma* kategorilerini içermektedir. Bunlardan paylaşım ve işbirliği, hoşgörü ile sıcak ilişkiler ve samimiyet olumlu; çıkar çatışmaları ve bencillik, yapay ilişkiler ve samimiysizlik ile ahabap-çavuş ilişkisi/adam kayırma olumsuz olarak nitelendirilmiştir.

3.1.1. Üniversitenin Yapısı Teması

Bu tema altında *çeşitlilik, bürokrasi ve hiyerarşi, belirsizlik, özgürlük ve özerklik, heterojen yapı ve örgüt kalitesi* kategorileri yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi özgürlük ve özerklik kategorisi ile örgüt kalitesi kategorisi ayrıca olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu temanın içerdiği kategori ve alt kategoriler Tablo 4’de örnek metaforlara da yer verilerek sunulmaktadır.

Tablo 4
Üniversitenin Yapısı Teması’nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Çeşitlilik	<i>Dünya (f=4), şehir (f=2), okyanus, cemiyet, meyve bahçesi, ana kucacı, lunapark, fabrika, orman, gökkuşağı, kültürlerin karşılaştığı bir merkez, panayır yeri, giyim mağazası, uzay, karışık salata, mozaik, memleket, ekosistem, çiçek serası, denizaltı, ülke, Amerika, orkestra, sanat galerisi.</i>	24	Olumlu
Heterojen Yapı	<i>Büyük bir hediye kutusu, kökleri güçlü ve dalları uzun ağaç, hücre, arı kovanı, fabrika, orkestra, spor takımı.</i>	7	Olumlu
Belirsizlik	<i>Deniz (f=3), sıfır araç, uzay boşluğu, elma şekeri, uzay, film seti, film stüdyosu, kosmos, bilinmez bir yer, sirk, sermaye piyasası, araba galerisi, beklentiler dükkkanı, devlet dairesi, aşk.</i>	14	Olumsuz
Bürokrasi ve Hiyerarşi	<i>Devlet dairesi (f=4), kışla (f=2), fabrika, modern askerlik, Devlet Su İşleri, yolculuk şirketi, arı kovanı, boyalı-cilalı bir bina, ülke, siyaset dünyası, robot, dersane.</i>	12	Olumsuz
Örgüt Kalitesi		7	Olumlu

➤	Olumlu Örgüt Kalitesi	<i>Giyim mağazası, müsabaka alanı, fabrika, evrensel düşünce, dünya, ideal ve konserve kavanozu.</i>		
➤	Olumsuz Örgüt Kalitesi	<i>Çiftlik, meclis, sirk, Ortadoğu, robot, çöplük, manastır, dingonun ahır, sokak, çorba, maden ocağı, mahalle, yerel köy, işyeri, bekleme salonu, orman ve devlet kurumu</i>	17	Olumsuz
	Özgürlük ve Özerklik	<i>Deniz (f=2), ev (f=2), özgürleştirici ada, gemi, laboratuvar, özgürlük ve ideal alanı, forum alanı, olanaklar havuzu, uzay boşluğu, akvaryum ve aile.</i>	11	Olumlu
➤	Baskı ve Hegemonya	<i>Çiftlik (f=2), kışla, kışla ile medrese arası bir yer, memleket, orman, devlet dairesi, özgürlüğü kısıtlamış çocuk, film seti, robot, gladyatörle dolu arena</i>	10	Olumsuz

Çeşitlilik

Bu kategori toplam 28 öğretim üyesi tarafından belirtilen 24 metaforu içermektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar incelendiğinde öğretim elemanlarının üniversitede farklı kültür, dil, din, ırktan her çeşit insanın yer aldığına/alabileceğine vurguda bulunarak çeşitlilik üzerinde durdukları ve bunu olumlu bir özellik olarak algıladıkları görülmektedir. Örneğin katılımcılardan bir tanesi üniversitenin yapısına ilişkin aşağıda belirtilen açıklamayı yaparak "kültürlerin karşılaştığı bir merkez" metaforunu kullanmıştır:

"Üniversite kültürlerin karşılaştığı bir merkez gibidir, çünkü her dilden, dinden, ırktan, milletten insanlarla tanışma kaynaşma imkanı sunar, ülkenin çok kültürlülüğünü tanıma sağlar ve hoşgörüyü geliştirir." (Katılımcı 82).

Bürokrasi ve Hiyerarşi

Bu kategori 16 katılımcı tarafından belirtilen 12 metaforu içermektedir. Bu metaforlar temel olarak üniversitenin bürokratik yapıda bir örgüt olduğuna, ast-üst ve emir-komuta zincirine dayanan hiyerarşik bir yapılanmaya sahip olduğuna vurgu yapmaktadır. Örneğin öğretim elemanlarından bir tanesi görüşünü *"Üniversite devlet dairesi gibidir çünkü sıradan devlet dairelerinde olan her türlü gereksiz iş, bürokrasi vs. olması gerekenlerin yerine yapılır, yaptırılır."* (Katılımcı 69) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *"Üniversite modern askerlik gibidir çünkü ast-üst ilişkileri, emir-komuta önemlidir."* (Katılımcı 8). Üniversiteyi 'Devlet Su İşleri'ne benzeten bir katılımcı da üniversitede hiyerarşi, adam kayırma, günü kurtarma ve bürokrasinin yaygın olduğuna vurguda bulunmuştur (Katılımcı 33).

Belirsizlik

Analiz sonucunda toplam 17 katılımcının 15 metafor kullanarak üniversitenin belirsizliklerle dolu bir yapıda olduğuna vurguda bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriye göre üniversitenin heterojen yapıda farklı gruplardan oluşması (fakülte, enstitü, yüksekokul, anabilim dalı, bilim dalı, bölüm; akademik personel, idari personel, öğrenci, hizmetli vb.) dolayısı ile üniversitede amaç birliğinin olmayışı, işleyişinde belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Ayrıca katılımcılar üniversitenin dışarıdan özendirici gibi görünse de içine girince ne ile karşılaşacağı, neler yaşayacağını belirsiz olduğunu, bireylerin üniversitede olmaktan büyük bir mutluluk ve ya pişmanlık duyulabileceğini belirtmektedir. Üniversitenin bu özelliğine vurguda bulunan bir katılımcı görüşünü "*Üniversite elma şekeri gibidir, çünkü ambalaj güzel, herkes ister. Ama içinden ne çıkacağı pek belli değil.*" (Katılımcı 81) şeklinde belirtirken, bir diğeri ise "*Üniversite bilinmez bir yer gibidir, çünkü sabah okula geldiğinde planladığın hiçbir şeyi yapmadan eve dönebilirsin.*" (Katılımcı 106) şeklinde belirtmiştir.

Özgürlük ve Özerklik

Bu kategori toplam 24 öğretim üyesi tarafından belirtilen 21 metaforu içermektedir. Bu öğretim elemanlarının 13'ü üniversitenin özgür ve özerk bir yer olduğuna vurguda bulunurken 11'i baskı ve hegemonya altında sınırlı bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısı ile bu kategori özgürlük ve özerklik ile baskı ve hegemonya olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır.

Özgür ve Özerk Üniversite: Özgürlük ve özerklik kategorisinde yer alan metaforlarda temel vurgu üniversitenin özgürlükler alanı olduğu, kişilerin burada kendi kararları ve kendi istekleri doğrultusunda çalışmalar yapabildiği yönündedir. *Deniz, özgürleştirici ada, gemi, özgürlük ve ideal alanı, olanaklar havuzu, uzay boşluğu, akvaryum ve aile* metaforları bu kategoride yer alan bazı metaforlara örnek olarak verilebilir. Örneğin üniversiteyi gemiye benzeten bir katılımcı görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir: "*Üniversite gemi gibidir çünkü diğer mesleklerdeki gibi özgürlüğün kısıtlanmadan her türlü araştırma fırsatımız var. Rotayı kendimiz belirleyip, istediğimiz limanda durabilir ve orada yaşama imkanına sahip olabiliriz.*" (Katılımcı 116)

Baskı ve Hegemonya Altında Üniversite: Bu kategoride yer alan metaforlar üniversitede özgürlüğün sınırlandırıldığını ve belirli odaklar tarafından (iktidar, üniversite yönetimi, güç odakları vs.) akademik ve idari personele baskı uygulandığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu baskılarla yapılan işler dışarıdan gelen zorlamalar doğrultusunda yapılmakta, kişilerin kontrolünde olamamaktadır. Dolayısı ile bu kategoride yer alan görüşlere göre üniversite sınırlılıkların olduğu bir alan olarak görülmektedir. *Kışla, memleket, orman, özgürlüğü kısıtlamış çocuk, film seti, robot, gladyatörle dolu arena, şamar oğlanı* bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak gösterilebilir.

Örneğin katılımcılardan bir tanesi üniversite kavramına yönelik görüşünü; "*Üniversite özgürlüğü kısıtlanmış çocuk gibidir, çünkü hem özgürce düşünmeniz, konuşmanız, çalışmanız beklenir hem de birçok sınırlılıklar vardır.*" (Katılımcı 92) şeklinde belirtmektedir. Bir diğer katılımcı ise üniversiteyi kışlaya benzeterek bu metaforu kullanmasını şu şekilde açıklamıştır: "*... sıkı disiplin ve baskı söz konusudur. Sistem militarist bir anlayışla düzenlenmiştir. Kontrol mekanizmaları yaygın ancak genelde görünmez ve değişkendir. İstismar (kötüye kullanma) yaygındır.*" (Katılımcı 167).

Heterojen Yapı

Bu kategori 7 katılımcı tarafından belirtilen 7 metaforu içermektedir. Katılımcılar *büyük bir hediye kutusu, kökleri güçlü ve dalları uzun ağaç, hücre, arı kovanı, fabrika, orkestra, spor takımı* gibi metaforlar kullanmış ve bu metaforlar aracılığıyla üniversitenin heterojen yapısına işaret ederek farklı disiplinlerin bir arada bulunduğu, uzmanlaşmaların ve grup çalışmalarının yapıldığı bir yer olduğuna vurguda bulunmuşlardır. Aşağıda belirtilen ifadeler bu kategoriye örnek olarak sunulabilir:

"Üniversite fabrika gibidir, çünkü birbirinden çok farklı işlevler gören parçaların sürekli işlediği bir üretim merkezi gibidir." (Katılımcı 105)

"Üniversite hücre gibidir, çünkü seçici geçirgen zar yapısına sahiptir. İçindeki organeller çeşitli fonksiyonları yerine getirmek üzere özelleşmiştir." (Katılımcı 28)

Örgüt Kalitesi

Analiz sonucunda 25 katılımcı tarafından kullanılan metaforları içeren bu kategori, üniversitenin örgütsel olarak niteliğine ve kalitesine yönelik görüşleri içermektedir. Bu metaforlardan bir kısmı üniversitenin nitelikli ve kaliteli bir örgüt olduğunu işaret ederken diğer kısmı üniversiteye yönelik olumsuz görüşleri içermektedir. Dolayısıyla bu kategoride yer alan metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır.

Olumsuz örgüt kalitesi alt kategorisinde 17 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar üniversitenin örgüt yapısının niteliksiz ve kalitesiz olduğuna vurguda bulunmaktadır. Katılımcıların kullandıkları metaforlara getirdikleri açıklamalar incelendiğinde, üniversitenin karışıklık ve karmaşanın olduğu, niteliksiz ve günü kurtarmak adına işlerin yürütüldüğü ve belirli bir sistemin olmadığı örgütler olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılara göre üniversite yetersiz ve niteliksiz akademik personel, öğrenci ve idari personelden oluşmaktadır. Bu alt-kategori *çiftlik, meclis, sirk, Ortadoğu, çöplük, dingonun ahır, sokak, orman ve devlet kurumu* gibi metaforları içermektedir. Aşağıda belirtilen ifadeler bu alt kategoriye örnek olarak gösterilebilir:

"Üniversite çöplük gibidir, çünkü bir sürü kalitesiz işe yaramaz insanı doldurmuşlar." (Katılımcı 151)

"Üniversite Ortadoğu gibidir, çünkü farklı sebeplere bağlı olarak karışıktır." (Katılımcı 106)

Olumlu örgüt kalitesi alt kategorisi *giyim mağazası, müsabaka alanı, fabrika, evrensel düşünce, dünya, ideal ve konserve kavanozu* olmak üzere 7 metafor içermektedir. Bu metaforlar incelendiğinde, üniversiteye ve üniversite mensuplarına ait olumlu/pozitif nitelermelerin yer aldığı ve üniversitelerin evrensel düzeyde çalışmaların yürütüldüğü; çalışan ve üretenlerin emeğinin karşılığını aldığı dinamik örgütler olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu kategoriye örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

"Üniversite evrensel düşünce gibidir, çünkü en üst düzeyde düşünmeyi gerektiren ve tüm dünyayı kapsayan bir yerdir." (Katılımcı 55)

"Üniversite müsabaka alanı gibidir, çünkü çalışan, iyi olan, yetenekli olan kazanır. Diğerleri kenarda durur seyrederek. Olaylara etkisi yoktur." (Katılımcı 88)

3.1.2. Üniversitenin İşlevleri Teması

Bu tema altında *bilgi üretimi, öğretim, meslek kazandırma, tecrübe ve kimlik kazandırma, çok işlevlilik ile üniversite-toplum ilişkisi* kategorileri yer almaktadır. Üniversite-toplum ilişkisi kategorisi topluma dönük olma ve içe dönük olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Üniversitenin işlevleri temasına yönelik üretilen metaforlar tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5
Üniversitenin İşlevleri Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Öğretim	<i>Lise (f=4), yüksek lise (f=2), kütüphane (f=2), siyasi bir meclis (f=2), laboratuvar destekli lise, misyonun kaybetmiş yer, babanın çiftliği, sanal meslek edindirme kurumu, fabrika, migros, gittikçe ticarileşen bir kurum, okul, ülke, devlet dairesi, öğretim alanı, pazar yeri, siyaset meydanı, organizasyon firması, derthane, şirket, meslek edindirme kurumu, süreç, ticarethane</i>	23	Olumsuz
Bilgi Üretimi	<i>Fabrika (f=4), açık bir sistem, büyük bir şirket, bilimin/ağlın ve hoşgörünün merkezi, kökleri</i>	21	Olumlu

		<i>güçlü dalları uzun ağaç, çiftlik, bilim ve eğitim alanı, arena, arı kovanı, evrensel düşünce, özgürlük/ideal alanı, mühendis, düşünce kültüpleri, köy, hayat, bilgi denizi, toprak, bilim yuvası, yenilenme yeri, deniz, AVM</i>		
Tecrübe ve Kimlik Kazandırma		<i>Fabrika, yönlendirme merkezi, ev, cadı kazanı, tren, yolcu gemisi, kitap, hayat, parmak izi, değişim-dönüşüm yeri, sanat atölyesi, heykeltraş, yeni bir yaşam alanı, yenilenme yeri, bahçe, değirmen, dağ, gökyüzü</i>	19	Olumlu
Meslek Kazandırma		<i>Fabrika (f=2), fabrika malzeme sağlayan kurum, hizmet yeri, meslek edindirme kurumu, enerji dolu bir yer, oyun parkı.</i>	6	Olumlu
Çok İşlevlilik		<i>Mühendis, AVM, ülke, turistik otel</i>	4	Olumlu
Üniversite – Toplum İlişkisi		<i>Toplumun aynası (f=2), fabrika, büyük bir şirket, cemiyet, çiftlik, hücre, turistik otel, yolcu gemisi, fabrikaya malzeme sağlayan bir kurum, hizmet yeri, mühendis, ülke, deniz feneri, önder, geminin yelkeni, AVM, ışık, lokomotif, toplumun bir kesiti, sosyal sorumluluk alanı, ay</i>	21	Olumlu
	➤ Topluma Dönük Olma			
	➤ İçeride Dönük Olma	<i>Fanus (f=2), manastır (f=2), deniz, hedef tahtası, sanal meslek edindirme kurumu, akvaryum, kutsal bir mekan, saldırm çayıra Mevla'm kayıra, lise, kapalı kutu, fildişi kule, aristokratlar sınıfı, mahalle bakkalları</i>	13	Olumsuz

Bilgi Üretimi

Öğretim elemanlarının kullandıkları 21 metafor ve açıklamaları incelendiğinde, üniversitenin araştırma, bilgi üretimi ve bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü bir bilim merkezi olarak görüldüğü belirlenmiştir. *Arena, bilim yuvası, arı kovanı, köy, hayat, bilgi denizi, toprak ve deniz* bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak gösterilebilir. Örneğin üniversiteyi fabrikaya benzeten bir katılımcı bu metaforu kullanma nedenini şu şekilde açıklamıştır: "*Üniversite fabrika gibidir, çünkü fabrika gibi üretim yapar. Bilgi üretir, çeşitli yönden yeterliklere sahip bireyler yetiştirir.*" (Katılımcı 166). Bir diğer katılımcı ise görüşünü "*Üniversite bilgi denizi gibidir, çünkü bilginin üretildiği ve dağıtıldığı yerdir.*" (Katılımcı 145) şeklinde ifade etmektedir.

Öğretim

29 öğretim elemanı tarafından belirtilen 23 metafor ve bu metaforların açıklamaları incelendiğinde, öğretim elemanlarının üniversitelerin bilgi üretme özelliğinden giderek uzaklaştığı ve temel işlevleri arasında sadece öğretim işlevini yerine getiren, piyasa odaklı çalışan ve öğretim elemanları çoğunlukla siyaset ve politika ile uğraşan yapıda kurumlara dönüştüğüne vurguda buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları, üniversitenin en temel işlevlerinden olan öğretimin

kalitesinin genel olarak yetersiz ve sıradan olduğu, üniversitenin giderek lise düzeyinde öğretim yapan bir kurum haline geldiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategorinin içerdiği metaforlara örnek olarak *lise, yüksek lise, kütüphane, laboratuvar destekli lise, misyonunu kaybetmiş yer, babanın çiftliği, sanal meslek edindirme kurumu, fabrika, migros, öğretim alanı, pazar yeri, dersane, meslek edindirme kurumu ve ticarethane* verilebilir. Üniversiteye yönelik laboratuvar destekli lise metaforunu kullanan bir katılımcı bu metaforu kullanma nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

"Üniversite laboratuvar destekli lise gibidir, çünkü gerçek anlamda araştırma ve bilimsel çalışma yapılmamakta. Süreli yayınlarda araştırma ve bilimsel çalışmalar tekrarlanmakta. Öğretim ise lise dengi olacak şekilde yapılmaktadır." (Katılımcı 188)

Meslek Kazandırma

Toplam 7 katılımcı tarafından belirtilen metaforlardan oluşan bu kategoride üniversitenin bireylere meslek kazandırma işlevine vurguda bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak *meslek edindirme kurumu, fabrika, fabrika malzeme sağlayan kurum ve hizmet yeri* verilebilir. Bu kategoriye örnek olarak aşağıda belirtilen ifade verilebilir.

"Üniversite fabrikaya malzeme sağlayan bir kurum gibidir, çünkü endüstriyel üretimin pistonları, ihtiyaç duyulduğu kadarı ile okulda ve daha ziyade üniversitede üretilir." (Katılımcı 60)

Tecrübe ve Kimlik Kazandırma

Analiz sonucunda 19 metafor belirten katılımcılar, bu metaforlar aracılığıyla üniversite personeli ve öğrencilerin üniversitedeki yaşantılar sonucunda deneyim kazandıklarını, şekillendiklerini ve üniversitenin kimliğini kazandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca katılımcıların, üniversite personeli ve öğrencinin olumlu bir kimlik kazanması ve tecrübeli bireyler haline gelmesinin üniversitenin niteliğine bağlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu kategoride *yönlendirme merkezi, ev, yolcu gemisi, kitap, hayat, parmak izi, değişim-dönüşüm yeri, sanat atölyesi, heykeltraş, yeni bir yaşam alanı, yenilenme yeri, değirmen ve gökyüzü* gibi metaforlar yer almaktadır. Aşağıda bu metaforlar ve kullanım nedenlerine örnek ifadeler yer almaktadır:

"Üniversite değişim-dönüşüm yeri gibidir, çünkü hiç kimse geldiği gibi gitmez buradan. Bilgi, gözlem, deneyim, hobiler, etkinlikler aracılığıyla değişir, dönüşür öyle gider." (Katılımcı 146)

"Üniversite heykeltraş gibidir, çünkü öğrenciyi yönlendirmek istediği konuda en iyi şekli verir." (Katılımcı 170)

Bununla birlikte *çim biçme makinesi* ve *fabrika* metaforlar ile katılımcılar üniversitenin olumsuz şekillendirme yaptığını, tek tip standart bireyler haline getirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin:

"*Üniversite çim biçme makinesi gibidir, çünkü buraya gelen akademik ve insani değerlerini kaybediyor, diğer bir ifade ile biçiliyor, bir şekle sokuluyor. Bilimsel özgürlük, etik değerler değil, bu makinenin verdiği şekilde standart bireyler oluşuyor.*" (Katılımcı 13)

Çok İşlevlilik

Dört metafor ile temsil edilen bu kategori, üniversitenin bilimsel araştırma, öğretim ve toplum hizmeti işlevlerini yerine getiren çok işlevli bir örgüt olduğuna işaret etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak *mühendis*, *AVM (Alışveriş merkezi)*, *ülke ve turistik otel* verilebilir. Örneğin üniversiteyi AVM gibi gören bir katılımcı bu metaforu neden kullandığını şu şekilde açıklamıştır:

"*Üniversite AVM gibidir, çünkü akademisyenler, bilim insanları daima araştırırlar ve bilimi bilgiyi kat ederler. Aynı zamanda eğitim vererek insanlığa hizmet ederler. Medeniyeti geliştirirler.*" (Katılımcı 179)

Üniversite- Toplum İlişkisi

Üniversite – toplum ilişkisi katılımcıların belirttiği 34 metaforu içermektedir. Bu metaforlar incelendiğinde üniversite ve toplum arasındaki ilişkinin '*topluma dönük olma*' ve '*içe dönük olma*' olarak isimlendirilen iki alt kategoride ele alınması gerektiği belirlenmiştir.

Topluma Dönük Olma: Üniversite-toplum ilişkisi kategorisinde belirtilen 34 metaforun 21 tanesinin yer aldığı bu alt kategori üniversitenin toplumun bir parçası olduğu ve topluma hizmet ettiğine yönelik görüşleri içermektedir. Buna göre üniversite bulunduğu topluma hizmet eden, yol göstererek topluma liderlik ve öncülük eden bir örgüt olarak görülmektedir. Bu kategoride *lokomotif*, *toplumun bir kesiti*, *sosyal sorumluluk alanı*, *ay*, *toplumun aynası* ve *hizmet yeri gibi metaforlar yer almaktadır*. Bu kategoriye örnek olarak aşağıda belirtilen ifadeler verilebilir:

"*Üniversite önder gibidir, çünkü toplumun lokomotifidir. Toplum değerlerini üniversite belirler ve sürükler.*" (Katılımcı 150)

"*Üniversite toplumun aynası gibidir, çünkü toplumda meydana gelen gelişmeler üniversiteyi üniversitede meydana gelen gelişmeler ise toplumu biçimlendirir.*" (Katılımcı 142)

İçe Dönük Olma: Bu alt kategoride yer alan 13 metafor incelendiğinde, üniversitenin topluma ve çevreye kapalı yapısının vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılara göre üniversite topluma hizmet görevini yerine getirmeyen, toplumdan uzak bir görüntü oluşturmaktadır. Katılımcılar üniversitenin içe dönük, diğer bir ifade ile topluma uzak yapısının toplumun üniversiteyi dışlamasından kaynaklandığını ve toplumun üniversitenin varlığından rahatsızlık duyduğunu vurgulamaktadırlar. Bu kategoride *fanus, manastır, hedef tahtası, sanal meslek edindirme kurumu, akvaryum, kutsal bir mekan, kapalı kutu, fildişi kule ve aristokratlar sınıfı* gibi metaforları yer almaktadır. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı ifadeleri verilebilir:

"Üniversite manastır gibidir, çünkü dış dünyadan uzak, yaşama ve toplumla ilişkisi olmayan kime hizmet ettiği bilinmeyen "bilim" yapılır." (Katılımcı 154)

"Üniversite fanus gibidir, çünkü toplumdan kopuktur, şehirle bağları zayıftır, kendi başınadır." (Katılımcı 57)

3.1.3. Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması

Bu tema altında *paylaşım ve işbirliği, hoşgörü, sıcak ilişkiler ve samimiyet, çıkar çatışmaları ve bencillik, yapay ilişkiler ve samimiysizlik, ahbap-çavuş ilişkisi/adam kayırma* kategorileri yer almaktadır. Üniversitede ilişkilere/iletişime yönelik üretilen metaforlar tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Hoşgörü	<i>Bilimin/akılın ve hoşgörünün merkezi, ana kocağı, özgürlük/ideal alanı, kültürlerin karşılaştığı bir merkez, düşünce kültüpleri, denizaltı, orkestra.</i>	7	Olumlu
Paylaşım ve İşbirliği	<i>Açık bir sistem, orkestra, küçük bir köy</i>	3	Olumlu
Sıcak İlişkiler ve Samimiyet	<i>Lunapark, oyun mekanı, küçük bir köy</i>	3	Olumlu
Çıkar Çatışmaları ve Bencillik	<i>Cadı kazanı (f=5), dedikodu merkezi, arena, akıl hastanesi, spor takımı, koşu yarışı, arena meydanı, bayrak yarışı, cuma gecesi bari, çalışanların tapulu malı</i>	10	Olumsuz
Yapay İlişkiler ve Samimiysizlik	<i>Siyasi bir meclis, kışla, film stüdyosu, maskeli balo, karnaval yeri, cadı kazanı, bazen cangil bazen dostluk dumani, benliğin yitirildiği yer, dedikodu merkezi</i>	9	Olumsuz

Paylaşım ve İşbirliği

Üniversitede paylaşım ve işbirliğine dayalı ilişkilerin varlığına işaret eden bu kategori üç metafor ile temsil edilmektedir. Bu metaforlar *açık bir sistem, orkestra ve küçük bir köy* metaforlarıdır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Üniversite küçük bir köy gibidir, çünkü herkes birbiri ile iletişim ve işbirliği içinde üretim yapmaya çalışır.*" (Katılımcı 104)

Hoşgörü

Üniversitenin farklılıklara açık yapısının beraberinde ilişkilerde ve iletişimde hoşgörüyü getirdiğine yönelik katılımcı görüşleri içeren bu kategori 7 metafor ile temsil edilmektedir. Hoşgörü kategorisinde yer alan metaforlara örnek olarak *bilimin/akılın ve hoşgörünün merkezi, ana kucağı ve özgürlük/ideal alanı* verilebilir. Örneğin bir katılımcı hoşgörüyü aşağıdaki gibi vurgulamaktadır:

"Üniversite özgürlük ve ideal alanı gibidir, çünkü burada her türlü fikre yer vardır. Özgürce proje tasarlayabilirsiniz. İdeale ulaşmak için ortam sağlar." (Katılımcı 66)

Sıcak ilişkiler ve Samimiyet

Analiz sonucunda bazı katılımcıların kişilerin kendi karakterleri doğrultusunda davranışlarda bulunmaları nedeniyle üniversitedeki ilişkilerde samimiyet ve sıcaklık olduğunu belirttikleri ve bu konudaki görüşlerini ifade etmek için *lunapark, oyun mekanı ve küçük bir köy* metaforları kullandıkları görülmüştür. Örnek olarak bir katılımcının şu ifadesi verilebilir: "*Üniversite oyun mekanı gibidir, çünkü herkes kendi kimliğini oynar.*" (Katılımcı 86)

Çıkar Çatışmaları ve Bencillik

Bu kategori katılımcıların 10 metafor aracılığıyla belirttikleri yüksek egoya sahip ve bencil davranışlarda bulunan akademik personel arasında çıkar çatışmaları ve mücadelelerin var olduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Bu metaforlara örnek olarak *cadı kazanı, dedikodu merkezi, arena, akıl hastanesi, koşu yarışı, arena meydanı ve bayrak yarışı* örnek olarak verilebilir. Üniversiteyi ilişkiler açısından cadı kazanına benzeten bir katılımcı görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Üniversite cadı kazanı gibidir, çünkü herkesin farklı hırsları ve egoları vardır. Kişilerin kendi çıkarları için başkalarının üzerine basmaktan çekinmediklerini fark edebilirsiniz." (Katılımcı 9)

Yapay ilişkiler ve Samimiyetsizlik

Üniversitede ilişkilerin samimiyetsiz ve yapay olduğuna yönelik görüşleri içeren bu kategoride 9 metafor yer almaktadır. Katılımcılar üniversitede bireylerin olduğu gibi davranmadıklarını, ilişkilerde hoşgörüsüzlüğün varlığı eleştirmiş ve *kışla, film stüdyosu, maskeli balo, karnaval yeri, cadı kazanı, bazen cangıl bazen dostluk dumanı, benliğin yitirildiği yer ve dedikodu merkezi* gibi metaforlar kullanmışlardır. Örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir:

"Üniversite maskeli balo gibidir, çünkü çoğu kişi olmadığı biri gibi davranır." (Katılımcı 125)

"Üniversite karnaval yeri gibidir, çünkü hemen hemen herkesin görüntüsü, söylemiyle çelişmektedir." (Katılımcı 118)

Ahbab-Çavuş İlişkisi/Adam Kayırma

Altı metafor ile temsil edilen bu kategoride katılımcıların adam kayırmaya dayanan ilişkiler ve bu tür ilişkiler nedeniyle işleyiş aksamasına yönelik belirttikleri görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar bu görüşlerini *Devlet Su İşleri, babanın çiftliği, dingonun ahır, saldım çayıra Mevla'm kayıra, gladyatörlerle dolu bir arena ve aile şirketi* gibi metaforlarla yansıtmışlardır. Aşağıda bu kategoriye örnek olabilecek ifadeler yer almaktadır:

"Üniversite aile şirketi gibidir, çünkü büyük hocalar her türlü kadroya öncelikli olarak kendi akrabalarının yerleştirilmesini sağlarlar." (Katılımcı 211)

"Üniversite dingonun ahır gibidir, çünkü herkes at koşturabiliyor, akademik performans ölçülüyor, dayısı olan daha çok pohpohluyor ve daha hızlı yükseliyor." (Katılımcı 174)

3.2.ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ‘AKADEMİSYENLİK MESLEĞİ’NE YÖNELİK ALGILARI

"Akademisyenlik mesleği" kavramına yönelik öğretim üyelerinin belirttikleri metaforlar ve bu metaforlara yönelik açıklamalarının analizi sonucunda belirli tema, kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir. Bu kapsamda mesleğin doğası ve mesleğin işlevleri olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır.

Akademisyenlik mesleğinin doğası teması *sabır, özveri ve fedakarlık, zorluk, süreklilik ve dinamizm, özgürlük ve özerklik, dikkat ve özen, özel hayatı etkileme, sistematiklik ve planlılık, saygınlık ve mesleğin çekiciliği, belirsizlik, mücadele/yetersizlikler, maddi-manevi karşılık* kategorilerinden oluşmaktadır. Özgürlük ve özerklik kategorisi ile saygınlık ve mesleğin çekiciliği kategorileri birbirine zıt görüşlerin varlığı nedeniyle iki alt kategoriye ayrılarak ele alınmıştır.

Bununla birlikte mesleğin maddi-manevi karşılığı olduğunu düşünen öğretim üyelerinin aksine herhangi bir karşılığı olmadığını savunan görüşlerin varlığı ile maddi-manevi karşılık kategorisi de iki alt kategoriden oluşmaktadır. Analiz sonucunda toplam 208 katılımcının akademisyenlik mesleğinin doğasına yönelik 174 metafor ürettiği gözlenmiştir. Mesleğin doğasına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde katılımcıların akademisyenliğin zor, sabır ve özveri isteyen dinamik bir meslek olduğu ve dikkatli, özenli, sistemli ve planlı olmayı gerektirdiği üzerinde durdukları gözlenmiştir. Ayrıca bu mesleğin özel hayatı da etkilediğini ve bu mesleğin akademisyenlerin yaşamlarının bir parçası haline geldiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra akademisyenliğin yetersizlikler ve sistem ile mücadelenin yanında kendi içinde belirsizlikler taşıdığını ileri sürmektedirler. Ayrıca mesleğin saygın ve çekici olduğunu savunan görüşlere karşın artık eski saygınlığı ve çekiciliğinin bulunmadığını dile getiren görüşler de söz konusudur. Bununla birlikte akademisyenliğin maddi-manevi karşılığı olduğunu savunan görüşlerle birlikte herhangi bir karşılık göremediğini ifade eden akademisyenlerde bulunmaktadır. Yine akademik olarak özgür ve özerk olduğunu ve bunun akademisyenlik mesleğinin doğasında yer aldığını vurgulayan öğretim üyelerine karşın baskı altında olduğunu ve sınırlandırıldığını ifade eden görüşler de mevcuttur.

Akademisyenlik mesleğinin işlevleri temasında *bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, öğretim, idari/bürokratik işler, rol/model olma, çok işlevlilik ile olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi* kategorileri yer almaktadır. Buna göre toplam 104 katılımcı, akademisyenlik mesleğinin işlevleri temasına yönelik 91 metafor oluşturmuştur. Oluşturulan bu metaforlara göre öğretim üyeleri, mesleğin işlevlerinden en çok bilimsel araştırma ve öğretime vurgu yapmaktadır. Akademisyenliğin çok çeşitli işlevleri olduğunu savunan görüşlere karşın mesleğin içinin boşaldığını ve akademisyenlerin mesleğin işlevlerini yerine getirmediğini dile getiren görüşlere rastlamak mümkündür. Ayrıca bürokratik işlerden dolayı memur gibi çalıştıklarını ve akademik olarak herhangi bir iş yapamadıklarını vurgulayan görüşler de bu tema altında yer almaktadır.

3.2.1. Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması

Bu tema altında yer alan 174 metaforun incelenmesi sonucunda tablo 7'de de görülebileceği gibi *sabır, özveri ve fedakarlık, zorluk, süreklilik ve dinamizm, özgürlük ve özerklik, dikkat ve özen, özel hayatı etkileme, sistematiklik ve planlılık, saygınlık ve mesleğin çekiciliği, belirsizlik, mücadele ve yetersizlikler ile maddi/manevi karşılık* olarak isimlendirilen kategorilerin yer aldığı belirlenmiştir. Özgürlük ve özerklik ile maddi/manevi karşılık kategorileri birbirine zıt görüşler içerdiğinden iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Akademisyenlik mesleğinin doğasına yönelik tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7**Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Süreklilik ve Dinamizm	<i>Öğrencilik (f=2), maraton koşusu (f=2), hamallık, gönüllü bir esaret, uzun bir yol, yeniden her gün bilgi üretmek, kalfalık, işçilik, taze bir fidan, yaşam boyu öğrencilik, aşk, kaşiflik, yorucu ve zevkli bir meslek, annelik, yarış atı, engin bir deniz, maraton, okyanus, orkestra içinde bir müzisyen, yolculuk, berberlik, yol, defne adası, tekrar tekrar yenilenmek, fikir hamallığı, bitmeyen film, ekstrem spor, teknoloji, dağcı, okyanusta balık tutmak, sürekli gelişim, hayat tarzı, şarap, çocukluk</i>	34	Olumlu
Sabır, özveri ve fedakarlık	<i>Annelik (f=6), iğne ile kuyu kazmak (f=2), kuyumculuk, uzun bir yol, antik eser, sabır taşı, özverili bir meslek, bal yapmak, ışık-çiçek, özveri, kaplumbağa, aşk, ebeveyn olmak, uzaktan sesi hoş gelen davul, palyaçoluk</i>	14	Olumlu
Dikkat ve Özen	<i>Kuyumculuk, annelik, ipek kozası, terzilik, tahta oymacılığı, dikilmesi gereken bir elbise.</i>	6	Olumlu
Sistematiiklik ve Planlılık	<i>Maraton koşusu (f=2), kuyumculuk, avcılık, strateji uzmanı, hukuk.</i>	5	Olumlu
Zorluk	<i>Hamallık (f=4), annelik (f=2), gönüllü bir esaret, acılı adana kebabı yemek, iğne ile kuyu kazmak, devlet memurluğu, uçurtma, sorumluluk sanatı, ağır işçilik, zor bir kadın, bazen hamilelik bazen tembellik, ipek kozası, dervişlik, kaplumbağa, kadın, fikir hamallığı, anne, yük aracı, kayak kullanmak, gönüllü kölelik, nar, maraton koşusu, işçilik, okyanusta balık tutmak, bitmeyen film, padişah kızı, performans, meslek değil, uzaktan sesi hoş gelen davul, palyaçoluk, zevkli-yorucu</i>	30	Olumsuz
Özel Hayatı Etkilemesi	<i>Yaşam biçimi (f=3), annelik, gönüllü kölelik, gönüllü esaret, evlilik kurumu, işçilik, bekar olarak yapılacak bir iş, meslek değil, yaşam</i>	8	Olumsuz
Belirsizlik	<i>Çoban, çöl, pişmaniye, yolculuk, kaya taşımak, çobanlık, bilinmeyen ve sonsuz</i>	7	Olumsuz
Mücadele/Yetersizlikler	<i>Don Kişot olmak (f=3), öğretmenlik, iğne ile maden ocağı açmak, gemi kaptanlığı,</i>	7	Olumsuz

		<i>cambaz, cam fanusta yaşayan karınca, taklacı güvercin</i>		
Maddi-Manevi Karşılık		<i>Tutku, toprak, zevkli ve yorucu meslek, sirke, mastürbasyon, aşçılık, gönül işi, acılı Adana kebabı yemek, yunus, uzaktan sesi hoş gelen davul, ahilik. Zevkli-yorucu, sigara, bambaşka huzur</i>	14	Olumlu
➤ Mesleki Doyum				
	➤ Karşılığı Olmama	<i>Hamallık (f=2), gönüllü kölelik, fahişelik, papağanlık, itibarı olmayan meslek, boşa kürek çekmek, pazarcılık, maden işçiliği, ağır işçilik, dervişlik, kamyon sürücülüğü, mastürbasyon, tavus kuşu, güneş, öğretmenlik, gemi kaptanlığı</i>	16	Olumsuz
Özgürlük ve Özerklik		<i>Özgürlük (f=3), uçurtma, martı, balina, paraşütsüz uçmak, kendi işinin sahibi, özgür</i>		
➤ Özgürlük ve Özerklik			7	Olumlu
	➤ Baskı ve Hegemonya	<i>Üç maymun (f=3), kölelik (f=2), cemaat, askerlik ile imamlık arasında bir meslek, emeklilikte değerlendirilebilecek bir iş, uşaklık, yarış atı, askerlik yapmak, memur, evlilik kurumu, yük aracı, işçilik, hemşirelik, sıradan bir iş, askerlik, dokuz köyden kovulanın son köyü.</i>	16	Olumsuz
Saygınlık ve Çekicilik		<i>Padişah kazı, ambalaj, tavus kuşu</i>	3	Olumlu
➤ Saygınlık ve Çekicilik				
	➤ Saygın ve Çekici Olmama	<i>Antik eser, hamallık, üst düzey memur, hemşirelik, memurluk, değirmenci, han</i>	7	Olumsuz

Sabır, Özveri ve Fedakarlık

Bu kategori 14 metaforu içermekte ve akademisyenlik mesleğinin sabır, fedakarlık ile zaman ve enerji yönünden özveri isteyen bir meslek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca katılımcılar mesai saatleri olmayan akademisyenlik mesleğinin gece gündüz çalışma gerektirdiğine vurguda bulunmaktadır. Bu kategoride *annelik, iğne ile kuyu kazmak, kuyumculuk, uzun bir yol, sabır taşı, bal yapmak, kaplumbağa ve palyaçoluk* gibi metaforlar yer almaktadır. Örneğin bir katılımcı annelik metaforunu kullanarak şu açıklamayı getirmiştir: "*Akademisyenlik mesleği annelik gibidir, çünkü içine girdiğiniz andan itibaren işinize teslim olur, yemez yedirir, büyümeyiz (!) büyütürsünüz. Akademisyensiz bir bebeğin annesi gibi gündüzünüzü gecenize karıştırmanız gerekir.*" (Katılımcı 43). Bir başka katılımcı ise şu ifadeyi kullanmıştır: "*Akademisyenlik mesleği sabır taşı gibidir, çünkü sabretmek ve kendinden özverili olmak gerekir.*" (Katılımcı 24)

Zorluk

Zorluk kategorisinde toplam 29 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar akademisyenliğin iş yükü fazlalığı bulunan, bir çok işlevi olan, gece gündüz çalışma gerektiren sabır ve fedakarlık isteyen zor bir meslek olduğuna yöneliktir. Bu kategoriye örnek olarak şu metaforlar verilebilir: *hamallık, gönüllü bir esaret, acılı adana kebabı yemek, iğne ile kuyu kazmak, sorumluluk sanatı, ağır işçilik, zor bir kadın, ipek kozası, kadın, fikir hamallığı, gönüllü kölelik, nar, okyanusta balık tutmak*. Aşağıdaki katılımcı ifadeleri bu kategoriye örnek olarak verilebilir:

"Akademisyenlik mesleği hamallık gibidir, çünkü işin hamalitesi çoktur." (Katılımcı 212)

"Akademisyenlik mesleği okyanusta balık tutmak gibidir, çünkü sürekli çalışıp, araştırıp, zoru başarmak gerekir." (Katılımcı 12)

Süreklilik ve Dinamizm

Toplam 32 metafor ile temsil edilen bu kategori, akademisyenlik mesleğinin bilimsel gelişmelerin sürekli gelişmesine paralel olarak kendini geliştirmek isteyen bir meslek olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. *Maraton koşusu, uzun bir yol, yaşam boyu öğrencilik, kaşiflik, yarış atı, bitmeyen film* ve *hayat tarzı* metaforları bu kategoriye örnek olarak sunulabilir. Katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

"Akademisyenlik mesleği sürekli gelişim gibidir, akademisyen sürekli kendini geliştiren bireylerin toplumunu oluşturan "bilgi toplumu" üyesidir." (Katılımcı 198)

"Akademisyenlik mesleği tekrar tekrar yenilenmek gibidir, çünkü her yıl her dönem yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile donanık olmak gerekir." (Katılımcı 127)

Özgürlük ve Özerklik

Bu kategori 23 metafor içermekte ve akademisyenliğin özgür ve özerk olduğunu belirten görüşler ile aksine baskı altında ve sınırlılıkları olan bir meslek olduğunu belirten görüşler iki alt kategoride ele alınarak incelenmektedir.

Özgürlük ve Özerklik: Bu alt kategori 7 metafordan oluşmakta ve akademisyenliğin özgürlükleri olan ve çalışma alanında akademisyenlerin kendi istekleri ve düşünceleri doğrultusunda hareket edebildikleri bir meslek olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. Bu kategoriye örnek olarak *özgürlük, uçurtma, martı* ve *paraşütsüz uçmak* metaforları verilebilir. Mesleği uçurtma metaforu ile ele alan bir katılımcı aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

"Akademisyenlik mesleği uçurtma (dünyanın en özgür mesleği) gibidir, çünkü hem bilimsel çalışma anlamında hızınızı ve yapmak istediklerinizi kendiniz belirlersiniz hem de memur gibi yaşamazsınız. (Örneğin 8-17 mesai uygulamanız ya da kıyafet sınırlamanız yok)" (Katılımcı 3)

Baskı ve Hegemonya: Akademisyenliğin başkalarının belirlediği kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen ve özgürlüğü olmayan bir meslek olması ve akademisyenlerin kendi kararları doğrultusunda çalışmalar gerçekleştiremediğini işaret eden görüşlerin yer aldığı bu kategori 16 metafor içermektedir. Bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları şunlardır: *üç maymun, kölelik, cemaat, askerlik ile imamlık arasında bir meslek, memurluk, uşaklık, yarış atı, askerlik yapmak, yük aracı, işçilik ve dokuz köyden kovulanın son köyü.* Aşağıda bazı katılımcıları görüşleri örnek olarak verilmiştir:

"Akademisyenlik mesleği kölelik gibidir, çünkü bu ülkede akademiler kışla gibidir. Emir verilir ve yapılır mantığı hüküm sürüyor." (Katılımcı 74)

"Akademisyenlik mesleği memurluk gibidir, çünkü her ne kadar özerk dense de aslında değildir. Öğretimi ve araştırmayı sizden beklendiği gibi yapmalısınız. Yoksa üzerinizdeki baskı artar. İstenmeyen birisi ilan edebilirsiniz. Kalıpları ve "doğruları" çok olan bir meslek." (Katılımcı 167)

Dikkat ve Özen

Bu kategori 6 metafor içermekte ve akademisyenlik mesleğinin hem öğretim hem de bilimsel araştırma işlevlerinde titizlik isteyen, özen ve dikkat gerektiren bir meslek olduğuna işaret etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar ise şunlardır: *kuyumculuk, annelik, ipek kozası, terzilik, tahta oymacılığı ve dikilmesi gereken bir elbise.* Akademisyenliği terziliğe benzeten bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır: "Akademisyenlik mesleği terzilik gibidir, her yazınızı bir terzi titizliği ile kaleme almanız gerekir." (Katılımcı 135). Bir diğer katılımcı ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Akademisyenlik mesleği tahta oymacılığı gibidir, çünkü ince ince işlemek ve öğretmek gerekir her detayı." (Katılımcı 185)

Özel Hayatı Etkilemesi

Toplam 8 metaforun yer aldığı bu kategoride öğretim üyelerinin, akademisyenliğin mesai saatleri olmayan, özel hayatı kapsayan ve dolayısıyla onu etkileyen bir meslek olduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Katılımcılar akademisyenlik mesleğini yaşamın bir parçası olarak görmektedir. *Yaşam biçimi, gönüllü kölelik, gönüllü esaret ve evlilik kurumu* bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak verilebilir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü "Akademisyenlik mesleği yaşam biçimi gibidir, çünkü mesai saatleri arasına sıkıştırılamaz. Bu nedenle özel hayatı da etkiler. Bunu bu şekilde yaşamayanlar, akademisyen olmakta zorlanırlar." (Katılımcı 131) şeklinde ifade etmiştir.

Sistematiklik, Planlılık

Beş metafor ile temsil edilen bu kategori ise akademisyenlik mesleğinin planlı hareket etmeyi gerektiren, sistemli çalışılarak yerine getirilebilecek bir meslek olduğuna yönelik görüşleri ifade etmektedir. Katılımcılara göre yapılması gereken farklı işler ancak planlı ve sistemli bir çalışma ile yerine getirilebilmektedir. Bu kategoride şu metaforlar yer almaktadır: *maraton koşusu (f=2), kuyumculuk, avcılık, strateji uzmanı ve hukuk*. Aşağıda bu kategoriye örnek olabilecek katılımcı görüşü yer almaktadır:

"Akademisyenlik mesleği strateji uzmanlığı gibidir, çünkü birçok şeyi bir arada düşünüp doğru planlama yapıp hem mesleğe hem de hayata yetişme çabasıdır." (Katılımcı 86)

Saygınlık ve Mesleğin Çekiciliği

Bu kategoride yer alan görüşler akademisyenliğin saygın bir meslek olduğu ve aksine akademisyenliğin saygınlığının olmadığı yönünde ikiye ayrılmaktadır. Dolayısı ile bu kategori iki alt kategoriye ayrılmaktadır.

Saygın ve Çekici Bir Meslek Olarak Akademisyenlik: Bu alt kategoride yer alan *padişah kızı, ambalaj, tavus kuşu* metaforları incelendiğinde, akademisyenliğin dışarıdan saygınlığı bulunan çekici bir meslek olduğuna yönelik görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Ancak bu kategoride yer alan metaforlar dışarıdan olumlu bir imaja sahip olan mesleğin görüldüğü gibi olmadığını vurgulamaktadır. Bu konuda bir katılımcı *"Akademisyenlik mesleği tavus kuşu gibidir, çünkü görkemli ve zariftir ama reel faydası ihmal edilebilecek düzeydedir."* (Katılımcı 189) şeklinde görüş belirtmiştir.

Saygınlığı ve Çekiciliği Olmayan Akademisyenlik: Bu alt kategori ise *antik eser, hamallık, üst düzey memur, hemşirelik, memurluk, han ve değirmenci* metaforları ile akademisyenliğin saygınlığını ve çekiciliğini kaybetmiş bir meslek olduğuna ve akademisyenlik ile akademisyenlerin toplum tarafından önem görmediklerine yönelik görüşleri içermektedir. Mesleği antik esere benzeten bir katılımcı şu şekilde açıklama getirmiştir: *"Akademisyenlik mesleği gerçek değerini bulamamış antik eser gibidir, çünkü cazibesini yitirmiş, insanları heveslendirmeyen ancak zamanında ya da bir zamanlar değerini bilenler olmuş özveri gerektiren bir meslektir."* (Katılımcı 18)

Belirsizlik

Akademisyenlikte nelerle karşılaşılacağıının belirsiz olduğuna yönelik bu kategori 6 metafor ile temsil edilmektedir. Bu kategoride *çoban, çöl, pişmaniye, yolculuk, kaya taşımak, bilinmeyen ve sonsuz ile çobanlık* metaforları yer almaktadır. Çöl

metaforunu kullanan bir katılımcı şu ifadelerle görüşünü belirtmiştir: "*Akademisyenlik mesleği çöl gibidir, çünkü kimisine vaha yönünü kimisine öldürücü sıcağını gösterir.*" (Katılımcı 106)

Mücadele/Yetersizlikler

Yedi metafor içeren bu kategoride akademisyenliğin birçok yetersizliğin bulunduğu ve yerine getirmek için bir çok mücadele verilmesi gereken bir meslek olduğuna yönelik görüşleri kapsamaktadır. Katılımcılara göre bu mücadele bazen aynı bölümde bulunan bir öğretim elemanı ile olabilirken, bazen üniversite ile bazen de hükümetlerle ya da toplumla olabilmektedir. Bu kategoride *Don Kişot olmak, öğretmenlik, iğne ile maden ocağı açmak, gemi kaptanlığı, cambaz, cam fanusta yaşayan karınca ve taklacı güvercin* metaforları yer almaktadır. Örneğin akademisyenliği *Don Kişot* olmaya benzeten bir öğretim üyesi şu ifadeyi kullanmıştır: "*Akademisyenlik mesleği Don Kişot olmak gibidir, çünkü yaptığı çalışmaları (eğitim-öğretim/araştırma) bir engelle karşılaşırsa bile yel değirmeniyle savaşmak gibi durmaksızın mücadelesini sürdürür.*" (Katılımcı 30)

Maddi-Manevi Karşılık

Toplam 27 metafor ile temsil edilen bu kategori mesleğin manevi karşılığı olduğunu vurgulayan ve maddi-manevi herhangi bir getirisi olmadığını savunan görüşleri içermek üzere iki alt kategoride ele alınmıştır:

Mesleki Doyum: Akademisyenlik mesleğinin maddi karşılığı olmayan ancak sevilerek yapılabilecek, manevi karşılığı olan, doyum elde edilen bir meslek olduğuna yönelik görüşlerin yer aldığı bu kategori 11 metafor ile temsil edilmektedir. Katılımcılar görüşlerini *tutku, toprak, sirke, aççılık, gönül işi, acılı Adana kebabı yemek* ve *sigara* gibi metaforlar kullanarak ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir:

"Akademisyenlik mesleği bir gönül işi gibidir, çünkü bu işten çok para kazanılmaz, yaptığın işi gerçekten sevmeli ve gönülden yapman gerekir." (Katılımcı 165)

"Akademisyenlik mesleği uzaktan sesi hoş gelen davul gibidir, çünkü gerçekten üniversitede çalışmayan birisinin bu işin ne kadar özveri, yoğun emek, zorluk gerektirdiğini bilmesi ama karşılığında da yalnız manevi tatmin olduğunu bilmesi mümkün değildir." (Katılımcı 223)

Maddi-Manevi Karşılığı Olmama: *Hamallık, gönüllü kölelik, fahişelik, papağanlık, mastürbasyon ve boşa kürek çekmek* gibi 16 metaforlarla temsil edilen bu alt kategoride akademisyenliğin maddi-manevi getirisi olmayan bir meslek olduğuna yönelik görüşler yer almaktadır. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı ifadeleri verilebilir:

"Akademisyenlik mesleği mastürbasyon gibidir, çünkü sadece kendini tatmin etmek için yapılan bir eylem gibi. Ne emeğinin karşılığını alabiliyorsun (maddi ve manevi) ne de gerçekten "gerçek akademisyenlik" yapabiliyorsun." (Katılımcı 152)

"Akademisyenlik mesleği boşa kürek çekmek gibidir, çünkü ne kadar çalışırsan çalış, ne kadar üretirsen üret, üretmeyen ve çalışmayanlarla aynı statü ve maaşı kazanırsın. Ayrıca yaptığın iş de göze görünmez." (Katılımcı 58)

3.2.2. Akademisyenliğin İşlevleri Teması

Analiz sonucunda 91 metaforun yer aldığı bu tema altında *bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, öğretim, idari/bürokratik işler, rol/model olma, çok işlevlilik, olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi* kategorilerinin yer aldığı görülmüştür. Bu kategoriler ve yer alan metaforlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretimi	<i>Hamallık, çiftçilik, bal yapmak, kaşiflik, yorucu ve zevkli bir meslek, saat, fabrika, özgürlük, ana arı, gemi kaptanlığı, çocuk büyütmek, aynı zamanda çok iş yapmak, uçurtma, iki tarafı keskin bıçak, okyanusta balık tutmak, üç ayaklı masa, yarış atı, çocuk, paraşütsüz uçmak, güneş, küçük bir çocuk, heykeltıraşlık, hukuk, yeni öğrenen meraklı çocuk, amelelik, internet, Don Kişot'luk, madencilik,</i>	28	Olumlu
Öğretim	<i>Öğretmenlik (f=5), çobanlık (f=2), tercüme bürosu, yanan mum, fahişelik, papağanlık, halkla ilişkiler uzmanı, üç ayaklı masa, oksijen, bal yapmak, yorucu ve zevkli bir meslek, saat, müşteri temsilciliği, internet, Don Kişot'luk, işçilik, yüksek lise öğretmenliği, tahta oymacılığı, aynı zamanda çok iş yapmak ve öğretmenlik, pandomim sanatı</i>	20	Olumlu
Çok İşlevlilik	<i>Makine, üç ayaklı masa, çok telli bir saz, sorumluluk sanatı, amelelik, strateji uzmanı, büyüyen bir orman, annelik, gökyüzü, yük aracı, Don Kişot'luk, küp, aynı zamanda çok iş yapmak, nar, karşılaştıracak bir şey yok, ahtapot, hayat tarzı</i>	17	Olumlu

Rol/Model Olma	<i>Yanan mum, çiftçilik, ışık-çiçek, yol gösterici olmak, okyanus, ana arı, kalfalık, değirmenci, bahçıvanlık</i>	9	Olumlu
Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi	<i>Öğretmenlik (f=5), papağanlık, bedavacılık, sıradan bir meslek, öğretmenlik ve pandomim sanatı, kıvrımak, işportacı, evcilik oynamak, sıradağlar</i>	10	Olumsuz
İdari ve Bürokratik İşler	<i>Memurluk (f=2), devlet memurluğu, memuriyet, yazlık bir iş, uşaklık, memur, öğretmenlik</i>	7	Olumsuz

Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretim

Akademisyenlerin araştırmalar yapma ve bilimsel bilgi üretme işlevlerini yerine getirdiklerini işaret eden bu kategori 28 metafor içermektedir. Bu metaforlara örnek olarak *çiftçilik, bal yapmak, kaşiflik, saat, fabrika, ana arı, gemi kaptanlığı, çocuk büyütme, üç ayaklı masa, parasütsüz uçmak, güneş, heykeltıraşlık* verilebilir. Aşağıdaki ifadeler bu işleve yapılan vurguya örnek teşkil edebilir:

"Akademisyenlik mesleği bal yapmak gibidir, çünkü çok çeşitli ana malzeme toplanır, işlenir, uzun çalışma sonunda yeni ürün ortaya çıkarılır." (Kategori 54)

"Akademisyenlik mesleği bir fabrika gibidir, çünkü her fırsatta üretim yapılır ve maksimum performans elde etmek amaçlanır." (Katılımcı 168)

Öğretim

Akademisyenlik mesleğinin öğretim işlevini vurgulayan bu kategori 20 metafor içermektedir. Öğretim kategorisinde *öğretmenlik, çobanlık, yanan mum, fahişelik, papağanlık, oksijen, bal yapmak, yüksek lise öğretmenliği, tahta oymacılığı, aynı zamanda çok iş yapmak ve öğretmenlik ve pandomim sanatı* gibi metaforlar yer almaktadır. Mesleği öğretmenliğe benzeten bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır: *"Akademisyenlik mesleği öğretmenlik gibidir, çünkü derslerle ve bölüm işleri ile vaktinin çoğu kullanılmış olur."* (Katılımcı 191)

İdari, bürokratik işler

Yedi metafor yer alan bu kategori öğretim üyelerinin idari ve bürokratik işlerle uğraştıklarını ve memura dönüşerek asıl işlevlerini yerine getiremediklerini işaret etmektedir. Bu kategoride *memurluk (f=2), devlet memurluğu, memuriyet, yazlık bir iş, uşaklık, memur ve öğretmenlik* metaforları yer almaktadır. Mesleğin memuriyete dönüştüğünü belirten bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır: *"Akademisyenlik mesleği memuriyet gibidir, çünkü memurların yapması gereken birçok iş akademisyenler üzerine yüklenmiştir."* (Katılımcı 52)

Rol/Model Olma

Yanan mum, çiftçilik, ışık-çiçek, yol gösterici olmak, okyanus, ana arı, kalfalık, değirmenci ve bahçıvanlık gibi metaforları içeren bu kategori akademisyenlerin rol/model olarak öğrencilerin yetiştirilmesi işlevini yerine getirmelerine yönelik görüşlerini içermektedir. Aşağıda belirtilen ifadeler bu kategoriye örnek olarak sunulabilir:

"Akademisyenlik mesleği yol gösterici olmak gibidir, çünkü öğrencilere hem hoca gibi hem de örnek insan olmak gerekir." (Katılımcı 95)

"Akademisyenlik mesleği ana arı gibidir, çünkü bal yapımına öncülük etmezse diğer arılar çalışmaz ve hayatta hiçbir amacı olmaz." (Katılımcı 172)

Çok İşlevlilik

Bu kategori akademisyenlerin araştırma, öğretim, toplum hizmeti, idari işler, yöneticilik gibi birçok işlevi bir arada yürüttüklerine işaret eden 17 metaforu içermektedir. Bu kategoriye örnek olarak *uçayaklı masa, çok telli bir saz, sorumluluk sanatı, strateji uzmanı ve ahtapot* verilebilir. Bu konuda bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *"Akademisyenlik mesleği uçayaklı masa gibidir, çünkü öğretim, bilim, yönetim ayaklarından biri eksik olduğunda bir işe yaramaz."* (Katılımcı 42). Bir diğeri ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Akademisyenlik mesleği aynı zamanda çok iş yapmak gibidir, çünkü hem bilimsel araştırma, hem ders verme, hem de topluma yararlı olmak gerekir."* (Katılımcı 187)

Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi

Yedi metaforun yer aldığı bu kategori akademisyenlerin kar ve para odaklı olarak işler yapmakta veya asıl işlevleri olan bilimsel araştırma, öğretim ve toplum hizmeti işlevlerini ya yerine getirmemekte ya da nitelikli olarak yapmadıklarına yönelik katılımcı görüşlerini içermektedir. Bu kategoride *papağanlık, bedavacılık, öğretmenlik, evcilik oynamak, sıradağlar ve pandomim sanatı, kıvrıma ve işportacı* gibi metaforlar yer almaktadır. Bir öğretim üyesi mesleği işportacıya benzeterek şu ifadeyi kullanmıştır: *"Akademisyenlik mesleği işportacı gibidir, çünkü bu mesleği yapanlar kalitesine bakmadan para kazandıracak, kazanacak ne varsa alıp satıyorlar."* (Katılımcı 13)

3.3.ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ‘BİLİMSEL ARAŞTIRMA’YA YÖNELİK ALGILARI

Analiz sonucunda öğretim üyelerinin “bilimsel araştırma” kavramına yönelik oluşturduğu 271 metafor belirli temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Buna

göre öğretim üyelerinin bu kavrama yönelik görüşleri bilimsel araştırmanın doğası ve amacı olmak üzere iki tema kapsamında ele alınmıştır.

Bilimsel araştırmanın doğası teması *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, planlılık ve sistematiklik, merak, dikkat ve özen, özgürlük ve özerklik, yetersizlikler, mesleki doyum, etik ilkeler* ve *özgünlük* kategorilerinden oluşmaktadır. Özgürlük ve özerklik kategorisi birbirine zıt görüşlerin varlığı nedeniyle özgürlük ve özerklik ile baskı ve sınırlılık olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu temaya yönelik 188 katılımcı toplamda 180 farklı metafor üretmiştir. Bilimsel araştırmanın doğasına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde bilimsel araştırmanın zor ve emek isteyen bir süreç olmanın yanında, temelinde merak ve araştırma duygusu yatan mesleki doyum kazandıran bir uğraş olduğuna yönelik görüşler belirtilmiştir. Bununla birlikte katılımcılara göre bilimsel araştırma dikkatli ve özenli olmanın yanında, planlı ve sistematik hareket etmeyi gerektirmektedir. Ayrıca katılımcılar, bilimsel araştırmalar yaparken desteklenmediklerini ve imkanların kısıtlı olduğunu dile getirmektedirler. Bunun yanı sıra katılımcılar hiç bitmeyen bir süreç olan bilimsel araştırmanın sonucunda da hayal kırıklığına uğrayabildiklerini, araştırma sürecinin belirsizliklerle dolu olduğunu belirtmektedirler. Bilimsel araştırmanın özgürlüğü ve özerkliği konusunda ise katılımcıların görüşleri ikiye ayrılmaktadır. Buna göre baskı altında olduğunu ve bilimsel araştırma yaparken sınırlandırıldığını savunan katılımcıların yanı sıra bu süreçte son derece özgür olduğunu ve kendi istekleri ve kararları doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirdiğini belirtenler de mevcuttur. Bilimsel araştırmanın etik ilkelerine dikkat çeken bir kısım katılımcı ise özellikle tekrarlar ve taklitlerden dolayı nitelikli bilimsel çalışmaların gerçekleştirilemediğini savunmaktadır.

Bilimsel araştırmanın amacı temasında *bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı, kendini geliştirme/yetiştirme, yükselme/ilerleme/puan* ve *ihtiyaç* kategorileri yer almaktadır. Bilimsel araştırmanın amacına yönelik üretilen 91 metafor ile katılımcılar bilimsel araştırmanın en çok bilim için yapıldığını belirtmektedirler. Buna göre bilimsel araştırmalar, bilime katkı sağlamak, bilinmeyenleri ortaya çıkarmak ve yeni bir şeyler üretmek için gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar ise puan toplayarak, akademisyenlikte ilerlemek ve unvan olarak yükselmek için bilimsel araştırma yapıldığını belirlemektedir.

3.3.1. Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması

Bu tema 180 metaforun incelenmesi sonucu ortaya çıkan *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, planlılık ve sistematiklik, merak, dikkat ve özen, özgürlük ve özerklik, yetersizlikler, mesleki doyum* ve *etik ilkeler* isimlendirilen kategorileri içermektedir. Özgürlük ve özerklik kategorisi birbirinden farklı görüşler içerdiğinden iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bilimsel araştırmanın doğasına

yönelik 180 metafor yer almaktadır. Bu temaya yönelik belirlenen kategori ve metaforlar tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Zorluk ve Emek	<i>Çocuk (f=2), Mars'ta toprak analizi yapmak, kızgın kumlardan serin sulara atlama, batık gemi, su altına dalmak, savaşmak ile ibadet arası bir şey, gerçek bilgiye ulaşmanın en güzel yolu, bilinmeyeni bataklıkta arama, unutulmaz bir macera, yolculuk, keyif öncesinde yaşanan acı, düğümlemiş bir ip yumağı, hastalık, doğum sancısı, gizem, doğum, ıssız güzergahlar, duvar örneği, çiğ köfte, akademisyenin bestelediği şarkı, bebek, çocuk yetiştirmek, heykeltıraşlık, Gestalt, montaj işçiliği, puzzle, halı dokumak, omler, iğne ile kuyu kazmak, kızıl elma</i>	30	Olumsuz
Belirsizlik	<i>Yemek yapmak (f=2), macera (f=2), suda balık, heykel, kutu, kumar, bulmaca, bilinmeyene yolculuk, hediye kutusu, labirent, kutsal bir inek, dünya, yolculuk, kaya, tünel, bilinmeyen yolda gitmek, sondaj yapmak, kazı, kızıl elma</i>	19	Olumsuz
Etik İlkeler	<i>Dolmayan bir kuyu, hayal, güzel bir olay, yama (patchwork) işi, bilinen bilgileri tekrar kotararak sofraya koymak, tüketim toplumu uygun meta, rutin ve göstermelik bir çalışma, boşluk doldurma, kumdan kale yapmak, tiyatro, kopyacılığın yeni adı, cypypaste, duvar örneği, temeli sağlam bina, yok, bina</i>	16	Olumsuz
Yetersizlikler	<i>Suda balık, hayal, bilinen bilgileri tekrar kotararak sofraya koymak, işlenmemiş maden, şapkadan tavşan çıkarmak, geriden takip edilen eski yazı, kömür madenciliği, samanlıkta iğne aramak, kişinin ruh aleminde çıktığı yolculuk, güzel bir rüya görüp gülümseyerek uyanmak, literatür tarayarak yapılan ev ödevi, kim kaybetti de biz bulalım</i>	12	Olumsuz
Mesleki Doyum	<i>oyun oynamak (f=2), güzelliğinden şüphe edilmeyen taş, Mars'ta toprak analizi yapmak, doyum, kızgın kumlardan serin sulara atlamak, keşfetme sanatı, üç boyutlu görseller, bulmaca, ağacın meyvesi, heyecanlı bir yaşam, su altına dalmak, dedektiflik işi, güzel bir olay, yemek yapmak, akademisyenliğin en</i>	28	Olumlu

	<i>güzel yanlarından biri, unutulmaz bir macera, mastürbasyon, su, doğum sancısı, gaz sancısı, oyuncuğu ile oynayan çocuk, tünel, doğum, gelişmekte olan çocuk, başlangıçta heyecanlı bir macera, rafting, haz veren gıda, oyun</i>		
Sonsuzluk	<i>Dipsiz kuyu (f=5), iğne ile kuyu kazmak (f=2), keşfetmek ve okumak istediğim kitap, sonsuzluk, dolmayan bir kuyu, uzay, sonu olmayan yol, hediye kutusu, gerçek bilgiye ulaşmanın en güzel yolu, hazine keşfetmek, derinlik, bilinmeyeni bataklıkta arama, engin bir deniz, keşif ve tazelenme, uzay boşluğu, bitmeyen bir senfoni, sonu olmayan bir çaba, hastalık, kum tanesi, sınırsız ve sürekli, türev almak, pırlanta, sihirli bir değnek, derya, denize düşen yağmur damlası, bir avuç su.</i>	25	Olumlu
Sistematiklik ve Planlılık	<i>Dantel işlemek, hamur yapmak, kutu, sihirli bir değnek, insan gelişimi, denizde kum aramak, film yönetmek, ekin hasadı, iğne ile kuyu kazmak, sonuçlandırma, bir müziği notasıyla öğrenme, uzun bir yolculuk, samanlıkta iğne aramak, problem çözmek, uzun bir film, kazı, yemek yapmak, gezi programı, hamur yapmak</i>	19	Olumlu
Merak	<i>Mars'ta toprak analizi, kendi kendini yenileme süreci, bulmaca, ısızsız güzergahlar, su altına dalmak, yatak, su, gelişmekte olan çocuk, dedektiflik, iyi bir yemek</i>	10	Olumlu
Dikkat ve Özen	<i>Dantel işleme, kuyumculuk, yemek yapmak, oya işleme, terazi, su, dedektiflik, çocuğun büyümesi, nazlı bir kuş</i>	9	Olumlu
Özgünlük	<i>Karanlıkta filin hortumunu tarif etmek, yap-böz</i>	2	Olumlu
Özgünlük ve Özerklik	<i>At yarışı, suda balık, özel mutfak, tarladaki ürün, ürkek</i>	5	Olumlu
➤ Baskı ve Sınırlılık	<i>Savaşmak ile ibadet arası bir şey, isteneni bilimsel yöntem sosa batırarak sunma, dizginlenmiş at, askeri düzen, yok</i>	5	Olumsuz

Sonsuzluk

25 metaforun yer aldığı bu kategori katılımcıların araştırılacak konu ve yöntem çok çeşitli olduğuna ve bilimsel araştırmanın sonunun olmadığına yönelik görüşlerini içermektedir. Katılımcılar bu görüşlerini örnek olarak verilebilecek şu metaforlar ile ifade etmişlerdir: *dipsiz kuyu, iğne ile kuyu kazmak, sonsuzluk, dolmayan bir kuyu, uzay, sonu olmayan yol, derinlik, bilinmeyeni bataklıkta arama, engin bir deniz, bitmeyen bir senfoni, hastalık, kum tanesi, türev almak, pırlanta ve denize düşen yağmur damlası*. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bilimsel araştırma dipsiz kuyu gibidir, çünkü araştırdıkça araştırılacak çok şeyin olduğunu fark edersin." (Katılımcı 118)

"Bilimsel araştırma sonu olmayan yol gibidir, çünkü araştırdıkça elde edilen bulgular yeni bir araştırmanın yolunu açıyor." (Katılımcı 28)

Zorluk ve Emek

Bu kategori 30 metafor ile temsil edilmekte ve bilimsel araştırma yapmanın çok emek isteyen zor bir süreç olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. Bilimsel araştırma yapmanın zorluğu ve emek istemesine yönelik belirtilen metaforlardan bazıları şunlardır: *Çocuk, Mars'ta toprak analizi yapmak, kızgın kumlardan serin sulara atlama, batık gemi, savaşmak ile ibadet arası bir şey, bilinmeyi bataklıkta arama, keyif öncesinde yaşanan acı, düğümlenmiş bir ip yumağı, doğum sancısı, ıssız güzergahlar, duvar örmek, çiğ köfte, akademisyenin bestelediği şarkı, Gestalt, montaj işçiliği, puzzle ve iğne ile kuyu kazmak*. Aşağıda bu metaforların kullanılmasına yönelik bazı katılımcı ifadeleri örnek olarak sunulmuştur:

"Bilimsel araştırma Mars'ta toprak analizi yapmak gibidir, çünkü merak ve kuşkuculukla başlayıp sonuç elde etmek zahmetli bir o kadar da heyecan vericidir." (Katılımcı 5)

"Bilimsel araştırma iğne ile kuyu kazmak gibidir, çünkü çok yavaş ilerler ve yoğun çalışma gerektirir." (Katılımcı 42)

Belirsizlik

Bilimsel araştırmanın belirsizlik içerdiğine yönelik görüşlerin 19 metafor ile temsil edildiği bu kategoriye örnek olarak şu metaforlar belirtilebilir: *yemek yapmak, macera, suda balık, kumar, bulmaca, bilinmeyene yolculuk, hediye kutusu, labirent, kutsal bir inek, tünel, bilinmeyen yolda gitmek, sondaj yapmak ve kazı*. Bir katılımcı bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Bilimsel araştırma heykel gibidir, çünkü heykelin sonunda ne olacağı belli olmaz. Tasarladığımız beklediğimiz olmayabilir." (Katılımcı 15)

Planlılık ve Sistemlilik

Katılımcıların bilimsel araştırmanın planlı ve sistemli yürütülen/yürütülmesi gereken bir süreç olduğuna yönelik görüşlerini içeren bu kategori 19 metafor ile temsil edilmektedir. Bu kategoriye örnek olarak şu metaforlar verilebilir: *Dantel işlemek, hamur yapmak, insan gelişimi, film yönetmek, ekin hasadı, iğne ile kuyu kazmak, bir müziği notasıyla öğrenme, uzun bir yolculuk, problem çözmek, ve gezi programı*. Bir katılımcı bu konuya yönelik görüşünü şu şekilde belirtmektedir: "Bilimsel araştırma gezi programı gibidir, çünkü programı yapmadan önce programla ilgili olarak en ince ayrıntısına kadar düşünülmelidir. İyi organize edilip, planlı ve programlı hareket edildiğinde amacına ulaşılabilir." (Katılımcı 194)

Merak

Bu kategori, bilimsel araştırma yapmanın temelinde merak duygusu olduğunu; merak sahibi olanların araştırma yaptığını ve sonucunda ürün elde ettiklerini vurgulayan 10 metafor içermektedir. *Mars'ta toprak analizi, ıssız güzergahlar, su altına dalmak, yatak, dedektiflik ve iyi bir yemek* metaforları bu kategoriye örnek olarak verilebilir. Bir katılımcı aşağıda belirtilen ifadelerle görüşünü dile getirmiştir:

"Bilimsel araştırma hiç rahat edemediğiniz bir yatak gibidir, çünkü ne kadar iyi olursa olsun hep kuşkular vardır rahat etmenizi engelleyen soru işaretleri, eleştiriler dönüp durmanıza sebep olur, ne kadar güzel uyku çekseniz de bel ağrısı yapabilir." (Katılımcı 91)

Dikkat ve Özen

Bilimsel araştırmanın dikkat ve özen gerektiren, titizlik isteyen bir süreç olduğuna işaret eden bu kategoride 9 metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *dantel işleme, kuyumculuk, yemek yapmak, oya işleme, terazi, su, dedektiflik, çocuğun büyümesi ve nazlı bir kuş* metaforları yer almaktadır. Bu kategoride belirtilen görüşlere örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir:

"Bilimsel araştırma kuyumculuk gibidir, çünkü çok titizlenmek gerekir." (Katılımcı 68)

"Bilimsel araştırma oya işlemek gibidir, çünkü her aşaması özen gerektirir." (Katılımcı 85)

Özgürlük ve Özerklik

Bu kategori, özgürlük ve özerklik ile baskı ve sınırlılık olarak isimlendirilen iki alt-kategoriyi içermektedir.

Özgürlük ve Özerklik: Bilimsel araştırma yaparken özgür ve özerk olduğunu düşünen katılımcı görüşlerini yansıtan bu alt kategoride 5 metafor yer almaktadır. Buna göre *at yarışı, suda balık, özel mutfak, tarladaki ürün ve ürkek gelin* metaforları ile öğretim üyeleri özgür ve özerk olarak bilimsel araştırma yaptıklarını ifade etmektedirler. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: *"Bilimsel araştırma benim özel mutfağım gibidir, çünkü istediğimi pişirebiliyorum."* (Katılımcı 66)

Baskı ve Sınırlılık: *Savaşmak ile ibadet arası bir şey, isteneni bilimsel yöntem sosa batırarak sunma, dizginlenmiş at, askeri düzen ve yok olmak üzere 5 metafor ile öğretim üyeleri bilimsel araştırma yaparken baskı altında olduklarını ve*

sınırlandırıldıklarını ifade etmektedirler. Aşağıda belirtilen ifadeler bu kategoriye örnek olarak sunulabilir:

"Bilimsel araştırma "istenen" bilimsel yöntem sosuna batırarak sunma gibidir, çünkü kamu çalışanı olduğundan, akademisyenden beklenen toplumsal, siyasal, teknolojik kabuller çerçevesinde araştırmalar yapmaktır. Var olan doğruların aksi yönde sistemi sorgulayıcı çalışmalar yapacak olan yok gibidir. Üniversitedeki araştırmalar, var olan sistemi güçlendirici ve sürdürücü bir nitelik taşır." (Katılımcı 167)

"Bilimsel araştırma dizginlenmiş at gibidir, çünkü bıraksanız gözler önüne neler sergileyecek ama dizginleniyor; bilimsel amaç için değil araç olarak kullanıldığı için küçük bir alana hapsediliyor." (Katılımcı 13)

Yetersizlikler

Bu kategoride 12 metafor yer almaktadır. Buna göre katılımcılar bilimsel araştırma yaparken imkanların kısıtlı olduğunu ve gerekli desteği göremediklerini vurgulamaktadır. Katılımcılar *suda balık, hayal, bilinen bilgileri tekrar kotararak sofraya koymak, şapkadan tavşan çıkarmak, kömür madenciliği, güzel bir rüya görüp gülümseyerek uyanmak ve kim kaybetti de biz bulalım* gibi metaforlar ile bilimsel araştırmada karşılaşılan yetersizliklere vurgu yapmaktadır. Aşağıda yetersizliklere yönelik katılımcı ifadelerine yer verilmiştir:

"Bilimsel araştırma literatür tarayarak yapılan ev ödevi gibidir, çünkü gerekli kaynakların doğru yerlere aktarılmadığı bir sistem içerisinde olanaklarınız ancak buna yetmektedir." (Katılımcı 221)

"Bilimsel araştırma bir çoğu çok geriden takip edilen eski yazı gibidir, çünkü sağlanan imkanlar ve bürokratik engellerle herhalde ancak bu kadar olur dedirtiyor insana." (Katılımcı 136)

Mesleki Doyum

28 metafor ile temsil edilen bu kategori, katılımcıların bilimsel araştırmalar sonucunda manevi doyum elde ettikleri ve mutlu oldukları ayrıca bilimsel araştırma gerçekleştirme sürecinde heyecan duyduklarını vurgusunu içermektedir. *Oyun oynamak, gaz sancısı, güzelliğinden şüphe edilmeyen taş, doyum, keşfetme sanatı, üç boyutlu görseller, bulmaca, ağacın meyvesi, heyecanlı bir yaşam, unutulmaz bir macera, mastürbasyon, oyuncağı ile oynayan çocuk, tünel, rafting, haz veren gıda ve oyun* gibi metaforlar bu kategoride yer almaktadır.

"Bilimsel araştırma akademisyenliğin en güzel yanlarından biri gibidir, çünkü araştırmak, öğrenmek ve bunlardan sonuçlar, yayınlar elde etmek bu işin en güzel ve en özel yanındır. Mesleki tatminin en iyi göstergesidir." (Katılımcı 82)

Etik İlkeler

Bu kategoride 16 katılımcı ve 16 metafor yer almaktadır. Bu kategori bilimsel araştırmanın etik ilkelerinin göz ardı edildiğine (tekrar, taklit, intihal vs.) yönelik görüşleri işaret eden 16 metafordan oluşmaktadır. Ayrıca bilimsel araştırma yaparken etik ilkelere dikkat edilmesi gerektiği vurgusu bu metaforlarda yer almaktadır. *Dolmayan bir kuyu, hayal, güzel bir olay, yama (patchwork) işi, bilinen bilgileri tekrar kotararak sofraya koymak, tüketim toplumuna uygun meta, rutin ve göstermelik bir çalışma, boşluk doldurma, kumdan kale yapmak, tiyatro, kopyacılığın yeni adı, copy-paste, yok, temeli sağlam bina, bina ve duvar örmek* metaforları bu kategoride yer almaktadır. Aşağıda bu görüşlere örnek olabilecek katılımcı görüşleri yer almaktadır:

"Bilimsel araştırma tüketim toplumuna uygun "meta" gibidir, çünkü içerikten yoksun sadece ne kadar puan ettiği gibi kaygılarla birbirinin koyası; kes/yapıştır "bilgi metaları" ortalıkta gezmektedir." (Katılımcı 69)

"Bilimsel araştırma yama (patchwork) gibidir, çünkü yabancı kaynaklardan çevrilip yapıştırılır. Yeni bir şeyler üretilmez." (Katılımcı 2)

Özgünlük

Bu kategoride yer alan 2 metafora göre bilimsel araştırmalar, araştırmayı gerçekleştiren akademisyenin akademik donanımının yanı sıra kişisel özelliklerinden de etkilenmektedir. Dolayısı ile her çalışma, çalışmayı yapanın özelliklerini taşımaktadır. Bu kategoride *yap-boz ve karanlıkta filin hortumunu tarif etmek* metaforları yer almaktadır.

" Bilimsel araştırma filin hortumunu karanlıkta tarif etmeye benzer, çünkü herkes neye benzediğini bilir, ancak sizin nasıl tarif edeceğinizi merak ederler." (Katılımcı 217)

3.3.2. Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması

Bu tema, 91 metaforun incelenmesi sonucunda ortaya çıkan *bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı, kendini yetiştirme/geliştirme, yükselme/ilerleme/puan, ihtiyaç* kategorilerini içermektedir. Bilimsel araştırmanın amacına yönelik üretilen metaforlar tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı	<i>Yol, keşfetme sanatı, bulmaca, evrenin keşfi, hazine, arkeoloji kazısı, gerçek bilgiye ulaşmanın en güzel yolu, akademisyenin bestelediği şarkı, su altına dalmak, karanlıktaki el feneri, dedektiflik işi, işlenmemiş bir maden, iğne ile kuyu kazmak, coğrafi keşif, mucitlik, kalıcı olmak, nefes almak, keşif, güzel bir olay, gazete, yaratıcılık, ekin hasadı, dünyaya kalıcı bir şey bırakmak, başlangıçta heyecanlı bir macera, doğum sancısı, gelişmekte olan çocuk, yoktan var etmek, kum tanesi, uzun bir yolculuk, çocuk doğurmak, türev almak, buluş-icat, çocuğun büyümesi, görünmeyi görünür yapma, tehlikeli bir macera, üretim prosedürü, meyve, ürkek gelin, tamirat, sondaj yapmak, gündüz, dünyaya konulanma, denize düşen yağmur damlası, iyi bir yemek, saklambaç oynamak, oyun oynamak, çölde su, aspirin, altın</i>	49	Olumlu
Kendini Yetiştirme/Geliştirme	<i>Keşfetmek ve okumak istediğim kitap, kendi kendini yenileme süreci, kartopu, keşif ve tazelenme, arkeoloji kazısı, hazine keşfetmek, akademisyenliğin en güzel yanlarından biri, iki ucu keskin bıçak, başlangıçta heyecanlı bir macera, oyun, nakış işlemek, şarap, heyecanlı bir serüven, deney, dünyaya konulanmak</i>	14	Olumlu
İhtiyaç	<i>Oksijen, yaşam, zorunluluk, su</i>	4	Olumlu
Yükselme/İlerleme/Puan	<i>Bonus puan biriktirmek, araç, para, dizginleştirilmiş at, dost-ahbap ilişkisi, kar-zarar hesabı, göstermelik yapılan iş, tüketim toplumuna uygun meta, öznesini yitirmiş, sayfaları boş kalın bir matematik kitabı, rutin ve göstermelik bir çalışma, kısır döngü, kumdan kale yapmak, aşama geçmek, samanlıkta iğne aramak, iki ucu keskin bıçak, tiyatro, güzel bir çiçek, kömür madenciliği, yönsüz ve amaçsız, doğum, çok sulanan mısır, aspirin, samanlıkta iğne aramak</i>	24	Olumsuz

Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı

Bu kategori 49 metaforla vurgulanan bilimsel araştırmanın bilinmeyene ulaşma, üretme ve bilime katkı amacıyla gerçekleştirildiğine yönelik görüşleri

içermektedir. *Keşfetme sanatı, görünmeyeni görünür yapma, bulmaca, evrenin keşfi, hazine, arkeoloji kazısı, karanlıktaki el feneri, dedektiflik işi, coğrafi keşif, mucitlik, keşif, ekin hasadı, dünyaya kalıcı bir şey bırakmak, doğum sancısı, yoktan var etmek, kum tanesi, uzun bir yolculuk, çocuk doğurmak, türev almak, buluş-icat, ürkek gelin, tamirat, sondaj yapmak, gündüz, dünyaya konumlanma, ve çölde su bu görüşleri temsil eden metaforlara örnek olarak verilebilir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:*

"Bilimsel araştırma akademisyenin bestelediği şarkı gibidir, çünkü kişi, kendi birikimi ve emeği sonucunda bir bütün tasarlar, uzun uzun onu düzeltir, herkesle paylaşır ve başkaları tarafından beğenilmesini, tekrar edilmesini (alıntılanmasını) ister." (Katılımcı 54)

"Bilimsel araştırma dünyaya kalıcı bir şey bırakmak gibidir, çünkü moda uymak, reyting almak gibi gelip geçici olmamalıdır. Merdivenlere bir kalıcı basamak ekleyerek, bilimin yükselmesini sağlamaya bir katkıdır." (Katılımcı 131)

Kendini Yetiştirme/Geliştirme

Bu kategori katılımcıların bilimsel araştırmanın kendini yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirildiğini ifade eden 14 metafor içermektedir. Bu kategoride *keşfetmek ve okumak istediğim kitap, kendi kendini yenileme süreci, kartopu, keşif ve tazelenme, iki ucu keskin bıçak, oyun, nakış işlemek, şarap, heyecanlı bir serüven, deney ve dünyaya konumlanmak* gibi metaforlar yer almaktadır. Bilimsel araştırmayı kendi kendini yenileme süreci olarak gören bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bilimsel araştırma kendi kendini yenileme süreci gibidir, çünkü her seferinde yeni bir soru ile yola çıkılır. Kişi kendisine dair farklı soruları da yanıtlama imkanı bulur." (Katılımcı 9)

Bir diğer katılımcı ise *"Bilimsel araştırma hazine keşfetmek gibidir, çünkü herhangi bir konuda çalıştıkça yeni şeyler öğreniyorsun ve konunun/alanın derinliklerine indikçe bilgi hazinene yeni bilgiler ekleniyor."* (Katılımcı 58) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Yükselme/İlerleme/Puan

Bu kategori 24 metafor içermektedir. Bu metaforlar aracılığıyla katılımcılar, bilimsel araştırmanın yükselmek, kıdem sahibi olmak ve bunun için puan toplamak amacıyla gerçekleştirildiğini vurgulamaktadırlar. *Bonus puan biriktirmek, araç, para, dost-ahbap ilişkisi, kar-zarar hesabı, göstermelik yapılan iş, tüketim toplumuna uygun meta, öznesini yitirmiş, sayfaları boş kalın bir matematik kitabı, rutin ve göstermelik bir çalışma, kısır döngü, aşama geçmek, kömür madenciliği,*

aspirin ve çok sulanan mısır gibi metaforları yer almaktadır. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"Bilimsel araştırma yaratıcılıktan uzak rutin, göstermelik bir çalışma gibidir, çünkü akademik yükseltmelerdeki niteliksizlikten dolayı rutin ve göstermelik bir çalışmaya dönmüştür." (Katılımcı 77)

"Bilimsel araştırma çok sulanan mısır gibidir, çünkü birden çok mısır vermeye çalışırken hiçbir mısırı tam yetiştiremiyor." (Katılımcı 220)

İhtiyaç

Oksijen, yaşam, zorunluluk ve su gibi metaforların yer aldığı bu kategoride bilimsel araştırmanın bir akademisyenin temel ihtiyacı ve en asli görevi olduğuna yönelik görüşler yer almaktadır. Bazı öğretim üyeleri bu ihtiyacı aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir:

"Bilimsel araştırma bir akademisyen için oksijen gibidir, çünkü onsuz yaşamını idame ettiremez." (Katılımcı 191)

"Bilimsel araştırma su gibidir, çünkü temel bir ihtiyaçtır." (Katılımcı 43)

3.4.ÖĞRETİM ÜYELERİNİN 'ÖĞRETİM' KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

"Öğretim" kavramına yönelik katılımcıların oluşturduğu 265 metafor incelenmiş ve bu metaforların vurguda buldukları görüşler belirli temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Analiz sonucunda öğretim kavramına yönelik görüşler *öğretimin doğası, öğretimin amacı ve öğretimin niteliği* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Toplam 127 metaforun yer aldığı öğretimin doğası teması *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, öğrenci merkezlilik, öğrenci katılımı, akademisyen yetisi ve yeteneği, sabır ve özveri, plan ve hazırlık ve manevi karşılık* kategorilerinden oluşmaktadır. Manevi karşılık kategorisi öğretimden doyum elde ettiğini belirten katılımcı görüşleri ile herhangi bir karşılığı olmadığını vurgulayan görüşlerin olması nedeniyle iki alt kategoride ele alınmıştır. Katılımcılar öğretimin, sabır ve özveri isteyen, zor bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar öğretimin alan hakimiyeti ve öğretmenlik yeteneği gerektirdiğini; öğretim yöntem ve tekniklerinin çok çeşitli olmasından dolayı öğretim sürecinin belirsizliklerle dolu olduğunu ileri sürmektedirler. Bununla birlikte katılımcılara göre öğretim süreci, anlatılacak ders/konuya yönelik plan yapma ve hazırlıklı olmayı gerektirmektedir. Ayrıca öğretim ile mesleki doyum elde ettiğini belirten

katılımcıların yanı sıra herhangi bir karşılık elde etmediğini düşünen katılımcı görüşleri de mevcuttur.

Öğretimin amacı teması 70 metaforun incelenmesi sonucu ortaya çıkan ve *bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı, mesleki eğitim, öğrenci yetiştirme, yol gösterme/rehberlik, zorunluluk ve para/kar odağı* olarak isimlendirilen kategorileri içermektedir. Analiz sonucunda katılımcıların öğretimin en çok öğrenci yetiştirme amacına hizmet ettiğini düşündükleri görülmektedir. Bu tema genel olarak incelendiğinde öğretim üyelerinin öğretim sürecinde hem öğretip hem öğrendiklerini, öğrenciye rehberlik ettiklerini ve yol gösterdiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar çok sayıda ek derse girerek, bu işi para ve kazanç aracına dönüştüren öğretim üyelerini eleştirmektedir.

Öğretimin niteliği temasında ise *öğrenci niteliği, akademisyen niteliği ve öğretimin niteliği* kategorilerini içermektedir. Öğretimin niteliğine kategorisi ise *teoriye dönüklük ve tekrarlılık, ezbercilik, tek tiplendirme ve dış baskı ile öğretimin önemi/niteliği* alt kategorilerine ayrılmaktadır. Toplam 68 metafor içeren bu tema, bazı katılımcıların hem öğrencileri hem de öğretim üyelerini nitelsiz ve yetersiz bulduklarına yönelik görüşlerini içermektedir. Ayrıca bazı katılımcılar öğretimin niteliğine yönelik olarak yapılan öğretimin uygulama yönünün eksik kaldığını ve tekrarların çok olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra katılımcılar öğrencilerin ezbere yönlendikleri ve öğretim ile tek tip öğrenci yetiştirilmesi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte öğretimle ilgili görevlerin öğretim üyelerine somut anlamda herhangi bir katkısı olmaması nedeniyle bu görevin önemsenmediği ve dolayısıyla öğretimin niteliğinin düştüğü belirtilmektedir.

3.4.1. Öğretimin Doğası Teması

Bu tema altında *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, öğrenci merkezlilik/öğrenci katılımı, akademisyen yetisi ve yeteneği, sabır ve özveri, plan ve hazırlık ve manevi karşılık* kategorileri yer almaktadır. Öğretimin doğasına yönelik üretilen metaforlara tablo 11'de yer verilmektedir.

Tablo 11
Öğretimin Doğası Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Öğrenci Merkezlilik/Öğrenci Katılımı	<i>Oyun, ekmek fırını, evlilik, film kurgulamak, balık tutmayı öğretmek, çiçeklere su vermek, hayal, tiyatro sahnesi,</i>	33	Olumlu

	<i>dans figürleri, solucan, bilimsel, deveye hendek atlatmak, çiftçilik yapmak, ikna sanatı, tiyatroculuk, taktik bir iş, seks, ok, açık büfe, tek yönlü verici, tenis maçı, hayatın anlamı, yeni doğan bebek, sivil toplum kuruluşu, ruhsal doyum, deniz, GDO'lu meyve, güneş enerjisi, deneyim, zorunluluk, çiçek sulamak, değirmen, içinde yaşama.</i>		
Sonsuzluk	<i>Okyanus (f=2), nehir (f=2), yolculuk (f=2), doğadaki su döngüsü, sonsuz ve tam bölünemeyen sayılar, bulmaca, iğne ile kuyu kazmak, merdiven, süreç, deniz, uzay, biten/sonlanan bir şey değil, meyve söleni, film kurgulamak, kevgire su doldurmaya çalışmak, ağaç, antrenman</i>	17	Olumlu
Akademisyen Yetisi ve Yeteneği	<i>Türlü yemek, yemek, demirin işlenerek çeliğe dönmesi, elde dokunan bir halı, seramik sanatçısının mesleğini icra etmesi, kumbara, aşçılık, dans figürleri, sanat, ikna sanatı, tiyatroculuk, taktik bir iş, hatasız biri olmak, kek pişirmesi, çocuk doyumak, futbol oynamak, gümüş parlamak</i>	17	Olumlu
Plan ve Hazırlık	<i>Yolculuk, duvar işçisi, yemek, bina inşa etmek, nişan almak, türlü yemek, sanat eseri.</i>	7	Olumlu
Zorluk ve Emek	<i>Yol (f=2), elde dokunan bir halı, sabır, ağaç, nefes tüketmek, yük, deveye hendek atlatmak, çölde bitki yetiştirmek, nehir, çiftçilik yapmak, ebeveynlik, ana-baba, limon, dünyanın en zor ve zevkli işi, türlü yemek, deniz, evlilik, iğne ile kuyu kazmak, yaşam boyu yapılacak bir iş, maraton koşusu, kilim, uğraş</i>	22	Olumsuz
Belirsizlik	<i>Sonsuz ve tam bölünemeyen sayılar, dipsiz bir kuyuya taş atmak, iğne ile kuyu kazmak, labirent, bir türlü birleşmeyen demir yolu.</i>	5	Olumsuz
Sabır ve Özveri	<i>Sabır (f=2), elde dokunan bir halı, yol, ebeveynlik, ana-baba.</i>	5	Olumsuz
Manevi Karşılık	<i>Yol (f=2), toprak, bal, biber, sosyal sorumluluk projesi, dünyanın en keyifli işi, ruhsal doyum, kendine aynada bakmak, enerji kaynaklarından biri, sevgi, dünyanın en zor ve zevkli işi, oyun, huzur, dalmak, dua</i>	15	Olumlu
➤ Mesleki Doyum			
➤ Manevi Karşılığı Olmaması	<i>Kevgire su doldurmaya çalışmak, havanda su dövmek, nefes tüketmek, suya yazı yazmak, limon, ev</i>	6	Olumsuz

Sonsuzluk

Bu kategori 17 metafor aracılığıyla öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretilecek bilgilerin sürekli değişmesi ve gelişmesi nedeniyle öğretim sonsuz olduğuna yönelik belirtilen görüşleri içermektedir. Bu kategoride *okyanus, nehir, yolculuk, doğadaki su döngüsü, sonsuz ve tam bölünemeyen sayılar, merdiven, süreç, deniz, uzay, meyve şoleni, film kurgulamak, kevgire su doldurmaya çalışmak, ağaç ve antrenman* gibi metaforlar yer almaktadır. Örneğin bir katılımcı öğretimi bir süreç olarak görerek şu şekilde görüş bildirmiştir: "*Öğretim sonu olmayan bir süreç gibidir, çünkü birçok faaliyet ve süreçler içerir.*" (Katılımcı 63)

Zorluk ve Emek

Toplam 22 metafor temsil edilen bu kategori, öğretimin öğretim zor bir süreç olduğuna süreç olduğuna, sabır ve emek gerektirdiğine yönelik görüşleri içermektedir. Bu kategoride *elde dokunan bir halı, ana-babalık, sabır, ağaç, nefes tüketmek, yük, deveye hendek atlatmak, çölde bitki yetiştirmek, evlilik, iğne ile kuyu kazmak, maraton koşusu ve kilim* gibi metaforlar yer almaktadır. Öğretimi ana-babalık olarak gören bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: "*Öğretim ana-babalık gibidir, çünkü öğrenen kişinin hatalar yaparak doğruyu bulacağını bilir toleranslıdır bu açıdan. Sabırla, anlayışla tekrar tekrar anlatır, gösterir öğrenmenin sancılı ve zor bir süreç olduğunu bilir.*" (Katılımcı 183)

Belirsizlik

Öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği nedeniyle öğretimin belirsiz bir süreç olduğu ve öğretim üyelerinin öğretim konusunda çok başarılı olduklarını düşünseler de bunun öğrenciye tam olarak yansımalarının yine belirsizlik içerdiğini işaret eden görüşlerin yer aldığı bu kategoride 5 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar *sonsuz ve tam bölünemeyen sayılar, dipsiz bir kuyuya taş atmak, iğne ile kuyu kazmak, labirent ve bir türlü birleşmeyen demir yolu*'dur. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: "*Öğretim dipsiz bir kuyuya taş atmak gibidir, çünkü yerine varıp varamayacağımı asla bilemezsiniz.*" (Katılımcı 100)

Öğrenci Merkezilik/Öğrenci Katılımı

Bu kategoride yer alan 33 metaforun incelenmesi sonucunda, katılımcıların öğretimin öğrenci grubuna göre gerçekleştirilen bir eylem olduğu, öğretimi yapılacak ders/konu için öğretim yöntem ve tekniği seçilirken, öğrenci grubunun baz alınması gerektiğini belirttikleri gözlenmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak *ekmek fırını, film kurgulamak, balık tutmayı öğretmek, çiçeklere su vermek, tiyatro sahnesi, dans figürleri, solucan, bilimsel, taktik bir iş, seks, ok, açık büfe, tek yönlü verici, tenis maçı, GDO'lu meyve, güneş enerjisi ve değirmen* verilebilir. Öğretimi tenis maçına benzeten bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: "*Öğretim tenis maçı gibidir, çünkü öğretim sürecinde sunmuş olduğunuz bilginin karşılıklı görüşlerle geliştirilmesi gerekir. Tek taraflı bir öğretim süreci kendini sınırlayıcı olacaktır.*" (Katılımcı 184)

Akademisyen Yetisi ve Yeteneği

Bu kategori katılımcıların öğretimin bir yetenek ve alan bilgisi gerektirdiği dolayısıyla öğretim sürecinin başarılı olmasının akademisyene bağlı olduğunu vurgulayan görüşleri temsil eden 17 metafor içermektedir. Buna kategoride demirin işlenerek çeliğe dönmesi, elde dokunan bir halı, seramik sanatçısının mesleğini icra etmesi, kumbara, aşçılık, dans figürleri, sanat, ikna sanatı, tiyatroculuk, taktik bir iş, futbol oynamak ve gümüş parlatmak gibi metaforlar yer almaktadır. Bu görüşlere örnek olarak aşağıdaki ifadeler sunulabilir:

"Öğretim demirin işlenerek çeliğe dönmesi gibidir, çünkü rastgele yapılabilecek bir iş değildir öğretim. Demir kaç derecede ne sıklıkla ne şekilde vurularak çeliğe dönmesini bilmezseniz çelik diye başka bir şey ortaya çıkarırsınız." (Katılımcı 46)

"Öğretim bir sanat gibidir, çünkü bilimsel yetkinliğin yanında ses tonu, hareketler, fiziksel görünümde ön plana çıkmaktadır." (Katılımcı 179)

Sabır ve Özveri

Bu kategoride katılımcılar 5 metafor ile öğretimin sabır ve özveri isteyen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu kategoride şu metaforlar yer almaktadır: *sabır* ($f=2$), *elde dokunan bir halı*, *yol*, *ebeveynlik*, *ana-baba*. Öğretimi sabır olarak nitelendiren bir katılımcı görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *"Öğretim sabır gibidir, çünkü karşınızdaki kitleye vereceğiniz bilgilerin geri dönüşümü zaman alabilir."* (Katılımcı 79)

Plan ve Hazırlık

Toplam 7 metafor ile temsil edilen bu kategori, katılımcıların öğretim sürecinin plan ve hazırlıkla gerçekteşmesi gerektiğini yönelik vurguları içermektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *yolculuk*, *duvar işçisi*, *yemek*, *bina inşa etmek*, *nişan almak*, *türlü yemek*, *sanat eseri*. Bir katılımcı bu konuda şu şekilde görüş belirtmiştir: *"Öğretim yolculuk gibidir, çünkü yola çıkmadan önce de gideceğiniz yer (hedef) doğrultusunda hazırlıklarımızın (faaliyetler) planlı ve düzgün yapılmış olması gerekir."* (Katılımcı 26)

Manevi Karşılık

Bu kategori toplam 21 metafor içermekle birlikte katılımcıların bir kısmı öğretim işlevini yerine getirirken manevi doyum elde ettiklerini bir kısmının ise öğretim sürecinin herhangi bir karşılığı olmadığını vurgulaması nedeniyle iki alt kategoride ele alınmıştır.

Mesleki Doyum: Bu kategoride yer alan 15 metafor incelendiğinde, katılımcıların öğretim süreci sonucunda doyum elde ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Bu kategoride *toprak*, *bal*, *biber*, *sosyal sorumluluk projesi*, *dünyanın en keyifli işi*, *ruhsal doyum*, *kendine aynada bakmak*, *enerji kaynaklarından biri*, *sevgi*, *dünyanın en zor ve zevkli işi*, *oyun*, *huzur*, *dalmak* ve *dua* gibi metaforların yer

aldığı görülmektedir. Öğretimi keyifli bir iş olarak gören bir katılımcı şunları belirtmiştir: "*Öğretim dünyanın en keyifli işi gibidir, çünkü gençlerle olmak sizi hep tazeler esnekleştirir, büyütür, olgunlaştırır ve size sevdiğinizizi hissettiren birçok etkileşim yaşatır.*" (Katılımcı 70)

Manevi Karşılığı Olmaması: Toplam 6 metafor ile öğretim sürecinden herhangi bir karşılık elde edemediklerini belirten katılımcılar ise şu metaforları kullanmışlardır: *kevgire su doldurmaya çalışmak, havanda su dövmek, nefes tüketmek, suya yazı yazmak, limon ve ev.* Örnek olarak bir katılımcı "*Öğretim havanda su dövmek gibidir, çünkü sonuçta kimsenin herhangi bir şeyi öğrenmediğini görürsünüz.*" (Katılımcı 110) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

3.4.2. Öğretimin Amacı Teması

Bu tema altında *bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı, mesleki eğitim, öğrenci yetiştirme, yol gösterme/rehberlik, zorunluluk ve para/kar odağı* kategorileri bulunmaktadır. Öğretimin amacı temasında toplam 70 metafor yer almaktadır. Tablo 12'de öğretimin amacına yönelik üretilen metaforlar ve analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretimin Amacı Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Öğrenci Yetiştirme	<i>Bilgiyi yararlı biçimde kullanmayı sağlamak, heykeltıraşlık, yumurtlamak, sevgi, çiçek sulamak, insan yetiştirme, toprak, boş kavanozu doldurmak, yatırım, dünyanın en zor ve zevkli işi, Tanrıcilik oynamak, seyahat, ham meyve, ortam, yeni doğan bebek, yaşamı anlatmaya çalışmak, büyüme, üretim prosedürü, marangozluk, deneyim, mesleğin genel kültürü, araba sürmek, çöp geri dönüşüm, demiri örsele biçimlendirmek, suya taş atmak, montaj</i>	26	Olumlu
Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı	<i>Pazarlama (f=2),pazar yeri, koyun pazarlığı, mısır tanesi, üstel fonksiyon, öğrenme, ortam, esnaflık, sağlıklı bilginin aktığı su, aktarım, ulaklık, huzur, mesafe aşımı,iki yüzü farklı bir pano</i>	14	Olumlu
Yol Gösterme/Rehberlik	<i>Rehberlik (f=2), yol (f=2), ufuk açmak, yaşamı anlatmaya çalışmak, ışık tutmak, pusula, yol göstermek, navigasyon cihazı, ışık.</i>	9	Olumlu
Mesleki Eğitim	<i>Altın bilezik, pistonların yetiştirilmesi, bilgi aktarımı, bilgiyi yararlı biçimde kullanmak, tiyatro</i>	5	Olumlu

Zorunluluk	<i>Yaşam, yolculuk, su ve hava, vücutta kan, üstten belirlenmiş, hayatın anlamı, yeme-içme, görev ve kutsal bir vazife</i>	9	Nötr
Para/Kar Odağı	<i>Ev-araba-yazlık, bırakınız öğretsinler-bırakınız öğrensinler, muhasebecilik, ticari bir metaya dönüşüm, amaç, saat ücreti ile kalitesi ters orantılı şey, bal</i>	7	Olumsuz

Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı

Bu kategoride 14 metafor ile katılımcılar öğretim sürecinde akademisyen ve öğrenci arasında bilgi alış-verişi gerçekleştiğini yanı sıra hem öğrencilere öğrettiklerini hem de bu süreçte öğrendiklerini vurgulamaktadır. *Pazarlama (f=2), pazar yeri, koyun pazarlığı, mısır tanesi, üstel fonksiyon, öğrenme, ortam, esnaflık, sağlıklı bilginin aktığı su, aktarım, ulaklık, huzur, mesafe aşımı ve iki yüzü farklı bir pano* bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu görüşe yönelik örnek ifadeler sunulmaktadır:

"Öğretim ulaklık gibidir, çünkü müfredat, mevzuat, kişisel birikimlere dayalı olarak bilgilerin üniversite eğitimi almış kişilere aktarılması söz konusudur." (Katılımcı 160)

"Öğretim sağlıklı bilginin aktığı su gibidir, çünkü sadece gerçekle bağı olan bilimsel bilgiler öğretim yolu ile aktarılır." (Katılımcı 14)

Mesleki Eğitim

Bu kategori 5 metafor yer almaktadır. *Altın bilezik, pistonların yetiştirilmesi, bilgi aktarımı, bilgiyi yararlı biçimde kullanmak ve tiyatro* metaforları ile akademisyenler öğretimin mesleki eğitim için gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Örneğin bir katılımcı *"Öğretim bilgi aktarımı gibidir, çünkü meslek öğretimi ön plana çıkmaktadır."* (Katılımcı 98) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrenci Yetiştirme

Katılımcılar öğretim ile öğrenci yetiştirebildiklerini, şekillendirebildiklerini ve onlara istedik davranışlar kazandırabildiklerini vurgulamaktadır Bu kategoride yer alan 26 metafordan bazıları şunlardır: *Heykeltıraşlık, tanrıçılık oynamak, yumurtlamak, geri dönüşüm, demiri örsle biçimlendirmek, boş kavanozu doldurmak, yatırım, dünyanın en zor ve zevkli işi, seyahat, ham meyve, büyüme, üretim prosedürü, marangozluk, deneyim, montaj ve suya taş atmak.* Öğretim için tanrıçılık metaforunu kullanan bir katılımcı *"Öğretim tanrıçılık oynamak gibidir, çünkü ellerinle şekillendirirsin öğrencileri."* (Katılımcı 83) şeklinde açıklama getirmiştir.

Yol Gösterme/Rehberlik

Bu kategoride yer alan 9 metafor ile katılımcılar, öğretimin öğrencilere yol göstermek ve rehberlik etmek amacıyla gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *rehberlik (f=2), yol (f=2), ufuk açmak, yaşamı anlatmaya çalışmak, ışık tutmak, pusula, yol göstermek, navigasyon cihazı ve ışık*. Bu konuda görüş belirten bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Öğretim yaşamı anlatmaya çalışmak gibidir, çünkü kişiye özgü yaşam için gerekli olan en uygun şartların neler olduğunun farkına varılmasını sağlamaktır. Kişinin kendi tercihi doğrultusunda yaşamı için ihtiyacı olabilecek deneyimleri kazandırmak da denebilir." (Katılımcı 109)

Zorunluluk

Zorunluluk kategorisinde 9 metafor yer almaktadır. Katılımcılar öğretimin akademisyenliğin en önemli işlevi olduğunu belirtmekte ve akademisyen için zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Bu kategoride *yaşam, yolculuk, su ve hava, vücutta kan, üstten belirlenmiş, hayatın anlamı, yeme-içme, görev ve kutsal bir vazife* metaforları yer almaktadır. Bu konuda bir katılımcı *"Öğretim su ve hava gibidir, çünkü herkes için olmazsa olmazdır."* (Katılımcı 137) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Para/Kar Odağı

Katılımcılar öğretimin para kazanmak amacıyla gerçekleştirildiğini belirterek toplam 7 metafor belirtmişlerdir, örneğin *ev-araba-yazlık, bırakınız öğretsinler-bırakınız öğrensinler, muhasebecilik, ticari bir metaya dönüşüm, saat ücreti ile kalitesi ters orantılı şey*. Bir öğretim üyesi bu konudaki eleştirisini *"Öğretim ev, araba, yazlık gibidir, çünkü çürük elmalar olanı dışında her türlü ders verilir mantığında"* (Katılımcı 22) sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğretim asıl ve nihai amaç gibidir, çünkü ne kadar çok ek ücreti alırsanız o kadar çok mutlu olursunuz. Lise öğretmeni gibi tek yaptığınız şey öğretim olur çıkar."* (Katılımcı 192)

3.4.3. Öğretimin Niteliği Teması

Bu tema altında toplam 68 metafor ile *öğrenci niteliği, akademisyen niteliği ve öğretimin niteliği* kategorileri yer almaktadır. Öğretimin niteliği kategorisi *teoriye dönüklük ve tekrarcılık, ezbercilik, tek tiplendirme ve dış baskı, öğretimin önemi ve niteliği* olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Tablo 13 öğretimin niteliğine yönelik üretilen metaforları ve belirlenen kategori ve alt kategorileri içermektedir.

Tablo 13
Öğretimin Niteliği Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Öğrenci Niteliği	<i>Çöp geri dönüşüm, seri imalat, kaos, askerlik, rezil, "mış gibi" yapmak, aktarım, palete atılan son fırça darbeleri, monolog, bezdirici ve sonuçsuz, bayrak yarışı, çölde bitki yetiştirmek, boşa kürek çekmek, Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşı, çok geride</i>	15	Olumsuz
Akademisyen Niteliği	<i>Tiyatro sahnesi, içeriksiz zaman geçirme, kendini tekrar etme, yok, ego tatmini</i>	5	Olumsuz
Öğretimin Niteliği	<i>Fotokopi, içi boş fiçı, yaşam, bilgi pompalamak, "eğitim" boyutu ihmal edilen kavram, kendini tekrar etmek, tekrar etmek, Soma Maden İşletmesi'nin holding başkanı, beyaz atlı prensi tarif etmek, facebook, değirmen, iki yüzü farklı bir pano</i>	12	Olumsuz
➤ Teoriye Dönüklük ve Tekrarıcılık			
➤ Ezbercilik	<i>Bilgi pompalamak (f=2), değirmen, tiyatro sahnesi, kaval sesi, şiir, masal, yabancı otlar.</i>		
➤ Tektipleştirme/ Dış Baskı	<i>Kaval sesi, "mış gibi" yapmak, yavruları peşi sıra ardına takılan ördek, kalıba dökmek, musalla taşı, yap-boz tahtası, meslek yüksekokulu</i>	6	Olumsuz
➤ Öğretimin Önemi ve Niteliği	<i>Yemek, oyun, kuru gürlüti, danişıklı dövüş, var, seri imalat, havanda su dövmek, sahtekarlık, içeriksiz zaman geçirme, kendini tekrar etmek, bırakınız öğrensinler-bırakınız öğretsinler, yük, çölde bitki yetiştirmek, çiftçilik yapmak, meslek yüksekokulu, üvey evlat, tiyatro, medreseden bile kötü, boşa kürek çekmek, değirmen, bulmaca, bina inşa etmek, mehter takımı.</i>	7 23	Olumsuz Olumsuz

Öğrenci Niteliği

Bu kategori 15 metafor ile katılımcıların öğrenci niteliğinin yetersiz olmasından dolayı öğretimin niteliksiz olduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Buna göre katılımcılar, ne kadar çaba gösterecekler de öğrenci niteliksizliği sebebiyle öğretimin başarılı olamadığını ifade etmektedirler. Bu kategoride *boşa kürek çekmek, Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşı, çöp geri dönüşüm, seri imalat, rezil, "muş gibi" yapmak, palete atılan son fırça darbeleri, monolog, bezdirici ve sonuçsuz, çölde bitki yetiştirmek* gibi metaforlar yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine örnek olarak aşağıdaki ifade verilebilir:

"Öğretim seri imalat gibidir, çünkü giderek niteliği düşen öğrenci grubu gelir, bir şeyler öğrenir gibi yapar ve gider. Akı kırk parçaya bölünmüş öğretim elemanı da öğretir gibi yapar. Böylece öğretim gerçekleşir. Tam bir seri imalat formunda!" (Katılımcı 45)

Akademisyen Niteliği

Bu kategoride yer alan 5 metafor ile katılımcılar, öğretimin niteliğinin akademisyen niteliğine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre öğretimin başarısız olması akademisyenlerin öğretime önem vermemesinden ve kendilerini geliştirmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu kategoride şu metaforlar yer almaktadır: *tiyatro sahnesi, içeriksiz zaman geçirme, kendini tekrar etme, yok ve ego tatmini*. Bir katılımcı *"Öğretim içeriksiz zaman geçirme gibidir, çünkü akademisyenler üzerlerine düşen sorumluluklarını yerine getirmemekte ve boşa zaman geçirmektedir."* (Katılımcı 77) şeklinde bu konuya yönelik görüşünü belirtmiştir.

Öğretimin Niteliği

Bu kategori katılımcıların öğretimin niteliğine yönelik farklı görüşlerini içermesi nedeniyle *teoriye dönüklük (uygulama eksikliği)/tekrarcılık, ezbercilik, öğretimin önemi ve tek tipleştirme/dış baskı* olarak isimlendirilen alt kategoriler kapsamında ele alınmıştır.

Teoriye Dönüklük/Tekrarcılık: Bu alt kategoride 12 metafor ile katılımcılar öğretim sürecinde uygulama eksikliğinin bulunduğunu ve öğretimin teoriye dönük olarak yapıldığını vurgulamaktadırlar. Bu sebeple öğretimde tekrara kaçıldığını ve niteliksiz olarak gerçekleştiğini vurgulayan katılımcılar *fotokopi, içi boş fiç, bilgi pompalamak, kendini tekrar etmek, tekrar etmek, facebook, Soma Maden İşletmesi'nin holding başkanı, beyaz atlı prensi tarif etmek, ve iki yüzü farklı bir pano* gibi metaforlar kullanarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak aşağıda belirtilen katılımcı ifadeleri verilebilir:

"Öğretim içi boş fiç gibidir, çünkü üniversitede öğretilenlerin çoğunun gerçek hayatta karşılığı yok." (Katılımcı 37)

"Öğretim facebook gibidir, çünkü herkes diğerinden alıntı güzel şeyleri yayınlar durur ama öğrenme yoktur, herkes bildiğini okur." (Katılımcı 202)

Ezbercilik: Toplam 6 metaforun yer aldığı bu kategori katılımcıların öğrencilerin öğretim sürecinde öğrenme gerçekleştirmediklerini, yalnızca sınavlardan geçmek için ezber yaptıklarını vurgulayan görüşlerini içermektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *bilgi pompalamak (f=2), değirmen, tiyatro sahnesi, kaval sesi, şiir, masal ve yabancı otlar*. Ezberciliği vurgulayan bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğretim bahçedeki yabancı otlar gibidir, çünkü özel bir çaba gerektirmeden de insanlar öğreniyor ve ezberliyor."* (Katılımcı 219)

Tek tipleştirme/Dış Baskı: katılımcılar 7 metafor aracılığıyla öğretimin, öğrencileri tek tipleştirdiğini; öğretimin öğrenciler ve akademisyenler üzerinde baskı yarattığını ifade etmektedirler. Bu kategoride *kaval sesi, "muş gibi" yapmak, yavruları peşi sıra ardına takılan ördek, kalıba dökmek, musalla taşı, yap-boz tahtası ve meslek yüksekokulu* metaforları yer almaktadır. Bu görüşe örnek olarak bir katılımcının şu ifadeleri verilebilir: *"Öğretim musalla taşı gibidir, çünkü okul yaratıcılığı, kişiliği, yaşam belirtisi olan her şeyi öldürüyor."* (Katılımcı 151)

Öğretimin Önemi ve Niteliği: Bu alt kategoride 23 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar incelendiğinde katılımcıların öğretimin gerekli önemi görmediğine vurguda buldukları görülmektedir. Katılımcıların öğretime gerektiği kadar önem verilmemesini ise bilimsel araştırmaların unvan elde etmek için bir fırsat sunmasına karşın öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin belirli bir katkısının olmamasına bağladıkları, dolayısıyla öğretimin geri planda kalarak niteliğinin düştüğünü vurguladıkları belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak *üvey evlat, kuru gürültü, danişıklı dövüş, kendini tekrar etmek, seri imalat, sahtekarlık, içeriksiz zaman geçirme, meslek yüksekokulu, ve mehter takımı* metaforları verilebilir. Öğretimin niteliğine yönelik olarak bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğretim kuru gürültü gibidir, çünkü içerikten yoksundur. Ayrıca yeniden düzenlenmesi gereken bir yapısı vardır."* (Katılımcı 20)

3.5.ÖĞRETİM ÜYELERİNİN 'ÖĞRENCİ' KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

"Öğrenci" kavramına yönelik belirtilen metaforlar incelendiğinde katılımcıların genel olarak olumlu ve olumsuz yönde görüşler belirttikleri görülmüştür. Dolayısı ile bu görüşler olumlu öğrenci algısı ve olumsuz öğrenci algısı olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretim üyeleri, bu iki temaya yönelik toplamda 199 metafor üretmiştir.

Analiz sonucunda olumlu öğrenci algısı temasının *çaba gösteren/göstermesi gereken, yetiştirilen/şekillendirilen, yansıtıcı, çeşitlilik ile toplum ve gelecek için köprü* olarak isimlendirilen kategoriler ile ele alınabileceği gözlenmiştir. Bu temaya yönelik 113 katılımcı toplamda 88 metafor üretmiştir. Bu tema altında yer alan metaforlara göre akademisyenler üniversite aracılığı ile öğrencilerin yetiştirildiğini düşünmektedirler. Toplum ve gelecek için bir köprü olarak gördükleri üniversite öğrencilerinin çok çeşitli özelliklerde olduğunu belirten akademisyenlere göre üniversite döneminde gayret eden ve çalışan öğrenci öğretim üyelerinden aldıkları eğitimi yansıtmakta ve bu doğrultuda yetişmektedir.

Olumsuz öğrenci algısı temasında ise *para/kar aracı, ezberci ve sorgulamayan, isteksiz, çıkarıcı ve samimiyezsiz, uyumsuz, istenmeyen/kötü davranışlar sergileyen ve sınırlandırılan öğrenci* kategorileri yer almaktadır. Bu tema, 122 katılımcıya ait toplam 111 metafor içermektedir. Bu temada yer alan kategoriler incelendiğinde, katılımcıların genel olarak öğrencilere yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciyi isteksiz, amaçsız ve ezberci bulan katılımcılara göre öğrencilerin birçoğu olumsuz/istenmeyen davranışlar sergilemekte ve kendilerine saygısız davranmaktadır. Bununla beraber öğrencilerin çıkarlarına göre (genellikle not elde etmek) davrandıklarını düşünen bazı katılımcılar, öğrencileri samimiyezsiz bulmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar üniversite ortamına adapte olmakta zorlanan ve uzun süre şaşkınlık yaşayan üniversite öğrencilerinin sistem tarafından bir müşteri olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar ise ağır bir eğitim süreci ve önemli bir sınavdan sonra üniversiteye gelen öğrencinin uzun süre yorgun kaldığını buna ek olarak da istihdam koşulları nedeni ile iş kaygısı taşıyan öğrencinin umutsuz ve karamsar olduğunu belirtmektedir.

3.5.1. Olumlu Öğrenci Algısı

Bu tema, 113 katılımcı tarafından belirtilen toplam 88 metaforu içermekte ve *çaba gösteren/göstermesi gereken, yetiştirilen/şekillendirilen, yansıtıcı, çeşitlilik ile toplum ve gelecek için köprü* isimlendirilen kategoriler altında ele alınmaktadır. Tablo 14 olumlu öğrenci algısına yönelik olarak belirlenen kategori, alt kategori ve metaforları içermektedir.

Tablo 14
Olumlu Öğrenci Algısı Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
Yetiştirilen/Şekillendirilen	<i>Çiçek (f=6), hamur (f=4), fidan (f=3), tohum (f=2), ağaç (f=2), oyun hamuru (f=2), bebek (f=2), tamamlanmamış heykel (f=2), çocuk (f=2), kömür, ideal, yarı malul madde, çocuğum, elmas, su, çınar, kardeş, işlenmemiş değerli bir taş, işlenecek ağaç, boş bir kağıt, yeni doğmuş bir çocuk, yoğrulmamış bir hamur, genç ağaç, hafıza kaybı yaşayan bir bilge, ham bir meyve, işlenmemiş değerli bir maden, keskin sirke, boş kavanoz, kurumak üzere olan ağaç, sistem içinde önemli bir dişli, işlenmemiş altın, yaş bir ağaç, şekerleme</i>	33	Olumlu
Çaba Gösteren/Göstermesi Gereken	<i>Çıracak (f=4), çocuk (f=3), araştırmacı (f=2), işlenmesi gereken bir maden, genç ve dinamik insanlar, Amazon ormanı, onurlu dilenci, sporcu, sudan çıkmış balık, yolcu, çiçek, boş kovan, kırmızı başlıklı kız, İsveç çakısı, sistem içinde önemli bir dişli, yapbozcu, denge aracının üzerindeki bir kişi, kendini aşma çabası, gönüllü işçi, ulaşılması uzak bir diyardaki köy, gemi kaptanı, degüstatör, flash bellek, patlamaya hazır mısır</i>	24	Olumlu
Yansıtıcı	<i>Ayna (f=2), hamur (f=2), hocaları, ideal, gemi kaptanı, proje dosyası, çocuğum, işlenecek ağaç, ekin, yoğrulmamış bir hamur, çocuk, boş bir sayfa, yazı, çiçek, tarla, TV izleyicisi, korunaksız ve etkiye açık, çiftçi, bukalemun, kırılğan bir kaya, kendini tanıma</i>	21	Olumlu
Çeşitlilik	<i>Çiçek (f=2), ağaçlar, mozaik, her biri farklı bir dünya, buğday-arpa-mısır-darı.</i>	5	Olumlu
Toplum ve Gelecek İçin Köprü	<i>Köprü, ördek, rengârenk çiçek, gemi kaptanlığı, yeni doğmuş</i>	5	Olumlu

Çaba Gösteren/Çaba Göstermesi Gereken

Analiz sonucunda katılımcıların, öğrencilerin birçok şeyi başardığını ve gayretli olduklarını ancak daha çok çaba göstermeleri gerektiğini vurgulayan 24 metafor belirttikleri görülmektedir. Bunlar arasında *çıracak, çocuk, işlenmesi gereken bir maden, genç ve dinamik insanlar, Amazon ormanı, onurlu dilenci, sporcu, sudan*

çıkılmış balık, yolcu, kırmızı başlıklı kız, İsveç çakısı, sistem içinde önemli bir dişli, araştırmacı, ulaşılması uzak bir diyardaki köy, degüstatör, patlamaya hazır mısır ve flash bellek gibi metaforlar yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine örnek olarak şu ifade verilebilir: "Öğrenci araştırmacı gibidir, çünkü üniversiteye gelmek için bilim için bilmek için başlangıç kararını vermiş bir araştırmacı gibidirler." (Katılımcı 51)

Yetiştirilen/Şekillendirilen

Bu kategoriyi 49 katılımcı tarafından belirtilen 33 metafor temsil etmektedir. Buna göre katılımcılar öğrencilerin üniversite aracılığı ile yetiştirildiğini, şekillendirildiğini ifade etmektedirler. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak *çiçek (f=6), hamur (f=4), fidan (f=3), tohum (f=2), ağaç (f=2), oyun hamuru (f=2), bebek (f=2), tamamlanmamış heykel (f=2), çocuk (f=2), yarı malul madde, çocuğum, elmas, çınar, kardeş, işlenmemiş altın, işlenecek ağaç, boş bir kağıt, yeni doğmuş bir çocuk, yoğrulmamış bir hamur, genç ağaç, hafıza kaybı yaşayan bir bilge, ham bir meyve, işlenmemiş değerli bir maden, boş kavanoz, yaş bir ağaç ve sekerleme* verilebilir. Aşağıda bu görüşlere örnekler sunulmuştur:

"Öğrenci yoğrulmamış bir hamur gibidir, çünkü nasıl yoğrulduğuna bağlı olarak değişir ve şekillenir." (Katılımcı 108)

"Öğrenci işlenmemiş altın gibidir, çünkü işlendikçe değer kazandığı çeşitli durumlarda ortaya çıkmıştır." (Katılımcı 117)

Yansıtıcı

Yansıtıcı kategorisinde 23 katılımcı tarafından belirtilen 21 metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan görüşler 'yetiştirilen/şekillendirilen' kategorisinde belirtilen görüşlerle paralellik göstermekte ve katılımcılara göre öğrenciler, nasıl bir eğitim alırlar ve nasıl akademisyenler ile karşılaşırlarsa ona göre şekillenmektedir. Diğer bir ifade ile aldıkları eğitimi ve akademisyenleri yansıtmaktadırlar. Bu kategoride *ayna (f=2), hamur (f=2), bukalemun, hocaları, ideal, gemi kaptanı, proje dosyası, çocuğum, işlenecek ağaç, ekin, yoğrulmamış bir hamur, çocuk, boş bir sayfa, yazı, çiçek, tarla, TV izleyicisi, korunaksız ve etkiye açık, çiftçi, kendini tanıma ve kırılğan bir kaya* metaforları yer almaktadır. Bu konuda bazı katılımcılar aşağıdaki şekilde görüşlerini dile getirmişlerdir:

"Öğrenci hocaları gibidir, çünkü aynı rol/modeli yaşatır." (Katılımcı 29)

"Öğrenci ayna gibidir, çünkü her yansıttığınızın size dönüşü olacaktır. Öğrenciler sizin iyi yanlarınız kadar kötü taraflarınızı da yansıtan bir ayna gibidir." (Katılımcı 9)

Çeşitlilik

Bu kategoride 6 katılımcı 5 metafor aracılığıyla öğrencilerin çok çeşitli yapılarda ve niteliklerde olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *Çiçek (f=2), ağaçlar, mozaik, her biri farklı bir dünya ve buğday-arpamısır-darı*. Örneğin bir katılımcı öğrenciyi rengarenk bir çiçeğe benzeterek şu şekilde açıklama getirmiştir: "*Öğrenci rengârenk çiçek gibidir, çünkü her biri ayrı özellikte ve renkte ama çok değerlidir. İyi eğitim alırlarsa gelecek onlarla güzelleşecek eğer iyi yetişmezlerse solan bir çiçek gibi gelecek sorunlu olacaktır.*" (Katılımcı 12)

Toplum ve Gelecek İçin Köprü

Bu kategoride yer alan *köprü, ördek, rengârenk çiçek, gemi kaptanlığı ve yeni doğmuş* metaforları ile katılımcılar, üniversite öğrencilerinin toplumun geleceği için çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin bir katılımcı şunları belirtmiştir:

"*Öğrenci gemi kaptanı gibidir, çünkü bulunduğumuz toplumun yarın liderleri; meslekleri ne olursa olsun, buldukları konum itibarıyla yönlendiricileri üniversite öğrencileri olacaktır. Dolayısı ile iyi bir eğitim-öğretim geçirmezlerse batık geminin içinde olabiliriz.*" (Katılımcı 46)

3.5.2. Olumsuz Öğrenci Algısı

Bu temada *para/kar aracı, ezberci ve sorgulamayan, isteksiz ("okul bitsin" ci), çıkarıcı ve samimi yetsiz, uyumsuz, istenmeyen/kötü davranışlar sergileyen ve sınırlandırılan öğrenci* kategorileri yer almaktadır. 122 katılımcı öğrenciyeye yönelik toplamda 111 olumsuz metafor üretmiştir. Tablo 15 olumsuz öğrenci algısına yönelik üretilen metaforları, kategori ve alt kategorileri içermektedir.

Tablo 15

Olumsuz Öğrenci Algısı Teması'nın İçerdiği Metafor, Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Olumlu ve Olumsuz Yapı
İsteksiz	<i>Çocuk (f=3), ağustos böceği (f=2), boş gezenin boş kalfası (f=2), bilinçsiz tüketici, koşucu, sudan çıkmış balık, yarış atı, batacak banker, serseri kurşun, uyurgezer, kurnaz bir tüccar, circır böceği, ipini kopartmış dana, ördek, karpuz, robot, sarhoş, çapasından kopmuş kayık, demirci çırağı, zamansız açan çiçekler, ıssız adaya düşmüş kazazede, işsiz kalmamak adına zaman geçiren işsizler, kurulmuş makine, koyun, altı delik, yol, piramit, şeker isteyen</i>	38	Olumsuz

	<i>çocuk, sokaktaki adam, kar etme peşinde olan şımartılmış çocuk, yaydan fırlanmış ok, küçük çocuk, bukalemun, ilkokul öğrencisi, diploma odaklı, bir avuç dolusu su, konar göçer yolcular, sadece diploma bekleyen genç</i>		
Sınırlandırılan	<i>Yarış atı (f=3), koyun (f=2), sudan çıkmış balık (f=2), havadaki uçurtma, müşteri, ipini kopartmış dana, ancak ikinci bir uzmanlıkla özgürleşebilecek, ne yapacağını bilmez, umutsuz-karamsar, ilkokul çocuğu, kavanoz, köprüyü geçmeye çalışan biri, ekmek bekleyen işçi, yorgun bir savaşçı, aradığını bulamayan bir insan, savrulan dallar, kuş, şarjı bitmek üzere olan robotlar, maratona katılan bir yarışmacı, çırak, ördek</i>	21	Olumsuz
Ezberci/Sorgulamayan	<i>Altı delik boş çuval, bilgisayar belleği, kelebek, dijital veri alış-verişi, konar-göçer yolcular, sudaki balık, koyun, ruhunu evde bırakmış, ilkokul öğrencisi, kayıt cihazı, hafız, test kolik, lise öğrencisi, koyun sürüsü ve matematiksel sayı.</i>	15	Olumsuz
İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen	<i>Lise öğrencisi, çocuk, çelişkilerle dolu, hayırsız evlat, üvey evlat, hiç büyüyen ergen, bahar yağmurları, bukalemun, yemek yarışmasına katılanlar, kedi, büyüme isteyen küçük çocuklar ve kuyu temizlemek metaforları</i>	12	Olumsuz
Çıkarıcı ve Samimiyetsiz	<i>Bukalemun (f=2), tilki, hiçbir zaman kendin olamama hali, küçük Emrah, tiyatro sanatçısı, sülük, çıkarıcı ve kaypak, TV izleyicisi, köpek, kedi, asalak.</i>	11	Olumsuz
Uyumsuz	<i>Ördek (f=4), yarış atı, sudan çıkmış balık, çocuk, hafıza kaybı yaşayan bir bilge, başsız tavuk, özgürleştirici adamın geçici sakini, dua, deli fişek.</i>	9	Olumsuz
Para/Kar Aracı	<i>Müşteri (f=5)</i>	5	Olumsuz

Para/Kar Aracı

Bu kategoride yer alan *müşteri* (f=5) metaforuna göre katılımcılar öğrencilerin üniversite ve sistem tarafından para kazanmak için bir araç olarak görüldüğünü düşünmektedirler. Örneğin bir katılımcı bu konudaki görüşünü "*Öğrenci müşteri gibidir, çünkü Türk eğitim sistemi öğrenciye üzerinden para kazanılacak bir meta (mal) gözüyle bakıyor.*" (Katılımcı 129) şeklinde belirtmektedir.

Ezberci/Sorgulamayan

Toplam 15 metafor aracılığıyla katılımcılar, üniversite öğrencilerinin düşünmeyen, araştırmayan bir yapıda olduğunu, kendini geliştirmediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca katılımcılar üniversite öğrencilerinin ezberle yönelindiklerini ve gerçekten öğrenmediklerini ifade etmektedirler. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır:

altı delik boş çuval, bilgisayar belleği, kelebek, dijital veri alış-verişi, konar-göçer yolcular, sudaki balık, koyun, ruhunu evde bırakmış, ilkokul öğrencisi, kayıt cihazı, hafız, test kolik, lise öğrencisi, koyun sürüsü ve matematiksel sayı. Öğrenciyi harici bellek olarak nitelendiren bir katılımcı "Öğrenci bir tür harici bilgisayar belleği gibidir, çünkü öğrenciliği verileri ezberleme yükümlülüğü-zorunluluğu olarak görür." (Katılımcı 33) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İsteksiz ("Okul Bitsin ci")

Katılımcıların öğrencilerin üniversiteye geldikten sonra okulun bitmesi dışında her hangi bir amaçlarının olmadığını ve bu süreçte isteksiz olduklarını, kendilerini geliştirme girişimlerinin olmadığını vurguladıkları bu kategoriyi 41 katılımcı tarafından belirtilen 38 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride *çocuk (f=3), ağustos böceği (f=2), boş gezenin boş kalfası (f=2), bilinçsiz tüketici, koşucu, sudan çıkmış balık, yarış atı, batacak banker, serseri kurşun, kurnaz bir tüccar, cırcır böceği, ipini kopartmış dana, ördek, karpuz, robot, sarhoş, çapasından kopmuş kayık, koyun, şeker isteyen çocuk, yaydan fırlamış ok, küçük çocuk, bukalemun, ilkokul öğrencisi, diploma odaklı, bir avuç dolusu su, sadece diploma bekleyen genç ve konargöçer yolcular* gibi metaforlar yer almaktadır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *"Öğrenci diploma odaklı gibidir, çünkü öğrenme odaklı değil diploma odaklıdır. O da eğer kamuda çalışacaksa ne bildiğinin değil kimi tanıdığının ve diplomasının işe yaracağını öğrenmiştir."* (Katılımcı 119)

Çıkarıcı ve Samimiyetsiz

Bu kategori 12 katılımcı tarafından belirtilen 11 metafor içermektedir. Bu metaforlar aracılığıyla katılımcılar üniversite öğrencilerini samimiyetsiz bulduklarını, onların çıkarları doğrultusunda davrandıklarını ve kurnazlık yaptıklarını belirtmektedirler. Bu kategoride yer alan metaforlar şunlardır: *bukalemun (f=2), tilki, hiçbir zaman kendin olamama hali, Küçük Emrah, tiyatro sanatçısı, sülük, çıkarıcı ve kaypak, TV izleyicisi, köpek, kedi ve asalak.* Öğrencileri çıkarıcı ve kaypak olarak nitelendiren bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğrenci çıkarıcı ve kaypak gibidir, çünkü derslerle ve hocalarla olan ilişkisini nota göre ayarlamaya çalışır ve durumsal davranır."* (Katılımcı 113)

Uyumsuz

Toplam 12 katılımcı 9 metafor aracılığıyla üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimine adapte olmaya zorlandıklarını ve uzun bir süre şaşkınlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu şaşkınlıkla ne yapacağını bilmez davranışlar sergilediklerini ve ancak bir müddet sonra düzen kurabildiklerini belirtmektedirler. Bu kategoride şu metaforlar yer almaktadır: *ördek (f=4), yarış atı, sudan çıkmış balık, çocuk, hafıza kaybı yaşayan bir bilge, başsız tavuk, özgürleştirici adanın geçici sakini, dua ve deli fişek.* Bu görüşe örnek olarak şu katılımcı ifadesi verilebilir: *"Öğrenci şaşkın ördek gibidir, çünkü çoğu öğrenci 3. sınıfa kadar*

okuduğu bölümün tam olarak ne olduğunu ilerde ne iş yapacağını anlayamaz."
(Katılımcı 1)

İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen

Bu kategoride 12 katılımcı tarafından belirtilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar ile katılımcılar, öğrencileri niteliksiz, saygısız bulduklarını ve davranışlarının yanlış olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu kategoride *lise öğrencisi, çocuk, çelişkilerle dolu, hayırsız evlat, üvey evlat, hiç büyümeyen ergen, bahar yağmurları, bukalemun, yemek yarışmasına katılanlar, kedi, büyüme isteyen küçük çocuklar ve kuyu temizlemek* metaforları yer almaktadır. Bazı katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Öğrenci yemek yarışmasına katılanlar gibidir, çünkü siz ne kadar bilgi vermeye çalışsanız da o, mutlaka sizi zor duruma sokacak ortamı yaratır." (Katılımcı 182)

"Öğrenci hiç büyümeyen ergen gibidir, çünkü herhangi bir davranış değişikliği, öğrenme süreci gerçekleşmeden sürekli itiraz ve şikayetle mezun olup gitmektedir."
(Katılımcı 132)

Sınırlandırılan

Analiz sonucunda toplam 25 katılımcının 21 metafor ile üniversite öğrencilerinin üniversite, akademisyenler, sistem vb. tarafından baskı altına alındığını ve sınırlandırıldığını vurguladıkları gözlenmiştir. Ayrıca katılımcılar üniversiteyi kazanabilmek için zorlu bir süreçten yorgun gelen öğrencilerin, üniversite mezunu olduktan sonra da istihdam koşulları nedeni ile endişeli ve kaygılı bir eğitim süreci yaşadıklarını da belirtmektedirler. Bu kategoride *yarış atı (f=3), koyun (f=2), sudan çıkmış balık (f=2), havadaki uçurtma, müşteri, ipini kopartmış dana, ancak ikinci bir uzmanlıkla özgürleşebilecek, ne yapacağını bilmez, umutsuz-karamsar, ilkokul çocuğu, kavanoz, köprüyü geçmeye çalışan biri, ekmek bekleyen işçi, yorgun bir savaşçı, aradığını bulamayan bir insan, savrulan dallar, kuş, şarjı bitmek üzere olan robotlar, maratona katılan bir yarışmacı, çırak ve ördek* metaforları yer almaktadır. Bir katılımcı görüşünü *"Öğrenci yorgun bir savaşçı gibidir, çünkü ilköğretim ve ortaöğretimden çok fazla bilgi ile yorulmakta, üniversitede öğrenmeme tepkisi vermektedir."* (Katılımcı 138) ifadeleriyle belirtmektedir.

3.6.ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ELE ALINAN KAVRAMLARA YÖNELİK ÜRETTİKLERİ METAFORLARIN CİNSİYETLERİ, BİLİM ALANLARI, UNVANLARI VE İDARİ GÖREVLERİNİN OLUP OLMAMASINA GÖRE İNCELENMESİ

Öğretim üyelerinin cinsiyetleri, bilim alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmamasına göre üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler dikkate alınarak yüzdeler oranları hesaplanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi kadın ve erkek öğretim üyesi sayılarının farklı olması nedeniyle yüzdeler oranları erkek ve kadınlar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Benzer şekilde öğretim üyelerinin unvanlarına, bilim alanlarına ve idari görevlerinin olup olmamasına göre dağılımları da farklılık gösterdiği için her grup için yüzdeler oranları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Benzerlik ve farklılıklar bu oranlar üzerinden karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir.

3.7."Üniversite" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Üniversite kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

3.7.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bu çalışmanın örneklemini 87 kadın, 136 erkek öğretim üyesi oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre dağılımları farklılık gösterdiği için her grup için yüzdeler oranları ayrı ayrı hesaplanmış; benzerlik ve farklılıklar bu oranlar üzerinden karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir. Üniversite kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

Üniversitenin Yapısı Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin üniversitenin yapısına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 16**Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitenin Yapısı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)
Çeşitlilik	15	11.0	14	16.0
Baskı ve hegemonya	11	8.0	4	4.5
Bürokrasi ve hiyerarşi	7	5.1	7	8.0
Özgürlük ve özerklik	7	5.1	6	6.8
Belirsizlik	10	7.3	5	5.7
Örgüt kalitesi (olumsuz)	13	9.5	7	8.0
Örgüt kalitesi (olumlu)	5	3.6	2	2.2
Heterojen yapı	4	2.9	3	3.4

Tablo 16' da görüleceği üzere üniversitenin yapısı temasında yer alan çeşitlilik, baskı ve hegemonya ile bürokrasi ve hiyerarşi kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar arasında görece olarak belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Buna göre genel olarak değerlendirildiğinde kadın öğretim üyelerinin üniversiteyi çeşitli nitelikte insanlardan oluşan özgür ve özerk bir yer ile birlikte bürokrasi ve hiyerarşi ile işleyen bir örgüt olarak görme eğilimlerinin erkeklere göre daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Buna karşın erkek öğretim üyelerinin kadınlara oranla üniversiteyi farklılıklara açık yapısına rağmen baskı ve hegemonya altında olan ve belirsizlikle dolu bir örgüt olarak görme eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kadın ve erkekler arasında düşük oranda farklılık olmakla birlikte üniversitenin heterojen yapıya sahip olması; üniversitede verilen hizmetin kalitesini olumlu ve olumsuz bulma yönündeki görüşlerinde benzerlik olduğu görülmektedir.

Üniversitenin İşlevleri Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin üniversitenin işlevlerine yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 17**Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitenin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Metafor Sayısı (Erkek)	Oran (%)	Metafor Sayısı (Kadın)	Oran (%)
Öğretim	23	16.9	8	9.1
Bilgi üretimi	10	7.3	13	14.9

Topluma dönük olma	16	11.7	5	5.7
Tecrübe ve Kimlik kazandırma	12	8.8	5	5.7
İçe dönük olma	8	5.8	7	8
Çok İşlevlilik	2	1.4	3	3.4
Meslek Kazandırma	5	3.6	2	2.2

Bulguların sunulduğu Tablo 17 genel olarak incelendiğinde kadın ve erkek öğretim üyelerinin üniversitenin meslek kazandırma işlevine birbirine yakın oranda vurguda buldukları gözlenirken, bunun dışındaki kategorilerde aralarında belirgin farkların olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların erkeklere oranla üniversitenin bilgi üretme işlevi ile çok işlevli bir yapıya sahip olduğuna, ancak toplumdaki uzak durduğu, topluma hizmet işlevini yeterince yerine getiremediğine daha fazla vurguda buldukları görülmektedir. Erkeklerin ise üniversitenin öğretim elemanı ve öğrencilere tecrübe ve kimlik kazandırma işlevi ile üniversite ve toplum ilişkisini olumlu ve yakın görme eğiliminin kadınlara oranla daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca erkek katılımcıların kadınlara oranla üniversitenin bilgi üretme işlevinden çok öğretim işlevine odaklandığı yönündeki görüşlerinin daha baskın olduğu görülmektedir.

Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması

Öğretim üyelerinin üniversitede ilişkiler ve iletişime yönelik algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde kadın katılımcıların üniversitedeki ilişkilerde çıkar çatışmaları ve bencilliği erkeklere oranla daha fazla dile getirmeleri dışında belirgin bir farklılık gözlenmemiştir. Tablo 18 incelendiğinde az oranda katılımcı üniversitedeki ilişki ve iletişimde hoşgörü, sıcaklık ve samimiyet olduğunu belirtirken genel olarak yapay ilişkilerin, samimiyetsizliğin, adam kayırma ve ahbap-çavuş ilişkilerinin varlığı üzerinde durulmuştur.

Tablo 18
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversitede İlişkiler ve İletişim Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Çıkar çatışmaları ve bencillik	6	4.4	7	8.0
Yapay ilişkiler ve samimiyetsizlik	4	2.9	4	4.5
Paylaşım ve işbirliği	1	0.7	2	2.2
Ahbap-çavuş ilişkileri/Adam kayırma	3	2.2	3	3.4
Sıcak ilişkiler ve samimiyet	1	0.7	1	1.1
Hoşgörü	3	2.2	2	2.2

3.7.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bu çalışmanın örneklemini 126 yardımcı doçent, 57 doçent ve 40 profesör oluşturmaktadır Daha önce belirtildiği gibi öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımları farklılık gösterdiği için her grup için yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanmış; benzerlik ve farklılıklar bu oranlar üzerinden karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir. Üniversite kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

Üniversitenin Yapısı Teması

Analiz sonucunda katılımcıların üniversitenin yapısına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitenin Yapısı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)
Baskı ve hegemonya	7	5.5	6	10.7	0	0
Olumsuz örgüt kalitesi	9	7.1	7	12.75	5	12.5
Çeşitlilik	19	15.0	6	10.7	6	15.0
Özgürlük ve özerklik	4	3.1	6	10.7	3	7.5
Heterojen yapı	3	2.3	1	1.7	3	7.5
Bürokrasi ve hiyerarşi	11	8.7	2	3.5	1	2.5
Belirsizlik	11	8.7	3	5.3	1	2.5
Olumlu örgüt kalitesi	5	3.9	1	1.7	1	2.5

Tablo 19'a göre üniversitenin yapısı temasına katılımcıların görüşleri arasında bazı kategorilerde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Analiz sonuçları üniversitenin baskı ve hegemonya altında olduğuna yönelik profesörlerden herhangi bir metafor gelmediğini, en yüksek oranda metaforun ise doçentlerden geldiğini göstermektedir. Ancak üniversitede baskı ve hegemonyanın olduğuna işaret eden bu kategoriye yönelik en yüksek oranın doçentlere ait olduğu görülmekle birlikte üniversitenin özgür ve özerk yapısına işaret eden kategoride de en yüksek oranın yine doçentlere ait olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra doçentler ve profesörlerin yardımcı doçentlere oranla örgütte verilen hizmetin kalitesine yönelik daha fazla olumsuz görüş bildirdikleri gözlenmektedir.

Bununla birlikte profesör ve yardımcı doçentlerin üniversitenin çeşitlilik içeren bir yapıya sahip olduğuna yönelik görüşlerinin doçentlere oranla daha belirgin olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları ayrıca doçent ve profesörlere oranla yardımcı doçentlerin üniversiteyi bürokratik ve hiyerarşik bir yapıya sahip belirsizlik içeren bir örgüt olarak eğilimlerinin olduğunu göstermektedir.

Üniversitenin İşlevleri Teması

Analiz sonucunda katılımcıların üniversitenin işlevlerine yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitenin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Doç. Dr Metafor Sayısı	Oran (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)
Topluma dönük olma	11	8.7	1	1.7	7	17.5
Öğretim	15	11.9	11	19.6	5	12.5
Bilgi Üretimi	4	3.1	6	10.7	3	7.5
İçe dönük olma	10	7.9	2	3.5	3	7.5
Meslek kazandırma	4	3.1	1	1.7	2	5.0
Çok İşlevlilik	2	1.5	0	0	0	0
Tecrübe ve Kimlik Kazandırma	11	8.7	4	7.1	3	7.5

Tablo 20'de görüleceği üzere üniversitenin işlevleri temasında yer alan toplum hizmeti yapan/topluma yakın üniversite, öğretim kurumu üniversite ve bilim yuvası üniversite kategorilerinde unvanlara göre akademisyenler tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre profesörler üniversitenin topluma hizmet görevini yerine getirdiğini yüksek oranda dile getirmişken, doçentler bu kategoriye yönelik oldukça düşük bir oranda metafor üretmiştir. Yine doçentlere göre üniversiteler öğretim ile bilim üretme işlevlerini yerine getirirken, bu iki kategoriye yönelik en düşük oranda metafor yardımcı doçentler tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca tecrübe ve kimlik kazandıran üniversite kategorisine yönelik üç gruptan benzer oranlarda metaforlar gelmiştir. Bununla birlikte yardımcı doçentler, öğretim, toplum hizmeti ile tecrübe ve kimlik kazandırma işlevlerine dikkat çekmişken, doçentler öğretim, bilim üretimi ile tecrübe ve kimlik kazandırma işlevlerine ağırlık vermiştir. Profesörler ise toplum hizmeti ile öğretim işlevlerine en yüksek oranda metafor oluşturmuştur.

Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması

Analiz sonucunda öğretim üyelerinin üniversitede ilişkiler/iletişime yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21
Katılımcıların Unvanına Göre Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Ahbap-çavuş ilişkileri	3	2.3	0	0	3	7.5
Yapay ilişkiler ve samimiyezsizlik	5	3.9	3	5.3	0	0
Paylaşım ve işbirliği	2	1.5	0	0	1	2.5
Sıcak ilişkiler ve samimiyet	2	1.5	0	0	0	0
Hoşgörü	4	3.1	1	1.7	1	2.5
Çıkar çatışmaları ve bencillik	8	6.3	3	5.3	3	7.5

Tablo 21 incelendiğinde profesörlerin diğer unvana sahip katılımcılara oranla üniversitede ahbap-çavuş ilişkileri, çıkar çatışmaları ve bencilliği daha fazla belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte en fazla metaforun çıkar çatışmaları ve bencillik konusunda belirtildiği ve unvanlara göre belirlenen farkın çok yüksek olmadığı gözlenmiştir. Üniversitedeki ilişkilerde yapaylık ve samimiyezsizlik olduğu konusunda profesörler herhangi bir görüş belirtmezken, bu oranın yardımcı doçentlere oranla doçentlerde daha fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın üniversite sıcak ilişkiler ve samimiyet olduğuna dair sadece yardımcı doçentler görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yardımcı doçentlerin üniversitedeki ilişkilerde hoşgörü olduğuna diğer unvanlara sahip katılımcılara oranla daha fazla vurguda buldukları belirlenmiştir. Bunun dışında ilişkilerde paylaşım ve işbirliği az sayıda katılımcı tarafından belirtildiği ve unvanlara göre belirtilme oranlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir.

3.7.3. Bilisel Alan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Analiz sonucunda üniversite kavramına yönelik belirtilen metaforların katılımcıların bilim alanlarına göre benzerlik ve farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi örnekleme oluşturan öğretim üyelerinin 106'sı fen bilimlerinde, 117'si ise sosyal bilimler alanında çalışmaktadır.

Üniversitenin Yapısı Teması

Bulgular incelendiğinde katılımcıların üniversitenin yapısına yönelik algılarında bilim alanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22
Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin Yapısına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)
Özgürlük ve özerklik	10	9.4	6	5.1
Belirsizlik	7	6.6	5	4.2
Çeşitlilik	15	14.1	14	11.9
Bürokrasi ve hiyerarşi	4	3.7	7	5.9
Heterojen yapı	5	4.2	3	2.5
Olumsuz örgüt kalitesi	8	7.5	7	5.9
Olumlu örgüt kalitesi	5	4.2	2	1.7
Baskı ve hegemonya	4	3.7	4	3.4

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların üniversitenin baskı ve hegemonyanın yer aldığı bir örgüt olduğu konusunda ortak görüşe sahip oldukları görülürken diğer kategorilerde bilim alanına göre farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Buna göre fen bilimleri alanlarında çalışan öğretim üyelerinin sosyal bilimlerde çalışanlara oranla üniversitede belirsizliklerin olmasına rağmen üniversiteyi daha özgür, çeşitliliğe, farklılığa açık buldukları belirlenmiştir. Sosyal bilimlerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise fen bilimleri alanında çalışanlara oranla üniversitenin yapısını daha bürokratik ve hiyerarşik buldukları görülmektedir.

Üniversitenin İşlevleri Teması

Analiz sonuçları katılımcıların üniversitenin işlevlerine yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 23
Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin İşlevlerine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayıları	Oran (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayıları	Oran (%)
Öğretim	18	16.9	13	11.1
Bilgi üretimi	14	13.2	9	7.6

İçe dönük olma	4	3.7	11	9.4
Meslek kazandırma	1	0.9	6	5.1
Tecrübe ve Kimlik Kazandırma	10	9.4	8	6.8
Topluma dönük olma	10	9.4	10	8.5
Çok İşlevlilik	1	0.9	1	0.8

Tablo 23'e göre fen bilimlerinden olan katılımcıların üniversitenin bilgi üretme, öğretim ve öğretim elemanları ile öğrencilere tecrübe ve kimlik kazandırma işlevine sosyal bilimlerden olan katılımcılara oranla daha fazla vurguda buldukları görülmektedir. Ancak bilgi üretme ve öğretim işlevi kategorileri incelendiğinde fen bilimlerinden olan katılımcıların kendi içinde ayrıştığı görülmektedir: Üniversite bilgi üretme işlevi, halihazırda bu işlevin gerçekleştiğine vurguda bulunurken, öğretim işlevi kategorisi üniversitenin bilgi üretme işlevinden uzaklaştığı ve sadece öğretim işine odaklandığı yönündedir.

Bununla birlikte sosyal bilimlerden olan katılımcıların fen bilimlerden olanlara oranla üniversitenin meslek kazandırma işlevine daha fazla odaklandıkları ve ayrıca üniversitenin toplumla ilişkisinin zayıf olduğu, üniversitenin içedönük bir yapıya sahip olduğuna daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra fen ve sosyal bilimlerden katılımcılar arasında üniversitenin çok işlevli bir yapıya sahip olması yönünde belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması

Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel alanına göre üniversitedeki ilişkiler ve iletişime yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitedeki İlişkiler ve İletişime Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayıları	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayıları	Oranı (%)
Çıkar Çatışmaları ve Bencillik	5	4.2	9	7.6
Hoşgörü	4	3.7	2	1.7
Sıcak İlişkiler ve Samimiyet	0	0	2	1.7
Paylaşım ve İşbirliği	2	1.8	1	0.8
Yapay İlişkiler ve Samimiyetsizlik	3	2.8	5	4.2
Ahbab-Çavuş İlişkileri/Adam Kayırma	3	2.8	3	2.5

Tablo 24 incelendiğinde sosyal bilimlerde görev yapan öğretim üyelerinin üniversitedeki ilişkilerde çıkar çatışmaları ve bencilliği fen bilimlerden olan katılımcılara oranla daha fazla belirttikleri gözlemlenirken, ilişkilerde hoşgörünün hakim olduğunu ise fen bilimlerinden olan katılımcıların sosyal bilimlerde olanlara göre daha fazla belirttikleri görülmektedir. Üniversitedeki sıcak ve samimi ilişkilere yönelik fen bilimlerinden katılımcıların herhangi bir görüş belirtmedikleri, sadece sosyal bilimlerinden olan katılımcıların görüş bildirildiği; bu oranın ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın, her iki alandan katılımcının da ahabap-çavuş ilişkileri/adam kayırma ve ilişkilerde yapaylık ve samimiyetsizlik konusunda benzer oranlarda görüş bildikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda az oranda belirtilmesine rağmen paylaşım ve işbirliği konusunda katılımcılar arasında görüş birliği olduğu gözlenmiştir.

3.7.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin idari görevlerinin olup olmamasına göre üniversite kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin idari görevinin olması (91 katılımcı) ve olmamasına (132 katılımcı) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Üniversitenin Yapısı Teması

Analiz sonucunda idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin üniversitenin yapısına yönelik algılarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 25

Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitenin Yapısı Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oram (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oram (%)
Bürokrasi ve hiyerarşi	2	0.2	12	9.0
Baskı ve hegemonya	2	0.2	11	8.3
Çeşitlilik	15	16.4	16	12.1
Olumlu örgüt kalitesi	2	0.2	5	3.7
Belirsizlik	8	8.7	7	5.3
Olumsuz örgüt kalitesi	7	7.6	14	10.6
Heterojen yapı	4	0.4	3	2.2
Özgürlük ve özerklik	5	5.4	8	6.0

Tablo 25 incelendiğinde idari görevi olan katılımcıların olmayanlara oranla üniversiteyi belirsizliğin ve çeşitliliğin olduğu bir örgüt olarak görme eğilimlerinin daha belirgin olduğu görülmektedir. İdari görevi olmayan katılımcıların ise olanlara oranla üniversitenin baskı ve hegemonyanın olduğu, bürokratik ve

hiyerarşik yapıda bir kurum olduğuna yönelik daha fazla görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte üniversitenin verdiği hizmetin kalitesini idari görevi olmayan katılımcıların daha fazla gündeme getirdiği görülmektedir. Ancak kaliteye yönelik görüş bildiren bu katılımcıların olumsuz görüş bildirme oranlarının olumlu görüş bildirenlere göre daha fazla olduğu dikkat çekicidir. Özgürlük ve özerklik konusunda ise idari görevi olan ve olmayan katılımcıların görüşlerinde belirgin bir farklılık görülmemiştir.

Üniversitenin İşlevleri Teması

Analiz sonuçları katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre üniversitenin işlevlerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 26

Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitenin İşlevlerine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Öğretim	15	16.4	16	8.3
Tezrube ve Kimlik kazandırma	10	10.9	8	6.0
İçe dönük olma	5	5.4	10	7.5
Çok işlevlilik	0	0	2	1.5
Bilgi üretimi	7	7.6	16	8.3
Toplumla dönük olma	8	8.6	12	9.0
Meslek Kazandırma	3	2.2	4	2.0

Tablo 26'da sunulan analiz sonuçlarına göre idari görevi olan katılımcıların olmayanlara oranla üniversitenin öğretim elemanı ve öğrencilere kimlik kazandıran ve bilgi üretme işlevinden daha çok öğretim işlevine odaklanan bir örgüt olduğuna yönelik daha fazla görüş bildirdiği görülmektedir. Buna karşın idari görevi olmayan katılımcıların olanlara oranla üniversite-toplum ilişkisini daha fazla oranda yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte idari görevi olan ve olmayan katılımcıların üniversitenin bilgi üretme ve meslek kazandırma işlevi ile toplumla ilişkisi konusunda benzer oranda görüş bildirdikleri görülmektedir.

Üniversitede İlişkiler/İletişim Teması

Bulgular katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre üniversitedeki ilişki ve iletişime yönelik algılarındaki düşük oranda benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 27**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Üniversitedeki İlişki ve İletişime Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oranı (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oranı (%)
Yapay ilişkiler ve samimiyezsizlik	4	4.7	4	3.0
Sıcak ilişkiler ve samimiyet	0	0	2	1.5
Hoşgörü	3	3.5	3	2.2
Çıkar çatışmaları ve bencillik	6	7.1	6	6.1
Ahbap-çavuş ilişkileri	2	2.3	2	3.0
Paylaşım ve işbirliği	1	1.1	2	1.5

Tablo 27'de görüleceği üzere idari görevi olan katılımcılar olmayanlara oranla üniversite yapay ilişkiler ve samimiyezsizliğin bulunduğunu daha fazla belirtmişlerdir, ancak bu oran farkının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Ayrıca idari görevi olmayanlar sıcak ilişkiler ve samimiyet konusunu düşük bir oranda gündeme getirirken idari görevleri olanların bu konuda görüş belirtmediği görülmektedir. Bununla birlikte her iki katılımcı grubu da üniversitede paylaşım ve işbirliğinin olduğuna vurguda bulunmuşlardır, ancak bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

3.8."Akademisyenlik Mesleği" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Akademisyenlik mesleği kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

3.8.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bu çalışmanın örneklemini 136 erkek ve 87 kadın öğretim üyesi oluşturmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre dağılımları farklılık gösterdiği için her grup için yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanmış; benzerlik ve farklılıklar bu oranlar üzerinden karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir. Akademisyenlik mesleği kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğinin doğasına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 28
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Zorluk ve Emek	17	12.5	17	19.5
Mesleki Doyum	5	3.6	9	10.3
Süreklilik ve Dinamizm	18	13.2	15	17.2
Sabır, özveri ve fedakarlık	13	9.5	5	5.7
Dikkat ve Özen	1	0.7	4	4.5
Maddi-Manevi Karşılığı Olmaması	14	10.2	6	6.8
Özel Hayatı Etkilemesi	5	3.6	6	6.8
Özgürlük ve Özerklik	7	5.1	2	2.2
Saygınlık ve Çekicilik	3	2.2	0	0
Sistematiklik ve Planlılık	4	2.9	1	1.1
Mücadele/Yetersizlikler	7	5.1	3	3.4
Baskı ve Hegemonya	14	10.2	8	9.1
Belirsizlik	3	2.2	2	2.2
Saygın ve Çekici Olmama	3	2.2	2	2.2

Tablo 28 incelendiğinde akademisyenlik mesleğinin doğası temasında yer alan zorluk ve emek, mesleki doyum ile süreklilik ve dinamizm kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında görece bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın öğretim üyelerinin akademisyenliğin zor ve emek isteyen, sürekli kendini geliştirmeye dayanan ve mesleki doyum veren bir meslek olduğuna erkek öğretim üyelerinden daha fazla dikkat çektikleri görülmektedir. Yanı sıra kadın katılımcılar mesleğin saygınlığı ve çekiciliği kategorisine yönelik herhangi bir metafor belirtmemiştir.

Genel olarak kadın öğretim üyeleri akademisyenlik mesleğini zor, emek isteyen sürekli kendini geliştirmeye dayanan ve karşılığında doyum elde edilen bir meslek olarak görme eğiliminde iken erkek öğretim üyeleri ise mesleği zor, emek isteyen ve kendini geliştirmeye dayanan ve maddi-manevi karşılığı bulunmayan, baskı altında bir meslek olarak görme eğilimindedir.

Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğinin işlevlerine yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi	24	17.6	4	4.5
Çok İşlevlilik	5	3.6	12	13.7
Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretimi	13	9.5	14	16.3
Öğretim	12	8.8	10	11.4
Rol/Model Olma	6	4.4	2	2.2
İdari ve Bürokratik İşler	5	3.6	2	2.2

Tablo 29'da görüleceği üzere akademisyenlik mesleğinin işlevi temasında yer alan olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi, çok işlevlilik ile bilimsel araştırma ve bilgi üretimi kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın katılımcılar bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile çok işlevlilik kategorilerine, erkek katılımcılar ise mesleğin işlevlerini kaybetmesi/olumsuz işler kategorisine yönelik daha fazla görüş bildirmiştir. İdari ve bürokratik işlere kadın ve erkek öğretim üyeleri benzer oranlarda vurgu yaparken, her kategoriye yönelik her iki gruptan da metaforlar oluşturulduğu görülmektedir. Bununla birlikte kadın öğretim üyeleri mesleğin sırasıyla en çok bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile çok işlevliliğine daha odaklanırken erkek öğretim üyeleri ise olumsuz işler ve mesleğin işlevlerini kaybetmesi ile bilimsel araştırma ve bilgi üretimi işlevlerine yönelik daha fazla görüş bildirmiştir.

3.8.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Akademisyenlik mesleği kavramına yönelik katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların unvan değişkenine göre benzerlik ve farklılıklarına yönelik bilgiler bu kısımda yer almaktadır. Çalışmaya 126 yardımcı doçent, 57 doçent ve 40 profesör katılmıştır.

Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğinin doğasına ilişkin algılarında unvanlarına göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Bu benzerlik ve farklılıklara ilişkin bilgiler tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30
Katılımcıların Unvanlarına Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)
Zorluk ve Emek	26	20.6	6	10.7	2	5.0
Özgürlük ve Özerklik	1	0.7	5	8.9	2	5.0
Mesleki Doyum	5	3.9	5	8.9	4	10.0
Maddi-Manevi Karşılığı Olmaması	14	11.1	4	7.1	2	5.0
Sabır, Özveri ve Fedakarlık	13	10.3	4	7.1	1	2.5
Baskı ve Hegemonya	10	7.9	7	12.5	4	10.0
Süreklilik ve Dinamizm	18	14.2	10	17.8	5	12.5
Sistemliklik ve Planlılık	3	3.1	0	0	2	5.0
Dikkat ve Özen	4	3.1	0	0	1	2.5
Belirsizlik	3	2.3	2	3.5	0	0
Saygın ve Çekici Olmama	3	2.3	1.	1.7	2	5.0
Özel Hayatı Etkilemesi	5	3.9	3	5.3	3	7.5
Saygınlık ve Çekicilik	2	1.5	1	1.7	0	0
Mücadele/Yetersizlikler	6	4.6	2	3.5	1	2.5

Tablo 30'da görüleceği üzere akademisyenlik mesleğinin doğası temasında yer alan zorluk ve emek, özgürlük ve özerklik ile mesleki doyum kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre akademisyenlik mesleğinin zorluğu kategorisinde en yüksek oran yardımcı doçentlere aitken, bu oran doçentlerde azalmakta ve profesörlerde oldukça düşmektedir. Dolayısı ile unvan yükselişi ile birlikte mesleğin zorluğuna olan yaklaşımın görece olarak farklılaştığı görülmektedir. Mesleğin özgürlüğü ve özerkliği konusunda en yüksek oranda metafor doçentler tarafından üretilirken, özgürlük konusunda en çok olumsuz görüş bildiren grup yardımcı doçentler olmuştur. Yine mesleki doyum kategorisinde yardımcı doçentler en az oranda metafor üreten grup olmuşken, unvan yükselişi ile birlikte akademisyenlik mesleğinden doyum elde ettiğini düşünme eğiliminin arttığı gözlenmiştir. Dolayısı ile profesörler mesleki doyuma yönelik en yüksek oranda görüş bildiren grup olmuştur.

Mesleğin saygınlığı ve çekiciliği ile mücadele/yetersizlikler kategorilerinde tüm gruplarda düşük oranlarda metaforlar üretildiğinden gruplar arasındaki oransal farkların düşük olduğu gözlenmiştir. Genel olarak yardımcı doçentler akademisyenliğin zor, emek isteyen, sürekli kendini geliştirmeye dayanan, maddi-manevi karşılığı olmayan, sabır gerektiren bir meslek olduğunu düşünürken; doçentler akademisyenliğin kendini geliştirmeye dayanan, baskı altında, zor ve emek isteyen bir meslek olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Profesörler ise akademisyenliği sürekli kendini geliştirmeye dayanan, baskı altında buna karşın mesleki doyum elde edilen bir meslek olarak görme eğilimindedir.

Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması

Katılımcıların unvan değişkenine göre akademisyenlik mesleğinin işlevlerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Tablo 31
Katılımcıların Unvanlarına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)
Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretimi	17	13.4	4	7.1	6	15.0
Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi	16	12.6	6	10.7	7	17.5
Öğretim	17	13.4	3	5.3	4	10.0
Çok İşlevlilik	7	5.5	6	10.7	4	10.0
Rol/Model Olma	3	2.3	2	3.5	3	7.5
İdari ve Bürokratik İşler	6	4.6	0	0	1	2.5

Tablo 31'de görüleceği üzere akademisyenlik mesleğinin işlevleri temasında yer alan bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi ve öğretim kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından verilen metafor oranlarında bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre yardımcı doçentler, öğretim kategorisinde; profesörler ise bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorilerinde yüksek oranda metafor üretmiştir. İdari ve bürokratik işler kategorisine doçentlerden herhangi bir metafor gelmemiş, ancak yardımcı doçentler ve profesörler bu kategoriye yönelik yaklaşık oranlarda metaforlar üretmiştir. Genel olarak yardımcı doçentler akademisyenliğin işlevlerinden öğretim, bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesine yönelik yüksek oranlarda görüş

bildirirken, doçentlerin çok işlevlilik ve olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorilerine yönelik yüksek oranda vurgu yaptıkları görülmektedir. Profesörler ise sırasıyla olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi ile bilimsel araştırma ve bilgi üretimi işlevlerine yönelik yüksek oranlarda metaforlar üretmiştir. Dolayısı ile tüm unvan gruplarında mesleğin işlevlerini kaybettiğine ve olumsuz işler yapıldığına dair benzer bir görüşün olduğu görülmektedir. Ayrıca rol/model olma işlevine yönelik tüm gruplarda benzer bir algı gözlemlenmiştir.

3.8.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Analiz sonucunda akademisyenlik mesleği kavramına yönelik belirtilen metaforların katılımcıların bilim alanlarına göre benzerlik ve farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi örneklemleri oluşturan öğretim üyelerinin 106'sı fen bilimlerinde, 117'si ise sosyal bilimler alanında çalışmaktadır.

Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması

Bulgular incelendiğinde katılımcıların üniversitenin yapısına yönelik algılarında bilim alanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32

Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Üniversitenin Yapısına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Zorluk ve Emek	12	11.3	22	18.8
Sabır, özveri ve fedakarlık	12	11.3	6	5.1
Mesleki Doyum	10	9.4	4	3.4
Dikkat ve Özen	0	0	5	4.2
Süreklilik ve Dinamizm	17	16.0	15	12.8
Özgürlük ve Özerklik	6	5.6	3	2.5
Sistematiklik ve Planlılık	1	0.9	4	3.4
Belirsizlik	1	0.9	4	3.4
Mücadele/Yetersizlikler	4	3.7	6	5.1
Maddi-Manevi Karşılığı Olmaması	9	8.4	11	9.4
Baskı ve Hegemonya	10	9.4	12	10.2
Saygınlık ve Çekicilik	1	0.9	2	1.7
Özel Hayatı Etkilemesi	5	4.7	6	5.1
Saygın ve Çekici Olmama	3	2.8	3	2.5

Tablo 32'de görüleceği üzere akademisyenlik mesleğinin doğası temasında yer alan zorluk ve emek, sabır, özveri ve fedakarlık ile mesleki doyum kategorilerinde fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan katılımcılar tarafından

oluşturulan metafor oranlarında görece bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre sosyal bilimler alanında çalışan öğretim üyeleri mesleğin zorluğu kategorisine, fen bilimlerinde çalışan öğretim üyeleri ise sabır, özveri ve fedakarlık ile mesleki doyum kategorilerine daha fazla vurgu yapmaktadır. Yanı sıra fen bilimlerinde çalışan öğretim üyeleri dikkat ve özen kategorisine yönelik herhangi bir metafor belirtmemiştir. Bununla birlikte saygın ve çekici olmama ile özel hayatı etkileme kategorilerine yönelik her iki alanda da benzer oranlarda metaforlar üretilmiştir. Genel olarak fen bilimlerindeki katılımcılar, akademisyenliği sürekli kendini geliştirmeye dayalı, zor, emek isteyen ve sabır gerektiren bir meslek olarak tanımlarken; sosyal bilimlerdeki katılımcılar zor, emek isteyen, sürekli kendini geliştirmeye dayalı bir meslek olmanın yanı sıra baskı altında bir meslek olarak görme eğilimindedir.

Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması

Analiz sonuçları katılımcıların akademisyenlik mesleğinin işlevlerine yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 33

Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevlerine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayıları	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Çok İşlevlilik	13	12.7	4	3.4
Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi	10	9.4	19	16.2
Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretimi	15	14.1	12	10.2
Öğretim	9	8.4	14	11.9
Rol/Model Olma	4	3.7	2	1.7
İdari ve Bürokratik İşler	4	3.7	3	2.5

Tablo 33 incelendiğinde akademisyenlik mesleğinin işlevi temasında yer alan çok işlevlilik ile olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorilerinde fen bilimlerinde ve sosyal bilimlerinde görev yapan öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre fen bilimlerinden olan katılımcılar mesleğin çok işlevliliğine, sosyal bilimlerden olan katılımcılar ise olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesine daha fazla dikkat çekmektedir. İdari ve bürokratik işlerden her iki alanda yer alan akademisyenler hemen hemen benzer oranlarda şikayette bulunurken, her kategoriye ait her iki gruptan da metaforlar üretildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte fen

bilimlerinden katılımcılar bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile çok işlevliliğe, sosyal bilimlerden katılımcılar ise olumsuz işler ve öğretim işlevlerine odaklanmaktadır.

3.8.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin idari görevlerinin olup olmamasına göre akademisyenlik mesleği kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin idari görevinin olması (91 katılımcı) ve olmamasına (132 katılımcı) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Akademisyenlik Mesleğinin Doğası Teması

Analiz sonucunda idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğinin doğasına yönelik algılarında farklılıklar ve benzerlikler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 34

Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Akademisyenlik Mesleğinin Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Süreklilik ve Dinamizm	9	9.8	23	17.4
Maddi-Manevi Karşılığı Olmaması	5	5.4	15	11.3
Sabır, özveri ve fedakarlık	5	5.4	13	9.8
Mesleki Doyum	8	8.7	6	4.5
Zorluk ve Emek	12	13.1	22	16.6
Özel Hayatı Etkilemesi	6	6.5	5	3.7
Saygınlık ve Çekicilik	0	0	3	2.2
Baskı ve Hegemonya	10	10.9	12	9.0
Dikkat ve Özen	3	3.2	2	1.5
Belirsizlik	3	3.2	2	1.5
Özgürlük ve Özerklik	3	3.2	6	4.5
Saygın ve Çekici Olmama	2	2.1	4	3.0
Mücadele/Yetersizlikler	4	4.3	6	4.5
Sistematiklik ve Planlılık	2	2.1	3	2.2

Tablo 34 incelendiğinde akademisyenlik mesleğinin doğası temasında yer alan süreklilik ve dinamizm, maddi-manevi karşılık, sabır, özveri ve fedakarlık ile mesleki doyum kategorilerinde idari görevi olan ve olmayan öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre idari görevi olmayan katılımcılar, akademisyenliğin sürekli kendini geliştirmeye dayanan, sabır, özveri ve fedakarlık

isteyen ve maddi-manevi karşılığı bulunmayan bir meslek olduğuna daha çok dikkat çekmiştir. İdari görevi olan katılımcılar ise akademisyenlik mesleğini doyum veren bir meslek olarak görme eğilimindedir. Yanı sıra idari görevi olan akademisyenler mesleğin saygınlığı ve çekiciliği kategorisine yönelik herhangi bir metafor belirtmemiştir.

Mücadele/yetersizlikler ile sistematiklik ve planlılık kategorilerinde hem idari görevi olan hem de olmayan katılımcıların benzer oranlarda metafor ürettiği görülmektedir. Genel olarak idari görevi olan katılımcılar akademisyenlik mesleğini zor, baskı altında ve kendini geliştirmeye dayalı bir meslek olarak görme eğilimindedir. İdari görevi olmayan katılımcılar ise akademisyenliğin kendini geliştirmeye dayanan, zor, emek isteyen ve maddi-manevi karşılığı bulunmayan bir meslek olduğuna dikkat çekmiştir.

Akademisyenlik Mesleğinin İşlevleri Teması

Analiz sonuçları katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre akademisyenlik mesleğinin işlevlerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 35

Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Akademisyenlik Mesleğinin İşlevlerine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oranı (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oranı (%)
Çok İşlevlilik	13	12.2	4	3.4
Olumsuz İşler/Mesleğin İşlevlerini Kaybetmesi	10	9.4	19	16.2
Bilimsel Araştırma ve Bilgi Üretimi	15	14.1	12	10.2
Öğretim	9	8.4	14	11.9
Rol/Model Olma	4	3.7	2	1.7
İdari ve Bürokratik İşler	4	3.7	3	2.5

Tablo 35'e göre akademisyenlik mesleğinin işlevi temasında yer alan çok işlevlilik ve olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorilerinde idari görevi olan ve olmayan katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre idari görevi olan öğretim üyeleri mesleğin çok işlevliliğine yönelik daha fazla görüş bildirirken, idari görevi olmayan öğretim üyelerinin ise olumsuz işler ve mesleğin işlevlerini kaybetmesine daha fazla

odaklandıkları belirlenmiştir. İdari ve bürokratik işlerden hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyelerinin benzer oranlarda şikayette buldukları görülmektedir. Bununla birlikte idari görevi olan öğretim üyeleri mesleğin sırasıyla bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile çok işlevliliğine odaklanırken, idari görevi olmayan öğretim üyeleri mesleğin işlevlerini kaybettiğine ve olumsuz işler yapıldığına yüksek oranda dikkat çekmiştir.

3.9."Bilimsel Araştırma" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Bilimsel araştırma kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

3.9.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre bilimsel araştırma kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre (Kadın akademisyen 87, erkek akademisyen 136) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 36

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Sonsuzluk	13	9.5	16	18.3
Zorluk ve Emek	27	19.8	10	11.4
Etik İlkeler	17	12.5	5	5.7
Özgürlük ve Özerklik	1	0.7	3	3.4
Yetersizlikler	11	8.0	5	5.7
Manevi Karşılık	16	11.7	12	13.7
Dikkat ve Özen	4	2.9	5	5.7
Özgünlük	2	1.4	0	0
Sistematiklik ve Planlılık	11	8.0	6	6.8
Belirsizlik	11	8.0	8	9.1
Merak	6	4.4	4	4.5

Tablo 36 incelendiğinde bilimsel araştırmanın doğası temasında yer alan sonsuzluk, zorluk ve emek ile etik ilkeler kategorilerinde erkek ve kadın

katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın öğretim üyeleri bilimsel araştırmanın hiç bitmeyen sonsuz yapısına daha çok vurgu yaparken, erkek öğretim üyelerinin ise bilimsel araştırmanın zor ve emek isteyen yapısı ile etik ilkelere daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Yanı sıra kadın öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın özgünlüğü kategorisine yönelik herhangi bir görüş bildirmedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte merak kategorisine yönelik her iki cinsiyetten de hemen hemen benzer oranda metafor üretilmiştir. Genel olarak kadın öğretim üyeleri bilimsel araştırmanın sonsuzluğuna ve mesleki doyum yönüne odaklanırken, erkek öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın zorluğuna ve etik ilkelerine dikkat çektikleri görülmektedir.

Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın amacına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 37

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)
Kendini Yetiştirme/Geliştirme	5	3.6	10	11.4
Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı	28	20.5	22	25.2
Yükselme/İlerleme/Puan	15	11.0	9	10.3
İhtiyaç	3	2.2	2	2.2

Tablo 37'de incelendiğinde bilimsel araştırmanın amacı temasında yer alan kendini yetiştirme/geliştirme ile bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın katılımcıların bilimsel araştırma ile kendini geliştirme/yetiştirme ile bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorilerine erkek katılımcılara göre daha fazla görüş bildirdikleri görülmektedir. İhtiyaç kategorisinde her iki cinsiyette yer alan öğretim üyelerinden aynı oranda metafor oluşturulduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm kategorilere ait her iki cinsiyetten metaforlar üretildiği görülmektedir.

3.9.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel araştırmanın amacına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışmanın örneklemini 126 yardımcı doçent, 57 doçent ve 40 profesör oluşturmaktadır. Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel araştırmanın doğasına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 38

Katılımcıların Unvanına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oran (%)
Etik İlkeler	8	7.1	8	10.7	7	17.5
Zorluk ve Emek	22	17.4	11	19.6	4	10.0
Belirsizlik	10	7.9	4	7.1	5	12.5
Merak	8	6.3	1	1.7	1	2.5
Yetersizlikler	11	8.7	2	3.5	3	7.5
Dikkat ve Özen	3	3.1	2	3.5	3	7.5
Özgürlük ve Özerklik	1	0.7	1	1.7	2	5.0
Sistematiklık ve Planlılık	11	8.7	3	5.3	3	7.5
Manevi Karşılık	17	13.4	7	12.5	4	10.0
Baskı ve Sınırlılık	2	1.5	2	3.5	0	0
Sonsuzluk	15	11.9	8	14.2	5	12.5
Özgünlük	0	0	0	1.7	1	2.5

Tablo 38'de görüleceği üzere bilimsel araştırmanın doğası temasında yer alan etik ilkeler, zorluk ve emek ile belirsizlik kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre profesörler bilimsel araştırmanın en yüksek oranda etik ilkeler ve belirsizlik kategorilerine görüş bildirmiştir. Zorluk ve emek kategorisinde en yüksek doçentler, en düşük oranda ise profesörlerin görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca yardımcı doçentler ve doçentler özgünlük kategorisinde, profesörlerin ise baskı ve sınırlılık kategorisinde hiç metafor üretmediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yardımcı doçentler ve doçentler sırasıyla en çok bilimsel araştırmanın zorluğu, emek istemesi, manevi doyum sağlaması ve sonsuzluğuna yönelik vurgu yapmıştır. Profesörler ise sırasıyla etik ilkeler, belirsizlik ile zorluk ve manevi doyum kategorilerinde yüksek oranda metafor üretmiştir.

Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması

Analiz sonucunda öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın amacına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 39

Katılımcıların Unvanına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Yükselme/İlerleme/Puan	18	14.2	1	1.7	6	15.0
Kendini Yetiştirme/Geliştirme	14	11.1	1	1.7	0	0
Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı	32	25.3	11	19.6	6	15.0
İhtiyaç	2	1.5	3	5.3	0	0

Tablo 39'da görüleceği üzere bilimsel araştırmanın amacı temasında yer alan yükselme/ilerleme/puan, kendini yetiştirme/geliştirme ile bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorilerinde unvanlara göre akademisyenler tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre profesörler ve yardımcı doçentler bilimsel araştırmanın yükselme/ilerleme/puan amacına yönelik yüksek oranda metaforlar üretmişken, doçentler bu kategoride sadece bir metafor oluşturmuştur. Kendini geliştirme/yetiştirme kategorisinde yardımcı doçentlerin yüksek oranda metaforuna karşın profesörler, hiç metafor üretmemiştir. Bilinmeyene ulaşma kategorisinde ise en yüksek yardımcı doçentlerin, en düşük oranda profesörlerin metafor oluşturduğu görülmektedir. Buna göre yardımcı doçentler sırasıyla en yüksek, bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı, yükselme/ilerleme/puan kategorilerinde metaforlar üretmiştir. Profesörler ise bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı ile yükselme/ilerleme/puan amaçlarına dikkat çekmiştir. Doçentler ise bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorisine yüksek oranda vurgu yapmıştır.

3.9.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bilimsel araştırma kavramına yönelik akademisyenler tarafından oluşturulan metaforların görev yapılan alan değişkenine göre benzerlik ve farklılıklarına yönelik bilgiler bu kısımda yer almaktadır.

Bilimsel Araştırmanın Doğası Teması

Akademisyenlerin bilimsel araştırmanın doğası temasına yönelik ürettikleri metaforlara yönelik bilgilere bilimsel alan değişkenine göre aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 40**Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğasına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Etik İlkeler	13	12.2	9	7.6
Sistematiklik ve Planlılık	10	9.4	7	5.9
Belirsizlik	11	10.3	8	6.8
Özgürlük ve özerklik	3	2.8	1	0.5
Baskı ve Sınırlılık	1	0.5	3	2.5
Zorluk ve Emek	17	16.0	21	17.9
Yetersizlikler	8	7.5	7	5.9
Sonsuzluk	13	12.2	16	13.6
Merak	4	3.7	6	5.1
Mesleki Doyum	13	12.2	15	12.8
Dikkat ve Özen	4	3.7	5	4.2
Özgünlük	1	0.5	1	0.8

Tablo 40'a göre bilimsel araştırmanın doğası temasında yer alan etik ilkeler ile sistematiklik ve planlılık kategorilerinde fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre fen bilimleri alanlarında çalışan akademisyenlerin bilimsel araştırmanın etik ilkeleri ile sistematik ve planlı yapısına sosyal bilimlerdeki akademisyenlerden daha fazla vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Her iki alanda çalışan katılımcılar bilimsel araştırmanın özgünlüğüne yönelik benzer oranda metafor üretmiştir. Genel olarak hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde çalışan öğretim üyeleri bilimsel araştırmanın zor ve sonsuz yapısı ile mesleki doyum sağlama özelliğine dikkat çekmişken, fen bilimlerinde çalışan öğretim üyelerinin ayrıca bilimsel araştırmanın etik ilkelerine yüksek oranda odaklandıkları gözlemlenmektedir.

Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması

Bu akademisyenlerin unvan değişkenine göre bilimsel araştırmanın amacı temasına yönelik ürettikleri metaforlara ait bilgiler tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41**Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)
Yükselme/İlerleme/Puan	8	7.5	16	13.6
Kendini Yetiştirme/Geliştirme	5	4.7	10	8.5
Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı	22	20.7	27	23.0
İhtiyaç	3	2.8	2	1.7

Tablo 41'e göre bilimsel araştırmanın amacı temasında yer alan yükselme/ilerleme/puan ile kendini yetiştirme/geliştirme kategorilerinde fen ve sosyal bilimler alanlarında çalışan katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre sosyal bilimlerdeki katılımcıların yükselme/ilerleme/puan ve kendini yetiştirme/geliştirme kategorilerinde fen bilimlerindekilerden daha yüksek oranda metafor oluşturdukları gözlemlenmiştir. İhtiyaç kategorisinde her iki gruptaki katılımcılardan benzer oranlarda metafor üretildiği görülmektedir. Ayrıca her kategoriye ait her iki gruptan metafor üretildiği gözlenmiştir. Bununla birlikte her iki alandaki katılımcıların bilimsel araştırmanın en çok bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı amacına odaklandığı belirlenmiştir.

3.9.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin idari görevlerinin olup olmamasına göre bilimsel araştırma kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin idari görevinin olması (91 katılımcı) ve olmamasına (132 katılımcı) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Bilimsel Araştırmanın Doğası

Analiz sonucunda idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın doğasına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 42**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Bilimsel Araştırmanın Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Zorluk ve Emek	13	14.2	25	18.9
Yetersizlikler	8	8.7	7	5.3
Baskı ve Sınırlılık	0	0	4	3.0
Merak	3	3.2	7	5.3
Özgünlük	2	2.1	0	0
Etik İlkeler	10	10.9	12	9.0
Sistematiklik ve Planlılık	8	8.7	9	6.8
Sonsuzluk	11	12.0	18	13.6
Belirsizlik	7	7.6	12	9.0
Dikkat ve Özen	3	3.2	6	4.5
Özgürlük ve Özerklik	1	1.0	3	2.2
Mesleki Doyum	12	13.1	16	12.1

Bulguların sunulduğu Tablo 42' de görüleceği üzere bilimsel araştırmanın doğası temasında yer alan zorluk ve emek, yetersizlikler ile baskı ve sınırlılık kategorilerinde idari görevi olan ve olmayan katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında görece bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre idari görevi olmayan öğretim üyelerinin zorluk ve emek ile baskı ve sınırlılık kategorilerine idari görevi olan akademisyenlere oranla daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca idari görevi olan öğretim üyelerinin bilimsel araştırma yaparken karşılaşılan yetersizliklere daha fazla dikkat çektikleri gözlemlenmektedir. Genel olarak hem idari görevi olan hem de olmayan katılımcılar bilimsel araştırmanın zor, emek isteyen, sonsuz yapısı ile mesleki doyum sağlama özelliğine yüksek oranlarda metaforlar oluşturmuştur.

Bilimsel Araştırmanın Amacı Teması

Analiz sonuçları katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre bilimsel araştırmanın amacına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir. Tablo 43 incelendiğinde bilimsel araştırmanın amacı temasında yer alan kategorilere yönelik idari görevi olan ve olmayan katılımcıların hemen hemen benzer oranlarda metaforlar ürettikleri gözlemlenmektedir. Bununla beraber bu iki grup arasında en yüksek oransal farkın, ihtiyaç amacıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca her kategoriye ait her iki grupta da metaforlar yer almıştır. Hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyelerinin, bilimsel araştırmanın bilinmeye ulaşma ve bilime katkı ile yükselme/ilerleme/puan amacına yönelik gerçekleştirildiği algısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 43**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Bilimsel Araştırmanın Amacına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
İhtiyaç	3	3.5	2	1.5
Bilinmeyene Ulaşma ve Bilime Katkı	20	23.8	29	22.1
Yükselme/İlerleme/Puan	9	10.7	15	11.4
Kendini Yetiştirme/Geliştirme	6	7.1	9	6.8

3.10."Öğretim" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Bu kısımda katılımcıların öğretim kavramına yönelik olarak belirttikleri metaforlar ve bu metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan görüşlerin katılımcıların cinsiyetleri, bilim alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmamasına göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.10.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre öğretim kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre (Kadın akademisyen 87, erkek akademisyen 136) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Öğretimin Doğası Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin öğretimin doğasına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 44**Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)
Mesleki Doyum	5	3.6	12	13.7
Öğrenci Merkezilik/Öğrenci Katılımı	17	12.5	15	17.2
Sabır ve Özveri	2	1.4	4	4.5

Sonsuzluk	7	5.1	8	9.1
Plan ve Hazırlık	6	4.4	1	1.1
Zorluk ve Emek	13	9.5	9	10.3
Akademisyen Yetisi ve Yeteneği	12	8.8	8	9.1
Belirsizlik	3	2.2	2	2.2
Manevi Karşılığı Olmaması	3	2.2	2	2.2

Tablo 44'e göre öğretimin doğası temasında yer alan mesleki doyum, öğrenci merkezlik/öğrenci katılımı kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında görel bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın öğretim üyelerinin bu iki kategoriye erkek öğretim üyelerinden daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre öğretim işlevinden belirgin olarak daha fazla doyum elde ettiklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretimin belirsizliğine ve manevi karşılığı olmamasına her iki cinsiyetteki öğretim üyelerinin aynı oranda görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Ayrıca her kategoriye yönelik iki gruptan da metaforlar üretildiği görülmektedir. Genel olarak öğretim üyelerinin öğretimin öğrenci merkezli, zor yapısına odaklandıkları belirlenmiştir. Ancak kadın öğretim üyeleri öğretimden doyum elde ettiklerini belirtirken, erkek öğretim üyeleri akademisyen yetisi ve yeteneğine dikkat çekmiştir.

Öğretimin Amacı Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin öğretimin amacına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 45
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğrenci Yetiştirme	14	10.2	14	16.0
Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı	11	8.0	3	3.4
Mesleki Eğitim	4	2.9	1	1.1
Zorunluluk	6	4.4	3	3.4
Para/Kar Odağı	4	2.9	2	2.2
Yol Gösterme/Rehberlik	7	5.1	5	5.7

Tablo 45 incelendiğinde öğretimin amacı temasında yer alan öğrenci yetiştirme ile bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadınların erkekle oranla öğretimin öğrenci yetiştirme amacına, erkeklerin ise kadınlara oranla bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı amacına daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca her kategoriye yönelik iki gruptan da metaforlar geldiği belirlenmiştir. Genel olarak kadın öğretim üyeleri öğretimin en çok öğrenci yetiştirme amacına vurgu yaparken, erkek öğretim üyelerinin öğrenci yetiştirmenin yanında bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı amacına yönelik yüksek oranda metafor ürettikleri gözlemlenmektedir.

Öğretimin Niteliği Teması

Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyelerinin öğretimin niteliğine yönelik algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Tablo 46
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretimin Niteliği Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğrenci Niteliği	11	8.0	4	4.5
Öğretimin Önemi	12	8.8	9	10.3
Tek Tipleştirme/Dış Baskı	5	3.6	2	2.2
Ezbercilik	5	3.6	2	2.2
Teoriye Dönüklük ve Tekrarcılık	7	5.1	4	4.5
Akademisyen Niteliği	2	1.4	1	1.1

Tablo 46'da görüleceği üzere öğretimin niteliği temasında yer alan öğrenci niteliği kategorisinde erkek ve kadın öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında görece küçük bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre erkeklerin öğrenci niteliğine yönelik kadınlardan daha yüksek oranda görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile erkekler, kadınlara göre öğrenci niteliğinden daha fazla rahatsızlık duymaktadır. Ayrıca tüm kategorilere yönelik iki gruptan da görüş gelmiştir. Genel olarak kadın öğretim üyeleri öğretimin önemi ve niteliği kategorisine yüksek oranda vurgu yaparken, erkek öğretim üyeleri öğretimin önemi ve niteliğinin yanında öğrenci niteliği kategorisine de yüksek oranda dikkat çekmiştir.

3.10.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışmanın örneklemini 126 yardımcı doçent, 57 doçent ve 40 profesör oluşturmaktadır. Öğretim kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

Öğretimin Doğası Teması

Bu araştırmaya katılan 126 yardımcı doçent, 56 doçent ve 40 profesörün öğretimin doğası temasında yer alan kategorilere ait cevapları tablo 47'de gösterilmektedir.

Tablo 47

Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Doğası Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Akademisyen Yetisi/Yeteneği	13	10.3	6	10.7	1	2.5
Sonsuzluk	11	8.7	4	7.1	0	0
Öğrenci Merkezlilik/Öğrenci Katılımı	16	12.6	8	14.2	8	20.0
Zorluk ve Emek	16	12.6	4	7.1	2	5.0
Mesleki Doyum	13	10.3	4	7.1	1	2.5
Belirsizlik	2	1.5	3	5.3	0	0
Sabır ve Özveri	2	1.5	3	5.3	1	2.5
Plan ve Hazırlık	4	3.1	1	1.7	2	5.0
Manevi Karşılığı Olmaması	4	3.1	1	1.7	0	0

Tablo 47'de görüleceği üzere öğretimin doğası temasında yer alan akademisyen yetisi/yeteneği, sonsuzluk kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre yardımcı doçentler ve doçentler akademisyen yetisi/yeteneği ile sonsuzluk kategorilerinde yüksek oranda metaforlar oluşturmuşken; profesörler bu iki kategoriye yönelik oldukça düşük oranda metaforlar üretmiştir. Ayrıca profesörler, manevi karşılığı olmaması, sonsuzluk ve belirsizlik kategorilerine yönelik hiç metafor üretmemiştir. Genel olarak yardımcı doçentler, öğretimin öğrenci merkezlik/öğrenci katılımı ile zorluk ve emek yönlerine yüksek oranda vurgu yapmıştır. Doçentler, öğrenci merkezlik/öğrenci katılımı ile akademisyen yetisi/yeteneğine dikkat çekerken profesörler ise öğretimin öğrenci merkezlik/öğrenci katılımı özelliğine odaklanmıştır.

Öğretimin Amacı Teması

Analiz sonucunda katılımcıların öğretimin amacına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 48
Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Amacı Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğrenci Yetiştirme	13	10.3	5	8.9	10	25.0
Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı	8	6.3	4	7.1	1	2.5
Mesleki Eğitim	1	0.7	2	3.5	2	5.0
Para/Kar Odağı	2	1.5	2	3.5	2	5.0
Yol Gösterme/Rehberlik	7	5.5	4	7.1	2	5.0
Zorunluluk	4	3.1	3	5.3	2	5.0

Tablo 48'de incelendiğinde öğretimin amacı temasında yer alan öğrenci yetiştirme, bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre doçentlerin öğrenci yetiştirme kategorisinde en düşük, bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı kategorisinde ise en yüksek oranda metafor üreten grup olduğu gözlenmiştir. Aksine profesörlerin ise bilgi alış-verişi, bilgi aktarımı kategorisinde en düşük, öğrenci yetiştirme kategorisinde en yüksek oranda dikkat çeken grup olduğu belirlenmiştir. Yardımcı doçentler en yüksek öğrenci yetiştirme kategorisinde metaforlar oluşturmuşken, doçentler öğrenci yetiştirmenin yanında bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı ve yol gösterme/rehberlik kategorilerinde de yüksek oranda metaforlar oluşturmuştur. Profesörler ise öğrenci yetiştirme kategorisinde en yüksek oranda metafor oluşturmuştur. Genel olarak tüm gruplarda öğretimin öğrenci/insan yetiştirmek için bir araç olduğuna yönelik güçlü bir algıya sahip olduğu görülürken öğretimin zorunluluğuna yönelik düşük oranda metaforlar gelmiştir.

Öğretimin Niteliği Teması

Analiz sonucunda katılımcıların öğretimin amacına yönelik algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 49**Katılımcıların Unvanına Göre Öğretimin Niteliği Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğretimin Önemi	5	3.9	1	1.7	5	12.5
Ezbercilik	3	2.3	1	1.7	3	7.5
Tek Tipleştirme /Dış Baskı	5	3.9	0	0	2	5.0
Öğrenci Niteliği	10	7.9	3	5.3	2	5.0
Akademisyen Niteliği	2	1.5	0	0	1	2.5
Teoriye Dönüklük ve Tekrarlılık	7	5.5	2	3.5	2	5.0

Tablo 49'da görüleceği üzere öğretimin niteliği temasına katılımcıların görüşleri arasında bazı kategorilerde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Analiz sonuçları profesörlerin, özellikle öğretimin önem görmemesinden; doçentlerin ve yardımcı doçentlerin ise öğrenci niteliğinden rahatsızlık duyduklarını göstermektedir. Bu üç kategoride de doçentler en düşük oranda metaforlar oluşturmuşlardır. Bununla birlikte doçentlerin tek tipleştirme ve dış baskı ile akademisyen niteliğine yönelik herhangi bir eleştiride bulunmadıkları görülmektedir.

3.10.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim kavramına yönelik akademisyenler tarafından oluşturulan metaforların görev yapılan alan değişkenine göre benzerlik ve farklılıklarına yönelik bilgiler bu kısımda yer almaktadır.

Öğretimin Doğası Teması

Analiz sonucunda katılımcıların öğretimin doğasına yönelik algılarında bilim alanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 50**Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Doğasına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Akademisyen Yetisi ve Yeteneği	10	9.4	7	5.9
Plan ve Hazırlık	11	10.3	8	6.8
Zorluk ve Emek	17	16.0	21	17.9
Sabır ve Özveri	8	7.5	7	5.9

Sonsuzluk	13	12.2	16	13.6
Belirsizlik	4	3.7	6	5.1
Manevi Karşılığı Olmaması	2	1.8	3	2.5
Mesleki Doyum	13	12.2	15	12.8
Öğrenci Merkezlilik/Öğrenci Katılımı	4	3.7	5	4.2

Tablo 50'de görüleceği üzere öğretimin doğası temasında yer alan akademisyen yetisi/yeteneği ile plan ve hazırlık kategorilerinde fen bilimlerinde ve sosyal bilimlerdeki öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında görece bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre fen bilimlerinde çalışan öğretim üyeleri sosyal bilimlerdeki öğretim üyelerinden öğretimin akademisyen yetisi/yeteneği ile plan ve hazırlık gerektiren özelliğine daha fazla odaklanmaktadır. Genel olarak katılımcıların öğretimin doğasına yönelik benzer oranlarda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte her iki bilim alanında görev yapan katılımcıların da öğretimin zor ve emek isteyen bir yapısı olduğuna yönelik yüksek vurgusu dikkat çekicidir.

Öğretimin Amacı Teması

Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel alanına göre öğretimin amacına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 51
Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Amacına Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğrenci Yetiştirme	18	16.2	10	8.5
Zorunluluk	7	6.6	2	1.7
Yol Gösterme/Rehberlik	4	3.7	8	6.8
Para/Kar Odağı	2	1.8	4	3.4
Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı	6	5.6	8	6.8
Mesleki Eğitim	2	1.8	3	2.5

Tablo 51'de incelendiğinde öğretimin amacı temasında yer alan öğrenci yetiştirme ile zorunluluk kategorilerinde fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında çalışan katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre fen bilimlerinde çalışan katılımcılar, sosyal bilimlerde çalışan katılımcılara göre öğretimin öğrenci yetiştirme amacına ve zorunlu olmasına daha fazla dikkat çekmiştir. Genel olarak her iki alanda görev yapan

akademisyenler de öğretimin öğrenci yetiştirme amacına yüksek oranda vurgu yapmıştır. Ayrıca sosyal bilimlerdeki öğretim üyelerinin öğrenci yetiştirmenin yanında yol gösterme/rehberlik ile bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı amaçlarına da odaklandıkları görülmektedir.

Öğretimin Niteliği Teması

Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel alanına göre öğretimin niteliğine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 52

Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Öğretimin Niteliğine Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Öğretimin Önemi	8	7.5	13	11.1
Teoriye Dönüklük ve Tekrarcılık	4	3.7	7	5.9
Ezbercilik	4	3.7	3	2.5
Akademisyen Niteliği	2	1.8	1	0.8
Tek Tipleştirme /Dış Baskı	3	2.8	4	2.3
Öğrenci Niteliği	7	6.6	8	6.8

Tablo 52 incelendiğinde öğretimin niteliğine yönelik genel olarak benzer oranlara rağmen öğretimin önemi ile teoriye dönüklük ve tekrarcılık kategorilerinde fen bilimleri ve sosyal bilimlerdeki öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında görece düşük bir farklılık görülmektedir. Buna göre sosyal bilimlerdeki öğretim üyelerinin öğretimin önemine, fen bilimlerindeki öğretim üyelerinden daha fazla dikkat çektikleri belirlenmiştir. Buna karşın teoriye dönüklük ve tekrarcılık kategorisinde ise fen bilimlerindeki öğretim üyelerinin daha fazla eleştiride buldukları görülmektedir. Genel olarak hem fen bilimlerindeki hem de sosyal bilimlerdeki öğretim üyeleri öğretimin önem görmemesinden dolayı niteliğinin düşük olduğuna yönelik benzer bir algıya sahiptir.

3.10.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin idari görevlerinin olup olmamasına göre öğretim kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir.

Öğretimin Doğası Teması

Analiz sonucunda idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin öğretimin doğasına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 53**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Doğasına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Öğrenci Merkezlilik/Öğrenci Katılımı	17	20.2	15	11.4
Mesleki Doyum	3	3.5	14	10.6
Plan ve Hazırlık	4	4.7	3	2.2
Sonsuzluk	7	8.3	8	6.1
Manevi Karşılığı Olmaması	1	1.1	4	3.0
Sabır ve Özveri	3	3.5	3	2.2
Zorluk ve Emek	9	10.7	13	9.9
Akademisyen Yetisi ve Yeteneği	8	8.3	12	9.0
Belirsizlik	2	2.3	3	2.2

Tablo 53'de görüleceği üzere öğretimin doğası temasında yer alan öğrenci merkezlilik/öğrenci katılımı, mesleki doyum kategorilerinde idari görevi olan ve olmayan öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre idari görevi olan katılımcılar öğretimin öğrenci merkezli-öğrenci katılımı ile gerçekleştirilen bir işlev olduğuna idari görevi olmayan katılımcılardan daha fazla dikkat çekmiştir. Buna karşı idari görevi olmayan katılımcılar ise öğretimden mesleki doyum elde ettiklerini idari görevi olan katılımcılardan daha fazla ifade etmiştir. Genel olarak hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyeleri öğretimin öğrenci merkezli/öğrenci katılımı ve zorluğuna yüksek oranda metafor üretmiştir.

Öğretimin Amacı Teması

Analiz sonuçları katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre öğretimin amacına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 54**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Amacına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Öğrenci Yetiştirme	16	17.5	12	9.0
Yol Gösterme/Rehberlik	7	7.6	5	3.7

Bilgi Alış-Verişi ve Bilgi Aktarımı	4	4.3	10	7.5
Zorunluluk	3	3.2	6	4.5
Para/Kar Odağı	3	3.2	3	2.2
Mesleki Eğitim	2	2.1	3	2.2

Tablo 54 incelendiğinde öğretimin amacı temasında yer alan öğrenci yetiştirme, yol gösterme/rehberlik ile bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı kategorilerinde üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre idari görevi olan katılımcıların öğretimin öğrenci yetiştirme ve yol gösterme/rehberlik amacına; idari görevi olmayan katılımcıların ise bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı amacına yönelik daha çok görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna karşın zorunluluk, para/kar odağı ile mesleki eğitim işlevlerine her iki grupta yer alan katılımcıların benzer oranlarda görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Genel olarak idari görevi olan ve idari görevi olmayan öğretim üyeleri öğretimin en çok öğrenci yetiştirme amacına dikkat çekmiştir.

Öğretimin Niteliği Teması

Bulgular katılımcıların idari görevlerinin olup olmasına göre öğretimin niteliğine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 55
Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Öğretimin Niteliğine Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Öğretimin Önemi	6	6.5	15	11.3
Teoriye Dönüklük ve Tekrarcılık	5	5.4	6	4.5
Akademisyen Niteliği	2	2.3	1	0.7
Ezbercilik	2	2.1	5	3.7
Tek Tipleştirme ve Dış Baskı	2	2.1	5	3.7
Öğrenci Niteliği	6	6.5	9	6.8

Tablo 55 incelendiğinde idari görevi olan ve olmayan katılımcıların ürettiği metaforların analizi ile öğretimin önemine yönelik bir farklılık gözlemlenirken, diğer kategorilere yönelik belirgin bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle öğretimin önemi dışında diğer kategorilere yönelik idari görevi olan ve olmayan katılımcılar benzer oranlarda eleştirilerde bulunmuştur. Buna göre

öğretimin önem görmemesi ve öğrenci niteliğinin yetersiz olduğuna dair her iki gruptan da benzer oranlarda eleştiriler gelmiştir.

3.11."Öğrenci" Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri, Bilim Alanları, Unvanları Ve İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Bu kısımda katılımcıların öğrenci kavramına yönelik olarak belirttikleri metaforlar ve bu metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan görüşlerin katılımcıların cinsiyetleri, bilim alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmamasına göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.11.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre öğrenci kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre (Kadın akademisyen 87, erkek akademisyen 136) yüzdelik oranları ayrı ayrı hesaplanarak sunulmuştur.

Olumlu Öğrenci Algısı Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin olumlu öğrenci algısı temasına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre belirgin bir farklılık gözlenmemiştir. Tablo 56'da görüleceği üzere olumlu öğrenci algısı temasında yer alan kategorilere yönelik erkek ve kadın katılımcılar tarafından benzer oranlarda metafor üretilmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretim üyeleri genel olarak öğrencileri yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken olarak görme eğilimindedir.

Tablo 56

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Olumlu Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oranı (%)
Yetiştirilen/Şekillendirilen	33	24.2	19	21.8
Yansıtıcı	13	9.5	10	11.4
Çaba Gösteren/Göstermesi Gereken	17	12.5	12	13.7
Toplum ve Gelecek İçin Köprü	2	1.4	2	2.2
Çeşitlilik	4	2.9	2	2.2

Olumsuz Öğrenci Algısı Teması

Analiz sonucunda, öğretim üyelerinin olumsuz öğrenci algısı temasına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo 57

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Olumsuz Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Erkek Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)	Kadın Akademisyen Metafor Sayısı	Oran (%)
İsteksiz	33	24.3	16	18.3
Sınırlandırılan	14	10.2	12	13.7
Uyumsuz	6	4.4	6	6.8
İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen	6	4.4	6	6.8
Para/Kar Aracı	4	2.9	1	1.1
Ezberci/Sorgulamayan	10	7.3	5	5.7
Çıkarıcı ve Samimiyetsiz	8	5.8	4	4.5

Tablo 57'de görüleceği üzere olumsuz öğrenci algısı temasında yer alan isteksiz ve sınırlandırılan kategorilerinde erkek ve kadın katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre kadın öğretim üyeleri erkek öğretim üyelerine göre öğrencilerin isteksiz, amaçsız ve "okul bitsin"ci yönüne daha çok dikkat çekmiştir. Diğer yandan erkek öğretim üyeleri ise öğrencinin sistem tarafından sınırlandırılmasını ve engellenmesini kadın öğretim üyelerinden daha fazla eleştirmiştir. Genel olarak kadın ve erkek katılımcılar öğrenciyi isteksiz, amaçsız ve sınırlandırılan yönlerinden görme eğilimindedir.

3.11.2. Unvan Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğrenci kavramına yönelik üretilen metaforların karşılaştırmalı analiz sonuçları belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler düzeyinde ele alınarak sunulmuştur.

Olumlu Öğrenci Algısı Teması

Analiz sonucunda katılımcıların olumlu öğrenci algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 58**Katılımcıların Unvanına Göre Olumlu Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
Yetiştirilen/Şekillendirilen	25	19.8	20	35.7	6	15.0
Yansıtıcı	14	11.1	3	5.3	6	15.0
Çaba Gösteren/Göstermesi Gereken	18	14.2	7	12.5	4	10.0
Çeşitlilik	2	1.5	2	3.5	2	5.0
Toplum ve Gelecek İçin Köprü	3	2.3	1	1.7	0	0

Tablo 58'de görüleceği üzere olumlu öğrenci algısı temasında yer alan yetiştirilen/şekillendirilen ve yansıtıcı kategorilerinde unvanlara göre katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre öğrencilerin yetiştirilen/şekillendirilen yönüne doçentler diğer unvanlardaki katılımcılardan daha fazla görüş bildirmiştir. Buna karşın yardımcı doçentler ve profesörlerin yüksek oranda metafor ürettiği yansıtıcı kategorisine doçentler düşük oranda değinmiştir. Öğrencilere ait diğer olumlu özelliklere ise her üç grubunda benzer oranlarda metafor ürettikleri dikkat çekmektedir.

Genel olarak yardımcı doçentler ve profesörler yetiştirilen/şekillendirilen, çaba gösteren/göstermesi gereken ve yansıtıcı kategorilerinde yüksek oranlarda vurgu yapmıştır. Doçentlerin ise öğrencilerin yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken özelliklerine odaklandıkları görülmektedir.

Olumsuz Öğrenci Algısı Teması

Bulgular incelendiğinde katılımcıların öğrencilere yönelik olumsuz algılarında unvanlarına göre benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 59**Katılımcıların Unvanına Göre Olumsuz Öğrenci Teması'na Yönelik Algılarında Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	Yrd. Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Doç. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)	Prof. Dr. Metafor Sayısı	Oranı (%)
İsteksiz	30	23.8	14	25.0	6	15.0
Sınırlandırılan	4	11.1	5	8.9	7	17.5

Ezberci/Sorgulamayan	10	7.9	1	1.7	4	10.0
İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen	10	7.9	1	1.5	1	2.5
Uyumsuz	4	3.1	5	8.9	3	7.5
Para/Kar Aracı	2	1.5	1	1.7	2	5.0
Çıkarıcı ve Samimiyetsiz	7	5.5	3	5.3	2	5.0

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin olumsuz özelliklerine yönelik katılımcıların algılarında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Yardımcı doçentler ve doçentler tarafından öğrencilerin isteksizliği en yüksek oranda vurgulanırken, profesörler sistemin öğrenciyi sınırlandırdığına odaklanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sorgulamayan, ezberci yönlerine yardımcı doçentler ve profesörler benzer oranlarda metafor üretilmişken, doçentler bu kategoriye yönelik oldukça düşük bir eleştiri getirmiştir.

Genel olarak yardımcı doçentler ve doçentler, öğrencileri isteksiz ve sistem tarafından sınırlandırılan yönleriyle görme eğilimindeyken, profesörlerde ise sıralama değişimle birlikte öğrencilerin sınırlandırılan ve isteksiz yönlerine odaklanmaktadır.

3.11.3. Bilim Alanı Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğrenci kavramına yönelik akademisyenler tarafından oluşturulan metaforların görev yapılan alan değişkenine göre benzerlik ve farklılıklarına yönelik bilgiler bu kısımda yer almaktadır.

Olumlu Öğrenci Algısı Teması

Bulgular katılımcıların bilim alanlarına göre öğrencilerin olumlu özelliklerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 60

Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Olumlu Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oranı (%)
Yansıtıcı	16	15.1	8	6.8
Yetiştirilen/Şekillendirilen	29	27.3	23	19.6
Çaba Gösteren/Göstermesi Gerekten	11	10.3	18	15.3
Çeşitlilik	1	0.5	5	4.2
Toplum ve Gelecek İçin Köprü	0	0	4	3.4

Tablo 60 incelendiğinde katılımcıların, öğrencilerin yansıtıcı, yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken özelliklerine yönelik algılarında bir farklılık görülmektedir. Buna göre fen bilimlerinde görev yapan öğretim üyeleri öğrencilerin yetiştirilen/şekillendirilen ve yansıtıcı yönlerine odaklanırken, sosyal bilimlerde görev yapan öğretim üyelerinin ise öğrencilerin yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken özelliklerine odaklandıkları gözlemlenmiştir. Toplum ve gelecek için köprü kategorisine yönelik fen bilimlerinde çalışan katılımcıların herhangi bir metafor üretmemesi dikkat çekicidir. Ayrıca öğrencilerin yansıtıcı ve yetiştirilen/şekillendirilen yönüne fen bilimlerindeki öğretim üyeleri daha fazla vurgu yapmıştır.

Olumsuz Öğrenci Algısı Teması

Analiz sonucunda katılımcıların bilimsel alanına göre üniversitedeki öğrencilerin olumsuz yönlerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 61
Katılımcıların Bilimsel Alanına Göre Olumsuz Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	Fen Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)	Sosyal Bilimlerinde Metafor Sayısı	Oran (%)
Sınırlandırılan	10	9.4	16	13.6
Çıkarıcı ve Samimiyetsiz	8	7.5	4	3.4
İsteksiz	25	23.5	25	21.3
İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen	5	4.2	7	5.9
Ezberci/Sorgulamayan	8	7.5	7	5.9
Uyumsuz	6	5.6	8	6.8
Para/Kar Aracı	2	1.8	3	2.5

Tablo 61'de görüleceği üzere olumsuz öğrenci algısı temasında yer alan sınırlandırılan ile çıkarıcı ve samimiyetsiz kategorilerinde fen bilimlerinde ve sosyal bilimlerdeki katılımcılar tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre fen bilimlerindeki öğretim üyeleri öğrencinin sınırlandırılması ile çıkarıcı ve samimiyetsiz olduğuna yönelik sosyal bilimlerdeki öğretim üyelerinden daha yüksek oranda metaforlar üretmiştir. Bununla birlikte fen bilimlerindeki ve sosyal bilimlerdeki öğretim üyeleri öğrencinin isteksiz, amaçsız ve sınırlandırılan yapısına yönelik metaforlar üretmiştir.

3.11.4. İdari Görev Değişkenine Göre Farklılık ve Benzerlikler

Öğretim üyelerinin idari görevlerinin olup olmamasına göre öğrenci kavramına yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmektedir.

Olumlu Öğrenci Algısı Teması

Analiz sonucunda idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin öğrencilerin olumlu özelliklerine yönelik algılarında benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 62

Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Olumlu Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
Çaba Gösteren/Göstermesi Gereken	15	16.4	14	10.6
Çeşitlilik	5	5.4	1	0.7
Yetiştirilen/Şekillendirilen	19	20.8	33	25.0
Toplum ve Gelecek İçin Köprü	0	0	4	3.0
Yansıtıcı	10	10.9	14	10.6

Tablo 62'de görüleceği üzere idari görevi olan ve olmayan öğretim üyelerinin öğrencilerin olumlu özelliklerine yönelik algılarında çaba gösteren/göstermesi gereken ve çeşitlilik kategorilerinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre idari görevi olan öğretim üyeleri bu iki kategoriye idari görevi olmayan öğretim üyelerinden daha yüksek oranda görüş bildirmiştir. Ayrıca idari görevi olan katılımcıların, öğrencilerin toplum ve gelecek için köprü özelliğine yönelik herhangi bir görüş belirmemesi dikkat çekicidir. Genel olarak hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyeleri öğrenciyi yetiştirilen/şekillendirilen, çaba gösteren/göstermesi gereken ve yansıtıcı yönleriyle algılama eğilimindedir.

Olumsuz Öğrenci Algısı Teması

Bulgular katılımcıların idari görevlerinin olup olmamasına göre öğrencilere yönelik olumsuz algılarına yönelik benzerlik ve farklılıkları olduğunu göstermektedir.

Tablo 63**Katılımcıların İdari Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Olumsuz Öğrenci Tema'sına Yönelik Algılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Kategoriler	İdari Görevi Olan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)	İdari Görevi Olmayan Akademisyenlerin Metafor Sayısı	Oran (%)
İsteksiz	17	20.2	33	25.1
Para/Kar Aracı	4	4.7	1	0.7
Çıkarıcı ve Samimiyetsiz	4	4.7	8	6.1
İstenmeyen/Kötü Davranışlar Sergileyen	4	4.7	8	6.1
Uyumsuz	6	7.1	8	6.1
Ezberci/Sorgulamayan	6	7.1	9	6.8
Sınırlandırılan	10	11.9	16	12.2

Tablo 63'de görüleceği üzere olumsuz öğrenci algısı temasında yer alan çıkarıcı ve para/kar aracı kategorilerinde idari görevi olan ve olmayan öğretim üyeleri tarafından üretilen metafor oranlarında bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre idari görevi olan katılımcılar çıkarıcı ve para/kar aracı kategorilerine, idari görevi olmayan katılımcılara göre daha yüksek oranlarda metafor üretmiştir. Genel olarak hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyeleri öğrencilerin isteksiz ve sınırlandırılan yönlerine odaklanmaktadır.

IV. BÖLÜM

4.TARTIŞMA

Bu kısımda, analiz sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Üniversite kavramına yönelik üretilen metaforların analiz edilmesi sonucunda ortaya üç tema çıkmıştır. Bunlardan ilki olan üniversitenin yapısı temasında *çeşitlilik, bürokrasi ve hiyerarşi, belirsizlik, heterojen yapı, özgürlük ve özerklik ile örgüt kalitesi* kategorileri yer almaktadır. Bu tema genel olarak incelendiğinde öğretim üyelerinin sıklıkla üniversitenin çeşitlilik ve belirsizlik içermesi ile örgüt kalitesinin olumsuz ya da düşüklüğüne yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğretim üyelerinin üniversiteyi çeşitli yapıda birçok insanın var olduğu; yapısı ve işleyişi genel olarak belirsiz olan, niteliksiz ve yetersiz kalitede bir örgüt olarak gördükleri ileri sürülebilir. Üniversitenin farklılık ve çeşitliliklerden oluşan kozmopolit yapısı, Wissem (2009) tarafından üçüncü kuşak olarak tanımlanan üniversitelerin belirtilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Üniversitenin yapısının belirsizliği, karmaşıklığı üniversite örgütünün bir özelliği olarak görülmektedir. Benzer şekilde Patterson, üniversitelerin amaçlarının belirsizliği ve karmaşıklığı nedeniyle diğer örgüt tipleriyle karşılaştırıldığında farklı olduğunu ifade etmektedir. Üniversiteler öğretim elemanı, öğrenci, yöneticiler, diğer çalışanlar ve çeşitli birimleri bünyesinde barındıran örgütler olarak işlemektedir. Dolayısı ile üniversitenin parçası olan her grup kendi içinde ve birbirleriyle farklı amaçlara sahip olabilmektedir (aktaran, Gizir, 2005). Her grubun kendi içerisinde farklı amaçlara sahip olması üniversite işleyişinin belirsiz olmasına neden olabilmektedir. Gizir (2005), üniversitelerin diğer kurumlar ile karşılaştırıldığında farklı ve çok sayıda amaçlara sahip olmasının, bu kurumların karmaşık ve kendine özgü yapısını ortaya koyduğuna dikkat çekmektedir.

Üniversitenin yapısına yönelik görüşler incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretim üyelerinin üniversitenin farklı kültür, dil, din, ırktan her çeşit insanın yer alması nedeniyle çeşitlilik içeren bir yapısı olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, kadın ve erkek katılımcılar örgütün kalitesinin yetersizliğine yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Buna karşın, bulgular kadın öğretim üyelerinin, erkeklere oranla üniversiteyi daha bürokratik ve hiyerarşik bulduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında idari görevi olan kadın sayısının 28 (% 30. 7) olduğu göz önüne alındığında (idari görevi olan erkek katılımcı sayısı 63) bu sonucun yönetici pozisyonlarındaki düşük kadın temsiliyetinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Sayın (2008) yükseköğretim

kurumlarının idari mekanizmalarında kadın oranının düşük olduğunu ifade etmektedir.

Bununla birlikte kadın öğretim üyelerinin daha özgür bir yer olarak gördükleri üniversiteyi erkekler baskı ve hegemonya altında bulmaktadır. İdari değişkenler açısından bakıldığında ise çeşitlilik ve olumsuz örgüt kategorilerinde yüksek metafor oranı göze çarpmaktadır. Doçentler ve yardımcı doçentler üniversitenin baskı ve hegemonya altında olduğunu düşünürken, profesörler üniversiteyi daha özgür ve özerk olarak görmektedir. Bununla birlikte yardımcı doçentler genel olarak üniversitenin yapısına yönelik daha olumsuz nitelemeler yapmaktadır. Alan değişkenine bakılacak olursa fen bilimlerinde çalışan öğretim üyeleri üniversiteyi daha özgür ve özerk olarak görmektedir. Bu durum fen bilimlerinin hem üniversite hem de üniversite dışındaki çevrelerden sosyal bilimlere göre daha fazla önem ve destek görmesinden kaynaklanıyor olabilir. Leong ve Leung (2004) Asya üniversitelerinde, insan hayatını geliştirdiği için, tıp mühendislik biyoloji ve fizik gibi geleneksel bilim alanlarının daha yüksek statüye sahip olduğunu belirtmektedir. Uluslararası pozisyonlarından dolayı bu alanlar üniversitelerde lider kabul edilmektedir. Aksine beşeri ve sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler daha çok yerel konularda çalıştığı için kendi ülkelerinin dışında çok fazla dikkat çekmemektedir. Yerel konularda çalışmanın sosyal bilimlerin tanınmasını ve sosyal bilime olan evrensel ilgiyi azalttığı düşünülmektedir (Leong ve Leung, 2004). Benzer bir durumun Türkiye üniversiteleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularına göre fen bilimlerinde çalışan katılımcıların üniversiteye dair daha olumsuz bir algıya sahip görüldüğü ifade edilebilir. Üniversitenin farklılıklara açık, çeşitliliklerden oluşan yapısı, hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde çalışan katılımcılar tarafından en çok dikkat çekilen özelliğidir. İdari görevi olmayan öğretim üyeleri üniversiteyi baskı ve hegemonya altında bulmakta, yapısının daha bürokratik ve hiyerarşik olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte hem idari görevi olan hem de olmayan öğretim üyeleri üniversitenin yapısı temasında çeşitlilik kategorisine yüksek oranda vurgu yapmaktadır. Üniversitenin nitelsiz ve kalitesiz örgüt yapısı ise her iki grupta da yüksek oranda metafor üretilen bir diğer özellik olarak dikkat çekmektedir.

Genel olarak araştırmamanın bulgularına göre üniversitenin yapısına yönelik öğretim üyelerinin, olumsuz bir algıya sahip olduğu ve üniversitenin karışık ve belirsiz yapısı ile nitelsiz bir örgüt olduğuna yönelik öğretim elemanlarından çok sayıda eleştiri geldiği görülmektedir. Bu sonuç Aytaç ve diğerlerinin (2001) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre öğretim elemanları çalıştıkları üniversitelerin nitelsiz ve kalitesiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Üniversitenin işlevlerine yönelik belirtilen metaforların analizi sonucunda *bilgi üretimi, öğretim, meslek kazandırma, tecrübe ve kimlik kazandırma, çok işlevlilik ve üniversite-toplum ilişkisi* olmak üzere altı kategori ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretim üyelerinin üniversitenin en çok öğretim işlevine vurgu yaptıkları, bunu

bilgi üretme ve topluma hizmet işlevlerinin izlediği görülmektedir. Bu bulgu incelendiğinde katılımcıların üniversitenin öğretim işlevine önem vermekle birlikte öğretimin kalitesini ve yeterliliğini sorguladıkları ve ayrıca bu işlevin bilgi üretme işlevi ile topluma hizmet işlevinin önüne geçtiğini işaret ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Erdem (2006) Türkiye'de yer alan üniversitelerin genel olarak kitlesel eğitim kurumları olduğunu ve bilimsel araştırma, bilgi üretimi ve diğer işlevlerdense öğretim işlevinin ön planda olduğunu belirtmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde üniversitelerin toplumun ihtiyaç duyduğu sayı ve nitelikteki insan gücünü yetiştirirken aynı zamanda yaptığı bilimsel ve teknolojik araştırmalarla da toplumun sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm üretmelerinin gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir (Durukan, 2004). Bu kapsamda üniversitede bilimsel araştırma, bilgi üretimi işlevini ikinci plana atılması aynı zamanda topluma hizmet işlevinin aksatmasına da neden olabilir. Bunun yanı sıra Bingöl (2012) öğretim işlevinin, üniversitenin anlamına uygun şekilde yüksek nitelikte olması gerektiğini ifade etmekte, üniversite öğretiminin liseden veya yüksekokul eğitiminden daha farklı ve yüksek düzeyde olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Burada öğretimin anlamından çok, üniversitedeki eğitimin daha çok bireylerin evrensel ilkeler doğrultusunda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bir başka ifade ile üniversite eğitimi aslında belli derslerin öğretilmesinin ötesine geçen bir eğitim niteliğine sahip olmalıdır (Bingöl, 2012). Ancak bu araştırmanın bulgularına göre öğretim üyelerinin görece büyük bir kısmı üniversitede verilen öğretim hizmetinin lise seviyesinde olduğunu belirterek bu hizmetin kalitesini sorgulamaktadırlar. Ayrıca Aslan (2008) Ankara'da yer alan üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre bu öğretim üyeleri üniversitelerin lise düzeyinde eğitim kurumları olduklarını vurgulamışlardır.

Bunun yanı sıra üniversitenin işlevleri cinsiyet açısından ele alındığında kadın öğretim üyelerinin bilgi üretme diğer bir ifade ile araştırma işlevine, erkek öğretim üyelerinin daha çok öğretim işlevine vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca erkek öğretim üyeleri üniversitenin topluma hizmet işlevini yerine getirdiğini düşünürken, kadın öğretim üyelerinin üniversitenin topluma hizmet işlevini yerine getirmedini vurguladığı gözlenmektedir.

Öte yandan yardımcı doçentler ve doçentlerin üniversitenin en çok öğretim işlevine, profesörlerin ise topluma hizmet işlevine vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca doçent ve profesörlerle karşılaştırıldığında yardımcı doçentlerin üniversitenin bilimsel araştırma ve bilgi üretimi işlevine daha düşük oranda vurguda buldukları belirlenmiştir. Yardımcı doçentlerin üniversitenin bilgi üretme işlevinden çok öğretim işlevine vurguda bulunması bu öğretim üyelerinin üniversitedeki (% 45, 7) ve araştırmanın örneklemindeki (%56,6) oranları dikkate alındığında kabul olarak görülmektedir. Ülkemizdeki üniversitelerde genel olarak

profesörlerin ve doçentlerin yardımcı doçentlere oranla daha az ders vermeye, buna karşın daha fazla topluma hizmet etmeye yönelik etkinliklere daha eğilimli oldukları düşünüldüğünde yardımcı doçentlerin öğretime yönelik iş yüklerinin fazla olabileceği ve bu nedenle bu üniversitenin öğretim işlevinin diğer işlevlerinin önüne çıktığına ilişkin görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir.

Bununla birlikte hem fen bilimleri alanı hem de sosyal bilimler alanından öğretim üyelerinin üniversitenin öncelikli olarak öğretim işlevine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ancak fen bilimlerinden öğretim üyeleri üniversitenin topluma hizmet işlevini yerine getirdiğini düşünürken, sosyal bilimlerden öğretim üyelerinin bir kısmı bu işlevin yerine getirildiğini, benzer orandaki diğer kısmının ise bu hizmetin aksatıldığını belirtmiştir. Bu durum fen bilimlerinin topluma verdikleri hizmet daha ölçülebilir nitelik taşıırken, sosyal bilimlerin sunduğu hizmetin gözlemlenmesi ve ölçülmesinin zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca günümüzde üniversite-sanayi işbirliğinin desteklendiği ve bu alanda projeler yapılmasına yönelik teşviklerin arttığı dikkate alındığında bu bulgu kabul edilebilir görülmektedir.

İdari görev açısından ele alındığında ise üniversitenin işlevleri temasında en çok öğretim işlevine yönelik metafor belirtildiği gözlenmiştir. Ancak katılımcılar arasında idari görevi olan öğretim üyelerinin üniversitenin bilimsel araştırma ve bilgi üretimi işlevine yönelik düşük oranda metafor ürettikleri görülmektedir. Bu durum bürokratik işlerle daha çok uğraşan bu grubun zaman ve enerjilerini idari işlere harcaması ve ya idari işler sebebi ile birçok işe bölünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Üniversitenin işlevleri temasında en çok öğretim işlevinin vurgulanması ve bu vurgunun olumsuz içerikte olması, üniversitenin amaçları ve işlevlerini ne oran ve kalitede gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik girişimde bulunması gerektiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte Ercan (2005), bazı üniversitelerin öğrencilere öğretim hizmeti pazarlamayı temel alıp, öğrencileri de müşteri olarak görme, bazı üniversitelerin ise tam anlamıyla piyasanın istekleri doğrultusunda proje üretme ve bu anlamda nitelikli bilgi pazarlanması eğilimi içine girdiklerini belirtmektedir. Bu bilgiye paralel olarak bu çalışmada öğrenci kavramını, müşteri metaforu ile ifade eden katılımcıların sayısı ve üniversitenin en çok öğretim işlevine vurgu yapılması üniversitenin öğretimi pazarlayan bir kuruma dönüştüğünü düşündürülebilir.

İlgili alayazında üniversite ve akademisyenlerin hangi işlevlerinin öncelikli olduğu konusunda farklı görüşler söz konusu olmakla beraber, genel olarak bu önceliğin üniversitelerin öğretim üyesinden, toplumun da üniversitelerden beklentilerine bağlı olarak belirlendiği görülmektedir. Üniversiteler açık bir sistem olması dolayısıyla ulusal ve uluslararası sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmektedir (Gizir ve Simsek, 2005). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında

Türkiye’de ve benzer şekilde Avustralya, Kıbrıs, Belçika, Güney Kore, Yunanistan, Yeni Zelanda gibi ülkelerde yüksek öğrenime talepte sürekli bir artış gözlenmektedir (Özkan ve Gizir, 2013). Bu artışın üniversiteleri öğretim işlevine ağırlık vermesini gerektirmiştir. Bu kapsamda öğretim üyelerinin öğretim işlevine sıklıkla vurgu yapmaları, aynı zamanda bu işlevin kalitesini sorgulamaları olağan karşılanmaktadır.

Üniversitede ilişkiler ve iletişim temasında ise *çıkar çatışmaları ve bencillik, yapay ilişkiler ve samimiyetsizlik, sıcak ilişkiler ve samimiyet, hoşgörü, paylaşım ve işbirliği ile ahabap-çavuş ilişkileri/adam kayırma* kategorileri yer almaktadır. Bu temada yer alan kategoriler incelendiğinde üniversitedeki iletişimin ve ilişkilerin birçok yönden aksadığı ve olumsuz yönde eleştirildiği gözlenmiştir. Nitekim en çok metaforun çıkar çatışmaları, yapay ilişkiler, samimiyetsizlik, hırs ve ego gibi birçok olumsuz duruma yönelik üretildiği görülmektedir. Bununla birlikte olumluluk içeren hoşgörü kategorisine diğer olumluluk içeren kategorilerden daha fazla oranda metafor üretilmesi üniversitelerin temel özellikleri arasında yer alan ve farklı dil, din, ırk ve kültürden bir çok insanın bir arada bulunmasını işaret eden "çeşitlilik" ve farklılıklara açık yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Üniversitedeki ilişki ve iletişime yönelik olarak üretilen metaforların analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretim üyelerinin bu konuda genel anlamda sorun yaşadıkları ya da sorun olduğuna yönelik vurguda buldukları gözlenmektedir. Üniversitedeki ilişki ve iletişime yönelik metaforlar cinsiyet, bilimsel alan, unvan ve idari görev değişkeni açısından ele alındığında da benzer bir durum ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminin, üniversitedeki öğretim üyelerinin % 57.8’ini oluşturduğu düşünüldüğünde, bu bulgu öğretim üyelerinin üniversite içindeki ilişki ve iletişimlerinde genel olarak sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Aytaç ve diğerleri (2001) tarafından Türkiye’deki akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunlarını belirlemek üzere 3512 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, akademisyenlerin çalışma ortamını etkileyen en olumsuz etkenin insani ilişkilerde yaşanan sorunlar, çatışma ve çekememezlik olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile bu çalışmanın bulgularının on üç yıl önce gerçekleştirilen çalışma ile benzerlik taşıması üniversitelerde iletişim sorunlarının devam ettiğini göstermesi açısından dikkat çeken bir sonuç olarak yorumlanabilir. Gizir (2002; 2005) ise akademik ortamdaki iletişim sorunlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmalar sonucunda elemanları arasındaki iletişim yetersizliğinin diğer faktörlerin yanı sıra yabancılaşma ve bireysellikten kaynaklandığını, yabancılaşma ve bireyselliğin ise ortak hedeflerin olmaması, meslekte ilerleme ve yükselme sistemi ve baskın olma veya bilgiyi sahiplenme isteği nedeniyle olduğunu vurgulamıştır. Gizir (2005) ayrıca üniversitelerin disiplinler temelinde bölüm ve fakülte olarak yapılması ve bu birimlerin her birinin farklı alt kültürlere sahip olması nedeniyle karmaşık bir yapıya sahip olduklarını ve dolayısıyla üniversite içerisinde etkili bir iletişim

ortamı oluşturmak ve bunun sürekliliğini sağlamanın oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda üniversitede ilişkiler ve iletişimde yaşanan olumsuzlukların olağan karşılanacak bir durum olduğu söylenebilir.

Akademisyenlik mesleğine yönelik oluşturulan metaforların analiz edilmesi sonucunda ise akademisyenlik mesleğinin doğası ve işlevleri olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Akademisyenlik mesleğinin doğası temasında *sabır, özveri ve fedakarlık, zorluk, süreklilik ve dinamizm, özgürlük ve özerklik, dikkat ve özen, özel hayatı etkilemesi, sistematiklik ve planlılık, saygınlık ve mesleğin çekiciliği, belirsizlik, mücadele ve yetersizlikler ile maddi/manevi karşılık* kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerisinde özellikle süreklilik ve dinamizm ile zorluk kategorileri yüksek oranda metafor oluşturulması ile diğerlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla öğretim üyelerinin mesleklerine yönelik genel algılarının, akademisyenliğin sürekli kendini geliştirmeye dayalı zor bir meslek olduğu yönündedir. Ancak katılımcıların akademisyenliğin baskı altında olan, özgürlüğü ve özerkliği sorgulanabilecek bir meslek olduğu yönünde de algı sahibi oldukları gözlenmektedir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık yarısı akademisyenlikten doyum elde edemediğini ve akademisyenliğin maddi-manevi bir karşılığının olmadığını vurgulamaktadır. Akademisyenliğin maddi karşılığının olmaması bulgusu, Aytaç ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın, ücretlerin yetersizliği öğretim elemanlarının fazla ders yükü altına girmelerine daha fazla yorulmalarına, zaman ve enerji sıkıntısı yaşamalarına neden olduğu yönündeki bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Benzer şekilde Süngü (2013) karşılaştırmalı çalışmada ücret adaletsizliğinden en çok etkilenen gruplardan birinin akademisyenler olduğunu ifade etmektedir. Süngü, ulusal bazda kamu çalışanları arasında bir karşılaştırma yapıldığında üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının özellikle son yıllarda diğer çalışanlara oranla yıllık ücret artışlarından yeterince yararlanamadığı, bu durumun akademisyenlik mesleğinden uzaklaşmalara neden olduğunu belirtmektedir. Uluslararası bazda karşılaştırma yapıldığında ise, Türkiye'deki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin aldıkları ücretin ortalamaların altında olduğuna işaret edilmektedir (Süngü, 2013).

Akademisyenliğin doğası teması cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, zorluk ile süreklilik ve dinamizm kategorilerine yönelik yüksek oranda görüş bildirilmesi dikkat çekicidir. Analiz sonucunda kadın öğretim üyelerinin meslekten doyum sağladıklarına yönelik görüşlerini erkeklere oranla daha fazla belirttikleri gözlenmiştir. Bu sonuç Asmar (1999) tarafından Avustralya üniversitelerinde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmaya göre Avustralya'da yer alan üniversitelerde görev yapan kadın akademisyenler mesleği erkeklerden daha zor bulmakta ve daha az doyum elde etmektedir.

Meslekten doyum elde edildiğine yönelik en sık görüş bildiren öğretim üyelerinin profesörler, onu doçentlerin izlediği ve yardımcı doçentlerin ise doyum elde etme

konusunu çok az belirttikleri görülmüştür. Bilimsel alan değişkenine göre bakıldığında, sosyal bilimlerinde çalışan öğretim üyelerinin mesleklerini fen bilimlerinde çalışan akademisyenlerden daha zor buldukları ve doyum elde etmeye yönelik daha az görüş bildirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde idari görevi olan öğretim üyelerinin, idari görevi olmayanlardan daha fazla doyum elde etmeye yönelik görüş belirttikleri gözlenmiştir. İdari görevi olmayanlar mesleğin zorluğu ile süreklilik ve dinamizmine daha fazla vurgu yapmakla birlikte her iki grupta bu konuda yüksek oranda görüş belirtmiştir. Mesleğin cazip ve çekici olmadığına dair tüm gruplarda yer alan katılımcılarca benzer ve oldukça düşük oranlarda metafor üretilmiştir. Benzer şekilde, Enders ve Musselin (2008) akademisyenliğin eskiye göre daha az cazip görülen bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısı ile araştırmanın bulgularının Enders ve Musselin'i desteklediği görülmektedir.

Akademisyenliğin işlevleri temasında *bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, öğretim, idari/bürokratik işler, rol/model olma, çok işlevlilik, olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi* kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerisinde sırası ile bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, öğretim ve çok işlevlilik kategorileri en çok metafor içeren kategoriler olmuştur. Dolayısı ile akademisyenlerin mesleklerinde başta öğretim ve bilimsel araştırma olmak üzere birçok farklı işi bir arada yürütmeleri gerektiğine vurguda buldukları görülmektedir. Bununla birlikte mesleğin işlevlerini yitirdiğine ve akademisyenlerin para ve kazanç getirici işlere yöneldiğine dair eleştiriler de görece çok sayıda dile getirilmiştir. Ergur (2003) üniversitenin işlevselliğinin oturduğu zeminin yeniden tanımlanması, öğretim elemanının bu süreç içinde oynadığı rolleri farklılaştırdığını ifade etmektedir. Dolayısı ile bu çalışmada akademisyenler tarafından, mesleğin işlevlerini kaybetmesi/olumsuz işler kategorisine ait eleştirilerinin yüksek oranda dile getirilmesi bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre akademisyenliğin işlevlerine yönelik üretilen temalar incelendiğinde erkek öğretim üyelerinin kadınlara oranla daha fazla oranda mesleğin işlevlerini kaybettiğini ve akademisyenlerin kazanç odaklı işlere yöneldiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Kadın akademisyenler, sırası ile bilimsel araştırma ve bilgi üretimi, çok işlevlilik ile öğretim işlevlerine vurgu yapmışlardır. Dolayısı ile akademisyenliğin işlevlerine yönelik erkek akademisyenler olumsuz bir algıya sahipken, kadın akademisyenlerin olumlu bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte unvan değişkenleri açısından incelendiğinde doçent ve profesörlerin olumsuz işler ve mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorisine yönelik yüksek orandaki vurguları göze çarpmaktadır. Yardımcı doçentlerde ise bilimsel araştırma ve öğretim ile birlikte olumsuz işler ve mesleğin işlevlerini kaybetmesi sırası ile en çok metafor üretimi yapılan kategoriler olmuştur. Fen bilimleri alanlarında çalışan akademisyenler en çok bilimsel araştırma ve bilgi üretimi işlevine, sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler ise olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorisine vurgu yapmıştır. Dolayısı ile

sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerin, akademisyenliğin işlevlerine yönelik daha olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum fen alanlarında çalışan akademisyenlerin hem üniversite hem de diğer dış sistemler tarafından sosyal bilimlerde çalışan akademisyenlere oranla daha fazla destek görmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca idari görevi olan akademisyenler, bilimsel araştırma ve bilgi üretimi ile çok çeşitli işlevlere, idari görevi olmayan akademisyenler ise olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi ile öğretim kategorilerine vurgu yapmıştır. Dolayısı ile idari görevi olan akademisyenlerin, idari görevi olmayan akademisyenlere göre akademisyenliğin işlevlerine yönelik daha olumlu bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Harris (2005) araştırma ve öğretim arasındaki ilişkinin kurumsal üniversite içinde giderek karmaşık bir hal aldığı ve sorun haline geldiğini ifade etmektedir. Bilimsel araştırmaların, akademisyenlerin diğer çalışmalarına katkı sağlamasına rağmen öğretim ve araştırma arasındaki denge önemli ölçüde değişmiştir çünkü araştırma profesyonel kimlik ve üniversite denen kurumu tanımlamada daha baskın hale gelmektedir. Diğer yandan eğitim ve araştırmanın piyasalaştırılması akademisyenlerin geleneksel olarak benimsediği özerklik ve uzmanlığın sorgulanmasını başlatmıştır (Harris, 2005). Benzer şekilde bu araştırmada da bazı katılımcıların akademisyenliği başkalarının belirlediği kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen ve özgürlüğü olmayan, akademisyenlerin kendi kararları doğrultusunda çalışmalar gerçekleştiremediği bir meslek olarak tanımladıkları görülmektedir.

Bilimsel araştırma kavramına yönelik üretilen metaforların analizi sonucunda *bilimsel araştırmanın doğası ve bilimsel araştırmanın amacı* olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bilimsel araştırmanın doğası temasında *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, planlılık ve sistematiklik, merak, dikkat ve özen, özgürlük ve özerklik, yetersizlikler, mesleki doyum, özgünlük ve etik ilkeler* kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler arasında zorluk ve emek ile mesleki doyum kategorileri en yüksek oranda metafor üretilen kategoriler olmuştur. Dolayısı ile akademisyenlerin bilimsel araştırmayı zor ve emek isteyen, karşılığında mesleki doyum elde edilen bir uğraş olarak algıladıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre bilimsel araştırmanın doğası teması incelendiğinde ise en çok erkek akademisyenlerin zorluk ve emek ile etik ilkeler, kadın akademisyenlerin sonsuzluk ve mesleki doyum kategorilerine vurgu yaptığı görülmektedir. Unvanlara göre bilimsel araştırmaya yönelik algılar incelendiğinde ise yardımcı doçentlerin zorluk ve mesleki doyum; doçentlerin zorluk ve sonsuzluk; profesörlerin ise etik ilkeler ve belirsizlik kategorilerine en yüksek oranda vurgu yaptıkları görülmektedir. Fen bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin bilimsel araştırmanın doğasına yönelik en yüksek orandaki vurguları zorluk, sonsuzluk, etik ilkeler ile mesleki doyum kategorilerine olmuştur. Sosyal bilimler alanlarında çalışan akademisyenler ise bilimsel araştırmanın zor, emek isteyen ve sonsuz yapısına yüksek oranlarda vurgu

yapmıştır. Hem idari görevi olan akademisyenler hem de olmayan akademisyenler bilimsel araştırmanın zor ve emek isteyen yönüne en yüksek oranda vurgu yapmıştır. İdari görevi olan akademisyenler ikinci sırada mesleki doyuma vurgu yaparken, idari görevi olmayan akademisyenler ise bilimsel araştırmanın sonsuzluğuna yüksek oranda metafor üretmiştir.

Bilimsel araştırmanın amacı temasında *bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı, kendini yetiştirme/geliştirme, yükselme/ilerleme/puan, ihtiyaç* kategorileri bulunmaktadır. Akademisyenler bu kategoride en yüksek oranda bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorisine metafor üretmişlerdir. Buna göre genel olarak akademisyenler bilimsel araştırmanın bilime hizmet ettiği algısına sahiptir. Bu kategoriye yükselme/ilerleme/puan kategorisi izlemektedir. Dolayısı ile bilimsel araştırmaların akademisyenlerin yükselmesi ve ilerlemesinde bir araç olduğuna yönelik görüşler de yüksek oranda dile getirilmiştir. İlgili alanyazında öğretim üyelerinin akademik olarak yükselmelerinde, diğer bir ifade ile performanslarının değerlendirilmesinde puan sistemine bağlı olmaları ve bu sistemin üniversitenin işlevlerini yerine getirmesi, bilimsel araştırma ve öğretimin kalitesi ile akademisyenlerin kendi ararındaki iletişim ve ilişkilerinde bazı olumsuzluklara yol açtığı vurgulanmaktadır (Gendron, 2008; Gizir, 2014; Gizir ve Simsek, 2005). Bu araştırmalarda genel olarak, öğretim üyelerinin yükselmek amacıyla yayın yapmaya yönelmeleri sonucunda yabancılaşma, bireysellik, rekabet, yetersiz bilimsel paylaşım, örgütsel kimlik oluşturmada sorunların gözleendiği belirtilmektedir.

Hem erkek hem de kadın öğretim üyeleri bilimsel araştırmanın en temel amacının bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı olduğunu düşünmektedir. Kadınlar bilimsel araştırmanın kendini yetiştirme/geliştirme amacına da yüksek oranda vurgu yaparken, yükselme/ilerleme/puan bu temada kadınlar tarafından en çok vurgulanan üçüncü kategori olmuştur. Erkekler ise kendini geliştirme/yetiştirme kategorisine düşük oranda vurgu yapmıştır. Öte yandan hem yardımcı doçentlerde hem de doçentlerde bilinmeyene ulaşma ve bilime katkı kategorisi en yüksek oranda vurgu yapılan tema olmuştur. Yardımcı doçentlerde ikinci sırada kendini yetiştirme/geliştirme, doçentlerde ihtiyaç kategorileri gelmektedir. Profesörlerde ise yükselme/ilerleme/puan kategorisi bilinmeyene ulaşma ve bilinmeyene katkı kategorisi ile aynı sayıda metafora sahiptir. Hem fen hem de sosyal bilim alanlarında görev yapan öğretim üyeleri ise bu temada yer alan kategorilere yönelik benzer oranlarda metafor üretmiştir. Benzer şekilde idari görevi olan ve olmayan katılımcılar bilimsel araştırmanın amacına yönelik benzer algılara sahiptir. Dolayısı ile bilim alanı ve idari görev değişkenlerinin bilimsel araştırmanın amacına yönelik algısal bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Bilimsel araştırmanın doğası temasında yer alan özgürlük ve özerklik kategorisine yönelik üretilen metafor sayısı temel alındığında öğretim üyelerinin

yükseköğretimdeki değişen politikalarından, bilimsel araştırma işlevine göre henüz rahatsızlık duymadıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle tüm gruplarda yer alan katılımcıların görüşlerine göre bilimsel araştırma işlevinin henüz üniversitede meydana gelen değişim sürecinden etkilenmediği ifade edilebilir. Bunun en önemli göstergesi bilimsel araştırma yaparken baskı altında olduğunu ve sınırlandırıldığını savunan akademisyen sayısının görece az olmasıdır. Buna göre öğretim üyeleri bilimsel araştırmanın geleneksel amaçlara göre gerçekleştiğini düşünmektedir. Benzer şekilde Churchman (2006) Avustralya üniversitelerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, değişen durumlara rağmen Avustralya’da akademisyenlerin geleneksel olarak bilgi üretimi ve meslek eğitimden sorumlu olduklarını düşündükleri bulgusunu elde etmiştir. Bu akademisyenlere göre akademik kurumlarda yer aldıklarına inandıkları meslektaş dayanışmasının kişisel ve rekabetçi yeni üniversite paradigmasıyla kaybolması tehlikeli bir durum oluşturmaktadır.

Öğretim kavramına yönelik üretilen metaforlar, öğretimin doğası, öğretimin amacı ve öğretimin niteliği olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. Bu temalardan öğretimin doğasında *sonsuzluk, zorluk ve emek, belirsizlik, öğrenci merkezlilik/öğrenci katılımı, akademisyen yetisi ve yeteneği, sabır ve özveri, plan ve hazırlık ile manevi karşılık* kategorileri yer almaktadır. Öğretimin doğasında en çok metafor üretilen temalar zorluk ve emek ile öğrenci merkezlilik/öğrenci katılımı olmuştur. Dolayısı ile öğretim üyelerine göre öğretim, öğrenci merkeze alınarak/öğrenci katılımı sağlanarak gerçekleştirilen zor ve yoğun emek isteyen bir uğraştır.

Kadın ve erkek katılımcılar için öğretim algısı incelendiğinde ise her iki grupta da benzer şekilde öğrenci merkezlilik/öğrenci katılımı ile zorluk ve emek kategorilerinin yüksek oranda vurgulandığı görülmektedir. Unvan açısından incelendiğinde gruplar arasında algılarda benzerlikler ve farklılıklar göze çarpmaktadır. Öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğine yönelik algı tüm gruplarda en yüksek vurguya sahip görünmektedir. Bununla beraber yardımcı doçentler öğretimin zorluğuna ve yoğun emek isteyen yönüne yüksek oranda vurgu yaparken; doçentler akademisyenin alana hakimiyeti ve öğretime ait yeteneklerinin önemine dikkat çekmiştir. Profesörler ise zorluk ve emek ile birlikte plan ve hazırlık kategorilerine yüksek oranda metafor üretmiştir. Dolayısı ile profesörler genel olarak öğrenci merkezli yürütülmesi gereken ve zor bir uğraş olan öğretimin plan ve hazırlık gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. İlgili alanyazında da öğretimin daha verimli olması için pedagojik uygulamaların dikkatli bir şekilde planlanması, sürekli değerlendirilmesi, öğretilen konu ile doğrudan ilişkili olması gerektiği ve derslerin mekanik bir şekilde verilmemesi ve öğretimin sürekli kendini geliştirmeyi gerektiren bir uğraş olduğu belirtilmektedir (Boyer, 1990). Aytaç ve diğerleri (2001) ise öğretim görevinin öğrencilerle iyi iletişim gerektirdiğinden merkezi bir sorumluluk gerektirdiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda öğretim üyelerinin

öğretimi sabır, özveri ve emek isteyen zor ama asli uğraşları olarak görmeleri ve planlı ve hazırlıklı olunması gerektiğine yönelik görüşlerinin aslında mesleklerinin doğasını yansıttığı ileri sürülebilir.

Fen bilimleri ve sosyal bilimlere göre incelendiğinde ise öğretimin zorluğu ve sonsuzluğu her iki grupta da yüksek oranda vurgulanmaktadır. Yanı sıra her iki grupta yer alan öğretim üyeleri öğretimden doyum elde ettiklerini yüksek oranda vurgulamıştır. Ayrıca idari göreve sahip olan ve olmayan katılımcıların öğretime yönelik algıları da benzerlik taşımaktadır. Buna göre her iki grupta, öğretimin zorluğuna ve öğrenci merkezliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca idari görevi bulunmayan katılımcılar öğretim işlevinden doyum elde ettiklerini vurgulamaktadır. İdari göreve sahip öğretim üyelerinin bürokratik işler ve yöneticilikten dolayı enerji ve zaman sıkıntısı yaşaması ve birçok işe bölünmesi öğretimden doyum elde etmemelerinin nedeni olabilir. Zira bu öğretim üyeleri idari görevi olmayanlardan daha fazla iş yüküne sahip olabilmektedir.

Öğretimin amacı temasında *bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı, mesleki eğitim, öğrenci yetiştirme, yol gösterme/rehberlik, zorunluluk ve para/kar odağı* kategorileri bulunmaktadır. Öğretim üyeleri genel olarak öğretim ile öğrenci yetiştirdiklerine ve bilgi alış-verişi yaptıklarına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve unvan, bu algıyı değiştirecek bir etkide bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile hem kadın ve erkek öğretim üyeleri hem de yardımcı doçent, doçent ve profesörler öğretiminin amacına yönelik benzer algılara sahiptir. Ancak fen bilimlerinde çalışanlar öğretimin öğrenci yetiştirme amacıyla beraber zorunlu bir işlev olduğuna yönelik yüksek oranda vurgu yapmışlardır. Sosyal bilimler alanındakiler ise öğrenci yetiştirme, bilgi alış-verişi ve yol gösterme amaçlarına yüksek oranda vurgu yapmıştır. Buna göre öğretimin amacında bu iki alanda çalışan öğretim üyelerinin algılarında benzerlik ve farklılıklar bulunduğu söylenebilir. Ayrıca idari görev değişikliği açısından öğretimin amacı teması ele alındığında ise öğrenci yetiştirme amacı her iki grupta da en yüksek vurgulanan tema olarak yer almaktadır. Bununla birlikte idari görevi olan öğretim üyeleri yol gösterme-rehberlik kategorisini en çok vurgulanan ikinci amaç yaparken, idari görevi olmayan öğretim üyeleri ikinci sırada bilgi alış-verişi ve bilgi aktarımı amacı yer almıştır.

Öğretimin niteliği temasında ise *öğrenci niteliği, akademisyen niteliği ve öğretimin niteliği* kategorileri yer almaktadır. Öğretimin niteliği kategorisi teoriye dönüklük ve tekrarcılık, ezbercilik, tek tipleştirme/dış baskı ve öğretimin önemi olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre genel olarak öğretim üyeleri öğretimin niteliğine yönelik çok sayıda eleştiride bulunmuştur. Bu eleştirilerin başını öğretimin gerekli önemi görmemesinden kaynaklı öğretimin nitelsiz gerçekleşmesi çekmektedir. Teoriye dönüklük, uygulama eksikliği ve tekrarcılık öğretimin niteliğine yönelik bir diğer sık tekrarlanan eleştiri olmaktadır. Bununla

birlikte öğretim üyeleri öğrenci niteliksizliğine yönelik yüksek oranda eleştirilerde bulunmuştur.

Diğer yandan hem erkek hem kadın öğretim üyeleri öncelikli olarak öğretimin önemsenmemesini eleştirmektedirler. Erkek katılımcılar ikinci olarak öğrenci niteliğinin yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır. Kadınlar ise öğrenci niteliğine ve teoriye dönüklük ve tekrarcılık kategorilerine aynı sayıda metafor üretmiştir. Unvan değişkenine göre incelendiğinde ise en çok eleştirilen niteliğin farklılaştığı görülmektedir. Buna göre yardımcı doçentler en çok öğretimin önem görmemesini eleştirirken, doçentler öğrenci niteliğinin yetersiz olduğuna, profesörler ise öğretimin ezberciliğe dayalı olduğuna vurgu yapmıştır. Buna göre yardımcı doçentlerin öğretimin içeriği ve kalitesine, doçentlerin öğrencilerin öğretime yönelik tutumuna, profesörlerin ise genel olarak öğretimin sistemine odaklandıkları belirtilebilir.

Öğretimin niteliği temasında hem fen hem de sosyal alanlarda çalışan öğretim üyeleri en çok sırası ile öğretimin önem görmemesini ve öğrenci niteliğinin yetersizliğini vurgulamıştır. İdari görev ise öğretimin niteliğine yapılan eleştirilerin yüzdeleri sıralamasında bir değişiklik yapmıştır. Buna göre idari görevi olanlar, en çok sırası ile öğrenci niteliksizliğinden ve öğretime önem verilmemesinden rahatsızken, idari görevi olmayanlar ise öğretim elemanları tarafından öğretime yeterli önemin verilmemesini ve öğrenci niteliksizliğini eleştirmektedir. Öğretime önem verilmemesi bilimsel araştırmanın öğretim elemanları tarafından genel olarak birincil görev olarak tercih edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Diezmann ve Grieshaber (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da Avustralya üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin genel olarak bilimsel araştırma işlevini tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna göre erkek akademisyenlerin % 36,7'si bilimsel araştırmayı, % 2,7'si öğretimi ve % 16,9'u her iki işlevi beraber yürütmeyi; kadın akademisyenlerin % 36,3'ü bilimsel araştırmayı, % 3,4'ü öğretimi ve % 20,9'u ise her iki işlevi birlikte yürütmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci kavramına yönelik üretilen metaforların analizi sonucunda olumlu öğrenci algısı teması ile olumsuz öğrenci algısı teması ortaya çıkmıştır. Olumlu öğrenci algısı temasında *çaba gösteren/göstermesi gereken, yetiştirilen/şekillendirilen, yansıtıcı, çeşitlilik ile toplum ve gelecek için köprü* kategorileri yer almaktadır. Olumlu öğrenci algısı temasında öğretim üyeleri tarafından en çok vurgulanan yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken öğrenci kategorileri olmuştur.

Bununla birlikte hem kadın hem de erkek öğretim üyeleri bu temada en yüksek vurguyu sırası ile yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken öğrenci kategorilerine yapmıştır. Unvan değişkenine göre incelendiğinde ise

yardımcı doçentler ve doçentler benzer şekilde yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken kategorilerine, profesörler bu kategorilere ek olarak öğrencilerin yansıtıcı yönüne vurgu yapmıştır. Fen bilimlerinde görev yapan öğretim üyeleri yetiştirilen/şekillendirilen ile yansıtıcı öğrenci kategorilerine, sosyal bilimler alanlarında çalışan öğretim üyeleri ise yetiştirilen/şekillendirilen öğrenciye ek olarak çaba gösteren/göstermesi gereken öğrenciye yüksek oranda metafor üretmiştir. İdari görev değişkenine göre ise yetiştirilen/şekillendirilen ve çaba gösteren/göstermesi gereken öğrenci en çok vurgulanan kategoriler olmuştur. Buna ek olarak idari görevi olmayan katılımcılar öğrencilerin yansıtıcı özelliğine yüksek oranda vurgu yapmış ve öğrencilere nasıl bir eğitimle yaklaşırsa sonucun bu doğrultuda olacağını belirtmişlerdir. Genel olarak öğrencilere yönelik olumlu algılara sahip katılımcılar, öğrencilerin üniversite aracılığı ile yetiştirildiğini ve toplumun istediği yönde şekillendirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu temada yer alan görüşleri benimseyen öğretim üyeleri, öğrencilerin birçok işi aynı zamanlarda yürütmekle karşı karşıya kaldıklarını (ev yönetimi, öğrencilik, sosyal hayat, kendini geliştirme gibi) dolayısı ile başarılı olabilmek için çaba sarf ettiklerini/etmeleri gerektiğini düşünmektedir.

Olumsuz öğrenci algısı temasında ise *para/kar aracı, ezberci ve sorgulamayan, isteksiz ("okul bitsin" ci), çıkarıcı ve samimiyetsiz, uyumsuz, istenmeyen/kötü davranışlar sergileyen ve sınırlandırılan öğrenci* kategorileri bulunmaktadır. Buna göre öğretim üyeleri genel olarak öğrencilerin isteksiz ve amaçsız olmalarına vurgu yapmış ve öğrencilerin sistem tarafından sınırlandırıldığını dile getirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle katılımcılar liseden yorucu ve zor bir süreçle üniversiteye gelen öğrencinin tek amacının okulu bitirip işe yerleşmek olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca iş bulma kaygısı taşıyan öğrenciler üniversiteyi sadece diploma veren bir kurum olarak görmektedir. Bu sonuç Gizir, Gizir, Aktaş, Göçer, Ömür, Yüce ve Kınık (2010) tarafından Mersin Üniversitesi öğrenci profilini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin üniversite eğitimi alma nedenlerine yönelik yapılan analizler, Mersin Üniversitesi öğrencilerinin büyük oranda meslek sahibi olmak ya da diploma kazanmak için üniversite eğitimi almak istediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sevinç (2010) Mersin Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı görüşmelerden öğrencilerin üniversiteyi diploma sahibi olmanın bir aracı olarak gördüklerini belirlemiştir.

Benzer şekilde hem kadın hem erkek öğretim üyelerinin öğrenciye yönelik algıları genel öğretim üyeleri algısı ile benzerlik göstermektedir. Buna göre cinsiyetin, olumsuz öğrenci algısına yönelik önemli bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Unvan değişkenine göre algılar incelendiğinde ise yardımcı doçentler ve doçentler isteksiz ve sınırlandırılan; profesörler ise sınırlandırılan ve isteksiz kategorilerine en yüksek oranda vurgu yapmıştır. Doçentler uyum kategorisine de yüksek oranda vurgu yaparak üniversitede ne yapacağını bilemeyen ve üniversiteye adapte olamayan öğrencilerin uzun bir süre şaşkınlık yaşadıklarını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte bilim alanı ve idari görevin olup olmasının öğrenciye yönelik algıda bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Buna göre her iki bilim alanında görev yapan katılımcılar ile idari görevi olan ve olmayan katılımcılar, öğrencileri amaçsız ve isteksiz bulmakta, üniversiteden faydalanmadıklarını düşünmekte ve öğrencileri genellikle sistemi bu hale getirdiğini savunmaktadırlar.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkeler açısından nitelikli insan kaynağı ile birlikte, vatandaşlarının refahını sağlamak ve küresel arenada rekabet edebilmek için yükseköğretim sistemleri önemli bir yere sahip kabul edilmektedir (Yılmaz, 2013). Ayrıca hem özel hem de kamusal statüde bulunan üniversiteler ülkelerin gelişmesi, kalkınması, değişim ve dönüşümünde kritik rol oynayabilen, son derece önemli kurumlar olarak görülmektedir (Acar ve Bilir, 2013).

Üniversite bir kurum olarak toplumsal dönüşüme yön vermekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal dönüşümden de etkilenmektedir (Erdem, 2006; Günay, 2011; Bingöl, 2012). Bugün gelinen noktada toplumsal dönüşümler, teknolojik gelişmeler ve bilginin hızla yayılması üniversitenin yapısını, işlevlerini etkilemekte ve dönüştürmektedir. Diğer bir deyişle son yıllarda dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler üniversiteleri derinden etkilemekte ayrıca üniversite, yapısından işleyişine ve amaçlarına kadar birçok yönüyle tartışılan bir kurum haline gelmektedir. Bu tartışma esas olarak bilginin konumu ile bağlantılı olarak gelişmektedir. Toplumsal inşa ve yararlar için öncelik verilen bilgi, son dönem politikaları ile birlikte temel bir ticari etkinlik aracı olagelmıştır. Zaman içerisinde ekonomilerin temel değişkeni haline gelen bilgiye olan bakışta köklü bir değişiklik olmuştur. Bu süreçte de üniversiteler esas amaçlarından kopartılmaya başlamıştır. Geleneksel üniversite değerlerini rekabet, verimlilik, hesap verilebilirlik, performans gibi piyasa değerlerine bırakmaktadır. Bu değişim süreci ile birlikte özellikle devlet üniversiteleri ve öğretim elemanları önemli değişikliklerle karşı karşıya kalmaktadır. Kamu kaynaklarından üniversitelere ayrılan payın azaltılması beraberinde üniversitelere daha az kaynak ile daha fazla ihtiyaca çözüm bulma sorumluluğu getirmektedir. Ayrıca üniversiteler, kamusal kaynaklardan aldıkları azalan payı nasıl harcadıkları konusunda daha sıkı sorgulanmaktadır. Devlet üniversitelerinin gelir kaynakları içinde, bağışlar ve öğretim elemanlarının ticari girişimleri karşılığında sağlanan gelirlerin oranı giderek artmaktadır (Karakütük ve diğerleri, 2008).

Enders ve Musselin (2008) son zamanlarda yükseköğretim sistemlerinin geçirdiği bu değişimi, akademisyenlerin durumlarını etkileyen zor bir süreç olarak tanımlamaktadır. Karakütük ve diğerleri (2008) ise üniversitenin dönüşümüyle birlikte akademik unvanların üniversite içerisindeki işlevlerinin de farklılaştığını belirtmektedir. Bu farklılaşma akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının belirli konumlara ve ayrıcalıklara sahip olabileceği bir durum ortaya çıkarmaktadır. Üniversitede öğretim elemanlarının belirli konumlara gelebilmesi, yönetim

süreçlerine katılabilmesi, üniversite olanaklarından yararlanabilmesi gibi hemen her durumda akademik unvanlar temel ölçüt olarak alınmaktadır. Bu yapıda öğretim elemanının unvanı ve kıdemi arttıkça, üniversitedeki olanaklardan daha fazla yararlanabilmesi anlamına gelmektedir (Karakütük ve diğerleri, 2008). Dolayısı ile dönüşen sistem ile birlikte akademisyenler hızlı bir şekilde ilerleyebilmek için öğretimi ikinci plana atmakta ve genellikle niceliğe yönelik yayınlar yapmaktadır. Ayrıca Bingöl (2012), bir fabrikada yalnızca belli nitelikte bir işi gerçekleştiren ve adeta makineleşen işçilerin etkinliği, bilgiye dayalı ekonomide farklılaşmadığını, yeni tür işçi olan bilgi işçilerinin yalnızca belli tür bilgiyi üretebilen ya da işleyebilen, alanında uzmanlaşmış birer makine olmaya doğru gittiklerini vurgulamaktadır. Bu durum akla Taylorizmi ve onun yükseköğretimdeki uzantısı olan akademik taylorizmi getirmektedir (Bingöl, 2012). Diğer yandan Tekeli (2012) dünyada yaşanan dönüşüm sonrasında ortaya çıkan üniversiteyi eleştiren çok sayıda kitap yayınlandığını ve Avrupa konseyinin yaşanan gelişmeler karşısında üniversitenin niteliğini yitirdiğinin farkına vararak, üniversite kurumunun kültürel miras olarak korunması kararını aldığı dile getirmektedir.

Bu durumların aksine Acar ve Bilir (2013), Türkiye'de üniversitelerin daha piyasa yönelimli hale gelmesi, kamusal kaynaklara bağımlılıklarını azaltılması, verimlilik ve performans odaklı bütçeleme ve yönetim yapısına kavuşturulması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda da üniversitelerin kamu kaynaklarına bağımlılığını azaltacak, üniversiteler ile sanayi arasındaki işbirliğini teşvik edecek, yükseköğretim hizmetinden yararlananların maliyetlere katkısını artıracak tedbirler alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak akademisyenlere ve üniversitelere performansla göre ödeme yapılmasını mümkün kılacak ve kalitesiz, verimsiz ve niteliksiz elemanları ayıklayacak bir istihdam politikasının oluşturulması ve akademisyen ve araştırmacılara özendirici maddi imkanlar sağlanmasını ayrıca "özel" statülü üniversitelerin kurulması, desteklenmesi ve yabancı üniversitelerin Türkiye'de şube açlarına izin verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Acar ve Bilir, 2013). Acar ve Bilir tarafından savunulan bu görüşlerin Amerikan tarzı yükseköğretim sisteminin paradigmaları olduğu ve tüm ülke yükseköğretim sistemlerinin yanı sıra Türk yükseköğretim sistemini de etkilemeye başladığı/etkilediği görülmektedir. Buna göre YÖK tarafından hazırlanan yeni yükseköğretim yasa taslağının Acar ve Bilir'in savunularına benzer nitelikte maddeler taşıdığı ve Türk yükseköğretim sistemini "akademik kapitalizm", "girişimcilik", "mükemmeliyet üniversiteleri", "sanayi-üniversite işbirliği" gibi farklı isimlerle ifade edilen sisteme benzetmeye çalıştığı ifade edilebilir.

Kalaycı (2009) da yükseköğretim sistemlerinin ekonomik, teknolojik ve toplumsal değişimin talep ettiği yeni koşullara cevap vermek ve bu süreçlere katkıda bulunmak zorunda olduğunu ve bu katkıyı yapabilmesi için sistemin kendini

dönüştürmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim ve özelde yükseköğretim alanında dünyada yaşanan değişimleri göz ardı etmeden bu süreçlere uygun politikalar geliştirilmelidir (Yılmaz, 2013). Benzer şekilde Erdem (2006) de üniversitelerin yükseköğretim hizmeti sunan bir eğitim kurumu olarak, ulusal ve uluslararası eğitsel, sosyal ekonomik, siyasal ve teknolojik değişmelere ayak uydurmasının bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Üniversitelerin değişimi yönetmesi ve öncelikle kendisinden beklenen değişimi başlatabilmesi için bugünden geleceği görüp buna göre kararlar alıp, planlama yapması ve uygulaması gerekmektedir (Erdem, 2006). Dolayısı ile neredeyse tüm dünya yükseköğretim sistemlerini etkileyen bu dönüşüm hareketinden Türkiye yükseköğretim sistemi ile üniversitelerin de etkileneceği/etkilendiği ifade edilmektedir. Bunun en önemli göstergesi olarak vakıf üniversitelerinin yükseköğretim içindeki niceliksel değişimi gösterilebilir. Buna göre 2003 yılında 24 vakıf üniversitesinin toplam üniversiteler içindeki oranı % 31 iken, aradan geçen on yıllık süreçte bu oran 72 üniversite ile birlikte % 40,6'ya çıkmıştır. Dolayısı ile ilerleyen süreçlerde vakıf üniversitelerin toplam içindeki oranın yarısına ve hatta daha yükseğine ulaşacağı beklenmektedir.

Genel olarak bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretim üyelerinin üniversiteye ve akademisyenlik mesleğinin şu an ki durumuna yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre üniversitenin niteliksiz ve kalitesiz bir örgüt olduğuna vurgu yapan öğretim üyeleri, üniversitenin belirsiz ve karışık yapısından genel olarak rahatsızlık duymaktadır. Öğretim üyeleri üniversitenin en temel işlevi olan bilimsel araştırmanın yerini öğretimin aldığı, öğretim işlevinin ise niteliksiz ve farklı amaçlara hizmet eden (para/kazanç, siyasi düşünceler) bir hale dönüştüğünü ifade etmiştir. Üniversitedeki ilişkileri ve iletişimi eleştiren öğretim üyeleri, çıkar çatışmaları ve bencillik ile yapay ilişkiler ve samimiyetsizliğin ilişkilere hakim olduğunu, ancak-farklı dil, din, ırk ve kültürlerden oluşan kozmopolit yapıdaki üniversitede aynı zamanda ilişkilerin genel olarak hoşgörüyü açık olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyenliğin sürekli kendini geliştirmeye dayanan zor bir meslek olduğu savunan öğretim üyeleri, özellikle son dönemlerde mesleğin özgürlük ve özerkliğinin tartışılabilir seviyelerde olduğunu ve genel olarak akademisyenliğin baskı altında bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretim üyelerine göre akademisyenlik mesleği maddi-manevi getirisi olmayan bir hale dönüşmekte ve çekiciliğini ve cazibesini kaybetmektedir. Buna göre toplumda saygınlığını yitirmeye yüz tutan akademisyenlik, önümüzdeki süreçte daha az tercih edilen mesleklerden olabilir. Bunun sonucunda da başarılı öğrencilerin başka iş alanlarını tercih etmesi ve üniversitelerin yeterli niteliklerde ve niceliklerde öğretim elemanı bulamama sıkıntısı yaşaması olağandır. Ayrıca bilimsel araştırma ve öğretimi akademisyenliğin en temel işlevleri olarak gören öğretim üyeleri, para/kar elde

etme ya da siyasi faaliyetler gibi etkinliklerin bu işlevlerin yerini almaya başladığına dikkat çekmektedir.

Bilimsel araştırmanın genel olarak zor ve yoğun emek gerektiren bir uğraş olduğunu düşünen öğretim üyeleri bununla birlikte bilimsel araştırma yaparak mesleki doyum elde etmektedir. Bu sonuçla birlikte öğretim üyelerinin bilimsel araştırmanın bilinmeyene ulaşma ve bilgi üretimi amacına hizmet ettiğini vurgulamaları da bilimsel araştırmanın geleneksel sınırlar çerçevesinde yürütüldüğünü ve henüz piyasaya yönelik bir işlev haline gelmediğini göstermektedir. Diğer yandan öğretimin öğrenci katılımı diğer bir deyişle öğrenci merkeze alınarak gerçekleştirilen zor ve yoğun bir emek isteyen uğraş olduğu algısına sahip öğretim üyeleri öğretim işlevi ile öğrenci yetiştirildiğini/şekillendirildiğini vurgulamaktadır. Buna göre öğretim üyelerinin öğretime yönelik genel algıları, öğretimin bilimsel araştırma gibi henüz öğretimin geleneksel yapısına göre gerçekleştiğini göstermektedir.

Üniversite ve akademisyenlik mesleğine yönelik olumsuz bir algıya sahip öğretim üyeleri benzer şekilde üniversite öğrencilerini yetersiz nitelikte görmektedir. Buna göre öğrenciler isteksiz, amaçsız ve diploma odaklı bir üniversite hayatı geçirmektedir. Diğer yandan öğretim üyeleri öğrencilerin üniversiteye giriş sistemine yönelik de olumsuz bir algıya sahip görünmektedir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu, bu sistem sebebi ile üniversiteye yorgun gelen ve üniversiteyi sadece diploma aracı gören üniversite öğrencilerinin istihdam politikalarındaki eksiklik ve yanlışlıklar sonucu yüksek oranda iş bulma kaygısı taşıdıklarını ifade etmektedir. Dolayısı ile öğretim üyelerinin üniversite öğrencisi ile birlikte, üniversiteye öğrenci yetiştiren sisteme ve istihdam politikalarına yönelik olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulgularına göre, öğretim üyeleri, en temel işlevleri olan bilimsel araştırma ve öğretimde görece az olmak üzere akademisyenlik mesleği ve üniversiteye yönelik olumsuz bir algıya sahip görünmektedir. Bu sonuca göre yeni üniversite anlayışının yükseköğretim sistemine yerleşmeye başladığı diğer bir deyişle üniversitede bir geçiş döneminin yaşandığı söylenebilir. Bilimsel araştırma ve öğretimin geleneksel yapısına yönelik çoğul vurgu ile üniversite ve akademisyenlik mesleğine yönelik olumlu algıların varlığı yeni üniversite anlayışının tam olarak yükseköğretim sistemine yerleşmediğini düşündürmektedir. Bu sonuç Aslan (2010) tarafından Ankara'da görev yapan akademisyenlerin "girişimci üniversite" ve "üniversite-sanayi işbirliği" kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Bu araştırmaya göre çalışmaya katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu Aslan tarafından "girişimci üniversite" olarak nitelenen yeni nesil üniversite anlayışının yükseköğretim sistemine yerleşmeye başladığını düşünmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın örneklemini oluşturan

öğretim üyelerinin çoğunluğu tarafından yeni nesil üniversite anlayışının benimsenmediği çalışmanın bir diğer önemli bir bulgusudur. Benzer şekilde Memiş (2013), neoliberal dönem olarak adlandırılan süreçte, üniversitenin yaşadığı dönüşümün, akademisyenlerin çalışma yaşamını nasıl etkilediğine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, özel bir üniversitede görev yapan akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sonucunda akademisyenler, üniversite yönetiminin değişmesi ile birlikte üniversite işleyişinin de değiştiğini ve yeni yönetimin neoliberal politikaları benimsediklerinin ifade etmişlerdir. Bu sonuç geliştirmekte olan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin genel durumu olarak kabul edilebilir. Enders ve Musselin'e göre (2008) geliştirmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelerdeki durumun bir kaç on yıl önceki haline sahip görünmektedir. Buna göre neredeyse tüm dünya yükseköğretim sistemlerini etkileyen Amerika kaynaklı Batı yükseköğretim sisteminin ilerleyen dönemlerde Türkiye'deki üniversiteleri daha fazla etkileyeceği öngörülmektedir. Nitekim yeni YÖK taslağı incelendiğinde gelişmiş ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin Türkiye yükseköğretim sistemine girdirilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Benzer bir örnek olarak YÖK yetkililerinin öğretim üyelerinden şirket ve özel firma benzeri yapılar oluşturmalarını istemeleri gösterilebilir.

Bu sonuç dikkate alınarak akademisyenlerin yükseköğretimin geleceğine yönelik ciddi endişeler taşıdığı belirtilebilir. Nixon, Marks, Rowland ve Walker (2001) akademisyenlerin iç ve dış piyasa mekanizmaları ile mücadele edebilmesi için kendi araştırmalarını devam ettirme yollarını bulmaları, diğer akademisyenlerin araştırmalarını desteklemeleri ve alandaki araştırma olarak kabul edilen parametreleri yeniden tanımlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Zira "akademik kapitalizmden" çıkışın tek yolu akademisyenlerin mesleklerinin temelinde yatan bağımlılıkları ve amaçları bağlamında mesleklerini yeniden tanımlamalarından geçmektedir (Nixon, Marks, Rowland ve Walker, 2001).

Buradan hareketle, yükseköğretim sistemi ve üniversitelerin geleceği üzerine düzenlenecek kongre, toplantı, çalıştay vb. etkinlikler, üniversitelerin bugünü ve geleceğine yönelik durum analizleri ile sisteme yönelik ilk ağızdan eleştirilerin dile getirilmesi açısından önemli bir platform oluşturabilir. Tüm üniversite temsilcilerinin katıldığı üniversitelerin var olan durumlarına yönelik değerlendirme, analizler ve gelecekte olmasını istedikleri üniversiteyi paylaşacakları ve tartışacakları bu etkinliklerde, sadece üniversite temsilcilerinin değil hükümet ve muhalefette yer alan partilerden gelen politik temsilciler, sivil toplum kuruluşları gibi ülke dinamiklerinde söz sahibi diğer oluşumların temsilcilerinin de yer alması, karşılıklı görüş sunma şeklinde gerçekleşen tartışmaların gerçekleşmesi, toplumun önemli aktörleri arasında yer alan üniversitelerin sağlıklı işlemesi ve bugünden geleceğe yön verebilmesi açısından faydalı olabilir. Yani sıra bu platformlardan alınacak kararların uygulamaya geçirilmesi, etkinleştirilmesi ise bu kaygıların giderilmesine yönelik bir çözüm

sunabilir. Tekeli (2012) de Türkiye'nin üniversitenin nasıl olması gerektiği konusunda serikanlı bir tartışmaya gereksinimi olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Tekeli'ye göre Türkiye'de yükseköğretim konusundaki tartışmalar, von Humbolt modeli ile girişimci üniversite modeli arasına sıkıştırılmış bulunmaktadır. Bu nedenle tartışmaların olumlu sonuçlanabilmesi için tartışmaların kapsamının bu iki model arasına sıkışmaktan kurtarılması gerekmektedir (Tekeli, 2012). Dolayısı ile gerçekleştirilecek bu toplantılarda üniversite ve akademisyenlik mesleğinin yeniden ele alınması yaşanan karmaşanın giderilmesine bir çözüm olabilir.

Günay (2011), üniversitelerin kendi sorunlarına kendisinin çözüm üretmesi gerektiğini ifade etmektedir. Günay ayrıca var olan durumun, ileri sürülen çözümlerin tartışmaya açılarak, eleştirilerin eleme süzgecinden geçirilerek nesnellik kazanması ve geniş bir uzlaşma sağlanması için yeterince çaba sarf edilmediğini ileri sürmektedir. Dolayısı ile üniversitelerde nicel verilere dayanan Amerikan tarzı mükemmeliyet anlayışına hizmet eden araştırmaların ötesinde, her eğitim-öğretim dönemi için üniversitedeki aksaklıkların, başarıların, üniversitenin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirleneceği diğer bir deyişle üniversiteye yönelik bir öz-değerlendirmenin yapılacağı ve tüm idari ve akademik personelin yanı sıra öğrencilerinde temsil edilebileceği toplantıların düzenlenmesi, bir sonraki dönemde bu toplantılardan çıkan sonuca göre hareket edilmesi üniversitenin her alanda başarısını arttırmasına büyük katkılar sağlayabilir. Bu toplantıların tüm üniversitelerde gerçekleştirilmesi ve işlevselleştirilmesi ise Türk üniversiteleri için uluslar arası arenada büyük bir sıçrayış aracı olabilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre üniversitenin özgür ve özerk bir yer olduğunu savunan görüşlere benzer oranda baskı altında olduğunu ve sınırlandırıldığını ifade eden görüşler söz konusudur. Ancak akademisyenliğin özgürlüğü ve özerkliğinin kalmadığını, baskı altında olduğunu vurgulayan metafor sayısının çokluğu, akademisyenlerin bu durumdan ciddi anlamda kaygılı olduklarını gösteren bir bulgu olarak kabul edilebilir. Ayrıca akademisyenliğin işlevleri temasında yer alan olumsuz işler/mesleğin işlevlerini kaybetmesi kategorisindeki yüksek sayıdaki metafor sayısından da anlaşılacağı üzere öğretim üyelerinin bu konuda yine kaygılı oldukları belirtilebilir. Görece olarak öğretim ve bilimsel araştırmada bu vurgu düşük olsa da genel olarak akademisyenler özgürlük ve özerklik kavramlarının eskiye oranla sorgulanabilir boyutlarda olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum ise temeli özgürlük ve özerklik olan akademisyenlik için sorun teşkil edebilir. Nitekim Coşkun (2008) yükseköğretimin özelleşmesi ile akademisyenin bağlı olduğu kuruma uygun düşünceğini dolayısı ile düşünmekte özgür olamayacağını ifade etmektedir. Hatta yükseköğretimin sanayiye açılması ile sadece özel üniversitelerde değil, kamu üniversitelerinde de bilimsel araştırmalar proje bazında gerçekleştirilecek, bu projeler özel finansmanlarla sağlanacak ve akademik çalışmalar şirket faaliyetine dönüşecektir. Harris (2005) ise öğretim ve araştırmanın piyasalaştırılması ile akademisyenlerin geleneksel olarak benimsediği

özerklik ve uzmanlığın sorgulanmaya başlandığını ve akademik özgürlük, özerklik, amaç gibi akademik kimliğin merkezi olagelmış geleneksel kavramların, akademisyenlerin yaptığı iş ile ilgi olmaktan çıkmasına neden olduğunu savunmaktadır.

Bingöl (2012), özgürlük ve özerklik konusunun son dönemlerde pamuk ipliğine bağlı hassas bir noktada olduğunu vurgulamaktadır (Bingöl, 2012). Dolayısı ile akademisyenlik ve üniversiteler için son derece önemli kabul edilen bu kavramların sınırlarının belirlenmesi hakim olan karmaşanın giderilmesine yönelik faydalı sonuçlar verebilir. Bu doğrultuda tüm üniversitelerden akademisyenlerin ve YÖK temsilcilerinin katılabileceği ve akademik özgürlük ve özerkliklerin tartışıldığı toplantıların düzenlenmesi yararlı olabilir.

Bununla beraber yurtdışında yer alan üniversitelerde "yükseköğretimin yönetimi", ve ya farklı isimler ile kürsüsü bulunan bir oluşumun son dönemlerde yükseköğretim programının açılması ile Türkiye üniversitelerine girdiği görülmektedir. Yükseköğretim üzerine çalışan bu kürsülerin yaygınlaştırılması, çoğaltılması ve üniversitelerdeki değişimde ve değişimin yönetilmesinde söz sahibi olması, bu değişiklikleri yapılan araştırmalarla bilimsel temele oturtması değişimin sağlıklı olması ve üniversitelerin bedenine tam oturması açısından daha faydalı sonuçlar verebilir.

Aytaç ve diğerleri (2001) ise ücret yetersizliğinin öğretim elemanlarının fazla ders yükü altına girmelerine yol açtığını, ders saatinin fazlalığı nedeni ile öğretim elemanlarının bilimsel çalışmaya yeterli zaman ayıramadıklarını ileri sürmektedirler. Diğer bir ifade ile öğretime maddi karşılık almak amacıyla daha fazla zaman harcamak zorunda kalmaktadırlar. Dolayısı ile akademisyenlerin maaşlarına yönelik iyileştirmenin vakit kaybetmeden bir an önce yapılması ve yaşadıkları maddi sıkıntıların giderilmesi, akademisyenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin çözülmesi anlamına gelebilir. Bununda akademisyenlerin mesleki doyumlarının artması ile birlikte (Süngü, 2013); stres, kaygı, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi işlerini sağlıklı ve nitelikli bir şekilde yapmalarını engelleyen birçok sorunun ortadan kalkmasına çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli vurgularından olan öğretimin gereken önemi görmemesinden kaynaklı öğretimin niteliğindeki yetersizlikler ve olumsuzluklar, tüm bir ülkenin durumuna etki edebilir. İyi eğitim almayan öğretmenler, doktorlar, mühendisler ya da maliyecilerden turizmcilere geniş yelpazedeki meslek grupları ülkedeki önemli sistemlerin aşınmasına, tıkanmasına ve hatta tamamen iflas etmesine sebep olabilir. Bingöl (2012) eğitim ve öğretim işlevinin, üniversitenin anlamına uygun şekilde yüksek nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Üniversite öğretiminin liseden veya yüksekokul eğitiminden daha farklı ve yüksek olması gerekmektedir. Burada eğitimin ve öğretimin anlamından çok,

üniversitedeki eğitimin daha çok bireylerin evrensel ilkeler doğrultusunda eğitilmesine yönelik olduğu vurgulanmalı, bir başka ifade ile, üniversite eğitimi aşlında belli derslerin öğretilmesinin ötesine geçen bir eğitim niteliğine sahip olmalıdır (Bingöl, 2012). Bunun yanı sıra Tural (2004), 2547 sayılı yasanın yükseköğretimin amaç ve görevlerini belirten maddeleri incelendiğinde, eğitim ve öğretimin çok vurgulandığı görülse de, doçentlik ve profesörlüğe yükselme süreçlerinde araştırmanın, özellikle yayınlanmış çalışmaların daha çok dikkate alındığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de araştırma ve öğretim birbirini beslediği düşünülen ancak araştırma ve yayını özendirmesiyle araştırmaya daha çok vurgu yapılan bir değerlendirme anlayışının hakim olduğu görülmektedir (Tural, 2004). Dolayısı ile öğretimin gereken önemi görebilmesi ve niteliğinin artırılabilmesi için hem YÖK hem de üniversiteler nezdinde adımlar atılabilir. Buna göre akademisyenlerin unvan olarak ilerlemesinde tek söz sahibi olan bilimsel araştırmaların yanına öğretime yönelik objektif değerlendirmeler kanalı ile gelen sonuçlar da eklenebilir.

Ayrıca son dönemlerde öğretim üyesinin öğretim ediminin öğrencilere değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, üniversitenin verdiği öğretim hizmetinin kalitesinin artmasına aracı olabilir. Nitekim üniversitelerdeki öğrenci değerlendirmeleri, öğretim üyelerinin kendilerini değerlendirmek üzere gönüllüğe dayalı olarak yaptıkları bir uygulama olmuştur. Diğer bir deyişle öğrenci değerlendirmelerinin sonuçlarından ilgili öğretim üyesi haberdar olmakta, öğretim üyesi isterse ders içeriğini, öğretim yöntemlerini, ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğrencilerden aldığı dönütlere göre gözden geçirebilmektedir (Tural, 2004). Dolayısı ile bu dönütlerin artırılması ve devamlılığının sağlanması ile akademisyenler öğretim sürecinin daha sağlıklı yürütülmesine yönelik adımlar atabilir. Ayrıca Tortop (2013), metaforların yükseköğretimde kalite artırma çalışmalarında ve öğretim elemanlarının performanslarının belirlenmesinde bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Buna göre akademisyenler bir öz-değerlendirme aracı olarak metaforları kullanabilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, Türkiye'de ilgili konuya araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Dolayısı ile araştırma probleminin ilişkin daha zengin bulgular elde edebilme olanağı tanınması nedeniyle konunun hem nicel hem de farklı nitel veri elde etme yöntemleri kullanılarak ya da hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte araştırmada, üniversite, akademisyenlik, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına yönelik algılar sadece yardımcı doçent, doçent ve profesörlere yönelik belirlenmiş, diğer öğretim elemanları araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Üniversite ve akademisyenlik ile ilgili kavramlara yönelik algıların çeşitlenmesi ve var olan duruma ilişkin tablonun daha net ortaya çıkabilmesi için öğretim üyelerinin yanı sıra diğer öğretim elemanlarının da dahil

edileceği benzer bir araştırmaların yapılması sonuçların farklı açılardan değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca bu çalışmada vaka olarak MEÜ seçilmiş ve veriler burada görev yapan ğretim üyelerinden elde edilmiştir. Dolayısı ile bulgular bütün ğretim üyelerine genellenemez. Bu doğrultuda niversite, akademisyenlik, bilimsel araştırma, ğretim ve ğrenci kavramlarına yönelik algıların belirlenmesine yönelik daha geniş ve daha farklı örneklem gruplarında çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki ve dünyadaki niversiteleri de yakından etkileyen hızlı değişim ve gelişmeler göz önüne alındığında bu ve benzer araştırmaların belirli dönemlerde tekrar edilmesi, akademisyenlerin niversiteye ve akademisyenliğe yönelik algılarının zaman içerisinde değişim gösterip göstermediğinin ya da ne tür bir değişim gösterdiğinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte bu çalışma akademisyenlerin ideallerindeki niversite, akademisyenlik, bilimsel araştırma, ğretim ve ğrenci kavramlarına yönelik gerçekleştirilebilir ve akademisyenlerin olmasını bekledikleri yükseköğretim sistemi ortaya çıkarılabilir. Dolayısı ile gelecekteki araştırmalarda, akademisyenlerin bu kavramlara yönelik "ideallerindeki" durumlara ilişkin metafor üretmeleri amaçlanarak, bu metaforların birbirleriyle karşılaştırılması faydalı sonuçlar verebilir.

Bunun yanı sıra yükseköğretim kurumlarına odaklanılan çalışmalarda, niversiteye ve akademisyenliğe yönelik algılar, ğretim üyelerinin buldukları üniversitelerdeki kurum yapısı, fiziki imkanları ve kurum kültürü gibi faktörlere göre değişebileceğinden böyle bir çalışmanın farklı üniversitelerde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, özel üniversitelerdeki ğretim üyelerinin istihdam ve çalışma koşulları farklılığı göz önüne alındığında, niversiteye ve akademisyenlik ile ilgili algıların farklılaşabileceği düşünülerek, özel üniversitelerde görev yapan ğretim üyeleriyle böyle bir algı çalışmasının gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca çalışmanın yurt dışındaki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerle de gerçekleştirilmesi bir karşılaştırma yapabilme olanağı sağlayabilir.

Bu araştırmada niversite, akademisyenlik, bilimsel araştırma, ğretim ve ğrenci kavramlarına yönelik algılara cinsiyet, unvan, bilim alanı ile idari görevi olup olmamasının değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Benzer araştırmalarda ğretim üyelerinin görev yaptıkları fakülte, ğretim üyeliğinde geçen yıl, medeni durum ve farklı bir işte çalışıp çalışmama değişkenleri dikkate alınabilir ve konuya ilişkin daha farklı bulgular elde edilebilir.

Hem dünyada hem Türkiye'de yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen değişiklikler ve yeni oluşturulmaya çalışılan niversite anlayışına yönelik ğretim üyelerinin düşüncelerinin belirlenmesi sistemin sağlığı açısından önemli

görülmektedir. Dolayısı ile öğretim üyelerinin konuya ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin alınacağı farklı türlerde çalışmaların çoğaltılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Bilir, H. (2013). Serbest piyasa, bütçe rekabet: üniversitelerde piyasa yönelimli yeniden yapılanma ihtiyacı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8 (8), 184-192.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subject? Young/er academics' construction of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23 (3), 265-285.
- Arslan, M., M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aslan, G. (2010). Öğretim üyelerinin girişimci üniversite ve üniversite sanayi işbirliği kavramlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 8 (30), 7-22.
- Asmar, C. (1999). Is there a gendered agenda in academia? The research experience of female and male PhD graduates in Australian universities. *Higher Education*, 38, 255-273.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (Okul ile ilgili mecazlar: seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Baruch, Y. ve Hall, D., T. (2004). Preface for the JVB special issue on careers in academia. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 237-240.
- Başar, E. (1996). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını. İçinde Fındıkçı, İ. (Edt.) *Eğitimimize bakışlar* (ss. 59-102). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British Universities. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 169-180.

- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.
- Braccia, J. (1994). The customer-driven classroom. *The Teaching Professor*, 8 (7), 5-6.
- Boyer, E., L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Carnegie foundation for the advancement of teaching. princeton. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326149.pdf> adresinden 25.02.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Churchman, D. (2006). Institutional commitments, individual compromises: identity-related responses to compromise in an Australian University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 3-15.
- Clerke, M., Hyde, A. ve Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. İçinde Kehm, B.,M ve Teichler, U. (Edt.). *The academic profession in Europe: new tasks and new challenges, the changing academy- the changing academic profession* (ss. 7-21). Netherlands : Springer.
- Considine, M. (2006). The orizing the university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational theory*, 56 (3), 255-270.
- Coşkun, M., K. (2008). Üniversite eğitimi ve akademisyenler: quovadis? *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 197-202.
- Çakıcı, A. ve İslamoğlu, A.,E. (2012). Akademisyenlerin fakülte ve yüksekokul yöneticilerine ilişkin algılarının metaforlarla analizi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 77-99.
- Deborah M. ve De Simone. (2001). Identity of the university professor is formulated over time requiring self-discoveryf olloved by being an intellectual scholar and teacher. *Education*, 122 (2), 283-295.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 108-116.
- Diezmann, C., M. ve Grieshaber, S., J. (2010). Gender equity in the professoriate: A cohort study of new women professors in Australia. İçinde Devlin, M., Nagy, J, ve Lichtenberg, A. (Eds.) *HERDSA Conference*, Melbourne. Australia.

- Enders, J. ve Musselin, C.(2008). *Back to the future? The academic professions in the 21st century. Higher Education to 2030.*<http://www.oecd.org/edu/ceri/41939654.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Erçetin, Ş. (2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 75-86.
- Erdem, A., R. (2006).Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Evans, G., R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34 (1), 1–14.
- Gendron, Y. (2008). Constituting the academic performer: The spectra of superficiality and stagnation in academia. *European Accounting Review*, 17 (1), 97-127. doi: 10.1080/09638180701705973.
- Gizir, C., A., Gizir, S., Aktaş, M., Göçer, S., Ömür, S.,Yüce, G. ve Kırık, N., C. (2010), *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. Mersin: MEÜ PDR Merkezi.
- Gizir, S. (2002). Üniversite ve iletişim bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 30, 219-244.
- Gizir, S. (2005). *Assesment of factors negatively affecting communication process in Turkish higher education institutions (Türk yükseköğretim kurumlarında iletişim sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gizir, S. ve Şimşek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50, 197-221.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Gizir, S. (2014). A qualitative case study on the organizational identity of faculty members. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14 (4), 1-16. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/online-first.asp> adresinden elde edilmiştir.

- Günay, D. (2007). Yirmi birinci yüzyılda üniversite. [http://www.durmusgunay.com/linkler/19.YirmibirinciY%C3%BCzyildaUni](http://www.durmusgunay.com/linkler/19.YirmibirinciY%C3%BCzyildaUni%20versite.pdf) versite.pdf adresinden 5 Mart 2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 113-121.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1 (1), 4-23.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in higher education*, 10 (4), 421- 433.
- Hattie, J. ve Marsh, H.,W. (1996).The relationship between research and teaching - A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Hoyle, E. (2007). Beyond metaphors of management: the case for metaphoric re-description in education. *British Journal Of Educational Studies*, 55 (4), 426-442.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *Taylor&Fracis*, 3 (9), 172-182.
- İnan, A.(1999). Akademisyen mi, ak-adam-isyan mı? *Doğu Batı*, 7, 131-140.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., ve Bülbül, T. (2008). Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Korkut, H. Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/618/431 adresinden 3 Mart 2014 tarihinde elde edilmiştir.

- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yüksek öğretim (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükcan, T. Ve Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretimin karşılaştırmalı bir analizi*. Seta Yayınları: Ankara.
- Lane, J. E. (1985). Academic profession in academic organization. *Higher Educational*, 4 (2), 241-268.
- Leong, F., T., L. ve Leung, K. (2004). Academic careers in Asia: a cross-cultural analysis. *Journal Of Vocational Behavior*, 64, 346-357.
- Levin, J., S. (2006). Faculty work: tensions between educational and economic values. *The Journal of Higher Education*, 77 (1), 62-88.
- Levine, A. (2001). How the academic profession is changing. İçinde (Edt. Graubord, S., R.). *The American academic profession* (ss.1-20). New Jersey: Transaction Publishers.
- Lindholm, J., A. (2004). Pathways to the professoriate: the role of self, others and environment in shaping academic career aspirations. *The Journal of Higher Education*, 75 (6), 603-635.
- Marginson, S. (2000). Rethink academic work in the global era. *Journal of higher education policy and management*, 22 (1), 23-35.
- Memiş, P (2013). *Neo-liberal değişim sürecinin akademisyenlerin çalışma hayatına etkisinin bir vakıf üniversitesinde örnek olay yöntemi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationship between academics and their university. *Higher Education*, 65, 25-37.
- Neel, C., W. (2011). 21st century reflections of an academic dean. *Yükseköğretim Dergisi*, 1 (1), 1-5.
- Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. ve Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 227-244.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3).127-142.

- Özbilgin, M. ve Healy, G. (2004). The gender nature of career development of university professors: the case of Turkey. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 358-371.
- Özdemir, Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., Unsal, H. ve Doğan, O. (2006). *Türkiye'de öğretim elemanları*. Ankara.
- Özkan, C. ve Gizir, S. (2013). Lisans öğrencilerini yükseköğretim görmeye yönelten nedenler ve sosyalleşme teknikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 223-236.
- Palmquist, R., A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27 (1), 24-32.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London, England: Sage Publications.
- Pedro, F. (2009). Continuity and change in the academic profession in European countries. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 411-429.
- Powell, J., P., Barrett, E. ve Shanker, V. (1983). How academics view their work. *Higher Education*, 12, 297-313.
- Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2008b). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.
- Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S., A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: girişimci üniversite. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 92-99.
- Sayın, A. (2008). Kadın istihdamı ve bilimde kadın. *Bilgi Çağı Dergisi*, 43, 68-69.
- Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Süngü, H. (2013). Akademisyen ücretlerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Turkish Studies*, 8 (8), 1187-1205.

- Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretim'de yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 6-10.
- Tortop, H., S. (2013). Öğretmen Adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 153-160.
- Tortumluoğlu, G. ve Özyazıcıoğlu, N. (2004). Akademisyenlerin araştırma yaparken ve yayınlattıkları karşılaştıkları güçlükler ve bunun üzerinde doktora eğitiminin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-11.
- Tural, N., K. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Wissema, J., G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru-Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek* (Çev. Devrim, N. ve Belge, T.). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D., V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, Çevrimiçi erken baskı, 1-8.
- Zaman, M. Q. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education*. London: Department for Education and Skills.
- The Oxford English Dictionary (1996). Oxford: Oxford Publishing.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Büyük Türkçe sözlük*.16 Kasım 2013 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.528dbdd5350735.40580747 adresinden alınmıştır.

EK-1

VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Akademisyenler,

Bütün dünyada yaşanmakta olan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimler, hayatın her alanında olduğu gibi üniversiteler ve üniversite çalışanlarını da etkilemektedir. Bu değişimlerin etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar, üniversitelerin en temel işlevlerini yerine getirmekte olan akademisyenlerin çalışma ortam ve koşullarının belirgin şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Sözü edilen değişimler, akademisyenlerin rollerini, işlevlerini, işlerini yaptıkları ortamı ve işlerini yapış biçimlerini yeniden değerlendirilme ve tanımlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu çalışma ile öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarının, metaforlar yardımıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda hazırlanan bu veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına yönelik metaforları belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

Veri toplama aracındaki maddelere ilişkin belirttiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca elde edilen bilgiler şahıs olarak değil, grup olarak değerlendirilecektir, bu sebeple lütfen isim belirtmeyiniz.

Hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmanızı rica eder, araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR / Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Arş. Gör. Sevgi YILDIZ / Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı /Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1- CİNSİYETİNİZ:

Kadın Erkek

2- FAKÜLTENİZ:.....

3- UNVANINIZ:.....

4-İDARİ GÖREVİNİZ:

Var Yok

Varsa;

Dekan Dekan Yrd. Bölüm Başkanı
 Anabilim Dalı Başkanı Diğer (lütfen belirtiniz)

5-ALANINIZ:.....

Fen Bilimleri Sosyal Bilimler

6- ÖĞRETİM ELEMANI OLARAK GÖREV YAPMA SÜRENİZ:.....

II. BÖLÜM

Bu bölümde sizden üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci gibi kavramlar ile ilgili benzetmeler yapmanız ve bu benzetmelerin nedenini açıklamanız istenmektedir. **Lütfen benzetme yaparken kavramlarla ilgili ideal ya da olması beklenen durumu değil, hali hazırda var olan durumu dikkate alınız.**

ÖRNEK: “ Üniversite pazar yeri gibidir, çünkü her çeşit insan var; herkesin almak ve satmak istediği farklı birçok şey var. Bazen alan-satan, kazanan-kaybeden belli değil.”

1. Üniversite.....gibidir,
çünkü.....
.....
.....
2. Akademisyenlik mesleği.....gibidir,
çünkü.....
.....

3. Bilimsel araştırma..... gibidir,
çünkü.....
.....
.....

4. Öğretim..... gibidir,
çünkü.....
.....
.....

5. Öğrenci..... gibidir,
çünkü.....
.....
.....

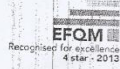
Bunların dışında belirtmek istediğiniz düşünceleriniz varsa;
.....
.....
.....

Katılımınız için teşekkürler...

EK-2



T. C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 15302574-605.01-546/8175
Konu : Uygulama İzni

03/06/2014

MEÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27/05/2014 tarihli ve 23927388-605.01-418 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sevgi YILDIZ'ın "Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademisyenlik Mesleği, Bilimsel Araştırma, Öğretim ve Üniversite Öğrencisi Kavramlarına İlişkin Algularının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi" konulu tezi kapsamındaki anketlerini ilgi yazınızda belirtilen akademik birimlerdeki öğretim üyelerine uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yüksel ÖZDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

